

Актуальные проблемы Российской цивилизации и методики преподавания истории

Сборник материалов

XIII Международной научной конференции

Саратов
Издательский Центр «Наука»
2020

УДК 94(47)(082)
ББК 63.3(2) я43
А43

А43 Актуальные проблемы Российской цивилизации и методики преподавания истории: Сб. материалов XIII Международной научной конференции 13 февраля 2020 г. Саратов: Изд-во «Наука», 2020. –??? с.
ISBN

В настоящем сборнике опубликованы итоговые материалы XII Международной научной конференции, проведённой кафедрой отечественной истории и историографии Института истории и международных отношений Саратовского государственного университета в феврале 2020 года.

Авторы, преподаватели и сотрудники различных вузов России, рассматривают широкий круг проблем отечественной и региональной истории, права, теории и методики преподавания истории, вводят в научный оборот новые исторические источники, высказывают различные точки зрения на отдельные события прошлого и настоящего России.

Для преподавателей, аспирантов и студентов вузов, а также для всех интересующихся отечественной историей.

Редакционная коллегия:

Доктор исторических наук, профессор *В.А. Чолахян*
(ответственный редактор)

Кандидат исторических наук, доцент *С.В. Удалов*

Кандидат исторических наук, доцент *А.В. Лучников*

Кандидат философских наук, доцент *Н.В. Попкова*

Кандидат педагогических наук, доцент *И.В. Ястер*

УДК 94(47)(082)

ББК 63.3(2)я43
© Редакция, авторы, 2020

СОДЕРЖАНИЕ

История дореволюционной России

<i>Рабинович Я.Н.</i> Псковский пригород Красный по описанию 1585 года.....	7
<i>Тотфалушин В.П.</i> Отголоски Крымской войны в Саратовской губернии.....	22
<i>Владиминова Н.А., Никитина Н.П.</i> История института податных инспекторов Псковской губернии в контексте модернизационных процессов второй половины XIX – начала XX вв.....	28
<i>Ташпекова А.Т.</i> Организация духовно-нравственного воспитания военнослужащих в отдельном корпусе внутренней стражи в XIX веке.....	35
<i>Лаева Л.М.</i> Роль и социально-правовой статус иностранных наставников в России.....	43
<i>Сащенко Е.И., Герман А.А.</i> Дореволюционная школа поволжских немцев: достижения и проблемы.....	48
<i>Ахметов А.А.</i> Административное полицейское регулирование проституции в Саратове на рубеже XIX — XX вв.....	52
<i>Лёвин С.В.</i> Малые города российской провинции в период переломных событий (города Балашов Саратовской губернии в 1917–1918 гг.: формирование нового уклада жизни).....	58
<i>Аленичева Н.В.</i> Изменение умонастроений городского населения России в период политического кризиса начала 1917 г. (на примере Саратовской губернии).....	66

Проблемы изучения Отечественной истории в Новейшее время

<i>Герман А.А.</i> Лидерство в общественных организациях российских немцев: исторический аспект.....	70
<i>Гуменюк А.А.</i> Ранний социализм в СССР: теоретическое обоснование проблемы.....	84
<i>Сологубова К.А., Чолахян В.А.</i> Саратовский университет в первые годы Советской власти.....	89
<i>Чолахян В.А.</i> Историческая память о Великой Отечественной войне: мифы и действительность.....	93
<i>Норкин И.А., Островский В.В., Гришин С.Е., Ульянов В.Ю.</i> О лечебной деятельности эвакогоспиталя № 995 в годы Великой Отечественной войны (по материалам государственных и ведомственных архивов).....	99
<i>Сороков С.П., Михайлов В.А.</i> Саратовское военное училище НКВД в первые годы Великой Отечественной войны.....	109
<i>Мозговая О.С.</i> Проблема немецких военнопленных в контексте переговоров СССР и ФРГ в 1955 году.....	113
<i>Гусева Я.Ю.</i> Отношения советского государства и русской православной церкви в 1943 – 1945 гг. (на материалах Саратовской области).....	117

<i>Петрова Т.А.</i> Высшее образование как социальная траектория в советском обществе 1960-х – первой половине 1980-х годов.....	126
<i>Быстрицкая И.В., Лучников А.В.</i> Образ советского учителя в кинематографе 1970 – 1980-х гг.....	130
<i>Саямов А.Р., Лучников А.В.</i> Положение советского учителя в 1980-е годы....	134
<i>Совкич П.А.</i> Проблемы совершенствования механизма правового регулирования деятельности войск национальной гвардии.....	139
<i>Чолахян А.В.</i> Правовые механизмы реализации миграционного взаимодействия между Российской Федерацией и странами Центральной Азии на современном этапе.....	144
<i>Цыплин В.Г.</i> Актуальность российско-китайских энергетических контактов..	151
<i>Цыплин К.В.</i> Особенности регулирования лицензируемых геологических объектов в сфере добычи углеводородного сырья в правовых системах США и Великобритании.....	157
<i>Семенова М.С.</i> Историко-теоретические основы концепции «Большая Евразия».....	163

Проблемы теории и методики преподавания истории

<i>Саркисян И.Р.</i> Межкультурный диалог на интегрированных уроках русского языка, литературы и истории.....	168
<i>Галямичев А.Н.</i> Роман В. Скотта «Айвенго» в преподавании курса геральдики.....	174
<i>Попкова Н.В.</i> Знания и представления первокурсников о Великой Отечественной войне.....	177
<i>Ястер И.В.</i> От какого наследия мы отказываемся?.....	182
<i>Аристархова Е.В., Юнг Е.Д.</i> Возможности интеграции преподавания предметов гуманитарного цикла: история и литература.....	189
<i>Гусейнов А.З.</i> История педагогики как учебный предмет.....	201
<i>Амирян Ф.А.</i> Патриотизм и патриотическое воспитание в общеобразовательной школе.....	207
<i>Волкова А.А., Мякшев А.П.</i> Проблемы адаптации учащихся пятых классов к предмету история.....	211
<i>Варгина С.Д., Мякшев А.П.</i> Формирование гражданской идентичности в рамках образовательного процесса начальной школы.....	215
<i>Венедиктов Ю.П.</i> Роль школьного музея в изучении истории и воспитании молодежи.....	218
<i>Газахова С.Б., Ястер И.В.</i> Исторический образ и его использование при подготовке к итоговой аттестации.....	221
<i>Давыдова Ю.Ю.</i> К вопросу изучения темы немцев Поволжья.....	226
<i>Евсеева И.Н.</i> Методические рекомендации по работе с заданиями по анализу иллюстративного материала при подготовке к ОГЭ.....	233
<i>Заварзина И.Д.</i> Развитие представлений о конституционных обязанностях	

несовершеннолетних.....	236
<i>Захаров Н.Д.</i> Особенности внеурочной работы по истории в школе для обучающихся по адаптированным образовательным программам.....	242
<i>Ибрагимова О.А.</i> Использование цифровых образовательных платформ в учебном процессе.....	246
<i>Колбасина К.А.</i> Развитие школьного исторического образования в советский и постсоветский периоды.....	249
<i>Колтун Е.А.</i> «Линейка» или «Концентры».....	253
<i>Кондрашова А.Р.</i> Проблема формирования учебно-познавательной мотивации у школьников на уроках истории.....	258
<i>Кортяев Д.А., Чолахян В.А.</i> Особенности уроков истории в школе для обучающихся по адаптированным образовательным программам	263
<i>Кубракова О.Н., Ястер И.В.</i> Особенности подготовки к ГИА в контексте перехода на линейную структуру обучения истории.....	269
<i>Малинкина М.А., Чолахян В.А.</i> Социально-экономическое развитие Саратовской губернии в конце XIX века	274
<i>Мысина Н.В., Чолахян В.А.</i> Процесс становления и развития инклюзивного образования в России.....	280
<i>Небритова Д.А.</i> Отношение студентов-педагогов к получаемому образованию.....	283
<i>Нефедова С.Е.</i> Краеведение в патриотическом воспитании и преподавании истории на примере Саратовской области.....	287
<i>Никулин Я.А., Попкова Н.В.</i> Московская электронная школа. Проблема и практика внедрения на территории Балаковского муниципального район.....	292
<i>Осипова Л.Ю., Чолахян В.А.</i> Принципы педагогической теории и практики А.С. Макаренко.....	299
<i>Панкина А.А.</i> особенности работы с онлайн-платформой «принудительный труд 1939-1945».....	300
<i>Поливаний Д.В., Ястер И.В.</i> Учебники для 6 класса по отечественной истории и их сравнительный анализ.....	303
<i>Родкина Н.В.</i> Специфика интеграции гуманитарных предметов, направленных на духовно-нравственное развитие личности школьников в общеобразовательных учреждениях.....	308
<i>Седова О.Ю., Ястер И.В.</i> Внеклассная работа в малокомплектной школе.....	312
<i>Сумина Г.А., Тяпкина Е.В.</i> Цифровые инструменты инновационных педагогических технологий.....	316
<i>Толочкова К.А., Ястер И.В.</i> Становление, сущность эвристического обучения в педагогической науке и практике.....	322
<i>Торопова А.И.</i> Роль классного руководителя в организации гражданско-патриотического воспитания учащихся.....	325
<i>Торосян М.К., Чолахян В.А.</i> педагогическая мысль Константина Дмитриевича Ушинского.....	329
<i>Трикозова О.С., Хасин В.В.</i> Специфика университетского образования в	

средневековой Англии.....	333
<i>Щербатых Е.М.</i> История развития гимназий в Саратовской губернии.....	338
<i>Щербакова И.В., Полева Л.Ю.</i> Буккроссинг как средство активизации познавательной деятельности учащихся.....	343
<i>Сведения об авторах</i>	349

ИСТОРИЯ ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ РОССИИ

УДК [94:930.2](470.25)|1585/1587|

Рабинович Яков Николаевич, кандидат исторических наук, доцент Института истории и международных отношений СГУ имени Н.Г. Чернышевского, Россия

Я.Н. Рабинович

*ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский
государственный университет им. Н.Г. Чернышевского»,
Институт истории и международных отношений, Саратов, Россия*

ПСКОВСКИЙ ПРИГОРОД КРАСНЫЙ ПО ОПИСАНИЮ 1585 ГОДА

Аннотация. В статье рассматривается состояние одного из псковских пригородов – города Красного накануне Смутного времени. Приводится состав жителей этого города Красного в конце XVI в. Впервые отмечены имена всех известных жителей Красного, указанных в писцовом описании 1585 г. Основное внимание уделено различным категориям служилых людей, выясняется их материальное обеспечение. Сравняется поместное и церковное землевладение в Красненском уезде.

Ключевые слова: Писцовая книга, город Красный, церковное землевладение, пустоши, селища, пушкари, помещики.

Ya.N. Rabinovich

*Saratov State University,
Institute of History and International Relations
Saratov, Russia*

E-mail: RabinovichYN@yandex.ru

PSKOV SUBURB KRASNIY BY THE DESCRIPTION OF 1585

Annotation. The article considers the condition of one of the Pskov suburbs - the city Krasniy on the eve of the Time of Troubles. The composition of the inhabitants of this city Krasniy at the end of the 16th century is given. For the first time, the names of all the famous inhabitants of Krasniy mentioned in the scribe's description of 1585 are marked. The main attention is paid to various categories of service people, it turns out their material support. The local and church tenure in Krasnensky district is compared. The main attention is paid to various categories of service people, it turns out their material support. The local and church tenure in Krasnensky district is compared.

Keywords: scribe book, city Krasniy, church tenure, wasteland, villages, gunners, landowners.

Красный (Красногородское, Красногородск) расположен на реке Синей (приток реки Великая) на западе Псковской области (120 км к югу от Пскова). В

настоящее время это поселок городского типа, административный центр Красногородского района с населением 3,5 тыс. чел. О славной истории этого города с момента его основания в 1464 г. и вплоть до начала Смутного времени уже было сказано в одной из статей автора этих строк [1, с. 13–21].

Настоящая статья является продолжением данной темы и посвящена рассмотрению состояния города Красного накануне Смутного времени. Сохранившиеся и опубликованные источники позволяют сделать это с исчерпывающей полнотой. Стоит сказать, что краеведы Поволжских городов (Волгограда, Саратова, Самары) могут только мечтать о таких источниках, которые позволили бы раскрыть многие тайны истории их городов конца XVI – XVII вв.

Вскоре после завершения Ливонской войны и смерти царя Ивана Грозного писцы Григорий Иванович Мещанинов-Морозов и Иван Васильевич Дровнин на протяжении нескольких лет описывали Псков и его пригороды, включая Красный. В результате этих описаний появилась так называемая «Подлинная писцовая книга № 355», сохранившаяся в подлиннике [2, с. 258–268].

Этот источник одним из первых использовал Н.Д. Чечулин в 1889 г. в своем исследовании о городах Московского государства в XVI в. Целая глава этой монографии была посвящена Пскову и его пригородам (от Гдова на севере до Себежа на юге). В ней достойное место заняло описание Красного. Н.Д. Чечулин разбирал только сам город, без уезда (характеристика помещного и церковного землевладения не являлось целью его исследования). Никаких имен жителей Красного Н.Д. Чечулин не приводил (кроме двух, оба имени – с ошибками) [3, с. 98–100].

Через 16 лет данный источник привлек внимание Н.С. Суворова, который занимался изучением Псковского церковного землевладения XVI–XVII вв. и в своей монографии неоднократно использовал материал этой писцовой книги, в том числе кратко указал церковные владения в Красненском уезде [4].

Отметим, что Н.Д. Чечулин и Н.С. Суворов работали с архивной рукописью XVII в., задолго до её публикации в сборнике МАМЮ, что заставляет с еще бóльшим уважением относиться к научному подвигу данных исследователей.

Псковские ученые и краеведы постоянно обращаются к данному источнику, однако они редко приводят имена жителей пригородов (уездов) Пскова, их владения, обращая основное внимание на сам город Псков. Т.В. Федоров в своей небольшой книжке про Красный, опубликованной в 1969 г., ограничился только несколькими фразами об истории города XVI–XVII вв. [5]. В этом плане можно выделить в лучшую сторону книгу современного краеведа из Красногородска В.В. Калью, в которой, несмотря на большие хронологические рамки (с древнейших времен до наших дней), определенное внимание уделено данной писцовой книге [6].

Эта писцовая книга очень важна для исследователей экономического быта

Псковской области. Писцы не только описывали современное состояние Красного и уезда (как и других уездов), но и сопоставляли его с данными предшествующих переписей, которые к настоящему времени не сохранились. Из Псковской летописи известно, что еще накануне Ливонской войны, в 1557 г. по указанию царя Ивана Грозного *«почаши писцы писати город Псков и пригороды, и земли мерити, и оброки велики на оброчные воды и пожни и на мельницы наложиша»* [7, с. 309]. Этот процесс затянулся на несколько лет, до начала 1560-х годов. В 1570-е годы псковские пригороды были описаны снова.

Писцы Мещанинов-Морозов и Дровнин имели на руках данные предыдущих переписей, указывали прежних жителей, владельцев лавок, угодий, дворов, которые к тому времени (1585 г.) уже умерли. Поэтому писцовая книга № 355 содержит древнейшее из известных нам описаний Псковской земли, в том числе Красного. Это описание включает в себя как хозяйство города, так и землевладение помещичье и церковное. В книге можно найти сведения о находящихся в Красном храмах и монастырях.

В Красненском уезде, как и во многих других уездах Псковщины, помещичье землевладение несколько преобладало над церковным. Однако в этих уездах мы не увидим обширных поместий с многочисленными селами и церквями.

По данной писцовой книге можно с достаточной точностью восстановить административное деление и границы Красненского уезда. Названия некоторых деревень и пустошей, которые упоминаются в этой писцовой книге (для этих уездов село и сельцо встречаются очень редко), сохранились до настоящего времени.

Описание Красного и уезда осуществлялось по установленным правилам, как и других уездов. Вначале описывалось внутреннее состояние крепости, расположение ворот, улиц. При этом перечислялись дворы, их владельцы, прежние и современные, житницы, местоположение порохового погреба, амбара, изредка указывались церковные постройки. Внутреннее убранство храмов в данном описании отсутствует. Указывались все слободы, улицы, концы, их жители (отдельно тяглые и нетяглые дворы).

После описания дворов говорится об оброчных лавках, об их прежних и нынешних хозяевах, приводятся имена всех владельцев огородов. Владельцам огородов больше всего уделено внимания в описании. После перечисления всех оброчных нив в окрестностях Красного дается характеристика помещичьего и церковного землевладения в уезде, приводятся имена всех помещиков, называются все церкви и монастыри, кто владел в уезде какими-либо угодьями и деревнями.

Каким же нам представляется Красный по писцовому описанию 1585–1587 гг.? При разборе данного источника будем приводить имена всех известных жителей, живших в Красном в то время.

В городе (крепости) был зелейный погреб с пушечным запасом. Здесь находился двор осадного головы Андрея Михайловича Хвостова, одна житница

с государевым хлебом и 10 пустых житнических мест, дворовые места наместника и городского приказчика. Здесь же в городе ранее были житницы и клетки местных жителей (детей боярских, пушкарей, стрельцов и посадских людей, а также попов, дьяконов, дьячков и пономарей). В описании этих житниц имена их хозяев не приводятся, видимо, все житнические места были пусты. Всего в крепости указано 211 пустых клетных и житнических мест. Здесь находились к моменту описания только 13 клеток. Они принадлежали красногорскому стрелецкому сотнику Василию Ивановичу Образцову, четырем пушкарям (это Обрамко Леонтьев, Иванко Щербак, Олекса Тюняков, Фомка Щербак), одному стрельцу (Федяйка Иванов) – итого 6 клеток. Пушкарь Обрамко Леонтьев – это Обращко Леонтьев сын Стобырин, Иванко Щербак – это Иванко Степанов сын Щербак, Олекса Тюняков – это Олешка Тимофеев сын Тюняков, а Фомка Щербак – это Фомка Степанов сын Щербак, видимо родной брат пушкаря Иванки Щербака. Н.Д. Чечулин ошибочно посчитал стрельца Федяйку Иванова за пушкаря, поэтому писал о клетях 5 пушкарей, хотя в описании четко сказано: «*Клеть красногородского стрелца Федяйка Иванова*».

Остальные 7 клеток принадлежали местным церковнослужителям (никольскому попу Миките Иванову, спасскому попу Ивану Федотьеву и спасскому дьячку Грише Осипову), а также двум посадским людям (Левонке Макарову и Пиминке Бухне), одному дворцовому крестьянину (Иванке Топырину) и некоему Иванке Слушаевскому. В крепости, как видим, отсутствуют дворы жителей Красного, и даже не говорится об осадных дворах, как в соседней Опочке. Все жители жили на посаде. Судя по значительному количеству пустых клетных и житнических мест внутри крепости (свыше 200), здесь и ранее не было дворов жителей, а вся площадь была занята этими житницами и клетями, предназначенными для обеспечения продовольствием воинских отрядов, направлявшихся в поход в соседнюю Ливонию [2, с. 258–259].

Посад Красного состоял из Стрелецкой слободы, где жили стрелецкий сотник Василий Образцов и 100 стрельцов, а также 15 пушкарей и некоторые другие жители. Здесь же находилась безоборочная «нароцкая» баня и «татинная» тюрьма.

15 пушкарей в такой маленькой крепости – это свидетельствует о наличии довольно значительного числа артиллерийских орудий в Красном. Пушкари жили на Псковской Большой улице (Иванко Степанов сын Щербак), в Стрелецкой слободе (5 пушкарей – Игнашко Легонов, Игнашко Андреев сын Лунев, Фомка Степанов сын Щербак, Обращко Леонтьев сын Стобырин, Малафейко Гарасимов сын Стобырин). Игнашко Легонов – это пушкарь Игнашко Легонов сын Олферьев, который в описании указан как владелец лавки. Три пушкаря жили на берегу реки (Иванко Семенов сын Пузов, Олешка Тимофеев сын Тюняков, Иванко Васильев сын Кросавин). Эта река в описании названа Сороть, но, по-видимому, здесь опечатка, имеется в виду река Синяя. Остальные шесть пушкарей имели дворы вдоль дороги, идущей от города к

мосту (Конанко Иванов сын Осокин, Петруша Олферьев сын Лунев, Федька Тарасов, Федька Харитонов, Устинко Нестеров сын Рогоза и Онкудинко Офонасьев сын Осокин). Мост через реку Синюю, как видим, существовал уже в конце XVI в. Здесь же жил толмач Гриша Олфимов. Среди пушкарей мы наблюдаем в описании близких родственников (Щербаки, Луневы, Стобырины, Осокины).

Стрельцы и пушкари – это основное население Красного. Известен всего лишь один воротник Красного. Это – Иванка Андреев Белодедов (у него не было своего двора, видно он жил во дворе другого человека). Возможно, что другой воротник или другие воротники просто не указаны. Если действительно в Красном имелся только один воротник, то это свидетельствует о наличии в то время в крепости только одних въездных ворот.

Добавим сюда к числу жителей дворцового приказчика Андрея Пестова, толмача Гришу Олфимова сына Свечника, 11 человек духовенства, кроме того - старцев в 5 дворах и богадельной избе, тюремного сторожа и еще несколько человек. Вот и все население города.

На Голодной горе жили спасский поп Иван Федотьев, никольский поп Микита Иванов, спасский дьячок Гриша Осипов, проскурница Наталья Тимофеева. Здесь же дано место пятницкому попу (имя не указано), пятницкому дьячку Миките и пятницкому пономарю Родиону.

За рекой Синей жили спасский пономарь Микифор Иванов и спасский дьячок Микифор Ларионов (это уже второй спасский дьячок, в дополнение к указанному ранее Грише Осипову). Здесь же находилось большое дворовое место наместника (размером 53 на 37 сажень) и кабацкий двор.

В стрелецкой слободе жили преображенский дьячок Микифор Ларионов и преображенский дьякон Артемий Иванов. В описании отделяют спасских церковнослужителей от преображенских. Микифор Ларионов указан дважды – как спасский дьячок и как преображенский дьячок, причем – проживал в двух местах. Не исключено, что это – один и тот же человек. А может быть здесь идет речь о разных церквях (Спаса Нерукотворного и Спаса Преображения) или спасской церкви и спасском монастыре, находящихся в разных местах (церковь внутри крепости, а монастырь – на посаде или наоборот)? Не случайно, здесь указаны два живших в одно время в разных местах спасских дьячка.

Возле Перепечинского ручья было дворовое ямское место, а возле реки Синей – богадельная изба и 5 дворов старцев. Раньше в Красном жили два ямщика – Миша Нестеров и Микитка Стелихин, они имели пожни в Спасской губе, был свой ям, которому полагалось сена для лошадей 100 копен. Теперь этого ничего нет, ни яма, ни ямщиков, ни дворов, а пожни, которые были на оброке, «ныне пусты... их на оброк не взял никто».

На посаде, а не в крепости, находилась также тюрьма (тюремный сторож Василий Харламов имел огород на Псковской Большой улице), а за рекой Синей – проезжий немецкий двор, где жил дворник Демешка Григорьев [2, с. 259].

Таким образом, в Красном мы видим не менее четырех церквей и

монастырей: Спасская (или Спасо-Преображенская) церковь, Параскевы-Пятницы церковь, Никольский монастырь. В одном месте говорится про «Никольский монастырь из Красного городка», в другом – «Николы чудотворца с Красного городка с посаду». Самая первая известная церковь – Спаса Преображения, о которой говорится при описании событий 1502 г. После чудесного избавления от нашествия ливонцев в том же 1502 г. была построена церковь Параскевы Пятницы. В писцовом описании указаны живущие в Красном поп, дьячок и пономарь этой пятницкой церкви.

Добавим сюда еще монастырь Рождества Пречистой Богородицы, о котором часто упоминается в описании. В одном месте упоминается совместное владение «Преображенье Спасово да Рожества Пречистые из Красного», в другом – «Рождественского монастыря, что в Красном городе», в третьем – «Рождества Пречистые монастыря ис Красного городка».

После перечисления всех дворов и их хозяев писцы подвели общий итог: *«И всего в Красном городе и на посаде белых нетяглых: двор осадной головы, 2 двора поповых да место дворовое, двор дьяконов, 3 двора церковных дьячков да место дворовое, двор пономарев, двор проскурницын да 2 места дворовые да 15 дворов пушкарских. И всего поповых и дьяконовых и дьяков церковных и пономарей и проскурницыных и пушкарей 23 двора, а людей тож, да 4 места, а у них 4 человеки, да место наместнича пусто, да двор кабацкой»*. В это число (23 двора) не входят дворы стрельцов в Стрелецкой слободе и двор осадной головы в крепости. Раньше, при прежнем описании, белых дворов было меньше, всего 18, теперь стало их на 5 больше [2, с. 259].

Видим места компактного проживания жителей и размещения объектов в Красном. Это сама крепость на левом берегу реки Синеи, Голодная гора, возле нее Псковская большая улица, идущая в северном направлении к Пскову. Стрелецкая слобода также находилась на левом берегу Синеи, западнее или юго-западнее крепости. Никольский конец вместе с Никольским монастырем, по-видимому, находился на левом берегу.

На правом берегу Синеи тоже располагалась часть посада. Здесь мы видим наместнический двор, рядом – кабацкий двор, дворы спасских пономаря и дьячка, что косвенно свидетельствует о расположении здесь Спасской церкви, немецкий проезжий двор, двор черного тяглового человека, огород стрельца, оброчные нивы и т.д. На правом берегу находились Бобровая гора, Печанская улица и Себежская большая улица.

Служилое население по прибору (стрельцы и пушкари) сменило в Красном в 1570–1580-е годы гражданское население. Ранее в 1560-е годы здесь было 90 черных тяглых дворов посадских людей, *«да старые пустоты 53 места дворовые черные»* (у Н.Д. Чечулина – «56 мест старой пустоты»). Следовательно, еще при прежнем описании писцы указывали, что уже тогда не было 53 (или 56) дворов, а в конце 1550-х гг., когда происходило первое описание, в Красном было не менее 140 черных тяглых дворов.

Теперь, в середине 1580-х гг. осталось всего два черных двора посадских

людей. Этими посадскими людьми были Иванко шапочник, живший на Большой Себежской улице и Демешка Григорьев, двор которого находился за рекой Синею на берегу. Возможно, что во дворе каждого из них жил еще кто-то из числа людей, указанных в описании (владельцы клети, лавки, нивы или огорода).

Стрелецкой слободы при прежнем описании еще не было. Писцы специально отметили, что по сравнению с прошлым описанием *«прибыло в Красном на посаде белых 5 дворов да слобода стрелецкая»*.

Трудно сказать, из какого ливонского города прибыл в Красный стрелецкий сотник Василий Образцов и его 100 стрельцов. В писцовом описании Красного из сотни стрельцов указаны всего около десятка имен. Это Фадейка Иванов, имеющий клеть в крепости, Федька Иванов, владелец оброчной лавки и огорода, 4 стрельца, имеющих общий огород на Псковской Большой улице (Сидорка Васильев, Родька Семенов, Онашка Обашихин, Ермолка Солодохин), стрельцы Корнилка Семенов и Родионко Данилов (каждый имел огород там же). Скорее всего, указанный ранее стрелец Сидорка Васильев имел еще отдельный огород за рекой Синею (а не другой стрелец, его полный тезка). Напомним, что все огороды, лавки, клети были оброчные, их владельцы платили оброк. Все это позволяет считать указанных стрельцов, как и стрелецкого сотника, не годовальщиками, а постоянными жителями Красного. Не исключен вариант, что в Стрелецкой слободе жили как постоянные стрельцы (несколько десятков человек), так и годовальщики из Пскова.

Следует отметить, что еще в самый разгар Ливонской войны в Красном в разрядах в течение нескольких лет подряд указан стрелецкий голова Григорий Вельяминов, что предполагает наличие ранее в составе гарнизона не одной, а нескольких сотен стрельцов.

На посаде в Красном имелось 7 оброчных лавок и 3 лавочных места, столько же (10) было пустых лавочных мест. Можно сказать, что после Ливонской войны торговля была едва восстановлена наполовину. Эти лавки и лавочные места принадлежали в основном пушкарям (Ф. Тарасову, Ф.С. Щербак, И.С. Щербак, И. Олферьеву), а также стрельцу Федьке Иванову, посадским Иванке шапочнику и Бухне Пиминову. В одном месте этот Бухна Пиминов (или Пиминка Бухна) назван посадским человеком, в другом – дворцовым крестьянином. Среди владельцев лавок указан также пскович Иванка Тимофеев, приезжий человек Иванка Оникеев сын Ванда, Мишка Петров сын Овчинников и дворцовый крестьянин Тиша Клементьев. Некоторые владельцы имели по две лавки, другие – одну лавку на двоих.

Бухна Пиминов имел лавку и лавочное место. Пушкарь Фомка Степанов (Щербак) имел лавочное место совместно с дворцовым крестьянином Тишей Клементьевым, еще два пушкаря И. Олферьев и И.С. Щербак совместно имели одно лавочное место. Стрелец Ф. Иванов, пушкарь Ф. Тарасов, псковитин И. Тимофеев, И. Ванда, Мишка Петров сын Овчинников (так!) и Иванка шапочник имели каждый по лавке. Оброк с лавок и лавочных мест распределен был

довольно равномерно, почти везде (в 8 случаях – по 4 московки, только одно лавочное место – алтын, а одна лавка – 5 московок). Общий оброк со всех лавок и лавочных мест составил «7 алтын 3 денги» [2, с. 259–260].

У Н.Д. Чечулина в тексте имеются неточности в подсчете и в имени владельца лавки. Он писал: «В Красном было еще 7 лавок и 3 лавки пустые (1 лавка и 1 место лавочное пушкаря, 1 л. стрельца, 2 л. и 1 м.л. черных людей, 1 м.л. дворцового крестьянина и по лавке – псковитина, приезжего и Митки Петрова Овсянникова); оброку с них шло всего 6 а. 3 д.» [3, с. 99].

На посаде было 32 огорода (из них 29 оброчных и 3 безоброчных). Эти огороды принадлежали в основном пушкарям (15 огородов) стрельцам (5 огородов), Никольскому и Спасскому попам (огороды на Голодной горе) спасскому дьячку Микифору Ларионову. Среди владельцев огородов упоминается осадный голова Андрей Хвостов (2 огорода), воротник Иванко Андреев сын Белодедов, толмач Гриша Олфимов сын Свечник, тюремный сторож Василий Харламов и некоторые другие люди.

Большинство огородов располагалось на Псковской Большой улице (21 огород, в том числе 12 огородов пушкарей, 4 – стрельцов, 2 – стрелецкого сотника и по одному – тюремного сторожа, посадского Васьки Барши и бобыля Васьки Беляева). Остальные 8 огородов располагались в Никольском конце возле Никольского монастыря (осадного головы, богадельных старцев, дворцового приказчика, спасского дьячка, пушкарей).

2 огорода имел стрелецкий сотник Василий Образцов, два огорода – богадельные старцы. Один огород иногда мог принадлежать нескольким людям. Так, 4 стрельца сообща имели один большой огород на Псковской улице. Аналогично три пушкаря имели один общий огород в Никольском конце. Здесь же совместные огороды имели пушкарь с толмачем и воротник Иванко Белодедов с неким Офонькой Фоминым сыном Попова.

Не все пушкари имели огороды. Из известных 15 пушкарей, имели огороды 12 человек. Некоторые из них – по два огорода, причем – один свой, а другой совместный. Вообще не имели огороды Иванко Степанов сын Щербак, Олешка Тимофеев сын Тюняков и Федька Харитонов, зато первые двое имели клетки в крепости, по-видимому, они занимались торговлей, были достаточно обеспеченными. А вот Федька Харитонов был маломощным, у него ничего не было.

За рекой Синею был только один огород, принадлежавший стрельцу Сидорке Васильеву. Безоброчные огороды имели только богадельные старцы и осадный голова. Даже стрелецкий сотник Василий Образцов имел оброчные огороды. За один огород он платил оброк 4 гривны, за другой – 10 московок [2, с. 260–261].

Что касается оброчных нив, находящихся около посада (12 нив и 2 пустоши), то их владельцами были другие люди. Это, прежде всего, Пиминка Онтонов (он же дворцовый крестьянин Бухна Пиминов). Ему принадлежало целых шесть нив. Три нивы имел посадский человек Демешка Григорьев (он же

– дворник Немецкого двора), две – спасский пономарь Микифор Иванов (он же имел две пустоши в Спасской губе) и одну ниву – пятницкий дьячок Митя Иванов. Н.Д. Чечулин, разбирая владения жителей Красного, писал, что «какой-то Воскресенской деревни Микитка Иванов» имел две нивы. В писцовом описании читаем: *«Две нивы воскресенские деревни Микифорка Иванова, пашни худые земли 3 четверти, оброку 4 алтыны»*. Далее сразу в описании говорится про пустоши спасского пономаря Микифора Иванова. Будем считать, что и две нивы какой-то Воскресенской деревни принадлежали теперь этому же пономарю Микифору Иванову, а не неизвестному «Микитке Иванову».

Спасский Застенный монастырь владел 16 церковными нивами («за посадом нивы церковные Спасские из Застенья с Красного»). Далее в описании подчеркнуто, что на посадской стороне в Никольском конце еще были *«нивы церковные спасские же изнутри города»*, их всего указано 22.

В общей сложности Спасский монастырь владел 38 нивами и одной мельницей («мельница спасская изнутри города на реке на Сине»). Другая мельница принадлежала дворцовому крестьянину Михаилу Порозову. На реке Сине на Опоцком пороге началось восстановление старой мельницы. Это мельничное место было дано на оброк Кузьме Пучкову. Льгота ему была определена с сентября 1586 г. до сентября 1589 г. За эти годы он должен был поставить мельницу и двор, где будет жить. Еще две мельницы так и остались пустыми после разорения, их никто не взял на оброк, их не стали восстанавливать. В итоге из пяти оброчных мельниц в Красном осталось только три.

Раньше в Петровской губе на озере Синем *«на немецком рубеже до Студеного Струги, и по всей Сине реке по Боранью лядину по великую струю по дубовую колоду...»* были рыбные ловли. Возможно, об этих местах шел спор с послом Ливонского ордена в 1471 г. Эти ловли запустели давно, еще до прежних писцов [2, с. 261–263].

Особый интерес представляет выяснение поместного и церковного землевладения в Красногородском уезде. Этот уезд состоял из 7 губ, в 6 из них имели поместья местные помещики. Известны 17 помещиков данного уезда. Это Богдан Угримов Аминев, Назарий Воронин, Афанасий Иванович Мотякин, Матвей Михайлович Нащокин (Ордин), Петр Иванович Огибалов, Семен Федорович Ямской, Гаврила Никитич Чирков, Захар Андреевич Неклюдов, Леонтий Семенович и Богдан Андреевич Ульяновы, Нечай и Степан Семеновичи Беклешовы, Степан и Матвей Михайловичи и Меншик Борисович Козодавлевы, а также Воронеж и Соловец Леонтьевы Бедринские.

Сначала дадим характеристику поместному и церковному землевладению в каждой губе, а потом охарактеризуем в целом поместья каждого из 17 помещиков. Восстановление поместного землевладения после нашествия Стефана Батория быстрее всего началось в **Борисоглебской губе**. В этой губе мы видим больше всего поместий, хотя все равно дважды встречаем фразы, свидетельствующие о разорении: «Пустошь, что ранее было сельцом».

Упоминание селища, а также огромного количества пустошей тоже свидетельствует о разорении. Однако здесь сохранилось с прежних времен одно сельцо у Леонтия Ульянова. Кроме того, здесь мы наблюдаем и процесс возрождения, когда прежняя деревня благодаря прибытию новых крестьян превращается в сельцо (хозяин сельца – М.М. Козодавлев).

В Борисоглебской губе были поместья М.М. Нащокина, П.И. Огибалова, Л.С. Ульянова, С.М. и М.М. Козодавлевых, В.Л. и С.Л. Бедринских. Всего у этих 7 помещиков было 2 сельца, 4 деревни, 92 пустошей, кроме того 4 пустоши «припущены в пашню». В этой же губе больше всего пустошей церковных и монастырских. Среди них – общая пустошь, принадлежит Спасо-Преображенскому монастырю и Рождества Пречистые монастырю из Красного. Остальные пустоши и селища в этой губе принадлежат псковским церквям и монастырям (перечислено 12 церквей и монастырей), а также некоторым церквям, находившимся в Красненском уезде (Бориса и Глеба на реке Синеи, Спаса Преображения с Грив и Исаевой пустыни). Все церкви и монастыри в этой губе имели 22 пустоши и 3 селища, в том числе псковские – 15 пустошей и 3 селища, а местные – всего 7 пустошей.

В Покровской губе имели поместья С.С. Беклешов и Б.А. Ульянов. Им принадлежали в этой губе 2 деревни и 26 пустошей. Из церковных владельцев в этой губе указаны Никольский монастырь из Красного (2 пустоши) и местная церковь Покрова пресвятой богородицы с Покровского погоста (4 пустоши). Всего – 6 пустошей.

В Никольской Дрецкой губе были поместья М.Б. Козодавлева, А.И. Мотякина, Б.У. Аминева, Г.Н. Чиркова и Б.А. Ульянова. Всего у них было 6 деревень и 67 пустошей. Церковные пустоши (их всего 4) принадлежали Никольскому монастырю с Опочки, Рождества Пречистые с Красного, местной церкви Николы чудотворца на погосте и одной псковской церкви.

В Ключицкой губе – поместья Н.С. и С.С. Беклешовых, Л.С. Ульянова, С.М. Козодавлева, З.А. Неклюдова. Здесь же были даны земли вдовам: Акулине, жене Игнатия Бедринского и Василисе, жене Милюги Бедринского, ее сыну Богдану и дочери Наталье. Всего в этой губе у помещиков и вдов имелось одно сельцо, 6 деревень и 110 пустошей и 1 пустошь припущена в пашню.

С вдовами здесь не все ясно. В описании четко сказано: *«За вдовою Окулиною за Игнатьевою женою Бедринского сельцо Рогаткино да 18 пустошей»*. В следующем абзаце читаем: *«За вдовою Василисою за Малюгиною женою Бедринского, да за ее сыном за Богданом да за ее дочерью за Натальецею пустошь Матфейково, Лахнова гора, всего 33 пустоши»* [2, с. 266].

При описании городища Велья и его уезда выясняется, что в Борисоглебской губе этого уезда *«за вдовою за Окулиною за Игнатьевою женою Бедринского»* числится пустошь, *«что ранее была сельцо Горючково»* (всего 10 пустошей), а за Богданом, за Малюгиным сыном Бедринского – пустошь Терехово (всего 10 пустошей и 3 селища).

В Михайловской губе этого уезда *«за вдовой за Окулиною за Малюгиною женою Бедринского да за сыном ее за Богдашком пустошь Ожегово, всего 8 пустошей»*.

Похожая запись о ее владениях в Граинской губе этого уезда: *«За вдовою за Окулиною за Малюгиною женою Бедринского да за сыном ее за Богдашком пустошь Карпово Тереха Ермолина, всего 8 пустошей»*.

Владения вдовы Акулины отмечены и в Кузьмодемьянской губе этого уезда: *«За вдовою за Окулиню за Малюгиною женою Бедринского пустошь Павлово, всего 3 пустоши»* [2, с. 380, 382, 384, 386].

Про вторую вдову Василису кроме отмеченного ранее, ничего не сказано. Будем считать, что Игнатий и Малюга Бедринские – это один и тот же человек. Другие варианты – было две Акулины либо у Малюги было две жены, обе были живы во время описания, с одной из которых он развелся, потом был убит (умер); есть еще ряд вариантов.

Церковные владения в Ключицкой губе – 12 пустошей и 1 деревня. Их владельцы – *«Спасские, что во Красном внутри городе»* (1 пустошь), Рождественский монастырь в Красном (1 деревня и 8 пустошей), местная Успенская церковь на погосте, а также монастырь и церковь из Пскова (по одной пустоши).

В Петровской Синеозерской губе – поместья С.Ф. Ямского, М.Б. Козодавлева и Г.Н. Чиркова. У них была одна деревня и 41 пустошь. В этой губе 3 пустоши принадлежали Рождества Пречистые монастырю из Красного.

В Спасской губе были поместья Н.С. и С.С. Беклешовых, П.И. Огибалова и Н. Воронина, всего 3 пустоши. В этой Спасской губе, находящейся возле Красного, все церковные и монастырские пустоши (их было 6) принадлежали только церквам и монастырям из Красного: *«Рождества Пречистые ис Красного городка..., Николы Чюдотворца с Красного городка с посаду..., Преображения Спасово ис Красного городка»*.

В Никольской губе поместных земель не было, имелись только церковные и монастырские земли (17 пустошей). В том числе Рождественскому монастырю из Красного принадлежали 7 пустошей, а *«Всемилоствого Спаса ис Красного городка»* – 1 пустошь. Остальные 9 пустошей принадлежали псковским и другим церквам и монастырям. Всего за 17 помещиками в 7 губах Красненского уезда числилось 2 сельца (третье сельцо принадлежало вдове), 19 деревень, 339 пустошей и 5 пустошей припущены в пашню.

Церковные земли в этих 7 губах – это 3 селища, 1 деревня и 70 пустошей. Из них церквам и монастырям из самого Красного принадлежали только 1 деревня и 30 пустошей. Кроме того, еще 13 пустошей принадлежали церквам, находящимся в разных губах Красненского уезда, а остальные 27 пустошей и 3 селища – псковским церквам и монастырям. В целом, мы видим незначительное преобладание местных церковных владений (Красного и уезда) над псковскими, а также владениями других уездов (43 местных пустошей и 1 деревня против 27 псковских пустошей и 3 селищ). В ближайшем к Пскову Островском уезде все

наоборот – значительное преобладание псковских владений над местными.

Обратим внимание на общее количество пустошей – их свыше 400. В описании не сказано, какие из них были раньше деревнями, а после гибели или ухода крестьян превратились в пустоши, хотя можно считать, что большинство пустошей, носящих название, связанное с именем человека, раньше были деревнями. Все это – последствия разорения, вызванного опричниной, природными катаклизмами, эпидемиями и Ливонской войной, особенно – последним походом Стефана Батория на Псков.

Теперь дадим характеристику владениям каждого из 17 помещиков Красненского уезда, и обратим особое внимание на их владения в соседних уездах.

Богдан Угримов Аминев имел в Красненском уезде 4 деревни и 26 пустошей. Все они находились в Никольской Дрецкой губе. Основные поместья Богдана Аминева находились не в Красненском, а в соседнем Вороночском уезде. В Полянской губе этого уезда ему принадлежало сельцо Ермолино и 4 пустоши, а в Егорьевской губе Вороночского уезда – еще 7 пустошей. Здесь же находилось поместье его отца Угрима Семенова Аминева – сельцо, которое ранее было деревней, и 11 пустошей. Отец Богдана Аминева служил в это время городовым приказчиком в Вороноче [2, с. 265, 332, 347, 350].

Назарий Воронин имел всего одну пустошь в Спасской губе Красненского уезда. Основные его поместья (хоть и довольно скромные) были в далеком Изборском уезде – одна деревня и две пустоши, разбросанные по трем губам этого уезда [2, с. 268, 308, 310, 313].

Афанасий Иванович Мотякин имел 3 пустоши в Никольской Дрецкой губе Красненского уезда. Основные его поместья, и довольно значительные, находились в соседнем Вышгородском уезде, в Дубоцкой губе. Это было сельцо на реке Лже. Кроме того 8 пустошей, 2 селища и 3 деревни в этой же Дубоцкой губе были «припущены» в пашню. Добавим сюда еще 10 пустошей в Елинской губе этого Вышгородского уезда, которые также принадлежали А.Ф. Мотякину, а также бывшее сельцо Дорожки, превратившееся в 15 пустошей, в другом соседнем уезде – Опоцком (в Егорьевской Верхней губе) [2, с. 265, 324, 327, 413].

Матвей Михайлович Нащокин (Ордин) имел бывшее ранее сельцо в Борисоглебской губе Красненского уезда на реке Синеи. В момент описания это уже не сельцо, а 25 пустошей и еще 3 пустоши припущены в пашню. Основные его владения, в том числе деревни с крестьянами, находились в соседнем Вышгородском уезде, а также в Островском, Велейском, Изборском уездах и в окрестностях Пскова (в засадах).

К примеру, в Коровской губе Вышгородского уезда М.М. Нащокин имел 3 деревни и 13 пустошей, а в Дуботцкой губе Вышгородского уезда – 2 деревни, а также пустошь, которая припущена в пашню. В Михайловской губе Островского уезда у него было 2 деревни и 16 пустошей, там же деревня и пустошь припущены в пашню. Возле Пскова в Выбутской губе Завелитцкой

засады за ним числилась одна деревня и 4 пустоши.

Добавим сюда еще совместные владения М.М. Нащокина с дальним родственником – двоюродным племянником Саввой Васильевым сыном Нащокиным в Пониковской губе Изборского уезда (половина сельца и половина деревни). Кроме того, М.М. Нащокин совместно с Саввой Нащокиным. владел «большими поместьями» в окрестностях Пскова в Прудской засаде. В Залежинской губе Прудцкой засады они вдвоем имели 54 пустоши и 4 селища. Они же владели совместно в Уситовской старой губе Прудцкой засады пустошами, которые раньше были сельцом. За ними также числилось в Чирской губе этой же засады еще одно бывшее сельцо, превратившееся в 25 пустошей и пустошь в Верхомской губе на реке Черехе этой же Прудской засады. Кавычки поставлены потому, что только на бумаге это были поместья, которые были сильно разорены, здесь не было живущих деревень и сел, одни пустоши (их свыше 80) и селища. Добавим сюда же их совместные владения в Никольской губе Велейского уезда (9 пустошей и 2 селища) [2, с. 153, 186, 189, 190, 195, 264, 286, 313, 322, 323, 383].

Петр Иванович Огибалов имел в Борисоглебской губе Красненского уезда 3 живущих деревни, пустую деревню и 14 пустошей, а в Спасской губе – одну пустошь. В других уездах за ним поместий не числилось. Его отец, Иван Федорович Огибалов имел довольно скромные поместья в Псковских засадах и в Изборском уезде [2, с. 138–148, 264, 268, 313.].

Семен Федорович Ямской имел в Петровской Синезерской губе Красненского уезда 16 пустошей. В другом месте писцовой книги говорится о земельных владениях стрелецкого сотника Семейки Федорова сына Ямского. Он имел 19 пустошей возле Пскова в Муравейской губе Зевелицкой засады, а также деревню и 3 пустоши в Синской губе Островского уезда и целое сельцо на реке Синеи и две деревни, припущенные в пашню в Гривской губе Вышгородского уезда. Возможно, что этот стрелецкий сотник и помещик Красненского уезда – одно и то же лицо, а не полный тезка [2, с. 148, 267, 290, 320].

Гаврила Никитин Чирков (Чириков) имел в Никольской Дрецкой губе 10 пустошей и в Петровской Синеозерской губе еще 12 пустошей. Основная его служба была связана с соседним Опочким уездом. В самой Опочке в крепости он имел свое осадное место, как и другие местные помещики (правда – небольшое, всего 3 на 2 сажени). В Опочке на посаде за рекой Великой у церкви Фомы апостола ему было дано место под двор (размером 7 на 7 сажень). Раньше здесь был двор его родственника – Федора Чирикова. В этом же Опочком уезде в Егорьевской Нижней губе он имел сельцо Марково, 10 деревень и 27 пустошей [2, с. 265, 267, 395, 399, 414].

Захар Андреевич Неклюдов – у него практически ничего не было в Красненском уезде – только 2 пустоши в Ключицкой губе. В Выбутцкой губе Прудцкой засады возле Пскова он имел одну деревню и пустошь, а в Локонской губе Изборского уезда – деревню, 20 пустошей и 3 пустоши в пашню

припущены. По-видимому, ранее основные его поместья были в Велейском уезде, в Кузьмодемьянской губе: здесь у него было сельцо, усадьба. После похода Стефана Батория сельцо превратилось в пустошь. Всего за ним числилось в этой губе 39 пустошей [2, с. 187, 266, 311, 385].

Леонтий Семенович Ульянов – это один из немногих помещиков только Красненского уезда. Именно в этом уезде в Борисоглебской губе он имел сельцо Подбережье и пустошь, а в Ключицкой губе – деревню и 22 пустоши. В других уездах у него поместий не было [2, с. 264, 266].

Его родственник **Богдан Андреевич Ульянов** также имел поместья только в Красненском уезде. У него была деревня и 20 пустошей в Покровской губе и деревня в Никольской Дрецкой губе [2, с. 265, 266].

Два родных брата **Нечай и Степан Семеновичи Беклешовы** вместе владели в Ключицкой губе Красненского уезда пятью деревнями. Там же им дано «во льготе» 15 пустошей, и одна пустошь была «припущена в пашню». Еще одна пустошь «во льготе» им была дана в Спасской губе. Кроме того, только за Степаном Беклешовым записано в Покровской губе 2 деревни и 4 пустоши, а также 2 пустоши «во льготе» *Льгота была им дана «до лета 7000 сто перваго на десять августа...», т.е. до августа 7111 (1603) г. или на 15 лет.* В соседнем Вышгородском уезде братья Беклешовы владели совместно 6 деревнями и починком в Кокшинской губе, 6 пустошами «во льготе» в Коровской губе и 17 пустошами в Елинской губе этого же уезда [2, с. 265, 266, 268, 321, 323, 327].

Степан Михайлович Козодавлев имел в Борисоглебской губе Красненского уезда 6 пустошей, а в Ключицкой губе – 11 пустошей. Другие его поместья находились в Велейском уезде. В Борисоглебской губе Велейского уезда он имел 3 деревни и 4 пустоши, а в Никольской губе этого уезда – еще 3 пустоши, и 2 пустоши припущены в пашню.

Его родной брат **Матвей Михайлович Козодавлев** имел в Борисоглебской губе Красненского уезда сельцо на реке Синеи, которое раньше было деревней. В описании приводится ее название «деревня Прокошево Маслова Софроновская», следовательно, в этой деревне Сафроново ранее жил некий Прокоп Маслов, а теперь здесь были поселены новые крестьянские семьи, и деревня превратилась в сельцо. Матвей Козодавлев имел в этой губе еще 17 пустошей, и пустошь «припущена в пашню». Матвей Козодавлев, как и его брат, Степан, имел поместья в Велейском уезде. Это одна деревня, 14 пустошей и 18 (?) селищ (уж очень большая цифра, возможна опечатка в тексте).

Родственник братьев Козодавлевых **Меньшик Борисович Козодавлев** имел поместья только в Красненском уезде. В Никольской Дрецкой губе – одну деревню и 28 пустошей, а в Петровской Синеозерской губе – одну деревню и 13 пустошей [2, с. 264, 265, 266, 267, 380, 383, 385].

Еще два брата – **Воронец и Соловец Леонтьевы Бедринские** везде в описании указаны вместе, всеми деревнями и пустошами они владеют

совместно. В Красненском уезде они имели в Борисоглебской губе 29 пустошей и селище. Эт ранее было сельцо Бузаново Обрамово, после разорения превратилось в пустошь. В Гривской губе соседнего Вышгородского уезда за братьями числились 21 пустошь и 5 селищ. Но основные их поместья находились в Велейском уезде. Здесь в Рождественской губе они имели сельцо, 2 деревни и 12 пустошей. В этом же Велейском уезде в трех губах были поместья их отца – Леонтия Борисова сына Бедринского – сельцо, 3 деревни и 20 пустошей [2, с. 264, 320, 381, 383, 385, 386].

Родственник (или родственники) этих помещиков Бедринских, Игнатий (Малюга) Бедринские, видимо, были тесно связаны именно с Красненским и соседним Велейским уездом, в котором было многочисленными земли вдовы Акулины Бедринской.

Про поместья в Краснинском уезде главного начальника в Красном, осадного головы А.М. Хвостова, писцы не сообщали (указали только на наличие в крепости его двора и на посаде двух огородов). Зато известно, что у него, как и у многих помещиков, были земельные владения в соседнем Велейском уезде. В Борисоглебской губе этого уезда – сельцо, 6 деревень, 15 пустошей; в Рождественской губе – 12 пустошей и 3 селища; в Кунейской губе – 2 деревни и пустошь [2, с. 380, 381, 383].

Таким образом, можно сделать вывод о поместьях служилых людей. Из 18 помещиков (включая осадного голову) с Красным и его уездом были тесно связаны только Л.С. Ульянов и М.М. Козодавлев, каждый из них имел здесь сельцо, в котором была построена господская усадьба. Они также имели в этом уезде деревни и пустоши.

Еще трех помещиков – П.И. Огибалова, Б.А. Ульянова, М.Б. Козодавлева – тоже можно считать помещиками Красненского уезда, хотя у них были в этом уезде только деревни и пустоши, но в других уездах у них вообще ничего не было.

Братья Н.С. и С.С. Беклешовы имели льготные земли как в Красненском, так и в Вышгородском уезде, которые были распределены по уездам практически поровну, поэтому трудно сказать, к какому уезду они больше тяготели.

Остальные помещики имели основные владения в других уездах, как, например, М.М. Нащокин, З.А. Неклюдов, С.М. Козодавлев.

Сельцо с усадьбой в Велейском уезде имели осадный голова А.М. Хвостов, братья В.Л. и С.Л. Бедринские; в Вышгородском уезде – А.И. Мотякин, С.Ф. Ямской; в Вороночском уезде – Б.У. Аминев; в Опоцком уезде – Г.Н. Чирков.

Не исключен вариант, что кто-то из этих помещиков имел земельные владения не только в Псковской земле, но и в уездах, не вошедших в описание Мещанинова-Морозова и Дровнина – Пусторжевском, Луцком, Невельском, или даже в пограничных уездах Новгородской земли – Порховском и Старорусском.

Таким образом, сохранившаяся писцовая книга 1585–1587 гг. довольно

подробно знакомит нас с состоянием Красного и его окрестностей накануне Смутного времени и является важным историческим источником для изучения внутренней жизни этого города.

Список использованной литературы и источников

1. Рабинович Я.Н. Город Красный и Красногородской уезд в XV–XVI веках // Проблемы российской цивилизации и методики преподавания истории. Саратов, 2020. Вып. XII. 190 с. С. 13–21.
2. Псков и его пригороды. Книга первая (Подлинная писцовая книга № 355 письма и меры Григория Ивановича Мещанинова-Морозова и Ивана Васильевича Дровнина: Город Красный и его уезд. 1585–1587 гг.) // Сборник Московского архива Министерства юстиции. Т. 5 (далее – Сб. МАМЮ. Т. 5). М., 1913. 502 с.
3. Чечулин Н.Д. Города Московского государства в XVI в. СПб., 1889 (Записки историко-филологич. ф-та Императорского Санкт-Петербургского ун-та. Т. XXII). 352 с.
4. Суворов Н.С. Псковское церковное землевладение в XVI и XVII веках // ЖМНП. 1905. Вып. 12; 1906. Вып. 4, 5, 7, 8.
5. Федоров Т.В. Красногородское. Л., 1979.
6. Калью В.В. [Красный Городец. 1464–2004](#). Красногородск, 2004. 643 с.
7. Псковские летописи: Псковская первая летопись // ПСРЛ: в 43 т. СПб., 1848. Т. 4.

УДК 94(470.44)|18|:355.48|1853/1856|

Тотфалушин Виктор Петрович, кандидат исторических наук, Институт истории и международных отношений СГУ имени Н. Г. Чернышевского, Россия

В.П. Тотфалушин

*ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский
государственный университет им. Н.Г. Чернышевского»,
Институт истории и международных отношений, Саратов, Россия*

ОТГОЛОСКИ КРЫМСКОЙ ВОЙНЫ В САРАТОВСКОЙ ГУБЕРНИИ

Аннотация. Настоящая статья призвана показать влияние событий Крымской войны на социальную повседневность Саратовской губернии в послевоенные годы.

Ключевые слова: Крымская война, роспуск ополчения, крестьянские волнения, Саратовская губерния.

V. P. Totfalushin

*Saratov State University, Institute of History and International Relations,
Saratov, Russia, E-mail: TotfalushinVP@info.sgu.ru*

ECHOES OF THE CRIMEAN WAR IN THE SARATOV PROVINCE

Abstract. This article is intended to show the impact of the events of the Crimean War on the social daily life of the Saratov Province in the post-war years.

Key words: Crimean War, dissolution of militia, peasant unrest, Saratov Province.

Как известно, основные события Крымской войны происходили на юге,

но ее последствия еще долго отражались в социальной повседневности всей России. Однако исследователи, обращающиеся к той эпохе, в своих публикациях как правило ограничиваются либо районами боевых действий, либо сопредельными территориями. Тыловые губернии значительно уступают им по популярности, в частности публикации, в которых бы подробно рассматривались последствия Крымской войны для Саратовского Поволжья, практически отсутствуют, поэтому настоящая статья призвана восполнить этот пробел.

Манифест 19 марта 1856 г. возвестил об окончании войны [1. № 30273] и в этой связи 5 апреля был издан Манифест и высочайше утверждено Положение о роспуске Государственного подвижного ополчения, согласно которому все ратники немедленно отпускались «в прежние жилища их и к прежним занятиям» [1. №30340, 30341, 30342]. При этом подлежали сдаче ружья, патроны, патронные ящики, топоры, ранцы, музыкальные инструменты, котелки и весь обоз. Все артельные лошади со сбруей и телеги, а также ротные котлы продавались, а вырученные деньги причислялись к экономическим суммам, которые при роспуске распределялись между всеми ратниками и кадровыми нижними чинами по их списочному составу. В пользу ратников оставалось их обмундирование: одежда, обувь и полушубки [2. С. 82].

Кроме того, «в знак памяти о службе в Ополчении» его участникам разрешалось носить «и по увольнении ... отличительный знак онаго, крест...», причем генералы, офицеры и нижние чины, перешедшие на службу в регулярные войска, могли «носить крест на груди, без ленты», а возвратившиеся «в первобытное состояние...» – «фуражки с крестом...», но «того образца, который [был] утвержден для ратников Государственного подвижного ополчения» [1. № 30342].

Одной из важнейших задач, которую министр внутренних дел С.С. Ланской циркуляром от 10 апреля поставил перед начальниками губерний и губернскими предводителями дворянства, было поддержание порядка в связи с роспуском ополчения. Начальникам предписывалось «тщательно и с твердостью следить за правильностью и беспристрастием действий подчиненных...», одновременно «обращать ... внимание на поддержание в крестьянах повиновения их помещикам». Дворянам – найти способы «к возможному устройству и призрению отставных ... нижних чинов...» с расчетом, что «сии заслуженные воины» подадут пример повиновения «служившим в Государственном ополчении ратникам, возвращающимся ныне в первобытное свое состояние...». Эти последние предупреждались, что «малейшее отклонение от законного порядка и от повиновения помещичьей власти» повергнет «их гневу государя и будет преследуемо со всею строгостью» [3. С.24].

20 апреля 1856 г. на имя начальника Саратовского ополчения П.Х. Граббе пришло отношение Инспекторского департамента Военного министерства, объявляющее роспуск дружин и устанавливающее порядок сдачи ими знамен

[4. С.56]. Первоначально знамена ополчений предполагалось сдать в Артиллерийский департамент для хранения в арсеналах, однако 3 мая было разрешено «поставить оныя для всегдашнего хранения в соборах губернских городов» [1. №30342, 30463].

Первоначально планировалось, что освящение знамен саратовских дружин будет совершено 9 мая 1856 г. На этот день назначил церемонию П.Х. Граббе, просивший Саратовскую духовную консисторию: «Сделать распоряжение о назначении кого-либо для исполнения соответственного такому случаю обряда священнодействия и о приготовлении 14 мест в соборе для постановления знамен, причем присовокупить, что он желал бы, чтобы знамена, по освящении, участвовали при крестном на освящении воды ходе». Саратовский епископ назначил для освящения архимандрита Сергия, ректора Саратовской семинарии. Но по какой-то причине церемония не состоялась, и П.Х. Граббе пришлось даже обращаться в консисторию с напоминанием о необходимости освятить знамена [5. С.250]. В результате освящение состоялось лишь 10 июня 1856 г., после чего они были отправлены на хранение в Александро-Невский кафедральный собор [4. С.56], где находились до 1915 г., когда были переданы саратовским дружинам ополчения Первой мировой войны.

Однако и после этого (вплоть до сентября 1856 г.) сбор пожертвований на ополчение в Саратовской губернии не останавливался, поэтому 16 октября император в письме губернатору попросил всех, сделавших пожертвования на ополчение, «поблагодарить за них». [6. Л.78].

С завершившейся Крымской эпопеей связана и одна из самых ярких страниц местной военной истории. Летом 1856 г. в Саратовскую губернию из района боевых действий прибыли подразделения 17-й пехотной и 6-й артиллерийской дивизий 6-го армейского корпуса, отличившихся в основных сражениях Крымской войны. Дивизионные штабы и Бутырский полк разместились в Саратове [7. С.108]. В составе этого полка, понесшего в ходе Крымской кампании самые большие потери среди полков дивизии, служил унтер-офицер Лапин, первым получивший из рук главнокомандующего А.С. Меншикова в начале октября 1854 г. Знак отличия Военного ордена Святого Георгия за дерзкие вылазки в стан врага [8. С.80].

Бутырцы вступили в Саратов 1 августа. «Встреча храбрых защитников Севастополя была самая радушная: за заставой города вышло к ним навстречу ...духовенство ..., а ...начальник губернии с депутациею из граждан приветствовал их хлебом и солью». На Соборной площади состоялся молебен, после которого саратовские купцы угостили солдат белым хлебом, пирогами, рыбой, водкой и пивом, а в три часа в доме городского общества дали обед в честь офицеров полка [9. С.140].

Жители города и позднее не забывали своих защитников. Так, 22 июня 1856 г. саратовский мещанин Н.С. Азаров пожертвовал нижним чином Московского пехотного полка, имеющим Знак отличия Военного ордена, по 50

копеек серебром и по две чарки вина, а имеющим медаль за последнюю кампанию – по чарке, позднее он же пожертвовал в пользу нижних чинов этого полка, раненых при защите Севастополя, по 50 копеек серебром на человека [10. С.160; 11. С.265]. А саратовский купец 3-й гильдии Н. Змеицын пожертвовал 58 руб. 50 коп. серебром в пользу нижних чинов 17-й пехотной дивизии, имеющих Знак отличия Военного ордена и находящихся в Саратове [10. С.160].

С прибытием военных жизнь города заметно преобразилась. Н. Бундас, рассказывая о своих гимназических годах, вспоминал: «Когда, после окончания Крымской кампании в Саратове водворился Бутырский полк, французский говор на бульваре (ныне Парк культуры и отдыха Липки. – *В.Т.*), вследствие наплыва офицеров, усилился», и штатские ретировались, уступив «около девиц свое место военным, которые были окружены заслуженным ореолом Крымской кампании» [12. С.62].

А одним из ярких впечатлений детства И.Я. Славина стало его присутствие в 1857 г. на маневрах Бутырского и Бородинского полков за городом: «... около нас солдаты с ружьями, с блестящими штыками, около них какие-то люди с серебряными и золотыми накладками на плечах, у них в руках обнаженные сабли, сверкающие на солнце. Кругом шум, залпы ружейных выстрелов, где-то совсем близко бухает пушка...» [13. С.32].

Штабы Московского Его Императорского высочества великого князя Николая Александровича пехотного полка, а также Лейб-пехотного Его Императорского величества Александра Николаевича Бородинского полка находились, соответственно, в Петровске и Балашове. В Кузнецке на постое остановился отдельный 16-й стрелковый батальон, приданный дивизии того же номера со штабом в Пензе. В Сердобске до 1857 г. находился Тарутинский великого князя Ольденбургского полк, позднее ушедший в город Кирсанов. 17-й стрелковый батальон, 16-я и 17-я артиллерийские бригады квартировали в Аткарске и уезде [7. С.108].

Не менее гостеприимно встречали воинов и в селениях губернии. Так, жители слободы Елань Аткарского уезда «за радушный прием и угощение нижних чинов» одной из батарей 17-й бригады, назначенной к ним на постоянные квартиры, заслужили благодарность от начальника губернии [14. С.151].

В 1857 г. в губернию пришли еще четыре резервных батальона Рязанского и Ряжского полков, а 16-я и 17-я артиллерийские бригады проследовали через Саратов «на постоянные квартиры», соответственно, в города Хвалынский и Вольск. В тот же период в Камышине разместились 18-я артиллерийская бригада. Такого количества войск в своих пределах край никогда прежде не видел [7. С.108–109].

26 августа 1856 г. Всемилостивейшим манифестом по случаю коронации императора Александра II были официально учреждены медаль и наперсный крест «В память войны 1853–1856 гг.» и «Правила для раздачи

бронзовой медали и бронзового наперсного креста в память минувшей войны 1853–1856 гг.» [1. №30895]. Медаль имела два варианта: светло-бронзовый – для награждения военных или непосредственных участников военных событий и тёмно-бронзовый – для награждения гражданских лиц, находившихся в тылу, кроме того, имелась градация по типу ленты для ношения. В отличие от медали крест был только тёмно-бронзовый и без градации по типу ленты для ношения. По примеру медали и наперсного креста в память Отечественной войны 1812 года новая медаль носилась на груди, а крест на шее. Представления к награждению можно было подавать вплоть до 26 августа 1859 года.

Саратовская духовная консистория на основе правил Святейшего Синода, которые были получены в Саратове 8 ноября того же года, определила 14 кандидатов на награждение медалью на Владимирской ленте. Однако первоначально медалей выдали только 12, т. к. на двух претендентов в это время были заведены уголовные дела. Одного из обвиняемых позднее оправдали, и он получил свою награду [15. Л.1, 22].

В эту кампанию Саратовское Поволжье не стало местом размещения военнопленных, однако после того, как 15 сентября 1856 г. появилось новое узаконение, адресованное «всем дезертирам иностранных войск и изъявившим желание принять православие турецким военнопленным...», в Саратовскую губернию были направлены те пленные из числа солдат союзных армий, которые пожелали остаться в России. Бывшим пленным разрешалось «поступать в мещане и цеховые», «в сословие государственных крестьян и колонистов...», а также на военную службу. При этом турецкие дезертиры освобождались «от платежа оброчной и подушной податей пожизненно, а от прочих ... сборов, как равно от исполнения натуральных повинностей... на десять лет...», дезертиры остальных армий – «от всех вообще податей и повинностей на десять лет». При вступлении в какое-либо сословие им выдавалось на «домообзаведение денежное пособие от казны...» в размере «для переселяющихся малоземельных крестьян», оно удваивалось для принимающих православие, но вторая часть выдавалась только после крещения [1. №30962].

После принятия присяги и получения свидетельства на избрание рода жизни, новые сограждане могли перемещаться по стране. Деньги они получали лично в руки под роспись, но только после прибытия на места распределения и зарегистрировавшись в губернском правлении. Всего по архивным данным, в 1858 г. в Саратовскую губернию прибыло около дюжины французов и сардинцев [16. Л.1, 3, 10, 16, 19].

Между тем крестьяне, чьи надежды на свободу за жертвы, понесенные ими во время войны, не оправдались, продолжали бунтовать. В Саратовской губернии во второй половине 1850-х гг. вновь участились побегі крестьян от своих владельцев, случаи их неповиновения, факты убийства помещиков. В 1857 г. здесь было отмечено пять крестьянских выступлений, самое крупное из которых произошло в сентябре в селе Терса Вольского уезда, принадлежавшем княжне Ливен. III отделение описывало его так: «Крестьяне, самовольно избрав

других вотчинных начальников, ...избили двух прежних, сожгли дом односельца, не желавшего участвовать в их убийстве... Когда же прибыли туда исправник и стряпчий с семьёю нижними чинами инвалидной команды, то собравшаяся до тысячи человек толпа вооружилась кольями, прибила означенных чиновников и солдат, ... вынудила исправника утвердить избранных ими вотчинных начальников» [17. С.112]. И только после того, как в село ввели две роты Бутырского пехотного полка, волнение было подавлено [18. С.17].

Вслед за этим ряд губерний России, в том числе и Саратовскую, охватило трезвенное движение. Дело в том, что Крымская война расстроила финансы государства, что позволило откупщикам, продающим водку, получить еще больше привилегий для извлечения денег у народа. В итоге цена на водку выросла в два-три раза при резком ухудшении ее качества. Это вызвало соответствующую реакцию народных масс. Из отчётов III отделения явствует, что «возвышение новым откупом цен на вино, весьма дурное его качество и увеличение дороговизны на все вообще предметы привели крестьян к решимости отказаться от употребления вина, если не навсегда, то, по крайней мере, временно. Это началось в Саратовской, и вслед затем зарок повторились в Рязанской, Тульской и Калужской губерниях...» [17. С.134].

Осенью 1858 г. движение охватило ряд сел Сердобского, а в декабре – Балашовского уездов. Несмотря на правительственный запрет, крестьяне создавали «общества трезвости» и отказывались от употребления вина. К примеру, в Балашове, ко всем питейным заведениям был приставлен «караул от народа для наблюдения, чтобы никто не покупал вина, и виноватый подвергался немедленно по народному суду денежному штрафу или наказанию телесному» [18. С.17].

Правительство, проигнорировав «обеты трезвости» и не предприняв никаких мер для улучшения качества продукции, подтолкнуло крестьян к более радикальным мерам. В отчетах III отделения говорилось, что «дороговизна вина и дурное его качество возбудили в народе, кроме обетов трезвости, общее неудовольствие. Ещё в феврале [1859 г.] возник в Санкт-Петербурге слух о намерении крестьян разбивать питейные дома... Слухи об этих событиях переходя из одного места в другое, произвели беспорядки в Тамбовской, потом в Саратовской, Самарской, Симбирской, Тверской, Оренбургской и Казанской, наконец во Владимирской, Смоленской и Вятской губерниях...» [17. С. 136].

Саратовскую губернию это движение охватило в конце июня – начале июля 1859 г. 24 июня 1859 г. трехтысячная толпа разгромила винные лавки в Вольске. Волнения перекинулись в Хвалынский, Кузнецкий, Саратовский и другие уезды, всего в губернии было разгромлено 98 питейных домов. Для укрощения «буйства» крестьян были использованы воинские команды, с помощью которых к середине июля властям удалось подавить выступления. Но трезвенное движение не прошло бесследно: с 1 января 1861 г. откупная система была отменена [18. С.20–25].

Список использованной литературы и источников

1. Полное собрание законов Российской империи. Отд. 1. СПб. : Типография 2 отд. Собств. Е.И. В. канцелярии, 1857. Т.31. 1110 с.
2. Исторический очерк деятельности Военного управления в России в первое двадцатипятилетие благополучного царствования государя императора Александра Николаевича. (1855–1880 гг.) / сост. ген.-майором Максимовским и полк. Хорошхиным, под руковод. ген.-лейт. Богдановича. СПб. : Тип. М. Стасюлевича, 1879. Т. 1 XIII, 421, [62] с.
3. Саратовские губернские ведомости. 1856. 28 апр. Отд.2. Ч.Офиц.
4. *Жеребцов В.И.* Знамена Саратовского ополчения 1855 года // Тр. СУАК. 1915. Вып. 32. С. 53–56.
5. *Мраморнов А.И., Тотфалушин В.П.* Формирование саратовского ополчения в годы Крымской войны // Военно-исторические исследования в Поволжье : сб. науч. тр. Саратов : Науч. книга, 2005. Вып.6. С.247–251.
6. Государственный архив Саратовской области. Ф.130. Д.8.
7. *Плешаков И.Н.* Рать саратовская. Очерки военной истории Саратовского края. Саратов : ООО «Приволжское издательство», 2009. 192 с.
8. *Голикова Л.В.* «...Каждый рядовой – Шевченко, каждый офицер – Бирилев» // Родина. 1995. №3–4. С.80–82.
9. Саратовские губернские ведомости. 1856. 4 авг. Отд.1. Ч. Неофиц.
10. Саратовские губернские ведомости. 1856. 1 сент. Отд.1. Ч. Офиц.
11. Саратовские губернские ведомости. 1856. 8 дек. Отд.1. Ч. Офиц.
12. *Бундас Н.* Очерки из жизни С–ской гимназии в 50-ых годах. (Отрывки из гимназических воспоминаний) // Русская школа: общепедагогический журнал для школы и семьи. 1897. Кн. 5–6. С.49–69.
13. *Славин И.Я.* Минувшее – пережитое. Воспоминания. Саратов : КнигоГрад, 2013. 404 с.
14. Саратовские губернские ведомости. 1856. 18 авг. Отд.1. Ч. Офиц.
15. Государственный архив Саратовской области. Ф.135. Оп.1. Д.2675.
16. Государственный архив Саратовской области. Ф.94. Оп.1. Д.1347.
17. Крестьянское движение 1827–1869. М.: Госуд. соц.-экон. изд-во, 1931. Вып.1. 164 с.
18. Очерки истории Саратовского Поволжья (1855–1894) / под ред. И.В. Пороха. Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 1995. Т.2, ч.1. 320 с.

УДК 94 (470.25)

Владимирова Наталия Андреевна, магистрант 2 курса очной формы обучения направления «Педагогическое образование», профиль «Социально-историческое образование» Псковского государственного университета, Россия

Никитина Наталья Павловна, кандидат исторических наук, доцент, зав. кафедрой отечественной истории, Псковского государственного университета, Россия

Н.А. Владимирова, Н.П. Никитина
ФГБОУ ВО Псковский государственный университет,
Псков, Россия

ИСТОРИЯ ИНСТИТУТА ПОДАТНЫХ ИНСПЕКТОРОВ ПСКОВСКОЙ ГУБЕРНИИ В КОНТЕКСТЕ МОДЕРНИЗАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – НАЧАЛА XX ВВ.

Аннотация. В статье представлена деятельность податных инспекторов в условиях

российской модернизации второй половины XIX – начала XX в.. Целью работы является выявление основных направлений работы податных инспекторов, их персонального состава. В качестве примера была проанализирована деятельность податной инспекции Псковской губернии.

Ключевые слова: податные инспектора, модернизация, Казенная палата, предпринимательство, налоги

*N.P. Nikitina, N.A. Vladimirova
Pskov State University Pskov, Russia
E-mail: npnikitina@rambler.ru*

THE HISTORY OF THE INSTITUTION OF TAX INSPECTORS IN THE PSKOV PROVINCE IN THE CONTEXT OF MODERNIZATION PROCESSES IN THE SECOND HALF OF THE 19TH AND AT THE BEGINNING OF THE 20TH CENTURIES

Annotation. The article presents the work of tax inspectors during the process of modernization in the second half of the 19th and at the beginning of the 20th centuries. The aim of the article is to identify the main areas of tax inspectors' work and their personnel. As an example, the activity of the tax inspection in the Pskov province was analyzed.

Keywords: tax inspectors, modernization, Treasury Chamber, entrepreneurship, taxes

Модернизационные преобразования рубежа XIX–XX вв. стали сложным переломным моментом в истории России. Изменения произошли на всех уровнях жизни страны. Новые экономические отношения глубоко повлияли не только на политическую сторону жизни государства, но и на социальную. Изменился уклад жизни всех социальных слоев российского общества, на смену традиционным ценностям и идеалам пришли новые. Все эти аспекты нашли отражение во множестве работ среди которых следует отметить труды В.Г. Хороса [1], Б.Н. Миронова [2], С.В. Мироненко [3] и др. В данном случае хотелось бы обратиться к экономическому аспекту модернизационных процессов, в контексте развития предпринимательства, и рассмотреть историю института податных инспекторов на материалах Псковской губернии, которая относилась к числу нечерноземных, в то же время располагалась вблизи столицы Санкт-Петербурга. Псковская губерния в XIX – начале XX в., состоящая из восьми уездов: Псковского, Островского, Опочецкого, Порховского, Новоржевского, Великолукского, Торопецкого и Холмского, являлась типичной провинцией. Преобладающей сословной группой населения губернии было крестьянство. Наиболее активно процессы предпринимательской деятельности протекали в городах и посадах. Удельный вес городского населения Псковской губернии был не велик и к концу XIX в. составлял 6,4% [4, с. 44].

Этнический состав населения губернии был довольно однородным, преобладали русские, хотя были представлены и такие национальности как: белорусы, латыши, эстонцы, поляки, евреи и др., которые принимали активное

участие в предпринимательской деятельности. Частное предпринимательство в промышленной сфере начинает активно развиваться в Псковской губернии именно в пореформенный период. Особенно динамично это происходит в пищевой и деревообрабатывающих отраслях промышленности.

В 1880-1890-е гг. на их долю приходится 95,7% от всего губернского производства. Продолжается развитие брендовых направлений деятельности предпринимателей – обработка льна и снетосушильный промысел. В 60-е гг. XIX в. в губернии работает множество мелкокустарных предприятий по обработке сельскохозяйственной продукции. Тесно связанные с крестьянскими промыслами, они так и не вступили в фабрично- заводскую стадию промышленности, за исключением нескольких предприятий. Согласно «Географическо-статистическому словарю Российской империи» в 1866 г. в городах Псковской губернии различными ремеслами занималось 3345 чел. К 1904 году численность лиц, занятых ремесленным производством в городах Псковской губернии, возрастает до 6328 чел., а количество ремесленных заведений достигает 1331. Численность лиц, занятых в ремесленном производстве, почти в 2,4 раза превышала численность рабочих в промышленности. Это являлось особенностью Псковской губернии, которая выделяла ее из других регионов Северо-Запада России. Продукция, выпускаемая псковскими предпринимателями, реализовывалась в основном на территории губернии, за редким исключением она шла в другие регионы страны или за границу. Для развития предпринимательской составляющей важное значение имеет не только политика государства, направленная на его поддержку, но и кредитно-финансовая политика, налоговая составляющая.

Пореформенное время в Российской империи ознаменовалось реформами в сфере налогообложения. В этой связи стоит отметить деятельность министра финансов Николая Христиановича Бунге. Он стал инициатором реформирования не только налогов, но и системы их сбора. До этого времени сбором податей занималась полиция. Однако это было слишком затратно. Н.Х. Бунге решил создать институт податных инспекторов, который будет руководить всей системой налогообложения в вверенном ему участке [5, с. 83].

По замыслу Министра Финансов новые налоговые органы должны были стать, с одной стороны, не обременительными для казны, находившейся в тяжелом финансовом положении (рубеж 1870-1880-х гг. в Российской империи ознаменовался очередным кризисом), с другой стороны, обеспечить эффективность будущих налоговых преобразований. Податным инспекторам, как чиновникам финансового ведомства близким к населению, представлялась возможность получать достоверные сведения об экономическом положении городского и сельского налогоплательщика, необходимые для решения текущих задач податного контроля. С ними Н. Х. Бунге связывал надежды на создание и развитие местных органов финансового управления и совершенствования системы исчисления и сбора налогов, и, главное, всестороннего изучения податных возможностей населения. Последнюю задачу до него не ставил ни

один руководитель финансовых органов [6, с.4].

Закон об образовании податной инспекции датируется 30 апреля 1885 года. Первый пункт закона гласил, что податные инспекторы входили в число чиновников Казенной палаты. Их было на тот момент всего лишь около пятисот на всю империю. В законе упоминались следующие условия деятельности податных инспекторов [7, с.179]:

1. Назначал податных инспекторов и распределял их по участкам и губерниям Министр Финансов;

2. Податные инспектора должны были быть «по чинопроизводству – в шестом классе по пенсии – во второй степени третьего разряда и по шитью на мундире – в шестом разряде». Шестой класс в гражданской службе соответствовал коллежскому советнику.

Количество податных инспекторов в Псковской губернии не было постоянным и на протяжении 1880-х – 1914 гг. росло: с 1888 по 1914 гг. их численность возросла с первоначальных пяти человек до девяти. Данное обстоятельство было связано с увеличением количества участков: в 1891 г, например, прибавились VI-ой и VII-ой участки, в 1895 г был образован VIII-ой участок в Новоржевском уезде, в 1913 г на VII-ом, Псковском участке, произошло разделение.

Всего за период с 1885 по 1914 гг. на территории Псковской губернии в качестве податных инспекторов служило 34 человека. Если говорить о сроках службы в данной должности, то никто не занимал пост более 10 лет, большинство служило в течение недолгого времени. Так 12 человек пробыли в должности один год, что свидетельствует о большой текучести кадров. Дольше всех, в течение 9 лет, служил А. И. Прохоров.

В Псковской губернии не удавалось соблюсти требование в отношении чинопроизводства. Из данных Памятных книжек Псковской губернии удалось выяснить, что почти все податные инспектора при первом их упоминании в данном источнике носили чин, ниже, чем определяло законодательство. Самым распространенным был X-ый класс – коллежский секретарь. В качестве коллежского советника начинали свою карьеру в податной инспекции Псковской губернии только два человека – А. И. Бражников и И. Г. Яблоков, а к концу службы данный чин был присвоен еще четырём – М. И. Дервину, Е. Б. Целлинскому, Г. А. Никитину и И. М. Женжуристу. Статскими советниками к концу службы стали И. Г. Яблоков и А. И. Прохоров. Выслужиться до данного класса им удалось потому, что именно эти два чиновника были на службе податными инспекторами дольше всего и изначально пришли на свой пост в высоком чине [8, с.38].

Закон 1885 года определял функционал податного инспектора [7, с.180]:

1. Постоянное наблюдение за правильностью торговли;
2. Участие в качестве чиновников Казенной палаты в генеральных проверках торговли;
3. Содействие Казенной палате в приведении в известность ценности и

доходности имущества, подлежащие обложению в доход казны;

4. Председательствование в уездных податных присутствиях, созданных для раскладки дополнительного сбора с торговли и промышленности;

5. Содействие Казенной палате в сборе сведений об имуществе, подлежащем обложению, и его доходности;

6. Исполнение других обязанностей, которые будут возложены на инспекторов законом.

На основе архивных данных удалось установить, что в период 1885-1899 гг. податные инспектора Псковской губернии осуществляли наблюдение за состоянием посевов и урожаем зерновых культур пшеницы, а также собирали сведения о посевах указанных культур (всего их шестнадцать) [9, л. 3,22]; следили за ходом торговли [9, л.21] и собирали сведения о ценах на все наименований товаров, реализуемых в пределах их участка; контролировали расход паспортных бланков [10, л.21].

Законодательство устанавливало денежное содержание податных инспекторов, которое составляло 1500 рублей ежегодно, из которых только девятьсот рублей являлось собственно жалованием, а остальная часть распределялась на столовые и квартирные деньги поровну. Стоит отметить, что в начале XX в. годовое жалование Псковского губернатора составляло 4900 руб., и столько же средств выделялось в качестве столовых [11, с.159]. Таким образом в отношении денежного содержания должность податного инспектора не относилась к числу высокооплачиваемых.

В 90-е годы XIX века продолжается процесс совершенствования института податных инспекторов. Высочайшим положением Государственного Совета от 6 января 1897 года была введена должность помощника податного инспектора при Казенной палате. Его основной функцией являлась помощь податным инспекторам. Законодательство предусматривало возможность замещения помощником податного в случае болезни последнего или его увольнения, а также и в других случаях, когда участок остается без инспектора [11, с. 159]. Этим можно объяснить такое небольшое количество помощников по отношению к самим податным инспекторам. Скорее всего их направляли на особо важные участки, которые нельзя было оставлять без присмотра.

Помимо этого, помощник мог заменять податного инспектора в качестве председателя в предусмотренных по закону присутствиях [12, с.3]. Помощник податного инспектора должен был способствовать его работе в плане пополнения налоговой составляющей государственного бюджета. Тем не менее рост недоимок в Псковской губернии сохранялся. В 1899 г. податная инспекция реформируется вновь. Было издано «Высочайшее утвержденное Положение о Податных Инспекторах и их Помощниках» (24 мая 1899 г.) Данный законодательный акт значительно увеличил функции инспектора [13, с.516]:

1. Участие в привлечении имущества и лиц к обложению налогами;

2. Наблюдением за взиманием прямых налогов и за исполнением установленных правил относительно счетоводства;

3. Содействие Казенной палате в привлечении к уплате лиц что совершают операции с безмездным переходом имущества;

4. Помощь в исполнении наказаний по нарушении сбора пошлин и гербового сбора;

5. Сбор сведений о состоянии торговли и об экономическом положении населения;

6. Информирование Казенной палаты о взимании с населения неустановленных сборов;

7. Ревизии казначейств;

8. Проверки книг и документа в волостных правлениях;

9. Участие в местных коллегияльных учреждениях.

Позднее этот функционал был еще расширен. В частности, это сбор сведений о составе открывшихся наследств, а также наблюдение за правильностью привлечения к платежу земель, подлежащих обложению [14, с.3]. Архивные источники свидетельствуют, что податные инспектора в Псковской губернии должны были следить за выдачей наследства [10, л.12]; проводить 2 раза в год проверку в учреждениях, выдающих торговые документы [9, л.25]; контролировать питейные заведения [15, л.26].

Необходимо отметить, что торговое предпринимательство занимала значительное место в жизни населения Псковской губернии. Доходы с лавочных сборов, а также пошлины с документов на право осуществления торговли и промыслов составляли примерно 35% от суммы всех городских доходов. Эта цифра ярко свидетельствует о все более решающем значении торгового предпринимательства в жизни города и всей страны в целом. Важную роль в развития торговли играли пути сообщения, т.к. они позволяли доставить товар от производителя к покупателю. Особенно ускорился этот процесс в связи со строительством железных дорог.

В результате железнодорожного строительства второй половины XIX в. территория Псковской губернии с севера на юг и с запада на восток была прорезана сетью железных дорог. Значительные выгоды от этого получило население живущие вдоль данных дорог, оно получило возможность быстрой доставки товаров в различные регионы страны. Кроме того, вдоль железных дорог в живописных местах возникали дачные поселки и бизнес связанный с обеспечением инфраструктуры их инфраструктуры. Как итог возникают новые центры торговли и ослабевают роль старых. Выходцев из других регионов Российской империи привлекала торговля в Пскове. Примером организации торговли на территории Пскова представителем другого города может служить следующее: «Нарвский 1-й гильдии купец имеет на Великолуцкой улице в собственном доме две кладовых со льном и четыре – с солью и сельдями. Лен покупается у здешних торговцев и отправляется за границу; сельди и соль продаются оптом. Заведует торгом псковский мещанин. Заведением заведует сам Господин, который постоянно живет в городе Нарва и только приезжает в город Псков несколько раз в год на некоторое время» [16, л.38]. Анализ

деятельности податных инспекторов по сбору промыслового налога требует отдельного рассмотрения.

Подводя итог можно сделать вывод, что институт податных инспекторов, стал важным инструментом государства по обеспечению сбора налогов, на протяжении второй половины XIX века законодательная база в отношении сферы их полномочий расширялась, что было вызвано и развитием предпринимательства в Российской империи.

Список использованной литературы и источников

1. *Хорос В.Г.* Русская история в сравнительном освещении. – М. : Центр гуманитар. Образования. – 1996. – 170 с.
2. *Миронов Б.Н.* Социальная история России периода империи (XVIII—начало XX в.); В 2-х т. – 3-е изд., испр., доп. – Т.1. Генезис личности, демократической семьи, гражданского общества и правового государства. – СПб.: Дмитрий Буланин. – 2003. – 548 с.
3. *Мироненко С.В.* Россия на пути модернизации. // *Российская история.* – 2018. – №3. – С.3-18.
4. *Кузнецов В.Н.* Предпринимательство и процессы модернизации Российской империи во второй половине XIX века (на материалах Северо-Западного района). – СПб.: Астерион. – 2014. – 311 с.
5. *Муравьев, Л.А.* Социально-экономическая и финансовая политика в России 80 – х – начала 90 – х годов XIX века. // *Страницы истории.* – 2001. – №16. – С.81-87.
6. *Петров, Ю.И.* Проблемы становления института Податных инспекторов в России в конце XIX века. // *Genesis.* – 2013. – №5. – С.1-12.
7. Об учреждении должности Податных Инспекторов: Высочайше утвержденное мнение Государственного Совета от 30 апреля 1885 г. // *Полное собрание законов Российской Империи.* – Собр. 3. — СПб. – 1885. – Т. 5. – №2907. – С.179-181.
8. *Владимирова, Н.А.* К вопросу о податных инспекторах Псковской губернии в конце XIX — начале XX вв. // *Псков. Научно-практический, историко-краеведческий журнал.* – Псков : Псковский государственный университет. – 2017. – № 46. – С.38-42.
9. Государственный архив Псковской области (далее – ГАПО). Ф.15. Оп.2. Д.3. (Циркуляры и циркулярные предписания казенной палаты и разных департаментов за 1890 год).
10. ГАПО. Ф.15. Оп.2. Д.4. (Циркуляры и циркулярные предписания казенной палаты и разных департаментов за 1895 год)
11. История органов власти и управления в Псковском крае (с древнейших времен до наших дней). – Псков: Псковский филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ. – 2016. – 640 с.
12. Об усилении общего состава податной инспекции и введении оной в областях Забайкальской, Амурской, Приморской и Якутской: Высочайше утвержденное мнение Государственного Совета от 6 января 1897 г. // *Полное собрание законов Российской Империи.* – Собр. 3. – СПб. – 1897. – Т. 17. – №15616. – С. 2-4.
13. Высочайше утвержденное Положение о Податных инспекторах и их Помощниках: мнение Государственного Совета, Высочайшее утверждение от 24 мая 1899 г. // *Полное собрание законов Российской Империи.* – Собр. 3. – СПб. – 1899. – Т. 19. – №16939. – С. 514-518.
14. *Сумцова, Н. В. Мамыкина, Н.Н.* Анализ эволюции Российской налоговой системе в контексте налоговой политики. // *Налоговая политика.* – 2004. – №28. – С.2-6.
15. ГАПО. Ф. 171. Оп. 1. Д. 3. (Циркуляры по промысловому налогу на 1912 – 1913 года)
16. ГАПО. Ф. 9. Оп. 2. Д. 1. (Копии актов генеральной проверки торговых и промышленных заведений)

УДК 93/94

Ташпекова Алма Глекалиевна, профессор кафедры теории и истории государства и права Саратовского военного ордена Жукова Краснознаменного института войск национальной гвардии Российской Федерации, кандидат политических наук, Россия

А. Т. Ташпекова

Саратовский военный ордена Жукова Краснознаменный институт войск национальной гвардии Российской Федерации, Россия

ОРГАНИЗАЦИЯ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ В ОТДЕЛЬНОМ КОРПУСЕ ВНУТРЕННЕЙ СТРАЖИ В XIX ВЕКЕ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы организации духовно-нравственного воспитания военнослужащих в армии Российской империи в XIX веке, акцентировано внимание на деятельности военного духовенства различных конфессий в Отдельном корпусе внутренней стражи.

Ключевые слова: военные священники, нравственное воспитание, религия, верующие, армия, конфессия

A.T. Tashpekova

Saratov Military Order of the Zhukov Red Banner
Institute of National Guard Troops of the Russian Federation, Russia
E-mail: alma1983@inbox.ru

ORGANIZATION OF SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF MILITARY PERSONNEL IN THE SEPARATE INTERNAL GUARD BUILDING IN THE 19TH CENTURY

Annotation. The article discusses the organization of spiritual and moral education of military personnel in the army of the Russian Empire in the 19th century, focuses on the activities of the military clergy of various faiths in the Separate Internal Guard Building.

Keywords: military priests, moral education, religion, believers, army, denomination

В мире исторически сложилась практика, когда в целях формирования духовно-нравственной личности военнослужащих привлекали духовенство. Достаточно вспомнить крестовые походы, в которых активное участие принимали католические священники и монахи. Начиная с XVI века правовой статус священников в европейских армиях получил юридическое закрепление в нормативных актах. Сегодня институт военных священников функционирует в вооруженных силах многих государств: Германии, США, Великобритании, Италии, Израиле, Марокко, Алжире, Саудовской Аравии, Иране и т.д. В Вооруженных силах США насчитывается около 2500 армейских капелланов, их статус приравнен офицерскому [1, с.36]. В армиях Ирана и Пакистана статус муллы также приравнен к офицерскому. Как правило ими становятся подготовленные военнослужащие, ответственные за морально-психологическое

воспитание личного состава. В отличие от них капелланы в армии Германии – государственные служащие, которые не только сопровождают военнослужащих на учениях, но и занимаются организацией их досуга. В Великобритании функционирует королевская служба капелланов, объединяющая более 350 человек, среди которых есть капелланы нехристианских религий. Все они имеют статус гражданских служащих. [2, с.26]. Отметим, что пример с капелланами в Великобритании является одним из немногочисленных примеров, в большинстве армий функционируют представители духовенства только традиционной для страны религии. Еще одной особенностью современных армий мира является появление среди капелланов женщин (США). В российской армии также имеется богатый опыт функционирования военных священников. Сегодня постепенно восстанавливается их деятельность и формируется правовая основа. Таким образом, в настоящее время военное духовенство по-прежнему активно занимается воспитанием военнослужащих и маловероятно, что их роль может со временем измениться. Эта мысль подтверждается данными статистики ООН: население земли составляет свыше семи миллиардов человек, среди них верующими считают себя 84,8% жителей. По прогнозам к 2050 году количество населения может достичь почти десяти миллиарда человек, следовательно, увеличиться и число верующих [3]. Все это указывает на то, что и в будущем религия будет традиционно занимать значительное место в духовной жизни людей, а духовенство, выполняющее важную задачу нравственного воспитания личного состава, будут оставаться авторитетной и влиятельной силой в армии.

Рассмотрим, как осуществлялось духовно-нравственное воспитание военнослужащих российской армии, сосредоточив свое внимание на деятельности Отдельного корпуса внутренней стражи, который был образован на основе внутренней стражи в 1816 году. Новая силовая структура функционировала до августа 1864 года и предназначалась для обеспечения внутренней безопасности государства. Структурно Отдельный корпус внутренней стражи состоял из губернских батальонов и команд служащих инвалидов. Наш интерес связан с событиями, происходящими в XIX веке – периоде, в ходе которой были проведены крупные реформы, коснувшиеся военной сферы, когда формированием духовно-нравственного облика солдата и офицера занималось военное духовенство различных конфессий и формировались боевые традиции российского воинства. Необходимость привлечения представителей римско-католической, евангелическо-лютеранской, мусульманской, иудейской и др. церкви было продиктовано расширением границ Российской империи и превращении ее в многонациональное, а следовательно, и многоконфессиональное государство. Соответственно подвергся изменениям и состав армии, в ней появились представители различных религиозных конфессий. К примеру, среди личного состава Саратовской батальона, входящего в состав Отдельного корпуса внутренней стражи, были католики (8,1%), лютеране (0,5%), иудаисты (0,5%), однако

абсолютное большинство составляли православные христиане – 90,9% [4, с.3]. Отметим, что данные по религиозности военнослужащих были типичными для Отдельного корпуса внутренней стражи и в целом отражали религиозные предпочтения населения Российской империи. Все унтер-офицеры были последователями православного христианства.

Важнейшими задачами неправославного военного духовенства являлось:

- оказание помощи пастве интегрироваться в военную сферу;
- формирование российского самосознания, чувства преданности и верности Отечеству и престолу;
- предупреждение межрелигиозных конфликтов;
- привитие высоких нравственных ценностей и др.

В организации деятельности военного духовенства следует выделить несколько важных направлений: правовое обеспечение, образование новых органов и религиозных должностей и материальное обеспечение.

Организацией деятельности духовенства различных конфессий занималось созданное в 1810 году Главное управление духовных дел иностранных исповеданий. В 1833 году приказом Военного министерства при округах внутренней стражи были введены должности римско-католических священников (капелланов). Они находились в подчинении начальника округа. Так, военные капелланы Казани подчинялись начальству IV округа Отдельного корпуса внутренней стражи. В полномочия капелланов входило исполнение духовных треб людей, проживающих на территории всего IV округа. Между тем, в этот период в округ входили Симбирская, Пермская, Казанская, Нижегородская и Вятская внутренние гарнизонные батальоны. [5]

В 1840 году был определен штат римско-католических священников в войсках. В 3, 4, 5 и 7 округах Отдельного корпуса Внутренней стражи находился один священник и один причетник. В остальных округах, к примеру, в 1-м округе духовные требы исполнял священник, проживавший в Риге и Пскове, во 2-м – Новгороде, в 6-м – Москве и Смоленске, в 8-м – Бессарабии, Херсонесе или Одессе. Также были приняты Штатные постановления, в соответствии с которыми в семнадцати городах России – Оренбурге, Казани, Смоленске, Полтаве, Омске, Иркутске, Могилеве, Санкт-Петербурге, Новгороде, Пензе и т. д. создавался штат дивизионных проповедников евангелическо – лютеранского исповедания. [6, с.1463].

В Государственном архиве Саратовской области хранится распоряжение исполнявшего обязанность командира батальона штабс-капитана Рибашина о прибытии 22 июня 1846 года в батальон пастора Евангельской Лютеранской церкви Пундилоса для исполнения духовных потребностей и религиозных обрядов [4, с.68].

К 1840 году сформировался институт военного мусульманского духовенства с центрами в Казани, Симбирске и Уфе. Вначале предполагалось, что муллы будут осуществлять свою духовную миссию в штабах военных округов. Однако эти планы не были реализованы. Основная причина состояла в

незаинтересованности командования батальонов и начальников команд, кроме того, в соответствии с канонами исламской религии муллу для совершения обрядов мог заменить военнослужащий, обладавший религиозными знаниями. Нам не удалось обнаружить материалы о деятельности мусульманских духовных лиц в рассматриваемый период в Саратовском батальоне, возможно таковых не было. Доступные нам списки личного состава батальона показывают, что среди них последователей мусульманской веры отсутствовали, следовательно, необходимость в организации отправления мусульманских обрядов не существовало.

Между тем, среди всех конфессий в Российской империи только Православная церковь традиционно отличалась более высоким статусом, продиктованным господствующим христианским мировоззрением. Появление института православного военного духовенства в русской армии было обусловлено двумя существенными факторами: созданием регулярных войск и проникновением европейской практики устройства в армии должности духовных служителей. Обязанность определять священников в армейские полки была возложена на Святейший Синод – высший судебный и административный орган Русской православной церкви. В 1800 году была утверждена новая должность – обер-священника армии и флота, который управлял всем военным духовенством.

Чтобы стать военным священнослужителем претенденты должны были быть не только грамотными, но и обладать высокими моральными качествами, ведущими «непорочную, трезвую и умеренную жизнь, ... известных по своему благонравному поведению, которое должно служить примером» [7]. А также отличаться «благочестием, исполнением обязанностей службы, доброй семейной жизни и правильных отношений с близкими, начальствующими и подчиненными» [8, с.17]. Такой подход позволил создать в армии духовно-нравственные традиции воспитания военнослужащих, в основе которых была религиозность, гуманность, патриотизм, самоотверженность, мужество, взаимовыручка, готовность выполнить воинский долг, не щадя сил и жизни.

Основные обязанности полкового священника заключались в совершении богослужения, церковных треб, осуществлении надзора за принятием исповеди и святого причастия, проведении бесед, «поучении воинов истинам православной веры и благочестия ... ограждение от вредных учений, искоренение суеверия, исправлении нравственных недостатков, ... заботе об утверждении воинских чинов в вере и благочестии...». Военные священники преподавали Закон Божий в школах для солдатских детей и учебных команд [8, с.1]. Также в их обязанность входила организация хоров для Богослужения, как правило, из числа нижних чинов.

Военные священники осуществляли религиозно-нравственное воспитание с нарушителями воинской дисциплины. С этой целью они посещали карцеры, гауптвахты и другие места заключения. Кроме того, для поддержания морального духа они навещали военнослужащих в лазаретах и

госпиталях. [9, с.53]. Военным священникам предписывалось отправлять требы и у гражданского населения, вести документацию, к примеру, записи совершения таинства. Наконец, они были обязаны всюду следовать с воинскими чинами, «быть на указанных местах безотлучно и находиться в безусловном повиновении военному начальству» [8, с.17].

Особенности военной жизни вынуждали духовных лиц нести службу не только в церквях, но и в «особо устроенных зданиях» либо палатках [10].

Любопытно, что священники подвергались штрафу в пользу госпиталя если не проводили богослужение без серьезных причин, а в случае повторного нетрезвого поведения во время богослужения подвергались духовному суду и лишались «чина и достоинства» [7, с.8].

Православные военные священники имели ряд преимуществ по сравнению с другими конфессиями, выразившиеся прежде всего в организации их деятельности. Об этом свидетельствует, к примеру, приказ по Отдельному корпусу внутренней стражи о строгом соблюдении Великого поста в батальонах и командах. В соответствии с Приказом батальонным командирам и начальникам команд предписывалось строго контролировать соблюдение личным составом Великого поста «...не позволяя никому уклониться от сей священной обязанности» [11, с.287].

Контингент Отдельного корпуса внутренней стражи оказался для военного духовенства сложным. Во-первых, среди военнослужащих внутренней стражи было много людей с так называемым порочным поведением. Сложившаяся ситуация была обусловлена своеобразным подходом к системе комплектования личного состава внутренней стражи, в соответствии с которой сюда попадали те, кто оказался непригодным для службы в армии по состоянию здоровья и неправомерному поведению. В силу этого воинская дисциплина во внутренней страже была низкой, а уровень преступности в 6 раз превышал армейские показатели. Подтверждением служат данные из отчета командира корпуса В. Ф. фон-дер-Лауница: «в батальоны внутренней стражи поступают ... нижние чины ... переводимые из арестантских рот ...приблизительно до 3600 чел., ...отдаваемые по приговорам судебных мест в военную службу за пороки, преступления и бродяжничество ...до 300 чел., ...выключаемые из разных команд Военного и Гражданского ведомств за нетрезвое и вообще за дурное поведение ...до 5000 тыс. чел.» [11, с.23-24]. Таким образом, почти 12% рядового состава Отдельного корпуса внутренней стражи составляли военнослужащие переведенные из войск за «дурное поведение». Изучая исторические документы, мы обнаружили Указ Николая I от 15 мая 1852 года в котором говорилось о переводе в батальоны внутренней стражи выпускников военно-учебных заведений из числа горцев, грузин и мусульман, неудовлетворительно служивших в кавалерийских и пехотных войсках [11, с.229].

Во-вторых, личный состав, выполнявший обязанности по несению внутренней службы в караулах при гауптвахтах, тюрьмах, казначейства,

конвоировавший арестантов и т.д., то есть осуществлявший обеспечение внутренней безопасности государства, сами в прошлом были правонарушителями. Как видим, возникла удивительная ситуация, когда военнослужащие, с прошлым преступным поведением охраняли других совершивших противоправное деяние. Очевидно, что указанные обстоятельства создавали проблемы для духовно-нравственного воспитания военнослужащих Отдельного корпуса внутренней стражи.

Помимо указанной проблемы отметим, что реализация духовными конфессиями некоторых религиозных церемоний в армии была трудно осуществима. К примеру, пятикратные молитвы у мусульман, проведение праздничной субботы у иудеев, религиозные продуктовые предпочтения и т. д. Сложной была проблема с кадрами, потребность в духовных лицах неправославной религии превышало их наличие.

Выше указывалось, что одно из направлений в организации деятельности военного духовенства касалось их материального обеспечения. Причем финансовую поддержку получали не только Православная церковь, но и представители других конфессий. Так, 8 ноября 1837 года Военным советом (высшее законодательное учреждение Военного министерства по военно-организационным вопросам) было принято решение об определении денежного содержания католическим священникам, исполняющим духовные действия (требы) в войсках. Священники, выполнявшие духовные требы в Рижском и Ревельском батальонах ежегодно получали 100 рублей, Псковском, Московском, Смоленском, Бессарабском, Новгородском — 200 рублей, Херсонском — 250 рублей. Помимо жалования им полагался гужевой транспорт на «три лошади» и содержание в пути («порционные деньги») по «2 рубля на 150 верст». Всего за месяц причетникам полагалось 25 рублей, священникам - по 2 рубля в сутки. Кроме того, был определен ответственный орган по вопросам выделения средств – Комиссариат ведомства, который рассчитывал сумму исходя из требований окружных командиров [11, с.184].

Православным священникам также назначалось ежегодное жалование:

- настоятелю военного собора и Протоиерею благочинному – 1536 руб.;
- священнику – 1080 руб.;
- штатному дьякону – 877 руб.;
- нештатному дьякону – 732 руб.;
- псаломщику – 360 руб. [9, с.44].

В соответствии с утвержденными штатами жалование было установлено и дивизионным проповедникам евангелическо-лютеранского исповедания – 342 рубля 90 копеек в год, жалование проповедника из Иркутска составило 300 рублей 30 копеек. Вместе с тем, им полагался денщик, получавший жалование 2 рубля 10 копеек. Кроме того, штатными постановлениями были предусмотрены помощники проповедников в Курске, Новгороде, Омске, Кишиневе, Полтаве и Пскове – кистеры, являющиеся причетниками лютеранской церкви. Для них также было определено жалование, размеры которой составляли от 28 рублей

65 копеек в Кишиневе до 71 рубля 55 копеек в Курске. Духовным лицам выдавались прогоны на три лошади для разъездов, за исполнение духовных требов в госпиталях дополнительно выдавалось 28 рублей 65 копеек в год [12, с.1463].

Как видим денежное содержание православных священников разительно отличалось от содержания военного духовенства других конфессий. Между тем, православным священникам были определены дополнительные преимущества в социальном обеспечении, им назначались пенсии, размеры которых зависели, во-первых, от сроков службы, причем один год службы, проведенный в походах, засчитывался за два года. Во-вторых, служба должна была быть безупречной. Так, прослужившие беспорочно в военном ведомстве от 20 до 30 лет, получали при отставке одну треть пенсионного оклада, от 30 до 35 лет – две трети оклада, от 35 и более лет – полный оклад пенсии. При этом оклад настоятеля военного собора и Протоиерея благочинного составлял – 687 рублей, нештатного протоиерея и священника в звании благочинного – 531 рубль, священника – 366 рублей, дьякона – 312 рублей, псаломщика – 240 рублей. Социальной защитой обеспечивались и семьи священнослужителей — вдовы духовных пастырей получали единовременное пособие и пенсию [9, с.46-47].

Вопросы финансирования деятельности мусульманских и иудейских военных духовных лиц ограничивались оплатой посещений ими своей паствы в лечебных учреждениях и исполнения обрядов. В тоже время были оговорены условия назначения единовременной пенсии при отставке ахуна (руководитель уездных мусульманских приходов), а в случае смерти их женам: «... по усмотрению начальства, исходя из общих пенсионных правил, ... усердной службе и хорошему поведению, а также производившим им на службе окладам» [13, с.228].

Другим направлением работы государства по организации работы военного духовенства были мероприятия по обеспечению их культовыми учреждениями, т.е. помещениями для проведения духовных треб. Так, 21 марта 1836 года вышел указ Николая I, в соответствии с которым римско-католическим священникам и причетникам, назначенным в округа Корпуса внутренней стражи, было разрешено снимать квартиры на условиях отправления квартирной повинности [11, с.138]. Сложившаяся практика нашла свое отражение и в последующих документах. К примеру, в Уставе о земских повинностях, принятом в 1857 году, говорится о равных правах в пользовании обывательскими квартирами для исправления духовных потребностей римско-католических священников и причетников, с полковыми православными священниками [14, с.69].

Таким образом, военное духовенство участвуя в воспитании личного состава российской армии в целом и Отдельного корпуса внутренней стражи в частности, укрепляла воинскую дисциплину и моральный дух военнослужащих.

В заключении подчеркнем, что для Отдельного корпуса внутренней

стражи вопросы нравственного воспитания личного состава в силу особенностей контингента приобрели особое значение. От уровня и качества воспитания военнослужащих зависела морально-психологическая подготовка и воинская дисциплина во внутренней страже. Отметим, что религиозная политика Российской империи была направлена главным образом на укрепление православия, в этих целях государство использовало влияние Православной церкви. Вместе с тем в армии были расширены вероисповедальные права неправославного личного состава, в процесс духовного воспитания вовлекали представителей церкви других религий, оказывая им помощь в организации богослужений.

Список использованной литературы и источников

1. *Стрелецкий А.* Служба военных священников сухопутных войск США/А. Стрелецкий, С. Арутюнов// Зарубежное военное обозрение – 2008. – №2. – С.31-38.
2. *Колесов П.* Роль института военных священников в вопросе укрепления морального духа военнослужащих иностранных армий/П. Колесов//Зарубежное обозрение – 2008. – №3. – С.21-28.
3. Организация Объединенных наций. Народонаселение. Рост мирового населения. Режим доступа: <https://www.un.org/ru/sections/issues-depth/population/index.html> (дата обращения: 21.02.2020).
4. Государственный архив Саратовской области (ГАСО). Ф. 1156. Оп. 1. Д.
5. *Горак А.* Метрические книги католического прихода в Казани в XIX – начале XX в./А. Горак Режим доступа: <http://elar.ufrj.br/bitstream/> (дата обращения: 20.02.2020).
6. Полное собрание законов Российской империи. Том XV. 1840. № 14131. Штаты Военных соборов и прочих военно-духовных управлений, переложенные на серебро 11. Штат римско-католических священников, находившихся при войсках. – Санкт-Петербург, – 1841. –1476 с.
7. *Невзоров Н.* Исторический очерк управления духовенством военного ведомства в России/Н. Невзоров. Санкт-Петербург, 1875 - Режим доступа: <https://books.google.ru/books?id> (дата обращения: 18.02.2020).
8. Свод военных постановлений 1869 года. Книга VII – Прохождение службы по военному ведомству. Отделение 3. Общие обязанности военных священников. – Санкт-Петербург, – 1879. – 396 с.
9. Столетие Военного министерства 1802-1902. Управление церквями и православным духовенством военного ведомства. Исторический очерк/Сост. Протопресвитер А. А. Желобовский. – Санкт-Петербург, – 1902. – 304 с.
10. *Михайлов В.А.* Трансформация досуговых практик в Российской армии (социально-исторический аспект)/В. А. Михайлов, С. П. Сороков//Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. – 2018. – № 12. – Ч.7. – С. 120-125.
11. Внутренняя и конвойная стража России 1811-1917. Документы и материалы/Под общ. Ред. В. Ф. Некрасова. – М., – 2002. -576 с.
12. Полное собрание законов Российской империи. Том II. Штатные постановления о Дивизионных проповедниках евангелическо-лютеранского исповедания. Режим доступа:<https://runivers.ru/lib/book3136/> (дата обращения: 22.02.2020).
13. Свод законов Российской империи. Том 11. Книга 5 Об управлении духовных дел магометан – Санкт-Петербург, –1857. 266 с.
14. Свод уставов о повинностях. Книга 2. Устав о земских повинностях. Раздел 2. Устав о земских повинностях по воинскому управлению. Ст. 256. – Санкт-Петербург, – 1857. – 846 с.

УДК 37.02

Лаева Анастасия Михайловна, магистрантка 2 курса обучения направления «Педагогическое образование», профиль «Методология исторического образования» Института истории и международных отношений СГУ имени Н.Г. Чернышевского, Россия

Герман Аркадий Адольфович доктор исторических наук, профессор Института истории и международных отношений СГУ имени Н.Г. Чернышевского, Россия

А.М. Лаева, А.А. Герман

*ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский
государственный университет им. Н.Г. Чернышевского»,
Институт истории и международных отношений, Саратов, Россия*

РОЛЬ И СОЦИАЛЬНО-ПРАВОВОЙ СТАТУС ИНОСТРАННЫХ НАСТАВНИКОВ В РОССИИ

Аннотация: в статье рассматриваются историко-правовые аспекты педагогической деятельности иностранцев в России. Иностранное наставничество оказывало значительное культурное влияние на жизненный уклад семей русского дворянства. Общение иностранных наставников и их подопечных представляло собой не только межличностное взаимодействие, но и межкультурный обмен.

Ключевые слова: иностранные наставники, культура, образование.

A. M. Laeva, A. A. Herman

Saratov national research UNIVERSITY

Chernyshevsky state University»,

Institute of history and international relations, Saratov, Russia

ROLE AND SOCIAL AND LEGAL STATUS OF FOREIGN MENTORS IN RUSSIA

Annotation. the article deals with the historical and legal aspects of teaching activities of foreigners in Russia. Foreign mentoring had a significant cultural impact on the way of life of Russian nobility families. Communication between foreign mentors and their mentees was not only an interpersonal interaction, but also an intercultural exchange.

Keywords: foreign mentors, culture, education.

Первые иностранные учителя появились в России еще в первой половине XVII в. Они в частном порядке обучали детей иностранцев. Учителей искали либо в Немецкой слободе, либо приглашали из-за границы. К началу XVIII в. иностранные учителя перестали быть редкостью для России: приглашение и применение их педагогических способностей стало устоявшейся традицией [1].

30-е гг. XVIII в. стал временем законодательного оформления права на домашнее образование дворянских детей. Законом от 9 февраля 1737 г. недорослям до 20 лет предоставлялась возможность постигать азы различных наук под руководством домашнего учителя. Законодательная база урегулирования деятельности преподавателей на дому складывалась постепенно. Так, 5 мая 1757 г. был издан указ для всех иностранцев, желающих заниматься педагогической деятельностью на частной основе. Указ предполагал

прохождение предварительного испытания при Академии наук или Московском университете для подтверждения уровня знаний и профессиональных качеств будущего наставника.

Иностранные наставники могли осуществлять педагогическую деятельность на территории Российской империи в двух основных ипостасях: как учредители частных гимназий и пансионов, как домашние учителя и наставники. Первые пансионы, учрежденные иностранцами, появились в 1749 г. Министр народного просвещения, граф А.К. Разумовский высказывал опасения, что под влиянием иностранных учителей в русской глубинке будут воспитываться такие же иностранцы. Однако обучение в гимназиях и пансионах на первых порах было явлением весьма редким. Во второй половине XVIII-начале XIX вв. более понятным и привычным было домашнее образование.

Правовой статус иностранных наставников в Российской империи начал оформляться в середине XVIII в. С начала XIX века основной ряд законодательных документов, регулирующих положение учителей из-за рубежа, создавался под началом Министерства народного просвещения. Деятельность иностранных наставников регламентировалась такими документами, как распоряжения министра народного просвещения 1812 г. [2], 1828 гг. [3], Устав учебных заведений 1828 г. В Дополнительном постановлении к Уставу 1828 г. от 12 июня 1831 г. подробно описывалась процедура подготовки иностранца к преподаванию в России. Еще за пределами России у отъезжающего необходимо было проверять наличие документов о «его состоянии, вероисповедании, поведении». Обязательством дипломатической миссии России в других странах был заблаговременный сбор информации об иностранных наставниках и передача этих сведений в Петербург. Неблагонадежным гражданам запрещалось выдавать паспорта на выезд в Россию. Дипломатический представитель удостоверял полученные документы об иностранном учителе, о чем впоследствии доводилось до Министерства народного просвещения и конкретного Учебного округа [4].

В перечисленных выше документах можно отметить нарастающее стремление подчинить деятельность иностранных наставников контролю государства. Это объясняется тем, что иностранные учителя, гувернеры и гувернантки появились в России в связи с необходимостью обучения и воспитания представителей правящей династии, наследников престола, а затем и детей дворян, что определяло высокие требования и особое внимание к будущим наставникам.

По прибытии иностранца, изъявившего желание заниматься обучением детей, ему необходимо было зафиксировать свое присутствие у губернатора. В случае соблюдения данного правила иностранный наставник получал билет, подтверждающий право пребывания в России в течение одного года. Если срок действия билета подходил к концу, к помещику, в семье которого ведет обучение иностранный наставник, предъявлялись санкции в виде штрафа.

Помещик был обязан следить за поведением и нравственными ориентирами домашнего учителя, а также сообщать достоверные сведения о работающих в его семье иностранцах. Исправники ежемесячно собирали информацию о численности проживающих на территории уезда иностранных наставниках. Эти данные впоследствии передавались губернатору и председателю учебного округа.

Кроме того, осуществлялся контроль и за педагогической деятельностью иностранного домашнего учителя. По окончании года наставники представляли отчеты директору училищ, в которых подробно прописывалось количество обучающихся, изучаемые предметы, учебные пособия, успехи и достижения учеников.

Обязательным условием пребывания иностранного наставника на территории Российской империи являлось документальное подтверждение его благонадежности – аттестаты дворян и свидетельства предводителя дворянского общества. Контроль над деятельностью иностранных наставников достиг наивысшего уровня в период правления Николая I. Министр народного просвещения С.С. Уваров предпринял меры по ужесточению государственного регулирования частных учебных заведений и домашнего образования. Были провозглашены следующие нововведения: привлечение к педагогической деятельности преимущественно природных русских, проведение дополнительных испытаний для домашних учителей, дарование домашним наставникам и учителям прав и преимуществ государственной службы, точное определение их обязанностей и ответственности. С одной стороны, эти меры были продолжением политики усиления цензуры в сфере культуры и образования, с другой же, продиктованы внешнеполитическим курсом России периода николаевского царствования. Любые иностранные веяния воспринимались как угроза политике «борьбы с «революционной заразой». После революции 1830 года Франция исключалась из числа союзников России, а Николай I был вплотную занят решением восточного вопроса.

Реакцией на обострение международной обстановки стало постановление от 25 марта 1834 г. «О воспрещении принимать иностранцев обоюбого пола без надлежащих свидетельств в дома дворян, чиновников и купцов, в учительския, наставническия и гувернерския звания» [5]. «Положение о домашних наставниках и учителях» от 1 июля 1834 г. [6] провозгласило несколько категорий учителей на дому: домашний наставник, домашний учитель (учительница), надзиратель (надзирательница). Иностранные подданные допускались к педагогической деятельности, но пользоваться правами и привилегиями домашнего наставника или учителя не могли. Более того, им необходимо было предоставить документ о крещении и одобрительное свидетельство от русской миссии за границей.

Результаты преобразований не заставили себя долго ждать. Вскоре С.С. Уваров отмечал уменьшение числа въезжавших в Россию иностранных наставников и выражал надежды о том, что практически все наставники и

учителя будут русскими. Министр народного просвещения обращался к попечителям учебных округов, взывая их к осмотрительности и внимательности при выдаче аттестатов на звание домашних учителей [7].

1 марта 1846 г. вышло новое постановление – Положение о специальных испытаниях по Министерству народного просвещения. Оно еще более ужесточило требования к иностранным наставникам: если в ходе испытаний хотя бы по одному предмету будет получена отметка ниже «хорошо», учитель не допускался к преподавательской деятельности. Помимо этого увеличился перечень документов, необходимых для пребывания иностранца в России. Теперь он выглядел следующим образом: паспорт или вид на жительство, свидетельство о рождении и крещении, свидетельство о конфирмации от протестантов, справка о причастии для католиков, аттестат учебного заведения, в котором человек обучался, справка о благонадежности, выданная послом или посланником в столице страны, откуда приехал человек. В 1846 г. к этому списку добавились свидетельство о жительстве от квартального надзирателя, два свидетельства от российских подданных, подтверждающих благонадежность поведения иностранца.

Требования к деятельности домашних иностранных наставников предъявлялись не только со стороны государства, но и представителями семейства, где было необходимо организовать обучение детей. Критерии выбора домашнего наставника, как правило, оговаривались заранее, в переписке и определялись целым рядом факторов: личностные качества родителей, состав семьи, наличие других домашних наставников в случае большого семейства, круг обязанностей по обучению и воспитанию, дополнительные обязательства по хозяйству. При выборе домашнего наставника родители уделяли особое внимание его национальности, что также зависело от выбранной направленности воспитания. Французы были известны своей способностью обучать детей хорошим манерам. Немцев чаще всего принимали в семьях военных и купцов: здесь были наиболее важны такие национальные особенности характера, как аккуратность, педантичность, организованность [8].

Через иностранных наставников осуществлялось значительное культурное влияние на жизненный уклад семей русского дворянства. Современники отмечали такие особенности межкультурного взаимодействия, как изменение распорядка дня, смещение в более позднюю сторону времени приема пищи. Так, в семье Голицыных режим дня выглядел следующим образом: уроки проводились с 11:00 до 16:00, обед продолжался до 17:00, 17:00-17:30 – свободное время, 18:00-20:00 – снова уроки, 20:00 – вечерний чай, подготовка ко сну заканчивалась к 23:00 [9]. Впоследствии такой распорядок дня станет характерным для дворянского быта, и мы сможем узнать его в произведениях классической литературы.

Но распорядок дня был индивидуальным для каждой семьи и нередко зависел от предпочтений членов семейства относительно культурных традиций различных национальностей (англофилы или галломаны). Ю.К. Арнольд

отмечал, что приверженцы английских традиций строили свой день с должной неторопливостью.

Под влиянием иностранных наставников менялась и культура питания в дворянских семьях. Если в конце XVIII в., когда феномен иностранного наставничества стал достаточно распространенным, иностранному учителю согласно договору предоставлялось определенное количество блюд русской кухни, которой характерно изобилие. В русских домах существовала такая система питания, как закармливание. В XIX в. складывается четкий режим питания с различным набором блюд в зависимости от национальной принадлежности домашнего наставника. Так, например, в семье графа М.Д. Бутурлина существовал следующий режим питания: на завтрак в восемь утра губер-суп (овсяный) с белым хлебом, в час дня обед, в четыре часа гуте (одно сладкое блюдо), в восемь вечера – ужин. В будние дни чая детям не давали, прием пищи детей был отдельно от взрослых. Подобные нововведения происходили и в императорской семье [10].

Иностранным наставникам также принадлежит роль в организации мероприятий по поддержанию физического состояния в рамках учебно-воспитательного процесса дворянских детей. В распорядок дня юных дворян были включены закаливающие процедуры, плавание, верховая езда, зарядка. Необходимо отметить, что английские домашние учителя и наставники педантично и со всей строгостью относились к выполнению физических упражнений в распорядке дня подопечных, тогда как французы были более лояльны к соблюдению правил оздоровительных мероприятий. Известно, что воспитание наследников престола из династии Романовых осуществляли английские учителя, так как при подготовке к роли императора требовалось уделять особое внимание развитию физических данных и военных способностей отпрысков [11].

Общение иностранных наставников и их подопечных представляло собой не только межличностное взаимодействие, но и межкультурный обмен. В процессе обучения и воспитания ребенок перенимал у домашнего учителя способы вербальной и невербальной коммуникации, свойственные той или иной национальной культуры, в его сознании закреплялись иностранные речевые обороты, крылатые выражения. Так, в дворянской культуре появилась мода на все французское: дворяне владели на высоком уровне французским языком, зачастую в ущерб знанию родного языка, что впоследствии стало отличительной чертой дворянского сословия. Европейские традиции постепенно проникали и в другие стороны жизненного уклада дворян: иностранные наставники вносили нововведения в сферу досуга, семейных традиций, организации праздников.

Список использованных источников и литературы

1. *Ковригина В.А.* Немецкая слобода и ее жители в конце XVII — первой четверти XIX века. М.: Археографический центр, 1997. С. 67.

2. Мнение министра народного просвещения. 19 января 1812 г. Об испытании домашних иностранных учителей // Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. В 2-х т. Т. 1. Царствование императора Александра I. 1802-1825. СПб., 1875. С. 765.
3. 8 декабря 1828 г. Об Уставе гимназий и училищ уездных и приходских, состоящих в ведомстве университетов: Санкт-Петербургского, Московского, Казанского и Харьковского // Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. В 2-х т. Т. 2.. Царствование императора Николая I. 1825-1855. Отделение первое. 1825-1839. СПб., 1875.
4. Выписка из указа министру народного просвещения. 12 июня 1831 г. Дополнительные постановления к уставу 1828 года о занимающихся содержанием частных учебных заведений и обучением юношества // Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. В 2-х т. Т. 2.. Царствование императора Николая I. 1825-1855. Отделение первое. 1825-1839. СПб., 1875. С. 16-19.
5. Высочайшее повеление от 25 марта 1834 г. О воспрещении принимать иностранцев обоого пола без надлежащих свидетельств в дома дворян, чиновников и купцов в учительския, наставническия и гувернерския звания. Указ Правительствующему Сенату // Журнал Министерства народного просвещения. 1834. Ч. II. №4. С. LXXI-LXIII.
6. Высочайшее повеление от 1 июля 1834 г. Положение о домашних наставниках и учителях. Указ Правительствующему Сенату // Журнал Министерства народного просвещения. 1834. Ч. III. № VIII.
7. *Солодянкина О.Ю.* Феномен иностранного гувернерства в России: вторая половина XVIII-первая половина XIX в. / О.Ю. Солодянкина // Отечественная история. 2008. № 4. С. 15.
8. *Солодянкина О.Ю.* Иностранные гувернантки в России: вторая половина XVIII-первая половина XIX века. М., 2007. С. 41.
9. *Дудин А.* Гувернеры в старину в помещичьих семьях. Очерк // Исторический вестник. 1909. Т. 117. С. 190.
10. *Солодянкина О.Ю.* Феномен иностранного гувернерства в России: вторая половина XVIII-первая половина XIX в. / О.Ю. Солодянкина // Отечественная история. 2008. № 4. С. 15.
11. *Чудинов А.В.* Французские гувернеры в России конца XVIII в.: стереотипы и реальность // Европейское Просвещение и цивилизация России / Отв. ред. С.Я. Карп, С.А. Мезин. М., 2004. С. 73.

УДК 93/94

Сащенко Евгения Игоревна, магистрант 1 курса заочной формы обучения направления «Педагогическое образование», профиль «Методология исторического образования» Института истории и международных отношений СГУ им. Н.Г. Чернышевского, Россия

Герман Аркадий Адольфович, профессор кафедры отечественной истории и историографии, доктор исторических наук, профессор

Е.И. Сащенко, А.А. Герман

*ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского»,
Институт истории и международных отношений, Саратов, Россия*

ДОРЕВОЛЮЦИОННАЯ ШКОЛА ПОВОЛЖСКИХ НЕМЦЕВ: ДОСТИЖЕНИЯ И ПРОБЛЕМЫ

Аннотация. В статье рассмотрены проблемы становления и достижения

образовательной системы немцев Поволжья в период со второй половины XVIII века вплоть до 1917 года. Целью работы является выявление специфических черт колониальных школ, влияние религиозности и изоляции колоний на учебный процесс. В ходе исследования были изучены механизмы интеграции учебных заведений в российскую систему образования.

Ключевые слова: немцы Поволжья, школа, система образования, XIX век, проблемы становления, интеграция, достижения.

E.I. Sashchenko, A.A. Herman

*Saratov State University, Institute of History and International Relations,
Saratov, Russia*

PREVOLUTIONARY SCHOOL OF POVOLZH GERMANS: ACHIEVEMENTS AND CHALLENGES

Annotation. The article considers the problems of the formation and achievement of the educational system of the Volga Germans in the period from the second half of the XVIII century until 1917. The aim of the work is to identify specific features of the colonial schools, the influence of religiosity and isolation of the colonies on the educational process. The study examined the mechanisms of integration of educational institutions in the Russian education system.

Keywords: Volga Germans, school, education system, XIX century, problems of formation, integration, achievements.

Школа – важнейшая часть существования общества, обеспечивающая его развитие и преемственность [5, с.215]. От уровня системы образования зависят экономическое и социальное благополучие государства или отдельно взятого региона. Поволжские немцы столкнулись со множеством трудностей, прежде чем созданная ими школа начала приносить плоды. На протяжении почти ста лет шла борьба между религиозным догматизмом и требованиями действительности.

Первые поселенцы из германских земель появились на луговой стороне Волги в 1763 г. Им выделили земли в Новоузенском и Николаевском уездах. Годом позднее были основаны колонии в нагорной части Саратовской губернии. [2, с.41]. К 1800 г. в крае насчитывалось 47 немецких поселений [3, с.36]. В конфессиональном плане их жителей можно было разделить на три больших группы – лютеране, реформаты, католики. Встречались представители православного вероисповедания. Именно религиозность немецких поселенцев, желание сохранить свою веру на чужой земле, предопределило специфику местной системы образования.

В XVIII веке жизнь людей была подчинена церкви. Реформация, переосмыслившая догматы, требовала досконального знания Библии, как краеугольного учения протестантизма. Поэтому грамотность среди населения была обязательной. Школа готовила детей (с 7 до 14 лет) к обряду конфирмации, служила подготовительным этапом к вступлению во взрослую жизнь [3, с.293]. Традиционное немецкое обучение включало в себя чтение Библии, заучивание катехизиса (основные положения веры), различных нравственных изречений, молитв и гимнов. Между делом учили письму и счету. Вот такая система была воссоздана в колониях в чистом виде, без каких-либо

изменений.

Община организовывала школу, выделяла деньги на ее содержание и оплату шультмейстеру (учителю), но фактическим руководителем был пастор. Он же определял «программу», то есть чему, когда и как должны обучаться дети. Первыми учителями были те колонисты, у которых доставало образования вести занятия. Сначала детей учили на дому или во временных помещениях. И только с 1768 г. появляются специальные здания для школ, о чем свидетельствует граф Г. Орлов, президент Канцелярии опекунства иностранных, в своем рапорте от 14 февраля 1769 г. Среди сведений о численности колонистов, их скота, хлеба, новых зданий, он пишет, что «сверх онаго в прошедшем лете построено две кирки с пасторскими домами и школами» [4, с.83 прил.].

Колонисты неохотно шли на контакт с окружающим населением, многие не знали русский язык, и не учили ему детей. Общины носили закрытый характер, отношения поддерживались лишь со своими. Духовенство в лице пасторов не желало менять систему, тормозя развитие не только школ, но и населения. В итоге к 1815 г., когда профессор из Казанского университета Ф. Эрдман проводил ревизию губернских училищ, состояние колонистских школ было плачевным [2, с.345]. Его предложения по улучшению ситуации так и не были реализованы.

В 1820-х гг. в немецких колониях наметился промышленный и сельскохозяйственный подъем, что повлекло за собой расширение торговых отношения. Возросла потребность в знании русского языка. Пастором Конради в 1825 г. было предложено создать в Лесном Карамыше русифицированную школу с расширенной программой (арифметика, география), с тем, чтобы выпускники могли обучать других. Консистория высказалась против на том основании, что это нанесет вред главному учебному предмету закону Божьему [3, с.298].

Только через десять лет были учреждены русские училища в Екатериненштадте (совр. Г. Маркс) и селе Гримм (бывш. Лесной Карамыш, ныне пос. Каменский). В этих школах готовили учителей, писарей, которые потом служили в колониях. Однако, смотр за заведениями и выбор программы по-прежнему осуществляли пасторы. Что привело к вырождению и превращению многообещающих образовательных центров в обычные церковно-приходские школы.

Отчаявшись получить помощь от Саратовской конторы опекунства иностранных и переубедить духовенство, предприимчивые немцы начинают организовывать частные заведения. В 1840-х – 1860-х гг. лидером по количеству частных немецких школ стал Екатериненштадт. Наиболее известные из них принадлежали С. Гюнтеру, Т. Вальбергу, мадмуазель Зеллер, пастору Шомбургу и т. д [3, с.300]. Закон Божий оставался преобладающим предметом, но при этом изучались и другие дисциплины: география, история, иностранные языки.

Популярность частных немецких школ подтолкнула саратовское

евангелическо-лютеранское общество учредить высшее церковное училище по образу и подобию петербургских – Аннинского и Петропавловского. Так появилось Александро-Мариинское училище, открытое 2 августа 1866 г. в Саратове [2, с.366]. Преподавались религиозные предметы, русский, немецкий и иностранные языки, литература, математика, физика, история, география. Позднее добавились бухгалтерия и счетоводство, было открыто женское отделение.

Однако это не спасло сельские колонии от нехватки грамотных специалистов – учителей и делопроизводителей. В 1874 г. была введена общая воинская повинность, которой подлежали и немецкие поселенцы. Первые призывники с трудом могли изъясняться на русском, а некоторые вовсе не владели языком. В связи с этим все колонистские школы были отнесены к Министерству народного просвещения. Пасторам оставили только контроль за религиозным содержанием обучения. Окончательная русификация немецкого образования была закреплена в 1895 г., тогда же разрешен прием русских учеников [3, с.312].

С конца XIX века немцы, получившие образование, владевшие русским языком начинают занимать значимые должности. Особенно это заметно на примере земств Камышенского и Новоузенского уездов, в которых доля колонистов доходила до 42%. Частные школы выпускали будущую интеллигенцию, предпринимателей, многие из них продолжали обучение в университетах, и впоследствии оказали влияние на экономическое, культурное и социальное развитие общества [1, с.35].

Реформа 1909-1913 гг., по которой центральные училища были преобразованы в городские с учреждением при них двухлетних педагогических курсов, позволила выпустить плеяду талантливых немцев. Среди них начальник Лесно-Карамышенского училища К. Дорш, профессор Саратовского университета Г. Дингес, автор школьных учебников А. Лонзингер, государственный деятель АССР Немцев Поволжья и по совместительству первый ректор Немецкого педагогического института И. Шваб [1, с.28].

Относительно мирная интеграция в российскую систему образования была нарушена Первой мировой войной. Недоверие к чуждым культуре и менталитету привели к ужесточению контроля за колонистами. Запрещалось употребление немецкого языка, прекращался выпуск газет и журналов, закрывались школы. Достижения немецкой образовательной системы, начавшие проявляться в период с 1897 по 1905 гг. были перечеркнуты политической ситуацией. Революционные события 1917 г. окончательно сломали традиционную немецкую школу. Дальнейшая ее история связана с интеграцией в советское общество.

Список используемой литературы и источников

1. *Вашкау Н.Э.* Духовная культура немцев Поволжья: Проблемы школы и образования 1764-1941 гг. / Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора исторических наук.

– Саратов, 1998 г. – 38 с.

2. *Дитц Я.Е.* История поволжских немцев-колонистов. 3-е изд. – М.: Готика, 2000. – 496 с.

3. Овсянников В.П. Немцы в истории России. Кн. II. XIX в. – М.: изд. ПТИС ГАСБУБ 1999. – 340 с.

4. *Писаревский Г.Г.* Из истории иностранной колонизации в России в XVIII в. (по неизданным архивным документам). – М., 1909 г. – 340 с., 83 с. прил.

5. *Плеве И.Р.* Немецкие колонии на Волге во второй половине XVIII века. 2-е издание. – М.: Готика, 2000. – 448 с.

УДК 93/94

Ахметов Аскар Аипович, аспирант кафедры отечественной истории и историографии Института истории и международных отношений, СГУ имени Н.Г. Чернышевского, Россия

А.А. Ахметов

*ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский
государственный университет им. Н.Г. Чернышевского»,
Институт истории и международных отношений. Саратов, Россия
askar.akhmetov.93@bk.ru*

АДМИНИСТРАТИВНОЕ ПОЛИЦЕЙСКОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ ПРОСТИТУЦИИ В САРАТОВЕ НА РУБЕЖЕ XIX – XX ВВ.

Аннотация. Статья посвящена исследованию отношения государства в лице Врачебно-полицейского комитета к проституции как социальному феномену на рубеже XIX-XX вв. Были проанализированы материалы Государственного архива Саратовской области. Анализ материалов показал, что отношение государственных органов к проституции проходило не только в рамках репрессивных мер, но были направления и в сторону гуманизма.

Ключевые слова: государство, проституция, политика, Саратов, XIX-XX вв.

A. A. Akhmetov

Saratov national research UNIVERSITY
Chernyshevsky state University»,

Institute of history and international relations. Saratov, Russia

ADMINISTRATIVE POLICE REGULATION OF PROSTITUTION IN SARATOV AT THE TURN OF THE XIX-XX CENTURIES.

Abstract. The article examines the policy of the government (represented by Medical police) towards prostitution as social phenomenon at the turn of the XX century. The article is based on documents from Saratov State archive. Their analysis showed that government policy had not been only repressive, but also humanistic.

Key words: government, prostitution, policy, Saratov, XIX-XX cent.

Правовое положение женщины во второй половине XIX – начале XX вв. в Российской империи отмечалось отсутствием политических прав и свобод, социальной незащищенностью, отсутствием реальных возможностей реализации собственных притязаний на получения профессионального

образования и работу по избранной специальности. Женщина могла найти только малооплачиваемый и низкоквалифицированный труд. В условиях раннеиндустриальной модернизации страны, безработица и бедность женщин из рабочих и крестьянских сословий рассматривалось, как правило, главной причиной поиска ими в городах деятельности иного характера и формирования у них девиантного поведения. Институтом контроля за проституцией в г. Саратове с 1883 г. (как и в большинстве городов Российской Империи во второй половине XIX в.) стала система врачебно-полицейских комитетов, созданных при Министерстве внутренних дел [1]. В состав Врачебно-полицейского комитета входили: два городских врача, военный врач и офицер [2].

Личная свобода женщин, занимавшихся проституцией и деятельность публичных домов в г. Саратове с этого времени официально находилось в исключительном подчинении врачебно-полицейских мер. Формой отношения власти к проституции выражалась: в ее регистрации (официальное зачисление женщин в список проституток); изъятием у зарегистрированной женщины документа, удостоверяющего личность, и замена последнего специальным медицинским документом – «желтым билетом» или «бланком» [3]; ограничением свободного передвижения поднадзорной проститутки и выбора ею места жительства и сосредоточением их в домах терпимости [4]. Кроме того, врачебно-полицейский надзор осуществлял деятельность в «принудительном освидетельствовании» поднадзорных женщин и их подневольной изоляции в случае болезни [5].

Известный во второй половине XIX в. доктор К.Л. Штюмер считал, что «желтый билет» закрывал женщине доступ к честной семье и к приличной трудовой жизни» [6]. Действительно, согласно документам Государственного архива Саратовской области, среди проституции имело место группа временных проституток так называемая «бланковая», которые занимались обычным трудом, но из-за нужды совмещали его с работой на панели [7]. С наложением на женщину «ярлыка» проститутки и вручением ей вместо удостоверения личности «желтого билета» или «бланка» институт полиции изменял ее временное обращение к торговле собственным телом в исключительное и главное ремесло. Контроль Врачебно-полицейского комитета превращал публичные дома в «якоря» для женщин, закреплявшие их к проституции. Не имея паспорта, они не могли выехать из города, без одобрения комитета [8]. К тому же, работающая в публичном доме женщина становилась своеобразной собственностью» содержательницы [9]. Тем самым притоны практически разрывали связь девушек с правом выбора благоустройства собственной жизни. По сути, женщина становилась в положении не субъекта права, а объектом (товаром) торговли.

Врачебно-полицейский комитет устанавливал жесткий контроль и над содержательницами домов терпимости. Для них также были определены правила поведения, ответственность за соблюдение санитарного режима, строгая отчетность о профилактических медицинских мероприятиях [10].

Комитет обращал особое внимание на социально-нравственные требования к кандидатурам владельцев заведений. В частности, собирались подробные сведения об их поведении, занятии, судимости, нравственном, семейном и следственном положении [11].

Девушке «с легкой нравственностью» практически невозможно было вернуться к нормальной жизни. Главным препятствием к этому являлся так называемый «помаранный паспорт». По правилам содержательниц публичных домов от 1861 г., женщина, пожелав обратиться к честной жизни, могла уйти из публичного дома, не заплатив содержательнице, если докажет свое желание исправиться [12]. Для этого она должна была прожить некоторое время в общине сестер милосердия или в другом подобном заведении. Как правило, хозяйки «притонов» этим положением законом злоупотребляли. Единственным местом, которое считалось доказательством исправления девушек в г. Саратове, было «Дамское попечительство о бедных» [13]. Однако возможности этого учреждения были ограниченными и всех желающих принять оно не могло.

Вторым возможным выходом освобождения от проституции, являлся поиск лица, который мог поручиться перед Врачебно-полицейским комитетом и гарантировать, что берет на себя финансовое попечение девушки. На практике такого человека было сложно найти. В Саратове приставами было зафиксировано всего несколько подобных случаев. Один из них – по архивным данным «крестьянка Л. Лебедева в настоящее время живет при муже своем Василии Максимове, проституцией не занимается» [14].

Девушку из «дома терпимости» могли освободить и ее родители, но, как правило, они стыдились своего ремесла и скрывали его от родных людей.

Независимо от выбранного пути возвращения к нормальной жизни, полиция 6 месяцев секретно составляла подробные сведения за «бывшими»: «наблюдение за Дурновой установлено, проживает в Глебучевом овраге около узенького моста на месте Попова в доме Серранова» [15]. Таким образом, женщине занимавшейся проституцией, хоть закон и позволял выйти из этой профессии, однако по мнению российского юриста А.И. Елистратова, в реальности многим девушкам морально тяжело было пойти против системы [16].

Рассматривая организационные особенности административного контроля власти над проституцией, можно отметить, что, несмотря на все принимаемые меры, имелись существенные недостатки. Особой больницы для венерических больных в Саратове не было и все больные проходили лечение в Александровской больницы, где койко-мест систематически не хватало. По этой причине женщин часто выписывали недолеченными, либо не принимали новых больных [17]. Следовательно, заболевшие проститутки продолжали оказывать услуги и заражать посетителей. Например, в сентябре 1893 г. саратовский городской врач Земский в жалобе городскому голове отмечал, что «проститутке Кутьиной из публичного дома Поланиной было отказано в приеме в больнице по причине недостатка мест и ее вернули обратно в дом терпимости, где она

заразила ребенка Поланиной» [18]. Кроме того, «бланковые проститутки» вынуждены были проходить медицинское освидетельствование в полицейских частях, многие из которых не располагали для необходимого осмотра оборудованием и инструментами. Например, в комнате 3-й полицейской части отсутствовали удобства для медицинского освидетельствования «жриц любви»: «не имелось ни кресла, никакого отопления в зимнее время, ни шкафа с необходимыми инструментами врача, ни умывальника для поддержания гигиены; в летнее время девушки должны были стоять в длинной очереди и духоте» [19].

В 1898 г. о проблеме в организации медицинского освидетельствования отмечал член Городской управы И. Кротов: «Производящие ныне осмотр проституток при полицейских приставов и при том же без всяких приспособлений, не только не отвечает своим пребыванием, но и представляет те неудобства, что сами проститутки, ввиду таки публичного осмотра в частях, стыдясь своего положения, уклоняются от этих осмотров, результатом чего являются больше зараженных сифилисом, бороться с которым при таком положении дела, является крайне затруднительным» [20]. Как следствие всего этого, организационные недочеты административного контроля власти, в частности, в медицинском освидетельствовании, которые приводили к росту тайной проституции и появлению частнопрактикующих врачей-венерологов, которые не подчинялись органам ВПК. Городской врач Н. Гольдберг отмечал, что «ныне много развелось врачей-венерологов в следствии конкуренции» [21].

Несмотря на то, что власть оценивала проституцию социально негативно, особенно, на фоне распространения венерических болезней, тем не менее, главную задачу видела не в ее ликвидации или сокращении, а в регламентации и создание условий для нее, чтобы минимизировать опасность болезней передающихся половым путем. «Необходимо лучше упорядочить проституцию в г. Саратове, тем самым уменьшиться и сифилис в населении. Положения, которыми руководствуются для применения мер суть: воспрепятствовать передаче сифилиса от зараженного к здоровому и уничтожить источник яда, т.е. излечить больных», – отмечал городской инспектор в 1890 г. Н. Гольдберг [22]. Более того, многие представители власти выражали мысль о нейтрально-доброжелательном отношении к падшим женщинам в плане медицинской работы с ними. Например, городской врач П.П. Земский в своем докладе в 1895 г. раскритиковал врачей, которые брали плату за лечение с поднадзорных: «согласно врачебному уставу от 1867 г. все неимущие женщины лечатся бесплатно, исключая содержательниц публичных домов» [23].

Нередко члены ВПК выражали недопустимость нравственной дискриминации по отношению к работницам публичных домов, что они имеют право получать просветительскую, социальную, медицинскую помощь в рамках общей борьбы с венерическими болезнями как в городе, так и в губернии. Так, Н. Гольдберг считал, что « проститутку следует взять под опеку, побудить ее ежемесячно класть одинаковую сумму на книжку от ее имени в сберегательную

кассу, чтобы в старости она могла жить достойно» [24]. Однако все эти меры проводились в большей степени для улучшения контроля над публичными домами и проститутками – решения главной проблемы снижения заболеваемости венерическими болезнями. Например, в 1898 г. в городе были созданы две городские амбулатории [25] по типу московских, в которых проходила медицинское освидетельствование «бланковая проституция», но не для того чтобы их отделить от прочих заболевших, а для « снижения нравственного напряжения от незавидного своего положения и не уклонения от этих осмотров» [26].

Таким образом, Врачебно-полицейский комитет устанавливал правовой, медицинский, экономический контроль над проституцией. Вместе с тем, комитет заботился и о нравственной составляющей, призывая общественность к необходимости гуманного к ним отношения и по возможности восстановления репутации.

Список использованной литературы и источников:

1. Государственный архив Саратовской области (далее: ГАСО). Ф.60.Оп.1. Д. 5. Л. 11.
2. Там же. Л. 31.
3. ГАСО. Ф. 66. Оп. 4. Д. 5. Л. 34.
- Илюхов А.А. Проституция в России с XVII века до 1917 года. М., 2008. С.17.
4. ГАСО.Ф.4.Оп.1.Д.518.Л.5.
5. Штюмер, К. Л. Проституция в городах // Труды высочайше разрешенного съезда по обсуждению мер против сифилиса в России, бывшего при Медицинском Департаменте с 15 по 22 января 1897 г. Т. I. СПб., 1897. С. 5.
7. ГАСО. Ф. 66. Оп. 4. Д. 32. Л. 23.
8. ГАСО. Ф. 60. Оп. 1. Д. 5. Л. 10-12.
9. Например, см.: Жукова А.А. Проституция как феномен девиантного поведения в Саратове в конце XIX-начале XX вв.; Лебина Н.Б., Шкаровский М.В. Проституция в Петербурге: 40-е гг. XIX в. - 40-е гг. XX в. М., 1994; Князькин И.В. История петербургской проституции. Спб., 2003; Илюхов А.А. Проституция в России с XVII века до 1917 года. М., 2008.
10. ГАСО. Ф. 66. Оп. 4. Д. 5. Л. 34.; Оп. 3. Д. 4. Л. 12.
11. ГАСО. Ф. 59. Оп. 1. Д. 1482. Л. 3.
12. ГАСО Ф. 60. Оп. 1. Д. 5. Л. 43.
13. Отчет комитета, состоящего по Августейшим покровительством Государыни Императрицы Саратовского дамского попечительства о бедных за 1875/76 год. Саратов, 1876. С. 10.
14. ГАСО Ф.66. Оп. 4. Д. 32. Л. 91.
15. Там же. Л. 105.
16. Елистратов, А. И. О прикреплении женщины к проституции (Врачебно-полицейский надзор). Казань, 1903.С. 56.
17. ГАСО. Ф.4. Оп. 1. Д. 518. Л. 83.
18. ГАСО Ф. 66.Оп. 2. Д. 11. Л. 38.
19. ГАСО Ф. 4. Оп. 1. Д. 518. Л. 52.
20. Там же. Л. 55.
21. Там же. Л. 36.
22. Там же. Л. 5.

23. Там же. Л. 72.

24. Там же. Л. 41.

25. Первая амбулатория находилась на Булькинской ул. вторая в Мирном переулке, открыты были для только по воскресным дням. // ГАСО. Ф. 4. Оп. 1. Д. 518. Л. 101.

26. Там же. Л. 102.

ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ИСТОРИИ В НОВЕЙШЕЕ ВРЕМЯ

УДК 93/94 (091)

Лёвин Сергей Владимирович, доктор исторических наук, доцент, профессор Историко-филологического института, Московского государственного областного университета.

С. В. Лёвин

*ГОУ ВО Московской области
Московский государственный областной университет,
Историко-филологический институт, Москва, Россия*

МАЛЫЕ ГОРОДА РОССИЙСКОЙ ПРОВИНЦИИ В ПЕРИОД ПЕРЕЛОМНЫХ СОБЫТИЙ (ГОРОД БАЛАШОВ САРАТОВСКОЙ ГУБЕРНИИ В 1917–1918 гг.: ФОРМИРОВАНИЕ НОВОГО УКЛАДА ЖИЗНИ)

Аннотация. В статье, на основе малоизученных архивных документов, рассматривается процесс становления советской власти в российской провинции в годы гражданской войны, на примере уездного города Балашова Саратовской губернии. В силу своего географического положения он оказался в эпицентре военно-политических событий, которые кардинально изменили весь жизненный уклад его жителей. В ходе проведённого исследования, были определены новые явления, входившие в повседневную жизнь балашовцев. Автор приходит к выводу, что они, прежде всего, отразились на обыденной жизни горожан, изменив их житейские ментальные практики и мировоззрение.

Ключевые слова: гражданская война, изменения, население, повседневность, провинция.

S. V. Lyovin

*SEI HE of Moscow region. Moscow region state university,
Institute of history and philology, Moscow, Russia
E-mail: serg.lewin@yandex.ru*

TOWNS OF THE RUSSIAN PROVINCE IN THE PERIOD OF CRITICAL EVENTS (THE TOWN OF BALASHOV OF THE SARATOV GUBERNIA IN 1917–1918: FORMING A NEW LIFESTYLE)

Annotation. On the basis of little studied archival documents the paper considers the process of the formation of the Soviet power in the Russian province during the Civil War using the uyezd town of Balashov in the Saratov gubernia as an example. Due to its geographical location, it was at the epicentre of military and political events that radically changed the whole lifestyle of its inhabitants. In the course of the conducted study new phenomena were identified that were part of the daily life of the Balashovites. The author comes to the conclusion that, first of all, they reflected on the everyday life of the townspeople changing their everyday mental practices and worldview.

Keywords: Civil War, changes, population, everyday routine, province.

Многие российские малые города имеют богатую историю. В годы кардинальных трансформаций нашего общества они, подчас, играли очень важную роль. Одним из них является город Балашов Саратовской области. В силу своего географического положения, хозяйственной специализации и социального состава населения он, во время гражданской войны, стал одним из центров бурных событий, происходивших в стране. Географическое положение сделало Балашов, достаточно большой для того времени населённый пункт и железнодорожный узел, стратегически важным районом. Балашовский уезд являлся одним из крупнейших зерновых уездов Саратовской губернии. Таким образом, сам город, окрестные сёла и деревни стали ареной противостояния двух, условно говоря, цивилизаций – России дореволюционной и нарождавшейся советской.

Цель статьи – содержательный анализ процесса формирования нового жизненного уклада в уездном городе российской провинции. Научная значимость проблемы обусловлена необходимостью выявления и изучения факторов, становившихся реалиями повседневной жизни городского обывателя в период коренных трансформаций, происходивших в обществе. Новизна, предпринятого исследования, состоит во введении в научный оборот неизвестных и малоизученных материалов местного архива. Работа с данными документами обусловила использование, в качестве приоритетного, метода контент-анализа.

Известие о падении монархии в Балашове получили по телеграфу из Воронежа ночью 28 февраля 1917 г. Утром рабочие железнодорожного депо устроили митинг в центре города на Троицкой площади [ныне – центральный городской парк имени В.В. Куйбышева – С.Л.]. Железнодорожников, развернувших красное знамя и распевавших революционные песни, поддержали рабочие хладобойни, винзавода, кожевенных мастерских и мельниц, а также значительная часть солдат балашовского гарнизона. На митинге было принято решение создать городской Совет рабочих депутатов. 2 марта в доме купца Авдеева [часть здания современной городской поликлиники № 1 – С.Л.] состоялось его первое заседание, избравшее исполком в составе 7 человек и председателя.

Параллельно с образованием Совета рабочих депутатов складывался и орган власти Временного правительства. 4(17) марта состоялось объединённое заседание городской думы и уездного земства. Оно сформировало «Временный комитет общественной безопасности», представлявший, своего рода, местный орган Временного правительства, который в сентябре сформировал ещё один комитет – «Комитет спасения революции», в который вошли представители городского и земского самоуправления, уездный уполномоченный комиссар Временного комитета, значительная часть местных эсеров и меньшевиков. Нельзя не согласиться с мнением Н.Н. Кабытовой, что на местах Временное правительство не создавало новых органов власти и управления, а всего лишь стремилось «приспособить к нуждам текущего момента старые общественные

структуры» [1, с. 163].

Думается, есть все основания утверждать, что данная попытка, применительно к Балашову, успехом не увенчалась. Вероятнее всего, «Временный комитет общественной безопасности», не имевший широкой социально-политической опоры, бездействовал, и горожане быстро разуверившись в нём, перестали его поддерживать. Напротив, Советы, буквально, с каждым днём приобретали влияние на местное население. Монархический режим в городе пал бескровно. Единственным вооружённым столкновением стала скоротечная перестрелка между большевиками и полицейскими, которые забаррикадировались в одном из купеческих особняков. Расквартированные в городе части 2-ой Оренбургской казачьей дивизии в происходившие события не вмешивались.

Думается, о двоевластии в Балашове и населённых пунктах уезда можно говорить лишь де-юре, но де-факто реальная власть находилась в руках Советов. Обыватель же воспринял Февральскую революцию, в большинстве своём, равнодушно, хотя некоторые горожане рассчитывали на развитие городской инфраструктуры, открытие новых культурно-просветительских учреждений, оживление общественной жизни. Сельчане надеялись, что, наконец-то, будет решён земельный вопрос, улучшится техническая оснащённость села, обеспеченность аграриев семенами зерновых и технических культур. Город, окрестные сёла и деревни до октябрьских событий 1917 г. находились, образно говоря, в тревожном ожидании. Кардинальных изменений в общественной жизни ещё не происходило.

Новая советская власть в уездном центре установилась в ноябре 1917 г. быстро и также бескровно. Местные большевики правильно определили стратегию действия; они сосредоточили свои усилия на ведении пропаганды среди солдат гарнизона. Всё решил переход балашовского военного гарнизона на сторону советской власти, который, согласно воспоминаниям местного большевика С. И. Дудина, «был активно воспитан и заражён большевизмом» и «не хотел слушать никого, кроме истинных большевиков...» [2, д.90, л.7]. К этому следует добавить ещё два фактора: уход из Балашова казачьих полков 2-ой Оренбургской дивизии и бездействие местных антибольшевистских сил, не сумевших объединиться и создать единый фронт против большевиков.

Показательна реакция, а точнее её отсутствие, простых горожан на революционные события, происходившие в городе. «Октябрьские дни прошли в городе незаметно. Для большинства неудивительным казалось, что вчера у власти были эсеры, а ныне за власть берутся большевики», – писала местная газета «Борьба» 7 ноября 1923 г. [2, д.90, л.21]. Балашовский обыватель воспринял всё происходившее, в большинстве своём, равнодушно, с безразличием. Логично предположить следующие причины этого: а) балашовцы устали от бесконечных митингов, демонстраций, собраний предназначение и сути которых явно не понимали; б) горожане разочаровались в бездействии «Временного комитета общественной безопасности», представлявшего

Временное правительство в Балашове; в) отсутствовала своевременная и достоверная информация.

Справедливости ради, следует отметить, что последняя причина была присуща больше сёлам и деревням, нежели городу. Даже в близлежащих от Балашова волостях, в значительной, если не определяющей, степени основным источником информации оставались слухи, а в наиболее отдалённых от уездного центра населённых пунктах, вообще, единственным. Балашовский революционер И. Горин вспоминал: «Говорили, что Ленина и Троцкого давным-давно на свете нет, их убили, <...>, что сам бог взялся за большевиков, крошит их на все лопатки, убивает их молнией и т. д.<...>. Вся эта пакость слушалась с удовольствием, ей верили...» [3, с.4]. Демобилизованный солдат Афанасий Журбин из Аркадакской волости писал в губернский Совет рабочих, крестьянских и солдатских депутатов, что у них «нет никаких данных о событиях в стране, не знают, как начать дело и чем руководствоваться, а потому не знают какой дорогой идти» [4, л.139].

Газеты до сёл и деревень почти не доходили, а если и доходили, то читать их было некому, поскольку подавляющая часть сельского населения уезда являлась неграмотной. Как правило, газету читал грамотный человек на всём сельском сходе, который и обсуждал её содержание. Так, в начале декабря 1917 г. на сходе жителей деревни Агеевки Турковской волости, состоялось обсуждение газеты, которую привёз с собой, вернувшийся с войны солдат. После бурных споров о политическом положении в стране и мире, выяснилось, что газета датирована мартом 1917 г. [5, л.2-3]. «Значение слухов в данный период, – пишет В. Б. Аксёнов применительно к Москве и Петрограду, – велико ещё и потому, что обыватель не только черпал из них информацию, зачастую являющуюся руководством к действию, но и само по себе распространение данного феномена приводило к определённого рода психологическим изменениям. Разносясь толпой, он являлся, в то же время, проводником различных форм коллективного сознательного и бессознательного, заражающих и подчиняющих себе индивида» [6, с.35]. Думается, данный вывод, вполне, можно отнести и к провинции.

Новый уклад в повседневной жизни балашовцев стал складываться с первых же дней существования советской власти. Отложившиеся в областных и муниципальных архивах документы показывают, что горожане не очень то стремились участвовать в формировании этого уклада, в разного рода, массовых мероприятиях, постоянно организуемых большевиками. Уполномоченный губернского комитета ВКП(б) Г.В. Веденяпин в ноябре 1918 г. в своём докладе о состоянии партийной работы в Балашовском уезде сетовал на безразличное отношение местной интеллигенции «ко всем начинаниям советской власти» [7, л.11 об.]. Работник культпросвета, журналист Н.С. Китаев в октябре 1920 г. даже составил «Гимн обывателю», в котором, в едко-саркастической форме, высмеивал пассивность жителей Балашова, упрекая их в нежелании «строить новую жизнь», и обвиняя едва ли не во всех проблемах, начиная от

хозяйственно-бытовых, и заканчивая политическими.

Изменения затронули общественное поведение балашовцев. Н.К. Веселовская, – племянница известного историка, академика С.Б. Веселовского, – в своих воспоминаниях отметила «революционный дух свободы», который выразился, в первую очередь, в резком падении культурного уровня населения, его культурной деградации: «Почти на каждом углу сидели старухи с мешками жирных подсолнечных семечек, которые они продавали гранёными стаканами разных размеров. Покупали и грызли все, взрослые и дети, это было повальное увлечение. Если раньше было неприлично что-либо есть на улице, а тем более грызть семечки и плевать шелуху на тротуар, то теперь все плевали, куда попало, бросали бумажки; дворники и домохозяйки не успевали подметать и не смели останавливать: была “свобода”! <...>. На улицах было полно солдат, они ходили группами по тротуарам, в распахнутых шинелях, или внакидку, в шапках набекрень, не отдавали чести офицерам. Особенно много их было в Ильинском садике (может быть, мне так казалось?). Этот садик-сквер около церкви Ильи-Пророка раньше посещали только няньки или матери с детьми, ни собак, ни солдат, ни уличных мальчишек сторож туда не пускал. Теперь он был заплёван подсолнечной шелухой, забросан бумажками» [8, с.295].

Здесь, в дополнение к мемуарным свидетельствам Н.К. Веселовской, уместно привести известную поговорку «дурной пример – заразителен», поскольку сама она вскоре переняла эту привычку: «Мы все очень любили грызть жаренные семечки, и маме было трудно нас ограничивать, так как мы целыми днями грызли их, плевались и невольно сорили шелухой» [8, с.309]. Лузганье семечек стало повальным увлечением городского обывателя. Местная газета «Красный пахарь» в октябре 1919 г. писала: «Не только в саду, даже и в летнем театре некоторые любители семечек никак не могут отстать от этой “забавы”. На этой почве бывают курьёзы. Так, на прошедшем концерте певица Асеева перед началом исполнения одного романса обратилась к публике: “кто-то грызёт семечки, прошу прекратить”. Становится окончательно стыдно за нашу публику» [9, с.2].

Представляется справедливым замечание О.В. Ольневой и В.П. Федюка, что «первой реакцией обывателя на изменившиеся условия была попытка приспособиться к ним», которая проявлялась «во множестве символических мелочей: от манеры лузгать семечки до поголовной манеры одеваться под солдат» [10, с. 282]. Воспоминания Н.К. Веселовской дают, хотя и общую, но достаточно объективную картину изменений в общественно-культурной жизни города в эти тяжёлые годы.

Появились в жизни рядовых граждан, и очень быстро стали превалирующими, подозрительность, недоверие, безразличие к судьбам окружающих, даже к крикам соседей, которых либо грабили, либо убивали, а нередко это сочеталось. В повседневную жизнь рядового обывателя прочно вошёл страх, страх за свою жизнь, имущество, родных и близких. Нельзя не привести выдержку из письма балашовской помещицы А.А. Веселовской

своему дяде Б.Б. Веселовскому от 24 декабря 1918 г.; она кратко и эмоционально, с нескрываемой грустью, характеризует становление «нового уклада» и его составные части. «Дорогой Борис Борисович! Чувствую, что и без нас много-много забот и тяжёлого у Вас, но неудержимо хочется писать Вам, получать Ваши письма, сознавать, что мы не одни в этой ужасной, кошмарной жизни, что у нас есть близкие и родные. Вокруг такой разгул животной, грубо-эгоистической жизни (обмануть кого-нибудь, набить потуже свой карман и желудок, воспользоваться несчастным положением другого), что боишься совершенно потерять веру в хорошего человека, а без неё просто и жить нельзя», – писала А.А. Веселовская [11, с.352].

Новым явлением в повседневной жизни балашовцев стали внезапные «обыски-конфискации», которые больше походили на систему реквизиций продовольствия и иного имущества у населения со стороны местных властей. Н.К. Веселовская вспоминала: «С осени 1918 года обстановка стала усложняться. <...>. Начались обыски. Искали оружие, отбирали “избытки” продовольствия, арестовывали, брали заложников, расстреливали. К нам поставили двух солдат “на постой”, отняв одну из комнат. Как-то днём к нам пришли с ордером на обыск – “искали оружие”, а забрали из чулана мешки с мукой и окоронок с топленным маслом» [11, с.295]. Конфискации подвергалось, буквально, всё имущество горожан, как движимое, так и недвижимое. Для нужд советской власти в Балашове конфискованы квартиры и дома у 460 состоятельных семей. Только по одной улице Хопёрской власти «муниципализировали» 55 домов из 60 [12, д.2, л.16]. Образно говоря, жилищный вопрос был решён большевиками в их пользу довольно быстро. Большие, по площади, и добротные дома занимались советскими учреждениями, причём, без составления договоров аренды, что представляло собой, по сути, завуалированную форму конфискации недвижимого имущества. В небольших домовладениях, квартирах размещались представители власти, руководящий состав советских учреждений.

Обычным делом являлись злоупотребления своим служебным положением, властью, советских должностных лиц. Нередко своими полномочиями злоупотребляли милиционеры. Например, Временная ревизионная комиссия VI балашовского съезда Совета рабочих, крестьянских и красноармейских депутатов довела до сведения уездного исполкома, что «начальник уездной сыскной милиции Д. Турковский арестован по обвинению в превышении власти и вымогательстве показаний...» [12, д. 55, л.18]. Особенно значительными злоупотребления властью и насилие со стороны сотрудников милиции было в сёлах и деревнях. Иногда это переходило всякие границы и вызывало возмущение населения. В селе Репьёвка Репьёвской волости осенью 1918 г. разъярённая, непомерными поборами милиционеров, толпа избивала двоих из них – Зайцева и Тарасюка. Для восстановления порядка в этих населённых пунктах был вызван Тамалинский заградотряд. 14 «зачинщиков беспорядков» были арестованы и отправлены на станцию Тамала [13, с.44].

Широкое распространение, как в самом городе, так и уезде, получили ложные доносы. Ими нередко пользовались для сведения личных счётов, отмщения за старые обиды. На это указывает, в частности, эпизод с арестом и помещением в тюрьму заведующего Летажевским почтово-телеграфным отделением Е. Иняхина, обвинявшегося в спекуляции. 4 ноября 1919 г. коллектив уездного комитета связи направил в балашовскую уездную чрезвычайную комиссию письмо, в защиту своего сотрудника, в котором, в частности, указывалось: «Арест Иняхина произведён по обвинению Летажевского служащего Казачкова», который известен «как человек, выступавший с **ложными доносами неоднократно...** [выделено мной – С. Л.]» [14, д. 44, л.7-7 об.]. Сам Е. Иняхин заявлял на допросах, что оказался «жертвой клеветы». Другой пример: в Балашове был арестован приказчик местного общества потребителей Афанасьев, обвинённый в тайном похищении товаров общества и их последующем сбыте. Обвинению основывалось целиком и полностью «на словах» его односельчанина Ф. Е. Костакова [14, д.21, л.2]. Обыватель, как городской, так и сельский, не мог надеяться на власть и быть уверенным, что её представители окажут ему помощь, защитят. Он оказался предоставлен самому себе, совершенно беззащитным перед лицом административного произвола.

Должностные лица советских городских учреждений не видели ничего отклоняющегося от социальной нормы в своих действиях, превышавших границы их полномочий. Они являлись представителями новой власти и старались показать себя как её эффективные управленцы местного уровня. К тому же, руководителями, должностными лицами с властными полномочиями советских органов, становились выходцы из местного населения, со сложившимся менталитетом, культурой поведения. Свою деятельность в органах власти они рассматривали как некое продолжение своих повседневных практик, только с добавлением властных полномочий.

Наконец, нельзя не отметить и тяжёлые материальные заботы, свалившиеся на плечи жителей Балашова. Безусловно, главной из них являлась продовольственная проблема. Ряд промышленных и продовольственных товаров вообще исчезли из обихода, а на оставшиеся продукты, которые можно было купить на базаре, цены выросли астрономически. Если сельское население, спрятав от продотрядов, какие-нибудь продукты, могло как-то на них прожить, то горожанам приходилось совсем туго.

Кардинальные трансформации государственного устройства и общественных отношений коренным образом меняют повседневные поведенческие практики и ментальность человека провинции. Такие перемены начались уже в годы Первой мировой войны, но после революционных потрясений 1917 г. стали новым бытием населения. В повседневной жизни жителей Балашова стал формироваться новый уклад со знаком минус. Менялся не только вековой культурно-бытовой уклад, но и менталитет обывателя; формировался принципиально иной типаж «нового человека», не

обременённого общечеловеческими ценностями, идеями гуманизма, с крайне низким уровнем культурного развития. Происходило, прежде всего, становление разрушителей «старого мира», в то время как далеко не все из них в дальнейшем станут строителями нового социалистического общества.

В российской глубинке эти процессы проявлялись наиболее отчётливо. Революционные 1917 г., и последующие события периода гражданской войны, безусловно, обозначили новый вектор повседневности обывателя российской глубинки. Стали складываться социальные аномалии, начало формироваться девиантное поведение, которое не считалось, чем-то из ряда вон выходящим. Центральной фигурой в обыденной жизни становится «сильная личность», как в физическом плане, так и в способности переступить нравственно-заградительные барьеры для достижения революционных целей, которые, нередко, совпадали с личными корыстными интересами такого человека.

Упразднение института частной собственности позволяло такому персонажу, с девизом «именем революции», вторгаться в частное пространство обывателя. Разрушение старых социальных институтов привело к появлению серьёзных социальных отклонений, которые быстро становятся обыденным явлением. Далеко не всегда советские институты власти возглавляли на местах добропорядочные граждане. Чаще всего ими руководили местные люмпены, которые использовали своё служебное положение, властные полномочия с целью личного обогащения или же сведения счётов с односельчанами.

Становление советской власти, формирование нового уклада жизни и поведенческих практик населения, рассмотренные на примере уездного города, позволяют составить общую картину складывания социокультурного пространства советской провинции.

Список использованной литературы и источников

1. Кабытова Н. Н. Социально-политическая дифференциация населения Поволжья в 1917 г. // Вестник Самарского государственного университета. 2012. № 8/2(99).
2. Архивный отдел муниципального казённого учреждения «Административно-хозяйственное управление Балашовского муниципального района» (далее – Архивный отдел МКУ «АХУ БМР»). Ф. Коллекция. Оп. 1.
3. Горин И. Чем закончилось у нас контрреволюционное восстание. (Село Малиновка Балашовского уезда) // Известия (Балашов). 22.08.1919. № 184.
4. Государственный архив Саратовской области. Ф. 692. Оп. 1. Д. 17.
5. Воспоминания участников революционных событий 1917 г. // Турковский краеведческий музей. Основной фонд. Папка № 2.
6. Аксёнов В.Б. Повседневная жизнь Петрограда и Москвы в 1917 году. Дис. ... канд. ист. наук. М., 2002. 234 с.
7. Государственный архив новейшей истории Саратовской области. Ф. 10. Оп. 1. Д. 2.
8. Веселовский С. Б. Семейная хроника. Три поколения русской жизни / подгот. текстов, сост. А. Г. Макарова. М.: АИРО–XXI; ГПИБ, 2010. 535 с.
9. Мелочи жизни. На «бойком» месте // Красный пахарь. 14.10.1919. № 205.
10. Ольнева О. В., Федюк В. П. Общественные настроения российской провинции в 1917 году // Социальная история. Ежегодник. 2010 / отв. ред. Л. Н. Пушкарёва. СПб.: Изд-во Алетей,

2011. С. 251-284.

11. Архивный отдел МКУ «АХУ БМР». Ф. Р–39. Оп. 1.

12. *Смотров В. В., Смотров О. В.* Балашовское Прихопёрье в огне гражданской войны (1918–1920 гг.) / под ред. Л. И. Кузеванова. Балашов: Изд-во «Николаев», 2006. 400 с.

13. Архивный отдел МКУ «АХУ БМР». Ф. Р–20. Оп. 1.

УДК 93/94

Аленичева Н.В., аспирант 1 года обучения кафедры Истории России и археологии Института истории и международных отношений «СНИГУ им. Н.Г. Чернышевского». Научный руководитель – д.и.н., профессор Варфоломеев Ю.В.

Аленичева Н.В.

*ФГБОУ ВО «Саратовский национально-исследовательский
государственный университет им. Н.Г. Чернышевского»*

ИЗМЕНЕНИЕ УМОНАСТРОЕНИЙ ГОРОДСКОГО НАСЕЛЕНИЯ РОССИИ В ПЕРИОД ПОЛИТИЧЕСКОГО КРИЗИСА НАЧАЛА 1917 Г. (НА ПРИМЕРЕ САРАТОВСКОЙ ГУБЕРНИИ)

Аннотация. В работе рассматриваются события февраля 1917 года в Саратовской губернии. Автор характеризует экономическую, идеологическую и демографическую ситуацию в регионе, а так же определяет состав городского населения и факторы, повлиявшие на общественные настроения горожан.

Ключевые слова: мировоззрение, городское население, революция, Саратовская губерния

CHANGING THE MINDSET OF THE URBAN POPULATION OF RUSSIA DURING THE POLITICAL CRISIS OF EARLY 1917 (ON THE EXAMPLE OF THE SARATOV PROVINCE)

Alenicheva N.B.

*Saratov State University, Institute of history and international relations
E-mail: aleni4ewa.nat@yandex.ru*

Annotation. The paper deals with the events of February 1917 in the Saratov province. The author characterizes the economic, ideological and demographic situation in the region, as well as determines the composition of the urban population and the factors that influenced the public mood of citizens.

Key words: world view, urban population, revolution, Saratov province

Движущие силы эволюции умонастроений в исторической науке по сей день остаются недостаточно изученными, особенно скромное внимание уделяется психосоциальной интерпретации политического кризиса 1917 г. и исследованию изменения мировоззрения населения провинциальных губерний в составе Российской империи.

В отличие от политического понимания, психосоциальный анализ событий 1917 г. открывает поистине новые возможности и перспективы.

Февральские события, низложившие тысячелетнюю монархию, имели огромное значение для поведения масс, вынашивающих патерналистские представления о власти, поэтому наибольшее значение имел именно факт ее падения.

Отдельного внимания в проблеме восприятия населением революционных событий заслуживает «механизм эскалации социального психоза». Революция является масштабной экстремальной ситуацией, раскрывающей крайние стороны поведения человека. Всегда, в подобных ситуациях выявляются как лучшие людские качества, так и происходит демонстрация целой гаммы психопатологии массового сознания, и в этой связи появляется задача выявления источников девиантного поведения части народа.

Процесс изменения взглядов населения на происходящие политические события и отношения к институтам власти и идеологии произошел еще в начале XX в. Множество факторов повлияли на трансформацию умонастроений и поведения поданных Российской империи, в том числе, социально-экономическая напряженность в годы Первой мировой войны, а также заметно усиливавшийся идеологический кризис.

В Саратове в январе 1917 г. экономическая и социальная напряженность двух с половиной лет войны породила волнения и беспокойство в широких слоях городского населения. Большие сложности были с призывом в армию: возрастало дезертирство, учащались случаи неявки на призывные пункты, власти вынуждены были идти на жесткие меры по отношению к призывникам. Тем временем инспекция здравоохранения пыталась остановить эпидемии тифа и чесотки, причем, вполне испытанным способом: объявила, что половина бань в городе должна быть закрыта из-за антисанитарии [1, с.111].

При рассмотрении событий в рамках обозначенной проблемы, можно констатировать, что в этот период происходит увеличение массы маргиналов, заражающихся революционными идеями прослойкой «полунормальных» или психопатических лиц, имевших популярность среди определенных масс. К числу социально-неприкаянных можно отнести часть солдат, беженцев, депортированных, безработных, люмпенов, военнопленных и т. п., общая численность которых могла достигать примерно 20 млн. человек.

Действительно, Первая мировая война вызвала стремительную миграцию, затронувшую территорию Поволжья. Это оказало влияние на численность населения Саратовской губернии, так, мобилизация изменила состав города и деревни, произошло резкое изменение соотношения числа мужчин и женщин. Армия поглотила около трети рабочего класса Саратова, резко изменила соотношение числа мужчин и женщин на селе: если перед войной там, на 100 мужчин в среднем приходилось 102,5 женщин, то в 1916 г. – 121,8 [2, с.115]. В то же время, необходимо помнить, что Саратов как тыловой центр, относился к Казанскому военному округу, одному из крупнейших в стране и поэтому во всех уездных городах Саратовской губернии, за исключением Хвалынска, были расположены гарнизоны. Таким образом, губернский и уездные центры наполнились огромной маргинальной прослойкой, не желавшей отправляться

на фронт для ведения бессмысленной, по их мнению, войны. К тому же необходимо помнить, что большинство российских солдат – это вчерашние крестьяне, непонимающие целей войны.

Война внесла изменения так же и в этнический состав населения губернии, в Поволжье правительство эвакуировало из западных районов России оборонные заводы, такие как, «Руссо-Балт», металлообрабатывающие предприятия «Жесть», «Титаник», перебазируемых из Риги и Ревеля. Вместе с ними в губернию прибыли рабочие, в основной массе – поляки и латыши, многие из которых имели немалый опыт выступлений и забастовок.

Евреи из черты оседлости и тысячи студентов из западных губерний оказались на берегах Волги. В протоколах городской думы есть сведения, что в 1916 г. в Саратове проживало от 50.000 до 75.000 перемещенных лиц [3, с.67].

Таким образом, население города заметно обновилось за счет миграционных процессов, вызванных Первой мировой войной, вследствие чего, увеличилось число маргинальных лиц, позже восторженно воспринявших и поддержавших революционные события в Саратове.

До 1 марта 1917 г. в Саратов не поступало официального сообщения о событиях в Петрограде, город жил привычным ритмом. Однако председатель Государственной Думы М.В. Родзянко разослал губернаторам телеграмму о том, что Думе предстоит формировать новую власть. Саратовский губернатор С.Д. Тверской запретил ее публикацию в газетах, выжидая с обнаружением полученного известия [4, с.4].

Жители пребывали в неведении относительно происходящего в столице, один из очевидцев событий вспоминал о встрече с извозчиком в тот день, последний не советовал ходить на базар: «Не стоит делать этого. Скорее всего, он сегодня закрыт. Случилась беда. Говорят, революции в городе... Они батюшку царя сбросили с трона. Управляет какая-то дума... Господь покарал нас», другой очевидец запомнил, что толпа, в которой он оказался, опасалась солдат расквартированного в городе гарнизона: «На чьей они стороне? Не станут ли в нас стрелять?» [5, с.24]. Постепенно распространялись слухи о событиях в Петрограде, подогреваемые активностью антимонархических партий города.

В Петрограде 2 марта начало действовать Временное правительство, а в Саратове были организованы общественные силы города. Правление Фондовой биржи и военно-промышленный комитет провели совместное заседание, с которого была послана телеграмма в поддержку нового правительства. Студенты высших учебных заведений избрали своих делегатов в общегородской студенческий комитет.

Городская демонстрация рабочих, студентов, городских жителей, солдат состоялась 3 марта, на ней были озвучены телеграммы Керенского о полной амнистии политическим заключенным. Демонстранты направились к городской тюрьме и требовали освободить заключенных. В четыре часа дня на Немецкой улице прошла демонстрация с красными флагами, под «Марсельезу»,

известный саратовский большевик В.П. Антонов охарактеризовал ситуацию в Саратове следующим образом: «Если бескровность Февральской революции в Питере представляет собой в значительной мере либеральную легенду, то в Саратове она была действительно бескровной» [6, с.2].

В уездах происходил арест царской жандармерии, так в Аткарске один из большевиков вспоминал: «Утром рано на станции солдаты, едущие из Москвы, арестовывали жандармов. Вечером решили арестовать полицию. Все было так непонятно – кто-то арестовывает полицию!» [7, с.31]. В уездных городах между 4 и 8 марта новые исполнительные комитеты или Советы сменили старую администрацию во всех уездах Саратовской губернии. Почти везде решающее слово при свержении старой администрации оказывалось за армией, во многом потому, что воинские гарнизоны нередко превышали по численности население уездных городов, в которых именно солдаты производили аресты бывшей царской администрации.

Конечно, динамику революционного процесса принято связывать не только с действиями «улицы», но и политическими партиями. Согласно одному из подходов к этой проблеме, не партии определили институционные передвижения в системе власти — подчинения, а, наоборот, явились заложниками процесса самоорганизации масс.

Множественные миграционные процессы, вызванные Первой мировой войной и переселением в крупные города сельского населения «размыли» черты городского населения и породили в социуме широкую маргинальную прослойку, при этом социально-экономическая напряженность и усиливавшийся идеологический кризис стали мощными активаторами девиантного поведения. В целом, общественные настроения в городе накануне и в период февральских событий 1917 г. отличались яркой дисперсностью и, зачастую, сумбурностью, тем самым отражая разноликость городского населения Саратовской губернии.

Список использованной литературы и источников

1. Семенова Е.Ю. Мировоззрение городского населения Поволжья в годы Первой мировой войны (1914 – начало 1918 гг.): социальный, экономический, политический аспекты: монография. Самара: АНО «Издательство СНЦ РАН», 2012. – 888 с.
2. Статистический ежегодник России за 1916. № 1. Пг., 1918. [Электронный ресурс] // НаОциональная электронная библиотека. Режим доступа: URL: http://нэб.рф/catalog/000199_000009_006551267/viewer/ (дата обращения 19.01.2020 г.)
3. Рейли Д. Политические судьбы Российской губернии: 1917 в Саратове. Саратов: Слово, 1995. – 373 с.
4. Саратовский вестник: [ежедневная общественно-политическая газета]. - Саратов, 1917. № 51, 5 марта.
5. Морозов Ф. Февральская революция в Саратове // Февраль. Сб. воспоминаний. М., 1991.- 547 с.
6. Саратовский листок. - Саратов, 1917. № 51, 5 марта.
7. Рейли Д. Саратов и губерния в 1917 году: события, партии, люди. Саратов : Гос. учеб.- науч. центр "Колледж", 1994. – 120 с.

УДК [061.2:316.46](=112.2)(470+571)(09)

Герман Аркадий Адольфович, доктор исторических наук, профессор, профессор кафедры отечественной истории и историографии Института истории и Международных отношений СНИГУ имени Н.Г. Чернышевского, Россия

А.А. Герман

*ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский
государственный университет им. Н.Г. Чернышевского»,
Институт истории и Международных отношений, Саратов, Россия
E-mail: a.a.german@mail.ru*

ЛИДЕРСТВО В ОБЩЕСТВЕННЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ РОССИЙСКИХ НЕМЦЕВ: ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация: автор, на основе современных методологических подходов к проблеме лидерства и исторической ретроспективы исследует лидерство в общественных организациях российских немцев с дореволюционных времен до современности. Он выделяет основные характерные черты лидеров в различные периоды истории российских немцев, выявляет основные их качества, характеризует их деятельность и ее результаты. Проведенный автором анализ помогает читателю глубже и изнутри понять проблемы, сущность и содержание национального движения российских немцев, деятельности немецких общественных организаций, причины их успехов и неудач.

Ключевые слова: российские немцы, лидерства, национальное движение российских немцев, деятельность общественных организаций российских немцев, немецкое население.

A.A. Herman

*«Saratov national research University University. N. G. Chernyshevsky»,
Institute of history and International relations,
Saratov, Russia*

LEADERSHIP IN PUBLIC ORGANIZATIONS OF THE RUSSIAN GERMANS: HISTORICAL ASPECT

Annotation. The author, on the basis of modern methodological approaches to the problem of leadership and historical retrospective, explores leadership in public organizations of Russian Germans from pre-revolutionary times to the present. He identifies the main characteristics of leaders in different periods of the history of Russian Germans, identifies their main qualities, characterizes their activities and its results. The analysis carried out by the author helps the reader to understand more deeply and from within the problems, the essence and content of the national movement of Russian Germans, the activities of German public organizations, the reasons for their successes and failures.

Keywords. Russian Germans, leadership, national movement of Russian Germans, activities of public organizations of Russian Germans, German population.

Современное развитие системы самоорганизации российских немцев подтверждает тот непреложный факт, что важнейшим условием успешного выполнения, стоящих перед ней задач является наличие и успешная работа лидеров. В этой связи хочется напомнить некоторые теоретические аспекты лидерства в общественных организациях, требования необходимые лидеру для

его успешной работы.

Основная задача лидера общественной организации – сплотить людей для выполнения какой-либо социально значимой деятельности. Для лидеров российских немцев такими задачами во все времена были:

- сохранение и развитие российскими немцами своей этничности, наиболее ярко выражающейся в сохранении языка, исторической памяти, культурных традиций;

- гармоничное вписывание культуры российских немцев в самом широком ее понимании в общую культуру Российского государства;

- выполнение роли связующего моста между культурами Германии и России, направленной на развитие и укрепление связей и взаимообщения двух великих народов, недопущения повторения трагических событий прошлого, особенно событий XX века.

Отмечу важный момент: общественный лидер – это не государственный лидер. Здесь имеется принципиальная разница. В общественную организацию добровольно приходят люди, объединённые общей целью, идеей, системой ценностей. Однако у них, как правило, могут быть существенные отличия как в понимании сущности этих целей и идей, так и совершенно разные представления о способах их достижения. Задача лидера – изложить эти идеи грамотно, четко и ясно – так, чтобы они были поняты и приняты членами организации. Еще один важный момент: цели должны быть реалистичны, достижимы. Попытки реализовывать утопические цели ведут к неудачам, разочарованию. Они имеют разрушительные последствия.

Лидер общественной организации должен быть и генератором и проводником идей. Можно быть хоть семи пядей во лбу и разрабатывать гениальные проекты, но без умения понятно и тактично излагать свои мысли, а также слушать окружающих, реализовать эти проекты не удастся.

Лидер – это гарант умелого управления работой целого коллектива. Он должен уметь произнести организационную речь, мотивировать людей к выполнению поручений, чётко давать инструкции, поощрять инициативу, анализировать результаты деятельности. Кроме того, лидер устанавливает и поддерживает внешние контакты организации.

В связи с этим лидер общественной организации проводит совещания и переговоры, участвует во взаимодействии со СМИ, организует деловую переписку, заботится об имидже организации, выступает в дискуссиях и дебатах с оппонентами.

Важная функция руководителя общественной организации – ведение диалога с властными структурами. Здесь надо иметь много терпения, такта. В то же время надо четко формулировать, разъяснять свои позиции, согласовывая их с действующим законодательством и своими реальными возможностями.

Лидер должен заботиться о том, чтобы в организации укрепилась атмосфера доверия в общении. Такая атмосфера возможна тогда, когда руководство организацией открыто демонстрирует свои намерения и уверенно

излагает свою точку зрения, устанавливает доброжелательный стиль в общении, при котором соблюдаются принципы кооперативного общения.

Современная теория лидерства предлагает следующие функции лидера и необходимые коммуникативно-речевые умения и навыки общения, без которых выполнение этих функций невозможно.

Таблица 1

Основные функции лидера и его необходимые коммуникативно-речевые умения и навыки общения [1, 3]

Функции лидера общественной организации	Коммуникативно-речевые умения и навыки общения
Формирование команды	Умение произносить речь, мотивирующую людей вступить в организацию (агитационная речь)
Генерация и продвижение идей	Умение выражать мысль в действенной словесной форме
Организация деятельности	Умение организовать совещание: выступить с организационной речью, организовать обмен мнениями, слушать других, резюмировать; умение выступить с информирующей речью, владение приемами передачи информации в системе горизонтальных и вертикальных связей; умение аргументировать и произносить аргументирующую речь
Установление атмосферы доверительного общения в организации	Умение соблюдать нормы кооперативного общения и добиваться того, чтобы это стало традицией организации.
Разрешение конфликтов	Умение общаться в конфликтной ситуации, способность понять другого и пойти на компромисс.
Мотивация членов организации, создание корпоративной культуры	Умение произнести воодушевляющую речь, похвальное слово, благодарственную речь
Взаимодействие с обществом	Умение разъяснить цели и задачи организации в информационной речи, комментировать деятельность организации; владение всеми видами общения
Установление внешних связей с организациями-партнёрами и органами государственной власти	Умение проводить переговоры, вести деловую переписку, умение выступать в СМИ; умение выступать на митинге
Взаимодействия с оппонентами	Умение участвовать в дебатах, дискуссиях, владение приемами конструктивной критики

С позиций приведенных выше теоретических положений кратко проанализируем деятельность лидеров общественного движения российских немцев на различных этапах его развития. При этом надо понимать, что этот анализ не является предъявлением обвинения лидерам за их несоответствие отмеченным выше критериям. Задача в том, чтобы объяснить причины многих неудач общественного движения в его историческом ретроспективном анализе.

В царской России, где сфера политики в ее современном понимании была закрыта для низших сословий, культурный принцип организации национальной жизни оставался единственной формой гражданской активности для национальных меньшинств. В частности, российские немцы, особенно городские, создавали свои религиозные, культурные, спортивные и иные организации. Политическая жизнь при этом практически отсутствовала.

Я не буду глубоко вдаваться в эту проблему, но настоятельно рекомендую ознакомиться с работами Маргариты Буш, Виктора Деннингхауса, Зинаиды Бичаниной о работе таких организаций в Санкт-Петербурге, Москве, Саратове [4; 14; 15]. Есть работы о функционировании общественных немецких организаций и их лидерах и в других российских городах.

Лишь с началом Первой мировой войны, когда обозначилась открытая дискриминация немецкого меньшинства в России, реальностью стало их выселение, лишение собственности, запреты на национальное самовыражение (язык, культура и др.), они выдвинули из своей среды заинтересованных, имевших в обществе авторитет и вес, обладавших определенным мужеством людей, взявших на себя ответственность за защиту национальных интересов немецкого населения. Их деятельность, особенно после Февральской революции соответствовала принципам национально-культурной автономии, сами они были легимитизированы на съездах представителей немецкого населения.

Автономистское движение не было единым. Оно имело несколько региональных центров и развивалось в регионах в зависимости от складывавшейся там конкретной социально-политической обстановки. Крупнейшими центрами стали Одесса (Л. Рейхерт, О. Вальтер, Е. Краузе, Ф. Мерц, В. Райзих, Г. Таубергер, Я. Флеммер и др.), Москва (К. Линдемман, Я. Пропп и А. Робертус), Саратов (Ф. Шмидт, К. Юстус, Г. Шельгорн, Г. Клинг, Я. Шмидт, А. Зейферт, В. Шевалье, И. Борель). К сожалению, между центрами в Одессе и Москве началась борьба за лидерство, которая не позволила создать единой системы самоорганизации. Недолгий процесс функционирования демократической политической элиты российских немцев был прерван приходом к власти большевиков [8. С.233-241].

Меньше всего большевиков устраивала национально-культурная автономия, они заявляли, что национальные проблемы царской России могут быть решены только посредством революционного взрыва, а не реформ. В СССР альтернативой национально-культурной автономии стала разработанная И.В Сталиным идея «областной автономии», предусматривавшая передачу

центром так называемым «определившимся единицам» некоторых властных полномочий по самоуправлению. А те на закрепленных за ними пространствах должны были обеспечить реализацию комплекса гуманитарных прав («язык, школы и пр.») соответствующих экстерриториальных национальных меньшинств. Идея областной автономии, как и ленинская идея «социалистического федерализма», легли в основу внедренной И.В. Сталиным в жизнь модели национально-государственного устройства СССР.

Нельзя не согласиться с историком Г.В. Костырченко, что по сути эта модель была имперской. Как и всякая другая империя военно-феодалного типа, построенная на силе центра, авторитете вождя и этнопотенциале империообразующего народа, СССР был обречен с самого начала. «Ибо рано или поздно ресурсы центра иссякают, мудрые вожди умирают. А «старший брат» под тяжким бременем возложенной на него интеграционной задачи начинает деградировать, тогда как «младшие» окраинные народы за счет донорской подпитки из центра, наоборот, наращивают свои экономические и культурные силы и все активнее стремятся к политической суверенизации» [9. С.12].

Однако основатели советской империи были уверены в прочности созданной ими государственной конструкции, считали, что она должна стать основой для объединения всех стран и народов, когда они покончат с капиталистическим строем («Мировой Союз Советских Социалистических республик»).

Целенаправленное формирование системы лидерства – в сущности большевистской политической элиты российских немцев – началось с весны 1918 г. в связи с подготовкой к созданию областной немецкой автономии на Волге. Важнейшее отличие системы большевистского лидерства от предшествующей, практически ликвидированной к началу 1918 г., – недемократический, нелегитимный характер прихода этих лидеров к власти. Большевистские лидеры навязывались народу «сверху», явочным порядком и, следовательно, не могли в полной мере выражать интересы народа, от имени которого пыталась выступать. Да они, за редким исключением, и не стремились к этому.

Анализ деятельности большевистской политической элиты (наиболее ярко это видно на примере политических лидеров немцев Поволжья) на всех этапах ее функционирования в рамках национально-территориальной автономии показывает, что главной целью и всем содержанием ее деятельности было служение правящему режиму. Лидеры немецкого меньшинства, выдвинутые большевистской властью, разделяли утопические идеи большевизма о социально-экономической организации общества, отрицали такие достижения человеческой цивилизации, как рынок, демократия, права и свободы личности и др. Коммунистические идеи активно проводились в жизнь в форме различных мероприятий и кампаний (политика «военного коммунизма», коллективизация и др.) [6].

Важнейшим непосредственным конституирующим признаком большевистского политического лидерства российских немцев, роднившим его со всем политическим лидерством СССР, дававшим право на руководство обществом, являлась его идеологичность. Именно обладание «единственно верной» идеологией определяло передовые качества лидера, служило важнейшей гарантией успешного руководства обществом. При этом, все другие идеологии и взгляды рассматривались либо как заблуждения, либо как происки классового врага. Право внесения в идеологические установки каких-либо изменений имел только центр. Политические лидеры АССР немцев Поволжья (АССР НП) в таких случаях обладала лишь одним «правом» - быстро перестраивать свою деятельность в связи с новыми идеологическими указаниями. В 1930-е годы идеологическая линия центрального партийного руководства так часто колебалась, что местные функционеры не поспевали за этими колебаниями, в результате всегда существовал повод обвинить их в том или ином «уклоне», ошибках или даже в преднамеренных «вражеских» действиях. Отмеченное особенно ярко проявлялось в идеологии национальной политики. Если в 1920-е гг. в АССР НП осуществлялась политика «коренизации», то есть укрепление роли немцев, как «титულიной нации», то в 1930-е годы - противоположная по своей направленности политико-идеологическая кампания «борьбы с национализмом» [б. С.217-223, 327-330, 359-365].

Политическим лидерам немецкой автономии, как и всей советской политической элите того времени, было присуще мессианское сознание. Они достаточно искренне верили, что своей деятельностью приближает переход человечества от капитализма к социализму и коммунизму. Во имя будущего в жертву приносилось настоящее – прежде всего, люди, которые пытались хоть как-то противостоять агрессивному натиску большевизма на их традиционные жизненные устои.

Особенностью мессианского сознания лидеров советских немцев того времени была ориентация на социалистическую революцию в Германии. Так, например, вся их деятельность в немецкой автономии на Волге вплоть до конца 1920-х гг. нацеливалась на то, чтобы сделать из Области (позднее – Республики) немцев Поволжья – «витрину социализма», пример для подражания для германских трудящихся. Отмеченная особенность генерировалась «сверху» (например, посылка функционеров немецкой автономии для революционной работы в Германии), однако имела место и широкая инициатива «снизу» (предложение о преобразовании области в АССР немцев Поволжья и др.) [б. С.159-162].

Характер политического руководства политической элиты АССР немцев Поволжья «по горизонтали», то есть на своем уровне (область или республика, уезды или кантоны, города или села, предприятия, учреждения, заведения и т.п.) носил всеобъемлющий характер. Коммунистическая партийно-государственная номенклатура непосредственно руководила всеми сферами общественной

жизни: экономикой, распределением материальных и духовных благ, решением кадровых вопросов, воспитанием «нового человека» и т.д.

Однако при этом существовала жесткая иерархичность в принятии решений «по вертикали» на каждом уровне. Руководители определенного уровня имели право выполнять лишь указания, поступающие «сверху». Никакая инициатива без одобрения сверху не поощрялась (1920-е гг.) и сурово наказывалась (1930-е гг.). В то же время руководителям этого уровня беспрекословно должны были подчиняться все партийно-государственные структуры более низких уровней. Можно говорить о милитаризации внутренних отношений в среде политических лидеров немецкой автономии всех уровней, о высокой степени их групповой интеграции. Структура и внутренние отношения в иерархии политического лидерства немецкой автономии полностью соответствовали сталинскому делению лидеров на вождей, «генералов», «офицеров» и «унтер-офицеров».

Реальная власть всегда концентрировалась у высшего руководства партии и государства. Все остальные уровни политического руководства были лишь исполнителями их воли. В АССР НП такая система прямо ущемляла ее официально провозглашенные автономные права.

Важнейшим формальным критерием вхождения в лидерскую среду в АССР НП, в немецких районах являлось происхождение из социальных низов, неимущих классов, и прежде всего, пролетариата. Следует, однако, отметить, что с самого момента образования в большевистской политической элите российских немцев сложились две группы, различавшиеся своим происхождением (интеллигентским и «рабочим») и, как следствие, двумя отличными друг от друга образами мышления и стилями политического поведения. Исследователь Л.Н. Шумилова назвала их «умеренными» и «радикалами». При всей своей приверженности идеям коммунизма «умеренные» интеллигенты (большевики с дореволюционным стажем) все же пытались каким-то образом учитывать национальные интересы своего народа, проявляли по отношению к нему некоторый гуманизм. «Радикалы» (большевистские кадры, сформировавшиеся в годы революции и Гражданской войны), фанатично преданные режиму, во имя «светлого будущего» самым жестоким образом подавляли свой народ, слепо проводя в жизнь все установки «сверху».

Центральной власти некоторое время было выгодно иметь внутри политической элиты поволжских немцев две соперничавшие группировки лидеров. В зависимости от характера решавшихся задач, они инициировали приход к власти либо одной, либо другой группировки. Так, «умеренные» обеспечивали формирование общественного мнения поволжских немцев в пользу областной автономии в 1918 г., организовывали автономию, вдыхая в нее жизнь. «Радикалы» выполняли главную задачу «военного коммунизма» - проводили в немецких селах продразверстку, доводя экономику автономии до полной разрухи, а народ – до массового голода.

«Умеренные» восстанавливали и нормализовали жизнь поволжских немцев на принципах нэпа в 1920-е годы, «радикалы» возглавили «великий перелом», с помощью жесточайших мер осуществив коллективизацию немецких хозяйств, другие меры по форсированному «строительству социализма» в Республике немцев Поволжья [13. С.46-152].

В 1937-1938 гг. И.В. Сталин и его ближайшее окружение, провели кардинальную чистку своих сторонников и в результате массовых репрессий фактически ликвидировали «старую большевистскую гвардию». В Республике немцев Поволжья трагическая участь постигла как «умеренных», так и «радикалов». На смену им пришли молодые лидеры-выдвиженцы, основу мышления и действия которых составлял уже не ленинский большевизм, а сталинизм – его наиболее примитивная и антигуманная интерпретация. Они «верой и правдой» проводила в АССР НП политику ВКП(б), однако им помешала война. С уничтожением Немреспублики завершилось и лидерство этих людей. Вместе с рядовыми немцами они подверглись депортации, оказались в Трудовой армии.

На примере судьбы поволжско-немецких политических лидеров времен существования АССР немцев Поволжья ясно виден цинизм высшего руководства партии и государства, для которого нижестоящая партийно-государственная номенклатура, в том числе и национальная, представлялась лишь механическим инструментом для реализации своих целей. Как только инструмент устаревал или становился ненужным, с ним быстро и безжалостно расставались.

Начиная с сентября 1941 г. и вплоть до конца 1980-х гг. у немцев Поволжья отсутствовали свои национальные лидеры, что было вызвано положением, в котором оказался этот народ. Всякие попытки самоорганизации народа и появления лидеров, пытавшихся встать на защиту национальных прав, пресекались. Яркий пример – поездка «делегаций» советских немцев в Москву» (1964, 1965 гг.): попытка части бывших функционеров АССР НП уговорить советское руководство восстановить немецкую государственность на Волге, закончившаяся провалом и репрессиями [5].

В то же время ликвидация гражданской дискриминации немцев после 1955 г. позволила им, начиная с 1960-х гг. получать полноценное образование, а это, в свою очередь, привело к формированию интеллектуальной элиты – немецкой интеллигенции всех направлений. Заметная часть немцев начала пробиваться на номенклатурные должности в партийных, государственных, хозяйственных и других структурах, становилась частью политической элиты СССР, усваивая ее ментальные черты. Этих людей нельзя назвать национальными лидерами немцев, так как они не чувствовали себя таковыми, непосредственно не защищали национальных интересов своего народа [7. С.36-37].

В годы перестройки на волнах гласности и демократизации стало возможным появление новых лидеров, нацеленных на отстаивание

национальных интересов своего народа. Источниками их рекрутирования стала немецкая интеллигенция, сформировавшаяся в период «оттепели» и «застоя», в том числе и часть разночинной номенклатуры.

«Новые немцы», сформированные поздней советской тоталитарной системой, либо усвоили, либо вынуждены были принять многие характерные черты ее функционирования: полнейший идеологический и политический конформизм («политическая зрелость»), личную преданность вышестоящему руководителю, угодничество и подхалимаж, умение понравиться начальству, отсутствие (либо полное сокрытие) собственных принципов, нравственной и политической позиции, знание негласных правил аппаратной игры, умение вовремя отрапортовать, «попасть в струю», показной активизм и т.п. Долголетнее разрушительное воздействие номенклатурной системы не могло не изменять личность, не формировать определенные ментальные черты части будущих политических лидеров и активистов немецкого национального движения.

Первыми действиями руководства возрождавшегося национального движения, как и в 1965 году, стало формирование делегаций в Москву и организация встреч в ЦК КПСС и Верховном Совете СССР (апрель – октябрь 1988 г.). Было достигнуто определенное взаимопонимание, что позволило в марте 1989 г. создать Всесоюзное общественно-политическое и культурно-просветительное общество советских немцев «Возрождение» [2. С.89-98]

Первый год своей деятельности с весны 1989 по весну 1990 гг. руководство «Возрождения» сохраняло единство, по крайней мере, внешнее, надеясь на скорое разрешение немецкой проблемы, основу которой видело лишь в одном: в восстановлении немецкой национально-территориальной автономии на Волге. Все другие варианты возрождения этничности российских немцев считались ошибочными и вредными. Их приверженцев новые лидеры открыто называли предателями интересов немецкого народа.

Многие из лидеров немецкого движения (Г. Гроут, Г. Вормсбехер, Ю. Гаар и др.) смогли стать публичными и популярными в среде российских немцев фигурами, потому что смело ставили как перед лицом общественности, так и перед властными структурами вопрос о полной реабилитации своего народа. Однако уже на второй конференции «Возрождения» в январе 1990 г. вспыхнул серьезный конфликт, который стал быстро разрастаться в последующие месяцы.

Некоторые действия отдельных руководителей немецкого движения оказались непродуманными и даже вредными для немецкого движения. В частности, неосмотрительные высказывания и действия некоторых радикалов в Поволжье, угрозы «разобраться» с местным начальством в будущем и т.п. способствовали развитию среди населения, проживавшего на территории бывшей АССР немцев Поволжья, антиавтономистских настроений, с помощью местных властей довольно быстро переросших в мощное протестное движение [11. С.165-180].

Затяжка с решением «немецкого вопроса» усиливала противоречия среди

советско-немецких политических лидеров, которые начали нарастать в ходе подготовки и проведения I съезда немцев СССР. Именно он внес глубокий раскол в национальное движение российских немцев, последствия которого ощущались все минувшие годы, сохраняются и теперь. Радикализм большинства «Возрождения» во главе с Г. Гроутом, его политическая глухота, нежелание ради сохранения единства идти хоть на какие-то компромиссы внутри своей организации открыло негативную традицию раскола, выхода части членов из существующей организации и образования новых организаций российских немцев, активно борющихся друг с другом. 14 мая 1991 г. учреждается Союз немцев СССР, возглавляемый Р. Фальком и Г. Вормсбехером [2. С.446]. Еще большую сумятицу во взаимоотношения внутри политической элиты российских немцев внесла маленькая, но очень шумная группа во главе с К. Видмайером, выдвинувшая план образования немецкой автономии на территории Калининградской области. В августе они создали свою организацию «Балтийская лига» [2. С.448]. Были и другие политические группы.

Второй этап I Съезда немцев СССР (октябрь 1991 г.), как и два последующих съезда немцев бывшего СССР (в марте 1992 и феврале 1993 гг.), не только не сблизил, но еще дальше развел между собой разные группы политических лидеров немцев бывшего СССР.

В этих и последующих конфликтах и расколах политической элиты ярко проявилась ее «советскость», отсутствие опыта работы в демократической среде, неумение и нежелание вникнуть в позицию оппонента, пойти на компромисс. Это была большая беда лидеров перестроечной поры.

Ошибкой представляется и сведение всего многообразия задач национального движения практически к одной – воссозданию АССР НП. На эту задачу был настроен и народ. Потому-то поражение в этой борьбе для многих казалось невосполнимой трагедией. Провокационный призыв Г. Гроута – всем уезжать в Германию, к сожалению, нашел серьезную поддержку. Началась массовая эмиграция немцев из России, Казахстана, других стран постсоветского пространства.

Вместе с тем в отмеченный перестроечный период начинает развиваться сеть немецких национально-культурных центров («центров встреч») по всей стране. 28 июня 1991 г. создается Международный союз немецкой культуры (МСНК), председателем которого становится Г.Г. Мартенс. Эта организация декларирует свой неполитический характер, взяв курс на поддержку и возрождение национальной культуры немцев [2. С.447].

Распад СССР и появление новых независимых государств объективно способствовал разобщению территориальных организаций различных немецких политических объединений и их лидеров, оказавшихся по разные

стороны границ, значительно ослабил боевой дух всех политических лидеров, как радикалов, так и умеренных. В течение 1992-1993 гг. наблюдается быстрый спад политической активности как самих немцев, так и их

политических лидеров, которые вынуждена была теперь перегруппировывать свои силы и приспосабливаться к новым условиям.

После принятия новой Конституции Российской Федерации, введения в действие новых принципов национально-территориального устройства, формирования новых высших органов государственной власти и управления политические лидеры теперь уже российских немцев растерялась и не смогла найти свое место в новой обстановке. Кроме того, их численность стала быстро таять (многие активисты различных немецких организаций эмигрировали в Германию).

Инициатива в решении проблем будущего российских немцев отдается в руки нового российского руководства и правительства ФРГ. В результате, главным рычагом решения проблем российских немцев стали выступать финансовые средства. Этому способствовал обострившийся экономический и финансовый кризис. Именно выделявшиеся Германией и Россией деньги стали важным фактором изменений в соотношении веса и влияния разных групп немецкой политической элиты в России. В 1996 году в нашей стране принимается Федеральная программа поддержки развития российских немцев, ее практическое осуществление ведет государственно-общественный фонд «Российские немцы» во главе с И. Беккером. Таким образом, этот лидер становится одной из ключевых фигур в новой комбинации российско-немецких политических лидеров [7. С.38].

Российское и германское руководство же в этой ситуации осуществляют своеобразный прагматический отбор, отдавая приоритет социально-экономическим и национально-культурным программам. В таких условиях политические организации («Возрождение», «Союз немцев России» и др.), теряя свое влияние, все более отходят в виртуальный мир, и наоборот, неполитические организации — Международный союз немецкой культуры и менее влиятельные Общественная академия наук российских немцев, Немецкое молодежное объединение и т.п. — набирают очки.

Своевременно сориентировались политические деятели немцев поволжского региона (Ю. Гаар, Н. Лейман и др.). В 1993 г. ими было создано Землячество немцев Поволжья — организация универсального характера, взявшая на себя решение всех проблем поволжских немцев. Она сумела подчинить своему влиянию региональные отделения общероссийских немецких организаций. Основной упор был сделан на решение социально-экономических и национально-культурных проблем немцев Поволжья, в результате часть российских и германских финансовых потоков пошла непосредственно в регион, а лидеры Землячества получили возможность принимать прямое участие в их распределении и освоении [13. С.192-193].

Особо следует отметить, что ряд представителей российско-немецкой политической элиты стал включаться в структуры правительства, ведающие национальной политикой. Начало этому положил еще П. Фальк. В 1991 году, накануне проведения второго этапа I Съезда немцев СССР в Государственном

комитете по делам национальностей был создан департамент по делам народов, не имеющих собственной государственности. Его и возглавил П. Фальк, ранее народный депутат СССР, председатель Союза немцев СССР. В дальнейшем в разное время в Госкомнаце или в Миннаце работали А. Веер, В. Шрайнер, В. Бауэр Н. Варденбург и др., что позволило некоторым из них создать определенные связи в этих структурах, благодаря которым нередко удавалось добиваться каких-либо преимуществ для своих организаций в борьбе с конкурентами за государственные проекты и финансы [13. С.193].

В целом это время характеризуется затишьем в политической борьбе и некоторым относительным примирением ранее враждовавших между собой группировок и их лидеров.

Тишина была взорвана в 1997 г. Причиной этого стал принятый в 1996 г. Федеральный закон «О национально-культурной автономии», позволявший создать для немцев России новую государственно-общественную структуру с хорошими перспективами финансирования. Началась активная кампания за создание новой структуры. В борьбе за овладение ФНКА с самого начала лидирующее положение заняла группа во главе с В. Бауэром, который, являясь в тот период заместителем министра по делам федерации и национальностей, активно использовал свой «административный ресурс».

В течение 1997 г. структуры ФНКА создавались на местах – в субъектах федерации, а 19-20 декабря 1997 г. состоялся учредительный съезд Федеральной национально-культурной автономии «Российские немцы». Ее президентом стал В. Бауэр, большинство постов в руководстве ФНКА также получили его сподвижники (В. Баумгертнер – вице-президент, А. Гангнус, П. Кисс, В. Шрайнер, Э. Вольф и др.) [10]. В то же время необходимо отметить, что в начале существования ФНКА в ней работали представители всех общественных организаций российских немцев. Казалось бы, создалась уникальная возможность консолидации политической элиты российских немцев и направления ее общих усилий в русле служения своему народу. Однако этого не произошло. С удручающей точностью в руководстве ФНКА были воспроизведены формы и методы работы лидеров «Возрождения»

С первых же дней своего существования руководство ФНКА во главе с В. Бауэром заявило претензии на единоличное представительство своей организацией интересов российских немцев, а следовательно, с их точки зрения ФНКА должна была стать единственной структурой, получающей и распределяющей российские и германские деньги, идущие на поддержку немецкого меньшинства в стране. В связи с этим ФНКА сразу же начала предпринимать попытки подчинения себе всех других организаций. Естественно, что это вызвало консолидацию и резкое противодействие последних. Так начался новый этап изнурительной борьбы между политическими лидерами российских немцев [7. С.39].

Почувствовав открытое сопротивление своей линии со стороны представителей других общественных организаций В. Бауэр, пользуясь

большинством своих сторонников в президиуме ФНКА, просто-напросто исключил всех своих оппонентов из ФНКА, эта же методика применяется и ко всем другим членам ФНКА, кто пытается оппонировать своему президенту как в центре, так и в регионах.

Противники ФНК избрали три направления борьбы. Во-первых, они приняли серьезные меры к консолидации всех противников руководства ФНК, как в центре, так и на местах. С этой целью была даже создана ассоциация «ВЕС» («Возрождение, единство, согласие»). Во-вторых, они стали активно работать в регионах, пытаясь захватить власть в местных структурах ФНК. В-третьих, они начали подготовку к новому съезду немцев России, чтобы через этот высший представительский форум немецкого населения страны взять ФНК в свои руки. Избранная стратегия и тактика борьбы принесла определенный успех.

В конце концов, экстремизм группировки Бауэра в ФНКА стал настолько очевиден, что привел к объединению как его противников вне ФНКА, так и внутри этой организации. Общими усилиями им удалось «свалить» В. Бауэра. Новым президентом ФНКА российских немцев стал В. Баумгертнер, произошла определенная перегруппировка в высших эшелонах ФНКА, которая, однако, не привела к серьезному изменению стиля, форм и методов работы ФНКА. Для ФНК периода руководства В. Баумгертнера было характерно сохранение авторитарных методов управления, неумение наладить доброжелательные отношения с местными организациями, правительственными структурами России и Германии, оценка национально-культурной деятельности в центре (МСНК) и на местах (немецкие культурные центры) как малозначимой и более того, даже наносящей вред главной задаче – восстановлению территориальной автономии [13. С.39].

Такая ситуация все более не устраивала местные организации. В 2007 году по инициативе местных структур ФНКА и национально-культурных организаций центрального региона началось движение самоорганизации российских немцев, которое довольно быстро стало распространяться на другие регионы, оно росло как по горизонтали, так и по вертикали, постепенно привлекая к себе все новых сторонников. Самоорганизация акцентировала внимание на вопросы национально-культурного развития немцев, потому получило поддержку МСНК, с которым ФНКА по старой традиции вела непримиримую борьбу. Сложилась коалиция центральных и местных организаций, выступавших за серьезные изменения принципов, форм и методов работы в системе немецких организаций и их лидеров.

Движение самоорганизации выступило за созыв внеочередного съезда российских немцев, который бы сменил неэффективное руководство ФНКА. Постепенно эта идея становилась все более популярной и была реализована в апреле 2009 г. Съезд состоялся, абсолютное большинство делегатов на нем представляли реформаторы. Они избрали новые руководящие органы ФНКА, его председателем стал Г. Г. Мартенс [12].

14. С 2009 г. начался современный этап развития национального движения российских немцев – этап самоорганизации. Прошедшие с тех пор годы говорят о жизнеспособности новой системы организации российских немцев, хотя сохраняется еще немало сложных проблем. Импонирует то, что все проблемы решаются путем широкого демократического обсуждения, позволяющего услышать и учесть мнение каждого субъекта самоорганизации. Органы самоорганизации и их лидеры учатся, приобретают опыт, и есть надежда, что современный этап – это выход из порочного и замкнутого круга междоусобиц и авторитаризма, порожденных бывшими руководителями, на более высокую ступень взаимоотношений как организаций, так и их членов и лидеров. Повседневная жизнь Самоорганизации российских немцев широко и всесторонне освещается на информационном портале www.rusdeutsch.ru.

Список использованной литературы и источников

1. *Авдеев П.С.* Роли и функции лидера // Экономика и менеджмент инновационных технологий: электронный научно-практический журнал. URL://<http://ekonomika.snauka.ru/2014/10/5863> (дата обращения 26.02.2020);
2. *Бауэр В.А., Иларионова Т.С.* Российские немцы: право на надежду. К истории национального движения народа (1955 – 1993). М.: Республика, 1995. 458 с.
3. *Берн Э.* Лидер и группа. О структуре и динамике организаций и групп. М.: Эксмо, 2009; Менегетти А. Психология лидера. СПб: Онтотпсихология, 2004. 115 с.
4. *Бичанина З.И.* Немецкий компонент в культурной жизни Саратова (1870-е – 1930-е гг.): Дисс. ...канд. ист. наук. Саратов, 2010. 192 с.
5. *Вормсбехер Г.Г.* Протруберанцы мужества и надежд (1-я и 2-я делегации советских немцев в 1965 г.) // Немецкое население в постсталинском СССР, в странах СНГ и Балтии (1956–2000 гг.). М., 2003. С.86–103.
6. *Герман А.А.* Немецкая автономия на Волге. 1918-1941. М.: МСНК-пресс, 2007. 576 с.
7. *Герман А.А.* Послевоенное общественное движение российских немцев (1954 – 2014 гг.): попытка системного анализа // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия История, Международные отношения. 2015. Т. 15. Вып. 3. С. 34-40.
8. *Герман А.А., Иларионова Т.С., Плева И.Р.* История немцев России. М.: МСНК-пресс, 2005. 544 с.
9. *Костырченко Г.В.* Отец народов. Ленинская и сталинская национальная политика // Родина. 2003, № 2. С. 8-13.
10. Российская газета. 1997. 21 декабря.
11. *Скучаева О.Е.* «Немецкий вопрос» в Поволжье (1941 – 1993 гг.): Дис. ...канд. ист. наук. Саратов, 2008. 204 с.
12. Текущий архив ФНКА РН. Протоколы съезда.
13. *Шумилова Л.Н.* Становление и эволюция политической элиты немцев Поволжья (1917 г. – конец XX в.): Дис. ... канд ист. наук. Саратов, 2003. 233 с.
14. *Busch M.* Deutsche in St. Petersburg 1865-1914: Identität und Integration. Essen: Klartext, 1995. 288 S.; *Dönninghaus V.* Die Deutschen in der Moskauer Gesellschaft: Symbiose und Konflikte (1494 – 1941) München: Oldenbourg, 2002 – 576 S.
15. *Dönninghaus V.* Die Deutschen in der Moskauer Gesellschaft: Symbiose und Konflikte (1494 – 1941) München: Oldenbourg, 2002 – 576 S.

УДК [94:316.334.3] (46+57)|19|

Гуменюк Алексей Анатольевич, доктор исторических наук, доцент кафедры Отечественной истории и историографии «СГУ им. Н.Г. Чернышевского», Россия.

А.А. Гуменюк

*ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский
государственный университет им. Н.Г. Чернышевского»,
Институт истории и международных отношений, Россия, Саратов*

РАННИЙ СОЦИАЛИЗМ В СССР: ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ

Аннотация: в статье с опорой на анализ сущности механистической и гуманистической моделей социализма представлены теоретические обоснования складывания в Советском Союзе раннего социализма, оценивается степень интереса к этой проблеме представителей различных отраслей гуманитарных и общественных наук.

Ключевые слова: государство, концепция, модель, общество, потребности, принцип, программа, социализм.

A. A. Gumenyuk

*Saratov State University named after N.G. Chernyshevskiy,
Institute of History and International Relations, Russia, Saratov
E-mail: GumenukAA@rambler.ru*

EARLY SOCIALISM IN THE USSR: THEORETICAL BACKGROUND

Annotation. The article, based on an analysis of the essence of the mechanistic and humanistic models of socialism, presents the theoretical justifications for the folding of early socialism in the Soviet Union, assesses the degree of interest in this problem for representatives of various branches of the humanities and social sciences.

Key words. state, concept, model, society, needs, principle, program, socialism.

Лидеры партии и Советского государства неоднократно заявляли о построении в СССР социалистического государства. Первый раз утверждение, что Советский Союз является «социалистическим государством рабочих и крестьян» появилось в тексте второй союзной Конституции 1936 г. (ст. 1) [1, с.3]. Спустя четверть века Н.С. Хрущев сначала на XXI съезде КПСС (27 января – 5 февраля 1959 г.), а затем на XXII съезде (17-31 октября 1961 г.) провозгласил «о полной и окончательной победе социализма» в СССР [2, с.20] и вступлении страны «в период развернутого строительства коммунизма» [3, с.131]. О возможности достижения коммунизма уже к 1980 г. первого секретаря ЦК КПСС убедили успехи в экономическом развитии СССР в 1950-е гг., которые современными исследователями оцениваются как период «советского экономического чуда» [4, с.466].

Однако было ли советское общество к тому моменту действительно социалистическим или нет? Чтобы ответить на этот вопрос необходимо проанализировать критерии, на которые опирались руководители СССР, рассуждая о социализме. Если обратиться к содержанию второй по 11 статей

Конституции СССР 1936 г., то становится ясным, что под социализмом Сталин понимал власть трудящихся, осуществляемую через Советы депутатов; общественную социалистическую собственность (государственная и колхозно-совхозная), как экономическую основу государства; превращение всей экономической инфраструктуры страны во всенародное достояние; регулирование хозяйственной жизни в СССР государственным народнохозяйственным планом «...в интересах неуклонного подъема культурного и материального уровня трудящихся...» [1, с.3-4]. Н.С. Хрущев, заявляя о завершении строительства социализма в СССР в 1959–1961 гг., опирался на те же самые критерии, что и его предшественник. Единственным отличием было то, что Сталин называл СССР социалистическим государством рабочих и крестьян, а Н.С. Хрущев — общенародным социалистическим государством. Этот тезис вошел в проект новой советской Конституции 1964 г. [5, с.299]. Можно согласиться с мнением Б.Ф. Славина, что такой «социализм» в СССР действительно был, если «...он понимался как системы, где господствуют государственная собственность и централизованное планирование, нет частного капитала, и есть государство, действующее от имени трудящихся...» [6, с.15]. Эта характеристика соответствует так называемой механистической модели социализма, которая предполагала «...превращение российского общества в единую фабрику, работающую по общему плану, спускаемому из единого административного центра» [7, с.391]. Однако эта модель по сути дела являла собой лишь базу, основу для выполнения, по словам Р.А. Медведева, «...главной задачи и главного обязательства социализма» — «...заботиться о повышении материального и духовного уровня жизни народа ...» [8, с.587].

Решение этой трансформирующей социальную действительность задачи предусматривает другая модель социализма – гуманистическая, которая «...руководствовалась потребностями и возможностями людей, ставила на первый план человека, его благосостояние, свободное и всесторонне развитие» [7, с.391]. Однако ее разрешение невозможно без механистической модели, выступающей средством ее реализации, поэтому обе эти модели подчинены друг другу и взаимодополняемые.

Нам представляется, что за точку отчета в процессе конструирования гуманистической модели социализма с опорой на механистическую в СССР следует взять принятие в октябре 1961 г. III программы КПСС. Важнейшую роль в этом сыграло выработка на протяжении 1961–1977 гг. базирующейся на принципах вседоступности и бесплатности директивно-законодательной базы, регулирующей деятельность государства в социальной сфере. Венцом этого законотворчества стало принятие в 1977 г. новой Конституции СССР. Анализ содержательной стороны нового Основного закона страны служит неоспоримым доказательством того, что в СССР сложилось по-настоящему социалистическое государство.

В то же время создать полноценную гуманистическую модель социализма

в СССР не удалось. Уже через несколько лет после принятия программы строительства коммунизма население Советского Союза критически отзывалось о политике руководства. Например, бригадир СМУ треста № 7 г. Саратова, высказывая свое мнение о повышении закупочных и сдаточных цен на скот, птицу и изменении розничных цен на некоторые товары, отмечал в июне 1962 г.: «Много говорят о коммунизме, но слова расходятся с делом» [9, л.4]. Даже сам Н.С. Хрущев видимо осознавал данное обстоятельство. Об этом косвенно можно судить по славам первого секретаря ЦК КПСС, вложенные режиссером Игорем Гостевым в уста сыгравшего роль Хрущева Ролана Быкова в фильме «Серые Волки» (РФ, 1993 г.): «Да какой социализм? Это в Швеции социализм, а у нас — одна видимость».

Появившаяся в 1967 г. концепция «развитого социализма», призванная уйти от очень неудобного содержания III программы КПСС, также в большей степени соответствовала механистической, нежели гуманистической модели социализма. Ключевым элементом в определении развитого социалистического общества выступало наличие «могучих производственных сил, передовой науки и культуры», за счет которых должен был осуществляться постоянный рост благосостояния народа [10, с.4]. Однако известно, что основой этой мощи в СССР, начиная с 1930-х гг., выступали предприятия тяжелой индустрии (группа «А»). В то же время важным условием для улучшения качества жизни советских людей являлся бурный рост предприятий легкой и пищевой промышленности (группы «Б»), развитие которой в СССР не являлось приоритетным (хотя Г.М. Маленков стремился сделать эти отрасли промышленности таковыми, заявляя об этом с высоких трибун сразу после смерти Сталина [11, с. 115]). Этим обстоятельством вызывался дефицит экономических возможностей у государства для полномасштабного претворения в жизнь взятых на себя широких социальных обязательств. В силу этого гуманистическая модель в СССР реализовалась лишь фрагментарно, были созданы отраслевые и территориальные ее оазисы. К первым следует отнести колхозные рынки, санатории и дома отдыха, молодежные досуговые учреждения, комплекс социальных сервисов по обслуживанию рабочих оборонной промышленности, закрытые административно-территориальные образования (ЗАТО); ко вторым – субъекты РСФСР, областные центры которых имели статус закрытых городов (например, Саратов) или городов-героев (например, Волгоград).

Несостоятельность в силу этого концепции «развитого социализма» советское руководство в лице Ю.В. Андропова и К.У. Черненко пыталось разрешить заявлениями о необходимости «совершенствования развитого социализма» (Ю.В. Андропов) [12, с.9, 238-241] и постепенной замене термина «развитой социализм» на «развивающийся социализм» (К.У. Черненко) [4, с.556]. По утверждению советского дипломата и государственного деятеля Г.М. Корниенко, в частных беседах Юрий Владимирович высказывался гораздо более радикальнее: «По крайней мере дважды в моем присутствии он говорил

примерно так: какой там, к черту развитой социализм, нам до простого социализма еще пахать и пахать» [13, с.323]. О признании противоречий и трудностей «развитого социализма» свидетельствует такая фраза Андропова: «Если говорить откровенно, мы еще до сих пор не изучили в должной мере общество, в котором живем и трудимся, не полностью раскрыли присущие ему закономерности, особенно экономические. Поэтому порой вынуждены действовать, так сказать, эмпирически, весьма нерациональным способом проб и ошибок» [12, с.294]. И такие трудности объективно были, что видно из содержания вопросов, поступавших от трудящихся в редакции центральных газет и лекторам отдела пропаганды в конце 1970-х гг. Например, «Каковы размеры фонда потребления национального дохода в расчете на душу населения в СССР и странах-членах СЭВ по сравнению с развитыми капиталистическими странами?»; [14, л.5] «Сколько денег должно расходоваться на одного члена семьи по рациональным нормам потребления? Какой процент населения нашей страны пока не в состоянии практически реализовать эти нормы из-за недостаточно высокого уровня доходов» [15, л.5]. К сожалению, с приходом к власти М.С. Горбачева курс на «совершенствование развитого социализма» приобрел несколько иной вектор: вместо социальных аспектов на первый план в этом процессе вышли общечеловеческие и правовые, что означало постепенный отказ от осуществления в СССР глобального социального эксперимента по созданию общества всеобщего достатка и равных возможностей (то есть коммунизма).

Таким образом, «развивающийся», «простой» социализм может быть нами определен как одна из ранних стадий становления «социалистической модели», представлявшая из себя, исходя из проанализированных выше моделей социализма, механистическую модель с отдельными элементами гуманистической модели социализма. Следовательно, ни «сталинский социализм» образца 1936 г., ни «хрущевский социализм» образца 1959 г. не был социализмом в полном смысле этого слова, являясь лишь первым шагом, базисом для начала масштабных мероприятий по повышению качества жизни советских людей. Сами эти мероприятия, другими словами социальная политика Советского государства, базировавшаяся на основных принципах стратегии создания общества равных возможностей, и выступали, по нашему мнению, сущностью социализма.

Научная состоятельность данной концепции доказывается наличием устойчивой тенденции в новейшей отечественной историографии. Взгляд на советское общество как раннесоциалистическое воспроизведен, в частности, А.И. Вдовиным в цитируемой нами выше работе [4], а также Р.А. Медведевым [16], М.Н. Руткевичем [17], А.В. Шубиным [18]. Эта концепция широко представлена также в работах представителей других направлений гуманитарного знания [6, 7, 19, 20]. Утверждению выше охарактеризованных трактовок стадии, на которой советское общество оказалось к началу «перестройки», способствуют и исследования, выполненные с привлечением

регионального архивного материала, включая и диссертационные [21, 22]. В них выявлены ряд конкретных качественных критериев, характеризующих содержание «раннесоциалистической» стадии развития нижеволжского социума. К ним следует отнести формирование новой модели потребления, уровень калорийности питания, доступность населению региона услуг различных социальных сервисов, состояние здоровья, степень комфортности, яркости, событийной насыщенности повседневных практик. Их использование наряду с привлечением экономических и иных показателей позволило автору этих работ определить стадию развития нижеволжского социума в середине 1980-х гг. как «ранний социализм», т.е. общества, уровень развития производительных сил которого был не способен обеспечить условия для постоянного роста благосостояния советских людей. В свою очередь содержательная сторона настоящей публикации в значительной степени облегчает поиск ответа на вопрос: «А был ли в СССР социализм, и какой именно?», повышая тем самым теоретическую обоснованность концепции существования «раннего социализма» в СССР.

Список использованной литературы и источников

1. Сборник законов СССР и указов Президиума Верховного Совета СССР. – Т. 3. 1968-1970. М.: Известия, 1971. 602 с.
2. Внеочередной XXI съезд КПСС (27 января – 5 февраля): стенографический отчет. – М.: Госполитиздат, 1959. Т. I. 592 с.
3. XXII съезд КПСС (17-31 октября 1961 г.): стенографический отчет. Т. I. М.: Госполитиздат, 1962. 608 с.
4. *Вдовин А.И.* История великой державы (1922–1991). М.: РГ-Пресс, 2018. 768 с.
5. *Пыжиков А.В.* Хрущевская «оттепель». М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2002. 511 с.
6. СССР. Незавершенный проект / под общ. ред. А. В. Бузгалина, П. Липке. М.: ЛЕНАНД, 2016. 528 с.
7. *Славин Б.Ф.* Социализм в России. М.: Едиториал УРСС 2004. 432 с.
8. *Медведев Р.А.* Советский Союз. Последние годы жизни. Конец советской империи. М.: АСТ: АСТ МОСКВА: Полиграфиздат, 2010. 637 с.
9. Государственный архив новейшей истории Саратовской области (ГАНИСО). Ф. 594. Оп. 2. Д. 4875.
10. Конституция (основной закон) Союза Советских Социалистических Республик. М.: Правда, 1977. 48 с.
11. XX съезд КПСС (14-25 февраля): стенографический отчет: в 2-х т. М.: Госполитиздат, 1956. Т. I. 640 с.
12. *Андронов Ю.В.* Избранные статьи и речи. 2-е изд. М.: Политиздат, 1983. 320 с.
13. *Корниенко Г.М.* Холодная война. Свидетельство ее участника. М.: Олма-пресс, 2001. 415 с.
14. Российский государственный архив новейшей истории (РГАНИ). Ф. 5. Оп. 75. Д. 248.
15. РГАНИ. Ф. 5. Оп. 75. Д. 249.
16. *Медведев Р.А.* Социализм в России? М.: АИРО-XXI; Крафт+, 2006. 288 с.
17. *Руткевич Н.М.* Социальная структура: моногр. М.: Альфа-М, 2004. 272 с.
18. *Шубин А.В.* Золотая осень, или Период застоя. СССР в 1975–1985 гг. М.: Вече, 2008. 352 с.

19. *Клоцвог Ф.Н.* Социализм: теория, опыт, перспективы. М.: КомКнига, 2005. 195 с.
20. *Солопов Е.Ф.* Социализм. XXI в. М.: Межведомств. на-уч.-учеб. центр комплекс. проблем нац. политики: Высш. ин -т упр., 2005. 164 с.
21. *Гуменюк А.А.* Социальная политика и практика Советского государства в 1953–1985 гг. (на материалах Нижнего Поволжья). Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2016. 260 с.
22. *Гуменюк А.А.* Социальная стратегия Советского государства и практики повседневности населения российской провинции во второй половине 1950-х – середине 1980-х гг. (на материалах Нижнего Поволжья). Автореф. дис. ... д-ра ист. наук. Саратов, 2019. 44 с.

УДК 378.4

Сологубова Ксения Анатольевна, магистрант 2 курса заочной формы обучения направления «Педагогическое образование», профиль «Методология исторического образования» института истории и международных отношений СГУ имени Н.Г. Чернышевского, Россия

Чолахян Вачаган Альбертович, доктор исторических наук, профессор Института истории и международных отношений СГУ имени Н.Г. Чернышевского, Россия

*К.А. Сологубова, В.А. Чолахян
ФГБОУ ВО «Саратовский национальный
исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского»,
Институт истории и международных отношений, Саратов, Россия*

САРАТОВСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ В ПЕРВЫЕ ГОДЫ СОВЕТСКОЙ ВЛАСТИ

Аннотация. В статье рассматриваются нововведения в системе высшего образования в начале периода советской власти. Их реализация показана на примере Саратовского университета. Цель работы – показать позитивные и негативные стороны реформ.

Ключевые слова: университет, высшее образование, советская власть, студенчество, рабочий факультет.

*К.А. Sologubova, V.A. Cholakhyan
Saratov State University, Institute of History and International Relation,
Saratov, Russia
e-mail: ksolo1995@gmail.com*

SARATOV UNIVERSITY IN THE FIRST YEARS OF THE SOVIET RULE

Annotation. The article discusses innovations in the higher education system at the beginning of the Soviet period. Their implementation is shown by the example of Saratov University. The purpose of the work is to show the positive and negative aspects of the reforms.

Key words: university, higher education, soviet rule, student body, workers' faculty.

Революционные события, начавшиеся в России в феврале и октябре 1917 г., и развернувшаяся вслед за ними гражданская война произвели коренной перелом всей государственной и общественной системы страны. Не могли они не задеть и судьбы университетов.

Прежде чем затронуть тему единовластного управления государством большевиками, стоит упомянуть о нововведениях, связанных с периодом

установления власти Временного правительства России.

Саратовский университет, открытый в 1909 г. в составе одного медицинского факультета, наконец, смог приобрести вид полноценного классического университета – в нем было открыто три новых факультета: историко-филологический, физико-математический и юридический [1, с.54].

Профессорско-преподавательский состав комплектовался из московских и петроградских ученых. Первым деканом историко-филологического факультета стал выдающийся ученый С.Л. Франк, физико-математического – профессор В.Д. Зернов [2]. Первым деканом юридического факультета стал приват-доцент Н.В. Болдырев [3].

Новый набор увеличил число студентов более чем в 2 раза, в университете стало больше обучаться девушек.

Подобные мероприятия проходили и в других высших учебных учреждениях страны. Принимались решения об открытии новых университетов в Иркутске, Ташкенте, Ростове-на-Дону. Важнейшим шагом Временного правительства стала отмена всех сословных, национальных, религиозных, политических и половых ограничений при поступлении в вуз [4]. Помимо этого университетам возвращалась автономия во многих внутренних вопросах. Таким образом, можно заключить, что короткое правление Временного правительства было довольно плодотворным в области народного образования и могло бы принести еще немало положительных результатов.

Однако в октябре 1917 г. происходит захват власти большевиками. Период начавшейся демократизации образования приобретает новые очертания, угодные советской власти.

События октября 1917 г. были восприняты неоднозначно. Многие профессора университетов высказывались, что новая власть нелегитимна.

12 ноября 1917 г. на собрании преподавателей вузов в Саратове была принята резолюция, которая осуждала захват власти большевиками: «... насильственный захват власти безответственной группой ведет к полному разрушению государственной и хозяйственной жизни страны...» [5]. 1 декабря студенты Саратовского университета объявили забастовку, которая была поддержана ректором П.П. Заболотновым. Он приказал отменить занятия в этот день и закрыть библиотеку [6].

Однако часть студентов приветствовала новую власть. 19 ноября 1917 г. ими была принята резолюция, в которой было указано: «Мы приветствуем новую власть в лице Исполнительного комитета и, объединившись вокруг Совета рабочих и солдатских депутатов, рады работать совместно на процветание жизни до сих пор угнетенного рабочего класса» [7].

Облик российского студента становится совершенно иным. И в учебной, и в общественной жизни студентов и преподавателей появляется много политики. Отныне задачей высшего образования становится не только профессиональная подготовка кадров, но и политическое воспитание. С этой целью внутри вузов создаются партийные, комсомольские, профсоюзные

организации [8].

С.Л. Франк в письме М. Гершензону от 12 декабря 1917 г. писал: «Живем, мы, конечно, очень плохо, во власти темной озлобленной толпы, как и всюду. При нормальных условиях здесь можно было бы ужиться, найти 2–3 человек, с которыми можно потолковать и плодотворно работать в университете, но теперь действительно тяжело во многих отношениях. Как-то теряется всякий вкус и интерес к творчеству и к самой жизни...» [9].

До революции социальный состав студенчества Императорского Николаевского Саратовского университета был довольно пестрым: 28% студентов были из дворянской и чиновничьей среды, 6% - выходцы из духовенства, 25% - крестьяне, 30% - мещане и рабочие [1, с.38].

Советское правительство решило полностью реформировать систему высшего образования. Университеты предлагалось сохранить, но изменить социальный состав студенчества и перестроить преподавание всех наук на марксистскую основу. С середины 1918 г. был издан ряд декретов, постановлений и циркуляров: о приеме в высшие учебные заведения, об отмене дипломов и свидетельств, ученых степеней и званий, отказе о проведении государственных экзаменов и семестровых зачетно-экзаменационных сессий, об участии студентов в управлении вузами и т.д. [1, с.38].

Чтобы изменить социальный состав студенчества, университеты открыли широко свои двери для приема рабочих и крестьян, в 1918 г. были отменены вступительные экзамены, подача документов о полученном образовании. Фактически в университеты принимали всех желающих, кому исполнилось 16 лет. Это привело к резкому росту числа студентов: в Саратовском университете на 1 января 1917 г. было 1072 студента (из них около 70 женщин), на 1 января 1918 г.-2250 студентов (600 женщин), на 1 января 1919 г.-10242 студента (3709 женщин) [10, с.45]. Но призыв в Красную Армию, которому подвергались только сторонники советской власти, способствовал тому, что социальный состав студенчества по-прежнему оставался не пролетарским.

Резкий рост числа обучающихся вылился в нехватку аудиторий. Большинство студентов были неподготовлены к обучению в университете и не справлялись с учебной нагрузкой. В связи с этим уже в 1919 г. при каждом университете стали открывать рабочий факультет.

Рабочие факультеты (рабфаки) - это общеобразовательные учебные заведения (или их подразделения) для подготовки в вузы рабочих и крестьян, не имевших ранее возможности получить среднее образование [11, с.231].

Важным условием приема на рабочий факультет была принадлежность к партийной и комсомольской организации, а также профсоюзным органам. Таким образом решалась основная задача реформирования высшего образования в России – пролетаризация образования, создание новой рабочей интеллигенции.

Менялась структура и Саратовского университета. В 1918 г. Сельскохозяйственный институт вошел в его состав, образовав агрономический

факультет. Юридический факультет был ликвидирован. На его базе с присоединением историко-филологического факультета был образован факультет общественных наук – ФОН. ФОНы были созданы во всех университетах страны. Их главным предназначением было укрепление влияния советской власти. 1 января 1920 г. в Саратовском университете был открыт рабочий факультет, первый в провинции после Москвы и Петрограда. При зачислении необходимо было предоставить документ о том, что «...товарищ является сторонником Советской власти, принадлежит к классу рабочих и крестьян и не эксплуатирует чужого труда» [1, с.64].

Что касается профессорско-преподавательского состава, то в первые годы Гражданской войны в Саратовском университете сосредоточились видные ученые со всей страны. В Москве и Петрограде обстановка в университетской среде была более напряженной, и профессора стремились укрыться в провинции. Среди наиболее известных в Саратовском университете трудились следующие ученые: А.А. Белопольский, Л.С. Лейбензон, С.А. Богуславский, Н.И. Вавилов, А.Н. Баранников, П.Г. Любомиров и др. [1, с.68]. К сожалению, многие профессора, и не только в Саратове, подвергались репрессиям и преследованиям. Те немногие, которым удавалось избежать наказания, были вынуждены эмигрировать.

Подводя итоги, можно заключить, что первые годы советской власти оказали немалое влияние на судьбы университетов по всей России и Саратовского университета в частности. Из положительных моментов можно выделить то, что структура университета стала расширяться, открывались новые факультеты и кафедры. Численность обучающихся тоже росла, качество их знаний не всегда отвечало требованиям университетской подготовки, но сотни тысяч людей, ранее не имевших возможности обучаться, наконец получили эту возможность.

Насильственная советизация высшей школы отразилась на научной работе профессоров. Многие исследования тормозились, гуманитарная наука подвергалась нападкам и изменениям в угоду марксизма-ленинизма. Потребуется еще не мало времени, чтобы восстановить утраченное. Однако и в таких условиях Саратовский университет оставался ведущим учебным заведением региона.

Список использованной литературы и источников

1. Аврус. А.И. Курс лекций. «История Саратовского государственного университета». Саратов, 2011. 241 с.
2. Невский интеллект на волжских берегах, или питерский след в истории саратовского университета [Электр. ресурс]. – Режим доступа: <https://www.sgu.ru/en/node/42528> (дата обращения 16.03.2020 г.).
3. Вклад В.Д. Зёрнова в развитие СГМУ [Электр. ресурс]. – Режим доступа: <https://medconfer.com/node/18633> (дата обращения 16.03.2020 г.).
4. Сизова А.Ю. "Российское высшее образование при Временном правительстве: замысел и начало демократической реформы" Вестник РГГУ. Серия: Литературоведение. Языкознание.

Культурология, no. 17, 2009, pp. 70-83.

5. Саратовский листок. 1917. 14 нояб. (№241).

6. Дневник русской гражданской войны. Алексис Бабин в Саратове. 1917-1922 гг. / пер. В.В. Булдакова // Волга. 1990. №5.

7. Демидова Е.И. Революция 1917 года и судьбы высшей школы (на материалах региональных архивов).

8. Пономарев А.В. Повседневная жизнь студенчества в первые годы советской власти: новые аспекты и содержание. Вестник Саратовского государственного социально-экономического университета. 2011. №2.

9. Франк С.Л. Из писем М.О. Гершензону. Публ., подгот. текста, вступ. ст. и коммент. Колерова М.А. De visu. – М., 1994. - № ¾. – С. 23-33.

10. Аврус А.И. История российских университетов. Очерки. Московский общественный научный фонд, Москва 2001 г. - 85 с.

11. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бада; редкол. М.М. Безруких [и др.]. М.: Большая российская энциклопедия, 2002. 528 с.

УДК 93/94

Чолахян Вачаган Альбертович, доктор исторических наук, профессор, профессор кафедры отечественной истории и историографии Института истории и Международных отношений СНИГУ имени Н.Г. Чернышевского, Россия

В.А. Чолахян

*ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский
государственный университет им. Н.Г. Чернышевского»,
Институт истории и Международных отношений, Саратов, Россия*

ИСТОРИЧЕСКАЯ ПАМЯТЬ О ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ: МИФЫ И ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТЬ

Аннотация: историческая память о Великой Отечественной войне является областью идеологических столкновений и попыток переписать историю в угоду геополитическим и иным интересам стран Запада. Объективное изучение истории Великой Отечественной войны направлено на борьбу с фальсификаторами отечественной истории.

Ключевые слова: Великая Отечественная война, мифы, фальсификаторы, общественное сознание, историческое образование.

V. A. Cholakhyan

*«Saratov national research University University. N. G. Chernyshevsky»,
Institute of history and International relations, Saratov, Russia*

HISTORICAL MEMORY OF THE GREAT PATRIOTIC WAR: MYTHS AND REALITY

Annotation. the historical memory of the great Patriotic war is an area of ideological clashes and attempts to rewrite history in favor of the geopolitical and other interests of Western countries. Objective study of the history of the great Patriotic war is aimed at combating falsifiers of national history.

Keywords: The great Patriotic war, myths, falsifiers, public consciousness, historical education.

Представления о Великой Отечественной войне в общественном сознании занимают особое место. Образы о войне, возникающие в сознании граждан, затрагивают различные аспекты. Историческая память о Великой Отечественной войне является областью идеологических столкновений и попыток переписать историю в угоду геополитическим и иным интересам стран Запада. Причина идейных столкновений заключается в её особой значимости для целого ряда военных и послевоенных поколений.

Великая Отечественная война рассматривается как позитивная символическая ценность во всех поколениях россиян, является одной из немногих опор национального самосознания, стимулируя единение и мобилизацию народа для конструктивного развития. В России история Великой Отечественной войны, вклад советского народа в победу над нацизмом, героизм и страдания людей являются одним из наиболее значимых элементов коллективного сознания.

Чем дальше в историю уходит 9 мая 1945 г., тем настойчивее становятся попытки умалить вклад СССР (России) в Победу над германским фашизмом (нацизмом). Истинные задачи их организаторов, местных и зарубежных «правдолюбов», можно определить следующим образом:

- посредством принижения исторической роли России как гаранта стабильности в Евразии ограничить ее влияние на мировые процессы;
- используя фальсификации истории России (в том числе военной составляющей), разрушить общее стремление государств бывшего Союза к единению, проведению скоординированной внутренней и внешней политики;
- искажая устоявшиеся представления о нашей истории, – подорвать чувство собственного достоинства россиян, лишив самого главного, того, что российский народ вынес из прошлого, – гордости за свое Отечество, за наши великие свершения и вклад в мировую цивилизацию.

Общая цель фальсификаций и искажений истории нашего Отечества – это представить Россию «империей зла, с вековыми традициями деспотии, рабства и мздоимства»; отнять у нее героическое прошлое, а у народа историческую память; сделать Российскую Федерацию изгоем мировой политики; лишить возможности развития как единого государства, по сути – оставить Россию без будущего. Поэтому нельзя молчать, когда кто-то публично пытается фальсифицировать нашу историю, дать ей «новое прочтение».

Уже в начале 1990-х гг. российское информационное пространство заполнили произведения завербованного британской разведкой и в конечном итоге перебежавшего в Великобританию бывшего офицера Главного разведывательного управления Вооруженных сил СССР В. Резуна. Все они посвящены так называемому альтернативному взгляду на события Великой Отечественной войны, суть которого заключается в том, что нападение фашистской Германии на СССР было обусловлено лишь стремлением обезопасить себя от его агрессивности. Поэтому развязанная гитлеровским руководством война была, как следует из данных книг, превентивной, а

следовательно, оправданной. Данная идеологема активно внедрялась в сознание, особенно тех, кто о войне судил только лишь по книгам и кинофильмам. А с учетом того, что тиражи произведений В. Резуна были чрезвычайно высокими, эта задача решалась, да и сейчас решается вполне успешно [1].

Не менее значимую роль в фальсификации отечественной истории вообще и событий Великой Отечественной войны, в частности, сыграли и так называемые соросовские гранты, по имени американского миллиардера Дж. Сороса. Под предлогом оказания финансовой помощи представителям научного сообщества, оказавшегося в условиях жесточайшего финансово-экономического кризиса в России, инициированного ошибками и просчетами реформаторов 1990-х гг., эти гранты имели избирательный характер и присуждались только тем, кто историю России, и особенно ее советского периода, отражал исключительно в негативном плане [2].

Целостная система информационного противоборства, одной из целей которого является переформатирование общероссийского общественного сознания предполагает реализацию комплекса мер по следующим направлениям:

- тенденциозная интерпретация событий, предшествовавших началу Второй мировой и Великой Отечественной войн, в т.ч. таких, как вхождение Прибалтийских государств в состав СССР, война с Финляндией 1939—1940 гг. и т.д.;

- обоснование сопричастности СССР к развязыванию Второй мировой войны

посредством подписания так называемого пакта Риббентропа—Молотова и возложение на него (и на Россию как его правопреемницу) ответственности за ее начало;

- искажение событий начального периода войны посредством обоснования «закономерного» превосходства немецких солдат и офицеров над воинами Красной армии;

- нивелирование значения ключевых сражений Великой Отечественной войны, таких как битва под Москвой, Сталинградское сражение, Курская битва, Берлинское сражение и т.д.;

- предание забвению подвигов и воинов Красной армии, тружеников тыла, партизанского движения и подпольщиков, массового героизма советских людей в годы войны;

- стремление исказить многонациональную природу патриотизма советских людей, вклада всех народов Советского Союза в достижение победы над нацистской Германией;

- возложение ответственности на СССР за противостояние двух систем и формирование так называемого «железного занавеса», разделившего Западную и Восточную Европу.

Целенаправленным объектом фальсификации по этим и другим

направлениям является сознание молодежи, в первую очередь российской. Самое же парадоксальное состоит в том, что подходы сегодняшних фальсификаторов истории Второй мировой и Великой Отечественной войн восходят к наработкам пропагандистского аппарата Третьего рейха. Готовя поход на Восток, Гитлер придавал большое значение не только созданию стратегических наступательных плацдармов, не только решению материально-технических, ресурсных и продовольственных проблем за счёт третьих стран, но и благоприятному пропагандистскому сопровождению своих действий. Именно в недрах гитлеровской пропагандистской машины возникли мифы о «советской угрозе», о «советском экспансионизме», о стремлении СССР установить контроль над Восточной и Юго-Восточной Европой, о «превентивном» характере плана «Барбаросса», о «враждебности» советского строя малым народам, об «освободительной миссии» германского рейха на Востоке и т.д.

Эти и другие мифы стали стержнем идеологии оккупационной политики нацистов. Затем они вошли в арсенал идеологов «холодной войны», а впоследствии были адаптированы к потребностям текущего момента в информационно-пропагандистской войне против современной России.

Живучесть мифов и технологических приёмов гитлеровской пропаганды объясняется отчасти тем, что после войны Западная Германия, считавшая себя преемницей германского рейха, выдвинулась в центр конфликта между Востоком и Западом и заняла важное место среди идеологов «холодной войны». Денацификация здесь прошла формально, а принятый в 1949 г. закон об амнистии открыл многочисленным чиновникам, специалистам и военным Третьего рейха путь в государственные структуры, научные учреждения и в заново формирующуюся армию.

Тогда же в послевоенной ФРГ сложилась система изучения Востока, поставленная на службу «холодной войны», или «остфоршунг». Она включала свыше 100 исследовательских учреждений и институтов. Изначально многие из них были идеологическими и организационными преемниками соответствующих центров, существовавших в довоенной Германии. В институтах «остфоршунга» нашли прибежище не только немецкие военные, историки, правоведы, политологи, прежде работавшие на гитлеровскую пропаганду, но и представители элит восточноевропейских стран, сотрудничавшие с гитлеровскими оккупационными войсками, а затем эмигрировавшие в ФРГ. Именно это военное поколение побеждённых, избежавшее наказания, не только осложнило процесс осмысления прошлого в Германии, но и создало базу для дальнейших фальсификаций истории Второй мировой войны [3].

Важное место в арсенале идей современных фальсификаторов занимают изыски американской историографии, обслуживающие цели внешней политики США. Так, притязания США на руководящую роль в послевоенном мире материализовались в фальшивой концепции, фактически отрицающей

решающую роль Советского Союза во Второй мировой войне и превозносящей военный вклад США как «главного архитектора» Победы и «арсенала демократии». Неприятие результатов Второй мировой войны и стремление к их пересмотру нашло отражение в утверждениях, согласно которым послевоенное усиление позиций СССР в Европе и Азии в основном было вызвано военно-стратегическими ошибками США, характером международных обязательств, принятых ими в ходе войны, той помощью, которую они оказали Советскому Союзу. В этом контексте предпринимались и предпринимаются попытки опорочить освободительную миссию Советской Армии в странах Восточной и Юго-Восточной Европы как коммунистическую экспансию в Европе, как результат вмешательства советских войск во внутренние дела этих стран [4].

Прекращение существования Организации Варшавского договора, объединение Германии на условиях Запада, распад СССР, расширение НАТО до границ России преподносятся теперь не только как победа Запада в «холодной войне», но и как окончательная победа во Второй мировой войне. В результате победитель превращается в побеждённого.

История Второй мировой войны как явления, определившего дальнейший ход развития человечества, представляется весьма привлекательным средством влияния на сознание граждан. Одним из направлений использования истории войны в политических целях является проведение тезиса о как минимум равной ответственности за развязывание Второй мировой войны Третьего Рейха и Советского Союза. Для обоснования этого мифа в массовое сознание внедряется идея о «сговоре диктаторов» как причине начала войны. Под этим сговором понимается заключение договора о ненападении между Германией и СССР в 1939 г., называемого нередко пактом Молотова – Риббентропа, и секретного протокола к нему.

В 2008 г. Европарламент постановил отмечать 23 августа (день подписания договора о ненападении между Германией и СССР (пакта Молотова – Риббентропа 1939 г.) как «европейский День памяти жертв сталинизма и фашизма». По сути, Европарламент уравнивал два режима и пытался увести Запад от ответственности за соглашательскую позицию в формировании германского милитаризма и нацизма. В данном случае привлекает внимание выбор исторического мотива, тем самым однозначно и безапелляционно возлагается вина за начало Второй мировой войны на Германию и СССР, умалчивая о роли политики других стран [5].

Между тем, современные фальсификаторы истории Второй мировой войны забывают, что именно Мюнхенское соглашение 1938 г. стало одним из наиболее ярких проявлений «политики умиротворения» Гитлера, проводимой накануне второй мировой войны правительствами Великобритании и Франции

Между тем, их целью было добиться сговора с нацистской Германией за счет стран Центральной и Юго-Восточной Европы, отвратить гитлеровскую агрессию от Англии и Франции и направить ее на восток, против советского союза. Об этом весьма красноречиво высказался Уинстон Черчилль: «Мы

потерпели полное и абсолютное поражение», «Англо-французский план расчленения Чехословакии ведет к неизбежному развязыванию войны».

В конечном счете, государства, подписавшие Мюнхенский сговор, признали его позором для себя. В 1942 г. свою подпись под этим соглашением отозвала Великобритания, в 1944 г. то же самое сделали Франция и Италия. После Второй мировой войны Польша и Венгрии вернулись на прежние границы с Чехословакией.

Пожалуй, главные спекуляции по вопросу об ответственности за развязывание Второй мировой войны ведутся вокруг советско-германского договора о ненападении и секретных протоколов Молотова-Риббентропа. Объективное и беспристрастное изучение исторических документов показывает, что подписание советско-германского договора о ненападении и секретные протоколы Молотова – Риббентропа 23 августа 1939 года явились ответом на отказ западных стран заключить антигитлеровский договор с СССР.

2020 г. объявлен в нашей стране годом памяти и славы. Это год 75-летия победы советского народа в Великой Отечественной войне. Это означает гордость за страну и народ, уважение и благодарность ветеранам, память о подвиге народа и передача этой памяти другим поколениям.

Важнейшая задача исторического образования – это формирование у обучающихся целостной системы взглядов на основные события Второй мировой и Великой Отечественной войн. Нам необходимо добиться формирования у обучающихся набора таких ключевых компетенций, которые позволили бы отличать факты и достоверные научные данные от их идеологических интерпретаций. Важно научить их умению критически воспринимать различные версии истории, но при этом не разрушать целостность исторического и историко-культурного образа России.

Список использованной литературы и источников

1. Суворов В. Ледокол, глава 33. «Война, которой было» <https://history.wikireading.ru/29460>. (дата обращения: 24.03. 2020).
2. Что сделал Фонд Сороса в России. Как «нежелательная организация» спасала российскую науку, образование и культуру <https://meduza.io/feature/2015/12/01/chto-sdelal-fond-sorosa-v-rossii> (дата обращения: 24.03. 2020).
3. Немецкий Остфоршунг <http://www.13metro.ru/shine/nemeckij-ostforshung.shtml> (дата обращения: 24.03. 2020).
4. Победители без России, или Как США искажают историю войны https://tsargrad.tv/experts/pobediteli-bez-rossii-ili-kak-ssha-iskazhajut-istoriju-vojny_200650 (дата обращения: 24.03. 2020).
5. Европейский день памяти жертв сталинизма и нацизма <https://urokiistorii.ru/article/51426> (дата обращения: 24.03. 2020).

УДК616-001 (908)

И.А. Норкин – доктор медицинских наук, профессор, заместитель директора по развитию НИИ травматологии, ортопедии и нейрохирургии ФГБОУ ВО Саратовский ГМУ им. В.И. Разумовского Минздрава России, заведующий кафедрой травматологии и ортопедии ФГБОУ ВО Саратовский ГМУ им. В.И.Разумовского Минздрава России; **В.В. Островский** – кандидат медицинских наук, директор НИИ травматологии, ортопедии и нейрохирургии ФГБОУ ВО Саратовский ГМУ им. В.И. Разумовского Минздрава России; **С.Е. Гришин** – доктор политических наук, начальник отдела библиографической информации и документационного обеспечения НИИ травматологии, ортопедии и нейрохирургии ФГБОУ ВО Саратовский ГМУ им. В.И.Разумовского Минздрава России; **В.Ю. Ульянов** – доктор медицинских наук, заместитель директора по научной и инновационной деятельности НИИ травматологии, ортопедии и нейрохирургии ФГБОУ ВО Саратовский ГМУ им. В.И. Разумовского Минздрава России.

О ЛЕЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЭВАКОГОСПИТАЛЯ № 995 В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ (ПО МАТЕРИАЛАМ ГОСУДАРСТВЕННЫХ И ВЕДОМСТВЕННЫХ АРХИВОВ)

Аннотация: В статье на материалах государственных и ведомственных архивов раскрывается работа эвакогоспиталя № 995 в Саратове в годы Великой Отечественной войны. В сложной обстановке, особенно в период Сталинградской битвы, персонал госпиталя качественно организовал лечебную работу, что позволило сохранить жизни многим раненым. Многие архивные материалы впервые вводятся в научный оборот.

Ключевые слова: история травматологии, история ортопедии, эвакогоспиталь №995, НИИТОН СГМУ.

ONCLINICAL CARE IN EVACUATION HOSPITAL No.995 IN 1941-1945 (BASED ON DOCUMENTS FROM NATIONAL AND INSTITUTION ARCHIVES)

Igor A. Norkin – <https://orcid.org/0000-0002-6770-3398>, Scientific Research Institute of Traumatology, Orthopedics and Neurosurgery, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education Saratov State Medical University n.a. V.I. Razumovsky, the Russian Federation Ministry of Health, 148, n.a. N.G. Chernyshevskogo St., Saratov, 410002, sarniito@yandex.ru

Vladimir V. Ostrovskij–<https://orcid.org/0000-0002-8602-2715>, Scientific Research Institute of Traumatology, Orthopedics and Neurosurgery, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education Saratov State Medical University n.a. V.I. Razumovsky, the Russian Federation Ministry of Health, 148, n.a. N.G. Chernyshevskogo St., Saratov, 410002, sarniito@yandex.ru

Sergey E. Grishin–<https://orcid.org/0000-0002-0990-4175>, Scientific Research Institute of Traumatology, Orthopedics and Neurosurgery, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education Saratov State Medical University n.a. V.I. Razumovsky, the Russian Federation Ministry of Health, 148, n.a. N.G. Chernyshevskogo St., Saratov, 410002, vfqvjybl@yandex.ru

Vladimir Yu. Ulyanov–<https://orcid.org/0000-0002-9466-8348>, Scientific Research Institute of Traumatology, Orthopedics and Neurosurgery, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education Saratov State Medical University n.a. V.I. Razumovsky, the Russian Federation Ministry of Health, 148, n.a. N.G. Chernyshevskogo St., Saratov, 410002, v.u.ulyanov@gmail.com

Annotation. the article uses the materials of state and departmental archives to reveal the work of the evacuation hospital No. 995 in Saratov during the great Patriotic war. In a difficult situation, especially during the battle of Stalingrad, the hospital staff organized high-quality medical work, which saved the lives of many of the wounded. Many archival materials are being put into scientific circulation for the first time.

Keywords: history of traumatology, history of orthopedics, evacuation hospital No. 995, НИИТОН ССМУ.

Представители гуманитарных дисциплин обратились к изучению эвакуогоспиталей сравнительно поздно, в 1970-1980-х гг. Несмотря на выход фундаментальных монографий по истории Великой Отечественной войны тема эвакуогоспиталей оставалась в советское время долго «на обочине» научных интересов. На это обстоятельство справедливо обратил внимание С.А. Кусков [1]. Лишь в современной России работа эвакуогоспиталей во время Великой Отечественной войны, в том числе саратовских, стала привлекать внимание исследователей [2,3,4,5]. Ради исторической справедливости, отсчёт в исследовании саратовских эвакуогоспиталей следовало бы вести с обзорных статей профессора С.Р. Миротворцева [6,7].

Вместе с тем, остаётся нераскрытой тема хирургической деятельности одного из крупных эвакуогоспиталей Саратова, на базе которого был создан Саратовский научно-исследовательский институт травматологии и ортопедии (НИИТОН СГМУ). Деятельность эвакуогоспиталя №995 не раскрыта даже фрагментарно. Освещение деятельности данного эвакуогоспиталя как неизученного события Великой Отечественной войны является актуальной научной задачей.

Цель исследования заключается в восполнении пробелов в изучении истории травматологии и ортопедии в годы Великой Отечественной войны. Применённый метод: комплексный анализ государственных архивов, ведомственных архивов и литературных источников. Большинство архивных материалов впервые вводится в научный оборот. Временные границы исследования: 1941-1945 гг.

Незадолго до начала Великой Отечественной войны, в 1938 г., было построено здание для средней школы № 46, директором которой стала депутат Верховного Совета РСФСР Екатерина Владимировна Каменкова.



46-я средняя школа, выстроенная в этом году. Директором здесь депутат Верховного Совета РСФСР тов. Каменкова.

Но уже в 1940 г. здание школы было отдано под размещение в нем созданной по

решению Совнаркома СССР специальной средней школы Военно-воздушных сил [8].

С началом войны возникла необходимость формирования эвакуогоспиталей. В Саратове было создано 26 эвакуогоспиталей [9]. Госпиталь №995 был создан в первые дни начала Отечественной войны. Он был размещён в здании школы, и это не случайно. Под крупные госпитали отводились лучшие на тот момент здания.

Эвакогоспиталь №995 стал принимать раненых почти с первых дней своего существования. В Саратов их доставляли на санитарных поездах, оказывали им квалифицированную помощь, а затем отправляли в другие госпитали, чаще – в глубокий тыл. Около 10 тысяч красноармейцев поступило на лечение в эвакогоспиталь №995 за годы Великой Отечественной войны.

Эвакогоспиталь №995 с первых дней войны начал работу с обычным штатом и оборудованием хирургического госпиталя. Он был рассчитан на 400 коек, в первое время принимал тяжелораненых с повреждениями нижних конечностей. При дальнейшей работе госпиталь постепенно переходил на лечение огнестрельных переломов бедра и ранений смежных тазобедренного и коленного суставов. В последние годы войны госпиталь работал почти исключительно в этой области.

Рис. 1. Динамика специализации эвакогоспиталя № 995 на больных травматолого-ортопедического профиля [10].



Из рисунка видно, что основная группа больных, до 90%, в последние годы войны соответствовала профилю госпиталя. Только в период Сталинградской битвы, в 1942-1943 гг. при значительном числе раненых по профилю, госпиталь принимал большие группы и других категорий, особенно осенью 1942 г. Самыми тяжёлыми были 1942 и 1943 годы, в период Сталинградской битвы. Так, в декабре 1942 г. госпиталь продолжал работать с

перегрузом. Через него прошло 648 раненых и 19 больных. При 400 штатных койках стабильно в госпитале находилось не менее 500 раненых, в этот период госпиталь, по сути, был не эвакуационным учреждением, а стационарным, занимающимся долечиванием больных [11].

Абсолютное число перегруза госпиталя было небольшое. Перегруз заключался в том, что практически все больные были носилочными, которые нуждались в отдельной койке. Больные с переломами обоих бёдер фактически занимали двойное место, что никогда не учитывалось при сортировке раненых на санитарных площадках. Дополнительно в госпиталь направили 43 «ходячих» больных, которых можно было разместить на полу.

Профилирование госпиталя заставило в течение работы обзаводиться необходимой аппаратурой и поднять вопрос о штатах, которые были далеко не достаточны для обслуживания такого тяжёлого контингента раненых. Чёткое профилирование госпиталей, которое в условиях Саратова стало проводиться с первых дней войны, было воплощением идеи профессора С.Р. Миротворцева [12]. Профилирование дало возможность более глубоко изучить методы лечения и обучать весь персонал правильному уходу, что создало более благоприятные условия лечения.

В результате реализации идеи профессора С.Р. Миротворцева Саратов стал одним из российских центров оказания специализированной медицинской помощи. Например, нейрохирургические раненые были сосредоточены в трёх госпиталях (№1056, №1676, №1848), где имелась квалифицированные невропатологи и нейрохирурги. Для лечения раненых в челюсть были выделены госпитали №130, №3287. Они были укомплектованы хирургами и стоматологами, оснащены необходимым оборудованием и инструментарием. Для протезирования ампутированных конечностей был выделен госпиталь № 1683 на 600 коек.

Эвакогоспиталь №995 специализировался на травматологии и ортопедии. Всего в нем работало 162 человека, их них врачей – 16, 37 медицинских сестёр, 27 санитарок [13]. Начальником госпиталя была майор медицинской службы Евгения Алексеевна Ковылина. Евгения Алексеевна в 1930 г. окончила Саратовский медицинский институт, перед Великой Отечественной войной работала в госпитале №360 [14]. По специальности Е.А. Ковылина была терапевтом. В августе 1941 г. она возглавила один из госпиталей. В должности начальника эвакогоспиталя №995 Е.А. Ковылина была утверждена приказом ГВСУ и НКЗ СССР 25 июня 1942 г. Звание майора ей было присвоено приказом НКО 5 ноября 1944 г. [15]. Её заместителем – начмедом госпиталя и ведущим терапевтом стала капитан медицинской службы Валентина Ивановна Баландина.

Главным хирургом эвакогоспиталя работал заслуженный врач РСФСР Пётр Тихонович Углов, окончивший в 1914 г. Казанский университет. Он был доктором медицинских наук, активным участником научных хирургических конференций [16], публиковался в ведущих научных журналах [17]. В

межвоенный период Пётр Тихонович долгие годы трудился в команде С.Р. Миротворцева в факультетской хирургической клинике Саратовского медицинского института, незадолго перед войной работал хирургом больницы Воздздравотдела [18].

К сожалению, фотографий Петра Тихоновича найти не удалось, однако он есть на групповых фотографиях, когда до Великой Отечественной он работал в факультетской хирургической клинике профессора С.Р. Миротворцева.



Рис. 2. Коллектив факультетской хирургической клиники. Сидят: 2-ой слева – С.Р. Миротворцев, 3-ий слева – Н.В. Захаров, стоят: слева направо Л.В. Дерябин, Н.А. Самсонов, П.Т. Углов. Источник: ГАСО, Ф. Р-3737, Оп. 1, Д. 385, Л. 10 (публикуется впервые).

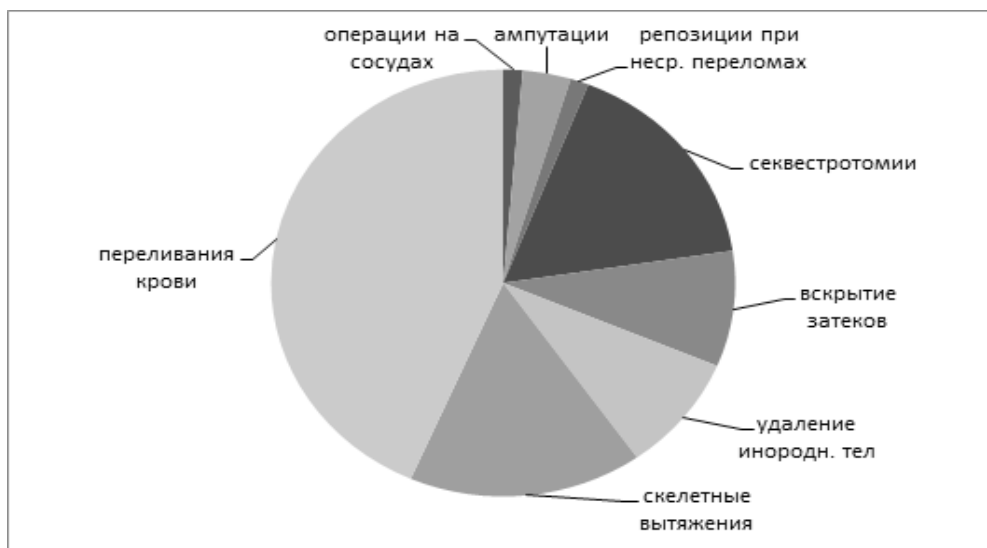


Рис. 3. Миротворцев С.Р. и Углов П.Т. 1930 год. Источник: ГАСО, Ф. Р-

3737, Оп. 1, Д. 385, Л. 8 (публикуется впервые).

Коллективом госпиталя была проделана значительная работа в годы войны [19]. 9792 солдата и офицера Советской Армии поступило на лечение в эвакогоспиталь [20].

Хирургическая картина работы госпиталя за время Великой Отечественной войны представлена следующим образом.

Рис. 4. Хирургическая работа эвакогоспиталя № 995 за все годы Отечественной войны. Рассчитано авторами на основании источника: ГАСО, Ф.Р- 3737, Оп. 1 Д. 156, Л. 4 [21]

Следует отметить качественные изменения в хирургической работе за годы войны: значительное количество операций на сосудах и ампутаций в первые годы войны, рост секвестротомий и появление операций при несросшихся переломах в последние годы Великой Отечественной.

Дадим краткую характеристику отдельных видов лечения. В госпитале применялись следующие методы лечения: 1. перевязки, 2. оперативное вмешательство, 3. гемотрансфузия, 4. применение сульфамидных



препаратов и общеукрепляющее лечения, 5. физиотерапевтические процедуры, 6. парафинотерапия, 7. лечебная физкультура, 8. трудотерапия.

Лечебная физкультура в основном проводилась индивидуально у постели больного, так как кабинет лечебной физкультуры был превращён в палату для прибывающих больных, которые размещались в нём на полу. В кабинете лечебной физкультуры находились бормашина для разработки голеностопных суставов, универсальное кресло для разработки суставов нижних конечностей, мелкие предметы для разработки кисти. Все эти снаряды были сделаны в госпитале силами сотрудников госпиталя.

Виды операций, выполнявшихся в госпитале №995: ампутации, перевязки сосудов, вскрытие затёков и флегмон, удаление инородных тел, иссечение рубцов, секвестротомии, артротомия, реампутация, пересадка по Дэвису, грыжесечение. Во время операции применялся чаще всего общий наркоз, в остальных случаях – местная анестезия.

Рассматривая лечение ранений коленного сустава, необходимо отметить, что в основном оно было консервативным, и лишь в тяжёлых осложнениях требовалось активное вмешательство. В лечении переломов бедра госпиталь

широко пользовался, иногда и вынужденно, методом постоянного вытяжения – скелетного и клеевого, что давало удовлетворительные результаты, позволяло приводить отломки в более правильное положение и уменьшать укорочение конечностей.

Основными показателями для лечения скелетным вытяжением в госпитале считались сравнительно ранние (от 10 до 30 дней) случаи огнестрельных переломов бедра со значительным смещением – свыше 4-5 см, тяжёлая инфекция ран, большие отеки конечности, требующие постоянного контроля и подозрительные случаи по ранению крупных суставов.

Основным местом приложения тяги была бугристость большеберцовой кости, в редких случаях – мышелки бедра. Применяемый груз, как правило, не превышал 10 кг. В случаях с закрытыми переломами груз увеличивался. Продолжительность скелетного вытяжения при огнестрельных переломах бедра индивидуализировалась главным хирургом П.Т. Угловым для каждого больного. Скелетное вытяжение снималось только при получении удовлетворительной мозоли, в среднем это был срок от 30 до 50 дней.

Противопоказаниями для скелетного вытяжения считались поздние сроки поступления больного в эвакуогоспиталь: обширные нарушения мягких тканей, особенно на задней поверхности; надмышелковые переломы бедра, где исправления положения отломков затруднены, а близость сустава при травматизации может привести к вспышке воспалительного процесса в суставе.

Лечение гипсовой повязкой продолжалось до средних сроков консолидации перелома при спокойном течение и удовлетворительном состоянии отломков, а также для создания транспортабельности в период эвакуации. Гипсовая повязка давала более простое обслуживание раненых, создавая значительный покой, а как транспортная иммобилизация оказывалась наилучшей. В деле лечения плохо срастившихся переломов и при лечении несросшихся переломов гипсовая повязка имела исключительное значение.

Из осложнений при лечении переломов бедра, отработанных за 1943-1945 годы были отмечены: септические состояния – 23,4% , остеомиелиты – 9,16%, невриты 20,6% и затеки – 16% [22].

В лечении септических состояний, зависящих от недостаточной обработки, недостаточной мобилизации и транспортировки в период не затихших воспалительных явлений, что особенно часто наблюдалось в первые годы войны, особенно в период Сталинградской битвы, в госпитале прибегали к широкому раскрытию воспалительного очага и затёков, а при недостаточности этого мероприятия к ампутации конечности, а также широко применяли общеукрепляющее лечение и переливание крови. В последние годы войны в ограниченном числе случаев применялся пенициллин.

Остеомиелит при огнестрельных переломах бедра являлся наиболее частым осложнением. Характер процесса был различный – от незначительных изолированных осколков, потерявшие связь с мягкими тканями и потерявших способность борьбы с инфекцией, до обширных секвестров основных

отломков, гибнущих вследствие распространения тяжёлого воспалительного процесса на костный мозг.

При оперативных вмешательствах, которые производились главным хирургом госпиталя, заслуженным врачом РСФСР П. Т. Угловым в 4% до 2 месяцев, 5% за 3 месяца, 54% – до 4 месяцев, в 25% – до 5 месяцев, и свыше 5 месяцев в 8% случаев, в зависимости от течения воспалительного процесса и консолидации перелома, прибегали широкому раскрытию мягких тканей и секвестральной полости тем, что позволяло удалять всё поражённое. Костная мозоль, спаивающая отломки, по возможности щадилась, но не за счёт уменьшения доступа к полости, а в случаях с недостаточным стоком отделяемого пользовались дополнительным противоотверстием, раскрывая мягкие ткани и трепанируя кость. Раскрытие секвестральной полости производилась в основном щипцами Люэра. К долоту и молотку прибегали лишь в редких случаях очень крепкой кости и невозможности пользоваться щипцами Люэра. При удалении всего поражённого полость обычно засыпалась стрептоцидом и накладывалась повязка. При кровоточивости пользовались протирания спирта тромбином и в редких случаях тампонами, обычно смоченными теми же растворами.

В послеоперационном периоде, как правило, к гипсовой повязке не прибегали, пользуясь случаем ослабления мозоли клеевым вытяжением, а при неправильном сращении, по ослаблении сознательно мозоли пользовались тягами различного характера для исправления искривления. В 19% случаев приходилось прибегать в повторном операциям [23]. В последние два года войны в госпитале пришлось решать вопросы о вмешательствах при несрастающихся переломах.

Из осложнений огнестрельных переломов бедра П.Т. Углов особо отмечал повреждение седалищного нерва. Данное осложнение значительно ухудшало общее состояние раненых вследствие сопутствующих болей, затрудняло лечение, особенно при необходимости применять скелетное вытяжение, по мнению П.Т. Углова, вело к замедлению образования костной мозоли, увеличивало сроки лечения и оставляло на длительные сроки значительную потерю функции конечности.

В течение 4 военных лет было много проблем: недостаток младшего обслуживающего персонала, так как штат был предусмотрен для общехирургического госпиталя, недостаточная площадь помещения, в котором с трудом размещается 400 штатных коек со скелетным вытяжением, постоянно ощущался недостаток перевязочного материала, особенно гипса, недостаток в сульфамидных препаратов и других. Не хватало света и отопления, но, несмотря на это, госпиталь продолжал работать. Помимо лечения и поддержания морального духа раненых, сотрудники госпиталя в свободное от работы время дежурили во время налётов вражеской авиации, делали своими силами ремонт помещений и т.д. [24]. В эвакуогоспитале велась и научная работа. П.Т. Углов обобщив свой опыт лечения огнестрельных переломов бедра,

написал получившую широкую известность статью [25].

За успешное руководство по лечению инвалидов войны начальник госпиталя Е.А. Ковылина была награждена орденом Красной Звезды и Почётной грамотой Народного Комиссариата здравоохранения СССР [26].

Главный хирург эвакогоспиталя П.Т. Углов за доблестный труд во время войны был награждён орденом Знак Почёта и удостоен почётного звания «Заслуженный врач РСФСР» [26].

Многие сотрудники эвакогоспиталя №995 за самоотверженную работу были награждены высокими государственными наградами: хирург эвакогоспиталя Шаталина Ольга Александровна – двумя медалями: «За доблестный труд в Великой Отечественной войне 1941-1945» и «За победу над Германией в Великой Отечественной войне 1941-1945», Почётной грамотой Наркомздрава СССР и значком «Отличник здравоохранения»; начальник хирургического отделения Анбарюк Капиталина Павловна – двумя медалями: «За доблестный труд в Великой Отечественной войне 1941-1945» и «За победу над Германией в Великой Отечественной войне 1941-1945», санитарка Свотина Екатерина Фроловна – медалью «За доблестный труд в Великой Отечественной войне 1941-1945», заведующий кабинетом лечебной физкультуры Черневский Георгий Иннокентьевич – медалью «За победу над Германией в Великой Отечественной войне 1941-1945» и значком «Отличник здравоохранения», старшая медсестра Таисия Федоровна Стулова была удостоена медали «За доблестный труд в Великую Отечественную войну 1941-1945», медсестра Суркова – медали «За трудовое отличие» и т.д.

В годы Великой Отечественной войны организации восстановительного лечения инвалидов придавалось большое значение. Народным Комиссариатом здравоохранения СССР разрабатывались мероприятия по организации специализированной лечебной помощи инвалидам, получившим ранения. Более половины всех инвалидов войны нуждалась в лечении, причём одной трети нужна была стационарная помощь [27]. Уже во время войны начала формироваться сеть стационарных учреждений для лечения инвалидов. Во всех республиканских, краевых и областных центрах были созданы специальные госпитали с хирургическим, ортопедическим и терапевтическим отделениями. Были также созданы межобластные нейрохирургические, челюстно-лицевые, нервно-психиатрические и туберкулёзные госпитали.

Большое внимание уделялось созданию квалифицированных учреждений, в которых можно проводить самые сложные восстановительные операции, требующие большого опыта и искусства хирургов. Поэтому в 1942 г. решением коллегии Наркомздава СССР было намечено создание институтов ортопедии и восстановительной хирургии [28].

В 1943 г. Совнарком СССР принял решение на базе лучших эвакогоспиталей создать научно-исследовательские институты ортопедии в Баку, Иркутске, Казани, Минске, Риге, Саратове, Ташкенте, Тбилиси и Томске [29]. Выбор Саратова в качестве площадки для создания института

свидетельствовал о качестве организации и оказания специализированной лечебной помощи инвалидам, получившим ранения.

Профессор С.Р. Миротворцев считал госпиталь №995 одним из лучших в Саратове. Не случайно именно на его базе был организован Саратовский научно-исследовательский институт травматологии и ортопедии.

В память об эвакогоспитале при входе в здание НИИТОНСГМУ в апреле 2010 года была установлена мемориальная доска: «1941–1945 гг. В этом здании в годы Великой Отечественной войны располагался эвакогоспиталь №995».

В сложной обстановке, особенно в период Сталинградской битвы, персонал эвакогоспиталя № 995 качественно организовал лечебную работу, что позволило сохранить жизни многим раненым. Высокая квалификация хирургов и консультантов госпиталя позволили выполнять ответственные операции. Применение комплексного подхода в лечении с учётом всей совокупности факторов оказало влияние на повышение эффективности процесса восстановления боеспособности и трудоспособности раненых.

Анализ деятельности эвакогоспиталя №995 позволил раскрыть дополнительные источники победы советского народа в Великой Отечественной войне.

Конфликт интересов. Работа выполнена в рамках инициативного плана НИР НИИТОН СГМУ «Комплексный анализ становления и развития травматологии, ортопедии и нейрохирургии в России» (номер государственной регистрации НИОКТРАААА-А20-120022190006-9).

Список использованной литературы и источников

1. Кусков С.А. Эвакогоспитали в Челябинской области накануне и в период Великой Отечественной войны (1939-1945) : автореф. дисс. ... канд.ист.наук. Челябинск, 2010. 29 с.
2. Захаров А.В., Суетенков Д.Е., Бугаева И.О. Из истории оказания стоматологической помощи раненым во время Великой Отечественной войны в Саратове// Саратовский научно-медицинский журнал.2005.№2(8).С. 59-72.
3. Киричук В.Ф., Горчакова Л.Г. Спасая жизнь. Саратов: СГМУ, 1991.135 с.
4. Соколов В.А., Мурылев Ю.А., Якимов Д.К., Мурылев В.Ю. Организация работы эвакуационных госпиталей в Саратове в период Сталинградской битвы // Вестник Российской военно-медицинской академии. 2018. № 3 (63). С. 254-260.
5. Акимова Т. Н., Винокуров В. А., Гришин С. Е., и др. СарНИИТО: грани признания / под общ.ред. проф. И. А. Норкина; отв. ред. проф. Д. М. Пучиньян. Саратов: Редакция журнала «Промышленность Поволжья». 2015. С. 9-14.
6. Миротворцев С.Р. От сохраняющей хирургии первых этапов до восстановительной хирургии настоящего периода Отечественной войны// Труды госпиталей Приволжского военного округа. Куйбышев, 1944. Т. 1. С. 1-8.
7. Миротворцев С.Р. Состояние лечебной работы в эвакогоспиталях Саратова и Саратовской области//Труды Первого пленума госпитального совета 5-9 мая 1942 г. М.: Медгиз, 1942. С. 76-85.
8. Газета «Молодой сталинец», выпуск от 12.12.1940. URL: https://oldsaratov.ru/sites/default/files/attachs/img_5276.jpg (дата обращения 28.03.2020)
9. Государственный архив Саратовской области (далее ГАСО), Ф. Р-2302, Оп. 3, Д. 70, Л. 36.
10. Grishin, Sergey; Ulyanov, Vladimir. Surgical activity of Evacuation Hospitals No. 995 during

World War II, Harvard Dataverse, V1. <https://doi.org/10.7910/DVN/UQYS15>

11. ГАСО. Ф. Р- 3737. Оп. 1 Д. 144. Л. 1.
12. ГАСО. Ф. Р-3737. Оп. 1. Д. 91. Л. 6.
13. ГАСО. Ф. Р-2302. Оп. 3. Д. 70. Л. 39.
14. ГАСО. Ф. Р-2302. Оп. 3. Д. 70. Л. 1.
15. ГАСО. Ф. Р-2302. Оп. 3. Д. 70. Л. 35.
16. *Углов П.Т.* Принципы кормления больных после операции на желудке//Второй Поволжский научный съезд врачей. 4-9 июня 1927 г. Саратов, 1927. С. 109.
17. *Углов П.Т.* К вопросу о питании больных при операциях на желудке//Новый хирургический архив, 1927. Т. 14, книга 1. С. 60-65.
18. ГАСО, Ф. Р-2302, Оп. 3, Д. 70, Л. 1.
19. Архив НИИТОН СГМУ. Оп. 1л/с. Д. 191, Л. 1об.
20. Архив НИИТОН СГМУ. Оп. 1л/с. Д. 163, Л. 6 об., 8 об.
21. Архив НИИТОН СГМУ. Оп. 1л/с. Д. 1006, Л. 2об, 4.
22. ГАСО. Ф. Р- 3737. Оп. 1 Д. 156. Л. 3.
23. ГАСО. Ф. Р-3737. Оп.1, Д. 156. Л. 1об.
24. ГАСО. Ф. Р-3737. Оп.1, Д. 156. Л. 2.
25. ГАСО. Ф. Р- 3737. Оп. 1 Д. 144. Л. 6.
26. *Углов П.Т.* Лечение огнестрельных переломов бедра по материалам госпиталя// Труды госпиталей Приволжского военного округа. Куйбышев, 1944. Т. 1. С. 64-68.
27. ГАСО. Ф. Р-2302. Оп. 3. Д. 70. Л. 28 об.
28. *Волков М.В., Дворкин А.М., Гинзбург Ю.Б.* 25-летние итоги лечения инвалидов Отечественной войны//Ортопедия, травматология и протезирование.1971. № 8. С.1.
29. ГАСО. Ф. Р-3737. Оп.1. Д. 136. Л.4.

УДК: 93/94

Сороков Сергей Петрович, доцент кафедры теории и истории государства и права, доцент Саратовского военного ордена Жукова Краснознаменный института войск национальной гвардии Российской Федерации, Россия

Михайлов Вячеслав Александрович, преподаватель кафедры теории и истории государства и права Саратовского военного ордена Жукова Краснознаменный института войск национальной гвардии Российской Федерации, Россия

С.П. Сороков, В.А. Михайлов

Саратовский военный ордена Жукова Краснознаменный институт войск национальной гвардии Российской Федерации, Саратов, Россия

E-mail: sorokov-sergei@mail.ru

mvawm20047910@yandex.ru

САРАТОВСКОЕ ВОЕННОЕ УЧИЛИЩЕ НКВД В ПЕРВЫЕ ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ

Аннотация. В статье рассматривается процесс подготовки военных кадров в Саратовском военном училище НКВД в начале Великой Отечественной войны. Целью работы является выявление особенностей подготовки военных кадров в рассматриваемый период.

При подготовке статьи применялся хронологический метод. Получен следующий результат, что подготовка кадров осуществлялась по различным учебным программам. Вывод: Саратовское военное училище выполнило поставленные перед ним государством

задачи по подготовке военных кадров на начальном этапе Великой Отечественной войны.

Ключевые слова: Великая Отечественная война, военное училище НКВД, военные кадры.

S. P. Sorokov, V. A. Mikhailov

Saratov Military Order of Zhukov Red Banner Institute for the National Guard Troops of the Russian Federation, Saratov, Russia

E-mail: sorokov-sergei@mail.ru

mvawm20047910@yandex.ru

SARATOV MILITARY SCHOOL OF THE NKVD IN THE FIRST YEARS OF THE GREAT PATRIOTIC WAR

Annotation. The article deals with the process of military personnel training at the NKVD Saratov military school at the beginning of the great Patriotic war. Purpose of this paper is to identify the peculiarities of military personnel training in this period of time.

The chronological method was used in the process of this article preparing. The result was obtained: the training of the personnel was conducted using different training programs. Conclusion: the Saratov military school fulfilled the tasks on military personnel training assigned to it by the state at the initial stage of the great Patriotic war.

Key words: Great Patriotic war, NKVD military school, military personnel.

Во все времена, одной из важных составляющих успешного функционирования вооруженных сил и войск правопорядка являлось качественная подготовка командирских кадров, как в мирное, так и военное время. Если в мирное время процесс подготовки кадров существенно не меняется, то в период военных действий, проблема подготовки претерпевает значительные изменения. Это обуславливается тем, что войскам требуется больше высококвалифицированных кадров, и их подготовка должна осуществляться в соответствии с реалиями военного времени. Рассмотрим подготовку военных кадров на примере Саратовского военного училища НКВД в начальный период Великой Отечественной войны (1941-1942 гг.).

К началу Великой Отечественной войны все военно-учебные заведения НКВД располагали сплоченным и квалифицированным преподавательским составом. В результате нападения фашистской Германии на Советский Союз, началось перестроение военно-учебных заведений на военный лад. Не обошло это стороной и Саратовское военное училище войск НКВД. В июне 1941 года училище, как обычно дислоцировалось в летнем полевом лагере. В первый же день войны был организован митинг личного состава, на котором были осуждены вероломные действия фашистской Германии. Многие офицеры и курсанты выразили единодушное желание убить на фронт. Не смотря на патриотический подъем и желание быстрее победить врага, командование училища вынуждено было проводить разъяснительную работу о том, что курсантам, для успешной борьбы с врагом, прежде всего, необходимо овладеть в полном объеме знаниями и умениями. [1]. Однако уже 24 июня состоялся досрочный выпуск молодых командиров. Всего было выпущено 355 курсантов

2 курса, а через пять дней, 29 июня 446 курсантов 1 курса. [2]. Кроме курсантов в действующую армию убыли 36 командиров и преподавателей. [3]. Среди них бригадный комиссар В.В. Мочалов, подполковники А.В. Белявский, И.С. Николаев, майоры А.А. Зинкевич, Ф.Е. Маковецкий и многие другие. Всего сначала войны до конца 1941 года на фронт было направлено свыше 1000 выпускников и около пятидесяти командно-преподавательского состава, [8] в том числе, заместитель начальника Саратовского военного училища НКВД подполковник Василий Иванович Зайцев, который 31 декабря 1941 года был назначен начальником штаба 10 дивизии войск НКВД, формировавшейся в Сталинграде. [4]

В соответствии с задачами военного весь учебный процесс был перестроен. Срок обучения на основных отделениях был сокращён до одного и двухгодичного срока. Рабочий день для курсантов, служащих офицерско-преподавательского состава увеличивался до 12 часов. Резко увеличилась численность курсантов. Так, в 1941 году в училище прибыло более 50 человек из войск НКВД и других учебных заведений Красной Армии. Большой вопрос уделялся преподавательскому составу, в том числе тем, кто имел боевой опыт. Преподаватели военных дисциплин, не имевших боевого опыта, направлялись на стажировку в действующие воинские части НКВД. Это способствовало расширению их военно-педагогического кругозора и знаний, так как они изучали передовой опыт в боевых условиях и могли более полно использовать его в учебной деятельности. [1]

С первых дней войны происходили изменения в содержании учебных программ. Преподавательский состав старался сделать все возможное для того, что бы в условиях ограниченного времени, сокращенных учебных часов, дать курсантам максимум необходимых знаний. В июле 1941 года училище, в соответствии с директивой заместителя народного комиссара НКВД № ВД 1894490 от 11 июля 1941 года, перешло на шестимесячный срок подготовки младших лейтенантов для пехотных подразделений. Для вновь созданных курсов были подготовлены новые программы и тематические планы, отражающие опыт и реалии войны. Для комплектования курсов прибыли рядовые и младшие командиры в количестве 1172 человек. Училище комплектовалось тщательно подобранными кандидатами, что бы они могли успешно овладевать знаниями и решать учебно-боевые задачи. [3]

Кроме подготовки командиров пехотных подразделений, были созданы на основании приказа НКВД № 0386 от 24 августа 1941 года шестимесячные курсы младших политруков. Сначала образования курсов, на них проходило обучение 300 человек, в дальнейшем 600 человек. Первый набор состоялся в сентябре 1941 года. На курсы было зачислено 291 военнослужащих, прибывших из действующей армии, многие из которых были награждены орденами и медалями. Данные курсы просуществовали один год и 25 мая 1942 года приказом НКВД они были переданы Краснознаменному военно-политическому училищу им. К.Е. Ворошилова, которое было эвакуировано из

Ново-Петергофа в город Саратов. За год своего существования, было произведено четыре выпуска младших политруков, из них три досрочно.

Кроме подготовки командиров и политруков, в училище с декабря 1941 года осуществлялась подготовка специалистов связи и химиков, а с августа 1942 до лета 1943 года младших лейтенантов по этим специальностям. За этот период было проведено три досрочных выпуска. [5]

В результате сокращения сроков обучения в военных училищах НКВД до шести месяцев для командиров пехоты и политруков произошла коренная перестройка в деятельности военно-учебных заведений. Курсанты и слушатели, как было указано выше, занимались по 12 часов в день, из них 8 часов классных и полевых занятий и 4 часа обязательной самостоятельной подготовки. [6] Было уменьшено количество изучаемых предметов, так же были переработаны учебные программы для подготовки специалистов узкого профиля.

Особенности подготовки курсантов заключалось в том, что в учебной деятельности учитывались изменения в ходе ведения боевых действий. Если до войны основными видами занятий были лекции и семинары, то с началом боевых действий изучение военных дисциплин осуществлялось практическим освещением основных вопросов боя. Так, например, с поступлением данных о применении противником воздушно-десантных диверсионных групп, в училище было разработано и проведено специальное учение на тему «Ликвидация вражеского авиадесанта». В боях под Москвой осенью и зимой 1941 года встал вопрос об использовании лыж, в целях достижения преимущества перед врагом. В результате этого, в учебной программе училища большое внимание стало уделяться лыжной подготовке. Помимо передвижения на лыжах, курсанты учились вести на лыжах бой: стрелять, метать гранату, владеть штыком. Так же, с целью приближения курсантов к боевой обстановке в училище широко применялись подвижные зимние лагеря. Для курсантов создавались условия максимально приближенные к боевым, с учетом районов боев наших войск с противником. В поле проходило до 90-95% комплексных занятий не зависимо от погоды и времени суток. Не смотря на то, что 70% учебного времени уделялось тактики и специальным дисциплинам, было увеличено количество часов преподавания партийно-политической работы, совершенствовались программы изучения социально-экономических наук, физической подготовки, иностранного языка и др. [1]. Тем не менее, для более качественной подготовки командирских кадров, училище нуждалось в новых образцах вооружения и боевой техники. В связи с этим в программу обучения были внесены посещения Саратовского бронетанкового училища (в дальнейшем Саратовское высшее командно-инженерное Краснознамённое ордена Красной Звезды училище ракетных войск имени Героя Советского Союза генерал-майора А.И. Лизюкова – расформировано в 2003 году) для ознакомления с боевой техникой. Дополнительно введены занятия, с демонстрацией учебных фильмов, по борьбе с танками противника.

В целом в процессе обучения курсантам давались знания и умения в

объеме взвод – рота.

Для выпускников пехотных отделений были предусмотрены следующие выпускные экзамены: тактика, тактико-специальная подготовка, огневая подготовка, технические средства обороны, физическая подготовка, строевая подготовка, история ВКП(б). Младшие политруки сдавали экзамены по истории ВКП(б), партийно-политической работе, тактике, топографии, огневой подготовке, строевой подготовке, физической подготовке, военно-инженерному делу. Большую роль играла воинская дисциплина в повседневной жизни, которая учитывалась отдельно. В период с апреля по август 1942 года на курсах был введен новый предмет обучения – «Отечественная война».[7]

Таким образом, можно сделать вывод, что Саратовское военное училище НКВД оперативно перестроилось на военный лад. В его стенах происходила подготовка не только командных кадров для пехотных подразделений, но так же младших политруков и командиров химиков и связистов. Преподаватели освоили методику преподавания с учетом требований войны. Несмотря на трудности командно-преподавательский состав справился с возложенными на них задачами. Одним из показателей может служить то, что с начала войны до конца 1942 года из училища было выпущено 3183 офицера. [3]

Список использованной литературы и источников

1. *Лубнин В.Н.* Саратовское высшее военное командное Краснознаменное училище имени Ф.Э. Дзержинского. Саратов: «Детская книга», 1992. 280 с.
2. Исторический формуляр СВКИ ВВ МВД России.. Т. 1. Л. 15.
3. *Талызин А.И.* Саратовское военное училище НКВД в годы Великой Отечественной войны 1941-1945 гг. Саратов: «Саратовское высшее военное командное Краснознаменное училище имени Ф.Э. Дзержинского МВД СССР», 1984. 26 с.
4. Они нас учили: сборник очерков/Гузеев А.Н., Киселев В.И., Коротич В.К., Осипов Ю.Я., Филаретов Л.А. Саратов: «СВКИ ВВ МВД России», 2002. 100 с.
5. *Скляр В.В.* Время суровых испытаний./С огнем комиссарским в груди. М., 1989. С.63
6. *Иовлев А.М.* Деятельность КПСС по подготовке военных кадров. М., 1976. С. 154.
7. Саратовский военный институт ВВ МВД России. Исторический формуляр Т. 1. Л. 104-110.
8. Саратовское высшее военное командное Краснознаменное училище имени Ф.Э. Дзержинского/М-во внутр. Дел Российской Федерации. – Саратов: «Детская книга», 1992. 280 с.

УДК 93/94

Мозговая Оксана Станиславовна, кандидат исторических наук, доцент кафедры отечественной истории и историографии Института истории и международных отношений, СГУ имени Н.Г. Чернышевского, Россия

О.С. Мозговая

*ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский
государственный университет им. Н.Г. Чернышевского»,
Институт истории и международных отношений. Саратов, Россия*

ПРОБЛЕМА НЕМЕЦКИХ ВОЕННОПЛЕННЫХ В КОНТЕКСТЕ ПЕРЕГОВОРОВ СССР И ФРГ В 1955 ГОДУ

Аннотация: в ходе визита К. Аденауэра в Москву в 1955 г., немецкой стороной было поставлено ряд важнейших вопросов, а именно возвращение немецких военнопленных и проблема объединения Германии. После сложных дискуссий сторонам удалось достичь определенных успехов, о чем свидетельствует установление дипломатических отношений между странами и возвращение на Родину части немецких военнопленных.

Ключевые слова: внешняя политика СССР, взаимоотношения СССР и ФРГ, немецкие военнопленные.

O. S. Mozgovaya

*Saratov National Research State University named after N.G. Chernyshevsky,
Institute of History and International Relations, Saratov, Russia*

E-mail:mozgowaja@mail.ru

THE PROBLEM OF GERMAN PRISONERS OF WAR IN THE CONTEXT OF NEGOTIATIONS BETWEEN THE USSR AND GERMANY IN 1955

Annotation. during the visit of K. Adenauer to Moscow in 1955, the German side raised a number of important issues, namely the return of German prisoners of war and the problem of German unification. After difficult discussions, the parties managed to achieve some success, as evidenced by the establishment of diplomatic relations between the countries and the return of some German prisoners of war to their Homeland.

Keywords: foreign policy of the USSR, relations between the USSR and Germany, German prisoners of war.

Официальная немецкая делегация, прибывшая для переговоров в Москву 8 сентября 1955 года, насчитывала 17 человек. Однако с учетом экспертов, переводчиков, обслуживающего персонала число прибывших немецких гостей достигало 142 человек, что может свидетельствовать о серьезных намерениях западногерманской стороны [6, с. 328].

В рамках Московских переговоров с 9-13 сентября 1955 г. состоялось четыре пленарных заседания общей продолжительностью 10 часов и многочисленные встречи в узком кругу [5, с. 192].

Глава советской делегации премьер-министр Н.А. Булганин на первом пленарном заседании предложил установить дипломатические отношения между СССР и ФРГ, договориться об установлении в Москве и Бонне посольств и обменяться послами. Советской стороной, в которую кроме Булганина входили первый секретарь ЦК Н.С. Хрущев, министр иностранных дел В.М. Молотов, было предложено обменяться мнениями относительно развития торгового, научного, культурного, технического сотрудничества. Булганин изложил позицию СССР по вопросу объединения Германии, но ни слова не было сказано о возвращении на Родину немецких военнопленных.

Аденауэр в ходе переговоров на первое место поставил проблему возвращения немецких военнопленных, которая «затрагивает, пожалуй, все без исключения немецкие семьи» [4, с.70]. Второй по значимости следовало

обсудить вопрос объединения Германии [8, 1955 год. 10 сентября.].

В тот же день, вечером, Аденауэр провел секретное совещание, на котором он согласился на установление дипломатических отношений, если будет достигнута договоренность по вопросу о возвращении на родину немецких военнопленных. Остальные вопросы он счел несущественными [2, с.236].

Большинство немецких военнопленных было отправлено в Германию в течение пяти послевоенных лет. На 1947 г. цифра возвращенных немецких военнопленных составляла 1003974 человека, но на территории СССР оставалось еще 890532 человека [5, с.194-195]. 5 мая 1950 г. было опубликовано сообщение ТАСС об окончании репарации из СССР немецких военнопленных, 1939063 человек. По данным ТАСС, в Советском Союзе оставалось еще 9717 человек, осужденных за тяжкие военные преступления, и 3815 человек, дела о военных преступлениях которых, находились в стадии расследования, 14 человек не были репатриированы в Германию по причине болезни [8, 1950 год. 5 мая].

Таким образом, по данным ТАСС на территории СССР оставалось 13546 человек. Цифра была явно занижена. Однако, по данным МИД СССР в стране находилось более 20 тысяч немецких военнопленных [5, с.195]. По данным западногерманского Красного Креста в 1953 г. в СССР задерживалось 103000 немецких военнопленных, в 1954 г. приводилась цифра 80000 человек [1, Ф. 06. Оп. 15 «а». П. 29. Д. 109. Л. 1.].

Под давлением немецкой общественности власти ФРГ просили советские органы предоставить все данные о репатриированных и находящихся в СССР немцах, в том числе и по умершим, что было негативно воспринято советским руководством. Однако, осенью 1954 г. ГДР было передано 5628 немецких граждан для пересмотра их дел и возможного досрочного освобождения [5, с.204].

На официальном банкете в Кремле уже в беседе с Н. А. Булганиным, К. Аденауэр уточнил, что речь идет о 130 тыс. немцах, которым препятствуют советские органы в выезде из страны, о чем у него имелись соответствующие заявления от данных лиц [3, с.115]. Советская сторона пообещала решить вопрос о выезде вышеуказанных лиц немецкой национальности, если таковые имеются в действительности [9, с.198-201].

Однако на втором заседании Булганин разъяснил, что в СССР больше нет немецких военнопленных, а имеются только военные преступники, которые совершили преступления против советского народа, мира, человечности. Их число составляло на 1 сентября 1955 г. 9626 человек. При этом вопрос о данных лицах, по мнению Булганина, необходимо решать не только с представителями ФРГ, но и ГДР, поэтому целесообразнее было обратиться к вопросу об объединении Германии. Хрущев и Молотов поддержали это предложение [4, с.90].

12 сентября 1955 г. на встрече министров иностранных дел представитель

ФРГ выразил согласие провести трехсторонние переговоры по вопросу о немецких военнопленных и гражданах Германии. В дальнейшем стало ясно, что западногерманская делегация требовала возвращения и бывших военных преступников, осужденных советскими судами, советских немцев в рамках воссоединения семей и вообще выяснить судьбу тысяч немцев, находившихся на территории СССР и даже в «сфере зон влияния СССР». Советская сторона в ответ потребовала возвращения более ста тысяч советских граждан, которые были угнаны в период войны в Германию на принудительные работы и до сих пор находились там. Аденауэр заверил, что ему ничего не известно о подобных случаях, но он уточнит информацию и сделает все возможное [4, с.110].

Необходимо отметить, что по данным МИД СССР в Германии могло находиться до 300 тысяч советских граждан [5, с.207]. По другим данным на 1 января 1952 г. в Западной Германии находилось 84825 невозвращенцев [7, с.392].

Только 13 сентября удалось прийти к определенному компромиссу. Утром 13 сентября 1955 г. вместо запланированного на 10 часов пленарного заседания состоялась встреча в узком составе, где был найден компромисс по проблеме возвращения военнопленных.

Советская сторона обещала освободить 9626 человек по амнистии и передать их властям ФРГ и ГДР, в зависимости от места их прежнего проживания. Немцы, работавшие в СССР по контрактам, после истечения срока могли быть абсолютно свободны. Других категорий немецких граждан в СССР нет. Советские немцы, о которых ходатайствовал Аденауэр, по мнению советских представителей, являлись гражданами СССР и поэтому о них речь идти не может. Что касается 130000 человек заявленных немецкой стороной, то после предоставления соответствующих списков, советская сторона приступит к выяснению их судьбы. «Мы вам даем слово, что все лица, выявленные по этим спискам. Если они действительно являются гражданами немецкого государства, будут возвращены», - заявил Хрущев [4, с.138-139].

На встрече было принято решение во второй половине дня на четвертом пленарном заседании обсудить вопрос об установлении дипломатических отношений.

28 сентября 1955 г. Указ Президиума Верховного Совета СССР постановил досрочно освободить и репатриировать 8877 германских граждан и передать правительствам ФРГ и ГДР 749 военных преступников [5, с.208].

13 сентября 1955 г. в 21 час 10 минут главы двух правительств подписали письма аутентичного содержания о решении установить дипломатические отношения между СССР и ФРГ и обменялись этими письмами в присутствии советских и иностранных корреспондентов [4, с.186].

Соглашение об урегулировании между СССР и ФРГ вступило в силу после одобрения бундестагом ФРГ 23 сентября 1955 г. и утверждения Президиумом Верховного Совета СССР 24 сентября 1955 года [4, с.221].

Список использованной литературы и источников

1. Архив внешней политики РФ.
2. Аденауэр К. Воспоминания (1953-1955). Вып. II. М., 1989.
3. Айсфельд А. Российские немцы в послевоенных советско-германских отношениях // Отечественная история. 1996. №3. С. 115-128.
4. Визит Канцлера Аденауэра в Москву 8-14 сентября 1955 г. Документы и материалы. М., 2005.
5. Новик Ф. И. «Оттепель» и интеграция холодной войны (Германская политика СССР в 1953-1955 гг.). М., 2001.
6. Новик Ф. И. Поездка Конрада Аденауэра в Москву 1955 году: подготовка, переговоры, результаты //Россия и Германия. Вып.4. М., 2007. С. 317-338.
7. Полян П. М. Жертвы двух диктатур. М., 2002.
8. Правда.
9. Установление дипломатических отношений между СССР и ФРГ. Сборник документов и материалов. М., 2002.

УДК 93/94 (091)

Гусева Яна Юрьевна, магистр, соискатель кафедры отечественной истории и историографии Института истории и международных отношений, СГУ имени Н.Г. Чернышевского, Россия

Я.Ю. Гусева

*ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский
государственный университет им. Н.Г. Чернышевского»,
Институт истории и международных отношений. Саратов, Россия*

**ОТНОШЕНИЯ СОВЕТСКОГО ГОСУДАРСТВА И РУССКОЙ
ПРАВОСЛАВНОЙ ЦЕРКВИ В 1943 – 1945 ГГ.
(НА МАТЕРИАЛАХ САРАТОВСКОЙ ОБЛАСТИ)**

Аннотация. В статье анализируются государственно-церковные отношения в 1943 – 1945 гг. Автор рассматривает политику местных органов Саратовской области по отношению к Русской Православной Церкви, реакцию населения на изменение государственно – церковной политики, деятельность уполномоченного Совета по делам РПЦ, патриотическую деятельность Саратовской епархии. Автор приходит к выводу, что, хотя государство и пошло на ряд важных уступок Русской Православной Церкви, но не стремилось к возрождению церковной жизни, так как эти уступки были вынужденные и обуславливались неблагоприятной внешнеполитической и военной ситуацией для Советского Союза в 1941 – 1943 гг.

Ключевые слова: Русская Православная Церковь, религиозная организация, Саратовская епархия, взаимоотношения Советского государства и Русской Православной Церкви, открытие храмов, Совет по делам РПЦ.

Y. Yu. Guseva

*Saratov National Research State University named after N.G. Chernyshevsky,
Institute of History and International Relations, Saratov, Russia
E-mail: YanaGuseva85@mail.ru*

RELATIONSHIP BETWEEN THE SOVIET STATE AND THE RUSSIAN ORTHODOX CHURCH IN 1943-1945 (BASED ON THE MATERIALS FROM SARATOV OBLAST)

Annotation. The article presents the analysis of state/church relationships in 1943-1945. The author considers the policy of local authorities of Saratov Oblast in relation to the Russian Orthodox Church, the public reaction to changes in state church policy, the activities of the authorized Council for the Affairs of the Russian Orthodox Church and patriotic activities of Saratov Eparchy. The author comes to the conclusion that, although the state made a number of important concessions to the Russian Orthodox Church, it was not aimed at revival of the church life. These concessions were forced and caused by the unfavorable foreign policy and military situation for the Soviet Union in 1941-1943.

Key words: Russian Orthodox Church, religious organization, Saratov Eparchy, relationship between the Soviet state and the Russian Orthodox Church, temples opening, Council for the Affairs of the Russian Orthodox Church.

К началу Великой Отечественной войны Саратовская епархия, как и Русская Православная Церковь в целом, была на грани уничтожения. В епархии не было правящего епископа [1, с.97], не осталось ни одного действующего православного храма [2, Ф.6160. Оп.1. Д.42. Л.38]. С началом войны государственно-церковная политика претерпела изменения. Уже осенью 1941 г. прекратились аресты клириков Московской Патриархии, из лагерей освободили десятки священнослужителей [3, с.29]. Были восстановлены архиерейские кафедры. Саратовским архиереем в декабре 1941 г. стал архиепископ Андрей (Комаров), в октябре 1942 г. его сменил находящийся в ссылке в Саратове архиепископ Григорий (Чуков). В октябре 1942 г. был открыт Свято – Троицкий собор в Саратове. Но переломным в государственно – церковных отношениях стал 1943 г. В начале осени 1943 г. руководство стран антигитлеровской коалиции готовились к первой встрече в Тегеране. В сентябре 1943 г. намечался визит в Москву руководства Англиканской Церкви, активно выступавшей за оказание помощи СССР. В этой ситуации было бы крайне выигрышно, чтобы главу делегации – архиепископа Йоркского – приняло высшее руководство Русской Православной Церкви во главе с патриархом [4, с.83].

4 сентября 1943 г. митрополиты Сергей (Страгородский), Алексей (Симанский) и Николай (Ярушевич) были приглашены в Кремль для встречи с Председателем Совнаркома И.В. Сталиным. Им было разрешено провести выборы Патриарха, открытие храмов и богословско – пастырских курсов [5, с. 334].

Архиерейский Собор состоялся 8 сентября 1943 года [6, с.227]. 29 августа 1943 г. архиепископ Саратовский и Сталинградский Григорий (Чуков) получил телеграмму из Ульяновска: «Предлагается Вам явиться в Москву, в Патриархию, не позднее 5 сентября. Митрополит Сергей». Позже выяснилось, что архиепископ Григорий ехал на Архиерейский собор, на котором вторично в XX веке в России было восстановлено патриаршество [1, с.95].

В своей речи, сказанной в кафедральном Богоявленском соборе г. Москвы

в день интронизации Патриарха Сергия, архиепископ Саратовский Григорий (Чуков) подчеркнул: «...Своими всенародными молениями, своими посланиями, своим призывом к жертвоприношениям на оборону страны Блаженнейший Сергий воодушевлял и духовенство, и народ; и эта его патриотическая работа, в связи с твердым руководством церковной жизнью, сделала имя митрополита Сергия великим именем не только для духовенства, не только для русских церковных людей, но и для тех, кто стоит далеко от Церкви...» [7, с.56]. Обращение архиепископа Саратовского и Сталинградского Григория (Чукова) к христианам всего мира было также опубликовано в газете «Правда» [7, с.57].

Постановлением СНК СССР от 14 сентября 1943 г. был создан Совет по делам Русской Православной Церкви (СД РПЦ) во главе с полковником госбезопасности Г.Г. Карповым. 7 октября 1943 г. постановлением №1095 Совет Народных комиссаров утвердил «Положение о Совете по делам РПЦ при СНК СССР» [8, с. 334]. На заседании исполнительного комитета Саратовского Облсовета постановление было зачитано 15 октября 1943 г., после чего исполком принял решение довести информацию до сведения исполкомов городских и районных Советов [9, Ф.Р-1738. Оп.1. Д.219. с.46]. Формирование института уполномоченных на местах проходило непросто. Процесс был медленный и сложный, поскольку кадров соответствующей квалификации не хватало. Только 28 августа 1944 г. на должность уполномоченного СД РПЦ по Саратовской области был назначен Петр Васильевич Полубабкин [2, Ф.594. Оп.1. Д.3670. Л.579].

Введение института уполномоченных многим должностным лицам в местных органах Саратовской области было непонятно. Кроме того, создание Совета вызвало много вопросов среди населения. Заведующий отделом пропаганды и агитации Энгельского горкома ВКП (б) Мурашкин писал 2 февраля 1945 г., что трудящиеся на предприятиях спрашивали: «Если церковь отделена от государства, то почему существует Совет по делам РПЦ?» [2, Д.3813. Л.10]. Заведующий отделом пропаганды и агитации Ворошиловского РК ВКП(б) сообщал 5 марта 1945 г., что в колхозе «Новый путь» интересовались: «Давно ли при Совнаркоме действует отдел по делам церкви, и какова его деятельность?» [2, Ф.594. Оп.1. Д.3813. Л.13].

Письмом В.М. Молотова предлагалось предоставить уполномоченным оборудованные помещения, где возможно было бы принимать верующих. Между тем, уполномоченный Совета по делам Русской Православной Церкви по Саратовской области П.В. Полубабкин «ютился в полутемной комнате Госарбитража» [2, Ф.594. Оп.1. Д.4774. Л.32]. Кроме того, уполномоченного Совета часто отрывали от дел командировки по партийной линии, занимавшие много времени и мешавшие ему заниматься своими непосредственными обязанностями. Не помогла даже телеграмма В.М. Молотова с запретом на подобный отрыв от непосредственных обязанностей [10]. В целом, организационное и материальное положение уполномоченных на начальном этапе было ущемленным.

28 ноября 1943 г. СНК СССР принял постановление №1325 «О порядке открытия церквей». В Саратовской области с конца 1943 по 1944 гг. было подано 25 ходатайств об открытии православных храмов, в 1945 г. – 37. Из дневников архиепископа Григория (Чукова) можно узнать, что ходатайства очень часто встречали противодействие местных властей. Так, председатель райсовета с. Баланда ответил, что помещения для сбора верующих в селе нет [11]. Тянул время с ответом председатель райисполкома в с. Золотое. Более того, инициатор ходатайства об открытии церкви Е.Н. Шокина была вызвана в районное управление НКВД. Начальник управления встретил ее грубо, но потом, смягчившись, сказал: «подождем окончания войны, а тогда откроем храм и сами позовем – идите... молитесь». Председатель райисполкома предложил молиться дома, не просить храма, предлагал даже дать для дома икону [11].

Епископ Паисий (Образцов), назначенный на саратовскую кафедру в феврале 1945 г., ходатайства не отклонял и не поддерживал, а отправлял на усмотрение уполномоченного Саратовского Совета по делам РПЦ. Уполномоченный редко поддерживал ходатайства верующих. Так, П.В. Полубабкин писал, что в Энгельсе церковное здание оборудовано под центральную городскую библиотеку, освободить которую нет возможности по причине отсутствия другого подходящего здания. Изъятие храмов в селах Орлово-Гай и Никольское от организации Заготзерно, писал П.В. Полубабкин, создало бы затруднение в хлебопоставках государству [2, Ф.594. Оп.1. Д.4774. Л.19]. Нецелесообразным он считал также открытие Петропавловской церкви в Саратове [9, Ф.Р-461. Оп.2. Д.932. Л.80]. Но при этом, уполномоченный по делам РПЦ отмечал необходимость открытия церкви в таком городе, как Хвалынский, а располагавшийся в здании плодкомбинат предлагал перевести в другое здание [2, Ф.594. Оп.1. Д.4774. Л.55]. В целом же П.В. Полубабкин главную причину отказов о возвращении гражданам храмов видел в невозможности реализовать ходатайства верующих на практике [2, Ф.594. Оп.1. Д.4774. Л.19]. «Из 1070 церковных зданий в Саратовской области осталось 211, но все они были заняты основательно, длительное время, в большинстве с переоборудованием, поэтому решение заявлений всегда почти были отрицательными» - писал в отчете П.В. Полубабкин [2, Ф.594. Оп.1. Д.4774. Л.22]. Трудно понять была ли практика массовых отказов гражданам в восстановлении храмов личной инициативой уполномоченного или таково было указание сверху, однако в любом случае этот пример ярко высвечивает факт, что содействуя созданию высших эшелонов церковной иерархии РПЦ, что было необходимо сделать в политических целях, советское руководство вовсе не стремилось исправлять свои предвоенные разрушительные действия в отношении церкви и верующих на местах.

В результате облизполком за 1943 – 1945 гг. дал разрешение на открытие только четырех храмов: в Петровске, Вольске, Ртищеве, Пугачеве. Таким образом, процесс открытия храмов в Саратовской области шел медленно. Для примера, в это же время в Сталинградской области по решению местной

администрации только в течение 1943 г. было открыто 17 храмов Русской Православной Церкви. В Горьковской области 9 церквей, в Кировской – 23 храма. Интересна ситуация в Ярославской области, в которой к началу 1944 г. функционировало уже 96 храмов [12, с.71].

Приведенные данные говорят о том, что вопрос открытия храмов верховная власть СССР не считала для себя важной задачей, переложив его на места, а там, в существенной мере срабатывал субъективный фактор: все зависело от отношения к вопросу открытия церквей местными функционерами. Если бы вопрос открытия церквей на местах для высшего руководства был важным, оно бы обязательно применило практику жесткой мобилизации всех своих функционеров и активистов на местах на выполнение поставленной задачи, как это, например, делалось при проведении коллективизации и разгроме всех конфессий в 1930-е гг.

Одной из главных проблем восстановления церковной жизни был кадровый вопрос. Священнослужители в результате закрытия храмов в предвоенные годы теряли свои места и, если не попадали под маховик репрессий, то меняли профиль работы [12, с.71]. В связи с этим остро встал вопрос об образовании и подготовке будущих священнослужителей. Саратовский и Сталинградский архиепископ Григорий (Чуков) обратился в 1944 г. в СД РПЦ с ходатайством об открытии богословско-пастырских курсов в Саратове. 10 мая 1944 г. СНК СССР утвердил просьбу архиепископа [13, с.295]. Но открыть курсы в этом же году не удалось, так как церковные власти в г. Саратове столкнулись с серьезной проблемой – отсутствием помещений. В 1944 г. Епископ Саратовский и Вольский Паисий (Образцов), назначенный вместо епископа Григория (Чукова) обратился в горисполком с просьбой предоставить для курсов здание архиерейского дома – бывшую резиденцию саратовских архиереев [2, Ф.594. Оп.1. Д.4774. Л.21]. Но епископу Паисию было отказано, взамен другие варианты предложены не были [14, с.26].

С этой же просьбой – о предоставлении помещения для семинарии епископ Паисий снова обратился 22 мая 1946 г., но уже к уполномоченному Совету по делам РПЦ по Саратовской области П.В. Полубабкину: «...прошу Вашего ходатайства перед Советом по делам РПЦ о предоставлении для курсов здание и подворье бывшего архиерейского дома, находящегося в г. Саратове по Волжской улице, дом 36. Обозначенный дом... в настоящее время заняты детской поликлиникой № 1 Сармединститута...» [14, с.27]. Горисполком в ответ возбудил ходатайство перед Советом по делам РПЦ об освобождении его от обязанности предоставить здание для курсов и о переводе курсов в другой город. Совет по делам РПЦ поддержал ходатайство горисполкома и обратился в Совет Министров СССР с просьбой об открытии богословско-пастырских курсов в г. Вильнюсе вместо г. Саратова. Но Патриархия настаивала на открытии курсов именно в г. Саратове. В конечном итоге вместо перевода курсов в другой город Совет по делам РПЦ 15 июля 1946 г. дал разрешение о преобразовании богословско – пастырских курсов в г. Саратове в духовную

семинарию с четырехгодовым сроком обучения [14, с.27]. Вопрос о здании для семинарии был решен епископом Борисом (Виком), назначенным в 1947 г. правящим архиереем Саратовской и Вольской епархии. Был приобретен двухэтажный дом по адресу улица Мичурина, 124, где и разместилась семинария [14, с.27].

Саратовская епархия в 1943 – 1945 гг. не прекращалась оказывать помощь Красной Армии и семьям военнослужащих, за что в 1945 г. получила пять благодарственных телеграмм от И.В. Сталина [2, Ф.594. Оп. 1. Д.4774. Л.21]. Уполномоченный по делам РПЦ по Саратовской области П. В. Полубабкин отмечал руководящую роль Епископа Саратовского и Вольского Паисия в деле сбора денежных средств [2, Ф. 594. Оп. 1. Д. 4774. Л. 57]. Так, в указе ко дню Пасхи в 1945 г. епископ дал указание отчислить все свободные церковные денежные средства в фонд помощи семьям павших бойцов Красной Армии. В целом, за 1942 – 1945 гг. епархии удалось собрать более 8 млн. руб. [2, Ф. 594. Оп. 1. Д. 4774. Л. 57].

Как и в 1941 – 1942 гг., в последующие годы войны лояльная политика государства в отношении церкви продолжала вызывать недоумение в низовых партийных кругах. На областном партийном совещании по политпропаганде 5 февраля 1944 г. секретарь Самойловского райкома партии Шарыгин признался, что некоторые политработники находятся в замешательстве, так как открытие церквей продолжается [2, Ф.594. Оп.1. Д.3841. Л.22]. В с. Синенькие интересовались: «Как вести сейчас антирелигиозную пропаганду, в связи с тем, что газета "Правда" поместила выступление Патриарха Православной Церкви?». Не понимали государственно – церковных отношений и простые граждане. Заведующий отделом пропаганды и агитации Энгельского горкома ВКП(б) Мурашкин сообщал, что трудящихся интересовали вопросы: почему в нашей печати помещают материал о Поместном соборе, почему разрешили открыть семинарии и церкви и печатают портреты священнослужителей? [2, Ф. 594. Оп.1. Д.3841. Л.10]. В колхозе «Новый путь» Ворошиловского района был задан даже такой вопрос: «будет ли введено в школах изучение Закона Божьего» [2, Ф.594. Оп.1. Д.3841. Л.13]. На большинство вопросов докладчики ответить не смогли.

Секретарь обкома ВКП(б) Н.Т. Комаров в отчетах Начальнику Управления пропаганды и агитации ЦК ВКП(б) Г.Ф. Александрову, так же неоднократно указывал, что среди населения задаются вопросы об отношении Советского государства к Церкви [2, Ф. 594. Оп. 1. Д.3813. Л.34].

На совещании 5 февраля 1944 г. Трифонов – секретарь обкома ВКП (б) – попытался ответить на вопрос, почему Советская власть изменила свое отношение к Церкви. Он сказал, что «не мы изменили свое отношение к религии, а Церковь изменило свое отношение к народу, к советской власти, что особенно проявилось во время Великой Отечественной войны, когда церковь выступила против нашествия немецко – фашистских захватчиков» [2, Ф.594. Оп.1. Д. 841. Л.165].

В военные годы активность верующих в Саратовской области существенно возросла. Так, в Петровском районе многие колхозники ходили в церковь на богослужение. Член партии Петровского района хоронил свою жену с церковным обрядом. Другой обвенчался в церкви с секретарем комсомольской организации. Начальник железнодорожной станции крестил своего ребенка и освящал вновь выстроенный дом [2, Д.2297. Л.314]. А в апреле 1945 г. по городу Саратову усиленно распространился слух о том, что 1 мая праздновать не будут, что дни отдыха перенесут на пасхальные дни [2, Ф.594. Оп. 1. Д.3813. Л.31].

И все же, по мере уменьшения опасности со стороны гитлеровской Германии и продвижения советских войск к границам СССР отношение власти к церкви и верующим начинает постепенно меняться.

Так, например, если на пленуме обкома ВКП(б) 6 декабря 1942 г. секретарь Саратовского обкома ВКП(б) П.Т. Комаров, отвечая на вопросы, сказал, что в данное время «никаких особенных задач антирелигиозной пропаганды не стоит. Антипасхальных и антирождественских работ не проводить» [2, Ф. 594. Оп.1. Д.2676. Л. 361]. То уже 5 февраля 1944 г. секретарь обкома ВКП (б) Трифонов на областном партийном совещании по политпропаганде снова объявил, что религия является дурманом и что с ней надо вести борьбу, организовывать естественно – научную пропаганду [2, Ф. 594. Оп. 1. Д.3841. Л.164].

27 сентября 1944 г. вышло постановление ЦК ВКП(б) «Об организации научно – просветительской пропаганды». На заседании бюро Саратовского обкома было решено улучшить пропаганду естественно-научных знаний среди населения, привлекая к этому делу силы советской интеллигенции. Постановление ЦК ВКП(б) примечательно тем, что в нем хотя и говорилось, что основным содержанием пропаганды должно быть материалистическое объяснение природы, но ни разу не встретились такие термины, как антирелигиозная или атеистическая пропаганда. Не отразились они и в постановлении бюро Саратовского обкома ВКП(б) 11 ноября 1944 г. [2, Ф.594. Оп.1. Д.3679. Л.73]. Не встретились данные термины в отчете Секретаря Саратовского обкома П.Т. Комарова в отчете Начальнику Управления пропаганды и агитации ЦК ВКП(б) Г.Ф. Александрову [2, Ф.594. Оп.1. Д.3813. Л.32].

То есть, политика лояльного отношения к церкви внешне продолжалась. Но, с другой стороны, постановление центральных органов власти актуализировало борьбу за материалистическое мировоззрение, а значит – против религиозного мировоззрения. Другого идеалистического мировоззрения в СССР тогда не было и не могло быть. Таким образом, становится ясным, что уже с 1944 г. политика власти в отношении церкви начинает постепенно, пока еще очень мягко возвращаться в старое довоенное русло.

Действительно, с конца 1944 г. борьба с «религиозными предрассудками» вновь начала набирать силу. Так, заведующий отделом пропаганды и агитации

Энгельского горкома ВКП(б) Мурашкин писал 5 февраля 1945 г., что в январе и феврале 1945 г. для трудящихся города были прочитаны лекции на тему «Происхождение жизни на земле». Кроме того на предприятиях были проведены беседы агитаторов по статье профессора А. Опарина «Как зародилась жизнь на земле» [2, Ф.594. Оп.1. Д.3813. Л.33]. П.Т. Комаров сообщал, что в Саратовском университете были прочитаны 48 лекций, в том числе на темы: «Происхождение вселенной», «Происхождение человека» [2, Ф. 594. Оп. 1. Д. 3813. Л. 32]. В клубе завода комбайнов была организована лекция на тему: «Был ли начало и будет ли конец мира». На лекции присутствовало свыше 700 человек [2, Ф. 594. Оп. 1. Д. 3813. Л. 32].

И хотя на 7 пленуме обкома ВКП(б) 27- 28 июня 1945 г., секретарь обкома партии по пропаганде и агитации П.В. Самосудов в пример привел слова М. И. Калинина, сказанные в 1943 г. агитаторам – фронтовикам: «Мы за религию никого не преследуем. Мы считаем ее заблуждением и боремся с ней просвещением» [2, Ф. 594. Оп. 1. Д. 4210. Л. 316], но в последние месяцы войны и после ее окончания отношение к церкви и верующим стало быстро меняться в худшую сторону. Так, в отчете Начальнику Управления пропаганды и агитации ЦК ВКП (б) Г.Ф. Александрову П.Т. Комаров осудил ситуацию в с. Воскресенка Безымянского района, где распространялись слухи об обновлении иконы. Инициатор подобных слухов в Балаковском районе, являвшийся коммунистом, был исключен из партии [2, Ф. 594. Оп. 1. Д. 3813. Л. 34]. На том же 7 пленуме обкома ВКП(б) уже упоминавшийся П.В. Самосудов осудил Петровский райком ВКП(б) за оживление религиозных настроений в районе [2, Ф.594. Оп.1. Д.2297. Л.314]. В Озинском районе в мае 1945 г. начальник райотдела НКВД вызвал инициаторов сбора на общую молитву и требовал немедленно прекратить такие сборы в частных домах, а когда они со ссылкой на Сталинскую Конституцию отказались подчиниться требованию, стал угрожать арестами и судом [2, Ф.594. Оп.1. Д.4774. Л.31].

Итак, в 1943 г. начавшееся с 1941 г. изменение государственной политики в отношении церкви в сторону лояльности к ней достигает своего апогея. Возрождается патриархия, идет диалог высших представителей власти, в частности, И.В. Сталина, с иерархами Русской Православной церкви. Однако пойдя на такой, во многом вынужденный шаг, советское руководство, вместе с тем, не стремится содействовать возрождению Церкви и религиозной жизни на местах, отдав этот вопрос на откуп местной власти, которая ограничивала активность церкви различными бюрократическими ухищрениями, например, ограничивало количество открываемых храмов.

Более того, с выходом 28 сентября 1944 г. постановления ЦК ВКП(б) «Об организации научно – просветительской пропаганды» начинается агитационно-пропагандистская деятельность властей, несшая в своей основе антирелигиозный характер. Постепенно «борьба с религиозными предрассудками» из просветительской сферы возвращается в повседневную жизнь, что все более и более проявляется в различных запретах и ограничениях

на религиозную деятельность.

Список использованной литературы и источников

1. Молитва за Победу. Архиепископ Саратовский и Сталинградский Григорий (Чуков): страницы военного дневника // Православие и современность. Декабрь 2009 – январь 2010. № 14. С. 94 - 100.
2. Государственный архив новейшей истории Саратовской области (ГАНИСО).
3. *Шкаровский М.В.* Русская Православная Церковь и религиозная политика Советского государства в годы войны // Христианское чтение. 1996. № 12. С. 26 – 53.
4. *Гордун С.* Русская Православная церковь при святейших патриархах Сергии и Алексии // Вестник русского христианского движения. Париж – Нью – Йорк – Москва. 1990. № 1. С. 82 – 107.
5. Отчет Председателя Совета по делам Русской Православной Церкви при СНК СССР Г.Г. Карпова о приеме Председателем СНК СССР И.В. Сталиным иерархов Русской Православной Церкви. 5 сентября 1943 г. // Русская Православная Церковь в годы Великой Отечественной войны 1941 – 1945 гг. Сборник документов / сост. О.Ю. Васильева, И.И. Кудрявцев, Л.А. Лыкова. М., Изд – во Крутицкого подворья, Общество любителей церковной истории, 2009. 779 с.
6. Информация В.Н. Меркулова И.В. Сталину о состоявшемся Архиерейском соборе // Русская Православная Церковь в годы Великой Отечественной войны 1941 – 1945 гг. Сборник документов / сост. О.Ю. Васильева, И.И. Кудрявцев, Л.А. Лыкова. М., Изд – во Крутицкого подворья, Общество любителей церковной истории, 2009. 779 с.
7. Цит. по: *Мордвинов С. В.* Русская Православная Церковь на Нижней Волге и Дону в 1941 – 1943 гг.: возрождение социокультурных традиций: Дис. ... канд. ист. наук. Волгоград, 2014. 308 с.
8. Положение о Совете по делам РПЦ при СНК СССР от 7 октября 1943 г. // Русская Православная церковь. XX в. М.: Изд - во Сретенского монастыря, 2008. 800 с.
9. Государственный архив Саратовской области (ГАСО).
10. *Чумаченко Т.А.* Государство, православная церковь, верующие. 1941-1961 гг. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.romanitas.ru/content/zhurnal/recenz-histor.htm> (дата обращения: 15. 10. 2015).
11. *Митрополит Григорий (Чуков).* Вехи служения церкви Божией. Часть 5. Слова на Рождество Христово 1943, 1934 и 1954 годов; страницы дневника военных лет [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://archive.bogoslov.ru/text/1368994.html> (дата обращения: 10. 09. 2019).
12. Цит. по: *Макаров И.В.* Взаимоотношения местных органов власти и поволжских епархий Русской Православной Церкви накануне и в годы Великой Отечественной войны, 1939 - 1945 гг. : диссертация ... кандидата исторических наук : 07.00.02. - Нижний Новгород, 2002. 217 с.
13. Постановление СНК СССР «Об утверждении предложения Совета по делам РПЦ при Совнаркоме СССР о разрешении открытия богословско–пастырских курсов в г. Саратове». 10 мая 1944 г. // Русская Православная Церковь в годы Великой Отечественной войны 1941 – 1945 гг. Сборник документов / сост. О.Ю. Васильева, И.И. Кудрявцев, Л.А. Лыкова. М., Изд – во Крутицкого подворья, Общество любителей церковной истории, 2009. 779 с.
14. Саратовская православная семинария. История и современность. Саратов: Изд - во Саратовской епархии, 2010. 180 с.

УДК 93/94

Петрова Татьяна Андреевна, магистрант 1 курса заочной формы обучения направление «Педагогическое образование», профиль «История» ИИиМО СГУ имени Н.Г. Чернышевского, Россия

*Т.А. Петрова
ФГБОУ ВО «Саратовский национально исследовательский
государственный университет им. Н.Г. Чернышевского»,
ИИиМО, Саратов, Россия*

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СОЦИАЛЬНАЯ ТРАЕКТОРИЯ В СОВЕТСКОМ ОБЩЕСТВЕ 1960-Х – ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ 1980-Х ГОДОВ

Аннотация. Статья посвящена высшему образованию, как одной из возможностей социальных перемещений в постсоветский период. Существует значительный историографический пласт, затрагивающий те или иные аспекты поднимаемой тематики. Образование в исследуемый период выполняло также и функцию подготовки людей к жизни. Учитель является специфическим видом специалиста с присущим ему образом жизни и рядом отличительных черт.

Ключевые слова. Высшее образование, социализация, мобильность, лифт, учитель, перемещения.

*Т.А. Petrova
Saratov State University,
Institute of History and International Relations, Saratov, Russia
E-mail: Tnptv0310@gmail.com*

HIGHER EDUCATION AS A SOCIAL TRAJECTORY IN THE SOVIET SOCIETY OF THE 1960S – FIRST HALF OF THE 1980S

Annotation. The article is devoted to higher education, as one of the possibilities of social movements in the post-Soviet period. There is a significant historiographic layer that affects certain aspects of the subject. Education during the study period also performed the function of preparing people for life. The teacher is a specific kind of specialist with his own lifestyle and a number of distinctive features.

Key words: Higher education, socialization, mobility, elevator, teacher, displacement.

Социальная мобильность – важнейший фактор стабильности общества. Отсутствие социальной мобильности вызывает напряжение в обществе и ведет к накоплению «горючего материала» в нем. При полной блокировке социальных лифтов весьма вероятным становится сценарий разрешения противоречий, объективно присущих любому обществу, не мирным, а насильственным путем. Поэтому важнейшая задача ответственной власти – не допустить такой блокировки, обеспечить молодым людям возможность продвижения по социальной лестнице в соответствии с их реальными способностями и трудолюбием.

Образование в XX веке достаточно эффективно выполняло роль

«социального лифта», представляя равные возможности продвижения по социальной лестнице представителям различных социальных страт и слоев. Причем данный социальный лифт оказывался намного эффективнее ранее господствующих институтов семьи и церкви. [1, с.423]

Роль образования, как фактора социализации, весьма специфична, поскольку понимание личностью окружающего природного и социального мира, своего места в нем формируется под воздействием относительно различных «потоков информации».

В частности, стремление к высшему образованию как таковому нередко оказывалось более важным мотивом поступления в вуз, чем интерес к избранной специальности. [2]

Образование воздействует на социальную структуру развитого социалистического общества в трех основных направлениях: во-первых, как один из факторов сближения классов и социальных групп; во-вторых, как один из факторов их воспроизводства; в-третьих, как один из наиболее массовых каналов социальных перемещений молодежи, ее переходов из одних классов и социальных групп в другие.

Функция канала социальных перемещений все больше «смещается» в сторону профессионального образования, которое, распределяя людей между профессиями, тем самым в значительной мере распределяет их и между классами и социальными группами.

Это обстоятельство имеет решающее значение и для структуры институтов профессионального образования, которая отражает в конечном счете структуру общественного и профессионального разделения труда в развитом социалистическом обществе. Важно подчеркнуть, что речь идет не просто о том, что подсистемы профессионального образования – профессионально – техническое, средне-специальное и высшее в частности – не что иное, как своеобразное «продолжение» основных элементов социальной структуры советского общества. Профессионально-образовательная характеристика становится все более неотъемлемой чертой, атрибутом социального облика трудящихся, относящихся ко всем классам, социальным группам и слоям советского общества.

Министр просвещения СССР М.А. Прокофьев пишет, «хорошо ли, что молодежь мечтает квалифицированной работе на современном предприятии?» [3, с.10] Ответ, конечно же, может быть только один – положительный. Если только представить себе обратное явление, когда большая часть молодежи стремилась бы попасть на малоквалифицированную работу, вот тогда надо было бы говорить о крупных принципиальных недостатках.

Распространение образования всегда было тесно связано с идеалами демократии. Многие, конечно, ценят образование за то, что оно предоставляет возможность личности развивать свои способности и склонности. Но кроме того, образование рассматривается также и как средство обеспечения определенного положения, равенства.

Социальные функции системы образования осуществляются не абстрактными «учреждениями», «школами», а реальными действующими лицами, участниками образовательно-воспитательного процесса – прежде всего учителями, которые тысячами нитей связаны с обществом, с конкретными социальными отношениями, составляют одну из самых массовых профессиональных групп интеллигенции. В трудах основоположников марксизма-ленинизма и их соратников, в документах КПСС и международного коммунистического движения неоднократно уделялось внимание роли учителей в социальном развитии общества. Широко известно высказывание В.И. Ленина о том, что «народный учитель должен у нас быть поставлен на такую высоту, на которой он никогда не стоял и не стоит и не может стоять в буржуазном обществе. Это – истина не требующая доказательств». [4]

В 1977-78 учебном году численность учителей (включая руководителей школ) составила 2354 тыс. человек, или чуть меньше 1/10 всех специалистов с высшим и средним специальным образованием, занятых в 1977г. в народном хозяйстве СССР.[5, с.192] В связи с этим было произведено интервьюирование 11 учителей, получавших высшее педагогическое образование в 1970-80-е годы. Так, отталкиваясь от перспективы перемещения к наиболее высшей должности, Михайлова (до замужества) Татьяна Сергеевна, ныне директор МОУ «СОШ №72» г. Саратова, закончила в 1979г. Саратовский государственный университет, по специальности «учитель истории и обществознания». «Высшее образование дает некий статус и возможности двигаться в любом направлении» поделилась учитель истории МБОУ «Лицей» №2 р.п. Степное, также окончившая СГУ им. Чернышевского в 1985 г. Если говорить о возможности двигаться дальше, то в этом состоит огромная польза именно высшего образования, поступив на факультет имеющий не высокие требования, есть возможность перевода на интересующую специальность, именно об этой возможности рассказали 3 из 11 опрошенных учителя с высшим образованием. Даже не смотря на большой конкурс на учебное место на историческом факультете, многие искали других путей получения желаемого образования: работа в комсомольских организациях, на примере Татьяна Николаевны Перовой, поступившей в 1986 году на заочное отделение.

Задавая опрашиваемым вопрос «почему именно педагогическое образование?» буквально все, как один, отвечают об уважении к данной профессии и определенном повышении статуса, как педагога. «Стать педагогом было почетно» – рассказывает Труфякова Галина Ивановна.

Личность педагога вызывает доверительное и уважительное отношение. Даже сегодня в рейтинге «самых умных и талантливых», а также «честных, совестливых» профессий сфера образования наряду с медициной занимает третье место. [6]

Поступившая в 1974г. в Саратовский государственный педагогический институт им. Федина, Смирнова Галина Михайловна, вспоминает, что высшее образование ее интересовало всегда, что получившие «вышку» имели

своеобразный почет.

Сам факт получения высшего образования имел огромное значение в движении по карьерной лестнице, дальнейшего образования (аспирантура, курсы подготовки) и самого расположения окружающих. Елена Николаевна Никишина, из Московской школы ГБОУ №1147, приехала получать высшее образование по специальности педагога в Саратовский государственный университет. Здраво оценивая свои возможности Елена Николаевна рассказала, что было совершенно неважно, проживая в Москве высшее образование она получать в Саратове, главное, что образование в «кармане» можно «двигаться дальше». Родственники, вспоминает она, не имевшие высшего образования, были очень горды и «ставили, будто бы, на уровень выше».

«Саратов и в те годы славился как город студентов», поэтому вполне ожидаемо наблюдать высокую динамику социальных перемещений, даже из низкоквалифицированной группы, в группу высокой квалификации, не только городского населения, но также и в его окрестностях.

Поскольку система образования обеспечивала развивающуюся в СССР промышленность и народнохозяйственный комплекс, поэтому неуклонно снижается доля лиц, начинавших свой трудовой путь малоквалифицированным рабочим.

В период с 1960-1980-х гг. проходят существенно противоположные линии социального положения учительства. Тогда сфера образования являлась привлекательной с точки зрения профессиональной деятельности. Эта социальная группа оставалась достойнейшей и востребованной обществом. Учителя рассматриваемого советского периода определяют статус выбранной профессии как престижный, и воспринимают себя как высоко статусную профессиональную группу. Высшее образование, в плане отбора, как выявление наиболее способных, оснащение их определенными соответствующими компетенциями – самый эффективный, оптимальный способ «подняться вверх».

Можно смело говорить о том, что образование становится в этот период «ключом» к социальной мобильности [7], поскольку расширение и реформирование образования уже тогда способствуют обеспечению большего равенства образовательных возможностей и достижений.

Список использованной литературы и источников

1. *Сорокин П.А.* Человек. Цивилизация. Общество.
2. *Филиппов Ф.Р.* Высшая школа: социальная ориентация и социальные перемещения молодежи. // Высшее образование в жизненных планах молодежи: Сб. науч. трудов. М., 1975.
3. *Прокофьев А.М.* Вопросы воспитания коммунистического отношения к труду и профессиональной ориентации школьников. // Советская педагогика. 1972. №7.
4. *Ленин В.И.* Полн. собр. соч., т. 45.
5. Народное хозяйство СССР в 1977 г. М.: Статистика, 1978
6. Главные профессии по мнению жителей России [Электронный ресурс]. // Пресс-выпуск Левада-центр 2013. 4 июля. URL: <https://www.levada.ru/2013/07/04/glavnye-professii-po-mneniyu-zhitelej-rossii.html> (Дата обращения: 03.03.2020).

7. *Goldhorpe J.H. Social Mobility and Class Structure in Modern Britain // The British Academy* 2016.

УДК 93/94

Быстрицкая Ирина Васильевна, магистрант 1 курса заочной формы обучения направления «Педагогическое образование», профиль «Методология исторического образования» Института истории и международных отношений СГУ им. Н.Г. Чернышевского, Россия

Лучников Антон Викторович, кандидат исторических наук, доцент Института истории и международных отношений СГУ им. Н.Г. Чернышевского, Россия

***И.В. Быстрицкая, А.В. Лучников**
ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский
государственный университет им. Н.Г. Чернышевского»,
Институт истории и международных отношений,
Саратов, Россия
I. V. Bystrickaya, A. V. Luchnikov
Saratov State University,
Institute of history and international relations, Saratov, Russia
E-mail: beji-22@yandex.ru*

ОБРАЗ СОВЕТСКОГО УЧИТЕЛЯ В КИНЕМАТОГРАФЕ 1970 – 1980-Х ГГ.

Аннотация. В данной статье рассматривается образ учителя в советском кинематографе. Цель проследить изменения образа педагога на экране, в конкретный временной отрезок. В результате изучения основных фильмов 1970-1980-х годов, в статье анализируется, как образ учителя претерпевает серьезные изменения, в сторону снижения социального престижа профессии.

Ключевые слова: учитель, образ, педагог, советский кинематограф, фильм, СССР.

THE IMAGE OF THE SOVIET TEACHER IN THE CINEMA OF THE 1970S - 1980S.

Annotation. This article discusses the image of a teacher in Soviet cinema. The goal is to track changes in the image of the teacher on the screen, in a specific time period. As a result of studying the main films of the 1970-1980s, the article analyzes how the image of a teacher undergoes serious changes, in the direction of reducing the social prestige of the profession.

Key words: teacher, image, Soviet cinema, film, USSR.

Профессия учителя считалась одной из самых уважаемых в Советском Союзе. В жизни каждого ребенка школа играла главенствующую роль, а педагог был не только человеком, передававшим молодому поколению знания, но и во многом тем человеком, который влиял на становление будущей личности. Школа брала на себя воспитательную функцию. Учитель был для ребёнка другом и советчиком, вникающим в учебные и семейные проблемы. Образ

педагога довольно часто встречался в массовой культуре эпохи СССР, в частности в кинематографе. Советское киноискусство активно демонстрировало участников образовательных отношений, в том числе – учителей. Проанализировав художественные фильмы посвященные школе можно сделать вывод, что образ педагога на экране в различные временные рамки менялся в зависимости от требований эпохи.

В самом начале зарождения киноискусства, образ педагога изображался исключительно как пример для подражания. Существовала специфика и тенденция по формированию образа учителя, которая имела свою направленность и решала определенные задачи [1]. Учителя были воплощением прогресса советского общества. Они были привержены четкой дисциплине. Ее в последствие и начинает оспаривать новое поколение учеников 1960-х годов, для которых на первый план выходят личностные переживания. В эпоху «Застоя» личные проблемы постепенно нарастают, школа уходит на второй план, личные переживания захватывают и учителей. Образ начинает обретать большую противоречивость, которая заостряет конфликты. В фильмах начинают демонстрировать личную жизнь учителя, как например, в знаменитой картине 1968 года «Доживем до понедельника». Главный герой учитель Мельников (в исполнении В. Тихонова), интеллигент, участник войны, историк, он живет школой и детьми. Это очень глубокий и многогранный образ. В фильме Илья Семенович переживает состояние кризиса, разочарование, отрицает сегодняшний день с его размытыми ценностями. Илья Семенович требователен не только к себе, но и к окружающим, чему свидетельствует диалог с бывшим учеником о коэффициенте полезного действия и в чем измеряется успех человека. Об этом говорит и сцена, в которой Мельников делает выговор учительнице начальных классов, и внезапный приговор самому себе, при осознании собственных погрешностей.

Происходившие в 1970-х – 1980-х годах изменения кинематографа, повлекли за собой ряд противоречий, неоднозначно отразившихся на фильмах о школе: «кино как искусство продолжало достаточно интенсивно развиваться, кино как отрасль, как индустрия начало переживать период обостряющейся стагнации» [2]. О противоречивости и сложности в кино данного периода пишет в своем исследовании и О.В. Григорьева: «С одной стороны, благодаря государственному финансированию укреплялась материальная база культуры. С другой стороны, усилился идеологический контроль руководства страны за творчеством писателей, поэтов, художников и композиторов. В целях регулирования тематики художественных произведений с середины 70-х годов была введена система государственных заказов, прежде всего в области кинематографии. Возросло влияние цензурного пресса» [3].

Образ советского учителя 1970-х годов в кинематографе отражается более близко к ученикам, учитель становится их другом, духовным наставником, благодаря использованию демократичных и гуманистических принципов педагогики сотрудничества. Это хорошо можно отследить по фильму 1972 года

«Большая перемена». Воспитательный процесс, в школе, который нам демонстрируют, является двухсторонним, не только учитель воспитывает учеников, но и ученики воспитывают учителя. Они находятся на равных позициях пытаются, понять друг друга. С одной стороны это помогает убрать чувство расстояния между простым человеком и неприкосновенным образом учителя, который формировался в 1940-1960-х годах, с другой стороны отсутствие такого барьера закладывает угрозу в отношении образа учителя. Так в фильме Нестор Петрович Северов молодой учитель истории (в исполнении М. Кононова) держит дистанцию между собой и учениками. Он ставит себя близко к ученикам, но при этом не ставит их близко к себе. Он считает, что вправе говорить с использованием такой лексики, как «прекратить базар!», но не считает, что такое право есть у его учеников. В приведенной ситуации видна дистанция. В дальнейшем она будет сокращаться, а Нестор Петрович проявит качества, которые свойственны демократическому поведению.

В 1976 году на экраны выходит киноповесть режиссера Динары Асановой «Ключ без права передачи». В фильме перед нами предстает образ молодого педагога, учителя словесности Марины Максимовны (в исполнении Е. Прокловой), в ней ученики видят не только учителя, но и воспитателя и друга. «Стандарт образования» – это словосочетание можно услышать от любого педагога этой школы. Но Марина Максимовна уходит от этого стандарта. Для ребят, она куда больше чем просто учительница: «Она – человек, понимаешь? С ней интересно – раз. Никогда не продаст – два. И говорить можно о чем угодно – три. Нам дико повезло с ней, если хочешь знать» [4]. Дружба молодого педагога с классом основана на полном доверии. В данной картине показан образ учителя с волевым характером, отстаивающий свои взгляды на образование. С ярко выраженным творческим потенциалом и не формальным подходом. Главный принцип в педагогике, которым руководствуется Марина Максимовна, – это любовь к детям. Но также, наравне со всеми положительными качествами Марины Максимовны, показаны и ее недостатки, то есть уже не идеализирует образ учителя, что делает его более реалистичным.

Накануне распада СССР в 1980-х годах, советское кино вступило в свой следующий этап. Сталкиваясь с большими социальными и экономическими переменами, советский народ взял всё под сомнение. И, конечно же, это отражается и в образе учителя. Педагог становится социально неуспешным и непривлекательным персонажем. Он уже не уважаем своими учениками. Это можно увидеть по фильму 1982 года «4:0 в пользу Танечки», где ученики панибратски относятся к своей учительнице, не чувствуя границ между собой и ней. Ребята 5 «Б», в который приходит работать Татьяна Ивановна (в исполнении Н. Флоренской) в качестве классного руководителя, в первый же день знакомства устраивают ей допрос и критически сравнивают Танечку (так окрестили её ученики) с их предыдущей учительницей. После допроса и критики, они начинают жалеть её, говоря ей прямо в лицо: «Вот горе луковое! Ну что же вы нас так стесняетесь, вон даже чулок порвали». На своём собрании

ребята решают перевоспитать учительницу, поскольку «она – размазня», «начинающая, зелёная, как кузнечик», и взять над ней шефство, с элементами жестокого педагогического эксперимента – «поставим её в невыносимые условия и посмотрим, как она себя поведёт» [5; 9].

Из этого можно сделать вывод, что ценный образ учителя, который существовал на киноэкране раньше начал разрушаться. Дети уже не относятся к учителю с уважением, в данном фильме педагога выставляют как объект для насмешек.

Картина «Чучело» режиссера Ролана Быкова, вышедшая на экран в 1983 году, показывает, что учитель перестает быть другом для своих учеников. Маргарита Ивановна (в исполнении Е. Санаевой) классная руководительница 6 «А», того самого класса, в котором происходила травля девочки, не завоевала к себе уважения и расположения детей, ее мнение для них ничего не значит. Эмоциональная, энергичная учительница привычно и бодро выполняет свою работу. Но при этом она не хочет вникать в проблемы детей, не замечает нездоровую обстановку в классе. Маргарита Ивановна полностью поглощена собственной жизнью, она готовится к свадьбе, и Лена, девочка, которая выступает одна против всего класса, напрасно ждёт от своей учительницы участия и помощи. В результате ситуация остаётся целиком вне поля зрения педагога, она узнаёт обо всём лишь при окончательной развязке.

В картине Эльдара Рязанова «Дорогая Елена Сергеевна» 1988 года, так же показано то неуважение, которое ученики позволяют себе в отношении учителя. С одной стороны Елена Сергеевна (в исполнении М. Неёловой) скромная, строгая учительница, которая учит детей быть честными и порядочными людьми, ценить человеческое достоинство и жить по совести. Она несла разумное, доброе, вечное. С другой стороны, она живет в мире своих иллюзий, оторванная от реальной жизни, не замечает происходящего вокруг себя. Елена Сергеевна уверена, что живет правильно и не собирается менять свои устои, но та наглость и цинизм которые обрушиваются на нее, повергают учительницу в состояние шока. Она понимает, что все годы своей работы она не знала тех, кого учила.

Окончательно разрушается образ учителя в фильме Киры Муратовой «Астенический синдром» 1989 года. Учителя Николая Алексеевича ученики не то, что не уважают, они его не замечают, преподаватель для них пустое место. Когда учитель ведёт урок, все ребята в классе просто игнорируют его, занимаясь каждый своим делом. В фильме демонстрируется сцена, как ученик позволяет себе ударить учителя. На фоне пережитых служебных и личных неприятностей у педагога появляется астенический синдром, он засыпает в самых неподходящих местах. В итоге учитель оказывается в лечебнице для душевнобольных. Развенчание недостижимого образа, которое началось безобидно, с переосмысления, сразу после картины «Доживем до понедельника», дошло до своего логического завершения.

Исходя из всего вышесказанного, мы видим, как образ учителя

претерпевает серьезные изменения. Если изначально учитель это друг и духовный наставник ученику, демократичный, исповедующий гуманистические принципы педагогики сотрудничества, ироничный интеллеktуал; учитель как живой человек, подверженный социальным порокам, психоэмоциональному износу и выгоранию («Доживём до понедельника», «Большая перемена», «Ключ без права передачи»). Позже учитель это человек не вызывающий уважения, социально неуспешный и непривлекательный, малообеспеченный, не обладающий достоинством, престижем («Чучело», «Дорогая Елена Сергеевна», «Астенический синдром»).

Получается, что чем более человечным, живым мы видим учителя на киноэкране в эпоху гуманистических ценностей и экономического благополучия, тем меньше уважения и пиетета проявляет общество к учителю, самой профессии, ко всей системе образования как социальному институту, призванному осуществлять тончайшую, органичную функцию культуры – её поддержание, сохранение и трансляцию[5;15].

Список использованной литературы и источников

1. Митина Т.С. Особенности формирования идеального кинематографического образа советского учителя // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 5. 575 с.
2. Косинова М.И. Кинофикация советской кинематографии в годы «Застоя» // Вестник ГГУ. 2016. № 3. С. 225-229.
3. Григорьева О.В. Образ учителя в советском кино: от «Весенней» оттепели до «Большой перемены» // Визуальная антропология: новые взгляды на социальную реальность / Под ред. Е. Р. Ярской-Смирновой, П. В. Романова, В. Л. Круткина. Саратов: Научная книга, 2007. С. 223-239.
4. Полонский Г.И. Ключ без права передачи. [Электр. ресурс].- Режим доступа: https://booksafe.net/read/polonskiy_georgiy-klyuch_bez_prava_peredachi (дата обращения: 02.03.2020).
5. Шипулина Н. Б. Образ учителя в советском и современном российском кинематографе // Известия ВГПУ. 2010 № 8 (52). Серия «Социально-экономические науки и искусство». С. 4-16.

УДК 93/94

Салямов Александр Рашидович магистрант 1 курса очной формы обучения направления «Педагогическое образование», профиль «Методология исторического образования» Института истории и международных отношений СГУ имени Н.Г. Чернышевского, Россия

Лучников Антон Викторович кандидат исторических наук, доцент Института истории и международных отношений СГУ имени Н.Г. Чернышевского, Россия

А.Р. Салямов, А.В. Лучников
ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский
государственный университет им. Н.Г. Чернышевского»,
истории и международных отношений,
Саратов, Россия

ПОЛОЖЕНИЕ СОВЕТСКОГО УЧИТЕЛЯ В 1980-Е ГОДЫ

Аннотация. В статье представлены особенности положения школьного учителя в СССР в 1980 – е годы. Целью работы является исследование социального и материального положения учителя. Рассмотрены данные о заработной плате учителя. Изучены материалы о распределении рабочего и вне рабочего времени учителей. Приведены данные опроса учителей, в котором отображены их отношение к профессии.

Ключевые слова: школьный учитель, педагогическая реформа, заработная плата, свободное время, социальный престиж.

Salyamov A.R.

Saratov State University,

history and international relations, Saratov, Russia

THE SITUATION OF THE SOVIET TEACHER IN THE 1980S

Annotation. The article presents the features of the position of school teachers in the USSR in the 1980s. The purpose of this work is to study the social and financial situation of the teacher. Data on teachers' salaries are considered. Materials on the distribution of working and non-working time of teachers were studied. Data from a survey of teachers, which shows their attitude to the profession.

Keywords: school teacher, pedagogical reform, salary, free time, social prestige.

В 1984 г. принимается решение о проведении очередной реформы школы, главной целью которой было сближение и объединение общеобразовательной и профессиональной школы, ее реализация была намечена на 1984-1990 г.

В апрельском Пленуме ЦК КПСС 1985 г. отмечалось «большое политическое, социально-экономическое и идеологическое значение реформы общеобразовательной и профессиональной школы как важной составной части планомерного, всестороннего совершенствования развитого социалистического общества» [1]. Однако далеко не всегда намеченные планы правительства по реформировании той или иной сферы удается успешно воплотить в жизнь.

Важнейшим условием всех сторон человеческой жизнедеятельности – уровень жизни, или уровень благосостояния. Уровень жизни – это количественная сторона образа жизни, во многом определяющая его качественную характеристику.

Совершенствование системы материальных вознаграждений всегда было не только экономической, но и социальной проблемой. Будучи главным элементом социалистических распределительных отношений, именно оплата труда определяет уровень благосостояния и структуру потребления. В условиях социализма существенным фактором является соответствие оплаты труда её результатам, восприятие ее в качестве справедливой или не справедливой.

С момента предыдущего постановления ЦК КПСС, Совета Министров СССР и Всесоюзного Центрального Совета Профессиональных Союзов в декабре 1974 г. о повышении заработной платы [2] учителям она увеличилась в среднем на 20 –25%. Размер средней заработной платы составлял у учителей

начальных классов (при нагрузке 24 часа в неделю) 140,5 руб., а у преподавателей-предметников –142,7 (при нагрузке 18 час. в неделю). По результатам исследования, заработная плата учителей отстает от заработной платы специалистов промышленности и сельского хозяйства в среднем на 15% [3, с.59]. Такое положение привело к снижению престижа учительской профессии, усилило ее феминизацию.

Принятое ЦК КПСС, Советом Министров СССР и БЦСПС постановление «О повышении заработной платы учителей и других работников народного образования» [4] предусматривает опережающие темпы роста заработной платы учителей по сравнению с темпами роста средней заработной платы в стране, с учетом повышения ставок и должностных окладов, различных видов доплат заработная плата учителей в среднем увеличится на 30 –35 % [3, с.60]. В постановлении заработная плата учителей рассматривается в зависимости от роста их квалификации, вводятся дифференцированные по предметам и видам работы доплаты.

Можно предположить, что повышение заработной платы учителей, выполнение решения о первоочередном предоставлении учителям благоустроенного жилья могло бы привести к повышению социального престижа учительского труда, закрепило бы в школе квалифицированные учительские кадры, изменило их качественную структуру, внесло коррективы в образ жизни учительской интеллигенции [3, с.60]. Однако на деле все оказалось совсем не так оптимистично.

Завершение реформы планировалось к 1995 г. Но с самого начала реформа «забуксовала». От намеченного курса начались, ставшие уже традиционными отступления. Перестройка, начавшаяся в стране 1985 году, выдвинула на передний план совсем другие социально – политические и экономические проблемы и вопросы [5, с.127]. Таким образом воплотить в жизнь все намеченные правительством идеи по повышению статуса педагога и улучшению его жизни так и не удалось.

При исследовании образа жизни широко употребляется понятие «свободное время». Изучение бюджета времени выступает как метод исследования образа жизни. Возможность выделять в социальном времени те или иные элементы позволяет производить временную локализацию деятельности. Можно утверждать, что имеющаяся в распоряжении советских людей масса свободного времени в принципе достаточна для реализации выдвинутой программы воспитания и образования. Проблема заключается в том, чтобы преодолеть разрыв в объеме свободного времени у различных групп населения. Если рассматривать вопрос с этой точки зрения, то учителя находятся в самых неблагоприятных условиях, собственно, на современном этапе наблюдается аналогичная тенденция. Исследования 1980–х годов показывают, что у молодого учителя свободное время составляет лишь 2 часа 30 мин. в день, тогда как у молодых рабочих – 5 часов 20 мин. [3, с.60]

Свободное время учителя имеет большое общественно-политическое

значение, ибо вряд ли у представителей других профессий можно обнаружить такую связь рабочего и свободного времени, где почти невозможно различить грани между рабочим и свободным временем. Систематическое повышение научно-теоретического уровня и педагогической квалификации являлись тогда и имеют место быть на современном этапе, профессиональной обязанностью педагога.

Результаты исследований 1982 года показывают, что эффективность педагогического труда в значительной мере зависит от творческой и общественной активности педагогов, от их работы над собой. Так, у учителей, занимающихся самообразованием систематически, доля учащихся, имеющих только хорошие и отличные оценки, достигает 63-71%, а у не занимающихся самообразованием всего лишь 9-12%.

Изучая мнения специалистов, можно говорить о том, что время на самообразование, повышение уровня квалификации должно составлять порядка 18 - 20 часов в неделю. Именно такое количество времени необходимо, по их мнению, для успешной профессиональной деятельности и духовного роста.

Свободное время как часть вне рабочего времени во многом определяется величиной рабочего дня. Обследование бюджетов времени учителей различных регионов показывают, что с 1975 по 1985 гг. рабочее время педагогов не сократилось, а возросло. По данным исследований, в течение недели, включая воскресные дни, на педагогическую работу учителя старших классов в 20-е годы тратили в среднем от 45,7 до 56,6 часа. К концу 40-х годов рабочее время учителя составляло 52 часа в неделю, а к концу 70- годов такое время увеличилось в среднем до 61,9 часа. За этот же период вне рабочее время сократилось в среднем на 3,5 часа и составляет 65 –66% недельного бюджета времени, тогда как у большинства трудящихся оно составляет 75 –76% и имеет тенденцию к росту [3, с.61].

Несмотря на то, что вне рабочее время учителей сокращается, в выбранном временном периоде, в среднем на 2 – 3 часа в неделю, свободное время, хотя и немного, увеличивается: у городских учителей с 23,8 до 24,8 часа, у сельских – с 24,3 до 26,4. Свободное время учителя составляет в среднем 25,5 часа в неделю [6, с.59].

Чем занято свободное время советского учителя в 1980-е гг.? По данным социологов, в период с 1975 по 1985 гг. время отдыха и развлечений у учителей сократилось вдвое: в городе с 12 до 6,4 часа, на селе с 11,8 до 5,1 часа в неделю. Разносторонняя структура свободного времени характерна для подавляющего большинства учителей. Чтение составляет 30,3 % времени всей досуговой деятельности учителя. Заметно возросло время на просмотр телепередач: в 1976/77 учебном году оно составляло 2 часа 57 мин., в начале 80-х годов –3 часа 10 мин. [6, с.60] Телевидение, являясь источником информации и, по всей вероятности, позволяло быть в курсе всех основных событий в стране и за рубежом.

Время, затраченное учителями на посещение театров, музеев, выставок

было очень непродолжительным, это, скорее всего, связано с желанием остаться наедине с самим собой и сократить время пребывания в местах большого скопления людей. Театральные спектакли ежемесячно посещают 10,2% опрошенных учителей (среди них большую часть составляют учителя со стажем до 5 лет). 2–3 раза в полгода ходят в театр 24,1%, несколько раз в год посещают спектакли 40,8%, очень редко это делают 23,2% и совсем не бывают в театре 1,8% учителей [6, с.65].

Уровень общей удовлетворенности работой в этих исследованиях выявлялся на основе анализа ответов на вопросы «Хотели бы Вы сменить профессию?» и «Выбрали бы Вы свою профессию вновь?». И как показывает исследование некоторые аспекты трудовой деятельности учителя при высокой социальной ценности его труда в его образе жизни всё-таки обнаруживают ряд негативных явлений: большой процент неудовлетворенных характером труда (20,5%), желание сменить профессию (11,4%), высокая текучесть учительских кадров (11,7%), так же стоит отметить, что 70,5% опрошенных вполне удовлетворены выбранной профессией. Несомненно, важным критерием оценки положения учительства можно считать то, что 51,7% опрошенных не выбрали бы профессию учителя вновь [6, с. 69].

Подводя итог всему вышесказанному, хотелось бы отметить, что в отличии от нормативно-правовых актов, реальная жизнь учителя в 1980-е годы значительно отличалась. Повседневная жизнь, быт и даже заработная плата порой представляли профессию учителя не самой привлекательной. Зачастую, педагогу для продвижения по карьерной лестнице, приходилось тратить и без того небольшое количество свободного времени, а для увеличения заработной платы брать дополнительную нагрузку, и именно поэтому среди опрошенных респондентов менее половины захотели бы выбрать профессию педагога еще раз.

Список использованной литературы и источников

1. Постановление пленума ЦК КПСС от 12 апреля 1984 года «О дальнейшем совершенствовании общего среднего образования молодежи и улучшении условий работы общеобразовательной школы». [Электронный ресурс]. URL:http://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_12026.htm (дата обращения: 15.04.2019)
2. Постановления ЦК КПСС, Совета Министров СССР и ВЦСПС от 24 декабря 1976 г. N 1057 «О повышении минимальной заработной платы рабочих и служащих с одновременным увеличением ставок и окладов среднеоплачиваемых категорий работников, занятых в непромышленных отраслях народного хозяйства». [Электронный ресурс]. URL: http://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_9066.htm (дата обращения: 15.04.2019)
3. Айранетова С.Н. Некоторые тенденции развития образа жизни учительской интеллигенции. // Социалистический образ жизни и проблемы образования. Свердловск. 1985. 135 с.
4. Постановление ЦК КПСС, Совмина СССР, ВЦСПС от 12.04.84 N 318 «О повышении заработной платы учителей и других работников народного образования». [Электронный ресурс]. URL: <https://zakonbase.ru/content/part/457194> (дата обращения: 30.04.2019)
5. Земляная Т.Б., Павлычева О.Н. Образовательная реформа 80-х – начала 90-х гг. // Журнал

научно-педагогической информации. М., 2011. № 12. 125 с.
6. *Борисова Л. Г.* Молодой учитель: труд, быт, творчество. М. 1983. 80 с.

УДК 351.746.1:323.28

Совкич Петр Александрович, доцент кафедры теории и истории государства и права, доцент Саратовского военного ордена Жукова Краснознаменный института войск национальной гвардии Российской Федерации, Россия

П.А. Совкич

Саратовский военный ордена Жукова Краснознаменный институт войск национальной гвардии Российской Федерации, Саратов, Россия

ПРОБЛЕМЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ МЕХАНИЗМА ПРАВОВОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ

Аннотация: В статье рассмотрены некоторые проблемы механизма правового регулирования деятельности войск национальной гвардии Российской Федерации, а также предложены возможные пути их решения.

Ключевые слова: механизм правового регулирования, правовая культура, правотворчество, войска национальной гвардии, нормы права, нормы морали, противоречие.

P.A.Sovkich

*Saratov Military Order of Zhukov Red Banner Institute
for the National Guard Troops
of the Russian Federation, Saratov, Russia*

PROBLEMS OF IMPROVING THE MECHANISM OF LEGAL REGULATION OF THE ACTIVITIES OF THE NATIONAL GUARD

Annotation. The article discusses some problems of the mechanism of legal regulation of the activities of the national guard of the Russian Federation, and also suggests possible solutions.

Key words: legal regulation mechanism, legal culture, law-making, troops of the national guard, legal norms, moral norms, contradiction.

Являясь важнейшим условием создания в современной России стабильного правового порядка, правовое регулирование просто необходимо для обеспечения и гарантирования в свободы в обществе. Этому способствует и активная деятельность всей системы правоохранительных органов, в том числе и войск национальной гвардии.

В настоящее время правовым регулированием охвачены все важнейшие направления служебно-боевой деятельности войск правопорядка, проводится широкомасштабная работа по созданию стройной системы нормативного регулирования всех общественных отношений, связанных с их функционированием.

Вместе с тем, анализ руководящих документов, регламентирующих

деятельность войск правопорядка показывает, что правовое регулирование в войсках пока еще не в полной мере отвечает требованиям по созданию надлежащих правовых условий для эффективного и качественного выполнения возложенных на них задач. В связи с этим, рассмотрение проблем совершенствования механизма правового регулирования в войсках национальной гвардии представляется достаточно актуальным. Тем более, что если общетеоретические вопросы проблемы механизма правового регулирования исследованы достаточно широко, то теоретическая разработка концепции эффективного механизма правового регулирования и реальное ее воплощение в практической деятельности конкретных государственных органов и организаций и учреждений составляет, по нашему мнению, одну из важнейших задач современной юридической науки.

Наиболее характерные особенности всего процесса правового регулирования деятельности войск национальной гвардии, прежде всего, вытекают из специфики их предназначения, а также роли в государственном механизме.

В ст. 1 Федерального закона от 3 июля 2016 г. № 226-ФЗ «О войсках национальной гвардии Российской Федерации» определено: «Войска национальной гвардии Российской Федерации являются государственной военной организацией, предназначенной для обеспечения государственной и общественной безопасности, защиты прав и свобод человека и гражданина» [1]. Их важнейшей функцией является защита государства, обеспечение его внутренней безопасности, которая проявляется в следующих формах: охрана общественной безопасности и общественного порядка, сдерживание и социальное регулирование и боевая деятельность, осуществляемая в экстремальных условиях.

Как элемент государственного механизма войска правопорядка входят в структуру федерального органа исполнительной власти — Федеральной службы войск национальной гвардии Российской Федерации (Росгвардии). При этом спецификой функционального назначения войск правопорядка является одновременное выполнение ими и функций правоохранительного органа и функций одного из элементов военной организации государства.

Рассмотрение особенностей механизма правового регулирования деятельности войск целесообразно, на наш взгляд, провести на основе анализа его основных элементов с учетом специфики войск. К элементам механизма правового регулирования чаще всего в юридической науке относят: норму права, правоотношение, правоприменительный акт, и акты субъектов по реализации принадлежащих им субъективных прав и юридических обязанностей.

Анализируя специфичность норм права, регулирующих деятельность войск, можно выделить следующие их особенности:

- они регулируют отношения в таком особом виде деятельности, как

«военная» деятельность, которая связана с подготовкой и ведением военных действий, выполнением задач боевой службы и т. д. и направлена на осуществление, прежде всего, оборонительной и правоохранительной функций российского государства;

- они составляют основу особого вида специального правового статуса – статуса военнослужащего;

- ими предусматривается юридическая ответственность военнослужащих за проступки, которые в гражданской жизни не считаются противоправными (например, нарушение правил воинской вежливости), а также более строгие меры за аналогичные правонарушения, совершаемые гражданскими лицами и др.

Следующий элемент механизма правового регулирования деятельности войск - военно-правовые отношения. Их субъектами выступают военнослужащие, воинские должностные лица, военные организации. Объектом данных правоотношений является поведение, действия, непосредственно связанные со строительством и деятельностью соединений, воинских частей и подразделений. Важно отметить и то, что в военно-правовых отношениях находят отражение специфика военной организации, военной службы, закономерности войны и вооруженной борьбы: единоначалие, характер боевых действий др.

Особенности объекта рассматриваемых правоотношений вытекают и из самого предназначения войск, которое заключается в «...обеспечении государственной и общественной безопасности, защиты прав и свобод человека и гражданина» [1]. Оно реализуется путем исполнения войсками мер, направленных на защиту жизни, здоровья, и имущества граждан. Под обеспечением безопасности общества понимается охрана его материальных и духовных ценностей. Деятельность войск направлена на предотвращение и пресечение подобных деяний, которые посягают на широкий круг общественных отношений, причиняют или могут причинить вред неопределенному кругу лиц. Охрана конституционного строя, суверенитета и территориальной целостности является обеспечением безопасности государства.

Немаловажной особенностью таких отношений является их различное содержание. Это связано с тем, что нормы военного законодательства включают в себя нормы различных отраслей права.

В юридической науке акты применения и акты реализации права чаще всего выделяют в качестве факультативного элемента механизма правового регулирования. Они представляют собой властные веления компетентных органов, которые обеспечивают возникновение правоотношений, проводят требования норм права в жизнь, гарантируют осуществление прав и обязанностей и т.д.

Особенности актов применения и актов реализации права напрямую связаны с содержанием возложенных на войска задач, а также с

осуществлением ими своих полномочий.

Итак, рассмотренные особенности правового регулирования деятельности войск правопорядка позволяют определить основное направление его совершенствования. В качестве такового целесообразно, на наш взгляд, выделить деятельность органов управления, должностных лиц, войсковой общественности по повышению эффективности механизма правового регулирования, что представляет собой ни что иное, как соотношение между результатом правового регулирования и стоящей перед ним целью. По мнению А.В. Малько, в качестве основных путей повышения эффективности правового регулирования следует выделить:

- совершенствование правотворчества;
- совершенствование правоприменения;
- повышение уровня правовой культуры субъектов права [2, с.431].

В связи с этим, в качестве наиболее важных направлений совершенствования правотворчества в сфере деятельности войск национальной гвардии можно выделить необходимость:

- отмены либо тщательной переработки правовых актов, не отвечающих современным требованиям к войскам правопорядка;
- учета в процессе правотворческой деятельности отечественного и зарубежного передового опыта деятельности силовых структур, аналогичных войскам национальной гвардии;
- более активного использования потенциала научных и образовательных учреждений войск для изучения правовых проблем с целью устранения пробелов в правовом регулировании деятельности войск по взаимодействию с другими органами и организациями;
- координации деятельности нормотворческих органов всех субъектов правоохранительной деятельности в процессе подготовки и издания соответствующих нормативных актов.

Отдельно следует остановиться на необходимости учета в ходе правотворческой деятельности особенностей роли и места каждого из взаимодействующих с войсками органов или организаций с целью максимального исключения возможного дублирования их полномочий.

Так, на этот счет в последнее время появилось немало публикаций, в которых приводятся результаты сравнительного анализа правового статуса различных силовых структур. С их авторами можно, например, согласиться по поводу того, что на сегодняшний день, сохраняется определенная схожесть функций полиции и войск национальной гвардии в сфере общественного порядка и общественной безопасности, несмотря на законодательные попытки их разграничить. Ведь, для эффективного решения указанных задач личный состав войск наделен широкими полномочиями, но при этом, действительно достаточно близкими к полномочиям тех же полицейских.

Следует признать и то, что за период активной переработки правовых

основ деятельности войск, а именно после 5 апреля 2016 года, то есть после образования Росгвардии, определенные коррективы в содержании правовых норм, носящих дублирующий характер либо имеющие противоречия другого рода, все же были внесены. Но этот процесс пока еще не завершен.

В результате анализа руководящих документов Росгвардии по вопросам совершенствования правоприменительной деятельности как одного из основных направлений совершенствования механизма правового регулирования в войсках национальной гвардии, следует особо выделить необходимость:

- дальнейшего развития организационных основ проведения работы по поддержанию правопорядка и воинской дисциплины в войсках национальной гвардии с осуществлением четкого разграничения обязанностей и ответственности органов военного управления и должностных лиц;
- установления строгого спроса с должностных лиц за неисполнение ими своих обязанностей, а также надлежащего контроля за этой деятельностью со стороны вышестоящих штабов;
- принятия мер по защите прав и законных интересов личного состава войск при выполнении ими своих должностных обязанностей в ходе их взаимодействия с другими субъектами правоохранительной деятельности.

Среди путей совершенствования механизма правового регулирования в войсках национальной гвардии особое место занимает необходимость достижения более высокого уровня правовой культуры военнослужащих. Это возможно только посредством системы мер, направленных на интеграцию в сознание людей политико-правовых идей, норм и принципов, что в свою очередь составляет суть правового воспитания.

Следует отметить, что на сегодняшний день в войсках и выстроилась достаточно стройная и отработанная на практике система правового воспитания. Тем не менее, в связи с изменением правового содержания профессиональной деятельности военнослужащих как «воинов правопорядка», трансформацией системы индивидуально-правовых ценностей и ценностных ориентаций, происходящей в ходе обновления политических, экономических и духовных основ общества в процессе правового воспитания личного состава возникают и определенные проблемы.

Исследования состояния правовоспитательной работы в войсках правопорядка показывают, что в качестве наиболее эффективных мер достижения более высокого уровня правовой культуры военнослужащих при выполнении ими служебно-боевых задач следует выделить:

- совершенствование системы правового обучения военнослужащих на основе последних достижений науки и инновационных технологий;
- постоянное формирование правовых качеств, необходимых военнослужащему войск национальной гвардии для эффективной служебно-боевой деятельности;
- развитие правовых установок и ценностных ориентаций, направленности личности военнослужащего войск национальной гвардии,

особенно такой категории, как прапорщик и офицер;

- совершенствование системы профессионального отбора военнослужащих;

- поддержание в частях и подразделениях твердого уставного порядка, правильное использование в этих целях правовых средств укрепления воинской дисциплины и др.

Итак, анализ проблем совершенствования механизма правового регулирования деятельности войск национальной гвардии на современном этапе их реформирования позволяет заключить, что их решение, прежде всего, связано с процессом совершенствования правотворчества и правоприменения в частях и подразделениях войск, а также с необходимостью повышения уровня правовой культуры каждого военнослужащего. Являясь важнейшим условием создания в современной России стабильного правового порядка, правовое регулирование просто необходимо для обеспечения и гарантирования в нормативном порядке свободы в обществе. Этому способствует и активная деятельность всей системы правоохранительных органов, в том числе и войск национальной гвардии Российской Федерации.

Список использованной литературы и источников

1. Федеральный закон от 3 июля 2016 г. № 226-ФЗ (ред. от 29.07.2018) «О войсках национальной гвардии Российской Федерации» // СЗ РФ. – 2016. – № 27. Ст. 4159.
2. Теория государства и права: Курс лекций / Под ред. Н.И. Матузова, А.В. Малько. - 3-е изд.,

УДК 327.8

Чолахян Арсен Вачаганович кандидат юридических наук, доцент Саратовской государственной юридической академии

А.В. Чолахян

*ФГБОУ ВО «Саратовская государственная юридическая академия»,
Саратов, Россия*

**ПРАВОВЫЕ МЕХАНИЗМЫ РЕАЛИЗАЦИИ МИГРАЦИОННОГО
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МЕЖДУ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИЕЙ И
СТРАНАМИ ЦЕНТРАЛЬНОЙ АЗИИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ**

Аннотация: В статье рассматривается миграционное взаимодействие между Россией и странами Центральной Азии, анализируется механизм его реализации, а также положительные и негативные последствия роста миграционных потоков в современных условиях. Трудовая миграция из стран Центральной Азии способствует улучшению материального положения миллионов людей и направлена на смягчение социальной напряженности из-за обнищания населения.

Ключевые слова: миграция, правовое регулирование, Россия, Центральная Азия, трудовые мигранты, демография, социальное положение.

LEGAL MECHANISMS FOR IMPLEMENTING MIGRATION COOPERATION BETWEEN THE RUSSIAN FEDERATION AND CENTRAL ASIAN COUNTRIES AT THE PRESENT STAGE

Annotation. The article examines migration interaction between Russia and Central Asian countries, analyzes the mechanism of its implementation, as well as the positive and negative consequences of the growth of migration flows in modern conditions. Labor migration from Central Asian countries contributes to improving the financial situation of millions of people and is aimed at easing social tensions due to the impoverishment of the population.

Keywords: migration, legal regulation, Russia, Central Asia, labor migrants, demographics, social status.

В настоящее время в условиях глобализации миграционное взаимодействие между РФ и странами Центральной Азии остается одной из самых актуальных направлений во внутренней и внешней политике этих стран. В процессе усиления миграционных потоков все страны стараются извлечь максимальные выгоды для своих граждан. При этом Россия остается страной, привлекательной для трудовой миграции из центрально-азиатских государств. Что касается самих миграционных потоков в различных направлениях, то они, на наш взгляд, имеют сложные последствия для общества, как в России, так и в Центральной Азии.

Большинство трудовых мигрантов из стран Центральной Азии от безысходности вынуждены мигрировать в Россию в поисках работы. В своих странах они способствуют снятию социальной напряженности, вызванной массовой безработицей. Россия, как принимающая сторона, получает дешевую рабочую силу, частично компенсирует старение населения и демографические потери. Трудовые мигранты обеспечивают многие сектора экономики, куда часто не идет местное население.

Труд мигрантов позволяет увеличить ВВП страны путем создания добавленной стоимости в отраслях их занятости. Миллионы трудовых мигрантов увеличивают спрос в России, потребляя для своих нужд товары и услуги. В то же время трудовые мигранты своим присутствием на рынке труда могут влиять на заработную плату и возможности трудоустройства местных рабочих. Среди них могут быть предприниматели и инвесторы, создающие новые рабочие места в России. Налоговые отчисления от трудовых мигрантов имеют потенциальное влияние на бюджет правительства.

В странах центрально-азиатского региона на современном этапе сложилась тяжелая экономическая ситуация, которая требует от правящих элит принятия самых энергичных мер по нахождению дополнительных источников социально-экономического развития. Характерной чертой развития стран Центральной Азии в постсоветский период стала деурбанизация. В

Таджикистане, Узбекистане и Кыргызстане в сельской местности сегодня проживает около 2/3 всего населения. За годы независимости произошла деградация системы образования, в результате чего резко снизился и без того низкий образовательный уровень большинства коренного населения. При этом в регионе весьма благоприятная демографическая ситуация, а население имеет благоприятную возрастную структуру трудовых ресурсов – более 1/3 составляют дети в возрасте до 14 лет и около 60% – люди в трудоспособном возрасте [1, с.102].

Как было уже отмечено, главным направлением потоков трудовой миграции из региона Центральной Азии является Россия. В Россию направляются до 85% трудовых мигрантов из Таджикистана, до 60 % трудовых мигрантов из Кыргызстана, около 70 % внешних трудовых мигрантов из Узбекистана [2, с. 76]. Это в основном молодые люди, которые выталкиваются из перенаселенных аграрных стран. Отсутствие ясных перспектив экономического оздоровления, тяжелое экономическое положение, низкий уровень жизни заставляет жителей стран Центральной Азии стать трудовыми мигрантами.

Одной из проблем миграционного взаимодействия является учёт социально-экономических последствий миграционного притока из стран Центральной Азии в Россию. По этой проблеме есть различные мнения российских специалистов. Прежде всего, отмечается ряд положительных последствий прибытия иностранцев на заработки в Россию: ликвидация дефицита рабочей силы, рост экономических показателей во многих отраслях экономики, увеличение налоговых поступлений в бюджет.

Другим положительным аспектом притока населения в Россию из стран Центральной Азии исследователи отмечают и смягчение демографического кризиса в стране. Именно миграционный приток из бывших республик СССР в значительной степени компенсирует убыль населения Российской Федерации. В Кроме того, в некоторых отраслях российской экономики ощущается нехватка рабочей силы, особенно на работах, не требующих высокой квалификации и с низкой оплатой. Местное население не охотно занимает такие ниши на рынке труда, а вот трудовые мигранты с готовность восполняют этот недостаток. По мнению Л.Л. Рыбаковского, «иностранный рабочий сила нередко заполняет вакансии, не являющиеся престижными для российских граждан и поэтому не востребованные местным населением. Эффективность и качество труда иностранной рабочей силы достаточно высоки, а конкуренция с её стороны даёт хорошие ориентиры и стимулы местному населению» [3, с. 87]. Всё это способствует развитию сферы услуг, а также положительно сказывается на качестве жизни всего населения.

Другие российские эксперты полагают, что последствия миграционного притока для России скорее отрицательные. Они рассматривают огромный разрыв в уровне квалификации между эмигрантами и иммигрантами, также незаконную миграцию и ухудшение криминогенной ситуации в стране

отрицательным моментом современной миграционной ситуации в России [4, с.104].

Третьи специалисты утверждают, что центрально-азиатские мигранты не столь обременительны для российского бюджета. Россия тратит на социальные блага для мигрантов значительно меньше денег, чем, например, Западная Европа. По мнению российских ученых, при «обосновании задач демографической политики в современной России в области миграции и расселения, прежде всего, необходимо выделять задачу поиска «наиболее предпочтительных контингентов мигрантов, способных наиболее легко интегрироваться в российскую этнокультурную среду». Они видят в качестве приоритетного направлением деятельности в сфере миграционной политики «нормализацию миграционных притоков, привлечение мигрантов, не создающих угрозу её национальной безопасности» [5, с.104]. Они указывают на необходимость «продуманной миграционной политики, не закрывающей двери для желательной по демографическим соображениям иммиграции, но и не открывающей их слишком широко и бесконтрольно» [6, с.104].

При этом большинство экспертов, исходя из геополитических соображений, считают мигрантов из Центральной Азии более предпочтительными. В качестве аргументов они называют относительно быструю интеграцию трудовые мигранты из Центральной Азии в российскую этнокультурную среду, поскольку многие знают или довольно быстро осваивают русский язык [7, с.104].

В настоящее время, согласно исследованию Всемирного банка, Россия вышла на второе место в мире по числу прибывающих мигрантов (после США), а, по мнению экспертов, в ближайшее время поток иностранной рабочей силы будет нарастать. Специалисты Всемирного банка отмечают большой эффект от массового, дешевого труда мигрантов. Одной из главных отрицательных последствий миграции является рост преступности, поскольку мигрантская среда зачастую является «питательной почвой» для коррупции. Другой проблемой для российских властей является неуплата нелегальными мигрантами налогов и неучтенные денежные переводы мигрантов. Тем не менее, по мнению специалистов Всемирного банка, для России в притоке трудовых мигрантов больше положительных сторон, чем негативных [8, с.19].

Отдельной проблемой является учет перспектив роста потоков трудовой миграции из Центральной Азии в Россию. По мнению российских ученых, даже при «плохом сценарии», объем трудовой миграции из центрально-азиатского региона в среднесрочной перспективе, «вряд ли сможет превысить уровень в 5 млн. человек. Для России это количество не создает критической массы на рынках занятости, товаров и услуг, а для центрально-азиатского региона означает значительное снижение популяционной перегрузки и трудоизбыточности» [9, с.7].

На наш взгляд, негативная сторона отъезда коренного населения за рубеж из стран Центральной Азии выражается в следующем:

1. Трудовые мигранты производят валовой внутренний продукт в России, увеличивают её национальное богатство. При этом эмигранты значительную часть заработанных средств тратят в России.

2. В результате трудовой миграции из стран Центральной Азии уходит лучшая, наиболее конкурентоспособная и предприимчивая часть населения, ослабляя тем самым национальные экономики и уменьшая слой трудоспособного населения. В частности, постоянный отток до половины мужского населения Таджикистана и около трети мужского населения Кыргызстана блокирует возрождение и функционирование реального производственного сектора экономики.

3. Массовая миграция молодых людей может отрицательно повлиять на демографическую ситуацию в странах Центральной Азии, на внутрисемейные отношения, преемственность национальных традиций. Подобного рода масштабные миграции могут менять поведение больших социальных групп и формировать новый стиль жизни, модели поведения, нормы и ценности. Изменения, происходящие в мигрантской среде, затем распространяются на все общество.

4. С каждым годом объёмы денежных переводов и капиталов от мигрантов трудно определять и прогнозировать. Многие мигранты обзаводятся знакомыми и друзьями, и чем дольше они живут в России, тем меньше становятся их денежные переводы, постепенно ослабляются связи с родиной [10].

Специалисты выделяют положительные стороны современной трудовой миграции для коренного населения стран Центральной Азии:

1. Трудовая миграция содействует решению проблемы избытка рабочей силы в республиках ЦА. Например, на 1 января 2001 г. в Кыргызстане предложение рабочей силы превышало спрос в 40 раз [11]. Во всех странах региона в результате трудовой миграции сокращается уровень безработицы, происходит сокращение расходов на социальные пособия, переобучение безработных, организацию для них общественных работ, помощь их семьям.

2. Находясь в России, обладающей более передовыми технологиями и высокими требованиями, трудовые мигранты повышают свою квалификацию, они приобретают новые производственные и организационные навыки. Они повышают свой общеобразовательный и культурный уровень, расширяют личные связи с партнёрами, набирают ценный опыт и знания, которые пригодятся им на родине.

3. Трудовые мигранты, работая в России, накапливают стартовый капитал для создания малых и средних предприятий после возвращения, способствуя формированию среднего класса. Иностранная валюта трудовых мигрантов способствует повышению уровня жизни населения и улучшению платёжных балансов стран ЦА [12].

Денежные переводы и их количество – это ещё одна проблема миграционного взаимодействия России и государств Центральной Азии. Ведь

при возвращении на родину трудовые мигранты привозят с собой ценности и сбережения. По мнению специалистов, величина этих ценностей и сбережений позволяет удвоить сумму переводов при расчёте реальных поступлений в национальный доход страны-экспортёра рабочей силы [13, с.69]. Общеизвестно, что денежные переводы трудовых мигрантов повышают внутренний спрос на родине и тем самым стимулируют рост производства и занятости. Происходит ощутимый рост уровня жизни если не всего общества, то хотя бы некоторой его части.

Согласно данным исследования Всемирного банка, денежные переводы трудовых мигрантов как доля платёжного баланса составляют до 30% ВВП в Таджикистане и почти 10% ВВП в Кыргызстане [14, с.4]. По мнению некоторых экспертов, объёмы эмигрантских денежных переводов вполне сопоставимы с государственными бюджетами стран ЦА. Так, в Таджикистане «денежные переводы превосходят более чем в 3,4 раза объёмы бюджетных расходов» [15, с.114].

По расчетам специалистов, ежегодный приток денежных переводов трудовых мигрантов в Кыргызстан в 2002-2003 гг. составил более 500 млн. долларов США, что равнялось 27% ВВП республики. Это цифра намного превышала ежегодные объёмы иностранной помощи и инвестиций [16, с.5].

Экономический эффект внешней трудовой миграции населения Узбекистана оценивается в сумме около 500 млн. долл. США [17, с.161]. В следствие того, что граждане стран ЦА в течение длительного времени находятся в России, происходит углубление, расширение торгово-экономических связей стран региона, устанавливаются деловые контакты, возникают различные виды совместных предприятий, увеличивается товарооборот между странами.

Согласно зарубежным демографическим прогнозам, в среднесрочной перспективе население стран Центральной Азии будет существенно расти. Для обеспечения растущего населения на уровне существующих норм общественного потребления в ближайшие 7-10 лет необходимо как минимум удвоение ВВП [18]. Для того, чтобы хотя бы сохранить существующий уровень жизни в странах Центральной Азии необходим экономический рывок. Между тем, в силу ряда объективных и субъективных причин в странах ЦА проводимые социально-экономические реформы пока не привели к заметному повышению уровня жизни населения. Продолжается сокращение доходов населения региона.

Трудовая миграция для стран региона в настоящее время является реальной возможностью улучшить материальное положение миллионов людей и избежать социального взрыва из-за обнищания населения. Внешняя трудовая миграция пока остается единственным возможным решением проблемы хронической трудоизбыточности стран Центральной Азии.

Таким образом, трудовая миграция на современном этапе имеет множество как положительных, так и отрицательных последствий. Она снижает

напряженность на национальных рынках труда стран Центральной Азии, а денежные переводы трудовых мигрантов являются значительным источником иностранной валюты и повышают уровень жизни населения.

В то же время, из стран региона уходит лучшая, наиболее конкурентоспособная и предприимчивая часть населения, ослабляя тем самым национальные экономики, уменьшается слой трудоспособного населения. Несмотря на это, современная внешняя трудовая миграция в целом выгодна странам Центральной Азии, так как остается единственным возможным решением многих острых социально-экономических проблем стран Центральной Азии.

В свою очередь Россия переживает демографический кризис, её население сокращается. В России имеются огромные слабозаселенные территории с большими природными богатствами. Массовый приток населения необходим их освоения. На наш взгляд, предпочтительными для России являются мигранты из стран СНГ, основная часть которых сосредоточена в странах Центральной Азии. Массовый приток трудовых мигрантов из стран Центральной Азии не угрожает и не противоречит интересам России, так как в экономику страны вливается дешевая рабочая сила. Кроме того, мигранты из Центральной Азии более предпочтительны, исходя из геополитических соображений.

Они относительно легко интегрируются в российскую этнокультурную среду. Частично за счет мигрантов решаются и демографические проблемы в России. В то же время нелегальная трудовая миграция приводит к росту преступности, коррупции. Большой проблемой является неуплата нелегальными мигрантами налогов и неучтенные денежные переводы трудовых мигрантов. В целом, на наш взгляд, для России в притоке трудовых мигрантов из Центральной Азии больше положительных сторон, чем отрицательных.

Список использованной литературы и источников

1. Содружество Независимых Государств в 2003 году. Статистический ежегодник. Статкомитет СНГ. М., 2004. 350 с.
2. См.: Олимова С., Боск И. Трудовая миграция из Таджикистана. Душанбе, 2003. 210 с.; Трудовая миграция в странах Центральной Азии, Российской Федерации, Афганистане и Пакистане. Аналитический обзор. Алматы, 2005. 240 с.
3. Рыбаковский Л.Л. Концепция демографической политики: (методологические вопросы). М., ИСПИ РАН, 2002. 245 с.
4. Миграция и безопасность в России. М., 2000. 320 с.
5. Миграция и безопасность в России. М., 2000. 320 с.
6. Миграция и безопасность в России. М., 2000. 320 с.
7. Миграция и безопасность в России. М., 2000. 320 с.
8. Миграция и денежные поступления от работающих за границей граждан. Восточная Европа и бывший Советский Союз. Вашингтон, 2007. 150 с.
9. *Боришполец К., Бабаджанов А.* Миграционные риски стран Центральной Азии / К. Боришполец, А. Бабаджанов // Аналитические записки МГИМО (У) МИД России. М., 2007. Вып.2 (22). 298 с.

10. Современная трудовая миграция населения стран Центральной Азии в Россию Эргешбаев Ю.Ж.. [Электронный ресурс]. URL: <http://nauka.x-pdf.ru/17ekonomika/86674-1-sovremennaya-trudovaya-migraciya-naseleniya-stran-centralnoy-azii-rossiyu-dannoy-state-rassmatrivayutsya-problemi-vneshn.php> (дата обращения: 04.03.2020).
11. Современная трудовая миграция населения стран Центральной Азии в Россию Эргешбаев Ю.Ж.. [Электронный ресурс]. URL: <http://nauka.x-pdf.ru/17ekonomika/86674-1-sovremennaya-trudovaya-migraciya-naseleniya-stran-centralnoy-azii-rossiyu-dannoy-state-rassmatrivayutsya-problemi-vneshn.php> (дата обращения: 04.03.2020).
12. Современная трудовая миграция населения стран Центральной Азии в Россию Эргешбаев Ю.Ж.. [Электронный ресурс]. URL: <http://nauka.x-pdf.ru/17ekonomika/86674-1-sovremennaya-trudovaya-migraciya-naseleniya-stran-centralnoy-azii-rossiyu-dannoy-state-rassmatrivayutsya-problemi-vneshn.php> (дата обращения: 04.03.2020).
13. Международная миграция населения: Россия и современный мир. М., 1999. 260 с.
14. Сегни К., Куиллин Б. Денежные переводы в странах СНГ. Исследование выборочных коридоров отправки и получения // Всемирный банк. Регион Европы и Центральной Азии. Серия региональных публикаций. 2007. Т. 2. № 2.
15. Умаров Х. Внешняя трудовая миграция в Таджикистане // Перспективы миграции. Восточная Европа и Центральная Азия. Планирование и управление трудовой миграцией. Вена, 2006. 279 с.
16. Оценка переводов, работающих за границей трудовых мигрантов. Бишкек, 2005. 246 с.
17. Максакова Л. Феминизация трудовой миграции населения Узбекистана // Перспективы миграции. Восточная Европа и Центральная Азия. Планирование и управление трудовой миграцией. Вена, 2006. 290 с.
18. Современная трудовая миграция населения стран Центральной Азии в Россию. Эргешбаев Ю.Ж.. [Электронный ресурс]. URL: <http://nauka.x-pdf.ru/17ekonomika/86674-1-sovremennaya-trudovaya-migraciya-naseleniya-stran-centralnoy-azii-rossiyu-dannoy-state-rassmatrivayutsya-problemi-vneshn.php> (дата обращения: 12.03.2020).

УДК 93/94

Цыплин Витальевич Геннадьевич, кандидат исторических наук, профессор кафедры международных отношений и внешней политики России института истории и международных отношений СГУ имени Н.Г. Чернышевского, Россия

В.Г. Цыплин

*ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский
государственный университет им. Н.Г. Чернышевского»,
Институт истории и международных отношений, Саратов, Россия*

АКТУАЛЬНОСТЬ РОССИЙСКО-КИТАЙСКИХ ЭНЕРГЕТИЧЕСКИХ КОНТАКТОВ

Аннотация. В статье исследованы вопросы энергетического сотрудничества России и Китая в условиях политического кризиса с Западом. В статье даются некоторые прогнозы относительно новых способов кооперации в области энергетики между Москвой и Пекином. В работе делается вывод, что новые производственные мощности трубопровода «Сила Сибири» повышают инвестиционную привлекательность региона. Автор приходит к выводу о необходимости обеспечения гарантии долгосрочных инвестиций в проекты СПГ и накопления стратегических запасов нефти и газа для обеспечения региональной

энергетической безопасности.

Ключевые слова: российско-китайские отношения, энергетическая безопасность Дальнего Востока, нефтегазовый комплекс, американские санкции.

V. G. Tsyplin

*Saratov State University, <http://www.sgu.ru/en/structure/instisk>
Institute of History and International Relations SSU, Saratov, Russia
E-mail: <mailto:catherine1995@yandex.ru> v.tsyplin@yandex.ru*

RELEVANCE OF THE RUSSIAN-CHINESE ENERGY CONTACTS

Annotation. The article explores the issues of energy cooperation between Russia and China in the context of the political crisis with the West. The article gives some predictions regarding new ways of cooperation in the energy field between Moscow and Beijing. The work concludes that the new production capacities of the Power of Siberia pipeline increase the investment attractiveness of the region. The author concludes that it is necessary to guarantee long-term investments in LNG projects and to accumulate strategic oil and gas reserves to ensure regional energy security.

Key words: Russian-Chinese relations, energy security of the Far East, oil and gas complex, US sanctions.

Российско-китайские отношения отличаются высокой динамикой развития, основательной правовой базой, многосторонней организационной структурой и подвижными связями на всех уровнях. Исследователи российско-китайских энергетических отношений подчеркивают, что диалог Москвы и Пекина по нефтегазовой проблематике заметно усилился в 2014 году. Этот факт они связывают с началом политического кризиса на юго-востоке Украины и санкционной политикой Западных государств. Энергетика наряду с военно-промышленной отраслью всегда была надежной основой для сотрудничества Китая и России. Китай сам сегодня является шестым по значимости производителем газа в мире, при чем 2/3 части от необходимого количества он производит сам. Из-за стремления европейских лидеров под усиленным давлением США исключить энергетическую зависимость от «Газпрома», на фоне украинского кризиса, поставки газа на восток перешли в политическую плоскость. В 2015 году «Газпром» предложил строительство трех магистральных газопроводов в КНР: «Сила Сибири-1» - газ будет поступать из Якутии и Иркутской области; «Сила Сибири-2» - из регионов Западной Сибири, ранее проект назывался «Алтай»; «Сила Сибири-3» - должна продолжить газопровод Сахалин–Хабаровск–Владивосток с шельфовых месторождений «Сахалин-3» [1]. Одной из целей реализации данных проектов РФ является долгосрочное развитие районов Сибири и Дальнего Востока, которое опирается на высокую обеспеченность природными ресурсами, выгодное географическое положение и близость к рынкам Азиатско-Тихоокеанского региона. Эта задача определена в Указе Президента РФ от 16 января 2017 года № 13 «Об утверждении Основ государственной политики регионального развития РФ на

период до 2025 года». Геополитические факторы, такие как сильная взаимодополняемость между Китаем и Россией, географическая близость и общие стратегические интересы, побудили Россию стать наиболее идеальным источником импорта энергоносителей в Китай. Китайцы переходят с угля на нефть и газ. Это означает переориентацию с Австралии на Россию и некоторые другие страны. В Пекине понимают, что Австралия как часть западного блока в любой момент может перекрыть им все поставки.

При подписании итогового договора по первому проекту осенью 2014 года главный вопрос сводился к цене за газ. Сумма в \$ 400 долларов позволяла «Газпрому» сделать проект рентабельным и экономически целесообразным. В переговорном процессе Россия вынуждена была уступить, при этом конечную цену журналистам не назвали, сославшись на коммерческую тайну. Некоторые аналитики предполагали, что контракт, заключенный между КНР и РФ, будет оплачиваться не в долларах и предсказывали переворот в мировой финансовой системе. В 2014 году это особенно актуально на фоне исключения Западными странами России из Большой восьмерки и значительного сокращения политических контактов с Москвой. По мнению исследователей, в этой ситуации возникает необходимость консолидации с Китаем и активного взаимодействия с другими странами БРИКС [2, с.158].

Понимая остроту вопроса с поставкой газа в КНР, к обсуждению вопроса подключался Казахстан с готовностью предоставить свою территорию для строительства нового газопровода. Астана как партнер по ЕАЭС в ходе реализации этого проекта могла бы газифицировать многие свои территории. Возводимый в КНР газопровод при прохождении по своей территории дает возможность для газификации населенных пунктов на территории России в Алтайском крае. Знающие эксперты полагают, что Москва сделала выводы и не хотела повторять историю с транзитом газа по территории Украины, которая тоже долгое время была дружественной страной, а все разногласия до определённого времени легко решались за столом переговоров. Москва и Пекин дорожат своей независимостью и всячески подчеркивают это в своих действиях, при этом оба государства стремятся к порядку в Большой Евразии, не основанному на доминировании США. Руководители поддерживают формулу: Китай не старший брат для России, и Россия не старший брат для Китая. Между Москвой и Пекином было заключено межправительственное соглашение о начале реализации проекта. «Российская газета» назвала сделку «Газпрома» и CNPC крупнейшим газовым контрактом советской и российской эпохи [3]. В сентябре 2014 года в Якутии начато строительство газопровода «Сила Сибири», по которому восточносибирский газ с Ковыктинского месторождения в Иркутской области и Чаяндинского месторождения в Якутии будет доставляться до границы с КНР. Рентабельность проекта вызвала сомнения уже в самом начале. В СМИ появлялись мнения политиков, что российский бюджет от реализации проекта прибыли не получит. Техническими работниками тоже высказывались подобные сомнения, приводились

отрицательные примеры. По мнению М. Крутихина, месторождения, на которые возлагаются такие большие надежды, разведаны недавно и еще пока в нужных объемах не разработаны. По всем мировым нормам, правилам и технологии сначала начинают добывать нефть, а потом очередь доходит до газа. Если делать наоборот, то снижается давление и нефть не извлекается [4]. Другие специалисты исходя из собственного опыта предлагали между месторождениями построить дополнительно трубопровод протяженностью 800 км., а так же решить множество технологических задач. Они отрицали возможность достичь указанных в проекте плановых показателей в 2019 году, называли 2029 год.

Стали появляться научные и журналистские статьи, критические заметки представителей патриотических организаций, публикации сторонников либеральных идей. Их названия говорят сами за себя: «Газовый тупик: «Сила Сибири» китайцам не нужна», «Китай отказался от новых газовых контрактов с Россией», «Китай отказался от поставок газа по газопроводу «Сила Сибири» из России», «Переговоры России с Китаем о новых газовых контрактах зашли в тупик». В них просматриваются критические возгласы относительно высокой стоимости возводимого газопровода и убыточности освоения Ковыктинского и Чаадинского месторождений. Китайская позиция оценивалась этой категорией «защитников интересов России» следующим образом: «Если русские хотят протянуть к китайским границам газопровод, заплатив какие-то сумасшедшие деньги своим олигархам, пусть тянут, это их дело». В действительности «Сила Сибири - 1» предполагает поставки газа для 130 млн. китайцев, проживающих на территории площадью 1,25 млн. квадратных километров. Под этот проект в КНР существует отдельная государственная программа по подъему жизненного уровня населения целого района: «Восстановление Северо-Востока Китая». Она рассчитана на поставки именно российского газа. Для его приема КНР на свои средства должна будет только в первой части программы проложить 3 линии газораспределительных сетей общей длиной 2800 км, оборудовать подземное хранилище, построить газовые электростанции. Для освоения предполагаемых крупных инвестиций в Харбине была создана холдинговая структура [5]. Газ будет поставляться в три северо-восточные провинции Китая, а также во Внутреннюю Монголию, Хэбэй, Тяньцзинь, Цзянсу и Шанхай. Длительное время в КНР осторожно относились к поставкам российских энергоносителей на свою территорию, особенно в начале века, когда были развязаны первые газовые украинско-российские войны. Но сейчас они поняли, что Россия - надежный партнер, гарантирующий безопасность поставок энергоносителей. В России в ходе реализации проектов появится возможность газификации территории Амурской области, в 2017 году началось строительство Амурского газоперерабатывающего завода и нового технологического комбината. Ключевые позиции в финансировании строительства занимает китайский капитал. В городе Свободный началось строительство нового микрорайона со всей инфраструктурой, электростанции,

расширен речной порт, построены новые железные дороги. Исходя из этого, большинство экспертов сошлось во мнении, что реализация «Силы Сибири» в одинаковой степени выгодна как Москве, так и Пекину. Проект будет способствовать укреплению российско-китайских союзнических отношений.

При реализации проекта немаловажным был санкционный фактор. В отношении российских компаний, осуществляющих строительство газопровода, уже на начальном этапе работ были применены санкции, запрещающие им импорт целого ряда новейшего оборудования производимого в США [6]. Эдуард Штайнер, аккредитованный в Москве как корреспондент немецкой газеты «Stuttgarter Nachrichten» считает, что Китай более 10 лет отказывался заключать с РФ долговременный договор на строительство газопровода, как-будто выжидал чего-то. Это продолжалось до того периода, когда Россия была включена в западный режим санкций [7]. Но и Китай попал в режим американских санкций. Санкциям Госдепа США против Китая — 30 лет. Они введены еще с 1989 года, со времен событий на площади Тяньаньмэнь. Общий объем жидких углеводородов, подпавших под односторонние ограничения со стороны США, достиг рекордного уровня — около трети мировых запасов. Вашингтон масштабно использует энергетику как политическое оружие. Это в целом соответствует выбранной США стратегии «экономического эгоизма».

В ходе своего азиатского турне в ноябре 2017 года перед саммитом АТЭС во Вьетнаме Д. Трамп три дня провел в Китае, где при его непосредственном участии были заключены многомиллиардные торговые соглашения, ставшие самыми крупными за всю историю посещений КНР руководителями США. Вершиной успеха аналитики тогда считали договоренности на предоставление трем государственным нефтегазовым корпорациям КНР «Sinopec», «Bank OfChina» и «China Investment Corp» возможности участвовать в разработке газовых проектов на Аляске на \$ 43 миллиарда. Со стороны США документы подписали губернатор Аляски Билл Уокер и руководство компании «Alasca Gasline Development». Реализация этих планов позволяет создать до 12 тыс. рабочих мест в США на период строительства объектов [8]. Кроме этого «China Energy Investment Corp» документально оформила свои будущие действия относительно инвестиций в размере \$ 83,7 миллиарда в финансирование американских энергетических проектов по освоению сланцевых газовых месторождений в Западной Виргинии [9]. На процесс принятия решения не повлияла общая для 2017 г. тенденция снижения объемов привлекаемого кредитования для сланцевой отрасли. Так, по данным «The Financial Times», добыча «сланца» в США является убыточной из-за того, что компании тратят на разработку месторождений больше, чем зарабатывают. Такой перекося возникает по причине резкого снижения цен на традиционные энергоресурсы. Предприятия работают на грани окупаемости и разоряют относительно мелкий бизнес [10, с.164]. Газпром и Китайская национальная нефтегазовая корпорация (CNPC) 2 декабря 2019 года осуществили запуск магистрального газопровода

«Сила Сибири», по которому в Китай начнутся поставки российского газа с Чаяндинского и Ковыктинского месторождений Восточной Сибири. Учитывая имеющиеся и вновь возникающие политические риски, Россия и Китай за последние годы заметно активизировали энергетическое сотрудничество.

Таким образом, «Сила Сибири» будет способствовать социально-экономическому развитию бедного Дальневосточного региона и создавать там новые рабочие места. В ситуации военно-политического противостояния со странами Запада она создаст условия для газоснабжения и газификации российских регионов, развития современных газоперерабатывающих и газохимических производств. Глобальное значение приобретает сам факт, что у «Газпрома» появилось новое направление поставок. Принципиально важно, что данная российская компания вышла на китайский рынок.

Россия во многом связывает перспективы ускорения экономического роста с опережающим развитием восточных территорий и освоением их природных богатств. Китай, в свою очередь, заинтересован в обеспечении своей энергетической безопасности и надежных каналах поставок.

Список использованной литературы и источников

1. Китаю нужна вся «Сила Сибири» - от первой до третьей [Электр. Ресурс]. - Режим доступа: <http://politinform.ru/ekonomika-i-finansy/ekonomika-novost-dnya/96523-kitayu-nuzh-na-vsya-sila-sibiri-ot-pervoy-do-tretyey.html> (дата обращения 14.03.2020)
2. Редченко Д.В. Место и роль БРИКС в современных международных отношениях: позиция КНР // Политическое регулирование региональных этноконфессиональных отношений: особенности, новации, перспективы Сборник научных статей по материалам третьей Международной научно-практической конференции. Саратов. Саратовский источник, 2016. С. 156-161.
3. Путин: Контракт по продаже газа КНР станет крупнейшей стройкой в мире // Российская газета 25.05.2014. (дата обращения 12.03.2020)
4. Китайцы сразу говорили: извините, нам этот газ не нужен [Электр. ресурс].- Режим доступа: <https://newsland.com/community/4765/content/kitaitsy-srazu-govorili-izvinite-nam-etot-gaz-ne-nuzhen/6227991> (дата обращения 27.11.2018)
5. Дорого ли России обошлась «Сила Сибири-1»? [Электр. ресурс].- Режим доступа: <http://xn----ctbsbzhbctieai.ru-an.info> (дата обращения 14.03.2020)
6. Магистральный газопровод «Сила Сибири»: схема [Электр. ресурс].- Режим доступа: <http://fb.ru/article/198838/magistralnyiy-gazoprovod-sila-sibiri-shema> (дата обращения 12.03.2020)
7. «Сила Сибири». Этот газопровод положит конец зависимости Газпрома от Европы [Электр. ресурс].- Режим доступа: <https://inosmi.ru/politic/20180410/241946352.html> (дата обращения 14.03.2020)
8. Китай и Аляска подписали соглашение об СПГ-проектах на \$ 43 млрд. [Электр. ресурс].- Режим доступа: <https://www.interfax.ru/business/586709> (дата обращения 12.03.2020)
9. Три дня Трампа в Китае: миллиардные контракты и личное расположение [Электр. ресурс].- Режим доступа: <https://ria.ru/world/20171110/1508528006.html> (дата обращения 13.03.2020)
10. Цыплин В.Г. Кто «подрывает» американскую сланцевую революцию на Украине? // Проблемы российской цивилизации и методики преподавания истории. Т. 10. Саратов. Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г.

УДК 338.001.36.

Цыплин Константин Витальевич, магистрант 1 курса заочной формы обучения направления «Юриспруденция», профиль «Прикладная юриспруденция» Юридического факультета СГУ имени Н.Г. Чернышевского, Россия

К.В. Цыплин
ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский
государственный университет им. Н.Г. Чернышевского»,
Юридический факультет, Саратов, Россия

ОСОБЕННОСТИ РЕГУЛИРОВАНИЯ ЛИЦЕНЗИРУЕМЫХ ГЕОЛОГИЧЕСКИХ ОБЪЕКТОВ В СФЕРЕ ДОБЫЧИ УГЛЕВОДОРОДНОГО СЫРЬЯ В ПРАВОВЫХ СИСТЕМАХ США И ВЕЛИКОБРИТАНИИ

Аннотация. В статье проанализированы действующие в США и Великобритании экономические и организационно-правовые решения, обеспечивающие привлечение инвестиций нефтегазовых компаний в геологоразведку. Рассматриваются различные правовые пути решения имеющихся у них проблем в области стимулирования геологоразведочных работ. Основное внимание уделено анализу правовых составляющих использования экономических стимулов Лондона и Вашингтона в недропользовании.

Ключевые слова: геолого-разведочные работы, воспроизводство минерально-сырьевой базы, недропользование на Западе.

К. V. Tsyplin
Saratov State University, Faculty of law, Saratov, Russia
E-mail: konstantin19977@bk.ru

FEATURES OF REGULATION OF LICENSED GEOLOGICAL OBJECTS IN THE FIELD OF HYDROCARBON PRODUCTION IN LEGAL SYSTEMS USA AND UK

Annotation. The article analyzes the economic and legal decisions in the United States and Great Britain that ensure the attraction of investment by oil and gas companies in geological exploration. Various legal ways to solve their problems in the field of stimulation of geological exploration are considered. The main attention is paid to the analysis of the legal components of the use of economic incentives in London and Washington in subsoil use.

Key words: geological exploration, reproduction of the mineral resource base, subsoil use in the West.

Экономическая рента Вашингтона и Лондона, образуемая в ходе разработки нефтегазовых месторождений, составляет выручку от реализации добытых полезных ископаемых, из которых вычитаются капитальные затраты на геологоразведку, разработку нефтяных и газовых месторождений, и расходов на эксплуатацию. Для рационального распределения ресурсов, принятия

целесообразных инвестиционных решений ключевое значение приобретает приведенная стоимость, именуемая чистым экономическим выигрышем. Валовая величина ренты существенной роли не играет [1].

Американские доказанные запасы нефти согласно данным, приведенным в журнале «Oil&Gas Journal» по состоянию на 01.01.2018 составляют около 25 млрд. баррелей[2]. Основная часть запасов находится в следующих американских штатах: Техас вместе с добычей в Мексиканском заливе - 27%, на Аляске - 26%, в Калифорнии - 22% и Луизиане вместе с добычей в Мексиканском заливе - 16%. Геологические остаточные запасы нефти на суше и континентальном шельфе оцениваются в размере 175 млрд. баррелей, 65% из них расположены на федеральных землях. На основании этого можно сделать вывод, что ресурсная база Вашингтона является самой изученной в мире. Американские нефтяные месторождения в настоящий момент находятся на поздней стадии развития. В 1970 годах добыча нефти и газового конденсата составляла 10 млн. баррелей в сутки. К 2018 году на этих же месторождениях добыча составила только 6 млн. баррелей в сутки. В перспективе Вашингтон приобретает все большую зависимость от импортной нефти. В тоже время, такое положение является следствием политической составляющей распределения ресурсов, добываемых на федеральных землях [3]. Вашингтон в соответствии с федеральными законами и законами штатов право частной собственности на землю автоматически дает право на ведение работ, связанных с разведкой, разработкой и добычей полезных ископаемых. Если у собственника земли не хватает достаточных финансовых и технических возможностей, то он по своему усмотрению имеет право сдать землю в аренду инвестору с предоставлением возможностей ведения соответствующих работ. Он может продать это право, а также полностью продать весь участок земли. Инвесторы исходят из главного принципа американского частного предпринимательства, что хорошо все, что приносит доход [4, с.274].

В случае сдачи земельного участка в аренду, собственник перестает нести расходы по разведке, разработке и добыче углеводородного сырья. Он начинает получать плату за пользование недрами в виде роялти (royalty interest). Такая ставка будет колебаться в размере от 13 до 40%. Все расходы и риски оплачивает арендатор, который имеет доход от реализации доли добытого углеводородного сырья за вычетом роялти. Собственник земли может полностью продать свое право на получение части или всего роялти. Это обычно случается после обнаружения коммерческих запасов углеводородов на арендуемой территории. В этом случае право на роялти выкупается инвестором или дилером. Когда собственник земли продает права на разработку минеральных ресурсов или землю, тогда оператор получает 100% доход от добычи и реализации углеводородов.

Иногда случается, что оператор или арендатор не имеют достаточных средств для проведения геологоразведочных работ или собственники пытаются разделить возникающие риски. Тогда собственник при некоторых ограничениях

может продать или передать в виде оверрайда (override) определенный процент своих прав на разработку месторождений и оверрайд арендатор получит от субарендатора «оверрайдное роялти». За океаном процесс регулирования пользования природными ресурсами, находящимися на федеральной собственности, осуществляется двумя независимыми американскими подразделениями МВД. На материковой части этим занимается Бюро по управлению землями (Bureau of Land Management, BLM), а на континентальном шельфе — Служба по управлению полезными ископаемыми (Minerals Management Service, MMS).

Распределение перспективных участков производится на аукционах, на которых победителем будут структуры, предоставившие максимальный денежный бонус. В дальнейшем инвестор выплачивает ренталис либо, минимальное роялти. Ренталис - термин Закона о соглашениях о разделе продукции, ежегодный платеж, уплачиваемый инвестором, за проведение поисковых и разведочных работ. Он точно устанавливается в \$ за один акр и выплачивается ежегодно, после чего права аренды продолжают действовать. Минимальное роялти представляет собой федеральный налог, дающий стимул для ускорения начала процесса добычи углеводородного сырья. Установленная сумма оплаты в \$ за один акр перечисляется ежегодно до достижения уровня рентабельности добычи углеводородного сырья.

Основные доходы государства, поступающие от недропользователей, складываются из роялти и бонусов, в то время как ренталис на этом фоне мало заметен. Так, во второй половине XX века, по данным MMS, объем поступлений в виде роялти за нефть и газ составил около \$ 70 млрд., бонусов - \$ 62 млрд., а ренталис составил всего \$ 2 млрд. [5]. По Закону «Об аренде месторождений полезных ископаемых», принятом в 1920 году и измененным в 1947 году, BLM была вменена ответственность: за заключение арендных соглашений по нефтегазовым участкам федеральных земель и частных земель; за природные ископаемые, которые перешли к государству. В XXI веке заокеанские договоры об аренде земли для разработки нефтегазовых месторождений можно заключить в двух вариантах: по итогам аукциона и на бесконкурсной основе. Для сдачи земельных участков в субаренду арендатор должен получить разрешение от BLM, где выводы делаются на основании готовности недропользователя к дальнейшей разработке и эксплуатации месторождений. По всем мировым нормам, правилам и технологиям сначала начинают добывать нефть, а потом очередь доходит до газа. Если делать наоборот, то снижается давление и нефть не извлекается [6, с.16]. После принятия в 1992 году Закона «Об энергетической политике» земельные участки можно арендовать на срок — 10 лет, однако далее договор пролонгируется, если на арендованном участке проводятся работы по бурению или ведется коммерческая добыча углеводородов. Если на законтрактованном участке отсутствуют эффективно работающие скважины, то в случае неуплаты ренталиса арендный договор автоматически расторгается.

Показательно, что в начале осени 1945 года президент Гарри Трумэн заявил о праве его государства на нефтегазовые ресурсы американского континентального шельфа. Аналогичным образом стали действовать и другие страны. Такие подходы послужили основой для разработки международного законодательства в области освоения природных ресурсов континентального шельфа. По итогам работы Женевской конференции, состоявшейся весной 1958 года, была принята Конвенция «О континентальном шельфе». В ней были установлены суверенные права государств на освоение минеральных ресурсов в соответствии с новым критерием возможности разработки. Это означает, что государство может разрабатывать месторождения, находящиеся на дистанциях до 200 миль от береговой линии. В особых случаях, если позволяют технические условия, расстояние увеличивается [7]. В 1953 году в Вашингтоне с принятием Закона «О землях внешнего континентального шельфа (OCS Lands Act)» были установлены новые процедуры распределения, разведки, разработки территорий для недропользования, обозначались условия эксплуатации. В качестве основных задач в законе называются обеспечение национальной безопасности, уменьшение зависимости от импорта энергоносителей, а также поддержание благоприятного уровня торгового баланса. В соответствии с этими целями MMS составляет пятилетние программы распределения ресурсов. Они, были призваны обеспечить быстрый ввод новых месторождений в эксплуатацию с максимально возможной отдачей. В этом процессе должны были быть соблюдены экономические, экологические интересы при достаточном уровне конкуренции.

В законодательстве прописано, что за сдачу федеральных земель континентального шельфа в аренду государство выступает получателем адекватных платежей по рыночным расценкам. Распределение ресурсов, в отличие от аренды на суше, происходит исключительно путем проведения закрытых аукционов. Права на аренду участка получает претендент, сделавший лучшее предложение по условиям аукциона. Срок действия аренды на шельфе в настоящее время находится в интервале от 5 до 10 лет, а для глубин превышающих 400 метров в пределах от 8 до 10 лет. Он может увеличиваться, в случае если по его окончании обеднение месторождения не произошло, а коммерческая добыча еще была необходима. Вдобавок к этому, можно сказать, что американцы имеют много миллионов квадратных километров пустыни. Поэтому Вашингтон, не боясь экологов, может позволить себе многое, например, «сланцевую революцию» [8, с.112].

В 1934 году в Англии Закон «О нефти» (Petroleum Act) определял право собственности государства на все нефтегазовые ресурсы, и правительство единолично распоряжалось правом предоставления и определения условий выдачи лицензий на разведку и разработку нефтегазовых месторождений. В соответствии с женевскими конвенциями к 1965 году Англия, Норвегия, ФРГ, Дания и Голландия поделили Северное море и начали разработку его запасов. В 1964 году, в связи с принятием в Англии Закона «О континентальном шельфе»,

английский участок шельфа Северного моря был поделен на квадранты (с длиной сторон по одному градусу долготы и широты) и блоки (по 30 в каждом квадранте площадью примерно по 250 кв. км) [9]. Специфические для нефтедобычи налоги в Туманном Альбионе складываются из роялти, ренталса и налога на нефтяной доход. Однако в апреле 1982 года для новых месторождений был отменен роялти, а с марта 1993 года - налог на нефтяной доход. По факту энергетическое законодательство Лондона для шельфа и суши разное. Вопросами лицензирования разведки и добычи нефти занимается департамент нефти и газа министерства торговли и промышленности. Лицензии выдаются только по результатам открытых конкурсов, на которых учитываются финансовые возможности претендентов, опыт работ, вопросы геологии и экологии. Разработка континентального шельфа производится на основании двух видов лицензий:

- лицензия на разведку дает ее владельцу право (но не исключительное) на приобретение сейсмической, геологической и иной информации на любом участке шельфа, не отведенном под добычу. Кроме того, владелец лицензии может производить бурение скважин на глубину до 350 метров. Лицензии выдаются на три года и могут быть продлены еще на такой же срок по решению государства. Лицензиат выплачивает бонус и ежегодные платежи;

- лицензия на добычу предоставляет владельцу исключительное право на осуществление работ по освоению месторождений и добыче нефти на отведенном участке шельфа. Как правило, эти лицензии распределяются в ходе проведения открытых конкурсов, хотя в конце XX века, во время относительно низких цен на нефть, лицензии выдавались без этого для быстрого ввода месторождений в эксплуатацию.

Работы по большинству лицензий, выданных в Туманном Альбионе, проводятся в рамках консорциумов на основе соглашений о совместной деятельности. Эти соглашения представляют собой стандартизированные контракты, в которых предусмотрены права и обязанности сторон, оператора лицензии, процедуры составления и исполнения бюджета, принципы утверждения решений [10]. Владелец лицензионного соглашения разрешается передавать определенную долю или все права третьей стороне только с согласия уполномоченного должностного лица, которым в данном случае выступает министр торговли и промышленности. Он рассматривает объем работ, проведенных владельцем лицензии, а также финансовые и технические возможности нового претендента. Если какой-либо из этих параметров не удовлетворяет министерство торговли и промышленности, оно вправе заблокировать передачу лицензионного соглашения. При поглощении компании, владеющей соответствующей лицензией, действия происходят по уже обозначенной процедуре согласования передачи прав [11].

Таким образом, американский и британский недропользователь должен подбирать под себя подходящую схему добычи углеводородного сырья в соответствии с имеющимися у него возможностями. В тоже время, на практике

руководители государств и правительств в большинстве своем просто не имеют механизмов осуществления контроля за уровнем добычи нефти и газа. Этот англо-американский сектор, в большинстве своем, частично или полностью приватизирован, а частные компании разрабатывают месторождения исходя из своих взглядов и собственных экономических интересов. Как следствие, уровень добычи углеводородов, определяется текущими и ожидаемыми ценами на них и фактором истощения эксплуатируемых месторождений.

Список использованной литературы и источников

1. [Вопросы налогообложения добычи и реализации углеводородов](http://gasforum.ru/obzory-i-issledovaniya/391/) [Электр. ресурс].- Режим доступа: <http://gasforum.ru/obzory-i-issledovaniya/391/> (дата обращения 11.03.2020)
2. *Вязовский С.* Проблема оптимального распределения ресурсов [Электр. ресурс].- Режим доступа: <https://pandia.ru/text/77/458/5477.php> (дата обращения 12.03.2020).
3. *Елюбаев Ж.* Современное состояние правового регулирования недропользования в некоторых странах дальнего зарубежья [Электр. Ресурс]. - Режим доступа: <https://journal.zakon.kz/206856-sovremennoe-sostojanie-pravovogo.html> (дата обращения 14.03.2020)
4. *Цыплин В.Г.* Политические перспективы нефтегазового сектора России в Венесуэле // V Всероссийская научная конференция «Внешнеполитические интересы России: история и современность». 27 апреля 2018 года. Самара: Самарская гуманитарная академия, 2018. С. 268-278.
5. *Выгон Г.В.* Проблемы оценки нефтяной ренты и механизмы налогообложения нефтедобычи [Электр. Ресурс]. - Режим доступа: <https://www.lawtek.ru/analytics/53> (дата обращения 14.03.2020)
6. *Цыплин В.Г.* Российско-китайские энергетические контакты на фоне американских санкций // Современные евразийские исследования: Научный журнал / Под ред. Голуба Ю.Г. Саратов, 2018. Вып.3. С.14-25.
7. Особенности законодательного регулирования добычи полезных ископаемых в Соединенных Штатах Америки [Электр. ресурс].- Режим доступа: <https://vuzru.ru/osobennosti-zakonodatelnogo-regulirovaniya-dobychi-poleznyh-iskopaemyh-v-soedinennyh-shtatah-ameriki/> (дата обращения 16.03.2020)
8. *Цыплин В.Г.* Российский взгляд на украинский сланцевый «бум» // Проблемы российской цивилизации и методики преподавания истории. Межвузовский сборник научных трудов. Саратов. Наука. 2017, Выпуск IX. С.108-115.
9. *Волков А.М.* Правовые основы природопользования и охраны окружающей среды в зарубежных государствах [Электр. ресурс].- Режим доступа: <https://79092/ekologiya/pravovye-osnovy-prirodopolzovaniya-ohrany-okruzhayushey-sredy-zarubezhnyh-gosudarstvah> (дата обращения 14.03.2020)
10. Недропользование. Налоговая система Великобритании [Электр. Ресурс] (дата обращения 15.03.2020)
11. *Федурина О.В.* Налоговая система Великобритании [Электр. ресурс].- Режим доступа: http://journal.safbdru/sites/default/files/articles/sifbd-2005-1_125-130.pdf (дата обращения 13.03.2020)

УДК 327

Семенова Мария Сергеевна, бакалавр 3 курса очной формы обучения направления «Международные отношения», Института истории и международных отношений СГУ имени Н.Г. Чернышевского, Россия

М.С. Семенова
ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский
государственный университет им. Н.Г. Чернышевского»,
Институт истории и международных отношений, Саратов, Россия

ИСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОНЦЕПЦИИ «БОЛЬШАЯ ЕВРАЗИЯ»

Аннотация. В данной статье автор анализирует исторические предпосылки и теоретические основы для формирования интеграционной концепции «Большая Евразия», отмечает поэтапное развитие данной идеи. Автором делается вывод, что данная концепция возникла на основе синтеза идей, берущих своё начало в первой половине XX века, активное формирование концепции началось в первой четверти XXI века на территории постсоветского пространства.

Ключевые слова: Большая Евразия, региональная интеграция, евразийская интеграция, Евразия, ЕАЭС, ЕС, ЭПШП.

M.S. Semenova
Saratov State University,
Institute of History and International Relations, Saratov, Russia
E-mail: semenovamaria60@gmail.com

HISTORICAL AND THEORETICAL BASES OF THE CONCEPT «GREATER EURASIA»

Annotation: In this article, the author analyzes the historical background and theoretical foundations for the formation of the integration concept of “Greater Eurasia”. The paper notes the phased development of this idea. The author concludes that this concept arose on the basis of a synthesis of ideas originating in the first half of the XX century, the active formation of the concept began in the first quarter of the XXI century in the territory of the post-Soviet space.

Keywords: Greater Eurasia, regional integration, Eurasian integration, Eurasia, EAEU, EU, EBSR.

Пространству Евразийского континента с древних времен отводилось особое место, она являлась мощным геополитическим и геоэкономическим конструктом, объединяющим разные цивилизации и богатый ресурсный потенциал. Через континент проходили важные торговые артерии, которые соединяли расположенные на разных краях континента великие древние империи: с юга на запад от Тихого океана до Средиземного моря и с севера на восток от Балтийского моря до Черного.

О геополитической значимости Евразии в начале XX века говорил Х. Маккиндер. Евразию он называл центром мира, а роль географической оси истории он отводил Хартленду, т.е «сердцевинной земле», где располагаются страны Восточной Европы, Центральной и Восточной Азии. Евразия, по его мнению, это наиболее благоприятный географический плацдарм для контроля над всем миром [1, с.298 – 230]. «Евразия и раньше играла объединительную роль в Старом Свете» отметил в 1933 году П.Н. Савицкий [2, с.416]. Именно

ему принадлежит первое определение срединного мира Старого Света, то, что мы привыкли называть малой Евразией, постсоветским пространством и евразийским регионом.

Наиболее популярные американские геополитические концепции тоже отводили Евразии особое место. Если следовать концепции З. Бжезинского, то Евразия является «шахматной доской», на которой продолжается борьба за мировое господство: «На этой огромной, причудливых очертаний евразийской шахматной доске, простирающейся от Лиссабона до Владивостока, располагаются фигуры для “игры”» [3, с.9]. Он, в частности, отметил, что то государство, которое займет господствующее положение в данном регионе, будет контролировать два из трех наиболее развитых и экономически продуктивных мировых регионов.

Мысли о формировании некоего единого геополитического и экономического пространства в XXI веке на Евразийском континенте не новы. Первым теоретиком подобной идеи можно назвать мюнхенского геополитика К. Хаусхофера. В 1941 г. он опубликовал статью «Континентальный блок: Центральная Европа – Евразия – Япония», где предложил объединить сотрудничество в военно-политической и экономической областях между странами такими как Германия, СССР и Япония [4, с.422]. Таким образом, он объединял Европу Северную и Восточную Азию в единый континентальный Евразийский блок.

Затем в 50-60-е гг. возникли идеи формирования «Большой Европы». С таким предложением выступал французский лидер Ш. де Голль, став первым, кто публично предложил идею единства «Европы от Атлантики до Урала». Однако данная концепция в те годы вызвала демарш со стороны СССР по части формулировки, так как, по их мнению, она могла задевать территориальную целостность нашей страны. Как отмечал в своей статье Ю.В.Дубинин, который был современником данных событий, опасения Н.С.Хрущева по «расчленению Советского Союза» были вызваны тем, как оказалось впоследствии, что концепция де Голя явилась просто-напросто результатом недостаточно продуманного применения им в политике знаний по географии, полученных еще в школе [5]. Поэтому стоит отметить, что Ш. де Голль подчеркивал необходимость тесного сотрудничества всех европейских государств, включая, разумеется, Советский Союз.

В 1987 г. М.С.Горбачевым в контексте перестройки и нового мышления были выдвинуты идеи формирования «общеевропейского дома» [6, с. 270]. Однако дезинтеграционные процессы, начавшиеся в 90-х г., на некоторое время застопорили создание идей глобальных интеграционных проектов, которые затем начнут формироваться с новой силой. Уже в 1994 г. во время выступления в Московском государственном университете им. М.В. Ломоносова Президент Республики Казахстан Н. А. Назарбаев предполагал возможность развития евразийской интеграции от региональной к континентальной и глобальной [7, с.5].

Теперь идея «Большой Европы» представлялась как континентальная кооперация для создания единой торговой зоны, хоть и не отличалась особыми успехами в реализации. В 2001 г. председатель Еврокомиссии Р. Проди выступил с предложением о создании общего европейского экономического пространства. Данная инициатива активно поддерживалась Россией, которая предложила в 2003 г. в развитие этой идеи подумать о создании гармоничного сообщества экономик от Лиссабона до Владивостока и договорилась с ЕС о формировании общего экономического пространства [8]. В статье немецкой газеты «Южногерманская газета» в 2010 г. вновь была озвучена идея создания проекта «Европы от Лиссабона до Владивостока», автором которой выступил В.В. Путин [9]. Экс-канцлер Г. Шредер выступал в поддержку общего пространства и по сей день активно выступает за налаживание сотрудничества [10]. Президент Белоруссии А.Г. Лукашенко в 2011 г. публикует статью в российской газете «Известия», где заявляет о необходимости «интеграции интеграций», которая привела бы в конечном итоге к созданию общего экономического пространства от Лиссабона до Владивостока и построению «Большой Европы» [11].

Попытки построить проект «Большой Европы» не увенчались успехом в связи с кризисными явлениями, региональными конфликтами, но идеи о формировании глобального интеграционного проекта не угасают. Новая волна «поворота на восток» после кризисных событий 2014 г. стала катализатором для новых интеграционных предложений. Так, в 2015 г. возникает новая концепция под названием «Большая Евразия», которая приходит на замену проекту «Большая Европа», начинается строительство общего пространства «от Лиссабона до Шанхая», в котором связующую роль играет ЕАЭС [12].

Впервые в научном обороте термин «Большая Евразия» был употреблен старшим исследователем Центра европейских политических исследований М. Эмерсоном в его докладе «На пути к Большой Евразии: кто, почему, что и как?» в сентябре 2013 г. на Евразийском форуме развивающихся рынков [13, с. 3]. В апреле 2015 г. в обращении с Посланием к белорусскому народу и Национальному собранию А.Г. Лукашенко отметил, что идея «интеграции интеграций», выдвинутая Республикой Беларусь, по-прежнему актуальна и перспективна, и в итоге сближение ЕС и ЕАЭС, а затем и построение «Большой Европы» от Атлантического до Тихого океана — реально [14].

Затем термин «Большая Евразия» был использован в докладе, подготовленном Международным дискуссионным клубом «Валдай» в июне 2015 г. во главе с С.А. Карагановым [15, с.3]. Авторами отмечается, что налаживание зоны сотрудничества в Центральной Евразии может стать закономерным предлогом к созданию большого Евразийского сообщества, простирающегося не только на Восток, но и к западной границе Евразии. Такое взаимодействие должно стать примером игры с положительной суммой для всех. При этом также отмечается положительная роль интеграции проектов ЕАЭС и «Экономического пояса Шелкового пути».

В 2016 г. тема «Большой Евразии» активно поднимается В.В. Путиным. В Послании Федеральному Собранию 1 декабря 2016 г. Президент подчеркнул серьезный интерес к «многоуровневой интеграционной модели в Евразии – большого евразийского партнерства», возможность и необходимость участия в этом процессе ЕС [16]. На Международном форуме «Один пояс, один путь» в 2017 г. Президент Российской Федерации отмечает, что будущее такого глобального партнёрства состоит не только в простом налаживании новых связей между государствами и экономиками, но и в изменении политического и экономического ландшафта континента [17].

Развитие концепции продолжается, на 2019г. существуют специальные экспертные сообщества, рабочие группы по сопряжению идей в России, Казахстане, Китае. В 2018 г. была создана международная экспертная платформа «Большая Евразия» [18].

Таким образом, «Большая Евразия» возникла на основе синтеза идей, берущих своё начало в первой половине XX века. Активное формирование концепции началось в первой четверти XXI века на территории постсоветского пространства. Она представляет собой интеграционный мегапроект, многоуровневой интеграционной модели в Евразии, так называемую «интеграцию интеграций», которая предполагает создание сети зон свободной торговли и сопряжение региональных интеграционных процессов на всем евразийском материке. Целью «Большой Евразии» становится содействие экономической стабильности, процветанию и развитию благосостояния национальных экономик, улучшения качества жизни граждан путем разносторонней экономической интеграции материка, основанной на универсальных прозрачных принципах международной торговли. На данный момент идут активные разработки и обсуждения данной концепции, целью которых является трансформация идеи в политико-институциональные формы и конкретные механизмы международного сотрудничества, чтобы «Большая Евразия» в будущем смогла принять реальные международно-правовые формы.

Список использованной литературы и источников

1. *Mackinder, H.J.* The Geographical Pivot of History [Electronic resource] // The Geographical Journal, Vol. 170, No. 4, December 2004, P. 298–321. URL: https://www.iwp.edu/wp-content/uploads/2019/05/20131016_MackinderTheGeographicalJournal.pdf (дата обращения: 24.09.19)
2. *Савицкий П.Н.* Географические и геополитические основы евразийства // Россия и Европа : хрестоматия по рус. геополитике сост. Л.Н. Шишелина ; – М. : Наука, 2007. – С. 415–420
3. *Brzezinski, Z.*, «A geostrategy for Eurasia» [Electronic resource] // Foreign Affairs, Sep.- Oct. 1997. URL: <https://www.foreignaffairs.com/articles/asia/1997-09-01/geostrategy-eurasia> (дата обращения: 24.05.19)
4. *Хаусхофер К.* О геополитике: Работы разных лет. // М.: Мысль, 2001. – 422 с.
5. *Дубинин Ю.В.* Европа от Атлантики до Урала [Электронный ресурс] // Россия в глобальной политике. – 2007. – № 5. – С.155-160. Режим доступа: https://globalaffairs.ru/number/n_9659 (дата обращения 24.09.19)

6. Горбачёв М.С. За «общеевропейский дом», за новое мышление: Речь Генерального секретаря ЦК КПСС на митинге чехословацко — советской дружбы, Прага, 10 апр. 1987 г. // М.С Горбачёв Собр. соч. Т. 6. С.281
7. Нысанбаев А.Н., Дунаев В.Ю. Евразийская доктрина Нурсултана Назарбаева // Алматы: 2010. – 404 с.
8. Путин В.В. Новый интеграционный проект для Евразии – будущее, которое рождается сегодня [Электронный ресурс] // Радио Эхо Москвы – Известия – 04.10.11. Режим доступа: <https://echo.msk.ru/blog/statya/817588-echo/> (дата обращения: 24.09.19)
9. Putin: Plädoyer für Wirtschaftsgemeinschaft: Von Lissabon bis Wladiwostok [Electronic resource] // Süddeutsche Zeitung – 25.11.10 – URL: <https://www.sueddeutsche.de/wirtschaft/putin-plaedoyer-fuer-wirtschaftsgemeinschaft-von-lissabon-bis-wladiwostok-1.1027908> (дата обращения: 24.09.19)
10. Altkanzler: «Deutschland verpasst mit Blick auf Russland eine riesige Chance» [Electronic resource] // Leipziger Volkszeitung – 14.09.2019 – URL: <https://www.lvz.de/Nachrichten/Politik/Altkanzler-Deutschland-verpasst-mit-Blick-auf-Russland-eine-riesige-Chance> (дата обращения: 24.09.19)
11. Лукашенко А.Г. О судьбах нашей интеграции [Электронный ресурс] // Известия. 17 октября 2011. Режим доступа: <https://iz.ru/news/504081> (дата обращения: 24.09.19)
12. Цыплин В.Г. Модели участия России в интеграционном взаимодействии в рамках ЕАЭС в 2015 году // Современные евразийские исследования: Научный журнал / Под ред. Ю.Г. Голуба – Саратов, 2014. – Вып. 4/2014. – С. 70-77.
13. Emerson M. Towards a Greater Eurasia: Who, Why, What, and How? // Eurasian Emerging Markets Forum – National Analytical Center Astana, Kazakhstan, September 10-11. 88 с.
14. Обращение с Посланием к белорусскому народу и Национальному собранию [Электронный ресурс] // Официальный Интернет-портал Президента Республики Беларусь. Режим доступа: http://www.president.gov.by/ru/news_ru/view/obraschenie-s-poslaniem-k-belorusskomu-narodu-i-natsionalnomu-sobraniju-11301/ (дата обращения: 24.09.19)
15. К Великому Океану - 3. Создание Центральной Евразии. Экономический пояс "Шелкового пути" и приоритеты совместного развития евразийских государств // аналитический доклад Международного дискуссионного клуба "Валдай" (краткая версия), Москва, июнь 2015 / Караганов С. А. и др. ; отв. ред. Караганов С. А. - Москва : 2015. - 24 с.
16. Послание Президента РФ Федеральному Собранию РФ [Электронный ресурс] // Официальное интернет-представительство президента России – 01.12.16 – Режим доступа: <http://kremlin.ru/events/president/news/53379> (дата обращения: 24.09.19)
17. Международный форум «Один пояс, один путь» [Электронный ресурс] // Официальное интернет-представительство президента России – 14.05.17 – Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/54491> (дата обращения: 24.09.19)
18. Презентация международной экспертной платформы «Большая Евразия» [Электронный ресурс] // МГИМО университет – 01.02.18 – Режим доступа: <https://mgimo.ru/about/news/departments/prezentatsiya-mezhdunarodnoy-ekspertnoy-platformy-bolshaya-evraziya/> (дата обращения: 24.09.19)

ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ

**УДК 372.893
372.881.1
372.882**

Саркисян Инна Робертовна, доктор педагогических наук, профессор Российско-Армянского университета, профессор Армянского государственного педагогического университета им. Хачатуря Абовяна

И.Р. Саркисян

*Российско-Армянский университет, г. Ереван;
Армянский государственный педагогический университет им. Х. Абовяна, г. Ереван,
Республика Армения*

МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ ДИАЛОГ НА ИНТЕГРИРОВАННЫХ УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА, ЛИТЕРАТУРЫ И ИСТОРИИ

Аннотация. Анализ программ, учебников и методических пособий показывает, что на современном этапе изучения РКИ и русской литературы в армянской школе очень мало внимания уделяется *межпредметным связям и интегрированным урокам*. Следовательно, разработка системы занятий на межпредметной основе может рассматриваться как актуальная проблема современной методики преподавания литературы. Изучение литературы в ракурсе синтеза только различных видов искусства представляется нам несколько однобоким. Одним из основных аспектов уроков литературы нам представляется именно исторический, ибо в отрыве от истории, исторического процесса, времени, в котором жил и творил тот или иной автор, изучать литературу нецелесообразно и неправильно. В этом ракурсе можно также рассматривать взаимосвязь русской литературы с армянской.

Ключевые слова: межпредметные связи, интегрированный урок, РКИ, русская литература, история, занятия на межпредметной основе, исторический аспект изучения литературы.

I. R. Sargsyan

*Russian-Armenian University, Yerevan;
Armenian state pedagogical University. after Kh. Abovyan,
Yerevan, Republic of Armenia
E-mail: innasargsyan@gmail.com
i.r. sargsyan@ya.ru*

INTERCULTURAL DIALOGUE IN INTEGRATED RUSSIAN LANGUAGE, LITERATURE AND HISTORY LESSONS

Annotation. Analysis of programs, textbooks shows that at the present stage of studying RFL and Russian literature in the Armenian schools, very little attention is paid to inter-subject relations and integrated lessons. Therefore, the development of a system of classes on an inter-subject basis can be considered as an actual problem of modern methods of teaching literature. The study of literature from the perspective of the synthesis of only different types of art seems to us

somewhat one-sided. One of the main aspects of the lessons of literature seems to us to be historical, because in isolation from history, the historical process, the time in which this or that author lived and worked, it is impractical and wrong to study literature. In this perspective, we can also consider the relationship between Russian and Armenian literature.

Key words: inter-subject relations, integrated lesson, RCT, Russian literature, history, classes on an inter-subject basis, historical aspect of literature study.

История методики преподавания русского языка и русской литературы насчитывает более двухсот лет. На современном этапе накопленный большой опыт используется непосредственно для формирования конкретных целей и задач обучения литературе как самостоятельной учебной дисциплине, так и в рамках РКИ. В современной методике преподавания русской литературы в старших классах армянской школы основными, приоритетными направлениями считаются следующие: изучение литературы в ракурсе ознакомления учащихся с образцами изучаемой на уроках РКИ русской речи, в контексте русской культуры и истории, а также изучение литературы во взаимодействии с культурным наследием других народов. Естественно, данные направления могут без труда интегрироваться на уроках РКИ.

Изучение литературы, несомненно, процесс творческий. Литературу практически невозможно изучать как обычную дисциплину любой школьной программы, ибо литература – это искусство, тесно связанное с историческим процессом развития общества. Поскольку урок литературы в школе преследует воспитательную цель, равно как и цель приобщения к эстетическим и нравственным ценностям определенного народа, постольку она является ведущим предметом в системе нравственного и эстетического воспитания подрастающего поколения» [1, с.97-99]. В данном аспекте особо следует оговорить место и роль учебного предмета «Русская литература», который, несомненно, закладывает и эффективно формирует гуманистические основы воспитания личности, развивает у учащихся тонкое восприятие красоты, справедливости, доброты, совести и другие духовные ценности. Как справедливо отмечает Р. Ягудина, «универсальными задачами литературного образования школьников являются приобщение их к богатствам <...> художественной литературы, развитие художественно-творческих способностей, эстетических ориентаций, воспитание их эмоциональной отзывчивости при восприятии художественных произведений. Уроки литературы, представляющие синтез различных видов искусства: музыки, живописи, театра, кино и искусства слова, дают возможность для самореализации учителя и ученика, развития их творчества, воображения. Это способствует эмоциональному, эстетическому развитию личности ребенка» [1, с.97-99]. Однако изучение литературы в ракурсе синтеза только различных видов искусства представляется нам несколько однобоким. Одним из основных аспектов уроков литературы нам представляется именно исторический, ибо в отрыве от истории, исторического процесса, времени, в котором жил и творил тот или иной автор, изучать литературу нецелесообразно и неправильно. Ведь

для того, чтобы реально осознать все то, о чем говорится в произведении писателя/поэта, необходимо знание истории, исторического процесса и его глубокое понимание.

Учителю-словеснику непременно следует строить свою работу в классе так, чтобы учащийся чувствовал не только художественное слово писателя и заложенную в произведении огромную мудрость, но и понимал связь произведения автора с исторической действительностью. В этом ракурсе можно также рассматривать взаимосвязь русской литературы с армянской.

Освоение русской литературы во взаимосвязи с армянской литературой имеет не только эстетическое, но и образовательное и, в большей мере, воспитательное значение, так как прививает учащимся общественно-значимые чувства патриотизма, толерантности и уважения к духовным ценностям, в том числе к культурам других народов, а также способствует привитию определенных знаний по истории этих народов. «Чужая культура, – писал Бахтин, – только в глазах другой культуры раскрывается полнее и глубже... один смысл раскрывает свои глубины, встретившись и соприкоснувшись с другим, чужим смыслом: между ними начинается как бы диалог, который преодолевает замкнутость этих смыслов, этих культур. Мы ставим чужой культуре новые вопросы, каких она сама себе не ставила, мы ищем в ней ответ на наши вопросы, новые смысловые глубины. При такой диалогической встрече культур они не сливаются и не смешиваются, каждая из них сохраняет свое единство и открытую целостность, но они взаимообогащаются» [2, с.334].

Мы считаем, что полноценное и адекватное восприятие художественного произведения должно основываться не только на выработанной читательской культуре, языковой интуиции, способности к эмоциональному отклику, на совокупности эстетических навыков, формирующихся у учеников на базе их родной культуры, но и на знании истории, а также глубоком осознании исторического процесса, в котором жил и творил тот или иной поэт/писатель. Как справедливо отмечает С.Г. Тер-Минасова: «...чтение иностранной литературы неизбежно сопровождается и знакомством с чужой, иной страны культурой, и конфликтом с ней. В процессе этого конфликта человек начинает глубже осознавать свою собственную культуру, свое мировоззрение, свой подход к жизни и к людям» [3, с.23]. Чтение русской классики учащимися Армении позволяет познакомить их не только с образцами изучаемой на уроках РКИ русской речи, но и с огромным культуроведческим/историческим пластом: с фактами как материальной, так и духовной культуры, историей, религиозными представлениями, философией и моралью русского народа.

В настоящее время возросла необходимость использования межкультурного диалога как фактора, благоприятствующего социальной интеграции и укреплению стабильности в мире. Представляется совершенно очевидным, что в межкультурном диалоге является исключительно важным изучение не только иностранного языка, но и литературы и истории. Межнациональное общение, естественно, предполагает широкие и

всесторонние идейные, культурные, литературные взаимосвязи. И в установлении, в укреплении таких взаимосвязей для Армении огромная роль принадлежит русскому языку, русской культуре, русской литературе, истории России с ее идейными и эстетическими ценностями. «История культуры – это история человеческой памяти... С помощью памяти накапливается человеческий опыт, образуются облегчающие жизнь традиции, трудовые и бытовые навыки, семейный уклад, общественные институты, развивается эстетический уровень восприятия и творчества, создается знание... Память – преодоление времени, преодоление смерти. В этом ее величайшее нравственное значение» [4, с. 64-65].

В свете вышесказанного в современном образовании особую остроту принимают интегративные процессы, как «один из продуктивных путей преобразования <...> школы», реально способствующий «устранению противоречий между растущим объемом знаний и возможностью их усвоения» [5, с.106]. И особое место в этом диалоге культур как «строительного материала» при изучении РКИ занимают русская литература и история России. Как справедливо отмечает В.А Доманский, «художественные тексты (как и тексты в широком смысле) выступают своего рода каналами передачи социально-исторического и художественно-эстетического опыта, позволяют встретиться в мире культуры двум (или многим) субъектам, независимо от того, в какую эпоху они жили или живут. Эти встречи происходят как в рамках одной культуры, так и в процессе межкультурной коммуникации» [5, с.87]. Именно в рамках среднего школьного образования в связи с мотивационным формированием интереса к изучаемому языку и неизбежным позитивным процессом развития межкультурной коммуникации данную проблему можно разработать в системе интегрированного урока РКИ, русской литературы и истории.

Мы полностью согласны с мнением В.А. Доманского о том, что интегрированные уроки, «способствуют преодолению фрагментарности и мозаичности знаний учащихся, обеспечивают овладение ими целостным знанием, комплексом универсальных человеческих ценностей, служат формированию системно-целостного взгляда на мир» [5, с.52]. На подобных уроках учащиеся реально погружаются в особую творческую атмосферу, способствующую развитию навыков самостоятельного мышления, навыков научного поиска. В то же время интегрированный урок РКИ, русской литературы и истории России эффективно способствует приобщению учеников к духовным ценностям как родной, так и другой (русской) культуры, расширению мировосприятия и мировоззрения, кругозора а также духовно обогащает их. Вышеназванные воззрения, безусловно, соответствуют академическим требованиям к методической науке: «Если способности определяют общие цели обучения, то критерии литературного развития помогают выявить его уровни, реализуя глобальные качества способностей в конкретных явлениях. Критерии литературного развития ученика во многом

должны определять формы и направленность процесса изучения литературных произведений. Эти критерии разнообразны, но только примененные комплексно могут дать целостную картину уровня отношений ученика с искусством слова» [6, с.79].

Благодаря интегрированному уроку повышается эффективность преподавания как РКИ, так и русской и армянской литературы в ракурсе развития исторического процесса. Такие занятия реально способствуют развитию мышления учащихся, а также повышают мотивационный уровень обучения, прививают первичные навыки межкультурного диалога. Подобные интегрированные уроки РКИ, русской литературы и истории России дадут мощный стимул для активизации интереса к данным предметам, будут способствовать более глубокому и эмоциональному их восприятию, а также формированию у учащихся целостной картины мира в разные исторические периоды развития культуры и общества. Нельзя не согласиться, что «гуманитарное мышление – это бесконечное познание мира и его оценка, включение личности в процесс мышления и извечный диалог, полилог культуры, логик, сознаний. Человек гуманитарного мышления как бы общается с людьми разных стран и эпох, разными «разумами» по «последним» вопросам бытия. Гуманитарное мышление – это умение понимать и принимать разные точки зрения, разные логики, разные типы сознания» [5, с.110].

К сожалению, следует констатировать, что подобные уроки в школах нашей республики, как правило, носят эпизодический и бессистемный характер. Отметим, что отбираемая учителем информация, позволяющая использовать различные аспекты исторического и эстетического ряда (литературу, живопись, музыку, театральные постановки и мн.др.), требует соответствующих профессиональных знаний, умений и навыков преподавателя-слависта и историка. Подобранный этими специалистами интегрированная информация открывает учащимся дорогу в самостоятельную деятельность, прививает исследовательский опыт в процессе приобретения знаний, раскрывая семантические пласты межпредметных (и внутриспредметных) связей.

Во время интегрированного урока русского языка, литературы и истории России учитель-славист и учитель-историк могут использовать различные методы и приемы: работа над словарем эпохи, внимание к историческим датам, привлечение документального материала, подготовка историко-культурного комментария, работа с критическими статьями, использование фактов о сходных явлениях в русской и армянской литературе, их взаимосвязь.

Основные задачи учителя русского языка и литературы в армянской школе – развитие творческого воображения учащихся, умения видеть и представлять образы и картины, изображенные автором в произведении в ракурсе исторических событий, сопереживать героям, умение всесторонне анализировать художественное произведение. «Художественная литература формирует самосознание современного общества. Начало всему – в школе» [7, с.18]. В старших классах национальной (армянской) школы изучается история

русской литературы, хотя в более кратком, упрощенном виде, чем в русской школе. Представляется необходимым четко систематизировать историко-литературные представления учащихся-армян и познакомить их с высокохудожественной литературой в ракурсе исторического процесса. Организация интегрированных уроков РКИ, русской литературы и истории России может и должна способствовать возникновению познавательных интересов учащихся.

Можно также организовать изучение русской литературы в армянской школе на основе использования материалов литературных связей. Е.А. Хамраева отмечает, что «...надо строить обучение таким образом, чтобы учащиеся понимали, что к любым ценностям, происходящим из традиций того или иного народа, надо относиться уважительно и бережно, так как в них заключены опыт и мудрость целого народа» [8, с.132]. Понятно, что армянская литература на разных исторических этапах и по-разному взаимодействовала с русской литературой, поэтому в каждом отдельном случае, с учетом специфики армянской литературы (в ракурсе истории армянского народа) и ее контактов с русской, должны быть найдены и соответствующие пути и формы изучения историко-литературных связей.

Анализ программ, учебников и методических пособий показывает, что на современном этапе изучения РКИ и русской литературы в армянской школе очень мало внимания уделяется *межпредметным связям и интегрированным урокам*. Следовательно, разработка системы занятий на межпредметной основе может рассматриваться как актуальная проблема современной методики преподавания литературы.

Список использованной литературы и источников

1. Ягудина Р. И. Эстетическое воспитание учащихся на уроках русской литературы // Проблемы и перспективы развития образования: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Пермь, май 2012 г.). Пермь, изд-во «Меркурий», 2012. – 190 с. // URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/58/2271/>
2. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М., 1986. 445 с.
3. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М., изд-во «Слово / Slovo». 2000. - 624 с.
4. Лихачев Д.С. Искусство памяти и память искусства. Прошлое – будущему. Л., 1985. 575 с.
5. Доманский В.А. Литература и культура: Культурологический подход к изучению словесности в школе: учебное пособие, 2-е изд. М, изд-во «ФЛИНТА», 2015. – 368 с.
6. Методика преподавания литературы /под ред. Богдановой О.Ю., Маранцмана В.Г/. В 2 ч., ч. 1. М., изд-во «Просвещение», 1994. 288 с.
7. Богданова О.Ю., Леонов С.А., Чертов В.Ф. Теория и методика обучения литературе. М., 2008. 397 с.
8. Хамраева Е.А. Роль и значение предмета «русский язык» в концепции полиэтнической школы современной России // Начальное языковое образование в современном обществе: Сб. науч. ст. по итогам Междунар. науч.-практ. конф. (Санкт-Петербург, 12-13 ноября 2008 г.). СПб., изд-во «САГА», 2008.

УДК 929.6

Галямичев Александр Николаевич, доктор исторических наук, профессор кафедры всеобщей истории Института истории и международных отношений СГУ имени Н.Г. Чернышевского, Россия

*А.Н. Галямичев
ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский
государственный университет им. Н.Г. Чернышевского»,
Институт истории и международных отношений,
Саратов, Россия*

РОМАН В. СКОТТА «АЙВЕНГО» В ПРЕПОДАВАНИИ КУРСА ГЕРАЛЬДИКИ

Аннотация. В статье рассматриваются возможности использования текста знаменитого романа В. Скотта «Айвенго» в преподавании курса геральдики. Главное внимание уделяется вопросам организации самостоятельной работы студентов, определяются условия возможно более высокой степени её эффективности.

Ключевые слова: геральдика, В. Скотт, самостоятельная работа студентов.

*A.N. Galyamichev
Saratov State University,
Institute of History and International Relations
E-mail: galyamichev57@mail.ru*

V. SCOTT'S NOVEL "IVANHOE" IN TEACHING A COURSE OF HERALDRY

Annotation. The article considers the possibilities of using the text of the famous novel by V. Scott "Ivanhoe" in teaching the course of heraldry. The main attention is paid to the organization of independent work of students, the conditions for the highest possible degree of its effectiveness are determined.

Key words: heraldry, V. Scott, independent work of students.

Курс геральдики изучается студентами направления подготовки бакалавров «История» в Институте истории и международных отношений СГУ в завершающем, 8-м семестре обучения.

Это обстоятельство предъявляет особые требования к методике преподавания курса геральдики как в силу относительной методической искущённости старшекурсников и их профессиональных знаний, так и в связи с необходимостью их подготовки к работе в качестве преподавателей истории.

Одним из путей совершенствования преподавания курса геральдики представляется использование тех возможностей, которые предоставляют произведения художественной литературы.

Первое место здесь по праву занимает знаменитый роман выдающегося английского писателя В. Скотта (1771-1832), вошедшего в историю мировой литературы как создатель жанра исторического романа. Во всех произведениях

писателя, посвящённых эпохе Средневековья, можно найти точки соприкосновения с содержанием курса геральдики. Но наиболее широкие возможности представляет текст знаменитого романа «Айвенго» (1819).

В рамках лекционного курса уместно использовать выразительный язык В. Скотта. Особенно насыщена яркими красками и образными характеристиками нарисованная великим романистом картина рыцарского турнира, состоявшегося, по воле фантазии В. Скотта в 1194 г. близ Ашби в графстве Лестершир, которая позволяет представить вопросы организации турниров, правил их проведения, выполняемых турнирами социальных функций в жизни средневекового общества, места геральдики на турнирах.

В качестве иллюстрации можно привести начальные строки рассказа о турнире: «Место турнира было чрезвычайно живописно. У опушки большого леса, в расстоянии одной мили от города Ашби, расстилалась (С.74) обширная поляна, окаймлённая с одной стороны густым лесом, а с другой — редкими старыми дубами. Отлогие склоны её образовывали в середине широкую и ровную площадку, обнесённую крепкой оградой. Ограда имела форму четырёхугольника с закруглёнными для удобства зрителей углами.

Для въезда бойцов на арену в северной и в южной стенах ограды были устроены ворота, настолько широкие, что двое всадников могли проехать в них рядом. У каждого ворот стояли два герольда, шесть трубачей и шесть вестников и, кроме того, сильный отряд солдат для поддержания порядка. Герольды обязаны были проверять звание рыцарей, желавших принять участие в турнире.

С наружной стороны южных ворот на небольшом возвышении стояло пять великолепных шатров, украшенных флагами коричневого и чёрного цветов: таковы были цвета, выбранные рыцарями — организаторами турнира. Шнуры на всех пяти шатрах были тех же цветов. Перед каждым шатром был вывешен щит рыцаря, которому принадлежал шатёр, а рядом со щитом стоял оруженосец, наряженный дикарём, или фавном, или каким-нибудь другим сказочным существом» [1, с.74-75].

Это и другие подобного рода красочные описания, дополненные параллельной демонстрацией слайдов, воспроизводящих средневековые миниатюры, запечатлевшие рыцарские турниры, позволяют оживить изложение лекционного материала, установить более тесный контакт с аудиторией.

Однако более важными предоставляются те возможности, которые открывает текст романа для организации самостоятельной работы студентов по изучению курса геральдики.

С одной стороны, изучение текста романа В. Скотта позволяет дополнить и углубить знания студентов, поскольку он основан на глубоком погружении автора в эпоху Средневековья.

С другой стороны, текст романа даёт возможность поставить перед студентами интересную творческую задачу, суть которой сводится к выяснению вопроса о степени исторической достоверности романа.

Наиболее наглядный пример этого рода — нарисованный в романе образ

короля Ричарда I Львиное Сердце — доброго, отзывчивого и справедливого, совершающего чудеса храбрости на поле брани и турнирном ристалище, проникнутого заботой о благе и процветании Английского королевства. Как показывает анализ дошедших до нас источников, этот образ, уходящий корнями к английскому фольклору эпохи Средневековья, нуждается в корректировке, поскольку реальный Ричард I представлял собой фигуру гораздо более противоречивую, прежде всего — в своём отношении к Англии и своим подданным [2, с.164-166].

Есть и иного рода вопросы, относящиеся к истории рыцарского быта, турниров и геральдики в собственном смысле слова. В качестве своеобразного пролога к такого рода поискам можно привести слова, открывающие введение к известной книге К. Колтмана «Рыцарский турнир. Турнирный этикет, доспехи и вооружение»: «Большинство из нас обязаны своими самыми первыми впечатлениями о рыцарском турнире восхитительной картиной «боевой потехи» близ города Ашби-де-ла-Зух в графстве Лестершир, нарисованной сэром Вальтером Скоттом в его прекрасном романе «Айвенго». Но этот замечательный романист, представляя своим читателям картину рыцарского единоборства во времена Ричарда Львиное Сердце, позволяет себе поэтическую вольность, описывая состязание и схватку, относящиеся по многим приметам ко времени, когда после правления Ричарда миновало уже около двух с половиной столетий. Рыцарским защитным вооружением во времена правления короля Ричарда была кольчуга, тогда как во времена Генриха VI им стали полные стальные латы. Снаряжение, упомянутое первым, Сент-Пале (автор имеет в виду французского историка и филолога, воспевавшего средневековое рыцарство, Жана-Батиста де Ла Кюрн де Сент-Пале (1697 — 1781) — *А.Г.*) описывает так: «Мощное и тяжёлое копье для преломления, кольчуга или *haubergeon*, то есть двойная кольчуга, сделанная из железа, и меч представляют собой вооружение, предназначенное для рыцарей». Таким образом, сведения, сообщаемые Вальтером Скоттом, безнадежно расходятся со свидетельствами современников, хотя и достоверны во многих других отношениях» [3].

Рисуемая В. Скоттом многокрасочная картина представляет собой своего рода идеальную модель средневекового рыцарского турнира, сложившуюся в полной мере уже в XIV — XV вв., в пору «осени Средневековья», когда традиции рыцарского быта и образа жизни не только обрели законченные формы, но и были многократно зафиксированы в произведениях западноевропейских хронистов и поэтов того времени. Что же касается последнего десятилетия XII века, то, по признанию самого В. Скотта, «в то время гербы едва начинали входить в употребление среди норманнов, а саксы и вовсе не знали о них» [1, с.375]

В свете вышесказанного представляется одной из интересных форм организации самостоятельной работы студентов подготовка ими докладов и сообщений на основе анализа текста романа «Айвенго» (например, «Рыцарский турнир», «Герольды и их функции в жизни средневекового общества», «Замок

средневекового рыцаря», «Гербы и флаги в жизни средневекового рыцаря», «Судебный поединок в средние века», «Вооружение средневекового рыцаря» и др.). При подготовке творческой работы студенты не только составляют развёрнутое освещение избранной ими темы, но и определяют — насколько это будет возможно — вольные или невольные отступления писателя от реальной исторической действительности Англии 90-х гг. XII века.

Своеобразным ориентиром может при этом стать глава «С рыцарем Айвенго на турнир» из книги известного советского писателя Б. Бродского «Вслед за героями книг» [4], однако здесь студенты (в особенности многочисленные любители исторической реконструкции) найдут лишь небольшую часть вопросов, которые можно поставить, и тем более ответов, которые следует найти.

Список использованной литературы и источников

1. Скотт В. Айвенго. М.: «Детская литература», 1990. 415 с.
2. Шохина А.Н. Образ короля Ричарда I как художественное воплощение мечты о «народном короле» (на примере исторического романа В. Скотта «Айвенго») // Вестник Вятского гос. ун-та. Серия Языкознание и литературоведение. Киров, 2008. № 2 (2). С. 164-166.
3. Колтман К. Рыцарский турнир = The Mediaeval tournament : турнирный этикет, доспехи и вооружение / пер. с англ. В. Д. Кайдалова. М.: Центрполиграф, 2007. 237 с. URL: https://www.bookol.ru/nauka_obrazovanie/istoriya/295740/fulltext.htm (Дата обращения: 15.02.2020).
4. Бродский Б.И. Вслед за героями книг. М.: «Детская литература», 1962. 119 с. URL: <https://www.litmir.me/br.?b=145577&p> (Дата обращения: 15.02.2020).

УДК 37.012

Попкова Надежда Владимировна, кандидат философских наук, доцент Института истории и международных отношений СГУ имени Н.Г. Чернышевского

Попкова Н.В.

*ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский
государственный университет им. Н.Г. Чернышевского»,
Институт истории и международных отношений, Саратов, Россия,
e-mail: popkova.n.29@mail.ru*

ЗНАНИЯ И ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ПЕРВОКУРСНИКОВ О ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению уровня знаний и представлений выпускников школ и студентов-первокурсников о событиях 1941-1945 гг., выявлению причин их низкого уровня и возможных путей исправления ситуации.

Ключевые слова: Великая Отечественная война, воспитывающее пространство, знания, представления.

KNOWLEDGE AND REPRESENTATIONS OF STUDENTS ABOUT GREAT PATRIOTIC WAR

Annotation. The article is devoted to examining the level of knowledge and ideas of school graduates and first-year students about the events of 1941-1945, identifying the reasons for their low level and possible ways to rectify the situation.

Key words: Great Patriotic War, educating space, knowledge, representations.

В юбилейный год 75-летия Победы нашего народа в Великой Отечественной войне с особой остротой встаёт проблема исторической памяти. К сожалению, именно события Великой Отечественной находятся на острие современной информационной войны. Пожалуй, нет такого аспекта в войне 1941–1945 гг., который бы не подвергался ревизии со стороны как западных, так и некоторых отечественных политиков, идеологов, представителей средств массовой информации.

Безусловно, фальсификации истории Великой Отечественной войны можно опровергнуть фактами. Но именно искажения и фальсификации, попадая в СМИ, популярную литературу и даже в учебники, моментально воспринимаются и запоминаются подрастающим поколением, в отличие от правдивой и достоверной информации. В этой связи небезынтересно проследить уровень знаний и представлений о Великой Отечественной войне, который демонстрируют современные выпускники школ и, соответственно, первокурсники университета, особенно те из них, кто обучается на неисторических направлениях подготовки.

Преподаватели образовательных учреждений высшего образования в течение ряда последних лет вынуждены констатировать катастрофическое падение у студентов уровня исторических знаний и представлений в целом, в том числе и о Великой Отечественной войне. Студенты-первокурсники неисторических направлений подготовки о войне 1941 – 1945 гг. практически ничего не знают и имеют о ней крайне расплывчатые представления.

В этой связи кажется логичным основную ответственность за уровень знаний о войне возложить на школьных педагогов. Однако, уместно будет отметить, что знания и представления не являются идентичными понятиями. Знания – это результат познавательной деятельности человека, который может быть фактически или логически обоснован; то есть знание – это обоснованное фактами и рациональными аргументами убеждение. Знания всегда соответствуют объективному положению дел. В свою очередь, представления – это образы предмета или явления, которые базируются на прошлом опыте человека.

Сопоставление понятий «знания» и «представления» показывает, что истоки проблемы вовсе не в школе и в учителях. Но начать рассмотрение проблемы следует именно со школы, критерием деятельности которой являются результаты, демонстрируемые выпускниками: девятиклассниками на ОГЭ и одиннадцатиклассниками во время ЕГЭ.

Отметим, что изучение курса истории в школе затрагивает не всех обучающихся в равной степени. По отзывам бывших учеников, любой школьный предмет, включая историю, изучали главным образом те, кто собирался сдавать экзамен по этому предмету.

Соответственно, историю учат более или менее добросовестно только те, кому предстоит сдавать выпускные экзамены. Тем не менее, и среди данной группы выпускников, которая составляет примерно по 20 % от общего контингента учащихся девятых и одиннадцатых классов, отсутствуют приемлемые результаты (таблица 1).

Таблица 1.

Средний процент выполнения заданий по Великой Отечественной войне

<i>ГЭ</i>	<i>2016</i>	<i>2017</i>	<i>2018</i>	<i>2019</i>
<i>ОГЭ</i>	74	60	58	58
<i>ЕГЭ</i>	31	40 / 39	35 / 18	23 / 51

Как видно, не слишком твёрдые знания девятиклассников значительно ухудшаются к моменту выпуска из школы. Полностью справились с предложенными заданиями ЕГЭ в 2016 г. 31 %, в 2017 г. 39 %, в 2018 г. – всего 18 %, а в 2019 г. 51 % участников. Остальные выполнили задания по Великой Отечественной войне частично (40, 35 и 23 % соответственно). Не справились с заданиями за 4 последних года соответственно 69, 21, 47 и 26 % выпускников. Не сложно представить, какими были бы результаты тех выпускников, которые не собирались сдавать ЕГЭ по истории и, следовательно, изучали её в соответствующем «щапящем» формате.

При этом задания и ОГЭ, и ЕГЭ по Великой Отечественной войне не являются запредельно сложными. Но затруднения у школьников вызывали даже такие вопросы: где проходила конференция «Большой тройки» в 1943 г.; кто из советских летчиков произвел один из первых таранов в ночном воздушном бою, сбив на подступах к Москве вражеский бомбардировщик и т.п.

Следует констатировать, что слабые знания о Великой Отечественной войне демонстрируют и участники олимпиад по истории. Так, девятиклассники Саратовской области, принявшие участие в региональном этапе Всероссийской олимпиады, в подавляющем большинстве не смогли ответить на такие вопросы:

– о каких событиях говорится в отрывке: «Город-страдалец смог вздохнуть свободно, начался подвоз туда продовольствия не только по Ладого,

но и наземным путём». Большинство не ответило на этот вопрос, а среди ответов были названы такие города, как Сталинград и Берлин;

– о чьём выступлении говорится в отрывке: «Его выступление подвергло нас всех в ужас. Из него было ясно, что немцы не только нанесли воздушные удары по нескольким крупным городам, но и начали наступление по всему фронту, прорвавшись на нашу территорию, в общем, без особых препятствий...». Ответы школьников поражали: они называли Сталина, Левитана и даже Гитлера, при этом В.М. Молотова не назвал ни один человек;

– определите дату и место события: «Приехали мы в Москву в тот день, когда был опубликован приказ Ставки о разгроме немцев под ___ и вечером прозвучал первый салют победы».

Отметим, что олимпиадное задание по периоду Великой Отечественной войны было комбинированным: следовало расположить 10 приведенных отрывков в хронологической последовательности и ответить на 3 дополнительных вопроса. Полностью это задание не выполнил никто; частичное выполнение составило максимум у 30 % участников.

Невыполнимым явилось олимпиадное задание № 11 для 10-11 классов, которое предполагало соотнесение текстовых фрагментов, в которых речь шла о каком-либо концлагере на территории Германии или оккупированных ею европейских стран, их названий и местоположения на карте. Старшеклассники обнаружили почти полное незнание данной проблемы; названия лагерей смерти им практически незнакомы.

Далее эту своеобразную эстафету незнания принимают студенты-первокурсники университета. Опыт работы по преподаванию истории на неисторических факультетах позволяет утверждать о практически полном отсутствии даже стержневых знаний по рассматриваемой проблеме. Более того, в этом году в преддверии юбилея Победы на некоторых факультетах были проведены экспресс-опросы студентов с целью выявления их знаний и представлений о войне.

Ответы студентов оставляют тягостное впечатление. Очень немногие смогли назвать героев войны (в том числе земляков), маршалов Победы, важнейшие сражения, определиться с хронологией событий. Затруднения вызвали и вопросы о литературных произведениях, стихах и песнях военных лет. Провалы в знаниях сопровождаются достаточно примитивными представлениями. Среди ответов были, например, такие: «партизаны жили на свежем воздухе, у них не было сложностей с питанием, потому что в лесах много ягод, грибов, а в реках рыбы», «ветераны – это люди, которые хотят везде пройти без очереди и бесплатно», «на фронте было весело, к бойцам приезжали артисты».

При этом многие студенты обнаруживали знакомство с альтернативными версиями, которые бы следовало отнести к фальсификациям и искажениям

исторической правды. Так, в числе причин победы советского народа в войне первокурсниками назывались «генерал Снег» и «генерал Мороз»; многие оказались уверены, что Германия напала на СССР, чтобы предупредить нашу агрессию в рамках «мировой революции». Молодые люди гораздо лучше запоминают версии, очерняющие подвиги З. Космодемьянской, А. Матросова, Н. Гастелло и мн. др., чем традиционные, посвященные массовому героизму простых людей.

В чём следует искать причины такой ситуации и, следовательно, её возможной коррекции в интересах всего общества?

Как известно, педагогическая общественность неоднократно поднимала вопрос о недостаточном количестве часов, выделяемых в школе на изучение событий Великой Отечественной войны, как, собственно, и на весь курс отечественной истории в целом [1].

Более того, при изучении истории войны акцент ставится на деталях, малоинтересных современному молодому человеку (номера войсковых соединений, изобилие дат и географических названий и пр.). Именно об этом чаще всего и писали студенты во время экспресс-опроса: «война – это когда надо знать, какой полк когда и куда выдвинулся. Это невозможно».

Далее, изучение войны на уроках истории не подкрепляется изучением соответствующих литературных произведений в курсе литературы, а музыкальных – на уроках пения. Не уделяется внимание военной проблематике и впоследствии, например, на уроках МХК.

Однако, как представляется, причины слабых знаний и примитивных представлений о войне объясняются не только недостатками учебных программ, малым количеством часов, общими претензиями к учителям или преподавателям. Дело заключается в отсутствии соответствующей среды, а именно того, что современная педагогика называет «воспитывающим пространством», структурными элементами которого являются предметно-пространственное, поведенческое, событийное и информационное культурное окружение [2].

Именно в неорганизованности воспитывающего пространства нам видится главная причина недостаточных и расплывчатых знаний и представлений о войне. Современный школьник прекрасно ощущает отсутствие образовательной и воспитывающей среды применительно к Великой Отечественной войне, наблюдая отношение, выказываемое государством к ветеранам войны в жилищно-бытовых, медицинских, социальных вопросах. О количестве и качестве относящейся к войне информации в современных СМИ, на телевидении, в киноиндустрии говорить добрые слова, к сожалению, не приходится.

Настоящую ситуацию, по нашему убеждению, возможно исправить отнюдь не возложением всей ответственности на школьных или университетских преподавателей и призывами к ним «улучшить» и «совершенствовать» преподавание. Очевидно, что приобщение к истории 1941

– 1945 гг. должно осуществляться не отдельными и изолированными учебными или воспитательными мероприятиями, которые не включены в воспитывающее пространство и даже могут противоречить его остальным элементам. Проектирование, моделирование и организация воспитывающего пространства, подразумевающие создание ситуации, когда субъект посредством сознательно организованной образовательной и воспитательной деятельности включается в личностно-развивающую и ценностно-ориентированную деятельность – единственное, что способно пробудить у молодёжи интерес и потребность в изучении истории Великой Отечественной войны [3].

В подтверждение этого тезиса приведём мнение студентов, которые писали, что для них крайне интересны были реальные дела, посвящённые войне, пусть и малоформатные. Во многих школах к юбилейным датам проводились конкурсы инсценированной песни, конференции «Моя семья – фронту», выставки фотографий членов семьи – участников войны и др. Все студенты первого курса участвовали в шествии Бессмертного Полка и намерены участвовать в этом марше и в будущем. Практически все студенты первых курсов, которые учились в школах Саратова, отметили положительные впечатления от посещения Парка Победы, где они впервые увидели военную технику и во многом изменили свои представления о войне.

Таким образом, повысить уровень знаний и адекватность представлений молодёжи о событиях Великой Отечественной войны возможно лишь в результате комплексной работы по созданию единого информационного, культурного, воспитывающего пространства, в котором внимание будет акцентировано не только на деталях, но и на общих вопросах смысла Великой Отечественной войны и значения её итогов для последующих поколений.

Список использованной литературы и источников:

1. *Петрович В.Г.* История в школе – слуга двух господ // Актуальные проблемы российской цивилизации и методики преподавания истории: Сб. материалов XII Всероссийской научной конференции 14 февраля 2019 г. Саратов: Изд-во «Наука», 2019. – С. 114-117.
2. *Григорьев Д.В.* Создание воспитательного пространства: событийный подход // Современные гуманитарные подходы в теории и практике воспитания. Сб. научн. ст. / Сост. и отв. редактор Д.В. Григорьев; ред. Е.И. Соколова. Пермь, 2001. С 77-88.
3. *Степанов П.В.* Коммуникативно-деятельностная модель воспитания // Перспективные модели воспитания школьников и студентов: Сб. статей. М.: ФГБНУ ИСРО РАО, 2015. С.65-88.

УДК 371.47.022

Ястер Ирина Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент каф. Отечественной истории и историографии института истории и международных отношений СГУ им. Н.Г. Чернышевского

И.В. Ястер
ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский

ОТ КАКОГО НАСЛЕДИЯ МЫ ОТКАЗЫВАЕМСЯ?

Аннотация. В статье представлены основные идеи классика отечественной педагогики А.С. Макаренко и В.Н. Сорока-Росинского. Целью работы является анализ их предложенных идей с точки зрения их современной интерпретации и актуальности в педагогическом процессе. В качестве примера были рассмотрены основные проблемы современного процесса образования.

Ключевые слова: методы воспитания, педагогическая деятельность, педагог, личностный подход, коллектив.

I. V. Yaster.

Saratov State University, Institute of Arts, Saratov, Russia

E-mail: yaster.irina@yandex.ru

WHAT HERITAGE ARE WE GIVING UP?

Annotation. The article presents main ideas of the classic of Russian pedagogy A. S. Makarenko and V. N. Soroka-Rosinsky. The purpose of the work is to analyze ideas proposed by him from the point of view of their modern interpretation and relevance in the pedagogical process. Main problems of the modern education process and the opinions of teachers and students were considered as an example.

Keywords: methods of education, pedagogical activity, teacher, personal approach, team.

В педагогической науке и практике предыдущего столетия нет имени, которое вызывало бы столь противоречивую оценку – от возвеличивания и канонизации до «великого педагога ГУЛага». И это имя А.С. Макаренко.

Его педагогическая деятельность, как и деятельность другого педагога – В.Н. Сорока-Росинского складывалась в достаточно сложное для молодого советского государства время: 1920-е годы. Вопрос детской беспризорности и безнадзорности, спровоцированный войной, революцией, общественным противостоянием, стал одной из наиболее острых проблем начала 1920-х годов. Оба педагога были организаторами детских учреждений для беспризорников: один на Украине, другой в Петрограде. Несомненно, что фигура А.С. Макаренко, более яркая, более неоднозначно оцененная советскими учеными. Поэтому главный акцент в статье мы делаем на творчестве этого педагога. Однако, их идеи достаточно созвучны, они каждый по своему, но пришли к одинаковым выводам.

Они, в какой-то мере, даже опередили свое время, утверждая в воспитании новые формы жизни детского коллектива и развития личности. Поэтому и отношение к их творчеству было двояким. Одни их горячо поддерживали (А.М. Горький). Особенно воспитанники этих замечательных педагогов. Другие жестко отвергали, обвиняя либо в возвращении к старой школе либо в отступлении от идеологического клише советской идеологии.

А насколько актуальны идеи А.С. Макаренко и В.Н. Сорока-Росинского сегодня, спустя почти столетие после начала их педагогической деятельности, или они остались далеко в прошлом вместе со знаменитой теорией коммунистического воспитания?

Всем известен тот факт, что их педагогическое кредо складывалось в условиях борьбы с беспризорностью, в колонии для несовершеннолетних правонарушителей в начале 20 – х годов прошлого века. Это исключительные условия. Сегодня ситуация в стране совершенно иная и мы не можем перенести его опыт в современную школу. Но, как известно, ценен не только сам опыт, но и идеи, заложенные в нем. Давайте обратимся к идеям.

Макаренко А.С. по праву считается автором теории коллективного воспитания. В этой связи он разработал и охарактеризовал 3 этапа развития коллектива, начиная с выделения его актива, на который опирается педагог и заканчивается реализацией принципа «Один за всех и все за одного». Ощущение того, что ребенок является частью коллектива, учит его взаимодействию с другими детьми. Коллектив помогает ему адаптироваться в социуме, почувствовать себя его частью, принять новые социальные роли. Развитие взаимоотношений детей, конфликты и их разрешение, переплетение интересов и взаимоотношений стоят в центре системы Макаренко. Он справедливо считал, что сам воспитательный коллектив, с одной стороны, формировал у коммунаров разумные потребности, а с другой – давал простор для формирования их разнообразных способностей, для реализации их творческой индивидуальности. При этом коллектив должен развиваться, ставить новые цели и поэтапно идти к ним, а каждый ребенок осознавать свой вклад в этот общий процесс.

Такое воспитание, ориентированное на природные задатки, подготавливает ребенка к жизни в реальном мире, где он больше не будет исключительным и единственным, и ему понадобится завоевать свой статус. В итоге, ребенок морально готовится принимать взвешенные решения, осознавать свои силы и не бояться трудностей. Он становится субъектом общественной жизни. Каждый ребенок становится гражданином, прежде всего в коллективе. Это постулаты современной социальной педагогики.

Да, у Макаренко коллектив отвечал за личность (принцип параллельного воздействия), но это было требованием времени и сегодня, конечно, это невозможно! Гуманистическая педагогика не может согласиться с постулатом о безусловном подчинении личности интересам коллектива. Этот принцип не был воспринят и педагогическим олимпом 1920-х годов. Даже в период складывания тоталитарной системы в СССР этот постулат Антона Семеновича не отвечал требованиям гуманистического воспитания того времени. Поэтому педагогическая общественность и Наркомпрос заключили, что «предложенная система воспитания есть система несоветская». Никто в Советском союзе к середине 1930-х. не знал о его педагогической системе.

Свой опыт коллективного воспитания Макаренко описал в

«Педагогической поэме», которую критики 1930-х годов назвали «Антипедагогической поэмой и художественной полемикой против марксистской педагогики» [1, с.61].

Мечтая о том, чтобы его питомцы стали полноправными гражданами, и В.Н. Сорока-Росинский пришел к такому же убеждению о необходимости сформировать, настоящий коллектив. А для этого «найти и поставить перед... ребятами какую-нибудь единую цель, общую, для всех понятную, всеми желанную и требующую для своего осуществления непрестанно ведущейся деятельности» [2, с.31].

Но что такое коллективное воспитание? Этот вопрос мы неоднократно задавали учителям и студентам, но ответа на то, чем коллективное отличается от личностно-ориентированного воспитания, которое сегодня является основным постулатом школы, мы не могли получить. Отличие коллективного от личностного воспитания в его современной интерпретации, заключается в том, что педагог выходит на личность не на прямую, а через отношения, сложившиеся в классе. А взаимоотношения в современном классном коллективе оставляют желать лучшего. В основе дружеских отношений лежат совершенно другие требования. Задача педагога заключается в том, чтобы сформировать межличностные отношения и включить каждого ученика в общение. Ни для кого не секрет, что коммуникативные навыки наших школьников сформированы плохо, дети не умеют общаться, и делают это только в социальных сетях. Личность же развивается только в общении и деятельности! К сожалению, в современной школе деятельность чаще всего носит учебный характер. Огромное количество мероприятий не охватывают все ее многообразие. Общеизвестен факт, что чаще всего воспитывающий фактор оказывает самое большое воздействие на ребенка, когда он готовит его, вступая в различные межличностные отношения. С точки зрения воспитания, само мероприятие не имеет такого значения, как подготовка к нему. И большинство мероприятий, в которых сегодня участвует школьник, носят формальный характер. Они лишены, как нам кажется, воспитывающего воздействия. Та совместная трудовая деятельность, которой была пронизана вся жизнь воспитательных учреждений прекрасного педагога, совершенно отсутствует сегодня. Но мы не можем винить в этом школу. Сегодня совершенно другие приоритеты.

Коллектив у Макаренко, как и у Сорока-Росинского, был разновозрастным, и это тоже играло большую роль в развитии личности ребенка. Младшие учились у старших, а старшие старались быть примером для своих более юных друзей. Смелый взгляд у этих педагогов на коллектив выражался в том, что они оба рассматривали его не в узком понятии «школа жизни», а как полноправный социальный организм, связанных с обществом многочисленными нитями отношений. И это заявление звучит очень актуально.

Оба педагога говорили о деятельностном походе к воспитанию. Если Макаренко ставил в центр трудовую деятельность, то Сорока-Росинский –

учебную, интеллектуальную. Основной идеей, проходившей через все этапы организации школы у него была идея воспитывающего обучения, о которой сам В.Н. Сорока-Росинский говорил: «Учеба – вот что было у нас главным оружием перевоспитания». [2, с.38]. И этот тезис был реализован на практике.

Макаренко обосновал и блестяще применил на практике такие методы воспитания, как «взрыв», поощрение и наказание. В качестве наказания педагог применял систему штрафов, арестов, были введены даже «детские суды», которые эти наказания выносили! Эти методы нашли применение на практике в его колонии им. М. Горького. Именно за строгую систему наказаний, не понятных награждений (лучшие дети выполняют самую грязную работу) его педагогика была названа «тюремной педагогикой». В докладе на 8 съезде комсомола Н.К. Крупская заявила: «В колонии заведена целая система наказаний... там создано такое положение, которое не может не возмущать. Это не только буржуазная школа, это школа рабская, крепостническая, с которой нужно бороться» [3, с.270]. Имело ли это место? Имело, но это были исключительные ситуации, которые сам педагог очень сильно переживал. Но нельзя забывать о том, что контингент воспитанников у педагога был достаточно своеобразен — малолетние правонарушители и беспризорные ребята. Макаренко долго искал свою педагогику, понимая, что традиционными методами нельзя добиться положительного результата. И у него получилось! Но, Макаренко-педагог, как и Сорока-Росинский были повержены злыми ревнителями настоящей педагогики. Их замучили комиссиями, проверками и ложными обвинениями. Чем больше они делали, чем больше их любили дети, тем злее становились нападки его оппонентов.

Стоило Макаренко умереть и его с радостью вписывают в святцы. При жизни же он всем мешает, его здравый смысл разрушает догмы и рассуждения официальных органов просвещения. Конечно, подобная система наказаний не может и не должна жить в современной школе. Но это было другое время и другие условия.

Есть ли или должна быть система наказаний в современной школе? Нет, сегодняшняя школа без наказаний. Педагог не имеет его инструментов. Максимум, что можно сделать – вызвать родителей, что бы поставить их в известность или отправить провинившегося на комиссию по делам несовершеннолетних. Но существует мировой опыт, когда родители несут ответственность за поступки своих детей, платя штрафы. Именно безнаказанность приводит часто к деформации личности, и об этом тоже часто писал замечательный педагог.

Один из принципов воспитания, выдвинутых Макаренко – сочетание требовательности и уважения к личности ребенка [4, с.115]. «Любовь должна быть требовательна» - говорил он. Это прекрасное лекарство от избалованности современных детей. Принцип был блестяще реализован в колонии. Педагог совершенно справедливо отмечал, что эти два постулата — две стороны одной медали. Если я требую от воспитанника, каких либо действий, значит, я верю в

его силы, я верю в личность, которая сможет их выполнить. Чиновники от образования видели в этом тезисе примат требований и говорили о «тюремной» педагогике. Это не так. Всем своим педагогическим и литературным творчеством Макаренко утверждал ценность человеческой личности. Исключительно бережно он относился к индивидуальности каждого воспитанника, неоднократно говорил, что каждый человек неповторим, своеобразен и поэтому никак нельзя согласиться, с доктором педагогических наук Ю.П. Азаровым, который пишет, что «он воспитал узкую серию человеческих типов» [5, с.115]. Интересен тот факт, что книга Азарова была издана в 1989 году, а год 1988 (столетие Макаренко А.С.) Юнеско был назван годом Макаренко и еще трех выдающихся педагогов 20 века. Автор в своей работе, а затем и в статьях наградил Антона Семеновича страшными эпитетами: «педагог ГУЛага», «диктатор», «создатель набора примитивных догм» [5]. и т.п. «Я под целью воспитания понимаю программу человеческого характера, причем в понятие характера я вкладываю все содержание личности. Я считаю, что мы педагоги, должны иметь такую программу личности, к которой мы должны стремиться» [4, с.125]. Это программное заявление педагога о личности, как о цели воспитания. Он наполнил новым содержанием идеал всестороннего и гармонического развития личности.

Были ли Макаренко и Сорока-Росинский гуманистами? Если обратиться к традиционному определению гуманизма эпохи Просвещения, то гуманизм определялся как признание ценности человека как личности, его права на свободное развитие и проявление своих способностей. Конечно, здесь имелись в виду права взрослого человека, поскольку изначально никому не приходило в голову, что ребенок сегодня под флагом гуманизма, будет считать своим правом, жить свободным образом, так, как ему хочется, получая удовольствие от компьютерных игр, пепси и чипсов. В этом ключе их можно назвать гуманистами в полном смысле этого слова.

Гуманизм этих педагогов заключался не в слащавых словах и декларациях, а в реальной повседневной работе, создающей условия для здорового образа жизни, труда, физического роста и духовного развития молодого человека. И того и другого заботило достоинство и защищенность личности каждого воспитанника в коллективе. Если не созданы благоприятные условия для жизни детей, если они не защищены от несправедливости, от любых форм произвола, все разговоры о самоценности личности, о развитии его индивидуальности остаются просто демагогией.

И последнее, о чем нельзя не сказать. Очень актуально звучат слова педагога о том, что «мы обучаем технических специалистов сопротивлению металлов, но не обучаем педагогов сопротивлениям личности, но ведь это имеет место» [6, с.85]. Да, сегодняшний ученик очень непросто и все педагогическое взаимодействие подчас наталкивается на его сопротивление. А педагогическая наука, как правило, имеет дело с каким-то абстрактным учеником, которого в реальности не существует. Мы не учим студентов решать проблемы

педагогически запущенных детей, для этого просто нет места в учебном процессе вуза.

Анализ самих произведений А.С. Макаренко, его статей, психолого-педагогической литературы, показали, что, к сожалению, в современной школе его принципы реализуются не в полной мере. Не смотря на обилие документов, призывающих педагогов относиться к ребенку как к личности, и вместе с тем предъявлять определенные требования, они очень часто забывают об этом. Унижение и оскорбления учеников, очень часто встречаются в школе. Об этом свидетельствуют многочисленные публикации в прессе, Интернете и «портреты учителей», которые рисуют старшеклассники.

Учителям школы был задан вопрос «Что вы знаете о Макаренко?» Все сказали, что это педагог, работающий с беспризорниками в 1920-х годах, все сказали, что он автор теории коллективного воспитания. Больше ничего о Макаренко не знали.

А вот ситуация с педагогическим наследием В.Н. Сорока-Росинского совсем иная. Никто из опрошиваемых учителей (а их было 30 человек.) не знал имя прекрасного педагога. Правда, 2 человека, знали книгу «Республика ШКИД», но никто ее не связал с именем Виктора Николаевича.

Анализ публикаций в научно-теоретическом журнале Российской академии образования «Педагогика» за 2012-2019 гг. показал, что редакция обращается к рассмотрению его наследия постоянно. Многочисленные авторы анализируют его с позиций социальной педагогики и свободы личности ребенка, показывая дальнейшую актуальность разработки макаренковского наследия, и его влияния на практику воспитания, специальную педагогику и другие социально-гуманитарные науки. О В.Н. Сорока-Росинском не упоминалось ни разу.

Макаренко называл педагогику самой «диалектической наукой». Действительно, она постоянно развивается и нельзя автоматически переносить опыт, имеющий место сто лет назад на сегодняшнюю школу. Но без знания истории не может быть движения вперед. Трудовая деятельность, наказание от коллектива, принцип параллельного воздействия звучат как атавизмы, но если подумать, то за этими словами стоят такие актуальные идеи и ценности, как социальная адаптация, ответственность, дружба, взаимопомощь, любовь к труду. Эти ценности непреходящи. Его педагогику, как и педагогику Сорока-Росинского, можно по праву назвать жизненно ориентированной, педагогически целесообразной. Именно она помогла встать на пути исправления сотням правонарушителей и беспризорным детям. Но сегодня необходимо помнить, что ценность представляет не только сам опыт прекрасного педагога, сколько идеи, заложенные в нем.

Вклад А.С. Макаренко в разработку вопросов теории и в практику воспитания видится не только в том, что он теоретически обосновал и показал на практике то, что должен делать педагог, но и ответил на вопрос – «Как это нужно делать?» Иными словами, он раскрыл методику воспитательного

процесса, поставив его на технологические рельсы. И сегодня очень актуально звучат слова «технологическое обеспечение воспитательного процесса». И если идеи Антона Семеновича достаточно актуальны и сегодня, в современной школе, то о педагогическом наследии В.Н. Сорока-Росинского попросту забыли. Не смотря на то, что его мысли о самоуправлении и организации творческой коллективной деятельности очень созвучны идеям Макаренко.

Педагогической науке и практике необходимо освободиться от фетишизации каждого положения или элемента опыта А.С. Макаренко. Сегодня гуманистическая педагогика не может согласиться о подчинении личности интересам коллектива, да и не может коллектив быть единственным инструментом воспитания. Однако нельзя забывать, что личность развивается в общении, а его дает коллектив, который референте для ребенка. И это блестяще доказали на своей практике два блестящих педагога XIX века.

Список использованной литературы и источников

1. *Богачер М.* Антипедагогическая поэма //Книга и пролетарская революция . 1935. М., 165. с.
2. *Сорока-Росинский В.Н.* Школа им. Достоевского. П. 1940.
3. *Крупская Н.К.* Пед. Сочинения в 10 т. Т. 5.М., 1959. 270. с.
4. *Макаренко А.С.* Лекции о воспитании М.,1900. 140 с.
5. *Азаров Ю.П.* Не податься тебе, старик. М., 1990. 248 с.
6. *Макаренко А.С.* Педагогическая поэма. М., 2016. 315.с.

УДК 37.02

Аристархова Елена Владимировна, ст. преподаватель кафедры ГиЭО ГАУ ДПО «СОИРО», Саратов, Россия

Юнг Елена Леонидовна, ст. методист кафедры филологического образования ГАУ ДПО «СОИРО», Саратов, Россия

*Е.В. Аристархова, Е.Д. Юнг
ГАУ ДПО «СОИРО»
Саратов, Россия*

ВОЗМОЖНОСТИ ИНТЕГРАЦИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРЕДМЕТОВ ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА: ИСТОРИЯ И ЛИТЕРАТУРА

Аннотация. В статье рассматриваются возможности интегрированного урока литературы и истории в плане формирования метапредметных и личностных результатов с помощью освоения универсальных учебных действий.

Ключевые слова: история, литература, урок, интеграция, метапредметные результаты, личностные результаты.

*Е.В. Aristarkhova, E.D. Jung
GAU DPO SOIRO Saratov, Russia
E-mail: evaristarhova@gmail.com*

POSSIBILITIES FOR INTEGRATING THE TEACHING OF SUBJECTS OF THE HUMANITARIAN CYCLE: HISTORY AND LITERATURE

Annotation. The article discusses the possibilities of an integrated lesson in literature and history in terms of the formation of meta-subject and personal results through the development of universal educational actions.

Keywords: history, literature, lesson, integration, meta-subject results, personal results.

Изменения, происходящие в современной социальной жизни, вызвали необходимость разработки новых подходов к системе обучения и воспитания. Современные дети сильно изменились по сравнению с тем временем, когда создавалась ранее действующая система образования. Резко выросла информированность детей. Если раньше школа и уроки были источниками получения информации ребенком о мире, человеке, обществе, природе, то сегодня СМИ, Интернет оказываются существенным фактором формирования картины мира у ребенка, причем не всегда положительной.

Сегодня дети мало читают, особенно классическую и художественную литературу. Телевидение, фильмы, видео вытесняют литературное чтение. Отсюда и трудности в обучении в школе, связанные с невозможностью смыслового анализа текстов различных жанров; несформированностью внутреннего плана действий; трудностью логического мышления и воображения. Особенно наглядно это проявляется во время итоговой аттестации школьников: на ОГЭ и ЕГЭ по истории и литературе [1].

Современная ситуация потребовала разработки ряда документов: Федерального Государственного образовательного стандарта, фундаментального ядра содержания образования, примерных программ по учебным предметам, историко-культурного стандарта, Концепции образования на 2016-2020 гг. ФГОС второго поколения введены в педагогическую практику принципиально новые понятия: «универсальные учебные действия», «метапредметные результаты» [2].

Под метапредметными результатами понимается освоение учащимися на базе одного или нескольких предметов способов деятельности, применимых как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях. Таким образом, поставлена задача объединения усилий всех предметников для достижения единого результата.

Возникает вопрос, каким образом достичь метапредметного результата на уроке? Разработчики стандарта, отвечая на данный вопрос, предполагают освоение учащимися универсальных учебных действий (УУД) и формирование способности использования их в учебной, познавательной и социальной практике.

Это, безусловно, актуально, так как по данным международного исследования PISA, проведенного в 2018 г., наша страна заняла 31 место (из 79) по уровню читательской грамотности, который оценивался по 3 критериям:

- найти и извлечь информацию из текста;

- интегрировать и интерпретировать сообщение текста;
- осмыслить и оценить сообщение текста [3].

Это достаточно низкий результат, поэтому новые стандарты и поставили задачу объединения усилий многих предметников для получения единого результата.

Сопоставим метапредметные результаты по истории и литературе, изложенные в примерных программах по этим предметам [4, 5] (таблица 1).

Таблица 1.

Метапредметные результаты по истории и литературе

Метапредметные результаты по истории	Метапредметные результаты по литературе
<p><i>способность сознательно организовывать и регулировать свою деятельность - учебную, общественную и др.</i></p>	<p><i>умение понимать проблему, выдвигать гипотезу, структурировать материал, подбирать аргументы для подтверждения собственной позиции, выделять причинно-следственные связи в устных и письменных высказываниях, формулировать выводы;</i></p>
<p><i>владение умениями работать с учебной и внешкольной информацией (анализировать и обобщать факты, составлять простой и развернутый план, тезисы, конспект, формулировать и обосновывать выводы и т. д.), использовать современные источники информации, в том числе материалы на электронных носителях;</i></p>	<p><i>умение самостоятельно организовывать собственную деятельность, оценивать ее, определять сферу своих интересов;</i></p>
<p><i>способность решать творческие задачи, представлять результаты своей деятельности в различных формах (сообщение, эссе, презентация, реферат и др.);</i></p>	<p><i>умение работать с разными источниками информации, находить ее, анализировать, использовать в самостоятельной деятельности.</i></p>
<p><i>готовность к сотрудничеству с соучениками, коллективной работе, освоение основ межкультурного взаимодействия в школе и социальном окружении и др.</i></p>	

Как видно, эти результаты во многом совпадают. Метапредметный результат складывается из освоенных регулятивных, познавательных и коммуникативных УУД. Напомним определение этих универсальных учебных действий.

Регулятивные УУД – это способность организовать свою деятельность: принимать, понимать учебную задачу, планировать, корректировать свои действия, адекватно оценивать свои действия и других, пользоваться помощью. *Познавательные УУД* – это способность понимать информацию, переводить её в разные модели, анализировать, классифицировать, воспринимать и т.д. *Коммуникативные УУД* – это умение общаться, слушать, говорить, возражать, соблюдать нормы речевого этикета, сотрудничать, а также очень важное действие: допускать возможность различных точек зрения, понимать собеседника, высказывать и аргументировать своё мнение.

Каждый урок истории и литературы предполагает формирование и личностного результата, который достигается с помощью освоения личностных УУД.

Сопоставим личностные результаты по истории и литературе (таблица 2) и дадим определение личностных УУД.

Личностные УУД - это способность к нравственно-оценочным действиям.

Таблица 2.

Личностные результаты по истории и литературе

Личностные результаты по истории	Личностные результаты по литературе
осознание своей идентичности как гражданина страны, члена семьи, этнической и религиозной группы, локальной и региональной общности	<i>совершенствование духовно-нравственных качеств личности, воспитание чувства любви к многонациональному Отечеству, уважительного отношения к русской литературе, к культурам других народов;</i>
<i>освоение гуманистических традиций и ценностей современного общества, уважение прав и свобод человека</i>	использование для решения познавательных и коммуникативных задач различных источников информации (словари, энциклопедии, интернет-ресурсы и др.).
осмысление социально-нравственного опыта предшествующих поколений, способность к определению своей позиции	

и ответственному поведению в современном обществе;	
<i>понимание культурного многообразия мира, уважение к культуре своего и других народов, толерантность.</i>	

Что можно считать результатом сформированности УУД для основной школы? Выполнение задания с использованием регулятивных, познавательных и коммуникативных универсальных учебных действий позволяет сформировать метапредметные результаты.

В выборе критериев оценивания сформированности познавательных УУД мы опираемся на модель, разработанную коллективом авторов «Школа 2100», которая актуальна до настоящего времени [6].

Сопоставив подходы к пониманию УУД образовательной системы «Школа 2100» и ФГОС, следует отметить, что они прекрасно соотносятся и практически совпадают (таблицы 3, 4).

Таблица 3.

Сравнение подходов к выделению личностных и метапредметных результатов в материалах ФГОС и образовательной системы «Школа 2100»

Система личностных результатов и универсальных учебных действий (УУД) в рамках нового стандарта	Система общеучебных умений в Образовательной системе «Школа 2100» (2004 г.)
Личностные	Нравственно-оценочные
Регулятивные	Организационные
Познавательные	Интеллектуальные
Коммуникативные	Коммуникативные

Таблица 4.

Универсальные учебные действия для 5–6 классов на основе ФГОС второго поколения (*прямой шрифт – необходимый уровень для 5–6 кл., курсив – повышенный уровень для 5–6 кл. или необходимый уровень для 7–9 кл.*)

Универсальные учебные действия	
ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ	Находить (в учебниках и др. источниках, в т.ч. используя ИКТ) достоверную информацию, необходимую для решения учебных и <i>жизненных задач</i>
	Владеть смысловым чтением – <i>самостоятельно</i> вычитывать фактуальную, подтекстовую,

	<p>концептуальную информацию</p> <p><i>Самостоятельно выбирать</i> и использовать разные виды чтения (в т.ч. просмотровое, ознакомительное, изучающее)</p> <p>Анализировать (в т.ч. выделять главное, разделять на части) и обобщать, доказывать, делать выводы, определять понятия; строить логически обоснованные рассуждения — на простом и <i>сложном уровне</i></p> <p>Классифицировать (группировать, устанавливать иерархию) по заданным или <i>самостоятельно выбранным основаниям</i></p> <p>Сравнивать объекты по заданным или <i>самостоятельно определенным критериям</i> (в т.ч. используя ИКТ)</p> <p>Устанавливать причинно-следственные связи – на простом и <i>сложном уровне</i></p> <p>Устанавливать аналогии (создавать модели объектов) для понимания закономерностей, <i>использовать их в решении задач</i></p> <p>Представлять информацию в разных формах (рисунок, текст, таблица, план, <i>схема, тезисы</i>), в т.ч. используя ИКТ</p>
РЕГУЛЯТИВНЫЕ	<p>Определять цель, проблему в деятельности: учебной и <i>жизненно-практической (в т.ч. в своих проектах)</i></p> <p>Выдвигать версии, выбирать средства достижения цели в группе и <i>индивидуально</i></p> <p>Планировать деятельность в учебной и <i>жизненной ситуации (в т.ч. проект)</i>, используя ИКТ</p>
	<p>Работать по плану, сверяясь с целью, находить и исправлять ошибки, в т.ч. <i>самостоятельно</i>, используя ИКТ</p> <p>Оценивать степень и способы достижения цели в учебных и <i>жизненных ситуациях</i>, <i>самостоятельно исправлять ошибки</i></p>
КОММУНИКАТИВНЫЕ	<p>Излагать свое мнение (в монологе, диалоге, полилоге), аргументируя его, подтверждая фактами,</p>

	<i>выдвигая контраргументы в дискуссии</i>
	Понимать позицию другого, выраженную в явном и <i>НЕ</i> явном виде (в т.ч. вести диалог с автором текста)
	Различать в речи другого мнения, доказательства, факты; <i>гипотезы, аксиомы, догматы, теории</i>
	Корректировать свое мнение под воздействием контраргументов, <i>достойно признавать его ошибочность</i>
	Создавать устные и письменные тексты для решения разных задач общения – с помощью и <i>самостоятельно</i>
	<i>Осознанно</i> использовать речевые средства в соответствии с ситуацией общения и коммуникативной задачей
	Организовывать работу в паре, группе (самостоятельно определять <i>цели</i> , роли, задавать вопросы, вырабатывать решения)
	Преодолевать конфликты – договариваться с людьми, <i>уметь взглянуть на ситуацию с позиции другого</i>
	Использовать ИКТ как инструмент для достижения своих целей
ЛИЧНОСТНЫЕ	Аргументированно оценивать свои и чужие поступки в однозначных и неоднозначных ситуациях (в т.ч. учебных), опираясь на общечеловеческие нравственные ценности
	Осознавать свои эмоции, <i>адекватно выразить и контролировать, понимать эмоциональное состояние других людей</i>
	Осознавать свои черты характера, интересы, цели, позиции, <i>свой мировоззренческий выбор</i>
	Осознавать и проявлять себя гражданином России в добрых словах и делах – объяснять взаимные интересы, ценности, обязательства свои и своего общества, страны; <i>добровольно ограничивать себя ради пользы других</i>
	Осознавать целостность мира и многообразия взглядов на него, <i>вырабатывать свои</i>

	<i>мировоззренческие позиции</i>
	Вырабатывать уважительно-доброжелательное отношение к непохожим на себя, <i>идти на взаимные уступки в разных ситуациях</i>
	Осваивать новые социальные роли и правила, <i>учиться критически осмысливать их и свое поведение, справляться с агрессивностью, эгоизмом</i>
	Выбирать, как поступить, в т.ч. в неоднозначных ситуациях, (моральные проблемы) <i>и отвечать за свой выбор</i>

Рассмотрим формирование личностных и метапредметных результатов с помощью УУД на примере изучения сюжета о мести княгини Ольги из «Повести временных лет» на интегрированных уроках литературы и истории в 6 классе. В качестве дополнительных текстов будут использованы: фрагмент работы С.М. Соловьева «История России с древнейших времен» из книги 1, а также библейские ветхозаветные и новозаветные заповеди (таблица 5).

Цель урока:

- рассмотреть изменение мировоззрения княгини Ольги при переходе её от язычества к христианству;
- дать нравственную оценку этого явления.

Проблема урока: Почему Ольга, так жестоко поступившая с деревлянами, причислена к лику святых?

Задачи урока:

- сформировать умение извлекать информацию из различных источников;
- сформировать умение видеть авторскую позицию и давать ей оценку;
- сформировать умение формулировать собственную точку зрения.

Таблица 5.

Фрагмент плана урока по изучению «Повести временных лет»

Деятельность учителя	Деятельность ученика	УУД
Опережающее индивидуальное задание: охарактеризовать временной период проживания княгини Ольги по схеме: - место проживания - годы жизни - социальный статус - вероисповедание	Поиск информации в различных источниках: учебниках, Интернете, энциклопедии Представление материала: сообщение, презентация и др.	Регулятивные Познавательные Коммуникативные

<p>Подготовка учащихся к восприятию текста. Предтекстовое задание с опорой на жизненный опыт. Планируется толкование следующих слов: Мечь. Ладья, Деревляне, Терем и др.</p>	<p>Чтение фрагмента летописи. Отбор и толкование непонятных слов, исходя из жизненного опыта. Работа в парах.</p>	<p>Познавательные Коммуникативные Личностные</p>
<p>Предложение разных способов изучения текста: - назывной план; - вопросный план - логическая цепочка</p>	<p>Смысловое чтение Работа в группах по одному из направлений Представление итогов</p>	<p>Регулятивные Коммуникативные Познавательные</p>
<p>Задание: охарактеризовать княгиню Ольгу по трем позициям: Какими качествами, на ваш взгляд, обладает княгиня Ольга? Как деревляне относятся к ней? Как автор относится к ней?</p>	<p>1. Работа в парах. Составление кластера, характеризующего княгиню Ольгу. Представление и обсуждение кластеров 2. Работа в группах Формулировка ответа на один из вопросов, предложенных учителем: Как деревляне относятся к Ольге? Как автор относится к Ольге?</p>	<p>Регулятивные Коммуникативные Познавательные Личностные</p>
<p>Организация работы в группах, для выявления нравственных норм древней Руси. Вопрос для обсуждения в группах: какие нормы взаимоотношения между людьми вы увидели, исходя из этого текста?</p>	<p>Работа в группах Представление и сопоставление результатов. Коллективное составление перечня выявленных норм</p>	<p>Коммуникативные Познавательные Личностные</p>
<p>Предлагается для рассмотрения фрагмент о мести княгини Ольги из «Истории России с древнейших времен» С.М. Соловьева</p>	<p>Смысловое чтение. Работа в парах. Видение авторской позиции С.М. Соловьева. Выбор оснований и критериев</p>	<p>Регулятивные Познавательные Коммуникативные Личностные</p>

<p>Вопросы для работы:</p> <p>1 Что общего в тексте летописи и статьи с С.М. Соловьева?</p> <p>2 В чем их отличие?</p>	<p>для сравнения «Повести временных лет» и статьи С.М. Соловьева</p> <p>Представление результатов своей работы.</p>	
<p>Организация беседы по вопросам:</p> <p>1.Могла ли Ольга не отомстить послам?</p> <p>2.Были ли эти люди виновны в смерти ее мужа?</p> <p>3.Какие чувства испытываете вы к тем, кто стал объектом мести?</p> <p>4.Как к действиям Ольги относитесь вы. люди другого века?</p> <p>5. Почему? Ответ обоснуйте.</p>	<p>Ответы на вопросы</p>	<p>Познавательные Коммуникативные Личностные</p>
<p>Предлагается познакомиться с отрывком из «Жития княгини Ольги» о ее жизни после смерти Игоря</p> <p>Обратить внимание на два момента:</p> <ul style="list-style-type: none"> - продолжение мести, гибель невинных людей; - поворот в мировоззрении княгини после принятия христианства. 	<p>Работа по группам</p> <p>Подготовить сообщение:</p> <p>1 Государственная деятельность княгини после смерти мужа.</p> <p>2. Духовные поиски княгини Ольги.</p>	<p>Регулятивные Познавательные Коммуникативные</p>
<p>Предлагается провести сравнительный анализ нравственных норм язычества и христианства</p> <p>Вопрос для обсуждения:</p> <p>В чем выразились изменения, произошедшие в мировоззрении княгини Ольги?</p>	<p>Сопоставление нравственных норм язычества и заповедей христианства (ветхозаветных и новозаветных)</p> <p>Ответ на вопрос.</p>	<p>Регулятивные Познавательные Личностные Коммуникативные</p>
<p>Вопрос для обсуждения:</p>	<p>Работа с толкованием</p>	<p>Познавательные</p>

почему княгиня Ольга названа равноапостольной?	слов апостол, равноапостольная, подвиг. Ответ на проблемные вопросы: почему Ольга причислена к лику святых?	Личностные Коммуникативные
--	---	-------------------------------

Данные занятия построены на работе с разными видами текстов. Интеграция истории и литературы просматривается в содержании материала занятия и формировании универсальных учебных действий и достижения личностных, предметных и метапредметных результатов.

Составляя портрет княгини Ольги, учащиеся работают по плану, выдвигают свои версии, оценивают степень достижения выполненной работы, тем самым формируя *регулятивные УУД*. В процессе работы над летописью учащиеся осваивают смысловое чтение, анализируют текст, членят на абзацы, выделяют главное, составляют план, устанавливают причинно-следственные связи, представляют информацию в разных формах: сообщение, кластер, логическая цепочка и др., что способствует формированию *познавательных УУД*. Работа в парах и группах позволяет сформировать *коммуникативные УУД*.

Освоение данных видов деятельности позволяет достичь метапредметного результата [7], который сформулирован в Федеральных Государственных образовательных стандартах:

- умение соотносить свои действия с планируемыми результатами, требованиями, корректировать свои действия в соответствии с изменяющейся ситуацией;
- умение оценивать правильность выполнения учебной задачи, собственные возможности ее решения;
- умение определять понятия, создавать обобщения, устанавливать причинно-следственные связи, строить логическое рассуждение, умозаключение (индуктивное, дедуктивное и по аналогии) и делать выводы;
- смысловое чтение;
- умение организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками; работать индивидуально и в группе: формулировать, аргументировать и отстаивать свое мнение;
- умение осознанно использовать речевые средства в соответствии с задачей коммуникации для выражения своих чувств, мыслей и потребностей; планирования и регуляции своей деятельности; владение устной и письменной речью, монологической контекстной речью.

Личностные УУД формируются при оценивании действий и намерений княгини, мотивов ее поступков; понимании особенностей языческого мировоззрения и необходимости перехода к христианству, утверждающему

ценность человеческой жизни. Таким образом, возможно формирование личностного результата, а именно:

- формирование осознанного, уважительного и доброжелательного отношения к другому человеку, его мнению, мировоззрению, культуре, языку, вере, гражданской позиции, к истории, культуре, религии, традициям, языкам, ценностям народов России и народов мира;

- освоение социальных норм, правил поведения, ролей и форм социальной жизни в группах и сообществах,

- развитие морального сознания и компетентности в решении моральных проблем на основе личностного выбора, формирование нравственных чувств и нравственного поведения, осознанного и ответственного отношения к собственным поступкам.

Предметный результат данного урока достигается как по истории, так и по литературе (таблица 6).

Таблица 6.

Соотношение предметных результатов интегрированного урока

Предметные результаты по истории	Предметные результаты по литературе
Освоены дидактические единицы: принятие христианства и его значение; византийское наследие на Руси.	Дано понятие связи литературных произведений с эпохой их написания; выявлены заложенные в них вневременные, непреходящие нравственные ценности и их современное звучание.
Изучены понятия и термины: город, полюдь, традиционные верования, христианство, православие, летопись.	Сформирован первоначальный навык анализа литературного произведения: умение определять его принадлежность к одному из литературных родов и жанров; понимать и формулировать тему, идею, нравственный пафос литературного произведения; характеризовать его героев.
Ознакомлены с персоналиями: Игорь, Ольга, Святослав Игоревич.	Ознакомлены с элементами филологического анализа

Таким образом, задачи, которые ставит перед учителем современная ситуация в образовательном процессе, можно решить, используя и метод интеграции.

Список использованной литературы и источников

1. Попкова Н.В. Формирование универсальных учебных действий на уроках истории (по результатам ЕГЭ в Саратовской области) // Проблемы российской цивилизации и методики преподавания истории: сборник научн. тр. Саратов, 2019. – Вып. XI. С. 151-160.
2. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования <http://минобрнауки.рф/документы/543>
3. Международные сравнительные исследования PISA // <http://www.centeroko.ru/projects.htm>
4. Примерные программы по учебным предметам Литература // standart.edu.ru Литература
5. Примерные программы по учебным предметам История // standart.edu.ru История
6. Универсальные учебные действия для 5–6 классов на основе ФГОС второго поколения. Школа 2100 // <http://www.school2100.ru>
7. Рутковская Е.Л. Оценка метапредметных результатов в основной школе // Рабочее совещание региональных координаторов международных сравнительных исследований качества общего образования <http://www.kipk.ru/files/fck/19/>

УДК 37.012.2

Гусейнов Али Зульфигар оглы, кандидат педагогических наук, доцент Факультет психологии СГУ имени Н.Г. Чернышевского, Россия

А.З. Гусейнов

*ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский
государственный университет им. Н.Г. Чернышевского»,
Факультет психологии, Саратов, Россия*

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ КАК УЧЕБНЫЙ ПРЕДМЕТ

Аннотация. В статье рассматривается методологическая и дидактическая сущность истории педагогики как учебного предмета, изучение которого является важным условием формирования общей и педагогической культуры будущего учителя истории, поскольку оно дает знание о процессе развития теории и практики образования и воспитания и содействует становлению мировоззрения и педагогического профессионализма. История педагогики изучает многовековой мировой историко-педагогический процесс, реставрирует педагогическое прошлое человеческой цивилизации: идеалы и представления социальных и культурных страт в различные исторические эпохи, в условиях тех или иных формаций, цивилизаций, выявляет общие и особенные тенденции развития, подводит знаменатели педагогических поисков.

Ключевые слова: историко-педагогическая наука, дидактика, формирование исторического мышления, образовательный процесс.

A.Z. Guseynov

Saratov State University, Psychology faculty, Saratov, Russia

HISTORY OF PEDAGOGY AS EDUCATIONAL SUBJECT

Annotation. The article examines the methodological and didactic essence of the history of pedagogy as a school subject, the study of which is an important condition for the formation of the general and pedagogical culture of a future history teacher, since it provides knowledge about the development of the theory and practice of education and upbringing and contributes to the

formation of a worldview and pedagogical professionalism.

Key words: historical and pedagogical science, didactics, the formation of historical thinking, educational process.

Образование и педагогическая наука насчитывают несколько тысячелетий своей истории. На этом пути педагогика постепенно из разрозненных взглядов, идей и теоретических положений превращалась в науку. Историко-педагогическая наука – одна из важнейших составных частей в программе подготовки высококвалифицированных учителей истории. Подобный бесспорный тезис приобретает дополнительную актуальность и научно-практическую значимость в свете последних изменений в организации подготовки педагогических кадров. Великий русский историк В.О. Ключевский писал: «Без знания истории мы должны признать себя случайностями, не знающими, как и зачем мы пришли в мир, как и для чего мы живем, как и к чему должны стремиться...».

Изучение истории педагогики в системе педагогического образования в университете по профилю «История» имеет особое значение, поскольку содействует приобретению базового историко-педагогического знания, становлению профессионально-личностной позиции студента, формирует историко-педагогическое мышление, расширяет педагогический кругозор, позволяет осознавать глубинные связи историко-педагогического процесса в их целостности и взаимодействии с общекультурными процессами в мире и понимать роль педагогического наследия в теории и практике современного образования. Изучение истории педагогики – важное условие формирования общей и педагогической культуры будущего учителя истории, поскольку оно дает знание о процессе развития теории и практики образования и воспитания и содействует становлению мировоззрения и педагогического профессионализма.

Объект историко-педагогической науки включает несколько переплетающихся сфер. Во-первых, всеобщая история человечества. Во-вторых, воспитывающийся человек, во имя которого выстроена динамичная панорама педагогических идей и теорий, написаны многочисленные трактаты. В-третьих, историческая динамика социальных институтов, в ряду которых находятся образовательные и воспитательные структуры. В-четвертых, генезис материальной и духовной культуры. И, наконец, в-пятых, - собственно развитие теории и практики воспитания и обучения [1,с.5]. В итоге можно утверждать, что история педагогики является одновременно не только педагогической, но и исторической, антропологической, социальной, культурологической наукой. Предмет историко-педагогической науки состоит, прежде всего, в научном осмыслении генезиса педагогики в контексте не только разнообразных педагогических знаний, но и исследований по философии, гражданской истории, культурологии, социологии, антропологии, психологии и другим смежным наукам. В свою очередь история педагогики – наука, достижения и результаты которой используются как в других отраслях педагогического знания, так и в целом общественными науками. История педагогики как наука

учитывает внутренние (имманентные) закономерности развития, присущие лишь педагогике и образованию. Возникнув на заре человечества, такие закономерности приобретали все большую динамичность, которые ярко проявлялась в постоянном сосуществовании в образовании и воспитании традиционного и нового, чьи подвижки, прежде всего, переход нового в традиционное, рождение нового и отмирание старого, составляли в значительной степени пружины исторического движения педагогики.

История педагогики как учебная дисциплина давно является неотъемлемой частью педагогического образования, это одна из самых старых отраслей педагогического знания, которая выделилась внутри педагогики уже в середине XIX в. История педагогики изучает развитие теории и практики образования, воспитания и обучения в различные исторические эпохи, включая и современность в контексте ее исторического развития. Возникают, однако, вопросы, для чего нужна подобная ретрансляция мирового педагогического опыта, каково место истории педагогики в программах высшего педагогического образования. При выполнении подобных задач осваиваются научные ценности воспитания и образования, которые лежат вне узких корпоративных, социальных и национальных интересов, обогащается мировоззренческая и педагогическая культура, происходит приобщение к педагогическим знаниям универсального, глобального характера, развивается пространственно – временное теоретическое педагогическое мышление, когда осознаются причинно-следственные, исторические взаимосвязи корней и ответвлений педагогических явлений и фактов.

Обращение к истории образования и педагогических учений позволяет уяснить ход и результаты взаимодействия общества и педагогики. Приобретаются навыки научного исследования, знание педагогических категорий и понятий, умения работать с педагогическими источниками и литературой. При изучении истории педагогики существует также группа задач, предполагающих использование полученных знаний не только в научной, но и практической педагогической деятельности. Речь идет об извлечении определенных уроков из прошлого, приобретении систематических представлений о том, каким может быть механизм педагогических ответов на вызовы времени, формировании открытого педагогического мышления, при котором осваивается все целесообразное, что накоплено человечеством в воспитании и образовании. Прививаются убеждения, что педагогика и школа всегда были заметным (хотя и не единственным) элементом культурной и общественной эволюции. Воспитывается уважительное и одновременно критическое, творческое отношение к истории педагогики. Формируется понимание, что ряд нынешних педагогических идей являются обновленными вариантами на время забытых концепций и теорий. Происходит отказ от заблуждения, будто современная педагогика предлагает истины в конечной инстанции. Возникает убежденность в неизбежности перемен в воспитании и образовании. Воспитывается уверенность, что в педагогике существует

постоянный потенциал обновления. Должным образом, в историческом ключе, осознаются педагогические идеи, включая и те, которые поначалу кажутся случайными и неприемлемыми. При учебно-методическом обеспечении преподавания истории педагогики, в нормативных программах необходимо соблюдать объективное соотношение тем по истории школы и педагогики собственной страны и остального мира. В существующих методических документах предлагается ориентировать, прежде всего, на обстоятельное преподавание истории западной и отечественной педагогики. При этом необходимо с одной стороны планировать содержание с учетом необходимости сбалансированного изучения мировой педагогики, с другой - изучению исторического педагогического опыта отдельных стран и цивилизаций, а также тех или иных проблем истории педагогики. Главная задача заключается в смене методологических парадигм, в применении к познанию исторических феноменов нового и адекватного исследовательского инструментария [2,с.9]. Эта деятельность, во многом, напоминает процесс реставрации картины, где, последовательно снимая позднейшие наслоения, реставраторы упорно пробиваются к первообразу.

История педагогики изучает многовековой мировой историко-педагогический процесс, реставрирует педагогическое прошлое человеческой цивилизации: идеалы и представления социальных и культурных страт в различные исторические эпохи, в условиях тех или иных формаций, цивилизаций, выявляет общие и особенные тенденции развития, подводит знаменатели педагогических поисков. Неотъемлемая часть историко-педагогической науки - герменевтическая функция. Она занята критической интерпретацией истории достоинств и недостатков осмысленных человеческих действий в сфере воспитания и образования, задаваясь вопросом о том, как учесть опыт подобных действий. Изучение истории педагогики – это своеобразный диалог настоящего с прошлым, стремление изменить современность, заглянуть в будущее воспитания и обучения. Выполняя прогностические функции, историко-педагогическая наука служит неким зеркалом, вглядываясь в которое можно обнаружить изъяны и пробелы в воспитании и образовании. История педагогики позволяет осваивать современную науку о воспитании и образовании, высвечивает истоки мирового педагогического процесса, ведет к духовным сокровищам человечества, которые порой оказываются невостребованными при воспитании новых поколений. Из каких источников черпает сведения о воспитании и образовании историко-педагогическая наука? Когда речь заходит о цивилизациях Нового и Новейшего времени, ответ достаточно прозрачен: прежде всего, это свидетельства письменной культуры. При изучении современных явлений школы и педагогики к этому прибавляются непосредственные наблюдения и исследования. Сложнее восстановить картину зарождения воспитания, а также педагогическое наследие цивилизаций, которые оставили крайне мало материальных и духовных следов. В этом случае помогают этнографические

изыскания, данные о людях, сохранявших до последнего времени черты первобытности, находки археологов, фольклор, язык, корни которых уходят в глубину веков.

Изучение истории педагогики вводит в осмысление извечной обусловленности, взаимозависимости общества и образования. При осознании ретроспективы проблем воспитания и образования важно выявить педагогические истоки кровавых войн, межнациональных конфликтов, глобального терроризма, которые обрушились на современный мир. Есть ли взаимосвязь между этими трагедиями человечества и воспитанием? Если да, то историко-педагогическая наука должны содействовать тому, чтобы подобные катастрофы не повторялись. Вместе с тем правомерно, опираясь на достижения истории педагогики, содействовать демократическим тенденциям развития мирового сообщества, среди которых оказался бурный прогресс воспитания и образования, остающихся центром духовности и приобщения к национальным и мировым культурным ценностям.

Историко-педагогический процесс нуждается в рассмотрении в контексте эволюционного и революционного общественного развития. Историко-педагогическая наука стоит перед вопросом о роли и значении этих детерминант в генезисе мировой школы и педагогики. При ответе на поставленный вопрос надо принимать во внимание, что в недрах общественных формаций и цивилизаций систематически возникали качественно новые предпосылки и условия движения школы и педагогики, которые оказывались результатом освоения обретенного потенциала, в ходе хотя и конфликтного, но эволюционного развития педагогической науки и практики образования. Социальные катаклизмы и кризисы, будучи звеньями подобной эволюции, могли оказаться не только двигателем, но и тормозом педагогической мысли и школы.

При методологическом осмыслении эволюции теории и практики воспитания и образования важно учитывать прерывистый характер исторической преемственности педагогического знания и опыта. Социальный, конкретно-исторический методологический подход означает трактовку идей, практики, институтов в истории образования и педагогической мысли в определенном философском ключе. Соблюдение принципов объективного изучения истории педагогики означает дистанцирование от политических пристрастий, отказ от искажения педагогического прошлого, выработку точных и адекватных научных представлений и не исключает опору на философию релятивизма. Речь идет о понимании, что педагогические идеи и практика существовали в пределах определенного социального, культурного и педагогического контекста и одновременно осознании того, что выводы, оценки и обобщения в историко-педагогической науке отнюдь не всегда аксиоматичны. Заметное место в философии историко-педагогической науки занимают идеи позитивизма. Основное устремление позитивизма в истории педагогики – изучение и осмысление фактов историко-педагогического процесса как

совокупности теоретического и практического опыта, отказ от умозрительных суждений об образовании и воспитании, использование методов научного исследования, исключая абстрактное теоретизирование. Позитивизм предполагает обращение к состоявшимся педагогическим явлениям и событиям, поиск новых фактов в истории педагогики и их научно-педагогическую переработку. Надо, впрочем, избегать чрезмерного увлечения позитивистским «культом факта», которое может нанести ущерб теоретическому анализу историко-педагогических проблем. Воспроизведение фактов в истории педагогики должно носить обобщающий характер.

Современная наука, вглядываясь в историю воспитания и образования, инициирует новые направления историко-педагогических исследований, корректирует и обновляет проблематику истории педагогики. На первый взгляд, круг историко-педагогических исследований достаточно определен – это история педагогических идей и воспитательно-образовательных институтов. Возникают, однако, вопросы, каков перечень входящих в этот круг проблем, какова динамика такого перечня. Так в контексте меняющейся методологической матрицы истории педагогики требуется переоценка перспективности персональных и проблемных исследований. Представляется, что исследования исключительно по персоналиям в значительной степени себя исчерпали. Это вовсе не означает, что следует отказаться от исследований педагогического наследия крупных мыслителей. Речь идет о том, чтобы рассматривать их идеи на историческом фоне тех или иных педагогических парадигм, течений, концепций.

Переосмысление проблематики и возникновение новых тем в историко-педагогической науке происходят вследствие трансформации научных подходов, суждений, увеличения исследовательских интересов. Границы историко-педагогических исследований расширяются за счет таких тем и проблем как индивидуальный исторический опыт воспитания, история внешкольного образования, история семейного воспитания, история детства, история массовых представлений о воспитании и обучении, научная значимость для педагогического знания отдельных идейных парадигм, религиозной и светской составляющих педагогической мысли и образования и т.д. Российскую историю педагогики необходимо рассматривать с учетом генетических связей отечественной педагогики и школы различных эпох, как часть мирового исторического процесса и одновременно неповторимое целостное явление.

Историко-педагогическое осмысление современной теории и практики образования – весьма сложная задача, поскольку для верной ее оценки необходимо время как критерий жизнеспособности любых педагогических новаций и условие определения ведущих и случайных тенденций. Учебный предмет «История педагогики» выстроен в логике анализа важнейших образовательных идей, взглядов выдающихся представителей педагогической мысли прошлого в тесной связи с историей развития человеческого общества и рассмотрения реализации этих идей в практике образования. В процессе

аналитического изучения содержания теорий и концепций великих педагогов у студентов должно формироваться целостное педагогическое сознание и вырабатываться самостоятельный взгляд на педагогический опыт человечества и возможности его использования в настоящем. Ознакомление с основными педагогическими идеями и ведущими концепциями прошлого послужит толчком к развитию творческого педагогического мышления студентов, будет способствовать формированию их общей и педагогической культуры, пробудит интерес к историко-педагогическому наследию и потребность в его дальнейшем изучении.

Список использованной литературы и источников

1. История педагогики: учебник для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук / под ред. академика РАО Н.Д. Никандрова. - М.: Гардарики. 2007. – 413с.
2. *Богуславский М.В.* История педагогики: методология, теория, персоналии: Монография. – М.: ФГНУ ИТИП РАО, Издательский центр ИЭТ, – 2012. – 434с.

УДК 37.012.2

Амирян Фируза Аapresовна, магистрант 2 курса очной формы обучения направления «Педагогическое образование», Института Истории и Международных Отношений СГУ имени Н.Г. Чернышевского, Россия

Чолахян Вачаган Альбертович, доктор исторических наук, профессор Института Истории и Международных Отношений СГУ имени Н.Г. Чернышевского, Россия

*Ф.А. Амирян, В.А. Чолахян
ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский
государственный университет им. Н.Г. Чернышевского»,
Институт Истории и Международных Отношении,
Саратов, Россия*

**ПАТРИОТИЗМ И ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

Аннотация. В статье представлены проблемы патриотического воспитания личности гражданина России, касающиеся сохранения и укрепления безопасности страны. Изучив данную тему, сделала следующие выводы: в России начинает формироваться новая идеология, основанная на патриотизме; в системе образования появились инновационные образовательные учреждения, деятельность которых направлена на воспитание патриотических и военно-патриотических качеств подростков.

Ключевые слова: патриотизм, идеология, инновация, патриотического воспитания, патриот, урочную и внеурочную деятельность.

*A. F. Amiryany, V. A. Cholakhyan
Saratov national research State University
Chernyshevsky University, Institute of History and International Relations,
Saratov, Russia
E-mail: fira87@yandex.ru.*

PATRIOTISM AND PATRIOTIC EDUCATION IN SECONDARY SCHOOLS

Annotation. The article presents the problems of Patriotic education of a Russian citizen, concerning the preservation and strengthening of the country's security. Having studied this topic, I made the following conclusions: a new ideology based on patriotism is beginning to form in Russia; innovative educational institutions have appeared in the education system, whose activities are aimed at educating Patriotic and military-Patriotic qualities of teenagers.

Key words: patriotism, ideology, innovation, patriotic education, patriot, regular and extracurricular activities.

Воспитание гражданина, патриота своей Родины является приоритетной задачей государства и образовательных учреждений. Актуальность исследования проблемы патриотического воспитания личности гражданина России обуславливается как неизменностью функций государства, касающихся сохранения и укрепления внутренней и внешней безопасности и целостности страны, так и сложностью современной политической и социально-экономической ситуации в мире. О важности патриотического воспитания подрастающего поколения свидетельствуют принятые на государственном уровне различные программы. В частности, в 2001–2015 гг. были реализованы 3 государственные программы патриотического воспитания, а в 2016 г. – принята новая государственная программа под названием «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016 – 2020 годы» [1, с. 3].

Современная школа призвана решать задачу становления гражданского сознания подрастающего поколения через систему гражданско-патриотического воспитания, главная цель которой заключается в формировании качеств личности, способной успешно выполнять гражданские обязанности в мирное и военное время.

Патриотическое воспитание, являясь составной частью общего воспитательного процесса, представляет собой целенаправленную деятельность органов государственной власти и общественных организаций по формированию у граждан высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины.

Как один из видов многоплановой, масштабной и постоянно осуществляемой деятельности патриотическое воспитание, включает в себя социальные, целевые, функциональные, организационные и другие аспекты, охватывает своим воздействием все поколения. Оно является неотъемлемой частью всей жизнедеятельности российского общества, его социальных и государственных институтов [2, с. 6].

Патриотическое воспитание предполагает формирование у граждан общественно значимых ориентации, гармоничного сочетания личных и общественных интересов, преодоление чуждых обществу процессов и явлений, разрушающих его устои и потенциал созидания. Технология патриотического воспитания должна быть направлена на создание условий для национального

возрождения России как великой державы. Нередко псевдоценности зарубежной культуры воспринимаются молодыми людьми как проявление «цивилизованности», а неумение оценить разнообразную информацию ставит их в позицию конформизма и мешает проявлению полноценной созидательной деятельности [3, с. 52-59].

В дореволюционной России решением задач патриотического воспитания занималась система образовательных учреждений, готовящих для государства специалистов военного дела и гражданской службы. Ими были кадетские корпуса и императорские лицеи. В этот период в России появились скаутские организации.

В системе патриотического воспитания советского периода основой была марксистско-ленинская идеология. Это движения октябрят, пионеров и комсомольцев, Суворовские и Нахимовские военные училища, военно-патриотические клубы, ДОСААФ СССР [4, с.62].

Переход России на демократическую ступень развития потребовал пересмотра существующей ранее системы патриотического воспитания. Одной из приоритетных целей образования выступает формирование социально значимых ценностей и патриотизма в процессе воспитания и обучения.

Патриотизм всегда конкретен, направлен на реальные объекты. Деятельная сторона патриотизма является определяющей, именно она способна преобразовать чувственное начало в конкретные для Отечества и государства дела и поступки. Патриотизм является нравственной основой жизнеспособности государства и выступает в качестве важного внутреннего мобилизующего ресурса развития общества, активной гражданской позиции личности, готовности ее к самоотверженному служению своему Отечеству [5, с.9].

Взаимосвязь представленных направлений осуществляется в процессе практической деятельности, которая объединяет их целями, задачами, нравственными, духовными и мировоззренческими основами, методами и формами патриотического воспитания. Эта деятельность осуществляется в рамках общеобразовательных предметов, являющихся одним из основных средств подготовки учащихся к защите Родины. Осмысление таких понятий, как Родина, подвиг, патриот начинается уже на начальной ступени обучения.

Переход России на демократическую ступень развития потребовал пересмотра существующей ранее системы патриотического воспитания. Одной из приоритетных целей образования выступает формирование социально значимых ценностей и патриотизма в процессе обучения.

В трудах последних двух десятилетий ученые, раскрывая природу патриотизма, исходят из его нового понимания в иных исторических условиях. С середины 1990-х гг. патриотизм все чаще исследуется в рамках социокультурного и антропологического подходов: как составляющая идеологии государства, направление воспитания, источник благополучия и благополучного развития государства и как часть общественного и

индивидуального сознания личности [6, с.102].

Патриотическое воспитание является одним из приоритетных направлений в воспитательной работе образовательных учреждений. Воспитание гражданско-патриотических качеств реализуется через урочную и внеурочную деятельность [7, с.2].

Таким образом, патриотическое воспитание, включающее в себя изучение истории Отечества, боевых, трудовых и культурных традиций жизни народа была и остается важнейшим направлением в воспитании у подрастающего поколения патриотизма, чувства любви к малой и большой Родине. Особая роль в патриотическом воспитании принадлежит истории, через изучение которой происходит приобщение к трудовому и ратному подвигу народа. Изучая исторические события, подросток равняется на исторические личности, учится на героических примерах жизни и деятельности великих предков служению Отечеству, а также расширяет и углубляет знания теоретического содержания, полученные при изучении дисциплин социально-гуманитарного цикла в общеобразовательной школе.

Список использованной литературы и источников:

1. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы» <http://static.government.ru/media/files/8qqYUwwzHUxzVkh1jsKAErrx2dE4q0ws.pdf> (дата обращения: 30.03.2020).
2. Концепция патриотического воспитания граждан Российской Федерации (одобрена на заседании Правительственной комиссии по социальным вопросам военнослужащих, граждан, уволенных с военной службы, и членов их семей (протокол N 2(12)-П4 от 21 мая 2003 г.)) <https://www.xn--80ajfgdpew3ad2l.xn--p1ai/doc/Kontseptsiya-patrioticheskogo-vozpitanija-grazhdan-Rossijskoj-Federatsii.pdf> (дата обращения: 31.03.2020).
3. Лутовинов, В.И. Гражданско-патриотическое воспитание сегодня Текст. /В.И. Лутовинов // Педагогика. 2006. № 5. – стр. 170.
4. Губанов Н.И. Отечество и патриотизм. М., 1960.
5. Иванов Н.Н. Военно-патриотическое воспитание молодежи. М., 1966.
6. Стариков Л.П. О социально-нравственной природе патриотизма. Волгоград, 1986.
7. Хробомтов В.П. Истоки мужества и героизма: о воспитании у воинов высоких морально-политических и боевых качеств. М., 1987 и др. стр.158.
8. Пищулин Н.П. Россия на рубеже веков: политические партии и молодежь. М., 2000;
9. Медушевская Н.Ф. Патриотизм и духовность // Духовность. Патриотизм. Традиции. М., 1997.
10. Лебоц Г. Психология народов и масс. СПб., 1995.
11. Ноэль-Нойман Э. Общественное мнение. Открытие спирали молчания. М., 1996.
12. Одайник В. Психология политики. Политические и социальные идеи Карла Густава Юнга. СПб., 1996.

13. Грачев Г.В. Психология манипуляций в условиях политического кризиса // Общественные науки и современность. 1997. № 4.
14. Грачев Г., Мельшк И. Манипулирование личностью. М., 2003.
15. Кирсанов А.Н. Перспективы патриотизма в свете нейросоциологических исследований // Ломоносовские чтения. - 2006. Под общ. ред. Л.Н. Панковой. М., 2006 и др. стр. 130

УДК 37.012.2

Волкова Анастасия Альбертовна, магистрант 1 курса очной формы обучения направления «Педагогическое образование», профиль «Методология исторического образования» Института истории и Международных отношений СНИГУ имени Н.Г. Чернышевского, Россия

Мякшев Анатолий Павлович доктор исторических наук, профессор кафедры отечественной истории и историографии Института истории и Международных отношений СНИГУ имени Н.Г. Чернышевского, Россия

А.А. Волкова, А.П. Мякшев

*ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский
государственный университет им. Н.Г. Чернышевского»,
Институт истории и международных отношений, Саратов, Россия*

ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ УЧАЩИХСЯ ПЯТЫХ КЛАССОВ К ПРЕДМЕТУ ИСТОРИЯ

Аннотация. В статье представлены проблемы адаптации пятиклассников к предмету «История» и ко всему обучению в средней школе. Целью работы является выявить основные проблемы адаптации и найти решение к этим проблемам.

Ключевые слова: адаптация, пятиклассники, средняя школа, учитель, пути решения

A. A. Volkov, A. P. Maxev

*Saratov State University,
Institute of History and International Relations
Saratov, Russia*

PROBLEMS OF ADAPTATION OF FIFTH GRADE STUDENTS TO THE SUBJECT HISTORY

Annotation. The article presents the problems of adaptation of fifth-graders to the subject "History" and to all learning in high school. The aim of the work is to identify the main problems of adaptation and find a solution to these problems.

Keywords: adaptation, fifth graders, secondary school, teacher, solutions

Образовательный процесс, осуществляясь непрерывно, предполагает постоянное изменение требований, обстановки и условий обучения школьников. В процессе обучения выделяют периоды, наиболее сложные с точки зрения адаптации детей. Одним из таких периодов является переход учащихся из начальной школы в среднее звено, которое характеризуется

новыми условиями и формами обучения.

«Адаптация» – это междисциплинарное понятие, поэтому оно рассматривается многими исследователями. Данное понятие охватывает различные адаптивные системы. Термин "адаптация" происходит от латинского слова *adaptatio* – приспособление. Может быть, поэтому многие авторы дают его дефиницию через перевод и определяют адаптацию как приспособление организма к условиям среды [1. С.67].

Успешная адаптация школьников при переходе из младшего звена в среднее является основой их полноценного психического развития, социализации и сохранения психического здоровья. Значимость этой проблемы подчеркивается и в письме Министерства образования Российской Федерации от 21.05.2004 № 14-51-140/13 «Об обеспечении успешной адаптации ребенка при переходе со ступени начального общего образования – на основную» [2].

Переход учащихся из начальной школы в среднюю справедливо считается кризисным периодом. Что касается перехода из начальной школы в среднюю, то в данной ситуации, ребенок переходит в новую, незнакомую для себя социальную среду, и на смену одному учителю, приходят учителя - предметники, новый классный руководитель, появляется необходимость на каждом уроке приспосабливаться к своеобразному темпу преподавания дисциплин, также появляется более высокое требование к учебной деятельности. [3. с.105]. Многолетние наблюдения педагогов и школьных психологов свидетельствуют о том, что этот переход неизбежно связан со снижением успеваемости, хотя бы временным. Учащимся, привыкшим к определенным порядкам начальной школы, необходимо время, чтобы приспособиться к новому темпу и стилю жизни.

В начальной школе учащиеся всегда находятся в поле зрения педагога, который контролирует степень их готовности к очередному уроку, помогает урегулировать конфликтные ситуации с другими учителями (например, ребенок забыл физкультурную форму, не принес альбом). Учитель начальных классов находится в тесном контакте с родителями. Он внимательно следит за тем, чтобы вся необходимая информация была записана в дневник и доведена до их сведения.

В средней школе дети оказываются предоставленными сами себе. Они должны самостоятельно переходить из кабинета в кабинет, готовиться к урокам, и очень часто им приходится самостоятельно решать вопросы с учителями. Опоздать на урок, забыть какую-нибудь учебную принадлежность, не сделать задание - все это становится более серьезным проступком, чем в начальной школе.

Причины медленной адаптации в 5 классе:

1. Появление новых, ранее незнакомых предметов.
2. Разные требования со стороны учителей-предметников, необходимость все эти требования и учитывать, и выполнять.
3. Большой поток информации, незнакомые термины, слова. Нужно

научить пятиклассника пользоваться справочниками и словарями, а также научить спрашивать о значении непонятных слов у взрослых.

4. Чувство одиночества из-за отсутствия первой учительницы, а классному руководителю не удается уделить всем необходимое внимание. Все переживания этого возраста естественны и помогают ученику взрослеть, поэтому родителям и учителям надо просто быть внимательнее и добрее к ребятам в новом периоде их школьной жизни.

Наблюдения за учащимися, общение с ними в этот период показывает, что они очень растеряны, не могут понять, как строить взаимоотношение с педагогами, какие требования обязательны для выполнения – к школьнику впервые предъявляется много требований со стороны многих человек. На пятиклассника обрушивается поток информации с непонятными для него словами, терминами. Есть и такая категория детей, которые в силу своего эмоционального состояния, создают множество организационных трудностей.

Какие "плюсы" несет в себе переход из начальной школы в среднюю? Что дает в психологическом плане это развитию личности ребенка? Прежде всего - дети узнают свои сильные и слабые стороны, учатся смотреть на себя глазами разных людей, гибко перестраивать свое поведение в зависимости от ситуации и человека, с которым общаются.

В то же время основной опасностью данного периода является фактор изменения личностного смысла учения, постепенное снижение интереса к учебной деятельности. Многие родители жалуются на то, что ребенок не хочет учиться, что он "скатился" на "тройки" и его ничего не волнует. Волнует, да еще и как! Но - действительно, не учеба. Дети вступают в новый период своей жизни- подростковый возраст. Он связан, прежде всего, с интенсивным расширением контактов, с обретением своего "Я" в социальном плане, дети осваивают окружающую действительность за порогом класса и школы.

Одним из новых предметов средней школы является «История». История, как учебная дисциплина является очень важной. При её изучении воспитывается патриотизм, уважение к опыту предков. Развиваются умения искать причинно – следственные связи. Пересказывая исторические события, при этом добавляя свою точку зрения на них, происходит развитие речи, памяти, мышления.

К тому же человек просто обязан знать историю своего края, страны, а также мира и этапы развития человечества, причины тех или иных событий, для того чтоб предвидеть их в будущем. История неразрывна, связана с обществознанием, политологией, экономикой и другими науками. История связана с повседневной жизнью.

Одной из главных задач для учителя – помочь учащимся в преодолении «страхов» перед новым предметом. Сделать это можно путем вовлечения ребенка в предмет или повысить у ученика интерес к предмету. Если в начальной школе у обучающихся было стремление и был интерес к обучению и к получению высоких отметок, то перейдя в класс, это стремление исчезает.

Для многих обучающихся нет никаких трудностей в освоении данного предмета, ведь «История», особенно в пятом классе достаточно интересна. Учебники яркие, красочные. Да и учителя, дабы заинтересовать «вчерашних четвероклашек» старается построить урок так, чтобы дети не просто выполняли роль «слушателя лекции по теме», но и работали активно как с учителем, так и друг с другом.

Что же может помочь ученикам адаптироваться к предмету «История»? Ответ один – правильно спланированный учителем урок. Ведь именно учитель обязан заинтересовать ребенка и помочь преодолеть трудности в адаптации. Использование современных технологий поможет отлично справиться с задачей:

- мультимедийные средства: анимированные карты сражений, благодаря им дети не только понимают данное сражение, но и лучшего его запоминают;

- презентации - для удобства демонстрирования детям изображений, которых нет в учебнике; демонстрации карты.

Но нельзя забывать и о роли учебника на уроке. Одним из заданий может быть прочтение текста (пункта) учебника и ответ на вопрос, работа с документом, представленного в учебнике.

Самое главное для детей на уроке – общение с учителем. Одним из важнейших качеств педагога является его умение организовывать взаимодействие с детьми, общаться с ними и руководить их деятельностью. [4. С. 6]. Нельзя перекладывать всю «ответственность» на вышеперечисленные способы. Учитель должен вести диалог с учениками, будь то подведение к новой теме или закрепление изученной на уроке темы,

Подводя итоги можно сказать, что проблемы адаптации у пятиклассников есть, но все они решаемы. Учитель – главный помощник ребенка на пути преодоления трудностей в учении.

Список использованной литературы

1. Корель Л.В. Классификация адаптаций. Словарь основных понятий. Новосибирск.: Галеон, 1996. 238 с.
2. Письмо Минобразования РФ от 21.05.2004 N 14-51-140/13 "Об обеспечении успешной адаптации ребенка при переходе со ступени начального общего образования - на основную"
3. Журавлев Д.А. Адаптация учащихся при переходе из начальной в среднюю школу // Народное образование. 2002. №8.
4. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. М.: Просвещение, 2007. 358 с.

УДК 37.012.2

Варгина Софья Дмитриевна, магистрант 1 курса очной формы обучения направления «Педагогическое образование», профиль «История» Института истории и международных отношений СГУ имени Н.Г. Чернышевского, Россия

Мякшев Анатолий Павлович, доктор педагогических наук, профессор Института Истории и Международных Отношений СГУ имени Н.Г. Чернышевского, Россия

С.Д. Варгина, А.П. Мякишев
ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский
государственный университет им. Н.Г. Чернышевского»,
Институт истории и международных отношений, Саратов, Россия

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В РАМКАХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье представлены особенности формирования гражданской идентичности в начальной школе. Целью работы является выявление путей формирования гражданской идентичности в рамках начального общего образования. В качестве примера успешной воспитательной работы в данном направлении была взята урочная и внеурочная деятельность во 2 «Б» классе ГБОУ СОШ № 215 г. Санкт-Петербург.

Ключевые слова: гражданская идентичность, начальное образование, исторический потенциал, личностные результаты, предметные результаты, метапредметные результаты.

S.D. Vargina, A.P. Myakshev
Saratov State University, Institute of Arts, Saratov, Russia
E-mail: sonya.vargina@yandex.ru

FORMATION OF CIVIC IDENTITY IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF PRIMARY SCHOOLS

Annotation. The article presents the features of civil identity formation in primary schools. The purpose of the work is to identify ways to form a civil identity in the framework of primary General education. As an example of successful educational work in this direction, we took the regular and extracurricular activities in the 2nd "B" class OF the sbou SOSH No. 215 in Saint Petersburg.

Key words: civil identity, primary education, historical potential, personal results, subject results, metasubject results.

Формирование гражданской идентичности учащихся одна из основных задач современного образования, особый интерес современного российского образования к данной теме обусловлен особенностями социокультурной, экономической и образовательной ситуацией в стране. [1, с.2] Разнообразие российского общества в религиозном, этническом, социальном и культурном направлениях ставит перед системой образования трудную задачу содействовать обеспечению консолидации различных слоев гражданского общества, уменьшению социальной напряженности между представителями различных конфессий и национальных культур. [2, с.3]

Одной из приоритетных задач государственной национальной политики Российской Федерации является формирование у детей и молодежи на всех этапах образовательного процесса общероссийской гражданской идентичности, патриотизма, гражданской ответственности, чувства гордости за историю России, воспитание культуры межнационального общения, основанной на уважении чести и национального достоинства граждан, традиционных российских духовно-нравственных ценностей. [2, с.4]

Где как не в начальной школе прививать и закладывать основные принципы гуманизма, патриотизма, культуры межнациональных отношений. Зачастую учитель в начальной школе редко уделяет внимание проблеме гражданственности, в учебных планах, в таких предметах, как окружающий мир и литературное чтение есть отдельные темы касающиеся данной проблематики. Однако этого не всегда достаточно, чтобы выпускник начальной школы обладал теми личностными результатами, которые заявлены нормами ФГОС: «Формирование основ российской гражданской идентичности, чувства гордости за свою Родину, российский народ и историю России, осознание своей этнической и национальной принадлежности...». [1, с.5]

Что же делать в таком случае учителю? Как в процессе урочной и внеурочной решить данную проблему? Изменить учебный план и программу учитель не в силах, однако воспитательный потенциал образовательного процесса в начальной школе дает нам такую возможность.

Начнем с урочной деятельности. В предметных результатах по русскому языку говорится о формировании первоначальных представлений о единстве и многообразии языкового и культурного пространства России. [1, с.6]

Во втором классе на уроке русского языка по программе «Школа России» мы с учениками проходили тему «Заглавная буква в географических названиях», на уроке мы поговорили о том, какие города есть в нашей стране, реки, озера, вспомнили название столицы, выяснили историю происхождения названия города Санкт-Петербург. В конце урока ребята не просто выяснили, в каких случаях имена существительные пишутся с заглавной буквы, но и познакомились исторической справкой о названии городов, многообразии культурных центров России.

Так же формирование компонентов гражданской идентичности присутствует в результатах урочной деятельности по окружающему миру и литературному чтению. В поурочном планировании по литературному чтению есть раздел «Люблю природу русскую. Весна», в рамках которого можно раскрыть тему гражданской идентичности через эмоциональную составляющую.

В окружающем мире мы учениками 2 «Б» начинаем готовить проекты «Города России», с помощью которых планируется раскрыть тему культурного разнообразия многонационального российского общества. Т.к. в нашем классе учатся ребята разных национальностей, культурных традиций, которые могут рассказать о них, а так же узнать другие традиции. Это поможет учащимся лучше понимать друг друга, расширить кругозор, воспитает толерантное отношение к другим народам и их обычаям. А, так же поможет сформировать первые шаги к осознанию своей гражданской идентичности к российскому обществу. [1, с.8]

На уроке музыки в 3 четверти у нас была тема «Проводы зимы». Где мы с ребятами исследовали традиции праздника «Масленица», пели русские частушки. После чего в актовом зале мы провели праздник «Масленица», где

продемонстрировали умение петь русские-народные песни, водили хороводы, проводили игры. Ученики уже сами рассказывали историю этого праздника своим одноклассникам. Взаимодействие урочной и внеурочной деятельности помогло закрепить знания учеников о данном празднике, на практике продемонстрировав культурные традиции. [2, с.5]

Не стоит забывать и о значении внеурочной деятельности школьников. В нашем классе ребята так же посещают кружок «История Санкт-Петербурга», где готовят доклады, участвуют в семинарах, круглых столах, организуют небольшие выступления для своих одноклассников, что так же благоприятно способствует формированию гражданственности и любви к своему родному краю.

В рамках внеурочной деятельности ребята так же посещают экскурсии, готовят праздники, в классе и на уровне школы, так как «День защитника Отечества», «День победы» и др. Перед каждым праздником на классных часах ребята сами готовят доклады для одноклассников, рассказывая об истории праздника.

Деятельность по формированию компонентов гражданской идентичности, должна быть обязательной составляющей в процессе урочной и внеурочной деятельности в рамках начального общего образования. [3] Что отражено в концепциях государственной национальной политики Российской Федерации и в нормах ФГОС начального общего образования. [2, с.2] Однако для облегчения работы педагога необходима методическая база, которая может быть сформирована на методических объединениях различных уровней. Очевидно, что разработка и внедрение в практику современных методов, формирующих гражданскую идентичность учащихся, являются одним из приоритетных направлений деятельности педагогов. [3]

Список использованной литературы и источников

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 года № 1897. С. 1-24.
2. Указ президента РФ от 19.12.2012 №1666 (ред. от 06.12.2018) «О стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года». С.2-6.
3. Историко-культурный стандарт [Электронный ресурс].- Режим доступа: <http://school.historians.ru/wp-content/uploads/2013/08/Историко-культурный-стандарт.pdf>. (дата обращения 15.03.2020)
- 4.

Ю.П. Венедиктов
учитель истории и обществознания МОУ
«СОШ № 3 г. Петровска», Петровск, Россия

РОЛЬ ШКОЛЬНОГО МУЗЕЯ В ИЗУЧЕНИИ ИСТОРИИ И ВОСПИТАНИИ МОЛОДЁЖИ

Аннотация. Автор рассматривает деятельность школьного музея как один из способов патриотического и гражданского воспитания школьников, повышения их интереса к отечественной истории, формирования навыков самостоятельной творческой, исследовательской деятельности.

Ключевые слова: историческое образование, школьный музей, мемориальный музей.

Yu.P. Benedictov
teacher of history «Secondary school No. 3 of the city
of Petrovsk», Petrovsk., Russia
E-mail: venedi2011@yandex.ru

ROLE OF SCHOOL MUSEUM IN STUDYING HISTORY AND YOUTH EDUCATION

Annotation. The author considers the activities of the school museum as one of the ways of patriotic and civic education of schoolchildren, raising their interest in Russian history, and developing skills for independent creative, research activities.

Key words: historical education, school museum, memorial museum.

Тема патриотизма и гражданственности всегда являлась одной из важнейших задач школы в воспитании подрастающего поколения. Программа патриотического и гражданского воспитания молодёжи всё чаще определяется как одна из приоритетных в современной молодёжной политике.

Воспитание у школьников любви к Родине и формирование достойного гражданина – основные составляющие в учебно-воспитательной работе школы. В настоящее время, как показывает практика, ребята мало знают о подвигах героев Великой Отечественной войны [1]. Отсюда возникает необходимость приобщать их к истокам героизма дедов, укреплять живую связь времён и поколений. Одной из форм работы по патриотическому воспитанию школьников является школьный музей. Музей – большой помощник в обучении и воспитании учащихся.

В 1983 году в школе №3 города Петровска был открыт мемориальный музей героя Советского Союза И.В. Панфилова. Мемориальный – значит музей, посвящённый одной личности, одному государственному или военному деятелю. Земляки героя, учителя и ученики школы хотели увековечить память об Иване Васильевиче Панфилове, о его боевых товарищах, отдать дань уважения и признательности защитникам Родины, на примере их служения народу формировать у подрастающего поколения чувство гражданственности и

патриотизма.

В основу экспозиций выставочных залов музея легли накопленные поколениями детей и педагогов школы документы, походные материалы экспедиций и путешествий юных следопытов, реликвии семьи Панфиловых, фотографии, воспоминания ветеранов Панфиловской дивизии, их личные вещи. Много материала собрали ребята во время поездок по местам боевого пути Панфиловской дивизии. Ценный материал прислала старшая дочь генерала Валентина Ивановна. Она и сама являлась ветераном дивизии.

В настоящее время в фондах музея хранятся около 2000 экспонатов, размещена постоянная экспозиция по 5 разделам. Музей имеет необходимые помещения и оборудование, обеспечивающие хранение и показ собранных коллекций. Потенциал школьного музея реализуется через функции музея: просветительскую, информационную, воспитательную, коммуникативную, исследовательскую, эстетическую.

Основную работу музея ведёт Совет – орган самоуправления школьников. Школьники изучают экспозиционный и фондовый материал, который впоследствии привлекается для проведения и внеклассных мероприятий, и уроков по различным предметам. Ребята изучают процедуру учёта музейных материалов, учатся описывать найденный предмет.

Экскурсионная деятельность является наиболее типичной для музея формой научно-просветительской работы. Музейная экскурсия – форма культурно-образовательной деятельности музея, основанная на коллективном осмотре экспозиций музея под руководством специалиста по заранее намеченной теме и специальному маршруту.

Особенностью музейной экскурсии является сочетание показа и рассказа при главенствующей роли зрительного восприятия, которое дополняется впечатлениями и моторного характера: осмотр с разных точек зрения на различном расстоянии. В детских музейных экскурсиях используется вопросно-ответный метод, приёмы игры, театрализации и продуктивной деятельности ребёнка (рисунок, лепка, моделирование).

Многие традиционные экскурсии в значительной мере стали интерактивными. Так, воссоздав «комнату семьи Панфиловых», музей может «погрузить» детей в исторически достоверную среду, в место пространственного, визуального и эмоционального восприятия истории, национально-культурных традиций и образа жизни российского общества того времени. В нашем музее, в воссоздающей домашнюю обстановку семьи Панфиловых комнате, юные посетители получают возможность познакомиться с информацией, заложенной в музейных экспонатах, постичь основы исследовательского творчества. Детям предоставлена возможность «погрузиться» в прошлое, в историю. Информация приобретает наглядность, образность, активизирует визуальное мышление, становится эффективным средством преемственности культуры и передачи социального опыта.

Направление поисково-исследовательской деятельности даёт

возможность учащимся проявить себя в исследовательской работе, проявить свои исследовательские умения. В рамках исследования можно разработать любую тему, интересующую школьников. Вся документация, составленная во время поисковой деятельности, передаётся в фонды школьного музея. Воспоминания ветеранов обрабатываются, их используют на уроках или во внеклассных мероприятиях.

Активизируется поисково-исследовательская деятельность обучающихся и через внедрение в работу музея современных информационных технологий. С помощью сети Интернет удалось найти новые интересные документы. Появилась возможность связаться с их авторами, авторами сайтов, на которых размещены эти документы, найти ссылки на архивы.

Через проведение культурно-массовых мероприятий, краеведческих конкурсов, акций создаются условия для развития творческих, исследовательских способностей детей, происходит формирование активной гражданской позиции, происходит саморазвитие учащихся, повышается мотивация к работе в школьном музее. Традиционно в ноябрьские дни в школе проводится «Панфиловская неделя» как дань памяти И.В. Панфилову, воинам-панфиловцам.

Регулярно проводятся встречи с участниками Великой Отечественной войны, приуроченные к знаменательным и памятным датам: битве под Москвой, Сталинградской битве, Дню защитника Отечества, Дню Победы, Дню музеев, Дню памяти и скорби. В 2017 году у нас проводился II Международный слёт Панфиловских школ СНГ «Юные сердца». В 2018 и 2019 гг. проходили Международные форумы, посвящённые жизни и деятельности Ивана Васильевича Панфилова.

На основе экспозиции музея в начале декабря в школе проводится Вечер памяти «Они отстояли Москву», приуроченный к началу контрнаступления под Москвой. Местный материал из жизни Петровского района, накопленный музеем, учителя используют на уроках. Школа живёт и развивается, уверенно идёт в будущее, в завтрашний день. Но у неё есть и прекрасное прошлое, сведения о котором бережно хранятся в школьном музее и является достоянием каждого ученика и учителя, предметом гордости и восхищения.

Возросшее внимание государства и общества к патриотическому воспитанию, а, следовательно, и к деятельности музеев, открывает новые перспективы, создаёт новые возможности для их развития, вселяет в нас надежду на то, что патриотизм, став основой всего нравственного и духовного воспитания, станет и основой величия России. Изучение истории родной земли, истории нашего Отечества, боевых, трудовых и культурных традиций, устоев народа было и остаётся важнейшим направлением в воспитании у детей и подростков патриотизма, чувства любви к малой и большой Родине. Музейная деятельность позволяет углубить школьные знания по истории Отечества и обрести умение применять аналитический подход к анализу конкретных явлений и фактов общественной жизни [2].

Ученики гордятся, что учатся в школе имени Героя Советского Союза И.В. Панфилова, с интересом занимаются музейной деятельностью. Погружённые в духовную атмосферу подвига, принявшие участие в пополнении и оформлении фондов музея и поисковой работе, в написании работ с использованием материалов музея, в создании проектов и в заботе о ветеранах, они видят результаты своей деятельности.

Список использованной литературы и источников

1. *Ястер И.В.* Проблемы преподавания истории: традиции и новации // Историко-педагогические чтения. Екатеринбург: Изд-во Уральского гос. пед. университета. 2006. № 10. С. 483-486.
2. *Попкова Н.В.* Формирование универсальных учебных действий на уроках истории (по результатам ЕГЭ в Саратовской области) // Проблемы российской цивилизации и методики преподавания истории: сборник научн. тр. Саратов, 2019. – Вып. XI. С. 151-160.

УДК 37.012.2

Газахова Сабина Бахрузовна, магистрант 1 курса очной формы обучения направления «Педагогическое образование», профиль «Методология исторического образования» Института истории и Международных отношений СНИГУ имени Н.Г. Чернышевского, Россия

Ястер Ирина Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры отечественной истории и историографии Института истории и Международных отношений СНИГУ имени Н.Г. Чернышевского, Россия

С.Б. Газахова, И.В. Ястер

*ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский
государственный университет им. Н.Г. Чернышевского»,
Институт истории и международных отношений, Саратов, Россия*

ИСТОРИЧЕСКИЙ ОБРАЗ И ЕГО ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ

Аннотация. В данной статье рассматривается вопрос о том, какое место в контрольно-измерительных материалах по истории занимают исторический образ, понятие «историческая личность». Целью работы является, выяснить какие трудности возникают у выпускников при написании исторического сочинения о личности. Каким образом следует изучать персоналии, чтобы выполнить такое задание на хорошем уровне. Какие результаты на знание исторических деятелей в итоговой аттестации мы имеем на сегодняшний день.

Ключевые слова: исторический образ, личность, экзамен, история, историческое сочинение, критерии.

S.B. Gazakhova, I.V. Yaster

*Saratov State University, Institute of history and International relations,
Saratov, Russia
E-mail: sabina2307gazakhova@mail.ru*

HISTORICAL IMAGE AND ITS USE IN PREPARING FOR THE FINAL ATTEST

Annotation. This article discusses the question of what place in the control and measurement materials on history is occupied by the historical image, the concept of “historical personality”. The aim of the work is to find out what difficulties graduates have when writing a historical essay about a person. How should personalities be studied in order to complete such a task at a good level. What are the results on the knowledge of historical figures in the final certification we have today.

Keywords: historical image, personality, exam, history, historical composition, criteria.

Сегодня в школьном историческом образовании проблема изучения человека и его роли в истории является одной из ведущих среди сквозных содержательных линий всех школьных курсов. Историко - культурный стандарт делает акцент не только на изучении на уроках истории событий, дат, понятий, но и, деятельности исторических личностей, что традиционно, являются пробелом в знаниях выпускников. Курс отечественной истории, который ученики изучают в школе, содержит десятки имён выдающихся государственных и политических деятелей, вождей народных масс и талантливых полководцев, учёных и деятелей культуры.

Сколько бы не обсуждали формат ЕГЭ по истории, практика его проведения будет только распространяться. Об этом свидетельствуют включение в контрольно - измерительные материалы (КИМы) новых заданий, видоизменение существующих заданий (задание С6 на задание 25), разработка новых критериев оценивания. Какое место в контрольно - измерительных материалах по истории занимает исторический образ?

Задание 25 начинается с указания - «необходимо написать историческое сочинение...». Написание сочинения - одно из самых трудных заданий при сдаче ЕГЭ. Историческое сочинение может принести 11 первичных баллов, что составляет 20% от общего числа баллов в работе. В справочнике «Теория и методика обучения истории» определено, что «сочинение по истории — вид индивидуальной, самостоятельной творческой письменной работы по предмету, предполагающий самостоятельное раскрытие свободной исторической темы [1, с.268]. Поэтому структура исторического сочинения приобретает вполне логичную и стройную форму:

- вступление;
- основная часть: тезис – аргумент, тезис – аргумент и т. д.;
- заключение.

Понятие «историческая личность» обычно отражает связь деятельности политического руководителя с крупными историческими событиями, на ход которых он накладывает свой индивидуальный отпечаток. Деятельность исторических личностей может быть оценена с учетом особенностей того периода, когда он жил, его морального выбора, нравственности его поступков. Оценка может быть отрицательной и многозначной, учитывающей позитивные

и негативные стороны деятельности той или иной личности.

Отечественная исследовательница, А. Маланичева, даёт следующее определение понятию «историческая личность»: «Это человек, который когда-то появился, прошёл через века, тысячелетия, смену эпох и поколений, оставил свой след в истории тем, что сделал заметный вклад в развитие человеческого общества, его материальную и духовную составляющую. Речь идёт о политических и государственных деятелях, о представителях науки, культуры, искусства» [2].

Историческое сочинение вызывает очень большие сложности у выпускников, несмотря на то, что это задание существует уже несколько лет. Причина тому: мало практики написания подобных работ в течение предыдущих лет обучения ни по истории, ни по обществознанию, хотя сейчас и введено итоговое сочинение по литературе в 11 классе. Сейчас выпускникам на ЕГЭ по истории предлагается выбрать один период из трёх и написать сочинение по этому отрезку истории России. Исторический процесс изучается путем выделения его этапов, которые историки называют периодами. Исторический период – это этап рассматриваемого исторического процесса, отрезок времени, содержание которого обладает общими признаками, существенными для отделения его от другого этапа [3].

Требования достаточно простые: в сочинении должны быть отмечены не менее двух событий, явлений, процессов; отражена роль исторических личностей в событиях на примере их конкретных единичных волевых действий; должно быть показано умение выстраивать причинно - следственные связи; изложено влияние исторических событий данного периода на последующие явления и процессы. При этом в сочинении не должно быть фактических ошибок и материал должен быть изложен связно и последовательно в виде рассказа. Также нужно грамотно в контексте сочинения использовать историческую терминологию [4].

Бесспорно, что для выпускников это одно из наиболее сложных заданий из всех предложенных, так как неизвестно, какие личности будут предложены в КИМах. Хотя при этом на уроках истории учителя систематически используют приём «очеловечивания» истории, т.е. раскрывают исторический процесс через деяния людей (например, урок - портрет).

К сожалению, выполнить все требования задания могут лишь единицы, но набрать небольшое количество баллов может любой, но при условии, что на уроках, на дополнительных занятиях этому заданию будет уделяться особое внимание. Нужно нарабатывать практику написания исторических сочинений с учётом требований критериев к заданию 25. Если это делать систематически, то на экзамене не будет особых трудностей и выпускники смогут его сделать и быстро и качественно. Такое задание в учебном процессе позволяет обучающимся закрепить изученный исторический материал.

Статистико-аналитический отчет о результатах государственной итоговой аттестации по образовательным программам среднего общего образования в

Саратовской области. Историческое сочинение в 2019 году на максимальный балл выполнил всего 1 человек (в 2018 г. - 132 участника). Большинство участников ЕГЭ 2019 года, как и в прошлом году, выбрало для сочинения период 1881-1894 гг. На этом примере особенно видны общие недостатки: очевидное заучивание стереотипных ответов, в результате чего в рассматриваемом периоде выделяются только второстепенные события; описание происходящих событий без указания роли личности (был принят Манифест/циркуляр); обыденное наименование официальных документов (циркуляр о кухаркиных детях) [5].

Основной проблемой, при написании данной части сочинения является характеристика роли личности. Средний показатель выполнения данного критерия составил лишь 19,86 % , что является самой низкой цифрой из всех семи критериев задания 25. Таким образом, для предметной подготовки, необходимо, опираясь на требования историко - культурного стандарта, сфокусировать внимание учителей истории на роли исторической личности в истории.

Следует начать подготовку к сочинению с выработки следующих умений: умение составлять краткую биографию (когда родился человек, в какой семье рос, какое было воспитание, какие исторические события происходили в это время); выявление ярких личностных качеств, которые сыграли важную роль при принятии тех или иных решений (что сделал); умение давать оценку исторической личности, выражать свое отношение к его деятельности. Выполнение такого задания на хорошем уровне – сложная задача. Обучение приемам работы составлению исторического портрета требует усилий и значительного времени. Поэтому направление данной работы следует осваивать с учащимися, начиная с 10 класса, по ходу прохождения курсов истории.

Для изучения персоналий, наиболее успешной является форма элективных курсов, которая позволяет сфокусироваться на проблеме, и сформировать целостную картину деятельности той или иной личности в условиях конкретного исторического периода жизнедеятельности общества и государства. Также, элективные курсы дают возможность проработать оценки и роли персоналий эффективнее, за счет увеличения количества времени. При подготовке к ЕГЭ упор следует сделать, на изучение правителей Российского государства, что позволит закрыть ряд проблем связанных с ролью личности в событиях исторической эпохи, а также поможет выпускникам лучше ориентироваться в представленных процессах и явлениях, и выстраивать более логичные причинно - следственные связи. Через правителя конкретного временного промежутка легче вспомнить связанных государственных деятелей, военачальников, деятелей культуры, а соответственно, внешнюю и внутреннюю политику [6].

Процесс изучения личностей является одним из приоритетных направлений деятельности, важно разнообразить варианты работы. Наиболее простым приемом, является изучение личности по определенному алгоритму,

дающим первичные фактологические знания о жизни, деятельности и оценках персоналии. Вариант изучения исторических личностей на уроках истории может быть следующим: запоминание фамилии, имени личности; ознакомление с этапами, периодами и содержанием деятельности личности; усвоение идейно-теоретических платформ изучаемой личности; уяснение, чьи интересы на том или ином этапе данная личность выражала; ознакомление с особенностями исторических процессов, в которых действует личность; изучение оценок личности её современниками и современными историками. Отдельные блоки данного алгоритма могут исключаться из исследовательской цепи, в зависимости от наличия (отсутствия) того или иного аспекта в жизни и деятельности личности [7, с.315-317]. Закрепление данных знаний возможно, через решение биографических задач, которые могут быть даны не только в рамках элективного курса, но и в рамках основной программы по истории России. Также успешными приемами будут являться сравнительные техники однородных личностей или представителей различных эпох. Метапредметности можно добиться объединением истории и литературы и изучением личности, через литературные произведения. Эффективной будет работа с высказываниями, характерными чертами того или иного деятеля, которая, в различных комбинациях, позволит разнообразить урок.

Таким образом, при использовании различных педагогических приемов и методик, можно добиться наиболее глубокого понимания исторических личностей, их роли и влияния на развитие исторического процесса. Подобный подход позволит выпускникам применить полученные знания, для улучшения результатов итоговой аттестации. Изучение личности является одним из приоритетных направлений деятельности учащихся. Важно оптимально организовать и методически разнообразить варианты этой работы. Определяя значение задания 25 по истории, можно сказать, что его выполнение позволяет комплексно проверить знания выпускников по Истории России.

Список использованной литературы и источников

1. Теория и методика обучения истории. Словарь-справочник/Ванина Э.В., Ермолаева Л.К., Журавлева О.Н. и др. / под ред. В.В. Барабанова, Н.Н. Лазуковой. М.: Высш.шк., 2007. С.268
2. Маланичева А.В. Развитие познавательной мотивации учащихся в процессе изучения исторической личности / Автореф. диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Барнаул, 2008. 214 с.
3. Журавлева О.Н. Историческое сочинение: особенности подготовки к выполнению и оцениванию задания ЕГЭ. Учебно-методическое пособие. СПб., СПб АППО, 2016. 53 с.
4. Федеральный институт педагогических измерений [Электр. ресурс].- Режим доступа:<http://fipi.ru/ege-i-gve-11/demoversii-specifikacii-kodifikatory/>(дата обращения 20.01.2020)
5. ГАУ СО РЦОКО - Центр Оценки Качества Образования[Электр.ресурс].- Режим доступа: <http://www.sarcsoko.ru/page/id/87/>(дата обращения:20.01.2020)
6. Информационно-образовательные и воспитательные стратегии в современной психологии и педагогике: сборник статей Международной научно- практической конференции (15 декабря 2018 г, г. Тюмень). - Уфа: АЭТЕРНА, 2018. 251с.

УДК 37.012

Ю.Ю. Давыдова
учитель истории МОУ «СОШ № 55 г. Саратова»
Саратов, Россия

К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ НЕМЦЕВ ПОВОЛЖЬЯ

Аннотация. В статье рассматриваются методические аспекты проблемы обновления учебно-методического обеспечения исторического образования по региональным вопросам, в частности, истории немцев Поволжья. Приводится фрагмент занятия, на котором идёт поиск ответа на проблемный вопрос: «Депортация немцев Поволжья – это зло или оправданная необходимость».

Ключевые слова: история немцев Поволжья, историческая и культурная память, историко-культурный стандарт, концепция нового учебно-методического комплекса по отечественной истории, инновационный учебно-методический комплекс «История».

Y.Y. Davydova
History teacher of the public educational institution
«Secondary school No.55 of the city of Saratov», Saratov, Russia

TO THE QUESTION OF STUDYING THE THEME OF GERMANS OF THE VOLGA REGION

Annotation. The article discusses the methodological aspects of the problem of updating the educational and methodological support of historical education on regional issues, in particular, the history of the Volga Germans. A fragment of the lesson is given, which seeks the answer to the problematic question: «The deportation of the Volga Germans is evil or justified necessity».

Key words: the history of the Germans in the Volga region, historical and cultural memory, the historical and cultural standard, the concept of a new educational and methodical complex on the Patriotic history, the innovative educational and methodological complex «History».

Тема немцев Поволжья не является новой для отечественной историографии, хотя и заговорили о ней с начала периода «перестройки» (80-е гг. XX века). Новая она для школьной истории, которая оказывает значительное воздействие на общественное мнение, а главное, на формирование культурной памяти подрастающего поколения через уроки истории, через школьные учебники. Учебник помогает учителю и ученику ориентироваться в том поле информации и исторических фактов, которые они изучают. Отсюда возникает принципиальная на нынешний момент проблема ее достоверности. Такую проблему во многом решают сегодня ФГОС и Историко-культурный стандарт, ориентируясь на которые, учебник содержательно наполняется проверенной информацией.

В 2011 г. в Саратове проходила международная конференция,

посвященная немцам Поволжья, где выступила В.В. Хегай с докладом «Немецкая колонизация Поволжья в 60-е гг. XVIII в: места памяти и «белые пятна» в региональных и общероссийских учебниках». Объектом изучения автора стали учебники истории для обучающихся 6-10 классов, а также учебные пособия для старшеклассников и абитуриентов: поиск в них факта упоминания о заселении немцами-колонистами берегов Волги в XVIII веке [1].

Остановимся на самом распространённом в школах города Саратова учебнике «История России: конец XVI-XVIII вв.» авторов А.А. Данилова и Л.Г. Косулиной [2]. Факт иностранной колонизации нашёл в нём отражение. Авторы пишут, что власти стремились «поправить положение за счёт освоения новых земель и использования западного опыта ведения хозяйства». И это всё! Нет упоминания о немецкой колонизации, тем более о поволжских немцах. Нет упоминаний о поволжских немцах в учебных пособиях для учеников старшей школы и абитуриентов. Авторы объясняют игнорирование темы её не востребованностью на аттестационных испытаниях [3].

Время идёт, всё меняется. Современные учебные пособия при их разработке ориентированы на материалы «Концепции нового учебно-методического комплекса по отечественной истории», утверждённой Российским историческим обществом 30 октября 2013 года.

Рассмотрим материалы Концепции:

Раздел III. Россия в конце XVII–XVIII вв. От царства к империи. Глава «Россия в 1760-х — 1790-х годах: Правление Екатерины II и Павла I. Активизация деятельности по привлечению иностранцев в Россию. Расселение колонистов в Новороссии, Поволжье, других регионах. Укрепление начал толерантности и веротерпимости по отношению к не православным и нехристианским концессиям».

Раздел VI. Советский Союз в 1920-1930-е гг. Глава «Советский Союз в 1929-1941 гг.: Результаты репрессий на уровне регионов и национальных республик».

В разделе III не просто упоминается тема иностранной колонизации, но и даются рекомендации, в каком направлении её изучать. В разделе VI говорится о репрессиях в данный период, хотя немцы Поволжья не упоминаются, как, собственно, и другие народы.

Рассмотрим, как нашли своё отражение положения Историко-культурного стандарта в новых учебниках под редакцией А.В. Торкунова для обучающихся 6-10 классов.

В учебнике для 8 класса рассматриваются темы «Народы России. Национальная и религиозная политика Екатерины II», «Активизация деятельности по привлечению иностранцев в Россию» [4; 5]. Здесь мы находим не только фактический материал о немцах Поволжья, но можем проследить и причинно-следственные связи данного явления. Наблюдается преемственность материала учебника А.В. Торкунова с учебником А.А. Данилова и Л.Г. Косулиной, создаётся впечатление, что авторы нового учебника взяли ключевую

идею из прошлого учебника, наполнив его хорошим содержанием.

В первой части учебника «История России» для 10 класса, в §17 «Политическая система СССР в 1930-е гг.» рассматривается советская национальная политика в 1930-е гг. В главе 5 «Направления национальной политики» упоминаются немцы в контексте обвинения их в шпионаже. Но данный процесс рассматривается вместе с другими национальностями [6].

Вторая часть учебника «История России» для 10 класса, в §24 «Второй период Великой Отечественной войны. Коренной перелом (ноябрь 1942-1943 гг.)», при рассмотрении проблемы «Народы СССР в борьбе с фашистами», в главе 4 «Национальная политика» сообщает о депортации народов, где в том числе упоминаются и немцы Поволжья, при этом даётся понятие АССР немцев Поволжья [6]. В §29 «Идеология, наука и культура в послевоенные годы. Национальный вопрос и национальная политика в послевоенном СССР», глава 5 «Положение выселенных народов» рассказывает о тяжёлом положении принудительно переселённых народов, в том числе и немцев, о росте антиправительственных настроений среди этих народов [6].

Таким образом, можно сделать вывод, что линия новых учебников соответствует требованиям Концепции нового учебно-методического комплекта по отечественной истории и Историко-культурному стандарту, разработанных Российским историческим обществом в соответствии с поручением Президента России.

Темы, посвящённые колонистам, в том числе немцам Поволжья, вынесены в проектную деятельность, что не случайно. Эта форма, в основном, самостоятельной работы обучающихся под руководством педагога, когда дети сталкиваются с необходимостью поиска, переработки и оценки информации с использованием разнообразных источников вместо усвоения готовых знаний, умений и навыков, что способствует развитию личности ребенка, формирует сознательное и оценочное суждение у ученика.

Развитие отечественной и региональной исторической науки, накопление новых исторических знаний, возросший интерес общества к событиям региональной истории способствовали появлению нового учебного (элективного) курса «История Саратовского Поволжья. С древнейших времён до начала XXI века» для образовательных организаций, реализующих программы среднего общего образования 10-11 классов [7].

В учебном плане школы данному курсу отводится 1 час в неделю в 11 классе. Его изучение позволяет ученику получить прочные знания по истории Саратовского края. Ученики к 11 классу готовы к более серьёзному восприятию темы «Немцы Поволжья», а значит, можно рассмотреть сложные вопросы региональной истории в свете истории России. Главным помощником учителя становятся УМК «История Саратовского Поволжья» В.Г. Петровича и других авторов – сотрудников ГАУ ДПО «СОИРО». Остановимся на двух пособиях «История Саратовского Поволжья. Хрестоматия» [8] и на инновационном учебно-методическом комплексе «История: «История Саратовского Поволжья»

[9].

Изучение истории немцев Поволжья во всей её полноте даёт возможность ответить на такой важнейший вопрос, как: «Депортация немцев Поволжья – это зло или оправданная необходимость»? Для аргументированного ответа следует сравнить события Первой мировой и Великой Отечественной войны по трём временным позициям: имевших место до, во время и после указанных войн.

Первая мировая война.

1. Колонисты, прибывшие на территорию Саратовского края в XVIII в., оказались в тяжёлом положении. Власти обманули их ожидания: прибыло много мастеровых, а надо было заниматься земледелием. Несмотря на трудности, постепенно колонисты создают крепкие хозяйства, дающие хороший достаток краю [10]. Это стало возможно благодаря усердию, рациональному ведению хозяйства. Расцветом промышленного производства в Саратовском крае стал XIX век: в 1828 г. А. Штаф открывает в Саратове первую табачную фабрику в России, в 1813 г. Кигельхен создаёт завод по переработке сахарной свёклы, в 1871 г. в колониях действовало 140 кожевенных предприятий, широкое развитие получило производства сарпинки и муки (предприниматели Шмидт, Борель, Рейнеке). В 1856 г. существовало 69 фабрик по производству сарпинки, где было установлено свыше 6 тыс. станков. В конце XIX в. именно саратовские немцы-мукомолы – главные производители и поставщики муки в России, имеющие за свою продукцию высокие общероссийские и международные награды. В этот же период были открыты механический завод О. Беринга, завод мельничного оборудования Э. Шиллера, гвоздильно-проволочный завод Гантке. Активное развитие означало расцвет Саратовской губернии, который пришёлся на XIX век. Надо отметить, что на данном этапе власти не тормозили деятельность немецких колонистов, а всячески их поддерживали.

2. С началом Первой мировой войны поволжские немцы приняли активное участие в благотворительных акциях. К 1 июня 1915 г. ими было пожертвовано для фронта 100 тыс. рублей, открыты 7 лазаретов. На фронте воевало свыше 50 тыс. человек. Немцы с «антинемецким» настроением были отправлены на Кавказский фронт, где воевали честно и мужественно, за что многие были награждены Георгиевскими крестами.

3. На Кавказском фронте немцы служили в запасных и ополченческих бригадах, в рабочих ротах, а также вместе с турецкими военнопленными участвовали в восстановительных работах. Это, однако, у многих вызывало негативную реакцию, что способствовало увлечению большевистской агитацией. После Февральской революции в армии процесс разложение пошёл ещё быстрее, росло дезертирство с фронта, немцы с фронта везли оружие и именно они становились в немецких сёлах опорой большевиков.

Великая Отечественная война.

1. С приходом к власти большевиков положение колонистов резко ухудшилось, собственно, как и всего населения. Гражданская война и политика

военного коммунизма превратили немецкую область (преобразована в область в 1918 г.) в главный источник продовольствия. Нормы продразвёрстки для них были выше, чем для сёл, где проживало русское население. Например, село Франк должно было поставить 1,5 тыс. т. зерна, а село Александровка – 50 тыс. тонн. Это вызывало недовольство среди колонистов.

Для большевиков немецкие сёла были «кулацкими гнёздами»: продовольственные отряды изымали продовольствия с большой жестокостью, что вызывало массовые крестьянские восстания. За время гражданской войны из области немцев Поволжья было вывезено 2,3 млн. т. зерна, а из Тамбовской губернии – всего 750 тыс. тонн.

В 1923 г., когда обострилась обстановка в Германии, колонисты выступили в поддержку немецкого народа и готовы были отправиться туда, чтобы помочь осуществить социалистическую революцию. Руководство области обратилось к властям с просьбой повысить статус автономии и тем самым оказать моральную поддержку борющемуся германскому пролетариату. В 1924 г. была провозглашена Автономная Советская Социалистическая Республика немцев Поволжья.

Политика нэпа, проводимая Советской властью, позволила к 1929 г. восстановить довоенный уровень развития сельского хозяйства, но сплошная коллективизация нанесла серьёзный урон автономии: в ходе раскулачивания было разорено и выслано более 25 тыс. человек. Когда начался голод 1933 г., его жертвами стали 55 тыс. человек.

В 1930 г. начался поиск фашистских контрреволюционных организаций и под ударом оказалась Республика немцев Поволжья. За 1937-1938 гг. было арестовано свыше 7 тыс. человек, расстреляно 3,6 тысяч. В то же время молодёжь республики была активно вовлечена в оборонно-массовую работу, а правительство республики курировало ряд воинских частей. В Энгельсе – столице республики – располагалась военно-авиационная школа.

2. Начало Великой Отечественной войны всё население АССР немцев Поволжья встретило как личную трагедию. Главные силы жители республики бросили на сбор урожая. Кроме того, они принимали и размещали эвакуированные предприятия и беженцев. Широкое распространение получило донорство: если до войны в Бальцерском кантоне было 4 донора, то к августу 1941 г. – уже 1005. В первые дни войны на фронте служило 16 тыс. военнослужащих, которые проявляли мужество и героизм, за что награждались орденами Ленина, Красной Звезды. Неудачи на фронте привели советское руководство к решению ликвидировать республику и переселить граждан немецкой национальности в восточные районы страны. Указ вышел 28 августа 1941 года. Объяснение нашлось простое: среди немецкого населения много диверсантов и шпионов, которые ждут сигнала из Германии, чтобы произвести взрывы в районах, населённых немцами Поволжья. Известна резолюция И.В. Сталина: «Товарищу Берия. Надо выселить с треском. И.С.».

Переселение было осуществлено 3 - 20 сентября. Всего было выселено из

АССР 365,7 тыс. человек. Выселение немцев привело к окончательному упадку сельского хозяйства Саратовского края. Республика немцев Поволжья была ликвидирована.

3. Поволжских немцев переселили в Сибирь, Казахстан. В местах переселения государство не выполнило взятых обязательств. Люди были брошены на произвол судьбы в чужих краях, они умирали от голода, холода, непосильной работы. До конца 1955 г. для немцев СССР сохранялся режим спецпоселения, ограничивающий их гражданские права. Лишь 24 августа 1964 г. Указ Президиума Верховного Совета СССР признал прежние обвинения в пособничестве врагу необоснованными и снял их. В 1972 г. им разрешили вернуться в места довоенного проживания. Однако, их там никто не ждал.

Сопоставляя фактический материал, работая с документами, школьники должны прийти к следующим выводам:

1. Если правительство приглашает на поселение другие народы, оно должно нести за них ответственность и выполнять взятые обязательства, что не было сделано ни царским, ни советским правительствами.

2. В период обеих войн с Германией немецкие колонисты показали себя достойными гражданами своей новой Родины. Войны для них стали личной трагедией, они были готовы отдать имущество и свои жизни за страну. Перед Первой мировой войной поволжские немцы своим трудом способствовали процветанию Саратовского края. Их депортация в период Великой Отечественной войны привела к тому, что наш край остался без хороших рабочих рук, а ведь тыл также ковал победу нашей страны.

3. После Первой мировой войны не было репрессий в отношении немецких поселенцев, так как они доказали верность своей стране. Депортация целого народа во время Великой Отечественной войны была проведена по надуманным причинам, что привело к трагедии тысяч людей. До сих пор нет доказательств причастности немцев Поволжья к диверсионной работе на благо Германии, а значит, что люди пострадали напрасно. Депортация немцев Поволжья – бесспорное зло, которому нет оправдания. По национальности они были немцы, но родиной они считали СССР и были преданными сынами своей новой страны [11].

4. Темы по изучаемому вопросу, действительно, отсутствуют в контрольно-измерительных материалах ОГЭ и ЕГЭ. Следовательно, это тема не считается значимым элементом содержания исторического образования, а значит, всегда будет изучаться поверхностно, что бесспорно приведёт к тому, что «историческая и культурная память будет утрачиваться, не успев укорениться в сознании». Эта фраза прозвучала в 2011 г. в докладе В.В. Хегай и не потеряла своей актуальности и в настоящее время.

Преподавание истории – это, в первую очередь, разговор по душам, главным в котором является учитель. Людям нужно вернуть историю, а историю можно вернуть только через достоверную историю людей, которым должен быть наполнен учебник истории.

Список использованной литературы и источников

1. Культурная память и мемориальные коммуникации в современных учебниках и учебной литературе: опыт России и Западной Европы. Сборник докладов и материалов международной конференции (Саратов, 25-28 сентября 2011) / Сост. Т.А. Боголюбова и др. – Саратов: ИЦ «Наука», 2012. 456 с.
2. Данилов А.А., Косулина Л.Г. История России: конец XVI – XVIII век: учеб. для 7 кл. общеобразоват. учреждений/А.А. Данилов, Л.Г. Косулина. – 4-е изд. – М. : Просвещение, 2005. – 240 с.
3. Попкова Н.В. Итоги ЕГЭ и проблемы изучения истории в школе (по материалам Саратовской области) // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации: материалы всероссийской научно-практической конференции с дистанционным и международным участием: 19-20 декабря 2019 г. / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: ЗЕБРА, 2019. С. 180-185.
4. История России. 8 класс. для общеобразоват. организаций. В 2 ч. Ч. 1 / [Н.М. Арсентьев, А.А. Данилов, И.В. Курукин, А.Я. Токарева]; под ред. А.В. Торкунова.-М. : Просвещение, 2016. – 111 с.
5. История России. 8 класс. Учеб. для общеобразоват. организаций. В 2 ч. Ч.2 / [Н.М. Арсентьев, А.А. Данилов, И.В. Курукин, и др.]; под ред. А.В. Торкунова. 3-е изд. -М.: Просвещение, 2018. – 127 с.
6. История России. 10 класс. Учеб. для общеобразоват. организаций. Базовый и углубл. уровни. В 3 ч. Ч.1/ [М.М.Горинов и др.] ; под ред. А.В. Торкунова. – 5-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 2019. – 175 с.
7. История Саратовского Поволжья (История России через историю региона). Учебное пособие / отв. ред. В.Г. Петрович. – М.: ООО «Интеграция: Образование и Наука», 2017. – 387 с.
8. История Саратовского Поволжья. С древнейших времён до начала XXI века. 11 класс: Хрестоматия к учебному пособию «История Саратовского Поволжья» / сост. В.Г. Петрович, М.В. Булычёв, В.П. Тотфалушин и др.; под ред. В.Г. Петровича, М.В. Булычёва, В.П.Тотфалушина. – 2-е изд., доп. – Саратов: ГАУ ДПО СОИРО, 2017. – 288 с.
9. История Саратовского Поволжья. С древнейших времён до начала XXI века. 11 класс : книга для учителя к учебному пособию В.Г. Петровича, М.В. Булычёва, А.А. Германа, А.В. Лучникова, В.П. Тотфалушина, В.В. Хасина и др. / В.Г. Петрович, Е.Ф. Егорова, Н.М. Руднева и др. – 2-е изд., доп. – Саратов: ГАУ ДПО СОИРО, 2017. – 224 с.
10. Плева И.Р. немецкие колонии на Волге во второй половине XVIII века. – 2-е изд. – М.: Готика, 2000. – 448 с.
11. Герман А.А. Если останусь жив: Жизнь и удивительные изломы судьбы российского немца Эдвина Гриба. М.: МСНК-пресс, 2007 – 152 с.

УДК 37.012

Евсеева Ирина Николаевна, учитель истории и обществознания МАОУ «Гимназия № 87» Ленинского района г. Саратова

И.Н. Евсеева

*МАОУ «Гимназия № 87» Ленинского района,
Саратов, Россия*

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО РАБОТЕ С ЗАДАНИЯМИ ПО АНАЛИЗУ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ОГЭ

Аннотация. В статье анализируются типичные причины слабого выполнения заданий основного государственного экзамена по истории в части знания иллюстративного материала. Автор, опираясь на собственный опыт практической работы в школе, намечает основные пути повышения качества знаний учащихся. Основное внимание сконцентрировано на методических приемах работы с иллюстрациями.

Ключевые слова: основной государственный экзамен, контрольно-измерительные материалы, иллюстративный материал.

I.N. Evseeva

*МАОУ «Gymnasium No. 87» of the Leninsky district,
Saratov, Russia*

METHODOLOGICAL RECOMMENDATIONS FOR WORK WITH TASKS FOR ANALYSIS OF ILLUSTRATIVE MATERIAL WHEN PREPARING FOR THE OGE

Annotation. The article analyzes the typical reasons for the poor performance of the tasks of the main state exam in history in terms of knowledge of illustrative material. The author, drawing on his own experience of practical work at school, outlines the main ways to improve the quality of students' knowledge. The main attention is focused on teaching methods of working with illustrations.

Key words: main state exam, control and measuring materials, illustrative material.

Как известно, в 2020 году существенные изменения претерпели КИМ ОГЭ (основной государственный экзамен) по многим школьным предметам. И история не исключение. Более того, история – это один из тех предметов, который перемены затронули в наибольшей степени. Изменения в контрольно-измерительных материалах связаны с изменениями в преподавании истории. Основное внимание уделяется умению работать с информацией, анализировать материал, делать выводы. Демоверсия ОГЭ по истории, представленная на сайте ФИПИ [1], показывает, что предлагается только одна модель КИМ, соответствующая линейной системе изучения истории на основе Историко-культурного стандарта. Вместо 35 заданий будет только 21.

В новой модели КИМ сохранены некоторые задания, которые были представлены в прежней модели (нумерация по новой модели: 2-5, 7, 11, 12, 20,

21). Введены новые задания на работу с исторической картой, увеличено число заданий на основе визуальных источников исторической информации, введен блок заданий, проверяющих знание истории культуры, расширен спектр аналитических заданий [2]. Максимальный балл снизился с 44 до 34.

Согласно спецификации контрольных измерительных материалов, для проведения в 2020 году основного государственного экзамена по истории, в данном задании будут материалы одного из следующих периодов истории России: 1) с древнейших времен до начала XVI в.; 2) XVI-XVII вв.; 3) XVIII – начало XX в. При этом будут использованы данные различных исторических и современных источников (текста; схем; иллюстративного, статистического материала) [3]. При этом ключевым умением является решение различных учебных задач, сравнение свидетельств разных источников, данных различных исторических и современных источников.

Имеющиеся в доступе материалы показывают, что в данном задании используются данные из различных источников текстового характера. Периоды, предложенные разработчиками заданий – различны. Так, в сборнике «ОГЭ. История: типовые экзаменационные варианты: 30 вариантов» под редакцией И.А. Артасова имеются текстовые задания, охватывающие период с древнейших времен до начала Первой мировой войны [4], на сайте «Решу ОГЭ» также представлены тексты с древнейших времен до Первой мировой войны [5].

Итак, начнем с самого задания. Как известно, на работу с иллюстративным и текстовым материалом направлены два задания – № 13-14 ОГЭ. Для успешного выполнения предложенного типа заданий необходимо сформировать поисковые навыки у учащихся. Типичные ошибки девятиклассников при выполнении заданий № 13-14 связаны с незнанием исторических фактов, которые необходимы для анализа изображения или текстового изложения источников. Ошибки при выполнении задания связаны с тем, что учащиеся не узнают представленных на изображении памятников архитектуры, скульптуры, произведений живописи и т.п. или не знают фактов истории культуры [6].

По-видимому, причина типичных ошибок заключается в отсутствии умения у учащихся извлекать из сложного изображения информацию и соотносить ее с контекстными знаниями. Кроме того, трудности у выпускников вызывают вопросы, связанные с развитием культуры: деятели науки и культуры, достижения в области науки и культуры в разные периоды исторического развития России. Также, по мнению Р.В. Пазина, традиционно трудными остаются задания на знание фактов истории культуры. Такие задания выполняются слабо, как правило, вне зависимости от того, к какому периоду истории России относится проверяемый материал [7]. Эти ошибки допускаются как учащимися 11-х классов, так и 9-х. Для успешного выполнения данных заданий требуется соблюдение определенных условий при подготовке и в процессе выполнения работы. Обратимся к общим правилам работы с

иллюстративным материалом на уроках истории.

Конечно же, это использование иллюстративного материала на уроках истории [6]. Безусловно, в современных условиях преподавания технические средства предоставляют это сделать в полном объеме. Так, при изучении нового материала необходимо использовать наглядный материал: портреты исторических деятелей, марки, посвященные юбилею тех или иных событий, особенности застройки и укрепления города (в качестве примера – стены Московского и Новгородского Кремля, архитектура Красной площади в различные исторические периоды). Конечно же, иллюстративный материал не может быть не использован на уроках, посвященных изучению культуры России в различные периоды. Это, пожалуй, один из основных источников информации, так как «используемые на уроке иллюстрации должны соответствовать содержанию изучаемого материала и по возможности иметь воспитательный потенциал. Важно следить за тем, чтобы эти иллюстрации не были деструктивными с точки зрения достижения воспитательных целей обучения» [7].

В любом случае, иллюстрация должна быть не только представлена учителем, но и проанализирована им. В зависимости от темы, это может быть краткий рассказ или объяснение смысла изображения. Так, при описании событий образования Древнерусского государства, необходимо обратить внимание на окружающую обстановку. При изучении темы, посвященной объединению Киева и Новгорода под властью Олега, необходимо обратить внимание на картину К. Лебедева «Убиение Аскольда и Дира Олегом», что позволяет не только запомнить данный исторический факт, но и познакомиться с культурой XIX века. Вопросы, предложенные учителем, можно условно разделить на три группы: 1) вопросы, позволяющие внимательно изучить иллюстрацию; 2) вопросы, ответы на которые предполагают привлечение уже имеющихся знаний; 3) вопросы, позволяющие извлечь новые знания из данного изображения; 4) вопросы, предполагающие привлечение дополнительных источников информации.

Работа по анализу иллюстративного материала на уроках истории, определенно, должна вестись на протяжении всего периода изучения истории, начиная с 5 класса. Методика работы с учебной картиной на уроках истории описана в методической литературе.

На ранних этапах обучения истории достаточно развить у обучающихся навыки описания иллюстрации (сюжета, действующих лиц, определение изображенного исторического периода). В ходе работы обучающихся необходимо научить обращать внимание на так называемые «мелкие детали» иллюстрации: одежду, оружие или орудия труда, предметы быта и т.д.

В дальнейшем, необходимо привить учащимся 6-7 классов навыки работы по плану. План может выглядеть следующим образом и варьироваться в зависимости от изображенного: 1) время и место действия; 2) изображённые люди (при наличии): внешний вид, орудия труда, оружие, предметы быта, их

действия (взаимоотношения); 3) выводы; 4) сравнение с уже изученными иллюстрациями; 5) собственное отношение к изображенному.

В-третьих, в среднем звене не обойтись и без закрепления изученного материала. Как известно, практика имеет большое значение при подготовке к ОГЭ. Сейчас к использованию доступна широкая база материалов: открыты банк заданий ОГЭ [8], что, безусловно, очень удобно при работе учащихся по подготовке к экзамену. Однако в процессе обучения необходимо помнить о том, что чрезмерная перегруженность иллюстративным материалом, может отвлечь обучающихся от усвоения основных дат, причин и следствий событий, понимания хода исторического события (процесса, явления) в целом.

Список использованной литературы и источников

1. Демонстрационный вариант контрольных измерительных материалов основного государственного экзамена 2020 года по истории // <http://fipi.ru/oge-i-gve-9/demoversii-specifikacii-kodifikatory> (дата обращения 15.01.2020).
2. Справка об изменениях в КИМ ОГЭ 2020 г. // http://fipi.ru/sites/default/files/document/1576260043/izmeneniya_v_kim_oge_2020.pdf (дата обращения 12.01.2020).
3. Спецификация контрольных измерительных материалов для проведения в 2020 году основного государственного экзамена по истории // <http://fipi.ru/oge-i-gve-9/demoversii-specifikacii-kodifikatory> (дата обращения 15.01.2020).
4. ОГЭ. История: типовые экзаменационные варианты: 30 вариантов / под ред. И.А. Артасова. М.: Издательство «Национальное образование», 2020. 66 с.
5. Решу ОГЭ // <https://hist-oge.sdangia.ru/> (дата обращения 15.01.2020).
6. Попкова Н.В. Использование исторической живописи в процессе обучения истории // Актуальные вопросы изучения и преподавания истории, социально-гуманитарных дисциплин и права: Материалы межд. научно-практич. конференции к 100-летию исторического факультета ВГУ имени П.М. Машерова. Витебск, 2018. С. 410 – 412.
7. Пазин Р.В. Работа с картографическим и иллюстративным материалом на ЕГЭ по истории: основные трудности и пути решения. // Корпорация Российский учебник rosuchebnik.ru <https://ppt-online.org/330025> (дата обращения 15.01.2020).
8. Открытый банк заданий ЕГЭ по истории // <http://www.fipi.ru> (дата обращения 15.01.2020).

УДК 342.7

И.Д. Заварзина
учитель истории МОУ «ООШ с. Березовка 1-я
Петровского района Саратовской области»
Петровск, Россия

РАЗВИТИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О КОНСТИТУЦИОННЫХ ОБЯЗАННОСТЯХ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

Аннотация. В статье, на основе анализа важнейших в отечественной юридической практике документов, рассматривается история формирования представлений о правах и обязанностях несовершеннолетних лиц.

Ключевые слова: несовершеннолетние лица, конституционные права и обязанности.

I.D. Zavarzina

*teacher of history MOU «OOSh s. Birch 1 Petrovsky
district of the Saratov region», Petrovsk, Russia*

E-mail: IRIPET73@yandex.ru

DEVELOPMENT OF CONSTITUTIONAL REPRESENTATIONS MUNICIPAL RESPONSIBILITIES

Annotation. based on the analysis of the most important documents in domestic legal practice, the article discusses the history of the formation of ideas about the rights and obligations of minors.

Key words: minors, constitutional rights and obligations.

Задача создания в России правового государства не скоро утратит свою актуальность. Очевидно, что правовое государство должно состоять из граждан, уважающих дух и букву закона. В настоящее время наблюдается повышенный интерес органов государственной власти и высших должностных лиц государства к проблемам несовершеннолетних. Он продиктован, в частности, необходимостью посмотреть на возникающие в среде подростков проблемы с точки зрения возможности обеспечения надлежащего поведения ребенка в обществе. Каким бы ни было значение провозглашенных и гарантированных Конституцией РФ прав и свобод ребенка, оно не способно подменить собой важнейший регулятор поведения данного субъекта – установленные обязанности.

Интересно проследить историю развития обязанностей лиц, не достигших 18 лет, которые регулируются нормами права.

Для этого необходимо решить следующие задачи:

- изучить характер и направление исторического развития законодательного закрепления конституционных обязанностей ребенка в российском праве;

- охарактеризовать основные особенности современных конституционных обязанностей ребенка;

- исследовать систему установленных российским конституционным законодательством обязанностей детей.

Объектом исследования выступают правовые отношения, возникающие в процессе реализации ребенком своих конституционных обязанностей.

Конституционные обязанности ребенка стали предметом специального исследования, например, Е.А. Капитоновой, которая подробно раскрыла особенности правового статуса ребенка [1], И.А. Исаева, проанализировавшего процесс формирования правовых обязанностей несовершеннолетних [2]. Проблемам обязанностей несовершеннолетних в части сохранения исторического наследия посвящена работа Б.Н. Гаврилова [3].

Для рассмотрения вопроса в исторической перспективе целесообразно

привлечь законодательные акты разных периодов. В их числе можно назвать, например, следующие:

- Русская Правда – древнерусский правовой сборник, исторический источник XI в., содержит нормы уголовного, наследственного, торгового, процессуального законодательства; является главным источником правовых, социальных и экономических отношений восточных славян [4];

- Домострой – памятник русской литературы XVI в., являющийся сборником правил, советов и наставлений по всем сферам жизни человека и семьи, включая общественные, семейные, хозяйственные и религиозные вопросы [5];

- Соборное Уложение 1649 года – свод законов Московского государства, регулирующий различные области жизни, памятник российского права XVII в. [6];

- указ о единонаследии 1714 года «О порядке наследования в движимых и недвижимых имуществах» – нормативно-правовой акт, изданный Петром I и регламентирующий правовой статус дворянства, закрепляющий юридическое слияние таких форм земельной собственности, как вотчина и поместье [7];

- указ Петра I «О бережении остатков кораблей, галер и яхт» от 7 февраля 1722 г. – первым указ о сохранении исторических памятников [8];

- Свод законов Российской империи – официальное собрание расположенных в тематическом порядке действующих законодательных актов Российской империи, созданное при Николае I. В десятом томе свода отдельно выделены обязанности детей, которые, в основном, касаются отношений между детьми и родителями [9];

- Конституция Российской Федерации – высший нормативный правовой акт Российской Федерации, принятый 12 декабря 1993 года. Конституция обладает высшей юридической силой, закрепляющей основы конституционного строя России, государственное устройство, образование представительных, исполнительных, судебных органов власти и систему местного самоуправления, права и свободы человека и гражданина [10].

Каковы же тенденции развития правового регулирования обязанностей несовершеннолетних в отечественном законодательстве? Как представляется, рассмотрение различных аспектов этой проблемы должно происходить на уроках по всем учебным предметам, а не только гуманитарного цикла, а также затрагивать обширные сферы внеклассной и внешкольной жизни подростка. Это, в свою очередь, ставит вопрос о постоянном повышении педагогического мастерства учительского корпуса страны [11].

Итак, развитие правового регулирования обязанностей ребенка на Руси в IX-XVII вв. шло по пути от разрозненных правил, подтверждающих наличие обязанности почитания и уважения родителей, к её прямому законодательному закреплению. Категория «дети» неоднократно упоминается в Русской Правде (ст.87, 88, 89 и т.д.), но прямого указания на их обязанности нет. Например, в Русской правде говорится об имущественных обязанностях: «будет ли потерять

своего иночима (отчима), а оумреть, то взворотить брату, что будет, отець его истерять иночимля» [4, с.115]. В данной статье говорится об обязанности вернуть имущество сводным братьям, растраченное отцом, но прямого свидетельства, что данные обязанности возлагаются на несовершеннолетних, мы не находим. Таким образом, на данном этапе развития права обязанности ребенка законодательно еще не закреплены.

Важнейшей обязанностью несовершеннолетних в Средневековой Руси было почитание и уважение родителей. В частности, «Домострой», не являвшийся правовым актом в классическом понимании этого термина и представлявший собой своеобразный сборник правил, советов и наставлений, фиксировавший уже вполне сложившиеся морально-этические нормы общественного и семейно-бытового поведения, впервые нормативно сформулировал обязанность детей: «любите отца своего и мать свою и слушайте их, повинуюсь» [5, с. 38].

Единого понятия «дети» либо «несовершеннолетний», исходящего из определенного возрастного ценза, до периода правления Петра I не сформировалось, хотя отдельные попытки выделения ребенка в качестве самостоятельного субъекта права были предприняты Соборным Уложением 1649 года. Так, например, возлагалась ответственность по обязательствам родителей: «а будет кто кому учинит какое насильство, не разделався умрет и исцом велеть иск их доправити того умершего на жене и на детях» [6, с.42]. Таким образом, ответственность не была индивидуальной: дети отвечали по обязательствам на все виды имущества за своих родителей.

Также дети, как и их родители, несли повинности в виде тягла и военной службы: «а которые дети отходили от тяглых людей и писалися в стрелецкую службу, а у отца, третьего сына не имати, толко один сын, или два, и тех имати в тягло, а будет у отца три сына, третьего сына не имати, бытии ему в стрельцах» [6, с.324].

Российское законодательство в период с начала правления первого российского императора и до 1917 г. продолжало отстаивать незыблемость родительской власти над детьми, но акцент при установлении этой власти постепенно стал смещаться в сторону необходимости обеспечения родителями реализации интересов самих детей [2, с.53].

В годы правления Петра I была предпринята первая попытка определения критериев совершеннолетия: «будут до тех мест, пока ево братье и сестры приспеют возраста своего, мужской-до осмнатцати, а женской до семнадцати лет» [7, с.297].

Главной обязанностью ребенка в этот период продолжала оставаться обязанность повиновения собственным родителям, впервые прямо прописанная в Своде Законов Российской империи 1832 г. «дети должны оказывать родителям чистосердечное почтение, послушание, покорность и любовь; служить им на самом деле, отзываться об них с почтением, и сносить родительские увещания и исправления терпеливо и без ропота» [9, с.35].

Только к началу XX в. ребенок окончательно был воспринят обществом и государством как специальный субъект права, подлежащий особой защите и обладающий не только обязанностями, но и правами.

Особенности несовершеннолетнего возраста не могут не учитываться в праве. Несовершеннолетний – уже не ребенок, но еще и невзрослый, но даже в этом возрасте у него уже есть обязанности. Согласно Конституции РФ, у несовершеннолетнего существует обязанность получить определенный уровень образования [10, с.4]. Стоит подчеркнуть важность закрепления положения именно в качестве обязанности, а не права, так как только обязанность способна обеспечить реальность участия несовершеннолетнего в образовательном процессе.

Согласно Конституции РФ, защита Отечества является долгом и обязанностью гражданина РФ. В связи с этим выделяют следующие обязанности:

- обязанность по первоначальной постановке на воинский учет;
- обязанность по прохождению медицинского освидетельствования;
- иные обязанности, связанные с воинским учетом, предусмотренные действующим законодательством в данной сфере;
- обязанность по прохождению обязательной подготовки к военной службе.

Не менее важной обязанностью является охрана окружающей среды. В соответствии с Конституцией Российской Федерации, каждый имеет право на благоприятную окружающую среду, каждый обязан сохранять природу и окружающую среду, бережно относиться к природным богатствам, которые являются основой устойчивого развития, жизни и деятельности народов, проживающих на территории Российской Федерации [10, с.5].

О проблемах охраны окружающей среды и путях их решения как в нашей стране, так и на международном уровне, сейчас можно узнать многое. Школьники получают знания на уроках, из сети Интернет, но помимо этого необходимы практические умения и навыки, которые приобретаются в процессе трудовой деятельности. Так, учащиеся школы с. Березовки 1-я приняли участие в экологической акции (посадка деревьев); регулярно участвуют не только в уборке пришкольной территории, но и территории села.

Особо стоит отметить обязанность платить законно установленные налоги [10, с.6]. Данная статья имеет отношение к несовершеннолетним лишь в том случае, если ребенок, достигший 15 лет, нанимается в установленном трудовым законодательством порядке на работу. Так, например, учащиеся с. Березовка 1-я (9 кл.) в 2019 г. оформляли трудовые отношения в виде срочного трудового договора.

Таким образом, обязанности несовершеннолетних непосредственно связаны с ответственностью перед законом и перед обществом. Особенно важно научиться соблюдать законы в период формирования личности – в подростковый период, ведь впоследствии только ответственный гражданин

может принести пользу обществу, самореализоваться в социально ценном значении.

Таким образом, несовершеннолетний, как любой гражданин, имеет права и обязанности и несет юридическую ответственность за свои поступки перед государством и другими людьми. Основная обязанность любого, в том числе несовершеннолетнего гражданина – соблюдать законы и не совершать правонарушений, а также не нарушать прав и законных интересов других лиц.

Помимо вышеуказанных обязанностей, стоит отметить необходимость наличия у каждого человека, находящегося на территории страны, вне зависимости от его гражданства, возраста и иных факторов, обязанности уважать традиции и национальное достоинство других лиц. При этом подобные традиции не должны нарушать общепринятых норм морали и нравственности, а также запретов, установленных действующим российским законодательством.

Список использованной литературы и источников

1. Капитонова Е.А. Обязанности как неотъемлемая часть правового статуса ребенка // Вестник Московского университета МВД России. 2009. № 5. С. 108 – 111.
2. Исаев И.А. История государства и права России. М.: Юристъ, 1996. 544 с.
3. Гаврилов Б.Н. Как охраняли памятники в России в XVIII-XX вв.// [Электр. ресурс]. – Режим доступа: <http://his.1september.ru/2003/38/4.htm> (дата обращения 20.12.2019).
4. Правда Русская. Тексты. /Под ред. академика Б.Д. Грекова.- М.-Л., 1940.// [Электр. ресурс]. – Режим доступа: <http://www.hist.msu.ru/ER/Text/RP/prp.htm> (дата обращения 20.12.2019).
5. Домострой. СПб.: Наука, 1994. (Серия «Литературные памятники»)
6. Соборное уложение 1649 года / Под ред. М.Н. Тихомирова, П.П. Епифанова. М., Изд-во Моск. ун-та, 1961.
7. Указ о единонаследии // Российское законодательство X-XX вв.: в 9 т. Т.4. Законодательство периода становления абсолютизма. /Под ред. А. Г. Манькова. М., Юридическая литература, 1986. С.102.
8. Указ именной, данный воеводам переяславским «О бережении остатков кораблей, галер и яхт» от 7 февраля 1722 г. // ПСЗ I. Т. 6.
9. Свод Законов Российской Империи. Законы гражданские. Т.10. СПб.1916.Ч.1. // [Электр. ресурс]. – Режим доступа: <http://civil.consultant.ru/code/> (дата обращения 20.12.2019).
10. Конституция РФ: официальный текст (с изменениями от 30 декабря 2009 г.) // Российская газета. Вып.4831. 21января 2009. С.1-10.
11. Попкова Н.В. К вопросу о кадровом обеспечении модернизации образования // Проблемы российской цивилизации и методики преподавания истории: Межвуз. Сб. научн. тр. Саратов: Изд-во «Наука», 2016. Вып 8. С. 246-253.

УДК 342.7

Захаров Никита Дмитриевич, магистрант 1 курса заочной формы обучения направления «Педагогическое образование», Института Истории и Международных Отношений СГУ имени Н.Г. Чернышевского, Россия

Чолахян Вачаган Альбертович, доктор исторических наук, профессор Института Истории и Международных Отношений СГУ имени Н.Г. Чернышевского, Россия

*Н.Д. Захаров, В.А. Чолахян
ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский
государственный университет им. Н.Г. Чернышевского»,
Институт Истории и Международных Отношении, Саратов, Россия*

ОСОБЕННОСТИ ВНЕУРОЧНОЙ РАБОТЫ ПО ИСТОРИИ В ШКОЛЕ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО АДАПТИРОВАННЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОГРАММАМ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности внеурочной работы по истории в школе для обучающихся по адаптированным образовательным программам. Наиболее активными формами внеурочной работы в школе являются конкурсы, викторины, брейн-ринги и другие игры. Автор изучает массовые, групповые, кружковые и индивидуальные формы внеурочной работы.

Ключевые слова: внеурочная работа в школе, адаптированные программы, викторины, конкурсы, кружки.

FEATURES OF EXTRACURRICULAR WORK IN HISTORY AT SCHOOL FOR STUDENTS IN ADAPTED EDUCATIONAL PROGRAMS

Annotation. The article discusses the features of extracurricular work on history in schools for students of adapted educational programs. The most active forms of extracurricular work at school are competitions, quizzes, brain-rings and other games. The author studies mass, group, circle and individual forms of extracurricular work.

Key words: extracurricular activities at school, adapted programs, quizzes, competitions, and clubs.

История в школе для обучающихся с нарушениями интеллекта рассматривается как учебный предмет, в который заложено изучение исторического материала, овладение знаниями и умениями, коррекционное воздействие изучаемого материала на личность ученика. Кроме того, изучение истории способствует формированию личностных качеств гражданина, подготовке подростка с нарушением интеллекта к жизни, социально-трудовой и правовой адаптации выпускника в общество. Характеризуя, обучающихся с отклонениями в развитии, можно отметить их инертность, вялость, рассеянность, лёгкую отвлекаемость, интеллектуальную пассивность, отсутствие интереса к мыслительной деятельности.

Одной из проблем внеурочной деятельности по истории является то, что учитель прилагает максимум усилий для того, чтобы в процессе овладения материалом не было затруднений для данной категории детей. Это чтение

текста, рассказ учителя, ответы на вопросы, анализ иллюстраций. Однообразие приёмов не вызывает у учащихся активной учебной деятельности непосредственного интереса к предмету.

Такое обучение приводит к механическому запоминанию учащимися учебного материала, но развития мыслительной деятельности при этом не происходит. За учащимися закрепляется позиция, которая исключает инициативу, активность в познавательной деятельности. Поэтому необходимо проводить внеурочные занятия так, чтобы усвоение знаний шло не на основе запоминания, а на сознательном применении знаний в процессе решения познавательных задач, чтобы учащиеся учились рассуждать, использовать имеющуюся у них информацию.

Одним из путей повышения активности и пробуждения интереса к истории, у учащихся с отклонениями в развитии во внеурочное время является игра, которая способствует созданию у школьников положительно эмоционального настроения, улучшает общую работоспособность, даёт возможность многократно повторить один и тот же материал. Особо подчёркивается коррекционное значение этого вида деятельности учёными А. Н. Граборовым, М.И. Кузьмицкой, М. М. Нудельманом, Г.А. Кулагиной. «Вся его жизнь – игра, – писал А.С. Макаренко. – У ребёнка есть страсть к игре, и её надо удовлетворять. Надо не только дать ему время поиграть, но надо пропитать этой игрой всю его жизнь» [1].

У обучающихся с отклонениями в развитии нарушается формирование всех сторон речи: её фонетическая сторона, лексика, грамматический строй, что позволяет говорить о системном нарушении речи. Об этом говорят исследования многих авторов (В.Г. Петрова, М.Ф. Гнездилов и др.). Игры во внеурочное время дают возможность исправлять недостатки речевого развития учащихся, обогащать словарь, но и активизировать познавательную деятельность [2, с. 24].

Формы внеурочной работы по истории различают по охвату количества учащихся и в связи с этим могут быть массовыми, групповыми, кружковыми, индивидуальными. При выборе формы внеурочной работы по истории в школе для обучающихся по адаптированным программам учитель должен учитывать не только возраст учащихся, но и особенности их познавательной деятельности, эмоционально – волевой сферы, личностные качества. Понятно, что не все формы внеурочной работы по истории, доступные для учеников общеобразовательной школы, могут быть использованы в условиях специальной общеобразовательной школы. Так, например, нецелесообразно для учащихся с нарушением интеллекта чтение лекций, проведение конференций, семинаров, написание рефератов.

Целесообразно проводить во внеурочное время конкурсы, викторины, игры между параллельными классами. Викторины, брейн-ринги с целью выявления развития интересов и способностей учащихся, стимулирования их познавательной активности, воспитания любви к предмету. В условиях

специальной общеобразовательной школы эти формы внеклассной работы приобретают коррекционное значение.

Содержание викторин, игр, конкурсов можно ограничить школьной программой по истории, а можно выйти за её пределы, но главное, содержание должно быть доступно учащимся с нарушением интеллекта, а предлагаемые им вопросы и задания должны быть понятны для выполнения.

В проводимых мероприятиях участие принимают как отдельные группы учащихся, так и классы. Викторины по истории проводятся без предварительной подготовки учащихся или с сообщением темы, иногда вопросов. Для учащихся специальной школы эта форма внеклассной работы является наиболее доступной и интересной. Хорошо таким способом проводить краеведческие викторины.

В содержание викторин можно включить разнообразные игры. Нравится ребятам игра «Поймай дату», («Хронологическая уха»), так как увлекательная форма, дух состязания и своеобразие подсказок помогают многим учащимся выучить или хотя бы запомнить хронологию. В содержание игр, викторин можно включать такие игры, как «Первые», «Знаете ли вы, когда», «Знаете ли вы, когда впервые...», «Знаешь ли ты их имена». Можно проводить историческую игру «Поле чудес» (по типу телевизионной игры), изготовить барабан, провести отборочный тур среди классов.

Викторины по истории для учащихся специальной школы наиболее доступны и интересны. Повторительная и закрепляющая роль их – бесспорна. Одни и те же даты, имена, понятия, встречаясь ученику в двух-трёх играх, заставляют учащихся вспоминать, связывать их с чем-то другим, более известным.

Особенно нравятся учащимся игры-состязания между классами, например викторина «Юные историки». При проведении таких игр обязательно необходимо учитывать и корректировать неустойчивость внимания, неуравновешенность, отсутствие выдержки у учащихся школы. Поэтому нужно подробно разъяснять правила игры, обеспечивать постоянный контроль за ходом игры, объективно оценивать, совместно с жюри, команды. Игры проходят живо, с интересом, способствуют не просто повторению, но и пониманию и запоминанию материала по истории.

Внеурочная работа по истории сложна и многообразна и поэтому требует четкой организации и системы. Огромная роль в проводимых играх принадлежит учителю истории. Все игры, викторины предполагают при их завершении выявление победителя в лице участника или команды. Важный эмоциональный момент – поздравление победителя: оценка, вручение грамоты или благодарности и т.п. У учащихся поднимается настроение, повышается интерес к предмету, работоспособность. Пренебрежение этим условием ведет к угасанию интереса, к потере игровой задачи.

Поэтому учебная игра по истории – это педагогически направленная внеурочная деятельность, нацеленная на эффективное усвоение материала.

Игры по истории способствуют активизации познавательной деятельности учащихся с нарушением интеллекта. Они не только помогают школьникам лучше представить то или иное событие, того или иного конкретного человека или представителя определённого слоя населения, но и вовлекают их в процесс самостоятельного поиска новых знаний, делают внеурочную деятельность разнообразной, способствуют развитию воображения, памяти, внимания, расширяют кругозор, поддерживают интерес к истории.

Игра возможна при проведении внеурочных мероприятий на различных этапах. Игры могут быть коллективные (принимает участие весь класс), групповые индивидуальные. Игра порождает радость и бодрость, воодушевляет школьников на изучение истории, обогащает впечатлениями, помогает учителю избежать назойливой назидательности, создаёт в коллективе атмосферу дружелюбия.

Кроме того, игра является мощным воспитательным средством, естественно тренирующим здоровые стороны ученика и ослабляющим его недостатки развития. Благодаря игре удаётся преодолеть робость, неуверенность, пассивность, присущие многим учащимся с отклонениями в развитии. В играх для обучающихся с нарушениями интеллекта не должно быть серости и однообразия. Игра должна постоянно обогащать знания, быть средствами всестороннего развития ребёнка, его способностей, вызывать положительные эмоции, наполнять жизнь школьников интересным содержанием. Игры помогают, по утверждению К.Д. Ушинского, проявить способности и наклонности, но и совершенствовать их [3].

Моральные нормы и правила, о соблюдении которых учитель часто и многократно напоминает ученикам, незаметно могут вырабатываться в ходе игры. Групповые или коллективные исторические игры всегда ведутся по определённым правилам, в ходе игры учащиеся должны мобилизовать свои знания, обращаться к материалу, умственно и морально обогащать себя. Сознание этого приносит чувство удовлетворения, уверенности в себе. Обучающиеся с нарушением интеллекта в результате игр тренируют работу анализаторов, развивают инициативность, сообразительность, воображение, мышление, речь, воспитывают чувство товарищества.

Таким образом, можно сделать вывод, что игра во внеурочной деятельности по истории имеет большое коррекционное воздействие, на обучающихся с нарушением интеллекта и является одним из эффективных методов обучения школьников с отклонениями в развитии. Игры по истории позволяют однообразный материал сделать интересным для учащихся, придать занимательную форму. Положительные эмоции, возникающие во время игры, активизируют деятельность учащихся, развивают внимание, память, речь, обогащают словарь.

Список использованной литературы и источников:

1. Роль игры в жизни школьников [Электр.ресурс].-Режим доступа:

http://fml366.org/sites/default/files/rol_igry_v_zhizni.pdf (дата обращения 20.04.2020)

2. Петрова В.Г. Психология умственно отсталых школьников. М. 2015. 245.с.

3. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Том I [Электр.ресурс].-Режим доступа: [http:// az.lib.ru/u/ushinskij kd / text 1867 chelovek_kak_predmet_vospitaniya_tom_1.shtml /](http://az.lib.ru/u/ushinskij_kd/text_1867_chelovek_kak_predmet_vospitaniya_tom_1.shtml) (дата обращения 20.02.2020)

УДК 37.012.2

Ибрагимова Ольга Александровна, учитель истории и обществознания МАОУ СОШ №5, г. Балаково, Саратовская обл., Россия

О.А. Ибрагимова

учитель истории и обществознания МАОУ СОШ №5,
г. Балаково, Саратовская обл., Россия

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПЛАТФОРМ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация. В статье представлен опыт работы цифровыми образовательными платформами. Целью работы является знакомство с использованием образовательных порталов для повышения качества школьного образования и познавательной активности учащихся.

Ключевые слова: цифровые платформы, образование, информационные технологии, системно-деятельностный подход.

О. А. Ibragimova

Teacher of History and Social Science, Secondary Comprehensive School No5 (Municipal Educational Institution), Balakovo, Saratov region, Russia
E-mail: 79271481803@yandex.ru

THE USE OF DIGITAL LEARNING PLATFORMS IN EDUCATIONAL PROCESS.

Annotation. The article deals with working experience in using digital learning platforms. The purpose of the work is introducing the advantages of using educational portals for improving the quality of school education and students' cognitive activity.

Key words: digital platforms, education, information technologies, system-activity approach.

Сейчас сложно представить урок без использования мультимедийных средств и цифровых технологий. Поэтому современному учителю необходимо уметь работать с различными информационными ресурсами, пользоваться их богатствами для развития познавательной активности учащихся. В Концепции модернизации российского образования сформулированы социальные требования к системе российского образования. В частности говорится, что развивающемуся обществу нужны образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения [1]. Подростки большое количество времени проводят в сети Интернет, и поэтому первостепенной задачей учителя является научить

учащихся наиболее эффективно использовать информационные технологии, которые помогут им в образовательном процессе [2].

В своей статье я бы хотела поделиться опытом работы с цифровыми образовательными платформами. На мой взгляд, одной из самых популярных цифровых платформ является ЛЕСТА, в основу которой легли электронные формы учебников, разработанных корпорацией Российский учебник. Если говорить об особенностях использования электронной формы учебника на уроках гуманитарного цикла, следует отметить следующее, история является интересной, занимательной, но в то же время сложной дисциплиной в школе. Сложность усвоения исторических знаний обусловлена объемом фактологических и хронологических сведений, глобальностью общественно-исторических процессов и явлений, закономерности которых осмыслить ребенку порой бывает очень трудно. И электронный учебник позволяет облегчить школьникам запоминание материала посредством функции «Заметка». Функцию «заметки» можно рассматривать как следующий этап работы с терминами. Нужные слова можно выделять в тексте электронного учебника, помещать их в заметки, самостоятельно снабжать дефинициями. Этот элемент открывает перед учителем и учеником большое количество видов работ, как на уроке, так и при выполнении домашних заданий. Работе с терминами нужно уделять пристальное внимание, проводить ее следует регулярно, чтобы обучающиеся привыкали, и могли свободно ими оперировать, так как большинство экзаменационных заданий связано именно с терминологией. Регулярная работа с заметками позволяет облегчить обучающимся подготовку к контрольным работам, экзаменам, итоговой аттестации.

В электронных учебниках по предметам общественно-исторического цикла исключительное значение приобретают различные формы визуализации изучаемого материала, которые можно использовать на этапе изучения нового материала. Например, в учебники по истории включен высококачественный реалистический статический и динамический видеоряд, который помогает наглядно познакомиться с особенностями исторических эпох и воспроизвести исторические события.

Еще одним полезным сервисом этой цифровой платформы является «классная работа». Данный сервис содержит готовые рабочие программы и материалы для проведения уроков, как универсальные, так и по конкретным УМК с возможностью редактирования.

Несмотря на то что, на платформе ЛЕСТА представлен достаточно информативный и содержательный материал, заданий для первичного контроля знаний и закрепления содержится мало, именно поэтому нельзя ограничиваться работой только на одной образовательной платформе.

Для осуществления проверки усвоения материала тоже существует множество образовательных порталов, но учителя нашей школы более активно работают с порталом ЯКласс. В своей статье я хотела бы остановиться на его

преимуществах.

На портале содержатся теоретические материалы к уроку, карты, графики, рисунки, практические задания и тесты более чем по 15 предметам. Уже сейчас на ЯКласс есть 6 000 000 вариантов заданий, и их количество постоянно пополняется. При разработке материалов используются учебники, рекомендованные Министерством образования и науки РФ. Шаги решения для всех заданий на ЯКласс, даны с подробным объяснением и описанием материала. Структура по каждому предмету по каждой теме представляет: теоретический материал, тренировочные задания, тесты и проверочные работы. Портал ЯКласс предлагает огромное количество вариантов для подготовки ВПР, ОГЭ, ЕГЭ.

На портале можно осуществлять автоматическую проверку и выдачу домашнего задания в разделе «Проверочные работы». Учителю больше не нужно проверять горы тетрадей, система проверит результаты, предоставит подробную статистику и даже порекомендует оценку. Уникальная особенность ЯКласса заключается в том, что каждое задание и тест имеет множество вариантов. Ответы на такие задания невозможно списать ни в Интернете, ни у соседа по парте, ни с ГДЗ. Решая задачи самостоятельно, учащиеся получают баллы за правильные ответы. Результаты отображаются в «ТОПах одноклассников». Это привносит соревновательный элемент в процесс обучения и положительно сказывается на общей успеваемости класса. Учащимся также нравится выполнять творческие задания (мини-сочинения, проекты, схемы, таблицы). Есть возможность прикрепить нужные файлы и отправлять на портал. Учитель имеет возможность осуществить проверку в любое удобное ему время и в любом месте, где есть доступ к интернету.

Мне как учителю портал очень нравится потому что появляется дополнительная возможность более качественной организации образовательного процесса с применением инновационных технологий за счет:

- реализации системно-деятельностного подхода в процессе обучения предмету;
- реализации принципа построения индивидуальной образовательной траектории;
- организации учебного процесса, как на уроке, так и во внеурочной деятельности (дистанционно);
- реализации дифференцированного подхода (разноуровневые задания);
- использования естественного мотивирующего фактора. У обучающихся формируется психологическая уверенность в собственных силах;
- повышения ИКТ-компетентности;
- задания для домашней работы из банка задач;
- автоматический учёт результатов. Результаты выполнения работ учениками сразу отображаются в разделе «Результаты учащихся»;
- анализ усвоения материала обучающимися.
- выявление проблемных тем.

Таким образом, ЯКласс развивает навыки работы с информационными технологиями у учителя, и школьника, позволяя им общаться на одном языке.

Время и технический прогресс не стоит на месте. В разные эпохи создавалось что-то новое, к которому всегда было сложно привыкать и принимать. Поэтому сегодняшние цифровые образовательные платформы – это новые преимущества и возможность применения разнообразных форм работ на уроке с целью активизации интереса и познавательной деятельности учащихся.

Список использованной литературы и источников

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2020 года.
2. *Исупова Н.И.* Методические особенности применения электронных образовательных ресурсов. Сборник научных трудов Sworld. 2012. Т.23. №4. С.92-95

УДК 37.02

Колбасина Ксения Александровна, магистрантка 2 курса заочной формы обучения направления «Педагогическое образование», профиль «Методология исторического образования» Института истории и международных отношений СГУ имени Н.Г. Чернышевского, Россия

К.А. Колбасина

*ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского»,
Институт истории и международных отношений, Саратов, Россия*

РАЗВИТИЕ ШКОЛЬНОГО ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВЕТСКИЙ И ПОСТСОВЕТСКИЙ ПЕРИОДЫ

Аннотация. В статье анализируются основные направления развития школьного исторического образования в советский и постсоветский периоды. Советская система образования обеспечивала постепенный рост, а в постсоветский период произошел спад, результаты которого страна ощущает по настоящее время

Ключевые слова: историческое образование, школа, лицей, гимназия, профессия.

К. А. Kolbasina

*Saratov State University, Institute of history
and international relations, Saratov, Russia
E-mail: kolbasina.ksusha@yandex.ru*

DEVELOPMENT OF SCHOOL HISTORICAL EDUCATION IN THE SOVIET AND POST-SOVIET PERIODS

Annotation. The article analyzes the main directions of development of school historical education in the Soviet and post-Soviet periods. The Soviet education system provided gradual growth, and in the post-Soviet period there was a decline, the results of which the country feels to this day

Key words: history education, school, a Lyceum, a gymnasium, a profession

Одним из актуальных приоритетов любой государственной политики в области образования, является выбор наиболее правильных и результативных путей модернизации школьного исторического образования. В октябре 1918 г. ВЦИК РСФСР утвердил «Положение о единой трудовой школе», заменившей все дореволюционные школы. Трудовая школа делилась на 2 ступени: I ступень (8-13 лет), II ступень (от 13 до 17 лет). В школе первой ступени изучался простой курс русской истории. На последнем году вводилось изучение советской Конституции. В 1920 г. была сделана попытка ввести программу по истории. Однако она не была принята. С 1923 г. ликвидируется предметное преподавание и вводится бригадное обучение на основе комплексных программ. В программы 1921 г. в основу методики работы во время бесед и экскурсий ставили изучение истории родного края, культурно-бытовой жизни людей. Значительное внимание стало уделяться физическому и эстетическому воспитанию. Считалось, что гуманное отношение к детям, должно было определять стиль дальнейших отношений педагогов и воспитанников [1, с.124].

В 1920-е гг. свободное развитие ребенка как активной, индивидуальной личности категорически не приветствовалось, игнорировались индивидуальные особенности детей и подростков, а весь учебный процесс был ориентирован на придуманного в виде цели «среднего» ученика. Такие дети, как отстающие и одаренные учились вместе по единой программе, по одним учебникам. При этом дисциплина имела большое значение, а усвоение фактического материала, как правило, считалось более важным, чем воспитание в ребенке творческого подхода. Отсутствовал вопрос о воспитании личности – все ученики изначально должны были стать грамотными и активными членами общества.

В середине 1930-х гг. школа вернулась к традиционному образованию и восстановлению истории как самостоятельного предмета. А именно, 15 мая 1934 г. СНК СССР и ЦК ВКП(б) подписали Постановление «О преподавании гражданской истории в школах СССР». Вся деятельность по созданию учебников для старшей школы проводилась в Институт истории Академии наук СССР. В 1939 г. вводятся разделы по всеобщей истории: история СССР изучалась дважды: первый — в элементарном курсе в начальных классах, а второй — в систематическом курсе в старших классах [2, с.46].

В июле 1950 г. Коллегия Министерства просвещения РСФСР признала необходимым значительно сократить все школьные учебники по истории. В соответствии с этим решением отдельные учебники, применяемые в неполной средней школе, должны были подвергнуться следующему сокращению: учебник по истории СССР для IV класса – на 28%; учебник по истории древнего мира для V и VI классов – на 33%; учебник по истории средних веков для VI–VII классов – на 27,7%. В общей сложности в перечисленных учебниках опускался при изучении материал, занимающий около 200 страниц. Полное среднее образование носило на тот момент массовый характер, но все-таки оставалось далеко не всеобщим. В 1957 г. трудовое и политехническое направления были поставлены на первое место в образовании. Было принято

решение об обязательном 8-летнем среднем образовании.

Во середине 1960-х гг. руководство страны выдвинуло задачу перехода к всеобщему среднему образованию молодёжи, что диктовалось потребностями народного хозяйства и совпадало с тенденциями, наблюдающимися в промышленно развитых странах. Благодаря этому молодежь впервые начинали входить в жизнь, имея соответствующий высокий стандарт образования. Отметилось появление целых отраслей промышленности, к примеру, предприятия оборонного комплекса, которые стали комплектоваться молодыми кадрами со средним уровнем образования. Примерно 35% выпускников неполной средней школы получали курс среднего образования в профессиональной школе [3, с.231].

Введение в СССР всеобщего среднего образования опиралось на идеологическую установку – все советские люди социально равны. Однако все люди, различаются по способностям, и некоторые ученики, не в силах овладеть школьной программой в полном объёме. Вскоре после введённых преобразований возник провал между требованиями вступительных экзаменов в вузах и знаниями студента, и появилась явная потребность в репетиторах, без помощи которых поступить среднему выпускнику массовой школы в престижный вуз стало невозможным.

Подростки, не желающие учиться, и ранее прекращавшие обучение в школе после 7– 8-го класса, теперь были вынуждены заканчивать 10 (а потом 11) классов. Концентрический принцип в изучении истории был отменен и произошел возврат к линейному принципу. В 5-6 классах сохранялся элементарный характер курса истории Древнего мира и Средних веков, и, следовательно, объем и содержание программ и учебников истории для этих классов были определены с учетом возрастных возможностей учащихся. Системные курсы в каждом классе были составлены из расчета 70 часов, за исключением истории СССР до 1861 — 96 часов, истории России после 1861 г. и XX в. — 149 часов. В 10 классе вводился курс обществоведения.

В начале 1970-х гг. стали менять школьные учебники и программы. Вместо «арифметики» и «алгебры» появилась «математика», менялись не только учебники, но и школьный инвентарь, ручки. Во главе этой реформы стоял её инициатор – академик современности А.Н. Колмогоров. К сожалению, и эта реформа потерпела неудачу. А.Н. Колмогоров не учел негативные эффекты всеобщности образования и слабость учительского корпуса, неспособного воспринять и реализовать новые идеи. Таким образом, вторая половина советского периода истории нашей страны характеризовалась перманентными попытками реформировать школьное естественнонаучное и математическое образование.

В 1980-х гг. в стране в крупных городах появились элитные школ с углубленным изучением иностранных языков. Большую часть учащихся в этих школах составляли дети партийно-хозяйственной номенклатуры. Таких школ существовало весьма немного, но уровень образования они давали, как

правило, превосходный, и, конечно, наголову превосходили уровень простых школ. В 1980-х гг. отечественная средняя школа занимала неплохие позиции в мире. Здесь надо отметить, что никаких статистически достоверных сопоставлений уровней подготовки советских и зарубежных школьников в то время не делалось. Однако по наблюдениям специалистов наши выпускники средней школы несколько уступали японцам, но были заметно выше американцев и многих европейцев. Важно, что к концу 1970-х годов в СССР только 0.2% населения было неграмотным, в то время как в США и Японии – 0.5%, в Англии – 0.7%, а в целом по Европе – 2.3% [4, с.26].

Перестройка и последовавший за ней распад Советского Союза, слом советской системы среднего образования привели отечественную среднюю школу к трагическим последствиям. Кратко перечислим произошедшие драматические изменения:

- резкое падение престижа образования, особенно естественнонаучного;
- ликвидация единого школьного образования;
- появление учебных планов, включающих минимум историю и естественнонаучные дисциплины;
- повсеместное отсутствие лабораторного практикума в школах;
- активная пропаганда религии и, следовательно, догматического мышления.

Всю перестройку (1985–1991) и последующее десятилетие в советской, а затем российской школе шел вал всевозможных экспериментов с учебниками, со школьными программами. В 1990-х гг. либерально-буржуазное направление занимало господствующие позиции в академической, универсальной науке. В это время на страницах журналов и газет развернулась идейная борьба по вопросам содержания учебников истории. Средняя школа стала двухуровневой при отсутствии социальной защиты подростков 15 – 16 лет. И вот итог: в 1996 г. 10% россиян нигде не учились и не работали. При этом темпы роста преступности среди молодежи были в 15 раз выше, чем среди взрослых. В стране появилось множество лицеев, гимназий и колледжей. Школы стали оснащаться компьютерами и различной оргтехникой.

В 1997-2000 гг. в стране вновь развернулась яростная полемика вокруг школьной реформы. Сменилось несколько министров образования. 2001 год - первый год нового тысячелетия, год эксперимента с единым выпускным – вступительным экзаменом.

2010 год - согласно Болонскому соглашению Россия перешла на обязательное 12 летнее школьное образование и двухступенчатое высшее образование. В 2009 г. Единый государственный экзамен стал обязательным. Его сдавали 995 295 выпускников школ 2009 г. и выпускников прошлых лет (в 2008 году – 1095781) [5, с.64].

В настоящее время новые подходы в преподавании общественных дисциплин определили характер изучаемого периода. Усовершенствование программ и учебников с целью сделать их посильными для учащихся без

снижения научного уровня содержания являются одной из основных задач, стоявших перед педагогической наукой. Сегодня российская система среднего образования ищет оптимальные пути смены образовательной парадигмы, переходит к развивающему вариативному образованию и, вместе с тем, пытается обеспечить баланс между национальными (общефедеральными, общероссийскими) ценностями, традициями и приоритетами в сфере образования, с одной стороны, и потребностями интеграции российской системы обучения в общеевропейские и общемировые образовательные процессы, с другой стороны. От результатов решения этих проблем во многом зависит наше будущее.

Список использованной литературы и источников

1. Багоцкий С.В. О реформе средней школы. Материалы научно-общественного семинара ФИАН. Выпуск 5 М., 2001. 289 с.
2. Богданов А.П., Вяземский Е.Е. и др. История средних веков: Программа для 6 кл. // История с древнейших времен до наших дней: Программы для общеобразовательных учреждений. История. М.: Просвещение, 1997. 251 с.
3. Вендровская Р.Б. Очерк развития школьного исторического образования в СССР. М., 1961. 280 с.
4. Колосков А.Г. Содержание исторического образования в профильной школе как средство социализации личности // Преподавание истории и обществознания в школе. 2011. № 10.
5. Школьное историческое образование в условиях введения федеральных государственных образовательных стандартов общего образования. Новосибирск, Изд. НГПУ, 2012. 290 с.

УДК 37.012.2

Колтун Елена Яковлевна, магистрант 1 курса очной формы обучения направления «Педагогическое образование», профиль «Методология исторического образования» Института истории и международных отношений СГУ имени Н.Г. Чернышевского, Россия

Е.Я. Колтун

*ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского»,
Институт истории и международных отношений, Саратов, Россия*

«ЛИНЕЙКА» ИЛИ «КОНЦЕНТРЫ»

Аннотация. Новый ФГОС определил переход российских школ от концентрической системы к линейной. В статье анализируются преимущества и недостатки обучения истории по линейной и концентрической системе. Целью работы является анализ двух систем и их сравнение на основе рассуждений ученых-теоретиков и практикующих педагогов. Такая работа позволила определить дальнейший вектор развития линейной системы.

Ключевые слова: школьное историческое образование, ФГОС, линейная система, мнение экспертов.

E. Y. Koltun

Saratov State University, Institute of Arts, Saratov, Russia

«RULER» OR «CONCENTRATORS»

Annotation. The new GEF determined the transition of Russian schools from a concentric system to a linear one. The article analyzes the advantages and disadvantages of teaching history in a linear and concentric system. The purpose of the work is the analysis of two systems and their comparison based on the reasoning of theoretical scientists and practical teachers. Such work allowed us to determine the further vector of development of the linear system.

Key words: school historical education, FSES, linear system, expert opinion.

Образование - это живой организм, который рос и развивался вместе со страной, как в зеркале отражая все ее успехи и поражения, оказывая, в свою очередь, сильное воздействие на социально-экономическое и культурное развитие России. Очень сложным и противоречивым был советский период в истории образования, оставив после себя многочисленные и глубокие проблемы, но и несомненные достижения.

Изучение становления и современного развития российской образовательной системы, влияния на этот процесс государства, общества, отдельных деятелей приобретает в этот период особый смысл, и имеет не только познавательное, но и социально-практическое значение.

В основе нового Федерального государственного образовательного стандарта нового поколения [1] лежит системно-деятельностный подход, который обеспечивает активную учебно-познавательную деятельность обучающихся, формирование готовности к саморазвитию и непрерывному образованию, предполагает воспитание и развитие качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества, задач построения демократического, гражданского общества на основе диалога культур.

Вместе с тем необходимо подчеркнуть, что Закон Российской Федерации «Об образовании в Р.Ф.» (2012 г.) [2] положил начало преодолению хаоса в сфере образования, когда старые нормативные акты не исполнялись, а новых не было. Этот Закон сыграл положительную роль не только в построении новой системы образования, но и требований к содержательной стороне учебного процесса.

Реформирование школьного образования и внедрение новых педагогических технологий следует рассматривать как важнейшее условие интеллектуального, творческого и нравственного развития учащегося. Именно развитие становится ключевым словом педагогического процесса.

И начался этот процесс реформирования школьного исторического образования с 1994 года, когда был осуществлен переход на ее концентрическую структуру изучения. Решение коллегии Министерства образования 1994 г. [3] постановило: в основной и полной средней школе ввести концентрическую систему изучения предметов образовательной области «Общественные дисциплины».

Первый концентр составляла основная школа (5—9 классы), второй полная средняя школа (10—11 классы).

В первом концентре отечественной и всеобщей истории с древности до наших дней на основе цивилизационного подхода.

Организация обучения в первом концентре предусматривает систематическое изучение отечественной и всеобщей истории с древности до наших дней. Синхронное построение курсов.

5 класс. История древнего мира;

6 класс. Россия и мир в средние века;

7 класс. Россия и мир в новое время;

8 класс. Россия и мир в новое время;

9 класс. Россия и мир в новейшее время.

Стратегия образования предусматривала сначала изучение истории России в контексте всемирной истории, а в 10 – 11 классах создание единого курса под названием «Россия и мир» и повторение и закрепление ранее изученного материала.

Во втором концентре вводились курсы «История России с древнейших времен до наших дней», «Основные вехи истории человечества», «История мировых цивилизаций». Для повторения и углубления, на более высоком теоретическом уровне ранее изученного предполагалось изучение модульных и интегрированных курсов.

Недостатки «концентрической» системы очевидны:

1) несоответствие учебного материала возрастным познавательным интересам и интеллектуальным возможностям;

2) сокращение времени, отводимого на изучение учебных тем, влекущее за собой форсированные темпы «прохождения» программы.

По многочисленным отзывам учителей, глубокое изучение истории XX в. в IX кл. практически невозможно: дети еще не готовы к восприятию обсуждаемых проблем. Да и то, что они проходили в первом концентре, оказалось просто забытым. Поэтому расширять представление об историческом прошлом России, и углублять знания по отечественной истории было просто невозможно. Практически, материал нужно было проходить заново.

Учителя также обращали свое внимание на то, что изучение, скажем, русской истории XVI–XVIII вв. в VI–VII кл. приводит к неизбежной примитивизации. Ускоренное освоение учебного материала не позволяет отрабатывать важнейшие предметные умения и навыки, ставить перед учащимися проблемные вопросы.

Второй «концентр» на практике превратился в ускоренное повторение пройденного в «среднем звене». Даже учебники для старших классов нередко выглядят чуть расширенными копиями тех, которые предназначены для изучения в первом «концентре».

В 2016/2017 учебном году начался процесс перехода российских школ к линейной системе преподавания учебного предмета «История», хотя делается

это поэтапно, но в разных регионах существует своя специфика. Уход от концентрической структуры, предполагавшей изучение всего курса отечественной истории в 6–10 классах, а в 11 классах вводятся новые предметы (например «История Российской цивилизации» или «Россия в мире»), или просто идет подготовка к ЕГЭ..

Мнения о линейной системе преподавания истории разнятся. Еще в 2005 году в «Российской Газете» [4] появился материал с осуждением концентрической системы. Учителя говорили, что переход к ней дался потом и кровью, и жаловались на нехватку времени для изучения столь обширного материала в короткие сроки.

Директор Института всеобщей истории академик РАН Александр Чубарьян заявил, что историю нужно изучать поэтапно до 11-го класса. Кроме того, необходимо ввести в 11-м классе курсы по основам права, экономики, а также курс по истории мировых религий.

Историк из школы «Интеллектуал» Александр Кондрашов выступил против линейного метода: «В пятом классе мы обсуждаем древность с детьми, у которых еще нет исторического мышления. И если мы потом к этому времени не вернемся, то они так и будут относиться к древности как к чему-то детскому, хотя там говорится о таких важных вещах, как авторитаризм, демократия».

Схожее мнение высказал и лидер профсоюза «Учитель» Андрей Демидов, подчеркнув, что большинство педагогов за линейную систему.

Были и другие точки зрения. 82-летний работающий учитель Семен Моисеевич Меламед выступил обеими руками за линейный принцип. Отказ от «концентризма» стал для него «радостной новостью».

Проект Концепции прошел широкое профессиональное и общественное обсуждение в историко-педагогической и родительской среде и был утвержден 30 октября 2013 г. на расширенном заседании президиума Российского исторического общества. Был утвержден Историко-культурный стандарт по Отечественной истории [5], который представляет собой содержание курса истории России на всем протяжении ее изучения от 6 до 10 классов, отвечающее требованиям современной науки. ИКС может быть применим как к базовому, так и к профильному – углубленному уровню изучения истории.

Целью современного школьного исторического образования является формирование у учащегося целостной картины российской и мировой истории, учитывающей взаимосвязь всех ее этапов, их значимость для понимания современного места и роли России в мире. ИКС подчеркивает важность вклада каждого народа, его культуры в общую историю страны и мировую историю, формирование личностной позиции по основным этапам развития российского государства и общества, а также современного образа России.

Согласно опросу ВЦИОМ, [6] проведенном в 2018 г., о разработке единой концепции преподавания истории были осведомлены 46% опрошенных. А вот 52% услышали об этом впервые. 58% респондентов эту инициативу поддержали, 16% высказались против. 89% противников единого учебника

свою позицию аргументировать не смогли, 4% объяснили свое негативное отношение необходимостью учета разных мнений, 3% опасаются искажения фактов. Среди сторонников единой концепции 25% говорят о необходимости единого взгляда на историю, 8% - о необходимости изложения достоверной истории, 6% считают, что хороший учебник поможет детям в изучении истории.

По просьбам учителей были раздвинуты временные рамки изучения истории нашей страны, для того чтобы историю XX века и современную историю изучали в более осознанном возрасте. Несмотря на то, что изучение отечественной истории увеличили всего на один год, психологическое восприятие будет совершенно другое.

Хронологическая нарезка стала иной. Это предусмотрено историко-культурным стандартом и учебниками, которые на сегодняшний день, имеются в полном объеме.

В 6 классе изучается отечественная история от создания государства и до конца XV века,

7 класс – весь XVI – XVII века до Петра I,

8 класс – от Петровских реформ до конца XIX века

9 класс – период до 1914 года,

10 класс – вся история с 1914 года до самых последних событий, включая сочинскую олимпиаду и воссоединение с Крымом.

В 11 классе, согласно методической рекомендации, «возможны несколько вариантов изучения истории, а также их сочетания».

Школьное историческое образование на сегодня только подошло к 10 классу, поэтому, что будет в 11 классе пока неизвестно.

С 2016 года решается задача разработки учебников по зарубежной истории и их синхронизация с изучением отечественной истории.

Новый детально разработанный учебно-методический комплекс для линейного изучения истории включил в себя:

- Печатный и электронный учебник
- Рабочая программа с тематическим планированием
- Поурочные рекомендации
- Рабочие тетради
- Хрестоматии и книги для чтения
- Сборник нормативных документов
- Атлас и контурные карты.

На сегодняшний день уже изданы печатные учебники по всему периоду отечественной истории, включая даже XX – XXI вв. Это большой по объему материал поместился даже в трехтомном издании. Но справедливости ради необходимо отметить, что далеко не все школы изучают отечественную историю по этим книгам.

Таким образом, подводя итоги, необходимо отметить, что концентрическая система имела преимущества перед линейной. К изучению сложных вопросов того или иного исторического периода, их детальному

разбору и анализу ученики приступали не в 6-7-х классах, а уже в более старшем возрасте – 10-11 классов, а значит рассматривали их более осознанно. Кроме того, имея возможность в старших классах вернуться к изучению исторического периода, учитель получал большую свободу в определении, как и в каком объеме подавать материал, какие темы оставлять на потом.

Нынешняя, линейная система таких возможностей не предоставляет. Для ликвидации ее недостатков педагогу необходимо выстраивать индивидуальную работу с учениками, планирующими сдавать ЕГЭ по истории.

При этом, как показал анализ преимуществ и недостатков линейной системы преподавания отечественной истории не должен привести к ее отмене. Разработка новых УМК и их внедрение, издание совершенно новых учебников обошлись государству слишком дорого, да и итоги линейной структуры преподавания истории подводить еще рано.

Но какой бы ни была структура преподавания истории в школе, уровень интереса к этому предмету, а значит и уровень знаний школьника зависит, в первую очередь от умений и желаний педагога сделать свой предмет интересным и увлекательным.

Список используемой литературы и источников

1. Федеральный государственный образовательный стандарт [Электр. ресурс].- Режим доступа: <https://fgos.ru> (дата обращения 20.01.2020)
2. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ [Электр. ресурс].- Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 20.01.2020)
3. Постановление Правительства РФ от 28 апреля 1994 г. N 407 "О первоочередных мерах по поддержке системы образования в России. [Электр. ресурс].- Режим доступа: <https://base.garant.ru/102936/> (дата обращения 19.01.2020)
4. Российские школы вернутся к "линейной" методике преподавания истории. URL: <https://rg.ru/2013/10/24/istoria-anons.html> (дата обращения 29.03.2020)
5. Историко-культурный стандарт по отечественной истории. М., 2014. [Электр. ресурс].- Режим доступа: <http://school.historians.ru/wp-content/uploads/2013/08/Историко-культурный-стандарт.pdf> (дата обращения 23.01.2020)
6. Единый учебник истории: за и против. [Электр. ресурс]. – Режим доступа: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=970> (дата обращения 30.03.2020)

УДК 37.012

А.Р. Кондрашова
учитель истории МАОУ «Лицей №36» Ленинского района
Саратов, Россия

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ У ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ИСТОРИИ

Аннотация. Одной из причин недостаточного знания отечественной истории автор считает отсутствие внимания к формированию познавательного интереса при изучении

истории в школе. Автор анализирует известные в современной педагогике способы и методы повышения познавательного интереса и описывает свой личный практический опыт. Наиболее эффективным средством является индивидуализация обучения.

Ключевые слова: мотивация, познавательная активность, познавательный интерес, индивидуализированное обучение.

A.R. Kondrashova
history teacher MAOU «Lyceum №36» of the Leninsky district
Saratov, Russia

THE PROBLEM OF FORMATION OF EDUCATIONAL AND COGNITIVE MOTIVATION IN SCHOOLCHILDREN IN HISTORY LESSONS

Annotation. One of the reasons for the lack of knowledge of domestic history, the author considers the lack of attention to the formation of cognitive interest in the study of history in school. The author analyzes the methods and methods of increasing cognitive interest known in modern pedagogy and describes his personal practical experience. The most effective means is the individualization of learning.

Key words: motivation, cognitive activity, cognitive interest, individualized learning.

Общество предъявляет новые требования к образованию в плане формирования личности, готовой к действию, способной подходить к решению задач с позиций сопричастности. Это предусматривает усиление роли дисциплин, обеспечивающих успешную социализацию учащихся. Одной из таких дисциплин является история. Именно история позволяет учащемуся пройти процесс социализации. Среди учителей известно, какую сильную и устойчивую мотивацию к изучению предмета создаёт пробудившийся у школьников интерес к нему. Поэтому, когда учитель вызывает интерес к своему предмету у ученика, он так же и мотивирует его на изучение этого предмета. История очень важна и значима. При изучении её происходит формирование патриотизма у учащихся, уважение к опыту предков. Плюс ко всему развиваются умения устанавливать причинно-следственные связи. Изучая и анализируя исторические события и факты, при этом добавляя свою точку зрения на них, происходит развитие речи, памяти, мышления. История – многогранная наука, связанная с обществознанием, политологией, экономикой и другими науками. Недостаточно высокие знания по истории, которые демонстрируют выпускники во время ЕГЭ, во многом объясняется несформированностью именно познавательного интереса к ней [1]. Поэтому просто необходимо осознавать значимость предмета.

Но здесь существует немаловажная проблема: отсутствие интереса к истории у большинства учащихся. Проблема формирования интереса – это не только вопрос о хорошем эмоциональном состоянии учащихся на уроках. Значение познавательного интереса выходит далеко за границы учебного процесса. От него зависит многое: будут ли в дальнейшем накопленные знания использованы в жизни. Новизна подхода автора заключается в том, что

основной упор им делается на формирование интереса к истории у учащихся с учётом индивидуальных особенностей, уровня их познавательной активности.

Как показывают нам многочисленные научные исследования и личный опыт преподавания, внимание нужно обращать на поиск эффективных и оригинальных приёмов и средств формирования познавательного интереса и познавательной самостоятельности учащихся.

В своей педагогической деятельности я пыталась решить данную проблему путем специальной организации учебного процесса. В рамках традиционной классно-урочной системы мною вводились элементы дифференциации и индивидуализации обучения, также групповая работа с элементами индивидуализации.

Основой этой деятельности является сбор фактов, их систематизация, критический анализ и на этой базе синтез новых знаний или обобщений, которые не только описывают наблюдаемые природные или общественные явления, но и позволяют построить причинно-следственные связи, и как следствие – прогнозировать дальнейшую работу.

Отечественными методистами предлагаются семь опорных психологических закономерностей при обучении истории:

- 1) учёт возрастных особенностей учащихся;
- 2) эмоциональное воздействие на учащегося;
- 3) тренировка памяти и воображения;
- 4) возбуждение интереса;
- 5) активизация внимания;
- 6) обеспечение активности восприятия
- 7) обогащение речи и мышления учащегося [2].

Критериями сформированности познавательного интереса будут являться следующие:

1. решение задач поискового, исследовательского, творческого вида;
2. стремление выйти за пределы школьной программы;
3. склонность учащегося заниматься таким видом деятельности в свободное время, в котором отражена предметная направленность интереса;
4. эмоциональные отношения к деятельности [3].

Повышать интерес к истории как к науке возможно при использовании разных педагогических технологий. Наиболее приемлемой технологией для повышения интереса является технология индивидуализации обучения, особенно в рамках профильного обучения.

Индивидуальное обучение – форма, модель организации учебного процесса, при которой: 1) учитель взаимодействует лишь с одним учеником; 2) один учащийся взаимодействует лишь со средствами обучения (книги, компьютер и т.п.).

Технология индивидуализированного обучения – это такая организация учебного процесса, при которой индивидуальный подход и индивидуальная форма обучения являются приоритетными [4].

Этапы работы с учащимся:

1. Выделение особенностей учащегося, которые в первую очередь учитывались при индивидуализации учебной работы.

2. На основе выделенных особенностей происходит отбор заданий, которые направлены на формирование интереса к истории как к науке.

3. Организация индивидуальной работы учащегося.

Первый этап работы с учащимся предполагает выделение особенностей:

а) общие умственные способности (в том числе креативность), а также специальные способности; б) учебные умения; в) обученность; г) познавательные интересы.

Особое внимание следует обратить на то, что у учащегося могут быть пробелы в знаниях, умениях, навыках. Следовательно, и выполняемые им задания в рамках первого этапа должны восполнять эти пробелы.

Второй этап – это работа с учащимся. Именно этот этап непосредственно включает в себя систему занятий.

Для формирования интереса учащийся должен проявлять умственную и эмоциональную активность, но этот интерес должен быть связан непосредственно с историей как наукой. Следовательно, учащийся должен выступать исследователем. Исследователем он может стать тогда, когда будет работать с историческим источником, причем эта работа должна быть самостоятельной.

Для этого мною используются разные задания, направленные на анализ исторических источников. Учащийся работает с историческим источником по следующему алгоритму: 1) информационная ценность документа: Что я узнал из источника? О чем рассказывает этот источник? 2) перспективы уточнения и расширения информации источника: Какие вопросы у меня возникли: - по содержанию документа? - к автору документа? - по особенностям создания документа? 3) аксиологическая и праксеологическая ценность источника: Что нового я узнал из источника? Как документ помогает мне понять прошлое и настоящее? Чем источник уникален в изучении истории? 4) перспективы дальнейшего исследования: Что еще в связи с этим мне хотелось бы узнать? В чем ограниченность этого источника? Чем это можно было бы объяснить? О чем он умалчивает? Какие другие источники мне могут понадобиться для дополнительного изучения проблемы?

Работа над историческими документами – сложный процесс. Учащийся в рамках данного этапа должен научиться работать с источником посредством выполнения различных заданий.

Задания могут быть следующими:

1. Определить:

- время и место создания источника;
- авторство;
- цель создания документа;
- событие, о котором идет речь в документе.

2. Выявить авторскую позицию по вопросу, которому посвящен документ.

3. Сравнить несколько документов и выявить разные авторские позиции по тем или иным проблемам.

После завершения изучения одного из выделенных периодов истории учащийся начинает работать с проблемными заданиями.

Например:

– «Известно, что отец Владимира Мономаха знал пять иностранных языков. Какие это могли быть языки?»;

– «В первобытное время было много животных, которыми могли питаться люди. Однако они голодали... Почему такое могло случаться в древности?»;

Также одним из видов работы является написание эссе. Например:

– «Согласны ли Вы с мнением президента США Дж. Буша, что «холодная война» закончилась в 1991 г. и победу в ней одержала его страна?»

Выполнение практических заданий. Например:

– «Было замечено, мы воспринимаем часы как данность. Сколько способов измерения времени можно придумать, если в ваших руках будет следующий инвентарь: кувшин воды, длинная тонкая палка, большой гвоздь».

Третий этап работы с учащимся – это организация самостоятельной работы.

Все задания, которые получает учащийся, выполняются самостоятельно. Учитель может лишь направлять или подсказывать учащемуся, в каком русле он должен работать. Причем этот этап является важным, т.к. во всей системе занятий упор делается на самостоятельность учащегося.

История...

Она бывает разная: Весёлая, печальная и важная.

Уж сколько лет живём мы на планете.

За все дела, конечно, мы в ответе.

Нас мудрости учили наши предки.

А что же будут знать в тридцатом веке детки?

Течёт, течёт истории неумолимый ход.

А разве может быть наоборот?

Из века в век шагаем мы по свету,

Прислушиваясь к мудрому совету:

Не забывайте прошлого, друзья,

Построить будущее без него нельзя.

Что ожидает человека, когда он приступает к самостоятельной жизни в обществе, прекращая исполнять роль учащегося, ведомого учителем? Современному обществу требуются активные, талантливые и практически направленные специалисты, способные к адаптации в социальной среде. Именно поэтому очень важно развивать личность учащихся через сотрудничество и совместную деятельность.

Список использованной литературы и источников

1. Попкова Н.В. Итоги ЕГЭ и проблемы изучения истории в школе (по материалам Саратовской области) // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации: материалы всероссийской научно-практической конференции с дистанционным и международным участием: 19-20 декабря 2019 г. / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: ЗЕБРА, 2019. – 507 с.180-185.
2. Додонов, Б.И. Структура и динамика мотивов деятельности / Б.И. Додонов. М.: Просвещение, 1994. 234 с.
3. Бондаревский, В.Б. Воспитание интереса к знаниям и потребности к самообразованию/ В.Б. Бондаревский. М.: 1985. С.13-25.
4. Ковалев, В.И. Мотивы поведения и деятельности / В.И. Ковалев; отв.ред. А.А.Бодалев. М.:Наука, 1988. 191 с.

УДК 37.012

Кортяев Дмитрий Алимович, магистрант 1 курса очной формы обучения направления «Педагогическое образование», Института Истории и Международных Отношений СГУ имени Н.Г. Чернышевского, Россия

Чолахян Вачаган Альбертович, доктор исторических наук, профессор Института Истории и Международных Отношений СГУ имени Н.Г. Чернышевского, Россия

*Д.А. Кортяев, В.А. Чолахян
ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский
государственный университет им. Н.Г. Чернышевского»,
Институт Истории и Международных Отношении, Саратов, Россия*

ОСОБЕННОСТИ УРОКОВ ИСТОРИИ В ШКОЛЕ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО АДАПТИРОВАННЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОГРАММАМ

Аннотация. В статье представлены особенности проведения уроков истории в школе для обучающихся по адаптированным образовательным программам. Коррекционно-развивающая направленность обучения истории значительно усиливается применением оптимальных методов обучения, наглядностью, индивидуальным и дифференцированным подходами к обучающимся.

Ключевые слова: история, адаптированные программы, коррекционно-развивающее обучение, наглядность.

FEATURES OF HISTORY LESSONS AT SCHOOL FOR STUDENTS IN ADAPTED EDUCATIONAL PROGRAMS

Annotation. The article presents the features of conducting history lessons in schools for students on adapted educational programs. The correctional and developmental orientation of history teaching is significantly enhanced by the use of optimal teaching methods, visibility, and individual and differentiated approaches to students.

Key words: history, adapted programs, correctional and developmental training, visibility.

Задачей школы для обучающихся по адаптированным образовательным

программам является коррекция дефектов развития умственно отсталого ребенка в процессе обучения его общеобразовательным дисциплинам, профессионально-трудовой подготовки и разностороннего воспитательного воздействия на развитие обучающихся. Коррекция недостатков познавательной деятельности умственно отсталых школьников достигается в основном педагогическими средствами в процессе обучения основам общеобразовательных дисциплин и усвоения трудовых умений и навыков.

Конкретные методические пути использования процесса обучения в целях коррекции могут быть весьма разнообразными. Они зависят от объективного содержания учебного материала, от большей или меньшей возможности использования практических работ в учебном процессе и способов сочетания практических и словесных средств обучения. Конкретные методические пути коррекционно-развивающей работы избираются с учетом особенностей интеллектуальной и эмоционально-волевой сферы учащихся на том или ином этапе обучения.

Знания – главный элемент исторического образования учащихся в специальной школе. Они концентрируют в себе социальный опыт человечества и нужны для правильного понимания многообразия, сложности и противоречивости событий и явлений современной жизни.

Особенности развития познавательной деятельности умственно отсталых учащихся не дают им возможности овладения систематическим курсом истории, предусмотренным программой средней школы. Поэтому в основу программы по истории для специальной школы положены самые важные события истории нашей Родины.

Учитель истории стоит перед трудной проблемой: как донести сложный, насыщенный общественно-политическими понятиями, фактами, биографиями исторических деятелей, причинно-следственными связями исторический материал до сознания умственно отсталого школьника, показать развитие человеческого общества в пространственном и временном аспекте. Особая сложность состоит в том, что необходимо показать обучающимся исторический процесс, а не отдельные случайно и произвольно подобранные эпизоды.

Чтобы помочь школьникам с интеллектуальным недоразвитием усвоить минимум исторических знаний, учитель должен продуманно организовать их деятельность на уроках. Для этого необходимо четко представлять особенности понимания и усвоения исторических знаний учащимися 7-9 классов специальной школы:

1. Склонность к чувственному усвоению исторических знаний. Устное изложение материала учителем обязательно должно опираться на разнообразную наглядность (картины, портреты, карты).
2. Фрагментарность и нерасчлененность исторических знаний. Из-за нарушения способности к целостному, обобщенному восприятию материала. Учащиеся «выхватывают» из него несколько запоминающихся фрагментов и механически их соединяют, давая порой нелепые ответы.

3. Смещение представлений, выражающихся в произвольном переносе героев, событий, явлений в пространстве и во времени. Это происходит, прежде всего, из-за того, что учащиеся с интеллектуальным недоразвитием не в состоянии понять отдаленность и длительность исторических событий в результате чего могут делать нелепые перестановки.

4. Затрудненность осмысления исторического материала. Учащиеся с интеллектуальным недоразвитием испытывают трудности в установлении связей между историческими событиями и явлениями, часто характеризуют их по внешним признакам.

5. Односторонний подход к оценке исторических событий, явлений, деятелей, проявляющийся в том, что ученикам свойственно размежевание доброго и злого, плохого и хорошего, справедливого и несправедливого. Сложностей исторических явлений, неоднозначности поступков героев они понимают с трудом.

6. Обобщение единичных фактов. При овладении историческими знаниями учащиеся с интеллектуальным недоразвитием могут доводить единичный случай до уровня широкого обобщения. Объясняется это не только конкретностью мышления учеников, но и особенностью программы по истории для специальной школы, в которой не столь широко представлен изучаемый исторический материал. Недостаточное число факторов не позволяет ученикам сделать верные выводы и обобщения, в этом им должен помочь учитель, указав причины изучаемого события, дав его оценку, выяснив значение и влияние на последующую историю страны.

7. Создание ложных стереотипов вследствие восполнения недостающих исторических знаний образами из современной жизни. В результате в ответах учащихся причудливо переплетаются черты настоящего и далекого прошлого.

8. Персонификация исторических событий, связанная со стремлением школьников воплотить все события и явления в конкретные действия отдельных исторических лиц. (например, в их ответах можно услышать, что «Петр I построил Петербург» или «Ленин прогнал царя и дал землю крестьянам»).

9. Механическое усвоение исторических знаний, проявляющееся в стремлении некоторых учащихся к заучиванию материала, что объясняется с одной стороны, его сложностью, а с другой - низким уровнем познавательной деятельности учеников, невозможностью осмыслить исторические факты, правильно отобрать, запомнить и воспроизвести нужные сведения.

Таким образом, зная основные особенности понимания и усвоения исторических знаний учащимися с интеллектуальными нарушениями, учитель должен строить уроки так, чтобы избегать возможных ошибок, пробелов в знаниях, давать достоверный и доступный материал о развитии исторического процесса, осуществляя коррекционную работу на всех этапах урока.

Проблема повышения эффективности учебного процесса, совершенствование методов обучения и контроля за знаниями учащихся очень актуальна в настоящее время для специальной школы. Практика диктует

необходимость поиска новых методов, которые смогли бы активизировать познавательную деятельность учащихся с нарушением интеллекта.

Очень часто, готовясь к уроку, учитель прилагает максимум усилий, для того, чтобы у учащихся не было затруднений в процессе овладения новым материалом. Учитель нередко преподносит материал в готовом виде, не надеясь на то, что умственно отсталые ученики могут высказать свое суждение. Коррекционно-развивающая направленность обучения истории значительно усиливается применением оптимальных методов обучения, реализующих цели урока с учетом уровня подготовленности учащихся к различным видам деятельности. Необходимо так сочетать методы работы, чтобы происходила смена характера познавательной деятельности учащихся, соблюдался охранительный режим, процесс обучения был интересен школьникам с нарушением интеллекта. Учитель должен стремиться постоянно, расширять возможности использования методов обучения, активизирующих самостоятельность умственно отсталых обучающихся.

Известно, что умственно отсталые школьники редко проявляют интерес к изучаемому предмету, они пассивны, безынициативны. Интерес к приобретению новых знаний у них можно пробудить тогда, когда они начинают понимать исторический материал, когда требуется ответить на конкретный вопрос, выполнить практическое задание. Это требует от учителя создания такой ситуации на уроке, при которой учащиеся почувствовали бы потребность в знаниях, ощутили бы их недостаток в собственном багаже. Чаще всего учителя на уроках истории применяют словесные методы обучения, но для повышения познавательной активности, включения учеников в творческую деятельность на уроках истории учитель должен сочетать словесные с наглядными методами.

При выборе методов обучения необходимо помнить положение Л.С. Выготского: «Самое значительное - творческий характер развития умственно отсталого ребенка... То, что нормальному ребенку дается почти "даром", для умственно отсталого ребенка представляет трудность и является делом, требующим преодоления препятствий. Таким образом, достижения имеющихся результатов, оказывается, носит творческий характер» [1, с.124].

С накоплением человечеством знаний, появлением книг, развитием производства содержание обучения значительно усложняется. Это содержание, выраженное в знаковой форме, в словах, ученикам нужно соотносить с представлением о прошлой и реальной жизни, в чувственных образах. Особенно это актуально для ребенка с нарушением интеллекта, у которого слабо развито абстрактное мышление.

В XVII в. Я. А. Коменский обосновал принцип наглядности как основу успешности всякого обучения. И.Г. Песталоцци превратил наглядность в основное средство обучения. Значительным шагом вперед в разработке этой проблемы являются научные и учебные книги К.Д. Ушинского. Он дал глубокое психологическое обоснование принципа наглядности[2].

Задача учителя заключается в том, чтобы приблизить «исторический факт к сознанию учащихся» силой живого слова, с помощью различных приемов конкретизации, различных видов наглядности. Так как о многих фактах учащиеся с интеллектуальным недоразвитием узнают именно на уроках истории, учитель отвечает за правильность формируемых представлений об этих фактах. Коррекционная работа на уроках должна быть направлена на исправление неверных представлений, полученных учениками из различных источников. Правильные же исторические представления учащихся послужат опорой при изложении нового материала. Так как наглядные образы играют большую роль в обучении учащихся с интеллектуальным недоразвитием, особенно в 7 классе, когда начинает изучаться предмет, и еще нет запаса знаний, учитель должен стремиться создавать образы адекватные эпохе. С этой целью необходимо использовать разнообразный наглядный материал в сочетании с устным изложением или чтением учебника.

Наглядность используется на различных этапах урока. Например, на этапе повторения и закрепления изучаемого материала можно использовать карточку с сюжетной картинкой или портретом выдающейся личности с вопросом-заданием. Большое значение для психического развития умственно отсталого ребенка имеет закрепление чувственного опыта в слове. Речь служит орудием человеческого мышления, средством общения и регуляции деятельности. Для умственно отсталых детей характерны отклонения в речевом развитии, которые обнаруживаются на различных уровнях речевой деятельности. Разные виды деятельности предоставляют большие возможности для обогащения словарного запаса детей, развитию монологической речи. Учитывая особенности речевого развития детей с нарушением интеллекта (бедность словаря, преобладание простых нераспространенных предложений, нарушение грамматического строя речи) учитель должен не только уделять внимание работе, в процессе которой усваиваются специальные термины. Но и обращать внимание на собственную речь учащихся, предъявлять жесткие требования к оформлению самостоятельного высказывания (говорить полным развернутым предложением.)

Проблема формирования исторических понятий - одна из важнейших проблем, с которой сталкивается учитель при преподавании курса истории в специальной школе, т.к. учащиеся испытывают большие трудности в усвоении понятий, особенно понятий с большой степенью обобщенности, отражающие характерные черты той или иной исторических эпох. Поэтому учитель старается раскрыть понятия в доступной для учеников форме, чаще всего, ограничиваясь определением понятия на уровне перечисления конкретных фактов, например, «Культура - это архитектура, скульптура, живопись», по возможности опираясь на наглядность, вычленяя существенные признаки понятия. Средства наглядности помогают конкретизировать смысл терминов, создать целостную картину, закрепить новые понятия. Так, включая в оборот такие исторические понятия как берестяные грамоты, мозаика, кольчуга, и др.

следует не только выписать их на доске, показать на карточке, выписать в тетрадь их объяснения, но и рассмотреть рисунки из учебника.

Закрепляя понятия и одновременно проверяя знания исторических понятий у учащихся, учитель предлагает различные виды устных и письменных заданий, например, учитель раздает определенное количество карточек и дает определение исторического понятия, ученик должен найти карточку с изображением данного понятия (определение - воин княжеского войска, ученик находит карточку с изображением дружинника).

Путем правильного сочетания наглядных и словесных методов и приемов обучения на уроках можно обеспечить сознательное и прочное усвоение умственно отсталыми учащимися учебного материала по истории, закрепить знания, умения и навыки, приобретенные ими в процессе обучения, пробудить любознательность учащихся, их познавательные интересы, развить активность и самостоятельность в обучении, сформировать навыки умственной деятельности.

Эффективность преподавания истории во многом зависит не только от содержания учебного материала, но и от методов обучения. В условиях школы для обучающихся по адаптированным образовательным программам какой-то один метод не может быть ведущим, методы и приемы обучения, сочетаясь друг с другом, должны варьироваться, обеспечивая разнообразие видов учебной и внеклассной деятельности обучающихся с интеллектуальными нарушениями. При таком подходе осуществляется реализация различных методов обучения истории, это позволяет лучше усвоить учебный материал.

Учащихся специальной школы необходимо активнее привлекать к работе с различными источниками знаний, в процесс выполнения ими разнообразных видов заданий репродуктивного или творческого характера, что развивает активность, помогает стимулировать мыслительную и речевую деятельность и выработать у них самостоятельность мышления.

Таким образом, на уроках истории возможно добиваться положительных результатов в усвоении исторических знаний учащимися с нарушением интеллекта, повышать уровень их воспитанности, решать коррекционные задачи.

Список использованной литературы и источников:

1. Выготский Л.С. Основы дефектологии. Собрание сочинений в 6 тт. Т. 5. М., 1983.–350 с.
2. Ушинский К.Д. О народности в общественном воспитании [Электр. ресурс]. - Режим доступа: <http://dugward.ru/> (дата обращения 05.04.2020)

УДК 37.012.2

Кубракова Оксана Николаевна, магистрант 2 курса заочной формы обучения направления « Педагогического образования», профиль «Методология исторического образования» Института истории и международных отношений СГУ имени Н.Г. Чернышевского, Россия.

Ястер Ирина Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры отечественной истории и историографии ИИиМО СГУ им. Н.Г. Чернышевского

О.Н.Кубракова, И.В.Ястер

*ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский
государственный университет им. Н.Г. Чернышевского»,
Институт истории и международных отношений, Саратов, Россия*

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ К ГИА В КОНТЕКСТЕ ПЕРЕХОДА НА ЛИНЕЙНУЮ СТРУКТУРУ ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ

Аннотация. Целью работы является выявление проблемных вопросов при подготовке к итоговой аттестации. Актуальность темы обусловлена тем, что ФГОС предъявляет высокие требования к результатам обучения выпускников школы по истории: общество заинтересовано в людях, которые не только обладают широким историческим кругозором, но и умеют применять исторические знания на собственном опыте. Главным в работе является изучение существующих научно-практических подходов к проблеме, опыта передовых педагогов, а также осмысление собственного опыта.

Ключевые слова: итоговая аттестация, историко-культурный стандарт, среднее образование.

O. N. Kubrakova, I. V. Yaster

*Saratov national research state UNIVERSITY
Chernyshevsky University, Institute of history and international relations, Saratov, Russia*

FEATURES OF PREPARATION FOR GIA IN THE CONTEXT OF THE TRANSITION TO A LINEAR STRUCTURE OF HISTORY EDUCATION

Annotation. The purpose of the work is to identify problematic issues in preparation for the final certification. The relevance of the topic is due to the fact that the Federal state educational system makes high demands on the results of training school graduates in history: the society is interested in people who not only have a broad historical Outlook, but also know how to apply historical knowledge on their own experience. The main thing in this work is to study the existing scientific and practical approaches to the problem, the experience of advanced teachers, as well as to understand their own experience.

Key words: final certification, historical and cultural standard, secondary education.

Важной мировоззренческой задачей курса истории в настоящее время является раскрытие как своеобразия и неповторимости российской истории, так и её связи с ведущими процессами мировой истории. Это должно достигаться с помощью синхронизации курсов истории России и всеобщей истории. Необходимость создания нового учебника истории России диктуется, прежде всего, развитием мировой исторической науки, накоплением новых

исторических знаний, возросшим общественным интересом к событиям прошлого.

В 2012 г. был принят новый Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" № 273-ФЗ. В этот же год по поручению Президента Российской Федерации В.В. Путина был дан старт на разработку историко-культурного стандарта. В 2013 г., утверждена, основанная на историко-культурном стандарте [1].

Историко-культурный стандарт включает в себя принципиальные оценки ключевых событий прошлого, основные подходы к преподаванию отечественной истории в современной школе с перечнем обязательных для изучения тем, понятий и терминов, событий и персоналий и сопровождается перечнем «трудных вопросов истории», которые вызывают острые дискуссии в обществе и для многих учителей – объективные сложности в преподавании.

Стандарт направлен на повышение качества школьного исторического образования, развитие исследовательских компетенций обучающихся общеобразовательных организаций, формирование единого культурно-исторического пространства Российской Федерации [2].

Перечень «трудных вопросов истории» составлен с целью включения в методические пособия и книги для учителя дополнительных справочных материалов, соотносящих наиболее распространенные точки зрения на эти события [3, с.255].

Особое место в оценивании уровня подготовки обучающихся занимают государственная итоговая аттестация, которая включает в себя Основной государственный экзамен (ОГЭ) и Единый государственный экзамен (ЕГЭ) - проверка достижения обучающимися планируемых результатов по обществоведческим дисциплинам.

После перехода на линейную систему преподавания истории учителя и обучающиеся столкнулись с рядом проблем.

В 9 классе до 2019 года было две модели сдачи ОГЭ. С учетом того обучается ученик по линейной или концентрической системе. В 2020 году в справке об изменениях в КИМ ОГЭ предлагается только одна модель контрольно-измерительных материалов, соответствующая линейной системе изучения истории на основе Историко-культурного стандарта. В Кодификаторе Демо-версии 2020 элементы содержания охватывают события Истории России с Древнейших времен до 1914 года. Казалось бы, что решена проблема с наиболее сложным периодом истории – XX веком, в которой по более ранней версии экзамена были включены вопросы Великой Российской революции 1917 года, Гражданской войны и становления советской власти, события Великой Отечественной войны, Холодной войны и т.д., но в тоже время новый стандарт предлагает новые аспекты, ранее отсутствующие в контрольно-измерительных материалах [4].

По Историко-культурному стандарту учащимся в 6 классе, когда начинается История России знать 40 дат, 54 понятия и терминов, 56 персоналий.

В 7 классе: 43 даты, 28 термина и понятия, 43 персоналии, в 8 классе: 60 дат, 32 термина и понятия, 71 персоналия, в 9 классе: 67 даты, 42 термина и понятия, 176 персоналии. То есть к экзамену в классе каждый обучающейся должен знать и называть 712 дидактических единиц. Возникают проблемы, связанные с их запоминанием, так как повторение тем, изученных ранее в 6-8 классах не предусмотрено программой. Возможны следующие мероприятия, направленные на подготовку к ОГЭ: составление картотеки дат, персоналий, терминов и понятий, ведение тетрадей-словарей или электронных словарей начиная с 6 класса. Систематическое проведение повторительных минуток на уроках истории с 6-9 классы

С сентября 2015 года издательствами «Просвещение», «Дрофа», «Русское слово» представлены новые учебники по истории России, которые прошли научную историко-культурную экспертизу, проведенную Российским историческим обществом, соответствуют требованиям Концепции нового учебно-методического комплекта по отечественной истории и Историко-культурному стандарту. Эти требования к учебнику заключаются в следующем:

- он должен показывать роль и место отечественной истории в русле мировых событий;
- побуждать к самостоятельному рассуждению;
- учить анализировать исторические тексты;
- сопоставлять разные точки зрения, различать факты и их интерпретации;
- стимулировать на получение исторических знаний из других источников;
- способствовать формированию навыков исследовательской и проектной деятельности;
- способствовать развитию критического мышления учащихся [5].

В связи с переходом на Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования изменена структура экзаменационной модели ОГЭ по истории. В отличие от прежней модели, где большая часть заданий была нацелена на проверку знаний по определённому периоду истории, в данной модели большая часть заданий проверяет определённые требования (умения).

Так в новых контрольно-измерительных материалах проверяются умения определения последовательности исторических событий в отечественной и всеобщей истории. Вновь возникает проблема. В рамках одного учебного предмета мы изучаем два разных исторических курса. Логично изучать учебный предмет в каждом классе с курса всеобщей истории, т.к. она должна стать основополагающей для понимания и осмысления курса «Истории России». Но в настоящее время появилось требование синхронно-параллельного изучения курса истории. В связи с этим обучающийся теряет линию исторических событий.

Также проверяются умения объяснение смысла исторических понятий,

умения группировать исторические явления по смыслу, определения причинно-следственных связей. Все рекомендованные учебники и УМК включают в себя задания подобного типа, что упрощает приобретения у обучающихся навыков по выполнению задания. Важное место в КИМах ОГЭ по истории играют задания на работу с историческими и современными источниками. Рекомендована систематическая, непрерывная работа над этим компонентом с учащимися. Еще одним обновлением ОГЭ по истории является работа с исторической картой (три задания). Но благодаря рекомендованным УМК и наличию в них атласов и контурных карт также возможна непрерывная плодотворная работа [6].

В связи с тем, что в 9 классе на изучение предмета «История России. Всеобщая история» рекомендовано 105 часов (три часа в неделю), то возможно выделение уроков на повторение ранее изученного курса истории.

Сложнее ситуация обстоит в 11 классе, где учащимся предлагают сдать Единый государственный экзамен по истории.

По концентрической системе в 10-11 классах было продолжение изучения истории России на более высоком уровне. Это помогало выпускнику подготовиться к Единому Государственному экзамену. Так как логично, что ученики не помнят многих вопросов, изученных в 6-7 классах. Да и уровень подачи материала в более младших классах основного общего образования намного ниже, чем знания, проверяемые в ЕГЭ по истории. Возможно не хронологическое, а проблемно-тематическое изучение истории России в 1914-2015 гг. с осмыслением событий XX – начала XXI века в значительной исторической ретроспективе. Проблемно-тематическое изучение истории должно строиться в соответствии с требованиями историко-культурного стандарта и не подразумевает строго хронологического принципа преподавания истории[7].

Согласно Концепции обучение отечественной истории завершается в 10 классе. В настоящее время не принято окончательного решения о том, какие учебники и какое содержание исторического образования будет реализовываться в 11 классе.

На усмотрение учителя истории в 11 классе в переходный период возможны несколько вариантов изучения истории, а также их сочетание:

1. Завершение курса Всеобщей и Истории России с акцентом на события XXI в., подведение обобщающих итогов;

2. Комплексный и синхронизированный курс истории по проблемному принципу, позволяющий осуществить обзорные экскурсии по пройденному ранее материалу, сделав акцент на непосредственные интересы учащихся или наиболее актуальные проблемы современности (например, история миграций, история науки и техники, история спорта и т.д.);

3. Обучение основам источниковедения, философии и теории истории с увеличением самостоятельной познавательной деятельности обучающихся;

4. Интенсивный курс подготовки к сдаче ЕГЭ. Для изучения на

углубленном (профильном) уровне предлагается разработать итоговый курс истории с акцентом на теоретические и методологические основы учебного предмета. Содержание курса в этом случае необходимо дополнить историографическими, историко-философскими сюжетами, а процессу обучения придать выраженный личностно-деятельностный характер.

Сейчас в большинстве школ в 10 классе идет первичное изучение XX века, а в 11 классе на базовом уровне вообще предмет История заменяется на предмет «Россия в мире». Поэтому осуществлять повторение ученику приходится самостоятельно. Правда этот курс помогает несколько улучшить результаты в заданиях по проверки знаний последовательности событий Российской и мировой истории (задание 1) до 72,3% в 2019 году, а также в заданиях с заполнением таблицы элементами предложенного списка до 60,7% в 2019 году (задание 11).

С введением историко- культурного стандарта в учебниках по истории многие вопросы рассматриваются в новом ракурсе. Например, старательная попытка избежать общепринятых терминов «Киевская Русь», «Феодальная раздробленность», «Монголо-татарское иго». Изменена трактовка Смутного времени. В учебнике 2016 года, составленном по новому историко-культурному стандарту, отмечается, что эти события связаны «с расколом общества и государства». В учебнике 10 класса отсутствует анализ причин больших потерь и отступления Красной армии в первый период Великой Отечественной войны. Но упоминается, что в числе тех, кто выступал с обращениями к гражданам в первые дни войны, упомянут «глава Русской православной церкви митрополит Сергей», обратившийся «с патриотическим посланием к верующим» [8].

Для усиления подготовки учащихся к ЕГЭ по истории возможно:

- разработка картотеки дат, личностей, терминов, которые есть в ИКС
- создание обобщающих технологических карт по событиям всех исторических периодов
- Включение в программы 10-11 классов «Трудных вопросов истории»
- Систематическое повторений событий истории России в курсе «Россия и мир»

С каждым годом учителя школ более активно решают сложные задачи перехода на линейную систему изучения истории. Как показывает практика нужно только время, которое поможет учителю перестроится на новую систему подготовки к Государственной итоговой аттестации по истории: чёткая рабочая программа, методические наработки, профессионализм педагога, сообщества учителей-истории, которые помогут друг другу открывать секреты мастерства.

Список использованной литературы и источников

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [Электр. ресурс]: Приказ Минобрнауки России от 29.12.2012 N 273-ФЗ// Министерство образования и науки Российской Федерации [официальный сайт]. - Режим доступа: минобрнауки.рф/документы/2974/ (дата обращения: 1.03.2020)

2. Историко-культурный стандарт [Электр. ресурс] // URL: <http://school.historians.ru/wp-content/uploads/> (Дата обращения: 4.03.2020)
3. Панченко Л. Е. Проблемы обучения по новому учебнику истории. Из опыта работы [Электр. ресурс] // Молодой ученый. — 2018. — №11. — С. 255-258. - Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/197/48824/> (дата обращения: 08.03.2020)
4. Демоверсии, спецификации, кодификаторы [Электр. ресурс]. - Режим доступа: <http://fipi.ru/oge-i-gve-9/demoversii-specifikacii-kodifikatory/> (дата обращения 02.03.2020)
5. Концепция нового учебно-методического комплекса по отечественной истории [Электр. ресурс]. - Режим доступа: <http://rushistory.org/proekty/kontsepsiya-novogo-uchebno-metodicheskogo-kompleksa-po-otchestvennoj-istorii.html/> (дата обращения: 05.02.2020)
6. Демоверсии, спецификации, кодификаторы [Электр. ресурс]. - Режим доступа: http://fipi.ru/oge-i-gve-9/demoversii-specifikacii-kodifikatory (дата обращения 02.03.2020)
7. Аналитические и методические материалы [Электр. ресурс]. - Режим доступа: <http://fipi.ru/oge-i-gve-11/analiticheskie-i-metodicheskie-materialy/> (дата обращения: 3.03.2020)
8. Переход на линейную структуру изучения истории [Электр. ресурс]. - Режим доступа: <https://sdamzavas.net/4-33065.html/> (дата обращения: 16.03.2020).

УДК 37.012.2

Малинкина Марина Алексеевна, магистрант 2 курса очной формы обучения направления «Педагогическое образование», профиль «Методология исторического образования» института истории и международных отношений СГУ имени Н.Г. Чернышевского, Россия

Чолахян Вачаган Альбертович, доктор исторических наук, профессор Института Истории и Международных Отношений СГУ имени Н.Г. Чернышевского, Россия

*М.А. Малинкина, В.А. Чолахян
ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский
государственный университет им. Н.Г. Чернышевского»,
Институт Истории и Международных Отношении, Саратов, Россия*

СОЦИАЛЬНО ЭКОНОМИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ САРАТОВСКОЙ ГУБЕРНИИ В КОНЦЕ XIX ВЕКА

Аннотация. В статье представлены особенности социально-экономического развития Саратовской губернии в конце XIX в. В пореформенный период произошли глубокие изменения в сельском хозяйстве региона: усилилась зерновая специализация, сложился земельный товарный рынок, расширилась доля арендованной земли. К концу XIX в, несмотря на многочисленные пережитки прошлого, капиталистический уклад стал господствующим в стране.

Ключевые слова: пореформенный период, сельское хозяйство, земельный товарный рынок, специализация.

SOCIO ECONOMIC DEVELOPMENT OF THE SARATOV PROVINCE AT THE END OF THE XIX CENTURY

*M. A. Malinkina, V. A. Colakhyan
Saratov State University, Institute of History and International Relation,
Saratov, Russia*

Annotation. The article presents the features of socio-economic development of the Saratov province at the end of the XIX century. In the post-reform period, there were deep changes in the region's agriculture: grain specialization increased, the land commodity market developed, and the share of leased land expanded. By the end of the nineteenth century, despite numerous remnants of the past, the capitalist system had become dominant in the country.

Key words: post-reform period, agriculture, land commodity market, specialization.

Интерес к отечественной истории, необходимость в её изучении, как мне кажется, никогда ещё не ощущался так остро, как в нынешнее время. Обращение к прошлому помогает нашему поколению восстановить истину и справедливость, рассмотреть и целостно оценить смысл существующих преобразований, делает нашу память обширной, наполняя полезными и интересными знаниями, способствует воспитанию истинной нравственности.

Вступление Саратовской губернии на путь формирования экономики открытого типа обуславливает необходимость по-новому подойти к эффективности использования экономического потенциала регионов. Актуальностью данной темы является тот факт, что изучение социально-экономического развития Саратовской губернии в конце XIX в. представляет значительный интерес непосредственно для исторической науки. Целью нашей работы является собрать воедино статистические и справочные материалы, характеризующие важнейшие аспекты социально экономического развития Саратовской губернии и дать, таким образом, возможность читателям, интересующимся отечественной историей этого периода, самим составить представление об уровне социально-экономического развития страны.

Саратовская губерния, считается субъектом РФ, расположенным на самой выгодной для сельскохозяйственной деятельности территории. Во второй половине XIX в. промышленность Саратовской губернии почти целиком оставалась связанной с переработкой продуктов сельского хозяйства. Саратовская губерния основывалась на производстве зерновых культур, главным образом пшеницы, которая пользовалась большим спросом на внутреннем и внешнем рынках [1; с. 54]. Заметное место среди зерновых культур также занимала рожь, которая являлась основным продуктом питания для большинства местного населения. Однако, начиная с 1880-х гг. неурожаи зерновых культур в крае участились и стали довольно разрушительными по своим последствиям. Так, из истории мы можем выделить, что самыми голодными были 1879, 1880 и 1891 годы. От голода пострадало население всех уездов губерний. Правительство вынуждено было пойти на оказание экстренной помощи нуждающимся. Пострадавши, помогали местные купцы и землевладельцы даже из-за границы.

В конце XIX в. характерной формой промышленности являлось мелкое товарное производство. Однако соотношение различных отраслей в экономике губернии было далеко не одинаково в начале и в конце периода, так же, как и их техническое оснащение [2; с. 80]. В 1850-1870-х гг. промышленность губернии

была представлена водяными и ветряными мельницами, маслобойнями, работавшими на основе ручного труда, винокуренными, суконными, кожевенными, табачными и другими предприятиями. В этот период ведущее место по сумме производства принадлежало двум отраслям промышленности: винокуренной и суконной. В регионе шел процесс концентрации и централизации производства: уменьшалось количество предприятий за счет разорения нерентабельных, одновременно увеличивался выпуск продукции путем переоснащения оставшихся предприятий более современным оборудованием и машинами.

В этот период наблюдался рост потребности городского населения в транспорте. Развитие торговых связей стимулировали предпринимателей вкладывать капитал в развитие промышленности. Формируются сравнительно крупные предприятия мануфактурного типа. В конце XIX столетия в Саратове имелись предприятия, дающие продукцию на 1 012 226 руб. Успехи в развитии табаководства вызвали появление небольших табачных предприятий. Винокурение в 1850 - 1860-х гг. находилось в руках помещиков: в губернии насчитывалось 55 вотчинных предприятий, выпускавших ежегодно спирт и водку на сумму 1 546 000 руб. В 1870 – 71 гг. винокуренных заводов было 38, а в 1892 г. осталось 15 [2; с. 80].

Все эти предприятия были основаны главным образом на вольнонаемном труде. Однако в Саратовской губернии, как и в целом по России, крепостной труд сохранял господствующие позиции в тех отраслях промышленности, которые были связаны с монополией помещика на сырье – в винокуренном и суконном производствах. В 1850-х гг. в Кузнецком уезде появились крупные суконные предприятия на основе вольнонаемного труда [5; с. 206].

Существенное место в промышленном развитии края занимало суконное производство, источником для развития которого являлось местное овцеводство. Суконные предприятия принадлежали исключительно помещикам и работали на крепостном труде. Наряду с небольшими заведениями, рассчитанными только на домашнее потребление, существовали довольно крупные, поставлявшие сукно в казну по контрактам.

Однако уже, а начале 1880-х гг. суконное производство теряет свое главенствующее положение из-за снижения казенных заказов. В 1892 г. в губернии действовало всего 6 суконных фабрик. Все они размещались в Кузнецком уезде и выпускали сукна на 858 тыс. рублей в год [5; с. 206].

Наиболее крупными из других промышленных предприятий, являлись железнодорожные мастерские депо Саратова, в которых в 1892 г. работали 225 человек, а сумма производства составила 200 000 руб. Под влиянием спроса на новую технику в губернии возникло местное сельскохозяйственное машиностроение. Изменилась и география размещения промышленности. Если во второй половине 1850-х — начале 1860-х гг. наиболее весомо промышленность была представлена в сельской местности – в селениях Вольского, Кузнецкого, Петровского, в меньшей степени Аткарского и

Саратовского уездов, где концентрировались винокуренные и суконные предприятия, то в начале 1890-х гг. центр промышленного производства сместился в города [3; с. 136].

Особенно возросло значение Саратова. Если в 1860 г. в нем было сосредоточено 14,8% промышленного производства губернии, то в 1892 г. уже 43%. Характерной формой промышленности являлось мелкое товарное производство. Важную роль в экономике края играла транзитная торговля, в первую очередь астраханской рыбой и рыбными изделиями. Транзитом через Саратовскую губернию проходило более 2,5 млн. пудов рыбного товара ценностью до 4 млн. руб. серебром и более. Известным пунктом такой торговли была Дубовка, расположенная на торговом пути с Волги на Дон.

К концу XIX в. начал формироваться рабочий класс. В 1892 г. в промышленности губернии было занято 19 тыс. рабочих, а в 1901 г. – свыше 40 тыс., из которых более 13 тыс. было сосредоточено в Саратове. В их числе преобладали сезонные рабочие из числа ушедших на заработки крестьян, сюда же входили члены семей собственников кустарных заведений [5; с. 203].

Рабочие жили и трудились в тяжёлых условиях. Трудовой день длился по 12-14 часов, а заработная плата составляла 4–7 рублей в месяц. Но на промышленных предприятиях использовался еще более дешевый труд – детский. Так, например, на табачной фабрике Штафа в 1887 г. из 110 рабочих 80 были в возрасте до 14 лет. На всех предприятиях отсутствовала охрана труда. В 1901 году на заводах и фабриках губернии произошло свыше 700 несчастных случаев [5; с. 203].

Плотность населения к концу XIX столетия значительно повысилась и составила по губернии 32,6 человека на I кв. версту, тогда как в среднем по Европейской России лишь 22,2 человека. Наиболее заселенной была территория Саратовского уезда (47,2 человека). По рождаемости (средние данные за 1888-1897 гг.) Самарская и Саратовская губернии в Европейской России соответственно находились на 2 и 5 местах (5,77 и 5,53 рождений на 100 жителей). Но чрезвычайно высокой была и смертность населения [5; с. 203].

Малоземелье и другие хозяйственные неурядицы вынуждали часть крестьян к миграции в иные, более свободные регионы страны, в том числе в Сибирь и Казахстан. За первое полугодие 1890 г. из Седоброского и Балашовского уездов поступили 289 прошений от 17 555 душ на переселения. В 1880 – 90-е гг. была эмиграция за границу, в основном в Америку [3; с. 136]. Выезжали главным образом немцы. Правительство всякими мерами и методами сдерживали переселенческие настроения, тем не менее переселения, самовольные и разрешенные, значительно возрастали.

Крестьяне тянулись в поисках лучшей жизни и в города, население которых постоянно увеличивалось. По данным первой всеобщей переписи 1897 гг., в городах Саратовской губернии проживало 320 000 человек (13,2% общей численности населения губернии), причем из них свыше 137 000 – в Саратове [4; с. 304].

Многие крестьяне пытались найти работу в городе, чтобы поправить разорившееся хозяйство в деревне. Их количество возрастало в неурожайные годы. А часть селян навсегда связала свою судьбу с городской жизнью. По итогам переписи 1897 г., 49,5% саратовцев принадлежали к крестьянскому сословию [2; с. 136].

В результате завершения колонизации Саратовская губерния окончательно приобрела черты аграрного края с преобладанием земледельческого населения. Одной из наиболее быстро развивающихся отраслей сельского хозяйства было хлебопашество: этому способствовали значительные массивы плодородных земель. Реформа 1861 г. сохранила в руках помещного дворянства основное средство производства – землю. В Саратовской губернии положение было типичным для всей России. В 1897-1899 гг. из общего количества земли в губернии, составлявшей 7 665 523 дес., частным собственникам, главным образом помещикам, принадлежало 2 368 238 дес. (30,9%), у крестьянских общин наделной и купленной земли было 4 199 182 дес. (54,6%), у государства, различных учреждений – 1 098 103 дес. (14,3%). [2; с. 136]

Постепенно сложился земельный товарный рынок. По количеству продаваемой земли в Поволжье лидировали Самарская и Саратовская губернии. С 1893 по 1902 гг. в Саратовской губернии – 1 миллион 203 тыс. десятин было продано. В дальнейшем темпы продажи земли стали снижаться, как и в целом по стране. На земельном рынке принимали участие абсолютно все сословные группы. Однако дворянское сословие больше продавало, чем покупало. Особенно интенсивно распродавались дворянские поместья. Так, в 1906 г. дворяне Саратовской губернии продали свыше 196 тыс. десятин земли. Однако, несмотря на массовые распродажи, дворянское землевладение в Саратовской губернии оставалось значительным. В 1905 г. дворянам здесь принадлежали 1 млн. 311 тыс. десятин земли, или 19,5% территории губернии.

После реформы хозяйства многих помещиков оказались в крайне сложном положении. Для перестройки вотчины в новых условиях требовались свои орудия труда, свой рабочий скот или машины [5; с. 207]. В конце XIX в. помещики Саратовской губернии сдавали в аренду 64% своей посевной площади. Для ведения хозяйств помещики прибегали к получению ссуд в Государственном банке, Государственном дворянском земельном банке, Саратовско-Симбирском акционерном земельном банке. Но часто эти ссуды использовались нерационально или не по назначению, что вынуждало владельцев отдавать земли под залог. Накануне первой русской революции в Саратовской губернии было заложено 66% всей частновладельческой земли. [4; с. 304]

Крупными землевладельцами в Саратовской губернии и заволжских Николаевском и Новоузенском уездах были купцы. Значительные территории, имеющие сельскохозяйственное значение, принадлежали казне, удельному ведомству, церкви, частным компаниям и учреждениям. [4; с. 304] Владельцами

земли были и состоятельные крестьяне, приобретавшие ее через посредничество Крестьянского банка. На долю купленной земли приходилось в 1905 г. 10% всей крестьянской пашни. Особенно обширные хозяйства были у богатых крестьян Николаевского и Новоузенского уездов. В таких хозяйствах применялся наемный рабочий труд. В 1905 году 26,6% крестьянских посевов пришлось на долю арендованной земли. Зажиточная часть деревни арендовала земли для ведения товарного хозяйства, а аренда бедных крестьян носила в основном вынужденный характер, так как своей земли не хватало[4; с. 304]

В связи с ростом сельского населения интенсивно шел процесс измельчения крестьянских наделов. При потребности нормального крестьянского двора не менее чем в 15 десятинах земли, в 1905 г. средний надел бывших помещичьих крестьян составлял 5,3 десятины, бывших удельных - 9,8, бывших государственных - 12,5. Малоземелье, высокие арендные цены, неурожай разоряли многих крестьян. Накануне первой русской революции бедняцкие хозяйства составляли 51% крестьянских дворов. Хозяйства зажиточных крестьян – почти 24%. Социальная напряженность в деревне нарастала[4; с. 304]

Таким образом, можно сделать выводы, что развитие промышленности края в период реформ в значительной степени никак не изменило экономического профиля губернии. Он по-прежнему характеризовался громадным преобладанием сельского хозяйства над промышленностью. В 1860-1890-х гг. произошли глубокие изменения в сельском хозяйстве губернии, проявившие себя в углублении зерновой специализации региона, расширении сельскохозяйственного производства. К концу столетия, несмотря на многочисленные пережитки прошлого, капиталистический уклад стал господствующим в стране.

Список использованной литературы и источников

1. Булычев М.А., Воронежцев А.В., Максимов Е.К., Тофталушин В.П. История саратовского края. Саратов, 2000.
2. Булычев М.В. Крестьянская колонизация Саратовской губернии в конце XIX века и ее последствия: Учебное пособие для студентов ист. фак. – Саратов: Изд-во Саратов. Ун-та, 2004.- 80 с.
3. Казаков Б.И. и др. Страницы летописи Саратова/Б.И. Казаков, Г.Д. Казакова, Л.Н. Любомирова. 1987.-136 с.
4. История Саратовского края с древнейших времён до наших дней. — Саратов: ООО «Приволжское издательство», 2008. — 304 с.
5. Семенов В. В старину саратовскую. - Саратов: Региональное Приволжское издательство «Детская книга», 1994.

УДК 37.012.2

Мысина Наталья Владимировна, магистрант 1 курса очной формы обучения направления «Педагогическое образование», профиль «Методология исторического образования» Института истории и Международных отношений СНИГУ имени Н.Г. Чернышевского, Россия

Чолахян Вачаган Альбертович, доктор исторических наук, профессор, профессор кафедры отечественной истории и историографии Института истории и Международных отношений СНИГУ имени Н.Г. Чернышевского, Россия

*Н.В. Мысина, В.А. Чолахян
ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский
государственный университет им. Н.Г. Чернышевского»,
Институт истории и Международных отношений, Саратов, Россия*

ПРОЦЕСС СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Аннотация. В статье рассмотрены этапы развития инклюзивного образования в России. Целью работы является проследить как меняется отношение общества к людям с ограниченными возможностями здоровья. Какие результаты мы имеем на сегодняшний день в процессе становления и развития отечественного образования.

Ключевые слова: развитие образования, этапы, дети-инвалиды, дети с ограниченными возможностями, здоровье, инклюзия.

*N. V. Mysina, V. A. Cholakhyan
«Saratov national research University University. N. G. Chernyshevsky»,
Institute of history and International relations, Saratov, Russia*

THE PROCESS OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF INCLUSIVE EDUCATION IN RUSSIA

Annotation. The article considers the stages of development of inclusive education in Russia. The purpose of this work is to track how society's attitude to people with disabilities is changing. What results we have today in the process of formation and development of domestic education.

Keywords: education development, stages, children with disabilities, children with disabilities, health, inclusion.

В настоящее время неуклонно увеличивается число детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья. Следовательно, проблема инклюзивного образования становится одной из наиболее актуальных и дискуссионных в современном мире. В любую историческую эпоху подходы к поддержке детей с ограниченными возможностями здоровья, прежде всего, отражало отношение общества к этим людям.

Зарождение инклюзивного образования и образования в общем можно условно разделить на несколько этапов. К первому этапу всеобщего зарождения обучения можно отнести IV-VI вв., когда дети и молодые люди получали семейное образование, основанное на народной педагогике.

В VI-X вв. начинает своё развитие общее образование. На данном этапе центрами распространения знаний становятся церкви и монастыри. Грамотность получает достаточно широкое распространение, причём не только в высших слоях общества. Дети проходили особую духовную школу. Всё обучение основывается на представлении добра и зла, побуждая ребёнка к добрым поступкам и, предостерегая от злых. Люди жили в духе взаимопомощи. Но именно на этом этапе становления общественного образования лица с психофизическими отклонениями были отчуждены от его получения. В зависимости от дефекта и степени ограничения возможностей дети, подростки и молодые люди могли обучаться дома, в школах при церквях или монастырях, но чаще всего они оказывались «на улице», пополняя ряды изгоев, нищих и юродивых. Государство и общество не уделяло им должного внимания в обучении.

Наиболее прогрессирующим этапом в развитие общего образования можно считать XI-XII вв., когда появляются первые образовательные учреждения. Но презрительное отношение к лицам с ОВЗ и инвалидностью остается.

И только с XIII по XIX вв. картина постепенно начинает меняться. У детей и подростков с психофизическими отклонениями появляется возможность учиться в массовых интегрированных школах. Развиваются методические подходы в специальном образовании. Это этап развития системы специального и общего образования. И в первую очередь оно связано с объединением русских земель вокруг Москвы. После преодоления феодальной раздробленности развитие образования получает новые возможности и становится государственной задачей. Так в 1551 г. Стоглавый собор постановил учредить в Москве и других городах училища при домах священников и дьяков. Но с малочисленностью школ и со спецификой обучением, которое чаще всего ограничивалось лишь постижением азов грамоты и счета, это нововведение не было реализовано. Зато мощный импульс для своего развития образование получает с появлением книгопечатания, что способствует развитию грамотности и быстрому распространению знаний.

В конце XVIII века отношение к лицам с физическими дефектами уже существенно меняется, что документально зафиксировано в «Правилах для учащихся в народных училищах» (Изд. 1794 г.) Цитата: «к тому из “соучеников”, кто имеет какой-либо телесный недостаток (горбат, хром и т.д.), следует относиться особенно вежливо и внимательно, “содержать его в братской любви”» [1, с.41].

В начале XIX в. открываются учебные заведения для людей с различными нарушениями. Одним из первых учебно-воспитательных заведений «Опытное училище для глухонемых» было открыто в г. Павловск (Пушкинский р-н г. Санкт-Петербурга) в 1806 г. Изначально в нем обучалось всего 12 человек, а через год при Смольнинской богадельне в Санкт-Петербурге открывается первое в стране образовательное учреждение для лишенных

зрения [2, с.4]. Значительно позже разрабатываются методики обучения детей с задержкой умственного развития и другими психическими заболеваниями. В г. Риге (1854 г.) свои двери открывает первая школа-интернат. К концу XIX в. государство обращает внимание на необходимость обучения инвалидов. Благодаря государственной поддержке и субсидиям, образовательные учреждения для них перестают быть частными, а количество училищ увеличивается.

Спустя век появляются новые методы специального образования, получает развитие интегрированное образование. Это этап начала перехода к инклюзии.

В начале XX в. по инициативе В. М. Бехтерева в Петербурге создаются Педагогический и Психоневрологический институты (1907г.), где для педагогов, врачей и юристов читают лекции по психологии и неврологии [3, с.320]. В это же время при участии А. П. Нечаева в Москве создается Педагогическая академия. Её главной целью является подготовка высококвалифицированных педагогов и экспертов по вопросам народного образования, а также организаторов воспитательной работы с детьми и подростками [4, с.236]. Принимается закон об обязательном всеобщем начальном образовании, благодаря чему развивается система образовательных учреждений для умственно отсталых людей. Дети с задержкой развития поступают во вспомогательные школы. Обучение проходят по облегченным программам, отвечающим индивидуальным потребностям учащихся, но сроки обучения увеличиваются. К 1917 г. вспомогательные школы уже открыты во многих крупных городах, таких как: Москва, Санкт-Петербург, Нижний Новгород, Киев, Харьков, Вятка, Екатеринбург, Курск, Саратов и Вологда [5, с.10].

Более активное развитие специального образования приходится на 1920-е гг. наряду с детьми с нарушениями слуха, зрения и ментальными нарушениями в процесс обучения, включены дети с нарушением опорно-двигательного аппарата (ОДА) и тяжелыми нарушениями речи. Но получив возможность обучаться в учреждениях среднего общего образования, лица с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) столкнулись с барьерами в получении высшего образования. Высшие учебные заведения не были готовы к приему инвалидов, не было учтено техническое и физическое оснащение учебного процесса, также не были разработаны методики образования. Это привело к появлению «особых школ» коррекционной педагогики и дефектологии, увеличивается число учреждений, в которые принимаются лица с психофизическими отклонениями. Наряду с этим принимаются законодательные акты, закрепляющие право на всеобщее обучение.

Применительно к образованию инвалидов, Россия в XX в. отставала от западных стран. Но отечественные педагоги и врачи знакомились с концепциями зарубежных педагогов по реабилитации инвалидов, изучали иностранные методики, посещали европейские школы, перенимали их опыт.

XXI век – это начало перехода к инклюзии на всех уровнях

государственной образовательной системы, включая профессиональное образование.

Так постепенно век за веком отношение общества к людям с психофизическими отклонениями от презрительного меняется на гуманное. Оформляются государственные подходы к проявлению заботы и обучению больных и обездоленных. Во второй половине XIX в. государство делает первые попытки создания специальных учебных заведений для детей с ограниченными возможностями здоровья, а во второй четверти XX в. складывается система специального образования. В 1990-е гг. в нашей стране положено начало реализации идей инклюзивного образования.

На сегодняшний день можно выделить три формы обучения детей с психофизическими нарушениями в образовании:

«специальное образование» – изолированное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья в специальных образовательных учреждениях; «интеграция» – реализация вариантов совместного обучения детей с ОВЗ вместе с нормально развивающимися сверстниками в одной образовательной среде;

«инклюзия» – совместное обучение детей-инвалидов и детей с ОВЗ с обычными детьми в одном классе или группе.

Список использованной литературы и источников

1. Пыльнев Ю.В., Рогачев С.Л. Школы и просвещение Воронежского края в XVIII веке // Квадрат. Воронеж, 1997. С.88.
2. Заварицкий Д.Л. Сборник материалов // СПб., 2006. С. 80.
3. Бехтерев В.М. Феномены мозга // АСТ. М., 2014. С.384.
4. Пискунов И.А. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века // Сфера. М., 2001. С. 512.
5. Белявский Б.В. Образование инвалидов в России: история вопроса, статистика // Министерство образования РФ по материалам международной конференции «Инклюзивное образование: перспективы развития в России» [Электр. Ресурс]. - Режим доступа: https://планета_добра.рф/text.p11p/2012-11-08-09-12-30/61-2012-11-08-09-30-49/ (дата обращения: 26.01.2020) С.104

УДК 37.02

Небритова Дарья Александровна, студентка 4 курса очной формы обучения направления «Педагогическое образование», профиль «История» Института истории и международных отношений СГУ имени Н.Г. Чернышевского, Россия

Д.А. Небритова
ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский
государственный университет им. Н.Г. Чернышевского»,
Институт истории и международных отношений, Саратов, Россия

ОТНОШЕНИЕ СТУДЕНТОВ-ПЕДАГОГОВ К ПОЛУЧАЕМОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

Аннотация. В статье анализируются основные результаты социологического опроса студентов направления подготовки «Педагогическое образование», целью которого было определение их отношения к получаемому образованию и к будущей профессии.

Ключевые слова: опрос, образование, профессия, результат, исследование, респондент.

*D.A. Nebritova,
Saratov State University, Institute of history
and international relations, Saratov, Russia
E-mail: dasha.nebritova@yandex.ru*

ATTITUDE OF STUDENTS-TEACHERS TO EDUCATION

Annotation. The article analyzes the main results of a sociological survey of students in the direction of training «Pedagogical Education», with the aim of determining their relationship to their education and to their future profession.

Key words: survey, education, profession, result, research, respondent.

Учительская профессия требует от человека высочайших деловых и личностных качеств. Поэтому ответы на вопросы о причинах выбора этой профессии и поступления в учреждение высшего образования на направление подготовки «Педагогическое образование», о мотивах учёбы и дальнейшего трудоустройства представляют значительный интерес.

Вчерашний школьник продолжает образование, выбирая педагогическое направление подготовки. Но в чём скрыты реальные причины выбора именно этого направления? Это могут быть причины как внешнего, так и внутреннего порядка, которые, безусловно, будут влиять и на отношение к учёбе, и на качество работы в будущем [1].

Студенты 4 курса Института истории и международных отношений, завершающие обучение на направлении «Педагогическое образование» (профиль «История»), в качестве практической составляющей дисциплины «Социологические исследования в школе» [2] разработали программу опроса всех студентов 1- 4 курсов, которые обучаются на данном направлении бакалавриата. Целью опроса было выявить причины выбора именно педагогического направления подготовки, отношения к процессу обучения, к развитию собственно педагогических компетенций [3], мотивирующих оснований для продолжения обучения в магистратуре и дальнейшей работы именно в сфере образования. Акцент ставился на изучение факторов, которые являются определяющими в отношении студентов к будущей профессии педагога, интенсивности их усилий и настойчивости в приобретении знаний, умений и компетенций, стремления к участию в общественной и культурно-творческой жизни университета, а также на установление зависимости между различными факторами. Анкетирование было анонимным; полученные

результаты были обобщены и использованы для подготовки данной статьи.

Анкета состояла из 17 вопросов, из которых два последних уточняли курс и пол респондентов. Проанализируем некоторые из полученных в результате исследования данных, характеризующие причины выбора профессии учителя и отношение студентов к этой профессии. Для сопоставления возьмём мнение 2 и 4 курсов, от которых в анкетировании приняло участие по 22 человека; итого 44 студента.

Основной вопрос анкеты был ориентирован, прежде всего, на изучение отношения студентов к выбранной профессии и звучал следующим образом: *Что для Вас наиболее значимо в выбранной Вами профессии?*

Ответы распределились следующим образом:

Варианты ответа	2 курс	4 курс
Высокий престиж профессии	2	2
Её соответствие моим умственным способностям	6	8
Возможность занять высокий пост, иметь власть	0	1
Творческий характер профессии	8	6
Возможность уехать работать за границу	1	1
Возможность принести больше пользы обществу	11	7
Возможность полнее реализовать свой потенциал	6	5
Ничего значимого нет	1	4
Другое (возможность написать свой вариант ответа)	«Стабильный заработок»	0

Таким образом, можно сделать следующий вывод: ответы студентов разных курсов распределились примерно одинаково, т.е. большинство решило стать учителем, потому что это творческая профессия, которая даёт возможность реализовать свой потенциал и принести пользу обществу. Правда 4 респондента с четвёртого курса решили, что ничего привлекательного в их профессии нет, хотя при этом они не предложили свои варианты ответов. К сожалению, мало респондентов отметили, что у профессии учителя высокий престиж или есть возможность занять руководящий пост или работать в другой стране. К сожалению, данные ответы отражают реальную ситуацию с отношением общества к профессии учителя и её современным статусом.

Безусловный интерес представляют ответы на вопрос, кто именно

повлиял на выбор вчерашнего школьника поступить на педагогическое направление подготовки. Респондентам разрешалось выбрать несколько вариантов ответов, в том числе последний вариант предполагал развернутый ответ. Результаты распределились следующим образом:

<i>Варианты ответа</i>	<i>2 курс</i>	<i>4 курс</i>
Родители	14	10
Друзья	0	1
Учителя	13	3
Классный руководитель	4	0
Другое (возможность написать свой вариант ответа)	1 «Нет»	9 «Никто не повлиял на мой выбор», «Это мой личный выбор», «Случайное стечение обстоятельств»

Как видно, выпускники в ответах отмечают, что на их выбор повлияли родители или случайные факторы. А студенты второго курса отвечают, что большинство из них оказались на педагогическом направлении из-за родительского влияния или влияния своих школьных учителей; только один респондент ответил, что нет таких людей, которые повлияли на его выбор.

Любопытно видение респондентами своего будущего. Так, отвечая на вопрос «*Чем бы Вы хотели заниматься после окончания бакалавриата?*», 9 студентов второго курса изъявили желание продолжить обучение по профилю в магистратуре, а 13 человек – пойти работать по профессии. Как видно, 95,5 % опрошенных видит себя в будущем именно педагогом.

Менее радужная картина на 4 курсе, где всего 3 человека планируют продолжить дальнейшее обучение, и только 7 человек готовы праздновать День знаний в качестве педагога. То есть, 55% четверокурсников не планируют работать по получаемой профессии. В перспективе крайне полезно было бы выявить причины падения у старшекурсников желания работать в школе.

В числе вопросов анкеты была и педагогическая задача, с которой будущим учителям нужно было ознакомиться и предложить своё решение. Задача звучала следующим образом: «*Саша, ученик 7 класса, - мальчик скромный, старательный, честный. Его избрали старостой класса. Но Саша по натуре своей не был вожаком, организатором. Как он ни старался, не шли у него дела, и это его сильно угнетало. Как вы считаете, какая позиция должна быть у учителя в данной ситуации?*». Пожалуй, самым распространенным ответом младшего курса стал такой, достаточно бескомпромиссный: стоит сменить старосту и назначить на это место другого ученика.

Наоборот, студенты старшего курса ответили, что прежде всего нужно

провести беседу с учеником наедине, выяснить основные причины его неудач, совместно попытаться найти общее решение проблемы. Таким образом, студенты четвёртого курса однозначно демонстрируют компетентность и определённый опыт в решении данной педагогической задачи, а второкурсники – недостаточные азы изучения педагогических техник. Действительно, им только лишь предстоит педагогические и воспитательные практики в оздоровительных и образовательных учреждениях.

Итак, проведенное исследование даёт возможность установить, что студенты различных курсов отличаются своим отношением к образовательному процессу и профессии учителя в целом, характеризуясь при этом рядом индивидуально-личностных и возрастных особенностей. Студенты старшего курса более раскрепощённо делились своим мнением, старались ответить обширнее, отклоняясь от предложенных вариантов ответов и приводя примеры из своего личного опыта. Вместе с тем, они обнаруживают явно скептическое отношение к педагогической профессии, более половины не видят себя в дальнейшем в этой роли. В то же время, студенты младшего курса старались отвечать кратко и, быть может, менее заинтересовано. Однако, тенденция к желанию работать по профессии при выборе направления обучения под влиянием взрослых у второкурсников прослеживается весьма отчётливо.

Список использованной литературы и источников

1. Попкова Н.В. К вопросу о кадровом обеспечении модернизации образования // Проблемы российской цивилизации и методики преподавания истории: Межвуз. Сб. научн. тр. Саратов: Изд-во «Наука», 2016. Вып. 8. С. 246-253.
2. Попкова Н.В. Социологические опросы в школе // Актуальные проблемы Российской цивилизации и методики преподавания истории: Сб. материалов IX Всероссийской межвузовской научной конференции 19 февраля 2016 г. Саратов: Амирант, 2016. С. 123-127.
3. Ястер И.В. Проблемы преподавания истории: традиции и новации // Историко-педагогические чтения. Екатеринбург: Изд-во Уральского гос. пед. университета. 2006. № 10. С. 483-486.

УДК 37.012.2

Нефедова Светлана Евгеньевна, магистрант 2 курса заочной формы обучения направления «Педагогическое образование», профиль «Методология исторического образования» Института истории и международных отношений СГУ имени Н.Г. Чернышевского, Россия

С.Е. Нефедова

*ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский
государственный университет им. Н.Г. Чернышевского»,
Институт истории и международных отношений, Саратов, Россия*

КРАЕВЕДЕНИЕ В ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ И ПРЕПОДАВАНИИ ИСТОРИИ НА ПРИМЕРЕ САРАТОВСКОЙ ОБЛАСТИ

Аннотация. В статье рассматривается роль краеведения в патриотическом воспитании подрастающего поколения. Автор анализирует различные виды краеведения, формы краеведческой работы в школах

Ключевые слова: краеведение, географическое краеведение, патриотическое воспитание, школа, лицей, гимназия, культура, народы Саратовской области

S. E. Nefedov

*Saratov State University, Institute of history
and international relations, Saratov, Russia*

E-mail: sveta07.90@rambler.ru

LOCAL HISTORY IN PATRIOTIC EDUCATION AND TEACHING OF HISTORY ON THE EXAMPLE OF THE SARATOV REGION

Annotation. The article considers the role of local history in the Patriotic education of the younger generation. The author analyzes various types of local history, forms of local history work in schools

Key words: local lore, geographical lore, Patriotic education, school, Lyceum, gymnasium, culture, peoples of the Saratov region

В современном образовательном процессе большую роль принято отводить краеведению, то есть изучению какой-либо определённой территории. Чаще всего, это относится именно к тому краю, городу или населённому пункту, в котором проживают сами участники образовательного процесса. Они рассматривают его географические, исторические, культурные, природные и социально-экономические особенности. Благодаря этому изучению, ученики ближе могут познакомиться со своим родным краем, узнать много нового и, возможно, посмотреть на то или иное явление с другой стороны.

Как правило, краеведение в образовании неотделимо от патриотического воспитания и уроков истории. Потому что краеведение – это, можно сказать, история родного края. Одновременно с ценной информацией о городе, области или другом населённом пункте, краеведение учит любить свой край, быть его патриотом, и, при необходимости, быть готовым его защищать. Краеведение является той уникальной наукой, которая, как ни одна другая, находится ближе всего к человеку. Если мировая история рассказывает о событиях вековой давности, которые происходили часто за десятки и сотни километров до местонахождения участников образовательного процесса, и говорит о людях, которых те никогда не знали и даже в принципе не могли бы знать, то краеведение повествует о том, что находится совсем рядом, возможно, даже о людях, которые в своей округе широко известны. Только благодаря краеведению можно узнать, как возник и развивался тот город, край, в котором ученики сейчас и проживают. Только краеведение знакомит с теми людьми, которые прославили свой край, сделали что-то на его благо, а может быть, и до сих пор живут на соседней улице. Безусловно, все известные деятели науки, искусства и других сфер, которые оказали огромное влияние на развитие человечества, тоже важны. Но все они находятся или когда-то находились где-то далеко-далеко. А

местные учёные, исследователи и другие выдающиеся личности – вот они, совсем рядом. Это свои герои-земляки. Их знают во всей округе, или хотя бы слышали о них. Их имена у всех на слуху, а труды – на виду. А если эти известные люди ещё живы, то это ещё больше сближает и приближает к истории. Ведь тогда можно в любой момент встретиться с ними и из первых уст узнать подробности, какие-то ранее неизвестные факты о своём крае, жизни в нём и трудах его жителей.

Богатой для изучения краеведами является Саратовская область. Это край с большой историей и своими традициями. Чего только стоит многонациональный народ, который населяет регион. Здесь проживают и казахи, и татары, и немцы, и армяне – более 130 разных национальностей и народностей. Каждый из этих народов имеет свою историю и уникальность. Каждый передаёт краю свой особый колорит, и тем ценнее и богаче становится область. Краеведение помогает узнать, как все эти народы появились в Саратовской области и чем славен родной и такой многоликий край. Кроме того, на территории региона располагаются сотни уникальных культурных и архитектурных объектов, представляющих значимую историческую ценность. Здесь находятся более ста памятников природы, почти три сотни памятников культуры и более трёх тысяч архитектурных достопримечательностей. Именно поэтому изучение краеведения стало необходимым.

Сегодня краеведение введено в образовательную программу во всех школах Саратовской области. С 2006 года этот предмет входит в региональный компонент базисного учебного плана государственных образовательных стандартов общего образования. Учащиеся занимаются по специальным учебным пособиям и рабочим тетрадям. Изучают культуру края, культуру народов Поволжья, историю и географические особенности Саратовской области. По мнению педагогов и специалистов в области образования, это помогает приобщиться к наследию как общественной, так и культурной жизни региона, воспитывает чувство патриотизма и любовь к своей малой родине, художественный вкус. Также в ходе изучения предмета расширяется кругозор учащихся. А помимо всего прочего, благодаря краеведению выявляется связь между народным искусством и бытом, традициями и обычаями родного края [1, с.34].

Преподавая краеведение, учителя ставят своей целью не просто рассказать ученикам об истории Саратовской области, а показать её место и роль в истории в целом. Как правило, вследствие таких уроков у школьников формируется историческое мышление, чувство патриотизма, уважение к своей родине и своему народу, к его культуре и традициям. В этом случае школьники с ранних лет осознают ценность и уникальность того места, в котором они живут. Они учатся любить свой край таким, каков он есть. Кроме того, уже с детства ребята стремятся к его совершенствованию, к тому, чтобы сделать свою малую родину ещё лучше. Возможно, продолжить какое-либо дело, начатое известными земляками.

Преподавание краеведения в школах Саратовской области состоит из нескольких разных разделов. Например, изучая культуру края, учащиеся знакомятся с архитектурными памятниками Саратова, мастерами живописи и скульптуры, театральным искусством и народами Поволжья. В процессе изучения архитектуры школьники узнают особенности и детали о строительстве родного города и об архитекторах, которые работали над его образом.

Дети открывают для себя много нового и в творчестве местных художников и скульпторов. Если до этого, они просто видели картину и любовались ей, то после уроков краеведения они узнают историю создания этой картины, её автора, когда была написана эта работа, и почему художник решил изобразить именно это.

Ещё один из разделов краеведения – «Мир музея». Этот раздел также включен в программу не случайно. На территории Саратовской области располагаются десятки различных музеев. Особенностью этого курса является то, что школьники узнают о музеях не только из рассказов преподавателей, но и могут изучить самостоятельно, поскольку такие уроки предусматривают ещё и посещение музеев.

Не менее уникальным разделом краеведения является изучение костюмов народов Поволжья. Учащиеся не просто лучше узнают жизнь своих предков, но часто и сами пытаются наглядно презентовать эти наряды, тем самым вживаясь в образ и приближаясь к народным традициям. Подробнее культуру народов Поволжья изучают в рамках соответствующего предмета.

В программе «Культуры народов Поволжья» школьников знакомят со сказаниями и легендами своего народа, с его народным творчеством. Кроме того, в рамках этого же предмета у ребят есть возможность узнать больше о своей собственной семье. Дети собирают информацию о своей родословной, узнавая о разных поколениях своей семьи. Также предмет предусматривает экскурсии по улицам своего города и музеям.

На «Историческом краеведении» изучается не только история Саратовской области, но также влияние различных личностей на развитие социальной, экономической и духовной жизни края. На данном курсе у школьников формируются знания, касающиеся основных этапов исторического развития родного края.

Ещё одним предметом, изучаемым в рамках краеведения, является «Географическое краеведение». Здесь речь идёт об окружающем мире родного края. Рассматриваются природные условия для жизнедеятельности населения. Особое внимание уделяется состоянию природы на территории конкретного населённого пункта и его экологическим проблемам [2, с.67] .

Кроме этого, отдельно рассматривается «Биологическое краеведение». Отдельное выделение данной темы вызвано разнообразием климатических зон Саратовской области. Благодаря этому предоставляются большие возможности для изучения биологии региона. В процессе изучения «Биографического

краеведения» учащиеся знакомятся с природой родного края. В свою очередь это формирует у них бережное отношение к флоре и фауне [3, с.124].

Для закрепления результата полученных знаний, как правило, школьники делают презентации по той или иной теме, уже самостоятельно находя дополнительный материал для своей работы. По итогам проведённых уроков по краеведению преподаватели отмечают, что дети больше интересуются историей, в том числе родного края. Его уже интересует не просто факт, а также его причины и последствия того или иного события. Получая такое образование и воспитание, подрастающее поколение думает о прошлом, тем самым осознанно походя к решению многих вопросов в настоящем и в будущем. Вместе с тем результаты анкетирования учащихся показывают, что одновременно с повышением уровня знаний об истории своего края растёт любознательность ребёнка и его уровень воспитанности.

Преподаванию краеведения в Саратовской области уделяют большое внимание. Как видно, оно способно раскрыть для учащихся то, что не расскажет ни один другой учебник мировой истории. Именно тем и ценен данный предмет. К тому же Саратовская область обладает богатым, накопившимся за целые века, историческим материалом. Знания, полученные на уроках краеведения, помогут сопоставить исторически-значимые события, установить причинно-следственные связи, разобраться в фактах и увидеть, каким образом то или иное событие повлияло на действительность. Таким образом, краеведение в патриотическом воспитании и преподавании истории в Саратовской области играет довольно значимую и важную роль.

Список использованной литературы и источников

1. Деев А.Л. Краеведение как средство формирования гражданственности школьников // *Фундаментальные исследования*. 2005. №4.
2. Ежов М.В., Ежова Г.В. История Отечества и ее роль в патриотическом воспитании // В сб. ст.: *Патриотическое воспитание подрастающего поколения на примерах истории: Материалы Всерос. науч.-практ.конф.* 18 апр. 2008 г. 225 с.
3. Биология // *Энциклопедия Саратовского края*. Саратов: Приволж. книжн. Изд-во, 2002. 350 с.

УДК 37.012.2

Никулин Яков Александрович, магистрант 2 курса заочной формы обучения направления «Педагогическое образование», профиль «Методология исторического образования» Института истории и международных отношений СГУ имени Н.Г. Чернышевского, Россия

Попкова Надежда Владимировна, кандидат философских наук, доцент Института истории и международных отношений СГУ имени Н.Г. Чернышевского, Россия

*Я.А. Никулин, Н.В. Попкова
ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский
государственный университет им. Н.Г. Чернышевского»,
Институт истории и международных отношений, Саратов, Россия*

МОСКОВСКАЯ ЭЛЕКТРОННАЯ ШКОЛА. ПРОБЛЕМА И ПРАКТИКА ВНЕДРЕНИЯ НА ТЕРРИТОРИИ БАЛАКОВСКОГО МУНИЦИПАЛЬНОГО РАЙОНА

Аннотация. В статье представлены особенности московской электронной школы. Целью работы является выявление характерных черт внедрения московской электронной школы в жизнь. В качестве примера была рассмотрена практика внедрения на территории Балаковского муниципального района

Ключевые слова: образование, электронный дневник, электронный журнал, МЭШ, московская электронная школа.

*Y.A. Nikulin, N.V. Popkova
University named after N.G. Chernyshevsky,
Institute of History and International Relations, Saratov, Russia*

MOSCOW ELECTRONIC SCHOOL. THE PROBLEM AND IMPLEMENTATION PRACTICE IN THE TERRITORY OF THE BALAKOVO MUNICIPAL DISTRICT

Annotation. The article presents the features of the Moscow electronic school. The aim of the work is to identify the characteristic features of the implementation of the Moscow electronic school in life. As an example, the practice of implementation in the territory of the Balakovo municipal district was considered

Keywords: education, electronic diary, electronic journal, MES, Moscow electronic school.

Что такое Московская электронная школа? «Московская электронная школа» — это объединение образовательной деятельности с информационными технологиями, которое улучшает процесс обучения детей и создает информационную среду для продуктивной работы сотрудников школы. «Московская электронная школа» позволяет сокращать количество документации при составлении рабочих программ, подготовку к уроку, а также проводить уроки с помощью материалов загруженных в Библиотеку МЭШ на интерактивных панелях и планшетах. Учителя смогут выставлять оценки и комментировать их в журнале, предоставлять дополнительные электронные

материалы в библиотеке, а также связываться с родителями учеников по защищенному от детей каналу.

Многие учебники, используемые в образовательной деятельности, теперь доступны в Библиотеке МЭШ. Использовать электронные интерактивные учебники можно с помощью приложения на планшетах учеников. Такая возможность позволит сократить вес портфеля и не нагружать ребенка тяжестями.

Кроме того, МЭШ позволяет присоединиться к уроку из дома в случае болезни, сдать тесты по заданной теме и проверить свои знания. Занимаясь самостоятельно дома после школы или во время болезни, в Библиотеке МЭШ можно посмотреть разнообразный материал на интересующую вас тему, который был подготовлен учителями разных школ.

Благодаря новым технологиям родители могут получать полную информацию об образовательной деятельности в режиме он-лайн. Так родитель может узнать успехи своего ребенка за прошедший учебный день, находясь на работе, и подготовиться заранее к совместному выполнению домашних заданий или повторению материала, для улучшения полученных оценок.

Более подробную информацию о Московской электронной школе вы можете прочитать в разделе «Проекты» «Московская электронная школа» на портале госуслуг mos.ru.

Электронный журнал и дневник МЭШ помогает обеспечить высокий уровень качества образования в каждой образовательной организации (далее — ОО), в каждом классе, на каждом уроке и занятии.

Использование Журнала помогает в работе сотрудникам ОО, повышает осведомлённость об образовательной деятельности учащихся и их родителей. При этом для каждого пользователя существует определённый набор функционала, который поможет организовать образовательный процесс максимально удобно.

Используя Журнал, пользователь АИС «ЭЖД» с ролью «Администратор школы» (далее — администратор ОО) может:

- актуализировать справочники перед началом нового учебного года;
- структурировать содержание образовательного процесса посредством составления учебных планов (далее — УП), прикрепления классов к УП, распределения нагрузки учителей, а также составления расписания и др.;
- формировать отчёты;
- планировать дополнительное образование;
- обмениваться личными сообщениями, например, между учителями и администрацией ОО;
- оповещать всех о предстоящих событиях;
- многое другое [1].

«Электронный журнал и дневник» отражают все составляющие части Федерального закона от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» – дошкольное, общее, дополнительное образование и внеурочную

деятельность. В отношении учителей журнал учитывает учебную нагрузку, предметность, рабочие дни, тем самым создавая наиболее комфортные условия труда. Например, он не даст включить проведение уроков в день самоподготовки [2].

На территории Балаковского муниципального района внедрение МЭШ началось с началом нового 2019/2020 учебного года [3]. Во всех школах города Балаково началось повсеместное внедрение МЭШ. Эта система онлайн электронного обучения дает большие преимущества, которые были перечислены выше в данной статье. Однако внедрение МЭШ в городе Балаково было связано с рядом трудностей.

На наш взгляд можно выделить три основные проблемы в процессе внедрения МЭШ:

- 1) слабая техническая оснащенность школ;
- 2) неграмотные методы внедрения МЭШ администрациями некоторых школ;
- 3) слабый уровень владения компьютером некоторыми учителями.

Описанные проблемы в целом везде решались по разному. Однако на сегодняшний день внедрение московской электронной школы в Балаково весьма затруднено.

Список использованной литературы и источников

1. Сайт московской электронной школы <http://mes.mosedu.ru>
2. Приказ о реализации проекта московская электронная школа в городе Балаково https://merkpo.ru/wp-content/uploads/files/O_realizacii_proekta_«Moskovskaya_elektronnaya_shkola»_v_gorode_Balakovo_BesshaposhnikovaLV.pdf
3. Новостное сообщение о ходе реализации МЭШ на территории города Балаково <https://balakovo24.ru/v-balakovo-shkoly-vnedryayut-novuj-proekt-mesh>

УДК 37.022

Осипова Людмила Юрьевна, магистрант 1 курса очной формы обучения направления «Педагогическое образование», профиль «Методология исторического образования» Института истории и Международных отношений СНИГУ имени Н.Г. Чернышевского, Россия

Чолахян Вачаган Альбертович, доктор исторических наук, профессор, профессор кафедры отечественной истории и историографии Института истории и Международных отношений СНИГУ имени Н.Г. Чернышевского, Россия

***Л.Ю. Осипова, В.А. Чолахян**
ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский
государственный университет им. Н.Г. Чернышевского»,
Институт истории и Международных отношений, Саратов, Россия*

ПРИНЦИПЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ А.С. МАКАРЕНКО

Аннотация: в статье представлена биография А. С. Макаренко – известного советского педагога, автора концепции о возможности и необходимости перевоспитания подростков, попавших в трудные жизненные ситуации. Рассматриваются принципы педагогической теории и практики на воспитание и перевоспитание несовершеннолетних правонарушителей.

Ключевые слова: несовершеннолетний правонарушитель, воспитание, коллективизм, ответственность, семья, дисциплина, нравственность, мораль, педагогика, новый человек.

L. Y. Osipova, V. A. Cholakhyan

*«Saratov national research University University. N. G. Chernyshevsky",
Institute of history and International relations, Saratov, Russia*

PRINCIPLES OF PEDAGOGICAL THEORY AND PRACTICE BY A.S. MAKARENKO

Annotation. the article presents the biography of A. S. Makarenko, a famous Soviet teacher, the author of the concept of the possibility and necessity of re-educating adolescents who find themselves in difficult life situations. The principles of pedagogical theory and practice on the upbringing and re-education of juvenile offenders are considered.

Keywords: juvenile offender, education, collectivism, responsibility, family, discipline, morality, morality, pedagogy, new person.

После окончания Гражданской войны перед Советским государством встала проблема спасения осиротевших и оставшихся без присмотра детей и подростков. Природа явлений беспризорности и безнадзорности детей и подростков, традиционно является страшными последствиями войн, революций и иных социальных потрясений. Согласно разным оценкам экспертов число беспризорников в конце Гражданской войны колебалось в пределах от 4,5 до 7 млн человек. Почти 100% среди них были подростки разных возрастов. Самое печальное, что практически все они добывали себе еду, совершая правонарушения разной степени тяжести.

Помимо общепринятых причин, в начале 1930-х гг. получила распространение идеологическая (мировоззренческая) классовая причина беспризорности. 4 февраля 1919 г. был издан Декрет о создании Всероссийского совета защиты детей. В январе 1921 г. на основе Всероссийского совета была создана специальная комиссия по улучшению жизни детей при ВЦИК, основной задачей которой являлась организация помощи в получении детьми продовольствия и жилища, а также учреждений, ведающих вопросами охраны жизни и здоровья беспризорных детей. В стране развернулась широкая агитационная компания, направленная на сбор средств голодающим детям, открытие новых детских домов, периодически проводимые с 1920-х гг. «недели ребёнка».

Забота о детях, оставшихся без попечения родителей, была

разнообразной: организация питания в столовых, размещение в детских стационарных учреждениях, больницах, создание детских городков (Северный Кавказ), школы-коммуны (к примеру, с начала 1920 гг. стали функционировать школы-коммуны С.Т. Шацкого, А.С. Макаренко) и др. В местах наибольшего скопления беспризорных организовывались ночлежки-столовые, ночлежки-клубы. Они обеспечивали первую санитарно-гигиеническую помощь, питание и ночлег беспризорным детям и подросткам. Огромное значение подобных заведений заключалось и в том, что многие из них проводили просветительскую и воспитательную работу с детьми и подростками, разъясняя необходимость идти в детские дома и школы. [5, с.11].

Самым известным и признанным как в отечественной, так и в зарубежной педагогике, создателем образцовых школ-коммун был А.С. Макаренко. В 1917 г. он возглавил железнодорожную школу при Крюковских вагонных мастерских. Можно сказать, он вернулся к истокам, поскольку его сознательная жизнь начиналась в вагонных мастерских. Он был из семьи железнодорожников. На этой работе его заметил Ф. Э. Дзержинский, который кроме руководства ВЧК занимался восстановлением железнодорожного сообщения страны.

В 1919 г. А.С. Макаренко перебрался в Полтаву, где создал одну из первых колоний для несовершеннолетних правонарушителей. В течение короткого времени колония стала необычайно популярной. Достижением А.С. Макаренко стало то, что никто из вчерашних несовершеннолетних преступников, находясь в колонии, не совершал преступлений, но самое удивительное было то, что они не совершали преступлений и после освобождения из колонии. [1, с.393].

Педагогическая практика А. С. Макаренко оказалась очень близка новой советской власти. Вполне вероятно, формы педагогической работы, особенно касающиеся трудового воспитания, с которыми экспериментировал А.С. Макаренко, совпали с идеологическими подходами большевиков. Кроме того, одним из столпов системы А.С. Макаренко был коллективизм. «Сам погибай, а товарища выручай» – это то, что с самого начала он внушал своим воспитанникам. У этого принципа была и обратная сторона – коллективная ответственность. Если в колонии воспитанник совершал проступок, отвечала вся колония, а не только провинившийся. На долгие годы эта система коллективной ответственности стала оплотом всей системы государственной власти в стране. А.С. Макаренко, возможно, сам того не особенно желая, занимался подготовкой кадров для новой власти.

В 1921 г. колонии было присвоено имя писателя М. Горького - практика для того времени весьма распространенная. В октябре 1927 г. А.С. Макаренко попросили возглавить колонию, которая называлась «Детская трудовая коммуна имени Ф.Э. Дзержинского», расположенную в пригороде Харькова. Коммуна была больше других, в ней содержались беспризорники, замешанные нередко в тяжких преступлениях. Структура управления коммуны находилась в плачевном состоянии. Для А.С. Макаренко наступил период тяжелого

испытания его практической теории социальной реабилитации несовершеннолетних преступников, и надо отметить, что он преодолел все эти трудности. [2, с.157].

В коммуне А. С. Макаренко наладил производство знаменитых на весь Советский Союз фотоаппаратов ФЭД (аббревиатура от начальных букв имени, отчества и фамилии Ф.Э. Дзержинского). Фотоаппарат являлся копией немецкого фотоаппарата «Leica II». На примере своих коммунаров (воспитанников) А.С. Макаренко доказал всем свои давно вынашиваемые теоретические гипотезы о влиянии на процесс воспитания и перевоспитания человека, даже человека с социально запущенными отклонениями в поведении, коллективного труда. Педагогическими опытами А.С. Макаренко активно интересовался М. Горький, и они в течение длительного времени состояли в переписке. [6].

Период работы А.С. Макаренко в колонии имени А.М. Горького и коммуне имени Ф. Э. Дзержинского является основным и важнейшим этапом его творческой деятельности. За эти годы у А.С. Макаренко окончательно сложилась целостная педагогическая концепция, являющаяся образцом творческого соединения практики и теории, проверенная и насыщенная как его собственным опытом, так и опытом всей советской школы в целом. [3, с.18].

А.С. Макаренко считал, что четкое понимание педагогом целей воспитания является необходимым условием успешной педагогической деятельности. По его мнению, в условиях советского общества главной целью должно быть воспитание активного участника социалистического строительства. Уважение к личности ребенка, дружественный взгляд на его потенциальные возможности воспринимать хорошее, становиться лучше и проявлять активное отношение к окружающему неизбежно являлись фундаментом новаторской педагогической деятельности А.С. Макаренко. К своим ученикам он подходил с горьковским призывом: «Как можно больше уважения к человеку и как можно больше требования к нему».

К популярному в 1920-е гг. требованию к всепрощающей, терпеливой любви к детям Макаренко добавил свое: любовь и уважение к детям обязательно должны сочетаться с требованиями к ним; детям нужна «требовательная любовь». Социалистический гуманизм, проявленный в этих словах и проходящий через всю педагогическую систему Макаренко, предстает одним из ее основных принципов. А.С. Макаренко был уверен в творческих силах человека, в его возможностях. Он ставил своей целью «проектировать» в человеке лучшее, более сильное, более интересное.

Ведущая идея педагогической системы Макаренко – воспитание в коллективе и через коллектив. Он сумел им внушить своим воспитанникам, что цели коллективизма – справедливость, понимаемая так, как им нравится, ответственность каждого за каждого, понимаемая так, как им хочется, благо каждого, понимаемое как высшее достижение нахождения в коллективе.

Под коллективом А.С. Макаренко имел в виду объединение людей,

созданное для достижения общих целей в общем труде, объединение, которое отличается определенной системой полномочий и ответственности, определенным соотношением и взаимозависимостью отдельных своих частей. Для того чтобы стать коллективом, группа должна пройти установленный путь качественных изменений. На этом пути А.С. Макаренко выделял несколько стадий (этапов).

Первая стадия – формирование коллектива. Первая стадия считается готовой и завершенной, когда в коллективе выделился и заработал актив, воспитанники объединились на основе общей цели, общей деятельности и общей организации.

Для второй стадии характерно упрочнение структуры коллектива. Коллектив в это время уже представляет собой целостную систему, в которой начали функционировать механизмы самоорганизации и саморегуляции. Главная цель педагога на этой стадии – наиболее полное использование всего потенциала коллектива для решения задач, ради которых коллектив был создан. Развитие коллектива на этой стадии осложняется противоречиями между коллективом и отдельными учениками, опережающими в своем развитии требования коллектива или, наоборот, отстающими от этих требований; между общими и индивидуальными перспективами; между нормами поведения коллектива и нормами, спонтанно возникающими в классе; между отдельными группами учеников с различными ценностными ориентациями и т.д. Поэтому в развитии коллектива неизбежны скачки, остановки, движения вспять.

Третья и последующие стадии характеризуют расцвет коллектива. Они отличаются рядом особых качеств, достигнутых на предыдущих этапах развития. Чтобы выделить уровень сформированности коллектива на этой стадии, достаточно сделать акцент на уровень и характер требований, предъявляемых друг к другу членами коллектива: более высокие, строгие требования к себе, чем к своим товарищам. [2, с.159].

Одним из важнейших законов коллектива Макаренко считал «закон движения коллектива». Если коллектив достиг поставленной цели, а последующих перспектив перед собой не поставил, то развитие коллектива приостанавливается. Коллектив постоянно должен жить напряженной жизнью, стремлением достичь определенную цель. В соответствии с этим Макаренко впервые в педагогике выдвинул и разработал важный принцип, который он назвал «системой перспективных линий». «Человек не может жить на свете, если у него нет впереди ничего радостного. Истинным стимулом человеческой жизни является завтрашняя радость... Самое важное, что мы привыкли ценить в человеке, – это сила и красота. И то и другое определяется в человеке исключительно по типу его отношения к перспективе [1, с.397].

Макаренко подчеркивал важность привлечения детей к труду с самого раннего возраста, с того момента, когда ребенок становится способным что-либо делать. Он был уверен, что трудолюбие и способность к труду не даны ребенку от природы, а воспитываются в нем. Труд – основа основ человеческого

существования и культуры, духовной жизни общества и личности. «Надо уметь работать с верой в человека, с сердцем, с настоящим гуманизмом» [4, с.141].

Идеал А.С. Макаренко-педагога – высокоорганизованное общество свободных и сознательных тружеников, высокая производительность труда, всестороннее и гармоническое развитие каждого члена общества. Все его наследие посвящено не просто воспитанию, а новому воспитанию и педагогике, созидающей нового человека.

Его педагогика – не «детская», она социальная, ее суть: «социальный реконструктивизм – применение педагогических методов к социальным проблемам». В этом качестве она далеко отходит от вульгарной трактовки исторического материализма, когда признание первенства производительных сил в общественном прогрессе сводит на нее роль человеческого фактора, воспитания-образования и педагогики как науки.

Методология А.С. Макаренко – это методология социально-творческой, «целеустремленной» и «ответственной» педагогики. В его «педагогике завтрашнего дня» согласуются три функции: охранительно-стабилизирующая (закрепляющая социокультурные достижения прошлого); современно активная (решение педагогических задач своего времени); функция прогрессивно-опережающая (она отражает назревший прорыв к новому качеству жизни общества и человека).

Другая особенность методологии А.С. Макаренко, самая замечательная, связана с его необычайно успешной деятельностью одновременно как педагога-практика, теоретика педагогики и писателя, художника слова. Это уникальное в мировой педагогике явление неразрывного единства трех путей познания и преобразования мира: опытно-практического, рационально-научного и ассоциативно-образного, свойственного искусству.

А.С. Макаренко был теоретиком собственного практического опыта. Он не только обобщал и систематизировал свой практический опыт, но и приспособлял к своим выводам мировой опыт в педагогике. А.С. Макаренко сделал формой обобщения опыта своей работы художественные произведения. Оригинальность такого подхода заключалась и в том, что это позволило не только критически подойти к себе, но и преодолеть неизбежные цензурные барьеры. Кроме того, тем самым А.С. Макаренко невероятно популяризировал свои идеи.[5, с.12].

Таким образом, система воспитания и перевоспитания А.С. Макаренко – это плоть от плоти система коллективного, можно даже сказать, советского воспитания со всеми ее достоинствами и многочисленными недостатками. Эта система не может работать в автономном режиме, она должна базироваться на определенных общественных ценностях, главными из которых являются: 1) строительство идеалистического общества; 2) коллективное воспитание; 3) труд как педагогический процесс и основа воспитания, перевоспитания; 4) семья как основное звено воспитания, но при этом имелась в виду не абстрактная, а семья нового, социалистического типа.

Основные принципы воспитательного процесса А.С. Макаренко следующие: труд, образование (включая нравственное), коммунистические идеалы, военная подготовка, социалистическая семья, основанная на личном примере родителей.

В 1988 г. ЮНЕСКО приняло решение о признании всего четырех педагогов в мировой истории, которые определили новый способ педагогического мышления: Дж. Дьюи, Г. Кершенштейнер, М. Монтессори, А.С. Макаренко.

Список использованной литературы и источников

1. Константинов Н.А., Медынский Е.Н., Шабаетова М.Ф. История педагогики // Просвещение. М., 1982. С. 393 – 397
2. Снегирева Ю.А., Обзор педагогической деятельности А.С. Макаренко // А.С. Макаренко – человек, педагог, учёный, писатель: СССР, Россия, Урал. Материалы 10-х Всероссийских Макаренковских студенческих педагогических чтений. Под редакцией В. Третьяковой. Екатеринбург: «Раритет», 2013. С. 157 - 159
3. Козлов И.Ф., Педагогический опыт А. С. Макаренко // Просвещение. М., 1987. С. 18
4. Жураковский Г.Е. Педагогические идеи Макаренко // Акад. пед. наук РСФСР. М., 1963. С. 141
5. Фролов А.А., Педагогика А.С. Макаренко: основы методологии // А.С. Макаренко – человек, педагог, учёный, писатель: СССР, Россия, Урал. Материалы 10-х Всероссийских Макаренковских студенческих педагогических чтений. Под редакцией В. Третьяковой. Екатеринбург: «Раритет», 2013. С. 12
5. Рыбак С.В., Государственно – правовая деятельность по преодолению беспризорности, безнадзорности и преступности несовершеннолетних в Советской России в 20 – 30 - е годы 20 века // КиберЛенинка. [Электр. ресурс]. - Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/gosudarstvenno-pravovaya-deyatelnost-po-preodoleniyu-besprizornosti-beznadzornosti-i-prestupnosti-nesovershennoletnih-v-sovetskoj/viewer> /(дата обращения: 23.01.2020) С. 11
6. Беспризорный ФЭД// Маленькие истории. [Электр. ресурс].- Режим доступа <https://little-histories.org/2018/04/11/беспризорный-фэд/> (дата обращения: 23.01.2020)

УДК 373.5

А.А. Панкина
учитель истории и обществознания МОУ
«СОШ № 3 им. Героя Советского Союза И.В. Панфилова»
г. Петровска Саратовской области
Петровск, Россия

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМОЙ «ПРИНУДИТЕЛЬНЫЙ ТРУД 1939-1945»

Аннотация. Автор затрагивает темы патриотического воспитания подрастающего поколения, важности противостояния попыткам замалчивания и искажения исторической правды, манипулирования общественным сознанием. Одним из способов является расширение исторических знаний учащихся за счёт знакомства с реальными историческими

свидетельствами о прошлом.

Ключевые слова: Великая Отечественная война, принудительный труд, онлайн-платформа, фашизм.

A.A. Pankina

teacher of history and social science MOU «Secondary school number 3 named Hero of the Soviet Union I.V. Panfilov», Petrovsk, Saratov Region

Petrovsk, Russia,

E-mail: spanastasiya@mail.ru

FEATURES OF WORK WITH ONLINE PLATFORM «FORCED LABOR 1939-1945»

Annotation. The author touches on the themes of patriotic education of the younger generation, the importance of opposing attempts to hush up and distort historical truth, and manipulating public consciousness. One way is to expand students' historical knowledge by exploring real historical evidence of the past.

Key words: World War II, forced labor, online platform, fascism.

Военно-патриотическое воспитание современного поколения – актуальная проблема на сегодняшний день, поскольку и в мире, и в нашем обществе нарастают тенденции перевираания многих исторических событий, в особенности событий российской истории, в первую очередь, связанных с участием СССР во Второй мировой войне и его вклада в победу над фашистской Германией. Слабые ответы выпускников школ на ЕГЭ по истории на вопросы о периоде 1941-1945, к сожалению, подтверждают данный вывод [1, с. 186].

Основным источником по изучению исторического прошлого выступают средства массовой информации: периодические издания, книги, телевидение, интернет. В большинстве случаев школьники не имеют возможности получать информацию из первоисточников (архивные данные, интервью фронтовиков и т.д.), поэтому их знания и чувства формируются на основе прочитанной готовой информации, что не всегда может быть верным по отношению к историческим событиям. Поэтому в формировании патриотического воспитания должны принимать участие не только семья и школа, но и большое количество общественных организаций, которые могут предоставить возможность учащимся познакомиться с первоисточниками по истории страны, истории Великой Отечественной и Второй мировой войны.

В 2000 г. правительство Германии и её крупные бизнесмены основали фонд «Память, ответственность, будущее», целью которого являются выплаты компенсаций бывшим подневольным рабочим фашистской Германии. Изначально фонд занимался выплатами людям, пережившим Вторую мировую войну и подвергшихся принудительному труду. Затем, после завершения выплат компенсаций этой группе людей, с 2007 г. основной задачей фонда является сохранение памяти о преступлениях национал-социализма. Данный фонд

совместно со Свободным университетом Берлина и Германским историческим музеем, при поддержке международных военно-патриотических организаций, создали проект «Принудительный труд 1939-1945».

Этот проект представляет собой цифровую систему интерактивной онлайн-платформы с учебными материалами и архивными материалами по теме Второй мировой войны [2]. Свыше 20 миллионов человек вынуждены были трудиться на национал-социалистическую Германию в годы Второй мировой войны. Данная учебная платформа содержит рассказы людей, переживших опыт принудительного труда и пребывания в нацистских лагерях. На фашистскую Германию трудились гражданские пленные, военнопленные и заключённые концлагерей разных национальностей. Старики, женщины и дети на оккупированных территориях также вынужденно работали на врага.

Эта платформа даёт возможность учащимся прикоснуться к первоисточникам, поскольку все интервью участников войны записаны из первых уст либо в аудио-, либо в видео-формате. Они не комментируются и не обрабатываются учёными, историками, писателями. Ученик может выбрать любое интервью из архива и услышать рассказы уже довольно пожилых людей, но очень ясно помнящих и представляющих события военных лет. Школьники могут не только получить дополнительные знания, но и сформировать собственное мнение об истории страшной войны, о судьбах и жизненных путях её участников.

Платформа имеет и образовательный ресурс: здесь представлен документальный фильм о принудительном труде, раскрывающий понятие «принудительный труд», дающий обзор его роли в экономике Германии. Онлайн формат позволяет использовать платформу на занятиях в образовательных учреждениях. Семь 25-минутных биографических фильмов, имеющихся на платформе, сопровождаются заданиями и дополнительными материалами. Кроме того, на ней представлены информационные тексты по теме, методические разработки, а также хронологическая таблица и словарь. Имеется информационный раздел «Временная школа», который демонстрирует хронологическую информацию о крупных мировых событиях в столетний период 1914-2015 гг.

Учащиеся могут на одном сайте увидеть все события XX века в датах. Платформа работает на трёх языках: русском, немецком и английском. Поскольку представлены интервью пленных из 26 стран, то для более удобного их поиска представлена географическая карта, а также имеется возможность ограничить поиск по категориям, к примеру, место принудительных работ или язык.

Итак, результатом работы нескольких общественных организаций явился созданный ими большой интернет-архив с интервью участников Второй мировой и Великой Отечественной войны. Данный архив позволит всем желающим изучить достоверную информацию по теме и сформировать собственное мнение о самой страшной войне XX века.

1. Попкова Н.В. Результаты ЕГЭ по истории как средство оценки качества образования // Проблемы российской цивилизации и методики преподавания истории: Сборник науч. тр. – Саратов. Изд-во «Наука», 2018. – Вып. X. – С. 182 – 191.
2. Принудительный труд 1939 – 1945. Воспоминания и история. Электронный ресурс <https://obuchenie-na-osnove-intervyu.org> (дата обращения 12.10.2019).

УДК 37.012.2

Поливаный Дмитрий Витальевич, магистрант 1 курса очной формы обучения направления «Педагогическое образование», профиль «Методология исторического образования» Института истории и Международных отношений СНИГУ имени Н.Г. Чернышевского, Россия

Ястер Ирина Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры отечественной истории и историографии Института истории и Международных отношений СНИГУ имени Н.Г. Чернышевского, Россия

Д.В. Поливаный, И.В. Ястер
*ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский
государственный университет им. Н.Г. Чернышевского»,
Институт истории и Международных отношений, Саратов, Россия*

УЧЕБНИКИ ДЛЯ 6 КЛАССА ПО ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ИСТОРИИ И ИХ СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

Аннотация. В данной статье рассматривается вопрос о том, что школьные учебники по истории в последнее время притягивают широкое внимание общественности. В последнее пятилетие резко возрос интерес к школьным учебникам по истории, да и в целом к современному преподаванию истории в школах. Целью исследования является анализ школьных учебников по отечественной истории за 6 класс и их роли в современном процессе обучения и отличия современной линейки учебников под редакцией Торкунова А.В. от других более поздних линеек учебников.

Ключевые слова: История, учебник по истории, линейка учебников, сравнительный анализ, 6 класс, Торкунов А.В.

D.V. Polivany, I.V. Yaster
*Saratov State University, Institute of history and International relations,
Saratov, Russia
E-mail: p18061997@yandex.ru*

TEXTBOOKS FOR THE 6th GRADE IN RUSSIAN HISTORY AND THEIR COMPARATIVE ANALYSIS

Annotation. This article addresses the issue of how school history textbooks have recently attracted wide public attention. In the last five years, interest in school history textbooks, and indeed in modern teaching of history in schools, has sharply increased. The aim of the study is to analyze school textbooks on Russian history for the 6th grade and their role in the modern learning process and the differences in the modern line of textbooks edited by A. Torkunov and with from other later line of textbooks.

Keywords: History, history textbook, line of textbooks, comparative analysis, Grade 6,

Во все времена школьные учебники являлись естественной частью образовательного процесса. Но тем временем современные школьные учебники по истории должны быть нечто большим, чем просто текст, объясняющий то или иное событие, ещё и с одной точки зрения. Учащийся должен понимать, благодаря учебнику, поступки тех или иных личностей, предпосылки событий, причины и мотивации, взгляды сторон на общую проблему. На мой взгляд, очень важным для современного учебника по истории является включения в него таких научных дисциплин как: ментальная история, история повседневности, гендерная история и др. Люди очень часто при изучении истории проецирует себя (как формирующуюся личность 21 века) на человека прошлого уже со своими личными взглядами на жизнь, т.е. человек начинает рассматривать историю с точки зрения своих потребностей, взглядов, мотиваций, не беря в расчет, ментальность человека прошлого, его повседневных проблем, образованность, мировоззренческих взглядов на жизнь, его религиозную подоплёку. Поэтому учащийся должен понимать благодаря современному учебнику не только глобальные процессы, происходящие в мире такие как: война, политические и социальные реформы, смена династий (правителей) и др., но и должен видеть причинно-следственную связь происходящих событий, решений и т.п.

Руководство страны всё больше беспокоит содержание школьной истории. Реанимировано понятие «фальсификация истории» применительно к интерпретации наиболее значимых событий и их отражения в учебниках. В начале 1990-х гг. под влиянием таких факторов, как информационная революция, трансформация экономической, социальной и политической структуры российского общества, реформирование и модернизация системы образования, произошли качественные изменения целевых, ценностных и содержательных основ учебников истории. В рамках проводившей реформы общего образования наступил переход от линейной к концентрической структуре изучения истории, был отвергнут принцип единого унифицированного учебника, провозглашена вариативность учебной литературы. Содержанием начальной стадии стал отказ от моноучебника и появление возможности выбора альтернативных программ. К середине 1990-х гг. свершившимся фактом стало появление разнообразных учебников по всем периодам отечественной и зарубежной истории. [1, с.28].

В 1994 г. Министерством образования РФ была утверждена Стратегия развития исторического и обществоведческого образования в общеобразовательных учреждениях [2, с.22], которая предполагала отказ от монополии тоталитарной идеологии, переход к плюрализму идеологий, обращение к системе ценностей, связанных как с лучшими национальными традициями, так и с общечеловеческой традицией гуманизма. [3, с.270].

В начале 2000-х гг. происходило создание издательских «линий»

учебников по всеобщей и отечественной истории: «Просвещение», «Русское слово», «Мнемозина», «Дрофа», «Вентана-Граф». Через создание издательских вертикальных «линий» учебников происходит построение многоуровневой системы. На встрече с учеными в Российской государственной библиотеке президент В. В. Путин заметил: «Конечно, это неплохо, что у нас появилось большое многообразие литературы подобного рода... но авторы сегодня впадают в другую крайность и игнорируют тему патриотизма, вместо того чтобы воспитывать чувство гордости у учеников» [4].

Как пишут историки К. Аймермахер и Г. Бордюгов, вступление в новый XXI в. положило начало желанию «сформулировать государственный интерес или «идею государственного интереса... в обучении истории» [5, с.7].

В 2013 г. появилась идея создания единого учебника по истории. Предполагается, что такой учебник должен стать «каноническим». 25 апреля в ходе «Прямой линии с В.В. Путиным» президент подтвердил, сказав, что: «Учебники истории должны основываться на единой концепции и логике непрерывной российской истории и предлагать официальную оценку исторических событий, воспитывая уважение ко всем страницам нашего прошлого» [6]. Изучение российской истории в школах по учебникам, переделанных под новый историко-культурный стандарт, было начато в 16/17 учебном году. К использованию в школах были одобрены 3 линейки новых учебников по истории, под издательствами «Просвещение», «Рус. слово» и «Дрофа» [7].

Василий Цветков, доктор исторических наук, профессор Института истории и политики МПГУ считает, что школе не хватает взаимосвязи дисциплин: истории, литературы, географии. «История – это не набор фактов, дат и имен, она должна преподаваться в совокупности с другими гуманитарными дисциплинами и восприниматься как непрерывный процесс, обусловленный глубинными причинно-следственными связями. Историко-культурный стандарт – не шаблон, он допускает вариативность, возможность совместной творческой работы для учителя и ученика» [8].

Чем учебник нынешний отличается от учебника других поколений?

Ольга Котляр (редактор «Просвещения») пишет: «Он скорее навигатор, нежели единственный транслятор знаний. Помимо основных знаний, он дает закономерности, примеры и ссылки на дополнительные источники информации. А что касается структуры учебника, то в нем стало меньше параграфов, зато больше времени отводится под проектную деятельность. Не просто прочитай и перескажи текст, а проведи какое-то исследование.» [9].

Заведующий центром исторического образования ООО «Дрофа» Сергей Тырин пишет: «Я больше 20 лет занимаюсь учебниками. Сейчас учебник несет немного другую функцию, чем раньше. Сейчас невозможно в ребенка, «налить информацию». Но информация позволяет формировать мировоззрение, навыки, и главная задача – научить ребенка с информацией работать. Учебник - живой, он будет меняться, и мы готовы к этому» [10].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что учебник выступает посредником между учителем и учеником, а с другой стороны, учитель выступает в роли посредника между учебником и учеником. Основное внимание должно быть сосредоточено на подсистеме учитель-учебник. Учебник и учитель являются двумя источниками знаний для ученика, поэтому целесообразно, чтобы они находились в единстве.

В связи с тем, что большинство школ Саратовской области работают по учебникам издательства «Просвещение» под редакцией Торкунова А.В., мною был проанализирован именно этот учебник для 6 класса в 2 частях. Анализировал и оценивал информацию, представленную в учебники по следующим для себя критериям: 1) Объем информации и её уместность для той или иной темы; 2) Цели, причины, мотивы (рассматривалась информация с точки зрения её пояснительной части для учащегося. Почему произошло? Какова была цель? Информация, которая давалась в ключе – «Это случилось тогда-то и всё» – нецелесообразна); 3) Источниковедческая база (источник дополняющий, доказывающий или показывающий взгляд на события др. людей). Если пункты параграфов схожи по тематике повествования, они объединялись для общего итога по критериям. Итогом были 3 возможных параметра: Плюсы (+), минусы (-) или же личный комментарий (ЛК).

Примеры сравнительного анализа учебника Торкунова А.В. с др. учебниками:

1.3 Зарождение родового строя.

ЛК: Человек современного типа появился свыше 100 тыс. лет назад в Африке, где-то 60 тыс. лет назад он вышел из Африки, а вот уже люди современного типа на территории современной России появились и начали расселяться 40 тыс. лет назад, лучше всего в учебнике делать акцент на такую информацию. Ибо в некоторых учебниках путают появление современного человека в и появление его на территории современной России.

2.2 Скифское царство.

ЛК: Можно было указать взгляд историка Геродота на скифов (он много о них писал), пример: «...не основывают ни городов, ни укреплений, но все они, будучи конными стрелками, возят свои дома с собой, получая пропитание не от луга, а от разведения домашнего скота...».

4.3 Споры Норманистов и Антинорманистов. + Подробный и не перегруженный информацией пункт параграфа. Даёт хорошее представление о том, кто такие Норманисты и Антинорманисты. Представляются различные точки зрения на проблему происхождения слова "Русь".

5.5 Походы Святослава.

+ Некоторые учебники истории при описании походов Святослава указывают, что однажды Святослава и его войско окружает стотысячная армия, цитата: "...русичей окружила стотысячная византийская армия" ("История России", учебник для 6 класса, издательство "Русское слово"), что является очень преувеличенной информацией. По оценкам западных историков, тех кто

окружал Святослава было меньше. Данный учебник (Авторы: И.М. Арсентьев, А.А. Данилов) не совершает такую ошибку.

15.2 Начало завоевательных походов Чингисхана. Акцентируется внимание на использовании монголами китайских технологий, тем самым происходит правильно представление ученика о том, что монголы не были просто разбойниками на лошадях с луками.

Если в целом подвести итог, то можно сказать, что авторы излагают ключевые события отечественной истории с учетом современных достижений отечественной и мировой исторической науки. Впервые в школьном учебнике дается синхронизация исторического процесса рассматривает его в контексте всеобщей истории. Значительное внимание уделено вопросам культуры и быта. Формированию важнейших культурно-исторических ориентиров для гражданской, этнонациональной, социально, культурной самоидентификации личности. В учебнике присутствует огромное количество материала для закрепления и повторения. Все это делает возможность учитывать различные интересы учеников, широко и вариативно использовать его. Подводя итоги, стоит отметить, что, данный учебник написан в соответствии с ФГОС и с ИКС по Отечественной истории. Данный учебник, на мой взгляд, очень сильно приблизился к концепции «единого» учебника, основная критика - это объём и содержание информации.

Список использованной литературы и источников

1. *Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю.* Теория и методика преподавания истории: Учебник для студентов. – М.: 2003. с.28.
2. Стратегия развития исторического и обществоведческого образования в общеобразовательных учреждениях: Решение коллегии МО РФ от 28.12.94 № 24/1 // Справочник преподавателя общественных дисциплин. М., 1998. С. 22.
3. *Огоновская И.С.* Школьный учебник отечественной истории //Проблемы историографии и источниковедения. С.270
4. См.: *Мацквичене М., Соломонова О.* Учебник истории еще не написан // Труд. 2003.
5. *Аймермахер К., Бордюгов К.* История с учебником истории // Историки читают учебники истории. Традиционные и новые концепции учебной литературы / под ред. К. Аймермахера и Г. Бордюгова. М., 2002. С.7.
6. Президент В.В. Путин: Учебники истории должны иметь единую концепцию. [Электронный ресурс] «Рос. газета». URL: <https://rg.ru/2013/04/25/uchebnik-anons.html> (дата обращения: 24.03.2020).
7. «Школьникам расскажут про «уплывший Крым» и «антироссийский фронт» [Электронный ресурс] // Интернет-газета «Знак». URL: https://www.znak.com/2016-08-25/chem_novye_uchebniki_istorii_otlichayutsya_ot_staryh_po_punktam (дата обращения: 24. 03. 2020).
8. «Навигатор истории для школьника». [Электронный ресурс] // «Российская газета». URL: <https://rg.ru/2017/12/15/navigator-istorii-dlia-shkolnika.html>. 2017. (дата обращения: 24. 03. 2020).
9. «Учебник как навигатор в мире знаний» // «О том, почему старые учебники всегда лучше, чем нынешние, и о том, что ушло из новых учебников». [Электронный ресурс] // «Просвещение». URL: http://www.school-russia.prosv.ru/info.aspx?ob_no=45925. (дата

обращения: 24.03.2020).

10. «Новые учебники истории: навигаторы в море информации». [Электронный ресурс] // «Столичное образование». URL: <http://www.stolichnoe-obrazovanie.ru/news/714-novye-uchebniki-istorii-navigatory-v-more-informaczi>. (дата обращения: 24. 03. 2020).

УДК 37.02

Н.В. Родкина
заместитель директора по УВР МАОУ СОШ №5 г. Балаково
Балаково, Россия

СПЕЦИФИКА ИНТЕГРАЦИИ ГУМАНИТАРНЫХ ПРЕДМЕТОВ, НАПРАВЛЕННЫХ НА ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Аннотация. В статье рассматриваются возможности организации учебно-воспитательного процесса через интеграцию предметов гуманитарного цикла. Выделено несколько уровней интеграции содержания учебного материала, обеспечивающих целостное восприятие обучающимися картины мира.

Ключевые слова: межпредметная интеграция, духовно-нравственное развитие, формирование универсальных учебных действий.

N. V. Rodkina
Deputy Director for Water Resources Management, MAOU Secondary School No. 5,
Balakovo, Balakovo, Russia
E-mail: natal28077@yandex.ru

SPECIFICITY OF INTEGRATION OF HUMANITARIAN SUBJECTS AIMED AT THE SPIRITUAL AND MORAL DEVELOPMENT OF THE PERSONALITY OF SCHOOLCHILDREN IN GENERAL EDUCATION INSTITUTION

Annotation. The article considers the possibilities of organizing the educational process through the integration of subjects of the humanitarian cycle. Several levels of integration of the content of the educational material provide a holistic perception of the world picture by students.

Keywords: intersubjective integration, spiritual and moral development, formation of universal educational actions.

Ключевая задача современной государственной политики Российской Федерации – обеспечение духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. В Концепции духовно-нравственного развития и воспитания четко обозначен современный воспитательный идеал: «высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укоренённый в

духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации».

Таким образом, базовые национальные ценности становятся основным содержанием духовно-нравственного развития и воспитания школьников. Они не локализируются в содержании отдельного учебного предмета, а пронизывают всё учебное содержание, всю многообразную деятельность школьника как человека, личности и гражданина.

Система базовых национальных ценностей создаёт смысловую основу пространства духовно-нравственного развития личности. В этом пространстве снимаются барьеры между отдельными учебными предметами, между школой и семьёй, школой и обществом, школой и жизнью, а духовно-нравственное развитие становится актуальным для самого обучающегося, когда соединяется с жизнью, реальными проблемами, которые необходимо решать на основе морально-нравственного выбора. «Предметные результаты освоения интегрированных учебных предметов ориентированы на формирование целостных представлений о мире и общей культуры обучающихся путем освоения систематических научных знаний и способов действий на метапредметной основе», - говорится в Федеральном государственном образовательном стандарте среднего (полного) общего образования [1].

Очевидно, что наиболее эффективно решать задачи перехода от знаниевой парадигмы образования к компетентностной позволяет межпредметная интеграция, так как она обеспечивает целостное восприятие получаемых знаний с учётом приобретенного опыта и позволяет получить не только предметные, но и метапредметные и личностные результаты. Более того, интеграция урочной, внеурочной деятельности, воспитательной работы является обязательным условием моделирования всей системы духовно-нравственного воспитания в школе.

Проследим, как можно интегрировать уроки гуманитарного цикла, решая задачи формирования у обучающихся средней школы нравственности как базовой ценности на примере изучения библейского сюжета о Всемирном потопе, который, как известно, случился по причине безнравственного поведения людей. Эта дидактическая единица включена в программу как по истории (УМК В.И. Уколова, Л.П. Маринович, 5 класс), так и по курсу «Искусство» (УМК Г.И. Даниловой, 6 класс), и может изучаться во внеурочной деятельности.

Так, на уроках истории школьники изучают данную тему с точки зрения климатических и географических особенностей места возникновения библейского мифа. Например, чтобы ответить на вопрос, почему этот миф появляется именно в Междуречье, возможно обратиться к анализу произведений живописи Микеланджело Буонаротти, Иеронима Босха, Максима Грека, Марка Шагала, Пабло Пикассо. В рамках проектной деятельности школьники ищут ответ, был ли потоп на самом деле. Они приходят к выводу, что практически все народы Земли, имеющие традицию эпического фольклора,

хранят память о гигантском всемирном наводнении, следовательно – катастрофа была, только сегодня нельзя судить о её масштабах. Наконец, сюжет потопа вспоминается на общественном уровне: при изучении темы «Нравственные основы жизни» ученики приходят к выводу, что залогом долгой и счастливой жизни на Земле является соблюдение золотого правила этики. Аналогично можно выстроить работу по сквозным темам: семья, трудолюбие, культура и традиции (таблица 1).

Таблица 1.

Предмет, класс, УМК	Тема	Основное содержание
Семья		
Обществознание 6 класс. УМК под ред. Л.Н. Боголюбова, Л.Ф. Ивановой.	Семья – это родители и дети.	Знакомство с притчей о хорошем сыне. Обсуждение прочитанного по вопросам: должны ли дети помогать родителям? Какими качествами отличаются хорошие дети? Насколько актуальны сегодня наставления Домостроя?
Искусство 6 класс УМК Г.И. Данилова.	Притчи Христа. Притча о блудном сыне.	Анализ притчи о блудном сыне. Отражение идейного содержания притчи в картинах И. Босха «Блудный сын» и Рембрандта «Возвращение блудного сына».
Литература 7 класс УМК В.Я. Коровина	А.С.Пушкин. «Повести Белкина». «Станционный смотритель»	Сравните евангельское решение темы «блудного сына» и пушкинского переосмысления нравственной проблемы христианской притчи.
Трудолюбие		
Обществознание 5 класс УМК под ред. Л.Н. Боголюбова Л.Ф. Ивановой.	Труд – основа жизни.	Что создается трудом? Как оценивается труд? В чем ценность труда? Что такое благотворительность? Что такое творческий труд? Почему слепое стремление к богатству приводит человека к гибели?
Литература 5 класс УМК В.Я.	А. Погорельский «Черная курица»	Анализируя историю главного героя, приходят к выводу, что лень – мать всех пороков. Из-за неё

Коровина		главный герой теряет любовь и дружбу, совершает предательство.
ОДНКНР 5 класс УМК Н.Ф. Виноградова	«В труде красота человека»	Трудолюбие – важнейшее нравственное качество. Честный труд – основа порядочности. Трудолюбивый человек прекрасен: он преумножает красоту жизни.
Обществознание 5 класс УМК под ред. Л.Н. Боголюбова Л.Ф. Ивановой.	Права и обязанности граждан России	Гражданин – Отечества достойный сын. Учатся быть достойными гражданами: воспринимать успехи и беды Родины как свои. Учатся жить по правилам. Беречь памятники. Чтить предков, приносить пользу.
Культура и традиции		
Литература 5 класс УМК В.Я. Коровина	Фольклор. Малые жанры. Русские народные сказки.	Отражение культуры и традиций русского народа в малых жанрах фольклора и русских народных сказках.
Обществознание 5 класс УМК под ред. Л.Н. Боголюбова Л.Ф. Ивановой.	Мы – многонациональный народ	Мы – многонациональный народ, мы дети разных народов, мы – один народ. В единстве наша сила. Многонациональная культура России составляет неисчерпаемое духовное богатство Родины.
ОДНКНР 5 класс УМК Н.Ф. Виноградова	Религия и культура. Культурные традиции	Культурное наследие христианской Руси. Вера и образование. Великие просветители Кирилл и Мефодий. Монастыри как центры культуры. Строительство церквей и т.д.

Из приведенного примера видно, что интеграция в деятельности учителя является исходным звеном соответствующей тенденции в деятельности учащихся и отражается на личностном уровне в развитии способности к самостоятельному обобщению, систематизации знаний, формированию личностных УУД, воспитанию базовых национальных ценностей [2]. Нет сомнений, что многое зависит от условий, созданных в школе, а главное – от личности педагога. Это та воспитательная сила, которую нельзя заменить ни учебниками, ни моральными наставлениями, ни системой наказаний и поощрений. Учитель должен быть носителем духовных ценностей. Личность

ученика может воспитывать только личность учителя.

Список использованной литературы и источников

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. М.: Просвещение, 2011.
2. Попкова Н.В. Использование исторической живописи в процессе обучения истории //Актуальные вопросы изучения и преподавания истории, социально-гуманитарных дисциплин и права: Материалы межд. научно-практич. конференции к 100-летию исторического факультета ВГУ имени П.М. Машерова. Витебск, 2018. С. 410 – 412.

УДК 37.012.2

Седова Ольга Юрьевна, магистрант 2 курса заочной формы обучения направления «Методология исторического образования» ИИиМО СГУ имени Н.Г.Чернышевского, Россия
Ястер Ирина Викторовна, доцент кафедры истории российской цивилизации и методики преподавания истории, ИИиМО СГУ имени Н.Г.Чернышевского, Россия

О.Ю. Седова, И.В. Ястер

*ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский
государственный университет им. Н.Г. Чернышевского»,
Институт истории и Международных отношений, Саратов, Россия*

ВНЕКЛАСНАЯ РАБОТА В МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация: в статье представлены общие принципы и основные направления организации внеклассной работы в малокомплектной школе на примере МБОУ ООШ п. Мирный, Петровского района, Саратовской области. Важным условием действенности всех видов воспитательной работы является обеспечение их единства, преемственности и взаимодействия.

Ключевые слова: малокомплектная школа, воспитательная работа, внеклассные мероприятия, обучающиеся.

O.Yu. Sedova, I.V. Yaster

*Saratov State University, Institute of history and International relations,
Saratov, Russia*

EXTRACURRICULAR ACTIVITIES IN A SMALL SCHOOL

Annotation. the article presents the General principles and main directions of organization of extracurricular activities in a small school on the example of MBOU OOSH p.Mirny, Petrovsky district, Saratov region. An important condition for the effectiveness of all types of educational work is to ensure their unity, continuity and interaction.

Keywords: small school, educational work, extracurricular activities, students.

Внеклассная работа формирует и развивает личность ребёнка. Управлять воспитательным процессом – значит не только развивать и совершенствовать заложенное в человеке природой, корректировать намечающиеся

нежелательные социальные отклонения в его поведении и сознании, но и формировать у него потребность в постоянном саморазвитии, самореализации физических и духовных сил, так как каждый человек воспитывает себя прежде всего сам.

Истоки внеклассной работы восходят к 18 столетию, когда в дворянских пансионах и учебных заведениях после уроков читались сочинения и переводы учащихся. «Внеклассная работа», как педагогический термин берет свое начало в работах В. Шереметьевского который преподавал в 19 веке. Впервые термин встречается в труде педагога под названием "Вопросы о семейном чтении" [1].

В 20 веке советское государство начинает уделять значительное внимание системе образования и её составляющим. Известно, что в первой половине 20 столетия формы внеклассной работы обогащаются разнообразными экскурсиями, конференциями, диспутами, литературными судами, играми и т.д.

В современной педагогической науке существует ряд распространенных трактовок термина "внеклассная работа". Ключевым подходом можно назвать определение, которое отражено в педагогическом словаре под редакцией И. А. Каирова: «Внеклассная работа – составная часть учебно-воспитательного процесса в школе, одна из форм организации свободного времени учащихся – часть деятельности педагогов, связанная с организацией и налаживанием внеурочной деятельности школьников» [2].

Внеклассная работа – это организованные и целенаправленные занятия с учащимися, проводимые школой для расширения и углубления знаний, умений, навыков развития индивидуальных способностей учащихся, а также как организация их разумного отдыха».

Действующий ФГОС трактует внеклассную работу как деятельность, организуемую с классом, группой обучающихся во внеурочное время для удовлетворения потребностей школьников в содержательном досуге (праздники, вечера, дискотеки, походы), их участия в самоуправлении и общественно полезной деятельности, детских общественных объединениях и организациях. Эта работа позволяет педагогам выявить у своих подопечных потенциальные возможности и интересы, помочь ребенку их реализовать [3].

Внеклассная работа в школе преследует следующую цель: повысить уровень владения определенным школьным предметом посредством привлечения учащихся к творческой деятельности или самосовершенствованию вне урочных занятий.

Существенной стороной деятельности педагогического коллектива малокомплектной школы является организация и руководство внеклассной воспитательной работой. Значительную часть этой работы планируют и осуществляют классные руководители (нравственное воспитание, стимулирование учебной деятельности, организация общественно-полезного труда) и учителя-предметники. Большое место в организации внеклассной работы занимают общешкольные мероприятия (вечера, дискотеки, диспуты, субботники и др.), которые проводятся руководством школы. При организации

внеклассной воспитательной работы необходимо направить усилия педагогического коллектива и руководства на:

1. Разносторонность её содержания и общественную направленность. Необходимо, чтобы она охватывала нравственное, эстетическое, физическое, трудовое воспитание.

2. Важной стороной этой работы является использование её массовых форм, как для воспитания школьников, так и для разумной организации их свободного времени.

3. Педагогическому коллективу следует заботиться, чтобы внеклассная работа охватывала всех учащихся.

4. Внеклассная работа должна способствовать развитию общественных интересов, активности и самостоятельности учащихся.

С учётом этих положений педагогический коллектив разрабатывает систему внеклассной и внешкольной работы, а руководство школы оказывает методическую помощь и осуществляет контроль за проведением и качеством этой работы.

Сложились общие принципы организации внеклассной работы. Наиболее общим принципом, определяющим специфику занятий с учащимися по внеклассной работе, является добровольность в выборе форм и направлений этих занятий. Для выявления круга интересов учащихся в школе можно распространить анкету о том, чем бы ребята хотели заниматься после уроков. Важно, чтобы любой вид занятий, в который включаются учащиеся, имел общественную направленность, чтобы дети видели, что то дело, которым они занимаются, нужно и полезно обществу. Очень важна опора на инициативу и самодеятельность, особенно в условиях организации дел в школе. Если этот принцип правильно реализуется, то любое дело воспринимается школьниками так, как будто оно возникло по их инициативе.

Успеху внеклассной воспитательной работы содействует чёткая организация. Осуществление комплексного подхода к воспитанию требует, чтобы при организации всех мероприятий решалась бы не только одна профильная задача, важно, чтобы каждое мероприятие решало максимум воспитательных задач. При выборе содержания, организацией форм всегда необходимо соблюдать принцип учёта возрастных и индивидуальных особенностей учащихся. Важным условием действенности всех видов воспитательной работы является обеспечение их единства, преемственности и взаимодействия.

Наиболее распространено следующее деление форм внеклассной работы: индивидуальные, кружковые, объединяющие и массовые.

Индивидуальная работа — это самостоятельная деятельность отдельных учащихся, направленная на самовоспитание. Например: подготовка докладов, номеров художественной самодеятельности, подготовка иллюстрированных альбомов и т.д. Это позволяет каждому найти своё место в общем деле. Эта деятельность требует от воспитателей знание индивидуальных особенностей

учащихся путём бесед, анкетирования, изучения их интересов.

Кружковая внеклассная работа способствует выявлению и развитию интересов и творческих способностей в определённой области науки, искусства, спорте. Наиболее распространены такие её формы, как кружки и секции (предметные, технические, спортивные, художественные). В кружках проводятся занятия разного типа: это доклады, обсуждение произведений литературы, экскурсии, изготовление наглядных пособий, лабораторные занятия, встречи с интересными людьми и др. Отчёт работы кружка за год проводится в виде вечера, конференции, выставки, смотра.

К объединяющим формам работы относятся детские объединения, школьные музеи, общества. Действуют они на началах самоуправления, имеют свои названия, уставы. Работа объединений строится на изучении истории, географии, экономики, культуры страны, с которой дружат дети. Целью объединений является сплочение разновозрастного коллектива детей и направление его на достижение общей цели.

Массовая работа содержит в себе большие возможности активизации учащихся. Так конкурс, олимпиада, соревнование, игра требуют непосредственной активности каждого. При проведении же бесед, вечеров, утренников лишь часть школьников выступают в качестве организаторов и исполнителей. В таких мероприятиях, как посещение спектаклей, встреча с интересными людьми, все участники становятся зрителями. Сопереживание, возникшее от участия в общем деле служит важным средством сплочения коллектива.

Традиционной формой массовой работы являются школьные праздники. Они посвящаются датам календаря, юбилеям писателей, деятелей культуры. Они расширяют кругозор, вызывают чувство приобщения к жизни страны. Широко используются конкурсы, олимпиады, смотры. Они стимулируют детскую активность, развивают инициативу. В связи с конкурсами обычно устраиваются выставки, которые отражают творчество школьников: рисунки, сочинения, поделки. Школьные олимпиады организуются по учебным предметам.

На примере МБОУ ООШ п.Мирный, Петровского района, Саратовской области несмотря на положительные результаты внеклассной работы в малокомплектной школе имеются и существенные проблемы: недостаточная материально-техническая база, малый контингент учащихся в классах, слабая активность родителей.

Администрация школы и педагогический коллектив для устранения этих проблем привлекают спонсоров для укрепления материально-технической базы; используют различные формы стимулирования родительской активности: организуют родительский лекторий, привлекают родителей к совместному планированию работы и т.д.

Примером успешной совместной деятельности учителей, родителей и учащихся ООШ п.Мирный является организация и проведение различных

массовых мероприятий, информацию и фото о них вы можете увидеть на сайте школы (<http://mirnyiskola.ucoz.ru/>).

Список использованной литературы и источников:

1. *Нестерова И.А.* Внеклассная работа в школе // Энциклопедия Нестеровых - <http://odiplom.ru/lab/vneklassnaya-rabota-v-shkole.html>. (дата обращения 20.03.2020г.)
2. Педагогический словарь / Под редакцией И.А.Каирова – М.: Слово, 2004, <http://niv.ru/doc/dictionary/pedagogic/fc/slovar-194-2.htm#zag-561>. (дата обращения 21.03.2020 г.)
3. Государственная программа Российской Федерации "Развитие образования" на 2013–2020 годы (утверждена Распоряжением Правительства РФ от 22 ноября 2012 г. №2148-р), <https://base.garant.ru/70265348/>. (дата обращения 21.03.2020г.)

УДК 373.5

Сумина Галина Алексеевна, заведующий кафедрой информатизации образования ГАУ ДПО «Саратовский областной институт развития образования», Россия

Тяпкина Екатерина Владимировна, старший преподаватель кафедры информатизации образования ГАУ ДПО «Саратовский областной институт развития образования», Россия

Г.А. Сумина, Е.В. Тяпкина

*ГАУ ДПО «Саратовский областной институт развития образования»,
Саратов, Россия*

ЦИФРОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ ИННОВАЦИОННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. В статье перечислены основные тренды цифровизации системы образования. Целью работы является определение направлений внедрения достижений IT-отрасли последних лет в профессиональную деятельность педагогов. Цифровые инструменты меняются и развиваются вместе со стремительно меняющимися новыми информационными технологиями, возможностями коммуникационных технологий, их вариативностью и межплатформенностью.

Ключевые слова: цифровизация системы образования, цифровые образовательные системы, информационно-коммуникационные технологии, инновационные педагогические технологии.

G.A. Sumina, E.V. Tyapkina

*SII APE "Saratov Regional Institute of Education Development, Saratov, Russia
E-mail: vrn@soiro.ru, tyapkinaev@mail.ru*

DIGITAL TOOLS OF INNOVATIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES

Abstract. The article lists the main trends of digitalization of the education system. The purpose of the work is to determine the directions of implementation of achievements of the IT-industry of recent years in professional activity of teachers. Digital tools are changing and developing along with rapidly changing new information technologies, the possibilities of

communication technologies, their variability and cross-platform.

Key words: digitalization of the education system, digital education systems, information and communication technologies, innovation pedagogical technologies.

Программа развития цифровой экономики в России влечет за собой серьезные трансформации в системе образования. На первый план выходят задачи подготовки кадров для цифровой экономики [1]. Цифровизация образования рассматривается как средство получения желаемого результата, а именно гибкости образовательного процесса, приносящего обучающимся стабильный результат, а будущим работодателям - высококлассных грамотных (мобильных) специалистов.

Цифровая трансформация – это изменение парадигмы того, как мы думаем, как мы действуем, как мы общаемся с внешней средой и друг с другом. Современное обучение стало восприниматься как системный процесс. Мы имеем уже не случайную коллекцию курсов, вебинаров и семинаров, а сложную систему формального и неформального обучения.

В цифровой трансформации образования выделяют на настоящий момент следующие тренды, регламентирующие дальнейшие изменения системы образования:

- персонализация образования: ориентир на индивидуальный учебный план, набор курсов дополнительных к обязательному, обучение каждого обучающегося по индивидуальным программам;
- Smart-общество и Smart-обучение: развитие коммуникационных технологий коллективной деятельности;
- геймификация, введение в обучение образовательных игр;
- STEAM-образование;
- смешанное обучение.

Одна из основных задач современной системы образования – научить детей учиться и учиться в течение всей жизни. В современном мире учиться можно везде и всегда: и с книгой в руке, и с ручкой или планшетом, и за рабочим столом, и в транспорте или парке. Важно самостоятельное учебное действие – планирование деятельности, изучение нового, отработка навыков, самоконтроль, рефлексия полученного результата и способов его достижения [2].

Запросы цифрового общества: широкое информирование общественности, информационное сопровождение мероприятий, быстрое реагирование на события, оперативное принятие решений, отражаются в многообразии появляющихся цифровых инструментов. Во-первых, это технические средства: мультимедийные проекторы, интерактивные доски, столы и полы, система голосования, документ-камеры, шлемы виртуальной реальности и т.д. Во-вторых, программные: это технологии Web2.0, которые позволяют пользователям Интернета самостоятельно пополнять контент информационного пространства, работать совместно в одном документе, проводить онлайн голосование с последующей автоматической обработкой

результатов, размещать собственные курсы на площадках дистанционного обучения, создавать свои каналы в различных сервисах (в частности, YouTube) и вести блоги. Количество возможностей из мира современных IT-технологий постоянно увеличивается, но, в основном, эти инструменты разрабатываются для бизнес-сферы. В силу их «юзабилити» - удобства и простоты использования для визуализации данных и повышения уровня восприятия информации, сообщество творчески мыслящих педагогов начало активно использовать эти инструменты в своей работе, живо реагировать на технологические новинки и адаптировать их для своей профессиональной деятельности [3].

Таких учителей - разработчиков различных новшеств в сфере образования, часто называют новаторами. Символично, что сообщество учителей, объединившее выпускников программы Intel «Обучение для будущего» год назад переместилось с ресурса «Образовательная галактика Intel» на площадку «Новатор» (<https://novator.team>), где размещаются не программы и сценарные планы уроков, а мастер-классы, курсы и, конечно, креативные идеи: Instagram в работе учителя, дополненная реальность на уроке истории и физики, обучение программированию с помощью Minecraft, STEAM-проекты в школьном технопарке, конкурс iУчитель и многое-многое другое.

Приведем некоторые идеи, представленные учителями на страницах «Новатора»:

– Гугл-формы как инструмент для проведения опроса и тестирования, Гугл-таблица - как лист самооценивания прогресса при подготовке к итоговой аттестации, Гугл-документ как сборник сочинений и эссе;

– Канал YouTube для размещения видеороликов по очередной изучаемой теме вкупе с оболочкой дистанционного обучения и Гугл-документами (таблица прогресса или индивидуальная таблица помощи ученику).

– Страница ВКонтакте для внедрения технологии «смешанного обучения». Интерактивное обучение, работающее в любое время дня и ночи, просветительские проекты, популяризация учебных знаний среди подрастающего поколения.

Новаторами становятся не все. Педагогическая инновация – это комплексный процесс разработки, внедрения, тестирования, оценки и распространения новшеств в сфере образования. Но именно разработанные новаторами технологии в дальнейшем внедряются в образовательную систему [4].

В настоящий момент насчитывается больше сотни образовательных технологий, которые изучить самостоятельно и использовать достаточно затруднительно. Поэтому существует система информационно-методического сопровождения педагогов, курсы повышения квалификации, педагогические конференции, вебинары и конкурсы. Выбирая для себя понравившиеся технологии, педагог апробирует их в своей работе, оценивает их эффективность в каждом конкретном случае.

Среди основных причин возникновения новых психолого-педагогических

технологий можно выделить следующие:

- необходимость более глубокого учета и использования психофизиологических и личностных особенностей обучаемых;
- осознание настоящей необходимости замены малоэффективного вербального (словесного) способа передачи знаний системно-деятельностным подходом;
- возможность проектирования учебного процесса, организационных форм взаимодействия учителя и ученика, обеспечивающих гарантированные результаты обучения.

Информационно-коммуникационные педагогические технологии давно закрепились в арсенале учителя, IT-решения активно проникают в различные педагогические технологии, усиливая их эффективность:

- технология развития критического мышления;
- проектная технология;
- технология развивающего обучения;
- здоровьесберегающие технологии;
- технология проблемного обучения;
- игровые технологии;
- квест-технология;
- модульная технология;
- технология мастерских;
- кейс – технология;
- технология интегрированного обучения;
- педагогика сотрудничества;
- технологии уровневой дифференциации.

Во всех перечисленных технологиях участвуют информационные процессы по получению, обработке, сохранению и передаче информации, а, следовательно, востребовано использование компьютерных средств. При этом снимается психологическое напряжение общения путем перехода от субъективных отношений «учитель-ученик» к наиболее объективным отношениям «ученик-компьютер-учитель», повышается эффективность труда обучающегося, увеличивается доля творческих работ, расширяется возможность в получении дополнительного образования по предмету в стенах школы, и вне ее [5].

В рамках национального проекта «Образование» внедряются условия для реализации задач проектов «Успех каждого ребенка» и «Цифровая образовательная среда». В них для школьников разрабатываются программы обучения по индивидуальным планам (траекториям), в том числе и с помощью дистанционного обучения. В современных технологиях дистанционного обучения присутствуют элементы искусственного интеллекта, помогающие детально анализировать прогресс обучающегося по конкретному предмету. Таким образом, педагог, пользуясь современными техническими компьютерными средствами, становится более понятен и доступен ученику, а

ученик получает индивидуальный (персонифицированный) подход.

Как уже было отмечено, современный мир богат высокотехнологическими ресурсами материального и виртуального мира. Особенности современных учеников является ориентация на сиюминутный результат («нажми на кнопку - получишь результат»), преобладает визуальный канал восприятия информации, сформировалась привычка быть постоянно в курсе событий класса или некоторого сообщества, Интернет становится авторитетным источником информации и пространством для приятного времяпрепровождения. Следовательно, именно в этом информационном пространстве учитель должен встретить своих учеников [6].

Сотрудники кафедры информатизации образования Саратовского областного института развития образования следят за трансформацией образования, программно-технических компьютерных средств обучения и знакомят с их новинками педагогов области на курсах повышения квалификации. Такие изменения можно увидеть в различных электронных ресурсах, например:

- мультимедийная энциклопедия на CD-дисках «Кирилл и Мефодий» переросла в энциклопедический мультимедийный интернет-ресурс «Мегаэнциклопедия Кирилла и Мефодия» (<http://megabook.ru>);

- личные страницы и сайты педагогов сменяют авторские дистанционные курсы на специализированных порталах. Можно привести в пример региональный портал дистанционного обучения обучающихся Саратовской области (<https://edusar.soiro.ru>), на котором собраны курсы практикующих учителей, победившие в областном конкурсе «Доступное образование»;

- развивается информационная система учета качества знаний, информирования учеников и родителей о ходе образовательного процесса - электронный журнал, электронный дневник (<https://dnevnik.ru>);

- наполняются контентом образовательные порталы для методического сопровождения образовательного процесса (онлайн-школы):

 - Российская электронная школа (<https://resh.edu.ru>)

 - Московская электронная школа (<https://www.mos.ru>)

 - Российская онлайн-платформа УЧИ.РУ (<https://uchi.ru>)

 - Онлайн-школа Фоксфорд (<https://foxford.ru>) и др.

Их содержание включает в себя тысячи аудио-, видео- и текстовых файлов, сценариев уроков, электронных учебных пособий и учебников, различные образовательные приложения.

Сетевые ресурсы позволяют учителю избавиться от рутинной работы по составлению дидактического материала, а значит, появляется время для творчества и педагогического исследования [7].

Примеры ресурсов, активно используемые педагогами Саратовской области:

Генератор ребусов (<http://rebus1.com>) – ресурс, автоматически создающий ребус по заданному слову.

Фабрика кроссвордов (<https://puzzlecup.com>) - ресурс для создания и хранения готовых кроссвордов. Ссылка на созданный кроссворд отправляется ученику, решение также проверяется автоматически. Есть возможность распечатать созданный ребус и использовать его печатный вариант.

Сервис для создания мультимедийных и интерактивных упражнений **LearningApps** (<https://learningapps.org>) - множество готовых упражнений с возможностью настроить задание под свой класс. Разнотипные задания переводят в игровую форму процесс закрепления знаний и формирования умений. Интерактивные упражнения мотивируют детей на самостоятельное выполнение заданий. Есть возможность повторить решение, что снижает страх перед неизбежной потерей баллов за ошибку, мотивирует к отработке знаний и навыков. LearningApps является браузерным сервисом (работает через браузер), следовательно, у учеников во время работы должен быть доступ к Интернет.

Сервис **Барабук** – «умные карточки для заучивания» (<https://www.barabook.ru>) – позволяет создать уникальный набор слов, определение, произношение, значение которых предлагается запомнить учащимся. Приложение работает на мобильном телефоне, поэтому изучаемый материал всегда находится при ученике.

Мобильные приложения образовательного назначения открывают новую страницу в информатизации школы. Не во всех школах реализуется модель «1 ученик - 1 компьютер». В предметных кабинетах и вовсе имеется лишь учительский компьютер и проектор для фронтальной работы с классом. Мобильные гаджеты со специализированным программным обеспечением частично решают проблему индивидуализации учебного процесса.

Работа каждого ученика отражается в личном кабинете учителя, когда он организует опрос учащихся с помощью сервиса для создания онлайн-викторин **Kahoot** (<https://getkahoot.com>). Вам понадобится, только учительский компьютер, проектор и наличие смартфонов у ребят.

Другой сервис создания онлайн-викторин - **Quizizz** (<https://quizizz.com>) позволяет учащимся отвечать на вопросы, двигаясь в своем темпе независимо от скорости ответов других участников.

А если у учеников нет смартфонов, то выручает сервис **Plickers** (<https://get.plickers.com>). Ученики используют специальные распечатанные карточки, по которым учитель смартфоном считывает их ответы, а система автоматически определяет, кто ответил верно, а кто нет. Карточки имеют вид простого QR-кода, разное положение которого кодирует ответы а), б), в), г).

Таким образом, цифровые инструменты инновационных педагогических технологий меняются и развиваются вместе со стремительными изменениями информационных технологий, возможностей коммуникационных технологий, их вариативностью и межплатформенностью. В статье приведены лишь несколько сервисов образовательного назначения, чей потенциал раскрывают учителя [8; 9; 10]. Использование цифровых инструментов в образовательном процессе позволяет долгое время удерживать интерес обучаемых к предметной

области, расширяет возможности для совместной творческой деятельности.

Список использованной литературы и источников

1. Ермолаева Ж.Е. Основные тренды в образовании [Электр. ресурс] – Режим доступа: URL <https://eduregion.ru/upload/iblock/63a/0412trendy.pdf> (дата обращения: 24.02.2020)
2. Сальникова Т.П. Педагогические технологии: Учебное пособие /М.:ТЦ Сфера, 2010.
3. Габбасова Л.З. Инновационные технологии в образовательном процессе [Электр. ресурс] // Инновационные педагогические технологии: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2016 г.). — Казань: Бук, 2016. — С. 61-63. — Режим доступа: URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/207/11108/> (дата обращения: 09.02.2020).
4. Инновационные педагогические технологии - [Электр. ресурс] – Режим доступа: URL <https://nsportal.ru/vuz/pedagogicheskie-nauki/library/2016/03/19/innovatsionnye-pedagogicheskie-tehnologii> (дата обращения: 09.02.2020).
5. 5 инноваций для педагога - [Электр. ресурс] – Режим доступа: URL <https://viafuture.ru/katalog-idej/innovatsionnye-pedagogicheskie-tehnologii> (дата обращения: 09.02.2020)
6. Цифровые инструменты, которые стоит освоить учителю - [Электр. ресурс] – Режим доступа: URL http://marinakurvits.com/veb-servisi_uchitelju/ (дата обращения: 09.02.2020)
7. 37 веб-сервисов, от которых учитель будет в восторге [Электр. ресурс] – Режим доступа: URL http://marinakurvits.com/37_veb_servisov_dla_uchitela/ (дата обращения: 09.02.2020)
8. Павел Виктор [курс физики] // [Электр. ресурс] – Режим доступа: YouTube (<https://www.youtube.com/channel/UCWfhBu4fAt126ZbxREz3IBw>) (дата обращения: 10.02.2020).
9. Елена Пономарева [курс химии] - [Электр. ресурс] // Режим доступа: YouTube <https://www.youtube.com/user/Elena041167/videos> (дата обращения 10.02.2020).
10. Александр Чернышев [курс обществознания] - [Электр. ресурс] // Режим доступа: YouTube <https://www.youtube.com/channel/UC3oIEfvIR7PbJgb3FFd-odg/videos> (дата обращения: 10.02.2020).

УДК 37.012.2

Толочкова Кристина Александровна, магистрант 2 курса очной формы обучения направления «Педагогическое образование», профиль «Методология исторического образования» института истории и международных отношений СГУ имени Н.Г. Чернышевского, Россия

Ястер Ирина Викторовна, доцент по кафедре истории российской цивилизации и методики преподавания истории Института истории и международных отношений СГУ имени Н.Г. Чернышевского, Россия

К.А. Толочкова, И.В. Ястер

*ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский
государственный университет им. Н.Г. Чернышевского»,
Институт истории и международных отношений, Саратов, Россия*

СТАНОВЛЕНИЕ, СУЩНОСТЬ ЭВРИСТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ И ПРАКТИКЕ

Аннотация. В статье рассматривается сущность эвристического обучения, его становление на протяжении многих веков и приведены современные методы эвристики,

применяемые в обучении подрастающего поколения. Их реализация показана на практике, в различных научных отраслях, таких как философия, кибернетика, психология и тд.

Ключевые слова: эвристика, наука, эвристическое обучение, методы.

K.A. Tolochkova, I.V. Yaster

*Saratov State University, Institute of History and International Relation,
Saratov, Russia*

e-mail: tolochckova.kristina@yandex.ru

FORMATION AND ESSENCE OF HEURISTIC TRAINING IN PEDAGOGICAL SCIENCE AND PRACTICE

Annotation. The article deals with the essence of heuristic training, its formation over many centuries and presents modern methods of heuristics used in the training of the younger generation. Their implementation is shown in practice in various scientific fields, such as philosophy, Cybernetics, psychology, and so on. Key words: heuristics, science, heuristic training, methods.

Key words: heuristics, science, heuristic training, methods.

В связи с кардинальным изменением парадигмы педагогического мышления, сменой системной картины мира образования, с перестройкой всего детского воспитания и образования на первый план выходят идеи личностно ориентированной педагогики и педагогики сотрудничества. Ребенок является центральной фигурой в процессе воспитания. Для педагогики нового типа присуще утверждение свободы индивида и его абсолютной ценности. Развивающая среда и пространство обучающегося необходима для того, чтобы развивать интеллект, нравственность и впитывать в себя достижения мирового опыта и культуры. Все перечисленные задачи решаются с помощью различных педагогических технологий, в том числе технологии эвристического обучения.

По некоторым данным, термин «эвристика» происходит от легендарного возгласа «эврика!» (от греч. – нашел, открыл), которым Архимед отметил момент решения трудной задачи. Определение эвристики обычно звучит как «наука о том, как делать открытия» или как «момент открытия нового, связанного с инсайтом, «озарением», мгновенным нахождением решения задачи в результате завершения осознанного или неосознанного процесса поиска этого решения». [1, С.672].

Понимание эвристики сильно видоизменилось с течением времени, под влиянием особенностей ее использования в различных научных областях от философии до кибернетики. В философии «эвристическими» называют утверждения, способствующие открытию нового, в то время как в психологии эвристику принято считать разделом психологии, специализирующемся на изучении творческого мышления. В педагогике эвристика рассматривается как наука о средствах и методах решения задач, а под эвристическим обучением понимают обучение, главной целью которого является моделирование учащимся собственного видения, смысла, цели и осознания необходимости обучения. [2, С.70-81].

Важность изучения эвристических методов обучения в античные времена и средние века состоит в понимании основ зарождения методологии, осмыслении исторического контекста. Необходимо проследить истоки появления эвристических методов обучения начиная от «сократовских бесед» и продолжая современными способами. Особое внимание следует уделить принципам методологии, чтобы находиться в едином информационном поле при реализации метода на практике.

Метод Сократа, является прообразом эвристического метода обучения, путем особых вопросов, споров, и рассуждений он со своим собеседником добивался рождения нового знания. Он называл используемый им метод обучения майевтикой, что буквально переводится с греческого как повивальное искусство. [3]. Упадок античных наук привёл к забвению на многие века заложенных античными мудрецами начал эвристики. В XVI—XVII вв. труды Г. Галилея, Ф. Бэкона и других учёных возродили эвристические подходы в науке и технике. Чешский математик Б. Больцано (1781—1848) в своем труде «Наукоучение» изложил различные эвристические методы и приёмы. Дальнейшее развитие эвристических подходов в образовании связано с именами двух выдающихся педагогов и философов — Жан-Жака Руссо и Л.Н. Толстого — основоположников естественного воспитания и обучения. Русский педагог и психолог Пётр Фёдорович Каптерев, [4] автор 40 монографий и 500 статей, выступал за применение эвристической формы обучения в народных школах и в учительских семинариях. «Эвристическая форма обучения есть такая, по которой научные законы, формулы, правила и истины открываются и вырабатываются самими учениками под руководством учителя». [5, С.56]. Идеи эвристики, её методы и прикладные модели также изучали и развивали В.П. Вахтеров, С.Т. Шацкий, Дж. Дьюи, А. Нилл, Е. Паркхерст, С. Френе и другие.

В России разработкой теории эвристики в начале XX в. занимался инженер-патентовед П.К. Энгельмейер, который описал эвристику в изобретательстве. Попыткам построения теории творчества посвящены работы К. Эрберга, С.О. Грузенберга. Методом всего образования, может выступать раскрытие в человеке скрытого знания, путем выстраивания индивидуальных образовательных траекторий в каждой из образовательных областей (суждения, тесты, рисунки, поделки) и изменений своих личностных качеств. На основе материальных и личностных качеств, формируется индивидуальный процесс образования.

Задача эвристического метода обучения, как творческая самореализация ученика, раскрывается в трех ее основных целях:

- 1) создание учащимися образовательной продукции в изучаемых областях
- 2) освоение ими базового содержания этих областей через сопоставление с собственными результатами
- 3) выстраивание индивидуальной образовательной траектории ученика в каждой из образовательных областей с опорой на личностные качества.

Эвристическое обучение лежит в основе Школы свободного развития.

Теорией эвристического обучения является дидактическая эвристика. [6, С.416].

Активизация стремления к совершенствованию ученика без развития его познавательного интереса не только трудна, но практически невозможна. Поэтому в ходе обучения необходимо систематически возбуждать, развивать и укреплять познавательный интерес учащихся. Это избирательная направленность личности на предметы и явления окружающей действительности. Эта направленность характеризуется постоянным стремлением к познанию, к новым, более полным и глубоким знаниям.

Актуальность данной темы также основана на том, что современные условия жизни, характеризующиеся развитием новых технологий и в целом ускорении темпа роста, задают гораздо более высокие требования к личностному и профессиональному развитию человека. Масштабирование и глобальный рост объёмов информации требуют таких качеств, как инициативность, изобретательность, предприимчивость, способность быстро и безошибочно принимать решения. Логично, что сделать это без развитого творческого мышления и умения добиваться целей просто невозможно. Школа должна адаптироваться под меняющиеся тенденции и активно способствовать воспитанию активной личности.

Список использованной литературы и источников

1. Мещеряков Б., Зинченко В. Большой психологический словарь // СПб.: Прайм – ЕВРОЗНАК. 2003 С.672.
2. Хуторской А.В. Школа эвристической ориентации: Три года эксперимента // Частная школа. - 1995 - № 6- С.70-81.
3. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. — М.: Изд-во МГУ, 2003 416с. ISBN 5211-04710-9.
4. Краткий словарь по философии / Под ред. И.В. Блауберга, И.К. Пантина. М., 1982.
5. Хуторской А.В. Эвристический тип образования: результаты научно-практического исследования //Педагогика. 1999. №7. С.56.
6. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика: Теория и технология креативного обучения. - М.:, 2003 - 416 с.

УДК 373.5

Торопова Анастасия Ивановна, учитель истории и обществознания первой квалификационной категории МОУ «СОШ № 43 имени Героя Советского союза генерала армии В. Ф. Маргелова», Россия.

Торопова А.И.

*МОУ «СОШ № 43 имени Героя Советского союза генерала армии В. Ф. Маргелова»,
Саратов, Россия.*

РОЛЬ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ В ОРГАНИЗАЦИИ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ

Аннотация: статья посвящена роли классного руководителя в организации

гражданско-патриотического воспитания учащихся. Идея воспитания патриотизма и гражданственности у детей является наиболее актуальной задачей государственной важности. Гражданско-патриотическое воспитание занимает особое место в работе классного руководителя, поскольку имеет огромное значение в социально-гражданском и духовном развитии личности.

Ключевые слова: гражданско-патриотическое воспитание школьников, патриотизм, гражданственность, школа, Отечество.

THE ROLE OF THE CLASS TEACHER IN THE ORGANIZATION OF CIVIL AND PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS

Annotation: this article is devoted to the role of class teacher in the organization of civil-Patriotic education of students. The idea of education of patriotism and citizenship of schoolchildren is the most actual task of state importance. Civil-Patriotic education is a special significance in occupation of class teacher, because it plays an important role in socio-civil and spiritual development of personality.

Key-words: civil-Patriotic education of schoolchildren, Patriotism, citizenship, school, Fatherland

A.I. Toropova
MOU «SOSH № 43 of them. Hero of the Soviet Union army General V. F. Margelov»,
Saratov, Russia
E-mail: asy81093@yandex.ru

Воспитание патриотизма и гражданственности играет сейчас одну из наиболее значимых задач государственной важности в школе. В рамках выполнения плана воспитания и социализации школьников выделяется отдельный блок гражданско-патриотическому воспитанию. В нашей школе он реализуется путем внедрения казачьего компонента, то есть, непосредственной первоначальной военной подготовкой обучающихся. В связи с этим, формирование высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите своей Родины является приоритетной задачей в нашей школе.

Понятие «патриотизма» многогранно, для каждого это нечто свое. Оно включает в себя и любовь к своему Отечеству, стремление служить его интересам и жертвовать собой ради него, гордость за свой народ и государство, любовь и преданность к родным местам, своей семье. [1, с. 706]

У школьников должно вырабатываться чувство гордости за свою страну, за свой народ, уважение к ее великим свершениям и достижениям. И здесь нельзя переоценить приоритетную роль школы и ее участия в предоставлении детям информации об истории своей страны. [2, с. 32]

Воспитательная работа классного руководителя, педагога должна быть направлена на решение конкретных задач. Но эффективность должна всегда присутствовать и определяться качеством проведенного мероприятия, качественными изменениями в развитии детей, их личностном росте.

В настоящее время гражданско-патриотическое воспитание должно рассматриваться в единой системе воспитания и образования детей и взрослых, реализовываться через различные формы учебно-воспитательного процесса: через учебные предметы (Окружающий мир, история, литература и др.), систему факультативных занятий, циклы информационно-обучающих мероприятий для детей и взрослых; через общественно-полезную, воспитательную деятельность и др. [3, с. 15]

Основное содержание гражданско-патриотического воспитания на каждом школьном этапе классный руководитель, педагоги должны строить с учетом возрастных особенностей учащихся.

2020 год стал одним из наиболее удачных для реализации программы гражданско-патриотического воспитания школьников, ведь 2020 год объявлен В.В. Путиным как год Памяти и славы в честь празднования 75 годовщины Победы в Великой Отечественной войне. К сожалению, в рамках программ по учебным дисциплинам сейчас не так много времени отводится на изучение истории Великой Отечественной войны, но организация внеурочной деятельности по данному направлению сможет восполнить этот недостаток. Как раз во внеурочной занятости и играет значимую роль работа классного руководителя.

Итак, рассмотрим наиболее приоритетные направления организации работы классного руководителя при формировании гражданско-патриотического воспитания учащихся.

Незаменимым является проведение классных часов. Актуальным будет уделить особую роль всестороннему изучению истории Великой Отечественной войны. Естественно, тематику классных часов необходимо выбирать в соответствие с возрастными особенностями. Для начальной школы, необходимо начать с формирования представлений о войне в целом и о данном историческом этапе в частности. Для среднего и старшего звена тематика и материал классных часов будет включать в себя наиболее подробное и углубленное изучение материала. Поэтому предлагаю примерный перечень тем классных часов цикла «Опаленные войной»:

1. «Великая Отечественная война – как это было»
2. «Битвы Великой Отечественной войны»
3. «Города – герои»
4. «Военачальники ВОВ»
5. «Все для фронта – все для победы!»
6. «Великая Отечественная война в литературе»
7. «У войны не детское лицо (дети войны)»
8. «Дорога Жизни»
9. «Ночные ведьмы»
10. «Лагеря Смерти»

Это лишь малая часть тех тем, которые вы можете использовать при оформлении плана классных часов.

Следующим вариантом работы при формировании гражданско-патриотического воспитания у школьников является организация «Минутки памяти». Наиболее эффективным будет их еженедельное проведение. Тематику таких минуток можно поделить на блоки. А общую тему обозначить как «Великая Отечественная война в лицах», где каждое мероприятие будет посвящено подвигам отдельно взятого героя. Итак, примерный перечень тем может быть следующим:

1. «Ученые Великой Отечественной войны»
2. «Медики Великой Отечественной войны»
3. «Поэты и журналисты Великой Отечественной войны»
4. «Пионеры – герои»
5. «Герои земляки»
6. «Великая Отечественная война в истории моей семьи»

Еще одним важным компонентом является проведение различных мероприятий и экскурсий вне стен образовательного учреждения. Это посещение музеев, театров, экскурсионные поездки по своему родному городу и в другие города. На таких мероприятиях дети смогут глубже погрузиться в историю своего Отечества.

Особое внимание хотелось бы уделить военной подготовке обучающихся. Как было указано ранее, в нашей школе реализуется казачий компонент, а всем известно, что казаки в истории нашей страны всегда являлись выдающимися воинами, наиболее мобильными и хорошо подготовленными войсками. Вот и наши учащиеся гордятся своей историей и ежегодно отстаивают честь казаков, принимая участие в Параде Памяти 7 ноября в городе Самара и, естественно, в Параде Победы 8 мая. Для этого в школе организованы систематические занятия по строевой подготовке. Отдельные классные часы по истории казачества и структуре казачьих войск.

Хотелось бы отметить, что учащиеся не просто гордятся тем, что могут принимать почетное участие в Парадах, тем самым выражая благодарность героям своего Отечества, а считают это своим гражданским долгом. Это только малая часть направлений в работе классного руководителя по формированию гражданско-патриотического воспитания школьника. Ведь здесь важен индивидуальный подход к каждому ребенку.

Список использованной литературы и источников:

1. Чиркунова, А. Е. Формирование гражданско-патриотического воспитания учащихся в общеобразовательной школе / А. Е. Чиркунова, И. Р. Сорокина. // Молодой учитель. – 2014. - № 21 (80). С. 706-709 [Электр. ресурс]. – Режим доступа : <https://moluch.ru/archive/80/14351/> (дата обращения: 30.01.2020)
2. Евтушенко, С. В. , Хамитова, Е. В. Воспитываем будущего гражданина [Текст] / С. В. Евтушенко, Е. В. Хамитова // Учитель Кузбасса. – 2007. – № 1. – С. 32.
3. Халанская С.М., Структура работы классного руководителя по патриотическому воспитанию / С. М. Халанская // Классный руководитель. – 2004. – № 3. - С. 15-16
4. Быков, А. К., Формирование патриотического сознания молодежи / А. К. Быков //

УДК 37.012.2

Торосян Моника Карапетовна, магистрант 1 курса заочной формы обучения направления «Педагогическое образование», профиль «Методология исторического образования» Института истории и Международных отношений СНИГУ имени Н.Г. Чернышевского, Россия

Чолахян Вачаган Альбертович, доктор исторических наук, профессор кафедры отечественной истории и историографии Института истории и международных отношений СНИГУ имени Н.Г. Чернышевского, Россия

*М.К. Торосян, В.А. Чолахян
ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский
государственный университет им. Н.Г. Чернышевского»,
Институт истории и Международных отношений, Саратов, Россия*

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ КОНСТАНТИНА
ДМИТРИЕВИЧА УШИНСКОГО**

Аннотация: В статье представлены основные педагогические идеи К.Д. Ушинского как основоположника отечественной педагогики. Целью работы является выяснить сущность педагогической мысли великого педагога-философа. А также проследить, каким должно быть школьное воспитание, по утверждению Ушинского. Каким образом осуществляется гармоничное и всестороннее развитие ребенка. Основа национальной культуры и воспитания базируется на концепции народности воспитания.

Ключевые слова: педагогические идеи, народность, воспитание, теория обучения, разностороннее развитие личности.

*M. K. Torosyan, V. A. Cholakhyan
Saratov State University, Institute of history and International relations,
Saratov, Russia*

PEDAGOGICAL THOUGHT OF KONSTANTIN DMITRIEVICH USHINSKY

Annotation: The article presents the main pedagogical ideas K.D. Ushinsky as the founder of Russian pedagogy. The purpose of the work is to find out the essence of the pedagogical thought of the great teacher-philosopher. And also to trace what school education should be, according to Ushinsky. How the child's harmonious and comprehensive development is carried out. The basis of national culture and education is based on the concept of nationality education.

Keywords: pedagogical ideas, nationality, education, theory of learning, versatile development of the individual.

Константин Дмитрий Ушинский является основоположником русской педагогики. Он внес ценный вклад в развитие мировой педагогической мысли. Ушинский глубоко проанализировал теорию и практику воспитания, в том числе дошкольного, и образования за рубежом, показал достижения и недостатки в этой области. Он обосновал идею народности воспитания,

послужившей основой для создания оригинальной русской педагогики. Его учение о роли родного языка в умственном и нравственном воспитании и обучении детей, о народной школе, его теория дошкольного воспитания детей оказали огромное влияние не только на современное, но и на последующие поколения педагогов многонациональной России. Методическая деятельность великого педагога была направлена на рассмотрение вопросов содержания образования и сущности процесса обучения. Его учебники «Детский мир» и «Родное слово» дали возможность русским педагогам организовать обучение, которое было развито в последующие периоды жизни нашей страны [1].

В основе педагогической системы Ушинского лежит идея народности. «Есть одна только общая для всех прирожденная склонность, на которую всегда может рассчитывать воспитание: это то, что мы называем народностью... воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях или заимствованных у другого народа... Всякая живая историческая народность есть самое прекрасное создание божие на земле, и воспитанию остается только черпать из этого богатого и чистого источника», – писал К. Д. Ушинский в статье «О народности в общественном воспитании». Под народностью Ушинский понимал своеобразие каждого народа, обусловленное его историческим развитием, географическими, природными условиями [2].

К.Д. Ушинский подчеркивал, что одной из характерных черт воспитания русского народа является развитие у детей патриотизма, глубокой любви к родине. Поскольку лучшим выражением народности, по его мнению, является родной язык, в основу обучения русских детей должен быть положен русский язык. Обучение в начальной школе должно также хорошо ознакомить детей с русской историей, географией России, с ее природой. В статье «Родное слово» Ушинский писал: «Язык народа – лучший, никогда не увядающий и вечно вновь распускающийся цвет всей его духовной жизни, начинающейся далеко за границами истории. В языке одухотворяется весь народ и вся его родина!» Родной язык, как указывал Ушинский, – это не только лучший выразитель духовных свойств народа, но и лучший народный наставник, учивший народ еще тогда, когда не было ни книг, ни школ. Усваивая родной язык, ребенок воспринимает не одни только звуки, их сочетания и видоизменения, но и бесконечное множество понятий, воззрений, чувств, художественных образов.

Воспитание Ушинский определял как целеустремленный, сознательный процесс формирования гармонически развитой личности. Главное место определил воспитанию нравственности. В этой связи он большую роль отводил любви к родине: «Любовь к родине, писал Ушинский», – это наиболее сильное чувство человека. Нравственное воспитание, по мнению Ушинского, возможно осуществлять следующими средствами: обучение (книги в которых умело сочетаются развитие речи, сообщение знаний и нравственное воспитание учащихся), личный пример учителя (по его образному выражению); убеждение,

которому он придавал очень большое значение ; умелое обращение с учащимися(педагогический такт); меры предубеждения; поощрения и взыскания [3, с.235].

К.Д. Ушинский выдвинул и обосновал важнейшее требование, которое должен выполнять каждый педагог, – систематически изучать детей в процессе воспитания и учитывать психологические особенности детей. «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна узнать его во всех отношениях... Воспитатель должен стремиться узнать человека, каков он есть в действительности, со всеми его слабостями и во всем его величии, со всеми его будничными, мелкими нуждами и со всеми его великими духовными требованиями» [4].

Историческая заслуга педагога заключается в том, что он на уровне научных достижений того времени изложил психологические основы дидактики – теории обучения. Ушинский дал указания, как правильно развивать в процессе обучения путем упражнения активное внимание детей, как надо воспитывать сознательную память. Ушинский психологически обосновал важнейшие дидактические принципы воспитывающего обучения: наглядность, систематичность и последовательность, основательность и прочность усвоения учащимися учебного материала, разнообразие методов обучения.

В деле воспитания детей Ушинский отводил место природе – одному «могущественных агентов в воспитании человека». Общение детей с природой помогает развивать их умственные способности. Наблюдение и изучение родной природы способствует и развитию чувства патриотизма, а также эстетическому воспитанию.

Эстетическое воспитание Ушинский ставил в прямую связь с нравственным воспитанием детей дошкольного возраста. «Украшайте, - говорил Ушинский, - комнату ребенка красивыми вещами, но только красота которых доступна ему» [5]. Ушинский высоко оценивал значение хорошего пения как одного из средств эстетического воспитания детей и в то же время освежающего жизнь детей, помогающего объединить их в дружный коллектив. Рисование детей является ценным занятием с точки зрения эстетического воспитания и общего умственного развития детей.

К.Д. Ушинский считал основным свойством детей дошкольного возраста жажду к самостоятельной деятельности и познанию окружающего мира. Огромное воспитательно-образовательное значение Ушинский придавал играм детей. Он создал оригинальную теорию детской игры, обосновав ее научно-психологическими данными. Игровая деятельность основывается, по его мнению, на усиленной работе детского воображения и на стремлении детей к проявлению самостоятельной активности в приобретении знаний, в упражнении своих сил. «В игре ребенок живет, и следы этой жизни, в которую он не мог еще войти по сложности ее явлений и интересов... В игре же дитя – уже зреющий человек – пробует силы и самостоятельно распоряжается своими же созданиями»[6]. Ушинский рекомендовал широко использовать в

воспитательной работе с детьми дошкольного возраста народные игры – задача будущей педагогики.

Ушинский различал, во-первых, методическое систематическое обучение, начинающееся с 7-летнего возраста, и, во-вторых, подготовительное учение, осуществляемое в дошкольном возрасте. Он считал необходимым разработать: учебные занятия детей, правила учения и развития до приобретения детьми грамотности. Ушинский указывал, что при определении начала методического обучения надо иметь в виду не только возраст ребенка, но и степень развития, подготовленность к занятиям и особые обстоятельства (здоровье ребенка, условия его жизни и др.), а также характер предлагаемой системы обучения.

В своей деятельности К.Д. Ушинский уделял особое внимание проблеме женского образования и воспитания. Он являлся сторонником равных прав между мужчиной и женщиной в образовании. Так, им была введена новая концепция женского образования, которая заключается в полной образовательной подготовке женщин в сочетании с педагогическими знаниями. Изучались такие предметы как психология, физиология, педагогика, разные способы учебного процесса в младших классах. Как основатель принципа народности в воспитании, Константин Ушинский отмечал, что женщина должна иметь общее образование, психолого-педагогическую подготовку к воспитанию нового поколения [7,с.318-319].

К.Д. Ушинский педагог-философ был отцом русской педагогической науки. Он доказал, что основа национальной культуры и воспитания должна базироваться только на прочном философском и естественнонаучном фундаменте, на концепции народности воспитания [8,с. 217]. Как теоретик воспитания, он глубоко осмысливал в сущность педагогических явлений, стремился выявить закономерности воспитания как средства управления развитием человека.

Велико значение К.Д. Ушинского в развитии отечественной школы и педагогики. С его именем связано создание русской народной школы и оформление как науки. Он внес ценнейший вклад развитие мировой педагогической мысли и обосновал идею народного воспитания, послужившей основой для создания оригинальной русской педагогики.

Учение К.Д. Ушинского о роли родного языка в умственном и нравственном воспитании и обучении детей, о народной школе, его теория дошкольного воспитания детей оказали огромное влияние не только на современное, но и на последующие поколения педагогов многонациональной России.

Список использованной литературы и источников

1. *Попова Т.И., Попов А.С.* Значение идей К.Д. Ушинского в развитии отечественной педагогической науки // Наука и образование.2019. №2. 129 с.
2. *Ушинский К.Д.* О народности в общественном воспитании [Электр. ресурс]. - Режим доступа: <http://dugward.ru/> (дата обращения 05.02.2020)

3. Константинов Н.А., Медынский Е.Н., Шабаетова М.Ф. История педагогики. Изд-во: М.: Просвещение. 1982. С.235.
4. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Том I [Электр.ресурс].-Режим доступа: [http:// az.lib.ru/u/ushinskij kd / text 1867 chelovek_kak_predmet_vospitaniya_tom_1.shtml](http://az.lib.ru/u/ushinskij_kd/text_1867_chelovek_kak_predmet_vospitaniya_tom_1.shtml) / (дата обращения 20.02.2020).
5. К. Д. Ушинский основные педагогические идеи [Электр.ресурс].- Режим доступа: [https://epilashka.ru/sistema-vospitaniya-ushinskogo-kratko-ideya-narodnosti /](https://epilashka.ru/sistema-vospitaniya-ushinskogo-kratko-ideya-narodnosti/) (дата обращения 12.02.2020)
6. Мчедлидзе Н.Б. История зарубежной дошкольной педагогики: Хрестоматия: Учеб. Пособие студентов педагогических Институты по спец. «Дошкольная педагогика и психология» - 2-е изд. - Москва: Просвещение.1986. 464 с.
7. Огольцова Е. Г., Кошлба А. В., Машиковская А. Н. Взгляды К. Д. Ушинского на проблему женского образования // Молодой ученый. 2018. №46. С.318-319.
8. Зеньковский, В. В. История русской философии: в 2-х т. Т.2 / В. В. Зеньковский. – Репринт. изд. – Ростов Н/Д.: Феникс, 2004. С.217.

УДК 37.012.2

Трикозова Оксана Сергеевна, магистрант 1 курса заочной формы обучения направления «Педагогическое образование», профиль «История» Института истории и международных отношений СГУ имени Н.Г. Чернышевского, Россия

Хасин Владимир Викторович, кандидат исторических наук, доцент Института истории и международных отношений СГУ имени Н.Г. Чернышевского, Россия

***О.С. Трикозова, В.В. Хасин**
ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский
государственный университет им. Н.Г. Чернышевского»,
Институт истории и международных отношений, Саратов, Россия*

СПЕЦИФИКА УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СРЕДНЕВЕКОВОЙ АНГЛИИ

Аннотация. В данной статье автор делает попытку проанализировать предпосылки появления университетов на территории Британии, а также выявить характерные черты первых английских университетов. Целью статьи является рассмотрение особенностей университетского образования в Англии в период Средних веков. В качестве примера используются данные о деятельности университетов в Оксфорде и Кембридже.

Ключевые слова: высшее образование, Англия, Средние века, первые университеты, Оксфорд, Кембридж.

***O.S. Trikozova, V.V. Hasin** Saratov State University,
Institute of history and international relations, Saratov, Russia E-mail:
trikozova_oksana@mail.ru*

SPECIFICS OF UNIVERSITY EDUCATION IN MEDIEVAL ENGLAND

Abstract. In this article the author attempts to analyze the prerequisites for the emergence of universities in Britain, as well as to study the characteristics of the first English universities. The purpose of the article is to examine the features of university education in England during the Middle ages. As an example, the author use data on the activities of universities such as Oxford and Cambridge.

Key words: higher education, England, the Middle ages, the first universities, Oxford, Cambridge.

Появление учреждений высшего образования на территории Западной Европы — довольно сложный и многообразный процесс, который берет свое начало приблизительно в XII в. Именно в это время церковная и светская власть начинает учреждать первые университеты, что, без сомнения, стало очень значимым событием в истории средневекового образования. Изначально само слово университет, происходящее от латинского «universitas», т.е. «совокупность» или «общность», обозначало любое объединение людей, связанных общими интересами и имеющих особый правовой статус [1, стр.39]. Однако со временем термин «universitas» становится главным и единственным определением университетов, которые прежде назывались «stadium generale» [2, стр.184].

Первые университеты появлялись либо в крупных городах, где жили знаменитые учителя, либо на базе кафедральных школ. Однако вне зависимости от того, благодаря чему возникал университет, он в любом случае становился главным центром развития науки и искусства. О.Э. Душин считает принципиально важной чертой средневековых университетов то, что «формирующиеся университеты несли в себе новый дух» [3, стр. 29]. И действительно, первые университеты обучали ремеслу врачей, юристов и теологов, выполняя функции городских гильдий, однако основное отличие заключалось в том, что в университетах давали массу дополнительных знаний на факультете свободных искусств. Таким образом, суть университетского образования сводилась к «обучению интеллектуальной профессии» [2, стр.184].

XII в. знаменуется открытием нескольких университетов, которые не потеряли своего значения вплоть до наших дней. Так, в это время возникают Парижский университет во Франции и Болонский университет в Италии. Примерно в то же самое время первые учреждения высшего образования появляются и на территории Британских островов. В первую очередь, среди английских средневековых университетов следует выделить Оксфордский и Кембриджский университеты.

По мнению О.О. Чертовских, «образование на Британских островах, как и повсюду в Европе, началось с желания познать библейскую истину, поэтому чтение и толкование Библии, церковные песнопения, понимание чина богослужения были единственными стимулами к открытию первых средневековых учебных заведений» [2, стр. 184]. Следует отметить, что именно принятие христианства способствует развитию образования в Англии и Ирландии, поскольку здесь открывается огромное количество школ при христианских монастырях. Благодаря этому, Британия становится известной как «остров святых старцев и школяров», а миссионеры из ирландских и английских монастырей разносят слово Божие и открывают обители и школы в том числе и на континенте. Подтверждение этому находится в Англосаксонской

хронике, в которой на протяжении всего повествования несколько раз упоминается «английская школа» в Риме, первая запись о которой относится еще к 816 г. [4].

Создание первых учреждений высшего образования в Англии происходит по примеру Парижского университета, по образцу которого строился, например, университет в Оксфорде. Годом основания Оксфордского университета часто называют 1206 г., однако точная дата появления этого старейшего английского университета неизвестна. В статуте Оксфордского университета об этом говорится, что «ранняя история университета показывает, что он развился из группы магистров и студентов, которые жили в Оксфорде во второй половине XII века» [5]. Традиционно считается, что обучение в Оксфорде велось еще с 1096 г., а «стимулом для обширного заселения» [6, стр.157] стала высылка иностранцев из Сорбонны в 1167 г., когда в результате реформы Генриха II Плантагенета английские студенты лишились права обучаться в Сорбонне.

Вторым университетом, появившимся на территории Англии, стал университет в Кембридже, история создания которого представляется довольно неоднозначной. В 1209 г. студент Оксфордского университета убил одну из жительниц города. В Оксфорде начинается смута, в результате которой около трехсот школяров и магистров [2, стр. 185] покинули город и обосновались в Кембридже, где поначалу нашли приют в церкви Святого Петра. Позднее рядом с церковью по приказу епископа Йельского будет построено еще одно университетское здание. Благодаря этому в 1229 г. школа в Кембридже получила звание «*stadium generale*».

Следует отметить, что учебный процесс был более или менее однотипен как в университетах на континенте, так и в английских университетах. Как замечает Т.А. Молокова, «в Болонье, Париже, Оксфорде и Кембридже складывается основной метод познания и преподавания — схоластика, основанная на применении аристотелевской логики к любому рассматриваемому предмету» [1, стр.44]. Аналогично в первых университетах строился и сам процесс обучения, подразделявшийся на несколько этапов. Первый этап обучения проходил на факультете искусств, где студенты изучали семь античных искусств, разделенных на тривиум (грамматику, риторику, диалектику) и квадравиум (арифметику, геометрию, музыку и астрономию). После окончания изучения курса философии студент получал право продолжить обучение на одном из трех факультетов — юридическом, медицинском или богословском. Единными оставались и формы занятий, к числу которых относились лекции и диспуты [1, стр.45-46].

Впрочем, несмотря на то, что идея университетов появилась на континенте и была перенесена в Британию как нечто готовое [7], средневековые английские университеты обладали рядом специфических черт, что было обусловлено региональными особенностями. Например, как и в Парижском университете, в Оксфорде главой высшего учебного заведения был канцлер, однако здесь он получил совсем иное значение, чем в Париже [7]. Если в

Парижском университете канцлер, назначенный епархиальным епископом, оставался сторонним посредником между университетом и церковью, то в Оксфорде канцлер становился частью университета и всегда очень трепетно защищал его права и привилегии. Причина подобных различий довольно очевидна: Парижский университет, строившийся на базе соборной школы и сильно обязанный своим происхождением церкви, с самого начала находился в зависимости от нее, поэтому на должность канцлера здесь чаще всего назначался человек, который вовсе не принадлежал к университетскому сословию. С Оксфордским университетом ситуация была несколько иной. Изначально образованный от оксфордской школы, основанной не церковной, а светской властью, университет в Оксфорде был гораздо меньше зависим от церкви. Этот университет обратился за покровительством к церкви лишь во время вторжения норманнов, но и после этого человек, оказывающийся на должности университетского канцлера, частенько выбирался из среды, приближенной к университету.

По мнению В.В. Игнатовича, одним из главных отличий английских средневековых университетов от континентальных стало «беспримечательное развитие корпоративных прав и корпоративного устройства» [7]. И действительно, первые английские университеты появляются вдали от столицы, что позволяет им проявлять большую самостоятельность, чем университетам на континенте, которые базировались в основном в столицах. Структура средневекового Оксфордского университета достаточно наглядно демонстрирует эту независимость. Управление университетом осуществляли канцлер, вице-канцлер, в руках которого концентрировалась исполнительная власть, и два инспектора, которые являлись «полицией» университетской жизни. Кроме того, в управлении участвовало и три совета: 1) convocation («собрание») — состоял из всех преподавателей и докторов, собиравшихся раз в год, чтобы назначить ученые степени и избрать канцлера; 2) congregation («община») — состоял из директоров колледжей и преподавателей; 3) еженедельный совет, который состоял из восемнадцати избранных собранием членов и занимался преимущественно тем, что составлял законы университетской жизни [6, стр.157].

Эту точку зрения разделяет и С.В. Малыгина, которая в своей статье пишет о том, что «английский средневековый университет представлял собой город в городе, государство в государстве, федеративную республику с системой власти, основанной на совместных договорах» [6, стр.158]. В качестве примера, подтверждающего эту мысль, вновь выступает история Оксфордского и Кембриджского университетов, которые формируются как союз автономных колледжей, которые были объединены общей «внешней политикой», общими правилами организации учебного процесса и общими правилами университетской жизни, а также общими отношениями как с органами власти, так и с другими университетами.

Еще одной специфичной чертой развития университетской системы в

Англии стало то, что здесь судьба университетов и городов, в которых они находились, переплетались самым тесным образом. Небольшие города, в которых располагались университеты, жили взаимодействием со студентами, которые выступали основными покупателями большинства товаров. Однако далеко не всегда интересы горожан и представителей университета совпадали, что приводило к борьбе. Эта борьба сказывалась на развитии университетов, как ни парадоксально, самым положительным образом, поскольку подстегивала к тому, чтобы ставить вопросы об университетских правах и привилегиях. Как подмечает В.В. Игнатович, «постоянные стычки канцлеров с горожанами и горожан со школярами обыкновенно кончались дарованием от короны и от церкви какой-либо новой привилегии» [7].

Важно также отметить наднациональный и демократический характер первых университетов на территории Англии, поскольку в них могли обучаться мужчины совершенно разного происхождения и разных возрастов [6, стр. 157].

Еще одно отличие, которое выделяет в своей работе В.В. Игнатович, заключалось в том, как была организована жизнь студентов. В Париже все студенты жили по отдельности, а не коллегиями, поэтому автор отмечает, что «жизнь коллегияльная в Париже была скорее исключением, чем правилом» [7]. В то время как в английских университетах ситуация обстояла противоположным образом.

Наконец, весьма значительной отличительной чертой организации учебной жизни в английских средневековых университетах является то, что студенту предоставлялась большая свобода, чтобы решить, каких именно профессоров и какие предметы он будет слушать [8, стр.74]. Следовательно, студент получал большую автономию. Он мог самостоятельно решить, каким путем он хочет достигнуть необходимых знаний, а университет лишь предъявлял свои требования на последнем этапе — во время экзамена, когда студент должен был продемонстрировать определенный набор знаний, чтобы получить ученую степень.

Таким образом, учреждения высшего образования на территории Британии возникают как институты европейской культуры почти одновременно с университетами во Франции, Италии и некоторых других странах. Изначально базируясь на моделях устройства континентальных университетов, английские университеты развиваются по собственному самобытному пути, благодаря чему можно выделить ряд специфических черт, присущих университетскому образованию в средневековой Англии. Эти характерные черты находят свое выражение в статусе университета, в степени его независимости от церковной и светской власти, а также в особенностях организации жизни студентов и, частично, в той степени самостоятельности, которую получал студент во время обучения.

Список использованной литературы и источников

1. Молокова Т.А., Посвятенко Ю.В. Первые европейские университеты XI-XVII вв.:

- университетские корпорации, организация учебы и быта студентов // Очерки истории университетского образования / Под ред. Т. А. Молоковой. М., 2011. С.39-53.
2. *Чертовских О.О.* Историко-педагогические основы системы университетского образования в Великобритании // Вестник МГИМО Университета. М., 2013. С.183-187.
3. *Душин О.Э.* Средневековые университеты: у истоков европейского высшего образования // Вестник СПбГУ. Вып. 17. Вып. 2, 2013. С.26-31.
4. Англосаксонская хроника. [Электр. ресурс].- Режим доступа: <http://brude.narod.ru/asc2.htm> (дата обращения: 01.03.2020).
5. Statutes of the University of Oxford [Электр. ресурс].- Режим доступа: <https://governance.admin.ox.ac.uk/legislation/statutes> (дата обращения: 01.03.2020).
6. *Малыгина С.В.* Историко-педагогические основы зарождения государственного высшего образования в Великобритании // Человек и образование. № 1(42), 2015. С. 156-159.
7. *Игнатович В.В.* История английских университетов [Электр. Ресурс]. - Режим доступа: <http://philolog.petsu.ru/fmdost/vremja/1861/NOVEMBER/angluniv.htm> (дата обращения: 05.03.2020).
8. *Проскуровская И.Д.* Опыт реконструкции исторических оснований тьюторства (на материале истории английских университетов) // Философия. Социология. Политология. №2(6). 2009. С.71-80.

УДК 37.012.2

Щербатых Екатерина Михайловна, магистрант 1 курса очной формы обучения направления «Педагогическое образование», профиль «Методология исторического образования» Института истории и международных отношений СГУ имени Н.Г. Чернышевского, Россия

Е.М. Щербатых

*ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский
государственный университет им. Н.Г. Чернышевского»,
Институт истории и международных отношений, Саратов, Россия*

ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ ГИМНАЗИЙ В САРАТОВСКОЙ ГУБЕРНИИ

Аннотация. В связи с растущим интересом к современной образовательной системе становится все более актуально обращение к историческому опыту. Становление и развитие гимназистского образования особенно интересно в сравнение с развитием гимназий в Саратовской губернии. Общие черты, общая история, общий конец.

Ключевые слова: гимназия, гимназическое образование, Саратовская губерния

Е.М. Shcherbatykh

*Saratov State University, [Institute of Arts](#), Saratov, Russia
E-mail: shcherbatykh-1997@mail.ru*

HISTORY OF HIGH SCHOOLS IN THE SARATOV PROVINCE

Annotation. Due to the growing interest in the modern educational system, it is becoming more and more relevant to refer to historical experience. The formation and development of high school education is particularly interesting in comparison with the development of high schools in the Saratov province. Common features, common history, common ending.

Keywords: high school, high school education, Saratov province

Постоянный интерес исследователей к истории российской системы образования обусловлен многовековым опытом обучения и развития наших сограждан. В современном мире, как и в XIX-XX вв. школы имели огромное влияние на воспитание и образование новых поколений. Задачи и цели школ, училищ и гимназий постоянно менялись под влиянием политических и социально-экономических факторов в государстве.

Для решения этих задач требуется подробное изучение и детальное переосмысление разных этапов развития образования нашей страны. Изучая и анализируя развитие российской образовательной системы с исторической точки зрения, мы можем судить об эффективности различных, уже исполненных образовательных реформ. Какие отрицательные и положительные результаты они принесли, а также как они повлияли на социум в целом.

В современном мире все актуальнее становятся историко-педагогическое осмысление системы образования, особенно части, касающиеся гимназического образования. Связано это в первую очередь с тем, что до революции именно выпускники гимназий получали право поступать в высшие учебные заведения. Возрождение гимназий в современном образовании началось относительно недавно. Около 70 лет на территории СССР гимназии отсутствовали как учебные учреждения. Уже в 1980-х годах начался процесс переосмысления новой образовательной философии. Появление первых гимназий обусловило интерес и учебно-воспитательному процессу, к сущности гимназического образования и к истории самой гимназии как учебного заведения высокой категории.

Гимназическое образование в России существует уже более трехсот лет. За этот период система прошла путь трансформации от учебно-воспитательного учреждения к современному пониманию гимназии как усовершенствованной общеобразовательной школе с более высоким рейтингом. В современном мире многие гимназии зачастую являются лишь подобием гимназий в своем изначальном значении. Произошло это вследствие длительного периода отсутствия самой системы гимназийского образования во времена СССР и образованием новых гимназий в 1980-х гг., основанных на наследии советской школы.

Прежде рассмотрим историю возникновения, становления и развития гимназического образования в Российской империи.

М.В. Ломоносов, оказавший большое влияние на естественные и гуманитарные науки, внёс значительный вклад также в педагогику и развитие системы образования. Обладая разносторонними знаниями, академик комплексно подходит к проблемам развития науки и образования, он выделяет три основных звена - гимназию, университет и академию.

Во времена М.В. Ломоносова существовало три гимназии: Академическая, гимназия при Московском университете (1755 г.) и в Казани (1758 г.). Академическая гимназия была открыта в 1726 г. при Петербургской Академии наук. В учебный план входили: латынь, немецкий и французский

языки, русская словесность, естественные науки, математика, история, география и др.

М.В. Ломоносов имел отношение ко всем трём гимназиям, в Санкт-Петербурге он руководил гимназией с 1758 г., Московская гимназия была устроена по уставу, написанному им, хоть и вопреки его планам было созданы две гимназии: отдельно для дворян и отдельно для разночинцев. Казанская гимназия была создана по подобию московской.

В своем проекте мыслитель рассматривал образование как социальный лифт, как возможный путь освобождения от крепостного права: "Науки благороднейшими человеческими упражнениями справедливо почитаются и не терпят порабощения [2, с.443]. Академик считал, что обучение в гимназиях должно быть всеобщим и максимально доступным: «Гимназия является первой основой всех свободных искусств и наук. Из нее, следует ожидать, выйдет просвященное юношество: молодые люди должны приучаться там к правильному образу мыслей и добрым нравам» [1, с.477].

Широкое распространение, как среднее образовательное учреждение, гимназии получают в XIX в., во время проведения реформ Александра I. В данный период времени были утверждены университетский и гимназический уставы [3, с.8].

Развитие гимназического образование в период XIX-начала XX вв. делилось на четыре периода:

1. До 1804 г. - период до первого всероссийского гимназического устава;
2. 1804-1828 г. - развитие гимназий, начиная с Устава 1804г. (целями которого были подготовка к университету и преподавания основных знаний, для людей не продолживший дальнейшее обучение) и оканчивающийся введением нового устава 1828 г.;
3. 1828-1864 г. - протяженный период реформирования образования со старого устава на новый 1864 г.(в этот период было разделено преподавание на общее и специальное);
4. 1864-1917 г. - появление и изменение нормативно-правовой базы в образовании согласно уставу 1864 г.

Если в первой половине XIX в. в гимназической системе образования воспитательный и учебные процесс были равноценны, то ко второй половине XIX и началу XX в. эти процессы отделились друг от друга. Воспитательный процесс способствовал становлению и развитию духовно-нравственного поведения и сознания, формированию этических и эстетических качеств. Учебный процесс же был соотнесен с предписанными требованиями Министерства Народного Просвещения, был связан с сословным фактором образования.

В XIX в. гимназии являлись учреждениями преуниверситетского уровня. На протяжении века гимназистское образование менялась:

1804 г. - образование включало в себя смешение реально-практического и классического курсов;

1828 г. - ориентирование на классический курс;

1864 г. - четкое разделение реально-практического курса от классического;

1871 г. - образование велось только в классическом направлении.

Общее количество гимназий по империи неуклонно росло. Если в 1856 г. гимназий и реальных училищ было около 80, в 1892 - уже 180. К концу XX в. гимназий насчитывалось уже больше 300, а к началу Первой мировой войны их общее количество было более 700. Помимо губернских городов гимназии открывались ещё и в уездных городах.

Помимо государственных классических гимназий существовали еще:

- Коммерческие гимназии (первые попытки создания были в 1804г. и 1806г., однако просуществовали они недолго: первая была упразднена чуть больше чем через 10 лет в 1817 г., вторая в 1837 была преобразована в классическую);

- Военные гимназии - также просуществовали менее 20 лет, были преобразованы из кадетских корпусов и расформированы обратно в кадетские корпуса;

- Реальные гимназии - образованы в 1840-х г. и переименованы в реальные училища в 1872 г.;

- Женские гимназии ведомства императрицы Марии и женские гимназии министерства народного просвещения - окончившим полный курс выдавались аттестаты домашней учительницы, отличившимся звание домашней наставницы и право поступать без экзамена на педагогические курсы;

- Частные гимназии - стали образовываться с 1856 г.

В Саратовской губернии развитие гимназического образования происходило с задержкой.

Образование в Саратовской губернии отличалось своими особенностями.

В XIX в. на территории губернии проживала много национальностей, существовали собственные национальные школы. Причем в татарской школе преподавателем мог стать и выпускник, и местный мулла. Напротив же в немецких школах преподавательский состав был квалифицированным.

Частые школы действовали в Саратовской губернии на протяжении XIX в. К частным образовательным учреждениям относились: пансионаты, школы, частные гимназии и прогимназии.

Также существовало значительное отставание с своим развитием от других губерний, в том числе и в области образования. Народное училище, являющееся по своей сути первым казённым образовательным учреждением, было открыто лишь в 1786 г. и оно не пользовалось популярностью, хоть и было доступно для всех сословий. Горожане предпочитали нанимать для своих детей домашних учителей [4, с.77].

В 1803 г. были приняты "Предварительные прибавила Народного просвещения". Следуя этим правилам в каждом губернском городе должна была быть открыта минимум одна гимназия. А в каждом уездном городе — реальные

училища.

В Саратове гимназия была открыта не сразу. Лишь спустя двенадцать лет, в 1815 году поступил приказ от министерства народного просвещения открыть в городе гимназию. А.Д. Панчулидзе, бывший в этот период губернатором, предложил собственный дом под здание гимназии, также был начат сбор пожертвований на открытие учреждения.

На протяжении трёх лет с 1815 по 1818 г. проводились подготовительные работы. Составлялись чертежи, планы достройки здания. Саратовский архитектор В.И. Суранов занимался восстановительными работами.

30 августа 1820 г. состоялось торжественное открытие гимназии в своем основном качестве. Хотя к этому времени уже почти год работали начальные и подготовительные классы.

Первым директором стал А.М. Ченыкаев, которого вскоре отстранили (1823г.) вследствие отсутствия должного образования и подготовки. И. А. Менделеев также прослужил директором недолго, около двух лет. За свой короткий срок службы успел отремонтировать здания, составить опись книг в библиотеке, добавить в учебный план преподавание искусств.

В 1828 г. в связи с обновлением гимназистского устава был обновлен учебный план, в него входили: русская словесность, немецкий и французский языки, естественные науки, логика, история, закон божий и др.

Я.А. Миллер обновил преподавательский состав, добавил изучение греческого и славянского языков, усилил нравственный контроль на обучающимся.

В 1851 г. на освободившееся место учителя русской словесности заступил Н.Г. Чернышевский. Несмотря на свои отличные качества преподавателя и любовь учеников, прослужил он недолго. И уже в 1853 г. вернулся обратно в Петербург, в связи с плохим отношением с директором А.А. Майером.

В гимназии царили довольно суровые нравы. За моральным обликом, за дисциплиной строго следили, за нарушения жёстко наказывали.

В 1905-1906 г. были перемены в занятиях в связи с революционными действиями. Некоторые учащиеся активно участвовали в демонстрациях, кружках. Было исключено несколько человек.

В связи с реорганизацией системы образования 1-я мужская гимназия Саратова в 1918 г. прекратила свое существование.

Саратовская Мариинская женская гимназия образовалась почти одновременно с Петербургскими во второй половине XIX в.

Подготовка к открытию прошла очень быстро. За год были собраны все необходимые документы, денежные средства, найдено здание и преподаватели. Открытие гимназии состоялось в 1859 г. изначально она называлась "Училищем для приходящих девиц" и лишь в 1862 г. была переименована в гимназию.

Учебный план состоял из обязательных курсов (Закон Божий, русский язык, история, арифметика, рукоделие и др.) и необязательных (иностранные языки, искусство) [5, с. 7].

В начале XX в. в Саратове насчитывалось 7 женских гимназий.

На момент реорганизации в 1918г. в Саратовской губернии насчитывалось 19 гимназий.

Таким образом, мы можем утверждать, что хоть и с некоторым опозданием саратовские гимназии развивались в одном направлении с общероссийским гимназическим образованием. И в отличие от государственной проблемы нехватки квалифицированного преподавательского состава в Саратовской губернии проводилась целенаправленная подготовка кадров для учебных заведений.

Список используемой литературы и источников

1. Ломоносов М.В. 1758 марта 24 – мая 27. Проект регламента Академической гимназии : полн. собр. соч. в т./ М.В. Ломоносов. – М.-Л.: Изд-во АН СССР, 1955. – Т.9. Служебные документы 1742-1765 гг. – С.1018.
2. Ломоносов М.В. 1755 января 12 – апреля 26. Проект регламента Московских гимназий : полн. собр. соч. в т. / М.В. Ломоносов. – М.-Л.: Изд-во АН СССР, 1955. – Т.9. Служебные документы 1742-1765 гг. – С.1018.
3. Аleshинцев И. История гимназического образования в России (XVIII и XIX век). – 1912. URL: http://elibr.gnpbu.ru/text/aleshintsev_istoriya-gimnazicheskogo-obrazovaniya_1912/go,16;fs,0/ (дата обращения 29.03.2020)
4. История Саратовского края: (с древнейших времен до 1917 года). / Под общ. Ред. В. П. Тотфалушина, 2-е изд., испр., доп., Саратов: Приволжское издательство "Детская книга", 2000. 416 с.
5. Годовой отчет о состоянии женской гимназии за 1906 год; ГАСО, Ф. 245, Оп.1, Д.16, 26л.

УДК 37.013

*И.В. Щербакова, Л.Ю. Полева
МОУ «Средняя общеобразовательная школа №1 г.
Петровска Саратовской области»,
Петровск, Россия*

БУККРОССИНГ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Аннотация. Статья посвящена проблеме приобщения современных подростков к чтению. Авторы, на основе анализа причин угасания интереса к чтению, намечают возможные пути возрождения этого интереса. С этой целью ими разработана и частично реализована программа на основе известного проекта «Буккроссинг».

Ключевые слова: буккроссинг, проект, социологический опрос.

*I.V. Shcherbakova, L.Yu. Polevova
MOU «Secondary school №1 Petrovsk», Saratov region»,
Petrovsk, Russia, E-mail: scherbakovairina@list.ru*

BOOKCROSSING AS A MEANS OF ACTIVATION OF COGNITIVE ACTIVITIES OF STUDENTS

Annotation. The article is devoted to the problem of introducing modern teenagers to reading. The authors, based on an analysis of the reasons for their fading interest in reading, outline possible ways to revive this interest. To this end, they developed and partially implemented a program based on the well-known bookcrossing project.

Key words: bookcrossing, project, opinion poll.

Активизация познавательной деятельности школьников - актуальная проблема современной педагогической науки. Современного учителя волнует вопрос, как развить у ребенка устойчивый интерес к учебе и к знаниям, а также потребность в их самостоятельном поиске. Решение этих задач опирается на мотивационно-потребностную сферу ребенка. Поэтому учителю необходимо формировать учебную мотивацию на основе познавательного интереса. Ребенку должна нравиться его деятельность, и она должна быть ему доступна. Проблема активизации познавательной деятельности стояла перед педагогами всегда.

Еще Сократ учил своих слушателей умению логически мыслить, искать истину, размышляя. Ж.-Ж. Руссо, чтобы ученик захотел узнать и найти новое знание, создавал для него специальные ситуации, вынуждающие к познавательному поиску. Песталоцци, Дистервег и другие педагоги учили так, чтобы школьник не только получал, но и искал знание. Изучением дидактических основ активизации познавательной деятельности занимались в XX в. также В.А. Аверин, Ш.А. Амонашвили.

Трудно не согласиться с тем, что процесс развития познавательной активности школьников напрямую связан с систематическим чтением книг, журналов, а значит, без чтения данный процесс невозможен. Но именно здесь педагоги столкнулись с проблемой снижения читательского интереса среди молодежи. Интересно, что школьники без желания пользуются даже электронными учебными пособиями, если предложенный текст превышает размер одной страницы [1, с.7]. И это скорее, общая проблема современного общества. К сожалению, Россия перестала быть самой читающей страной. По статистическим данным 2005 года, пальму первенства россияне уступили индийцам, китайцам, тайландцам и египтянам [2].

Этот факт не смог нас оставить равнодушными. Не имея возможности провести исследования в разных социальных группах в целом по стране, мы решили остановиться на проблеме снижения читательского интереса среди молодежи на примере учащихся школы №1 г. Петровска и предложить пути решения данной проблемы в рамках одного учебного заведения через привлечение подростков к модному молодежному общественному движению и проекту - «Буккроссинг».

Цель проекта: развитие познавательной активности учащихся посредством буккроссинга.

Задачи проекта:

1. исследовать причину снижения интереса к чтению среди подростков и молодежи;
2. предложить пути решения данной проблемы.

Методы исследования: анализ научной литературы; социологический опрос, интервьюирование.

Сроки реализации проекта: май 2019 – май 2020 гг.

Гипотеза: через приобщение к модному молодежному движению и проекту «Буккроссинг» увеличится число школьников МОУ «СОШ № 1 г. Петровска», приобщившихся к чтению, что поможет активизировать внутреннюю мотивацию к познанию нового через чтение литературы.

Особенности проекта: отличительной особенностью данного проекта является отсутствие необходимости в поиске финансовых средств для его реализации.

Предполагаемый результат: формирование у детей потребности ежедневного общения с художественной литературой приведет, во-первых, к активизации познавательной деятельности учащихся, а также к активному вовлечению в движение буккроссинга не только в классном коллективе, но и в школе в целом; во-вторых, к обогащению словаря и речи детей; к вовлечению родителей в совместную деятельность с детьми и педагогами, в частности, возрождению традиций чтения в кругу семьи, посещения библиотеки; в-третьих, к повышению уровня своей профессиональной компетенции при разработке материалов проекта в условиях ФГОС.

Работа над проектом проходила в несколько этапов. На первом этапе (подготовительном) в мае 2019 г. была выявлена и сформулирована проблема; проведен анализ литературы, материалов СМИ. Результатом работы на первом этапе стало выдвижение гипотезы и понимание актуальности данного проекта.

На втором этапе, (аналитическом), который занял июнь - сентябрь 2019 г., перед авторами проекта стояла сложная задача: выявить и проанализировать причины снижения читательской активности в молодежной среде, в том числе среди подростков нашей школы.

Для решения данной задачи были использованы следующие методы исследования: социологический опрос разных групп молодежи (учащиеся и студенты) с последующим анализом и сравнительной характеристикой; интервьюирование.

Социологический опрос, проведенный среди учащихся 10-11 классов нашей школы показал, что большинство мальчиков и девочек не читают книги в свободное время, а в качестве причины снижения читательского интереса назвали влияние Интернета и отсутствие моды на чтение. Их поддержали и студентки 1 курса Пензенского педагогического института имени В.Г. Белинского. Студенты 5 курса Института юстиции ФГБОУ ВО «СГЮА» считают главной причиной отказа от печатного слова увлечение общением в социальных сетях. В ходе работы над проектом мы посетили ряд городских библиотек и выяснили, что главным способом решения проблемы, по мнению библиотекарей, является необходимость размещения в СМИ социальной рекламы, проведения библиотеками различных мероприятий и пополнение библиотечного фонда новинками литературы.

Основной вывод, сделанный нами на этом этапе, заключается в следующем: чтение – слишком трудный процесс для современной молодежи. Его могут выбрать только самые достойные. Но таких единицы, потому что большинство подростков, живущих в «обществе потребителей», считает нормальным не чтение, а потребление «фастфуда» на телевидении, в интернете. К тому же нельзя игнорировать такие причины, как высокие цены на качественную художественную литературу, отсутствие систематического пополнения библиотечного фонда литературными новинками.

Третий этап, деятельностный, проходил в октябре 2019 – апреле 2020 гг. Авторы проекта на данном этапе предлагали свой метод решения проблемы в рамках одной школы. Речь идет о привлечении подростков к идее современного молодежного движения и проекта «Буккроссинг», девизом которого является «Читать модно!». Как показало социологическое исследование, большинство респондентов не знало о таком движении.

Нам удалось выяснить, что «Буккроссинг» возник в 2001 г. по инициативе специалиста по Интернет-технологиям американца Рона Хорнбэкера. Движение из США переместилось в Европу. «Буккроссинг» появился в России в 2004 г. одновременно с созданием сайта www.bookcrossing.ru [3].

Буккроссинг по своей сути является глобальным мировым проектом обмена книгами. Он не требует финансовых вложений, не отнимает много времени и ни к чему не обязывает. Это своеобразный книжный клуб, ломающий привычный взгляд на книгу. Процесс буккроссинга состоит из простейшего действия, основанного на принципе «Прочитал - отдай другому». Буккроссеры оставляют свои книги на лавочках в скверах и парках, на автобусных остановках, на столиках кафе. Они отдают личные книги незнакомым людям, ничего не требуя взамен.

Итак, с целью популяризации этого движения и попытки решить проблему активизации познавательной деятельности учащихся в рамках одной школы авторами проекта были реализованы следующие мероприятия:

- проведены тематические классные часы в 6 и 10 классах;
- разработаны программа поддержки и развития чтения в школе «Чтение в радость» и логотип участника движения;
- организована акция по определению в здании школы места расположения безопасных полок для книг. Для привлечения внимания эти книжные точки были соответствующе оформлены, чему предшествовал конкурс на лучший дизайн безопасных полок и конкурс рисунков «Моя любимая книга»;
- в рамках недели гуманитарных предметов был проведен конкурс ученических эссе «Читать - это модно?» в 10 -11 классах.

Кроме того, было запланировано создать в социальной сети «В контакте» группу «BookCrossing» для размещения информации о буккроссинге, где будет вестись обсуждение прочитанных книг, предлагаться список интересной литературы. В феврале 2020 г. планируется организовать внутришкольную акцию «Буккроссинг: читающий класс», в котором каждый класс совместно с педагогами-предметниками и родителями ВЫПОЛНИТ

Список использованной литературы и источников:

1. Попкова Н.В. Электронные образовательные ресурсы по истории: опыт разработки и применения // Проблемы теории и практики современной науки. II Межд. научно-практическая конференция (20 сентября 2014 г.): Сборник научных трудов // Науч. ред. д.п.н., проф. С.П. Акутина – М.: Изд-во «Перро», 2014. С.5-10.
2. Самые читающие страны мира. Справка. Риановости <http://62.149.25.178/humanitarian/9.html> (дата обращения 24.09.2019).
3. Что такое BookCrossing и с чем его едят. Книговорот. <http://www.bookcrossing.ru/> (дата обращения 24.09.2019).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Аленичева Наталья Владимировна – аспирант 1 года обучения, Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского;

Амирян Фируза Аapresовна – магистрант ИИиМО СГУ им. Н.Г. Чернышевского;

Аристархова Елена Владимировна – старший преподаватель кафедры ГиЭО ГАУ ДПО «СОИРО»;

Ахметов Аскар Аипович – аспирант 2 года обучения, Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского;

Быстрицкая Ирина Васильевна – магистрант ИИиМО СГУ им. Н.Г. Чернышевского;

Варгина Софья Дмитриевна – магистрант ИИиМО СГУ им. Н.Г. Чернышевского;

Венедиктов Юрий Петрович – учитель истории и обществознания МОУ «СОШ № 3 города Петровска»;

Владиминова Наталия Андреевна – магистрант 2 курса очной формы обучения направления «Педагогическое образование», профиль «Социально-историческое образование» Псковского государственного университета, Россия;

Волкова Анастасия Альбертовна – магистрант ИИиМО СГУ им. Н.Г. Чернышевского;

Газахова Сабина Бахрузовна – магистрант ИИиМО СГУ им. Н.Г. Чернышевского;

Галямичев Александр Николаевич – доктор исторических наук, профессор ИИиМО СГУ им. Н.Г. Чернышевского;

Герман Аркадий Адольфович – доктор исторических наук, профессор ИИиМО СГУ им. Н.Г. Чернышевского;

Гришин Сергей Евгеньевич – доктор политических наук, начальник отдела библиографической информации и документационного обеспечения НИИ травматологии, ортопедии и нейрохирургии ФГБОУ ВО Саратовский ГМУ им. В.И.Разумовского Минздрава России;

Гуменюк Алексей Анатольевич – кандидат исторических наук, доцент ИИиМО СГУ им. Н.Г. Чернышевского;

Гусева Яна Юрьевна – соискатель ИИиМО СГУ им. Н.Г. Чернышевского;

Гусейнов Али Зульфигар оглы – кандидат педагогических наук, доцент ИИиМО СГУ им. Н.Г. Чернышевского;

Давыдова Ю.Ю. – учитель истории МОУ «СОШ № 55» Ленинского района г. Саратова;

Евсеева Ирина Николаевна – учитель истории и обществознания МАОУ «Гимназия №87»;

Заварзина Ирина Дмитриевна – учитель истории МОУ «ООШ села Березовка 1-я Петровского района Саратовской области»;

Ибрагимова Ольга Александровна – учитель истории и обществознания МАОУ СОШ №5, г. Балаково, Саратовская обл.;

Колбасина Ксения Александровна – магистрант ИИиМО СГУ им. Н.Г. Чернышевского;

Колтун Елена Яковлевна – магистрант ИИиМО СГУ им. Н.Г. Чернышевского;

Кондрашова Анджела Ринатовна – учитель истории МАОУ «Лицей № 36» Ленинского района г. Саратова;

Кубракова Оксана Николаевна – магистрант ИИиМО СГУ им. Н.Г. Чернышевского;

Лаева Анастасия Михайловна – магистрант ИИиМО СГУ им. Н.Г. Чернышевского;

Лёвин Сергей Владимирович – доктор исторических наук, доцент, профессор Историко-филологического института, Московского государственного областного университета;

Михайлов Вячеслав Александрович – преподаватель кафедры теории и истории государства и права Саратовского военного ордена Жукова Краснознаменный института войск национальной гвардии Российской Федерации, Россия;

Мозговая Оксана Станиславовна – кандидат исторических наук, доцент ИИиМО СГУ им. Н.Г. Чернышевского;

Мысина Наталья Владимировна – магистрант ИИиМО СГУ им. Н.Г. Чернышевского;

Небритова Дарья Александровна – бакалавр 4 курса ИИиМО СГУ им. Н.Г. Чернышевского;

Нефёдова Светлана Евгеньевна – магистрант ИИиМО СГУ им. Н.Г. Чернышевского;

Никитина Наталья Павловна – кандидат исторических наук, доцент, зав. кафедрой отечественной истории, Псковского государственного университета, Россия;

Никулин Яков Александрович – магистрант ИИиМО СГУ им. Н.Г. Чернышевского;

Норкин Игорь Александрович – доктор медицинских наук, профессор, заместитель директора по развитию НИИ травматологии, ортопедии и нейрохирургии ФГБОУ ВО Саратовский ГМУ им. В.И. Разумовского Минздрава России, заведующий кафедрой травматологии и ортопедии ФГБОУ ВО Саратовский ГМУ им. В.И.Разумовского Минздрава России;

Осипова Людмила Юрьевна – магистрант ИИиМО СГУ им. Н.Г. Чернышевского;

Островский Владимир Владимирович – кандидат медицинских наук, директор НИИ травматологии, ортопедии и нейрохирургии ФГБОУ ВО

Саратовский ГМУ им. В.И. Разумовского Минздрава России;

Панкина А.А. – учитель истории и обществознания МОУ «СОШ № 3 им. Героя Советского Союза И.В. Панфилова» г. Петровска Саратовской области;

Петрова Татьяна Андреевна – магистрант ИИиМО СГУ им. Н.Г. Чернышевского;

Поливаный Дмитрий Витальевич – магистрант ИИиМО СГУ им. Н.Г. Чернышевского;

Полева Лариса Юрьевна – учитель географии МОУ «СОШ №1 г. Петровска»;

Попкова Надежда Владимировна – кандидат философских наук, доцент ИИиМО СГУ им. Н.Г. Чернышевского;

Рабинович Яков Николаевич – кандидат исторических наук, доцент ИИиМО СГУ им. Н.Г. Чернышевского;

Родкина Н.В. – заместитель директора по УВР МАОУ СОШ № 5 г. Балаково;

Салямов Александр Рашидович – магистрант ИИиМО СГУ им. Н.Г. Чернышевского;

Саркисян Инна Робертовна – доктор педагогических наук, профессор Российско-Армянского университета, профессор Армянского государственного педагогического университета им. Хачатура Абовяна, Республика Армения;

Сащенко Евгения Игоревна – магистрант ИИиМО СГУ им. Н.Г. Чернышевского;

Седова Ольга Юрьевна – магистрант ИИиМО СГУ им. Н.Г. Чернышевского;

Семенова Мария Сергеевна – бакалавр 3 курса ИИиМО СГУ им. Н.Г. Чернышевского;

Совкич Петр Александрович – доцент кафедры теории и истории государства и права, доцент Саратовского военного ордена Жукова Краснознаменный института войск национальной гвардии Российской Федерации, Россия;

Сороков Сергей Петрович – доцент кафедры теории и истории государства и права, доцент Саратовского военного ордена Жукова Краснознаменный института войск национальной гвардии Российской Федерации, Россия;

Сологубова Ксения Анатольевна – магистрант ИИиМО СГУ им. Н.Г. Чернышевского;

Сумина Галина Алексеевна – заведующий кафедрой информатизации образования ГАУ ДПО «Саратовский областной институт развития образования»;

Ташпекова Алма Тлекалиевна – профессор кафедры теории и истории государства и права Саратовского военного ордена Жукова Краснознаменного института войск национальной гвардии Российской Федерации, кандидат политических наук, Россия;

Толочкова Кристина Александровна – магистрант ИИиМО СГУ им. Н.Г. Чернышевского;

Торопова Анастасия Ивановна – учитель истории, обществознания МОУ «СОШ № 43», г. Саратова;

Тотфалушин Виктор Петрович – кандидат исторических наук, доцент ИИиМО СГУ им. Н.Г. Чернышевского;

Торосян Моника Карапетовна – магистрант ИИиМО СГУ им. Н.Г. Чернышевского;

Трикозова Оксана Сергеевна – магистрант ИИиМО СГУ им. Н.Г. Чернышевского;

Тяпкина Екатерина Владимировна – старший преподаватель кафедры информатизации образования ГАУ ДПО «Саратовский областной институт развития образования»;

Ульянов Владимир Юрьевич – доктор медицинских наук, заместитель директора по научной и инновационной деятельности НИИ травматологии, ортопедии и нейрохирургии ФГБОУ ВО Саратовский ГМУ им. В.И. Разумовского Минздрава России.

Филатов Никита Петрович – магистрант ИИиМО СГУ им. Н.Г. Чернышевского;

Чолахян Вачаган Альбертович – доктор исторических наук, профессор, ИИиМО СГУ им. Н.Г. Чернышевского;

Чолахян Арсен Вачаганович — кандидат юридических наук, доцент Саратовской государственной юридической академии, Саратов;

Щербакова Ирина Вячеславовна – учитель истории и обществознания МОУ «СОШ №1 г. Петровска»;

Щербатых Екатерина Михайловна – магистрант ИИиМО СГУ им. Н.Г. Чернышевского;

Цыплин Константин Витальевич – магистрант направления «Юриспруденция», профиль «Прикладная юриспруденция» Юридического факультета СГУ имени Н.Г. Чернышевского, Россия;

Цыплин Витальевич Геннадьевич – кандидат исторических наук, профессор ИИиМО СГУ им. Н.Г. Чернышевского;

Юнг Елена Леонидовна – старший методист кафедры филологического образования ГАУ ДПО «СОИРО»

Ястер Ирина Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент ИИиМО СГУ им. Н.Г. Чернышевского.

Научное издание

Актуальные проблемы Российской цивилизации и методики преподавания истории:

Сборник материалов
XIII Международной научной конференции

Подписано в печать ???? 2020 г. Объем усл.-печ. л. ????
Формат 60x84 1/16. Бумага офсетная.
Тираж 150 экз. Заказ № ?????

Отпечатано в соответствии с предоставленными материалами
в ООО Амирит
410004, г. Саратов, ул. Чернышевского, 88.
Тел.: (8452-2) 24-86-33
E-mail: zakaz@amirit.ru
Сайт: amirit.ru