

Актуальные проблемы Российской цивилизации и методики преподавания истории

Сборник материалов

XIV Международной научной конференции

Саратов
Издательский Центр «Наука»
2021

УДК 94(47)(082)
ББК 63.3(2)я43
А43

А43 Актуальные проблемы Российской цивилизации и методики преподавания истории: Сб. материалов XIV Международной научной конференции 18 февраля 2021 г. Саратов: Изд-во «Наука», 2021.– 448 с.

ISBN 978-5-9587245-7-5

В настоящем сборнике опубликованы итоговые материалы XIV Международной научной конференции, проведённой кафедрой отечественной истории и историографии Института истории и международных отношений Саратовского госуниверситета в феврале 2021 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

© Редколлегия, авторы, 2021

ISBN 978-5-9587245-7-5

СОДЕРЖАНИЕ

История дореволюционной России

<i>Голубева Л.Л.</i> Некоторые вопросы наследования имущества по статуту Великого княжества Литовского 1588 года.....	6
<i>Бадаев Б. Р.</i> Шлем Александра Невского.....	19
<i>Рабинович Я.Н.</i> Начало похода московского войска князя д. М. Черкасского к Смоленску в 1613 г.: освобождение Вязьмы и Дорогобужа.....	22
<i>Нуркова А. П.</i> Образ Петра I в «анекдотах о царе Петре Великом» Вольтера.....	30
<i>Мордвинов А. Ю.</i> Характеристика отраслей саратовской торговли XIX столетия в рукописи И.Я. Славина «Саратовское купечество минувшего (XIX) века».....	34
<i>Фартуков Д.Н., Поплавская Н.Н.</i> Основные направления деятельности генерал-губернатора А.И. Косича в Саратовской губернии в 1887-1891 гг.....	39
<i>Никитина Н.П., Левин Е.В.</i> Образовательная сфера прибалтийских переселенцев на территории Псковской губернии XIX - начала XX вв.....	44
<i>Лёвин С.В.</i> Экономическое положение крестьянских хозяйств Поволжских губерний по данным земской статистики.....	53
<i>Юмашева Т.А.</i> Роль и участие земств в развитии социальной работы.....	60
<i>Багдатова А.И.</i> Вклад Вологодского губернского земства в развитие вологодчины как центра маслоделия.....	64

Проблемы изучения Отечественной истории в Новейшее время

<i>Акопян В.З.</i> Пятигорск как региональный административный центр России в Смутное время (1917–1919 гг.).....	72
<i>Васильченко М.А.</i> Прокоп Макса и проблема сохранения нейтралитета Чехословацкого корпуса (март-май 1918 года).....	83
<i>Сороков С.П., Михайлов В.А.</i> Деятельность Саратовской губернской Чрезвычайной Комиссии в период становления Советской власти в России.....	88
<i>Яковлева Ж.В.</i> Коммунизм – это атеистическая религия или коммунизм и религия несовместимы: религиозная жизнь в Саратовском Поволжье в 1920-е – 1930-е годы.....	94
<i>Ахметов А.А.</i> Проявления девиантного поведения в повседневности Саратова в начале 1920-х гг.....	98
<i>Румянцева В.А.</i> Трудовая школа в СССР как один из факторов в борьбе с беспризорностью в 1920-е годы.....	102
<i>Котельников В.А.</i> Материально-бытовое обслуживание и дошкольные учреждения в трудовой повседневности колхозников Саратовского Поволжья в 1930-е гг.....	107
<i>Иванников И.А.</i> Незавершенная реабилитация: эволюция национально-территориальной организации немцев в России.....	112
<i>Живлакова А.Е.</i> Антигерои Великой Отечественной войны.....	126
<i>Гусева Я.Ю.</i> Государственная политика в отношении религиозных меньшинств на территории Саратовской области в первые послевоенные годы.....	131
<i>Мозговая О. С.</i> Политика К. Аденауэра по вопросу объединения Германии в 1952-1953 гг. и позиция советского руководства.....	145
<i>Гуменюк А.А.</i> Советский пассажирский транспорт как сегмент сферы обслуживания (вторая половина 1950-х – середина 1980-х гг., на материалах Нижнего Поволжья).....	150
<i>Быстрицкая И.В., Лучников А.В.</i> Образ советского учителя в кинематографе 1940 – 1960-х гг.....	158

<i>Алексеевко Н.М., Керженцев Д.О.</i> Вспышка холеры в 1970 году и действия войск правопорядка по ее преодолению.....	162
<i>Чолахян А.В.</i> Политико-правовые механизмы реализации миграционного сотрудничества между РФ и Центрально-Азиатским регионом на современном этапе.....	169
<i>Чолахян В.А.</i> Нагорно-Карабахский конфликт: история и современность.....	177
<i>Цыплин К.В.</i> Юридические проблемы доступа исполнителей к участкам проведения геологоразведки.....	192
<i>Чихичин Ю.С.</i> Проблема интеграции Украины в евроатлантические структуры (на примере НАТО) в ходе президентства Дж. Буша-младшего.....	197

Проблемы теории и методики преподавания истории

<i>Саркисян И.Р.</i> Проблемы этнической социализации учащихся-армян на современном этапе.....	203
<i>Галямичев А.Н.</i> О содержании лекции «Феодализм на Западе и в России» в курсе «Компаративная история» для студентов-педагогов.....	211
<i>Попкова Н.В.</i> Особенности результатов ЕГЭ по истории в 2020 году.....	216
<i>Петрович В.Г.</i> Дистанционное обучение истории в школе: миф или реальность?.....	224
<i>Соколов И. Ю.</i> Что может помочь учителю в процессе дистанционного обучения: из опыта работы.....	234
<i>Колесова Е.В.</i> Краеведческая деятельность учащихся во внеклассной работе.....	237
<i>Евсеева И.Н.</i> Использование приемов технологии развития критического мышления при работе с одаренными детьми.....	241
<i>Гаврилова Г.Н.</i> Музей педагогической славы Саратовской области как сохранение исторической памяти о событиях Великой Отечественной войны 1941-1945 гг.....	247
<i>Аристархова Е.В., Юнг Е.Л.</i> Технологии мастерских как развитие творческого потенциала учащихся.....	252
<i>Галичкина И.В.</i> Достижение стабильности результаов в предметных областях ОРКСЭ и ОДНКНР.....	259
<i>Евдокимова Ю.Н.</i> Воспитательный потенциал интегрированного обучения истории и иностранному языку в военном вузе.....	266
<i>Дугина Т. В.</i> Корректировка методов обучения в период дистанционного образования.....	270
<i>Гусейнов А.З.</i> Дидактическая сущность и особенности реализации межпредметных связей в обучении истории.....	274
<i>Захаров Н.Д., Чолахян В.А.</i> Патриотическое воспитание детей в школе для обучающихся по адаптированным программам.....	279
<i>Сафонова А.Д., Попкова Н.В.</i> История и обществознание как главные средства патриотического воспитания в школе.....	285
<i>Катюхина И.В.</i> Влияние государственной символики на патриотическое воспитание молодежи.....	289
<i>Павликова Ю.И.</i> Особенности современной демографической ситуации в России.....	297
<i>Поливаный Д.В.</i> Отечественный учебник по истории России под редакцией А.В. Торкунова: "Мнение об учебнике учеников и учителей в Саратовских школах".....	301
<i>Мысина Н.В., Чолахян В.А.</i> Использование педагогических технологий при обучении детей с ОВЗ на уроках истории.....	305
<i>Кортяев Д.А., Чолахян В.А.</i> Использование современных образовательных технологий в школе для обучающихся по адаптированным образовательным программам.....	309
<i>Газахова С.Б., Ястер И.В.</i> Дидактические возможности учебников по истории для подготовки к ЕГЭ.....	315
<i>Лебедева Е.М., Паксянова Е.К.</i> Использование информационно-коммуникационных технологий в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья.....	320

<i>Салямов А. Р.</i> Художественная литература как исторический источник. История жанра «Школьной повести».....	324
<i>Молчанова А.А.</i> Инфографика как современный способ представления информации в образовательном процессе.....	326
<i>Никонов Е. А.</i> Новые проблемы и методы преподавания истории в XXI веке.....	330
<i>Грезнев Е.И.</i> Методы реализации развивающего обучения на уроках истории на примере развивающих игр.....	334
<i>Харитонова Т. Н.</i> Познавательный интерес в истории психолого-педагогической мысли...338	
<i>Глухова Д.А.</i> Высшее женское образование в России: государственная политика (1860-1880-е гг.).....	343
<i>Полухина А.С.</i> Применение педагогических технологий на уроках истории.....	349
<i>Бархаткина В.О.</i> Изучение вопросов культуры в школьном курсе истории.....	352
<i>Петрова Т.А.</i> Положение высшей школы в 1960-е – первой половине 1980-х годов.....	357
<i>Березуцкая А.Р.</i> Церковный идеал воспитания на Руси.....	360
<i>Новиков М.П., Чолахян В.А.</i> Историко-правовые аспекты становления крепостного права в России.....	365
<i>Мозговой П.Д.</i> Гражданско-патриотическая сущность гуманистических идей В.А. Сухомлинского.....	369
<i>Небритова Д.А.</i> Реформы образования в годы Великой Отечественной войны 1941-1945 гг.....	373
<i>Финогеева А.М.</i> Поисковая деятельность музейной комнаты села Шумейка.....	376
<i>Козлякова Л.Ю.</i> Педагогические условия формирования интереса учащихся старшего школьного возраста к истории родного края.....	378
<i>Щербатых Е. М.</i> Гендерные аспекты образования в дореволюционных гимназиях.....	385
<i>Райлян О.С.</i> Организация учебного процесса в университетах средневековой Западной Европы.....	389
<i>Искиндинова Х.К.</i> Патриотическое воспитание детей во внеурочной деятельности.....	392
<i>Федорова А.Н.</i> Реализация системы патриотического воспитания: создание единой концепции российского патриотизма и проблема подготовки наставников юношества.....	396
<i>Волкова А.А.</i> С какими трудностями может столкнуться молодой учитель?.....	398
<i>Торосян М.К., Чолахян В.А.</i> Идеи правового воспитания в педагогическом наследии Константина Дмитриевича Ушинского.....	404
<i>Бородкин С.С.</i> Проблема изучения истории в первые годы Советской власти.....	409
<i>Власенко Т.С.</i> Педагогические идеи М.М. Хераскова.....	412
<i>Власенко К.В.</i> Система начального образования Николаевского уезда конец XIX-начало XX вв.....	414
<i>Лашина И. А.</i> Роль театральной педагогики в становлении и развитие личности учащегося на уроках истории.....	417
<i>Сумина Г.А., Тяпкина Е.В.</i> Использование google-форм для организации обратной связи при удаленном обучении.....	421
<i>Кочина О.П.</i> Проектная деятельность как средство развития познавательной инициативы школьников.....	430
<i>Анискина Т. В.</i> Влияние детских добровольческих организаций на формирование личности (на примере ассоциации скаутов Саратовской области).....	433
<i>Сергеева М.В.</i> Проблемы формирования у школьников духовно-нравственных ценностей на уроках истории.....	436
<i>Панкина А.А.</i> Таймлайны как способ формирования хронологических знаний учащихся...439	
<i>Линькова О.А.</i> Творческая деятельность учащихся как фактор самосовершенствования личности.....	442
<i>Сведения об авторах</i>	444

ИСТОРИЯ ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ РОССИИ

УДК 347.651/68(4-11)(09)

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ НАСЛЕДОВАНИЯ ИМУЩЕСТВА ПО СТАТУТУ ВЕЛИКОГО КНЯЖЕСТВА ЛИТОВСКОГО 1588 ГОДА

Л.Л. Голубева

Голубева Людмила Леонидовна, кандидат юридических наук, доцент кафедры теории и истории государства и права, Белорусский государственный университет, Республика Беларусь, lyudmila.golubeva@mail.ru

В статье рассмотрены вопросы наследования имущества по завещанию и по закону по Статуту Великого княжества Литовского 1588 г. Проанализированы некоторые теоретические положения относительно института наследственного права, нормы Статута Великого княжества Литовского 1588 г., а также материалы судебной практики.

Ключевые слова: Статут Великого княжества Литовского 1588 г., наследование имущества, наследование по завещанию, наследование по закону.

SOME ISSUES OF INHERITANCE OF PROPERTY UNDER THE STATUTE OF THE GRAND DUCHY OF LITHUANIA OF 1588

L. L. Golubeva

Lyudmila L. Golubeva, Candidate of Legal Sciences, Associate Professor of the Department of Theory and History of State and Law, Belarusian State University, Republic of Belarus, lyudmila.golubeva@mail.ru

The article deals with the issues of inheritance of property by will and by law under the Statute of the Grand Duchy of Lithuania of 1588, analyzes some theoretical provisions regarding the institute of inheritance law, the norms of the Statute of the Grand Duchy of Lithuania of 1588, as well as materials of judicial practice.

Keywords: Statute of the Grand Duchy of Lithuania 1588, inheritance of property, inheritance by testament, inheritance by law.

Статут Великого княжества Литовского 1588 г. (далее – Статут 1588 г.) различает наследование по завещанию и наследование по закону.

Вопросы наследования имущества по завещанию уже достаточно полно были регламентированы Статутом 1566 г. Однако здесь следует обратить внимание на ряд теоретических вопросов, связанных с формальным порядком наследования имущества.

Под завещанием понимается законное письменное объявление воли владельца о его имуществе, на случай его смерти. Как считает профессор Г.Ф. Шершеневич, завещание имеет следующие признаки [17, с. 478 – 480]. Во-первых, это объявление воли владельца, которая должна быть выражена лично самим завещателем (поэтому в завещательном акте представительство недопустимо). В завещании выражается воля одного лица, то есть завещание –

это односторонняя сделка. Сущность ее заключается в предложении, которое обращено к определенному лицу (наследнику), вступить субъектом во все юридические отношения, в которых при жизни состоял завещатель. Во-вторых, завещание в любое время может быть изменено или вовсе уничтожено завещателем. С указанной точки зрения, завещание отличается от дарственной записи, которая представляет собой договор, тогда как завещание есть не что иное как односторонний акт. В силу дарственной записи даритель передает имущество немедленно; по завещанию переход должен произойти только после смерти завещателя. В связи с этим, дарить можно только наличное имущество; по завещанию же к наследнику переходят также вещи, которые поступили в состав имущества после того, как было составлено завещание. Дарственная переносит право собственности с одного лица на другое и допускает возвращение подаренного имущества только в указанных законом случаях; завещание же может быть изменено и отменено до смерти завещателя.

По мнению законодателя, завещание представляет собой предсмертное распоряжение об имуществе. Однако, если действительно сущность завещательных распоряжений относится к имуществу, то все же возможны в завещании распоряжения, направленные и на другие предметы. Так, в завещании может иметь место, например, назначение опекуна малолетним наследникам. В завещании должно иметь место распоряжение об имуществе, однако нет необходимости, чтобы оно исчерпывало всю совокупность имущественных отношений. В частности, та часть имущества, которая не завещана, идет также к законным наследникам.

Предложение о принятии имущества делается на случай смерти, т.е. наследнику предлагается вступить во все отношения, в которых состоял завещатель, только после смерти последнего. Завещание, как и любое другое предложение получает юридическую силу, когда достигает того, к кому оно обращено, т.е. наследника.

Необходимо отметить, что завещание составленное несовершеннолетним, не измененное им впоследствии, становится действительным, если в момент открытия наследства, лицо, составившее завещание, достигает совершеннолетия.

Одним из условий наследования является способность лица, в пользу которого было составлено завещание, приобретать наследственное право на завещенное имущество. Эта способность должна иметь место не в момент составления завещания, которое в это время не имеет никакого юридического значения, а в момент открытия наследства, т.е. тогда, когда лицо, назначенное наследником, приобретает наследственное право.

Важное место в наследственном праве занимает вопрос процедуры оформления завещательных записей.

Законность содержания воли, выражаемой в завещательном распоряжении, составляет внутреннее условие действительности завещания, подобно тому, как соблюдение установленной формы является внешним условием действительности завещательной записи. В том случае, если в завещании назначается несколько наследников, то, как правило, должна быть

указана доля наследственного имущества, на которую имеет право каждый из этих наследников. В случае неуказания такой доли, завещание является недействительным, однако возникает предположение, что завещатель имел в виду предоставить всем наследникам равные законные доли (если иное не обнаруживалось из общего смысла завещания).

Как правило, завещатель может завещать свое имущество любому лицу: родственнику или постороннему. Однако в законе имеются определенные ограничения в связи с тем, что передача всего имущества посторонним лицам, при существовании ближайших родственников представляется нарушением семейных связей. Законодатель стремится регламентировать известные ограничения.

Российскому законодательству, как отмечает Г.Ф. Шершеневич, было чуждо постановление о законной доле [17, с. 487]. Законодательство дает иное ограничение свободы завещаний – по роду имущества. В то время, как благоприобретенные имущества могли завещаться неограниченно, родовые имения не подлежали вовсе завещанию. Относительно Беларуси он писал: «имения заповедные и имения, пожалованные на праве майоратов в Западных губерниях, не подлежат завещаниям вопреки правилу, установленному для перехода этих имений по наследству. Владелец заповедного имения для обеспечения участи жены своей и тех из детей, которые не наследуют ему в этом имении, может постановить в своем завещании, чтобы часть, впрочем, не более 1/5 чистого с имения дохода была выдаваема ежегодно вдове его на день смерти, а для детей, посредством займа под обеспечение доходов с того же имения, был составлен особый неприкосновенный капитал, не свыше, однако, количества трехлетнего чистого с имения дохода. Этот капитал должен быть разделен между детьми, не наследующими в заповедном имении, как между братьями, так и между сестрами, по равной на каждого и на каждую из них части. Закон не предоставляет завещателю по своему усмотрению распределять между детьми доли этого капитала» [17].

Следует отметить, что Г.Ф. Шершеневич имел в виду более позднее время. В XVI ст. в Беларуси уже хорошо известны ординации князей Радивилов, основанные соглашением 1579 г. между братьями Николаем Криштофам, Ольбрихтом и Станиславом [16]. Согласно соглашения, после смерти прямых наследников ординации переходили к старшей (несвижской) линии Радивилов. Право на наследство определялось специальным статутом. Ординация переходила к старшему наследнику старшей мужской линии; младшие братья получали право на наследство после прекращения всей старшей мужской линии, женщины наследниками не признавались [14; 15].

Внешним условием действительности завещаний является соблюдение установленной формы. Всегда и всюду обычай и закон относились весьма строго к соблюдению формы завещания.

Под влиянием римского права первоначальная словесная форма завещаний сменилась письменной [17, с. 490]. Однако, несмотря на то, что завещательное право у западных народов развилось под влиянием церкви, которая в этом случае сама обращалась к указаниям римского права, римская

форма завещания не получила распространения. Большое количество свидетелей, требуемых римским правом, всегда представлялось стеснительным. Сама церковь пришла на помощь жизни и авторитет римского права устранила авторитетом Евангелия. Церковь считала излишним требование 5 или 7 свидетелей. В XII ст. папа Александр III санкционировал окончательно эту практику. С того времени в западных законодательствах борются между собой эти начала, церковное и римское.

Российское законодательство шло по пути того, что форма завещаний обязательно должна быть письменной; словесные завещания не имели юридической силы [17, с. 491 – 494]. При этом законодатель различал общую и особенную формы завещаний, которые допускались только в указанных законом случаях и при наличии определенных условий. Это так называемые военно-походные, морские, госпитальные, заграничные, крестьянские, вдовьи завещания. Что касается общей формы завещаний, то она была рассчитана на обыкновенные случаи, когда отсутствовали исключительные обстоятельства. Представлялась она в двух видах: нотариальные и домашние завещания. Нотариальные завещания совершались не иначе как в личном присутствии самого завещателя, в конторе нотариуса или на дому у завещателя (в случае болезни или других уважительных причин). При совершении нотариального завещания должны были присутствовать три свидетеля. Завещание не должно было быть написано на отрывках листа или на клочках бумаги. Описки, подписки и поправки должны были быть оговорены в подписи завещателя; подчистки, поправки, приписки, учиненные посторонним лицом, признавались ничтожными, тогда как сделанные рукой завещателя признавались вполне действительными. Домашнее завещание могло храниться у самого завещателя или вверяться сбережению другому лицу, могло быть также отдано на хранение органу публичной власти, чаще всего нотариусу.

Что касается отмены завещания, то, как правило, оно могло быть отменено в любое время по желанию наследодателя. Никакие обещания и даже обязательства завещателя не изменять сделанного завещания не могли иметь юридического значения. Все завещания, как в целом их составе, так и в частях, могли быть изменены по усмотрению завещателя. Изменение воли завещателя могло повлечь за собой изменение завещания в смысле отмены его части или дополнения, или совершенную его отмену, уничтожение первой воли. Такое правило действовало в законодательстве почти всех государств.

Непосредственная отмена завещаний могла заключаться в следующем: 1) в составлении нового завещания, в котором завещатель заявлял об отмене прежнего завещания; 2) в особом акте, специально предназначенном служить удостоверением отменяющей воли. Такая отмена, как правило, совершалась в нотариальном порядке.

Следует сказать и об опровержении завещаний. Так, завещания, не отвечающие внешним и внутренним условиям, их действительности могли быть опровергнуты со стороны лиц, которые были в том заинтересованы. Завещания могли быть недействительны с момента их составления по следующим причинам: отсутствие у завещателя сознательной воли в момент

составления завещания; отсутствие у завещателя необходимой способности к совершению завещания, если он не приобрел ее позднее, к моменту открытия наследства; незаконности завещательных распоряжений, например, завещание родового имения помимо законного наследника; несоблюдение установленной формы.

Однако, опровержение завещания могло предъявляться только наследниками завещателя по закону, потому что только их права нарушались завещательными распоряжениями.

Завещание, вполне действительное во время его составления, могло лишиться юридической силы вследствие наступления некоторых обстоятельств, оказывающих влияние на завещательное распоряжение в момент открытия наследства, а именно: если к моменту открытия наследства, лицо, назначенное наследником, оказывалось недееспособным к принятию наследства, тем более, если оно умирало до открытия наследства; если после этого момента родился законный наследник родовой недвижимости. В определенной степени все эти вопросы были в поле зрения законодателя во второй половине XVI ст.

В восьмом разделе Статута 1588 г. рассматривались вопросы наследования по завещанию. Начальная форма завещания (призыв. Св. Троицы) указывала на то, что право наследования в своем историческом развитии находилось под влиянием церкви [3, с. 474]. В первую очередь, говорилось о том, кто имел право завещать недвижимое имущество, каким образом оформлялась завещательная запись, кто должен был при этом присутствовать, регламентировались причины признания завещания недействительным и т.д. Свобода составления завещаний в первую очередь касалась движимого имущества. Статут 1588 г. закреплял и некоторые ограничения относительно распоряжения недвижимым фамильным имуществом, а также относительно совместно нажитого в браке имущества (р. V, арт. 2, 21 и др.).

Несмотря на достаточно полную урегулированность вопросов относительно наследства, споры о наследственном имуществе были обычным явлением феодальной жизни [11].

Так, например, в деле боярыни волости Ошменское Якубовое Дороты и ее дочерей с боярином Левком «о отчизну» ее мужа говорилось: «Што жаловала перед нами боярыня господарская волости Ошменьское Якубова Дорота за дочками и з зятем своим на Левка, боярына господарского, о землю, отъчизну мужа своего. И Левко поведил, иж тую землю купил предок его у мужа ее Якуба, яко ж и лист перед нами покладал купчий. Ино мы то господару, его милости, поведили, и господар, его милость, рачыл таму Левку пенези свои у тое Якубовое казати взяти, а тое земли ей поступити.

Ино когда тая Якубовая пенези тыи Левку отдаст, тогды Левко маеть тую землю, мужа ее отчынку, вернути зо всим с тым с чим был купил, а свое, зито был прыбавил населил, то Левко маеть себе побрати. И то есьмо казали про памет записати» [11, с. 220].

Никакие обещания завещателя о неизменности составленного тестаментана не имели силы и юридического значения. Он мог в любое время составить

новое завещание, которое также должно было быть надлежащим образом оформлено. В случае, если было написано несколько завещаний, то действительным признавался последний. Как и в других государствах, оспаривать завещания в судебном порядке имели право только наследники по закону.

Статут 1588 г., регламентируя наследование имущества по закону, по завещанию и по обычаю, устанавливал круг лиц, которые имели право составлять завещания, а также говорил о субъектах, которые неправомочны завещать имущество [6, с. 16 – 17]. К ним относились лица, свободно не владеющие имуществом, несовершеннолетние дети, монахи, состоящие в духовном ордене и принявшие монашеский обет, не отделенные от отца сыновья (исключая самостоятельно приобретенное имущество или выслуженное), а также умалишенные, для которых делалось исключение: «коли ко доброму и досконалому розуму придуть, моцни тэстаменты свои чинити» (р. VIII, арт. 1). Закон запрещал также делать завещательные записи лицам, присужденным к лишению чести и изгнанию.

Большое внимание Статут 1588 г. уделял порядку оформления завещательных записей (завещаний). Как правило, они должны были составляться в присутствии членов замкового (гродского) или земского суда, а при невозможности – в присутствии одного члена суда и двух местных шляхтичей. Все лица, которые присутствовали при составлении завещания должны были его подписать и заверить личной печатью. Завещатель имел право в любой момент изменить завещание и написать новый завещание. Действительной признавалась последняя завещательная запись.

В случае отсутствия хотя бы одного судебного чиновника завещание составлялось в присутствии трех шляхтичей. В Статуте 1588 г. говорилось «А не может ли быти и один который урядник, тогды перед трема шляхтичами в том панстве нашом, Великом князстве Литовском, оселыми людми, веры годными может завещание справити» (р. VIII, арт. 2). После смерти завещателя, составленное таким образом завещание должно было быть немедленно представлено в ближайший замковый (гродский) суд, а затем оно объявлялось перед великим князем или земским судом, и вписывалось в судебные книги. Закон требовал перечислять каждую завещаемую вещь поименно. Не допускались подчистки и исправления в составленном документе. В противном случае завещание или та его часть, в которой имелись исправления, считались недействительными (р. VIII, арт. 6).

Закон регламентировал и случаи экстренного составления завещания. Так, если завещание составлялось на войне, или где-нибудь в дороге, или в чужой земле, оно признавалось действительным в случае свидетельствования трех (в крайнем случае двух) достойных доверия шляхтичей. Такой завещание свидетельствовалось великим князем или же замковым (гродским), земским судом. В военное время завещание свидетельствовалось также военачальниками (гетманом или поветовым хоружим), что подтверждали своею присягою свидетели (р. VIII, арт. 4).

Закон устанавливал перечень лиц, которые не могли свидетельствовать завещательную запись. К ним относились те лица, которые сами не имели права составлять завещание, женщины, опекуны того имущества, на которое составлялось завещание, а также те лица, которым в этом завещании была завещана хотя бы часть данного имущества (р. VIII, арт. 3).

Статут разрешал каждому жителю государства завещать приобретенные имения, церкви, однако, обязывал в таком случае духовенство «службу нашу земскую военную конно, збройно водлуг уставы и уфалы земское по тому же заровно из иншою шляхтою служити...» (р. VIII, арт. 3).

Статут говорил о ряде лиц, которые лишались права на наследство:

1) лица, которые совершили преступления против наследодателя (р. VIII, арт. 7; р. XI, арт. 7, 8.);

2) девушки, которые вышли замуж без согласия родителей или опекунов (р. V, арт. 8.9.);

3) вдова-шляхтянка, которая вышла замуж за простого человека (р. V, арт. 12);

4) незаконнорожденные дети (р. III, арт. 28);

5) государственные преступники (р. I, арт. 3, 6, 9) и некоторые другие лица.

Закон закреплял также ряд причин, по которым родители могли отречься от своих детей, последствием чего было лишение их права на наследство. Эти причины, в силу которых родители могли лишиться своих детей наследства, были заимствованы, как считали некоторые ученые, из римского права с той лишь разницей, что римское право насчитывает 14 таких причин, а Статут 1588 г. признавал значительно меньше. Заимствования эти были сделаны не из Юстинианового текста, а из толкований к Саксонскому зеркалу [4; 5, с. 28]. Это происходило в следующих случаях:

1) если сын или дочь подняли руку на своих родителей (последствием было осуждение к смертной казни);

2) если сын или дочь причинили вред родителям путем захвата их имущества;

3) если дети по злобе, а не для государственной пользы, обвиняли родителей в совершении тяжких преступлений и требовали в суде смертной казни для родителей;

4) если дети отказались в суде поручиться за своих родителей;

5) если дочь вела распутный образ жизни;

6) если дети оставили родителей в немощной старости, не оказывая им никакой помощи;

7) если дети не пожелали выкупить родителей из плена, а их имуществом при этом пользовались (р. VIII, арт. 7).

В законе говорилось о наследовании имущества феодально-зависимыми людьми. Они имели право отказать третью часть своего имущества посторонним лицам, а две части оставались детям. В случае отсутствия детей эти две части поступали в распоряжение господина. Челядь домашняя и

пленные могли также наследовать имущество по завещанию, но закон требовал прежде оформить им вольную (р. VIII, арт. 8, 9).

В отношении имущества, которое завещалось, следует сказать, что, в первую очередь, феодалы завещали недвижимое имущество: имение, земли. Крестьяне завещали то имущество, которое у них было [7, с. 410 – 454, 554 – 561]. В завещаниях, которые составлялись в соответствии со статутным законом, мы находим различное движимое и недвижимое имущество. Так, например, в завещании Павла Ириновича указано, что он отказывал своей жене все находящееся в его имениях имущество: «злото, серебро, пермь, шаты, цынь, медь, зброи, кони, стадо, быдло великое и малое, збожье вшелякое и спрат весь домовый», а племянникам лошадей и оружие, мелкие вещи и часть денег приказывает раздать слугам, а «копчий воз» («коляску»), на котором тело его повезут в Ельную, в костел светое Троицы и «з возничками з ворона строкатыми» отдать в костел» [1]. В Актах Слонимского земского суда мы находим примеры составления завещательных записей. Так, Смоленский воевода Василий Тишкевич, составил 4 завещания в пользу своих детей (от двух жен) [2]. Интересны также завещания Ириновича (от 9 мая 1566 г.) и Гарабурды (от 3 октября 1570 г.) [2]. Павел Иринович завещал своей жене все находящееся в двух его имениях имущество. Замечательнее всего в этом завещании распоряжение об отпуске на волю дворной челяди. Александр Гарабурда отписывал своим дядьям Михаилу и Луке Богдановичам Гарабурдам доставшиеся ему в наследство от матери. Полоцкой.

Главное, на что законодатель XVI в. обращал внимание, это действительность воли завещателя и его дееспособность в момент составления завещания. В связи с этим важнейшим условием действительности завещательных записей было требование придерживаться установленной законом формы и процедуры составления завещания. Из изложенного выше материала мы видим, что закон с большим уважением относится к нотариальным завещаниям, хотя признает и домашнюю форму, которая требует присутствия свидетелей. Завещание, которое не соответствовало внутренним и внешним условиям, могло быть оспорено в судебном порядке.

В конце XVI ст. право приобретает такие характерные черты, как прогрессивность и развитость. Благодаря собственным правовым достижениям и новейшим достижениям правовой науки и практики того времени, правовые институты все больше совершенствовались. Все это позволило расширить собственную правовую теорию и тем самым внести определенный вклад в развитие общеевропейской правовой культуры. Свидетельством этого явился Статут 1588 г., который использовался в правоприменительной деятельности других народов и служил для них узором кодификации права.

Призвание к наследованию могло определяться не только волею наследодателя, но и постановлением закона. При совершении завещания наследодатель мог в своих распоряжениях не исчерпать всего своего имущества, и в таком случае незавещанная часть поступала ко всем законным наследникам.

Наследование по закону могло быть основано на семейном или на родственном начале [17, с. 498]. В этом случае ближайшими наследниками являлись те лица, которые вместе с наследодателем составляли семью: дети, супруг, родители. Семейное начало лежало в основе древнеримского наследования. По этому началу усыновленные, даже простые приемыши, мужья дочерей, живущие в доме тестя, представлялись для наследодателя более близкими, чем родные дети, отделившиеся от родительского дома и образовавшие самостоятельную семью. Напротив, начало кровного родства благоприятствовало только лицам, имеющим общую кровь с наследодателем.

Первоначальное основание наследования заключалось в совместном жительстве и сотрудничестве [8, 333 – 351]. В большинстве случаев эти условия совпадали с семейным началом, однако, возможны были и обратные случаи. Тогда и обнаруживалось, которое из этих начал имело решающее значение. В древнем римском праве эмансипированные дети не имели наследственных прав в имуществе их отца.

Первоначально право наследования принадлежало самому ограниченному кругу родственников. Только в средние века расширился круг призываемых к наследованию родственников. Сначала наследственными правами пользовались родственники до седьмой, самое большое до десятой степени. С XII ст. всякие ограничения степени постепенно отпали. Ни римляне, ни древние германцы не знали прав старшинства при наследовании. Феодальные условия благоприятствовали его возникновению. Сеньор предпочитал иметь дело с одним преемником вассала, нежели с несколькими. Ему нужен был преемник, способный заменить в служебном отношении умершего вассала. Таким в большинстве случаев являлся старший сын. Малолетние были совсем неподходящими для выполнения военных обязанностей, а исключение негодных к военному делу из наследства повлекло за собою устранение вообще младших. В среднем сословии сохранялось начало равного участия всех сыновей в наследовании.

Древнероссийское законодательство было построено на начале кровного родства, причем без всякого ограничения степенями [13, с. 500]. Право законного наследования распространялось на всех членов рода, составляющих одно кровное родство, до совершенного его прекращения не только в мужском, но и в женском поколении. Имеющие наследственное право родственники призывались к наследованию последовательно, в порядке постепенности кровного родства, а не совместно. Ближайшие родственники устраняли дальнейших совершенно, а не различались только наследственной долей. Общий порядок наследования определялся по линиям. Ближайшее право наследования имела нисходящая линия, т.е. дети и их потомство.

В ВКЛ наследование по закону наступало при отсутствии завещания и в соответствии с определенной очередностью круга родственников. В первую очередь наследниками являлись дети, братья, сестры, затем родители умершего лица, а потом уже иные кровные родственники. О наследниках иных очередей и о наследовании в боковых линиях, закон говорил довольно неопределенно, называя их «потомства и щадки» (р. III, арт. 7).

Что же касается наследования в нисходящей линии, то наследниками являлись не вообще дети, а только сыновья, внуки, т.е. лица мужского пола. Женщины вступали в наследство только при отсутствии мужской линии (при мужчинах они получали лишь указанную в законе часть). Если не было наследников в нисходящей линии, то наследство переходило в боковые линии. Многочисленность боковых линий влекла за собой не совместное участие их в наследовании, а последовательное. Ближайшая боковая линия исключала дальнейшую. Близость линии определялась близостью общего родоначальника, дающего начало линиям, в которых находился наследник и его родственники – предполагаемые наследники. Так, первую боковую линию составляли брат и сестра с их потомством, племянниками и т. д., потому что эти линии сходились с линией наследодателя в лице отца последнего, ближайшего ему родоначальника. Дядя, тетка и их потомство, двоюродные братья и сестры, их дети образовывали вторую боковую линию, потому что их общим родоначальником являлся дядя наследодателя.

Наследование в боковой линии имело свою особенность. Если в нисходящей линии лица женского пола получали меньшую долю по сравнению с мужчинами, то в боковой линии женщины совершенно исключались лицами мужского пола. В боковых линиях сестры при родных братьях и их потомках обоего пола не имели права на наследство, т.е. сестра при брате не являлась наследницей. Сестры вступали в наследственные права только в случае отсутствия в той же боковой линии лиц мужского пола равной с ними степени.

В восходящей линии по общему правилу родители не наследовали после своих детей. Родители устранились от наследования в имуществе детей, умерших без потомства в пользу самых отдаленных родственников.

По Статуту 1588 г. даже если в той или иной линии наиболее близкими к наследодателю были женщины (в первую очередь сестры), они отстранялись от наследства в пользу более далеких родственников-мужчин (р. V, арт 19). Вообще, имущество наследодателя, у которого не было прямых наследников, делилось между представителями отцовской и материнской линий соответственно происхождению имущества. К наследству призывались все родственники ближайшей по родству степени с предпочтением в той или иной линии мужчин перед женщинами. В случае отсутствия родственников одной из боковых линий имущество переходило к родственникам наследодателя в другой линии.

Говоря об имущественных отношениях, необходимо отметить, что в Статуте 1588 г. впервые регламентировалось наследование совместно нажитого мужем и женой в браке имущества, если они до этого не имели никакого имущества. Совместно нажитое имущество полностью переходило к пережившему мужу или жене в случае отсутствия у них детей. При наличии детей 2/3 части имущества принадлежало им, а вдове принадлежала 1/3 часть. При отсутствии детей после смерти пережившего мужа или жены имущество получали по наследству их родственники в равных долях (р. V, арт. 2). Относительно этих положений необходимо отметить, что в литературе высказывалось мнение о заимствовании их с магдебургского права [3].

Следует сказать и о выморочном имуществе. Отсутствие кровных родственников, имеющих право наследования превращало оставшееся наследство в выморочное. За неимением наследников имущество поступало к государству. Однако, закон прежде заботился о том, чтобы все ближайшие родственники наследодателя, даже в боковых линиях, были призваны к наследованию. В связи с законодательным запрещением общего принципа раздельности имущества мужа и жены имущество жены возвращалось в тот дом, из которого она вышла замуж и поступало в распоряжение братьев. Имущество мужа переходило по наследству к его братьям.

По мнению законодателя, имущество становилось выморочным и переходило к великому князю только в том случае, если наследодатель умер «без потомков, близких щадков и наследников своих» (р. III, арт. 17). По содержанию текст 17 арт. распадался на две части: первая часть определяла порядок преемства в наследовании по закону; вторая часть определяла условия, при которых наступала выморочность имущества. Из содержания второй части и из заглавия 17 арт. следует, что имущество становилось выморочным только тогда, когда наследодатель не оставил после себя никакого родственника и не распорядился сам при жизни судьбой наследства.

Имущественные отношения между супругами регламентировались статутами ВКЛ [10, с. 559 – 574]. «Неположенные» нерегламентированные законом записи между ними не могли быть признаны центральной властью. Должны были существовать границы, пределы записи, а запись «неположенного» есть противозаконное действие и для этого не пользуется охраной ни статутов, ни князя (р. V, арт. 2). С другой стороны, шляхтич, как оседлый, так и неоседлый нес ответственность за имущество жены по отношению к исполнению обязанностей военной и земской службы. Он, в первую очередь, не имел права принимать участия в войсковой службе, отказываясь тем, что жена не записала ему своих имений. Если шляхтич имел имение в ВКЛ, а в военной войсковой службе участия не принимал, то он лишался как своих имений, так и имений жены (р. V, арт. 6). Даже иностранец, говорилось в Статуте 1588 г., который женился в государстве и получил от жены имение, во время войны и нужды ВКЛ должен был нести военную и земскую службу в том повете, где находилось имение жены, и не мог отговориться тем, что жена это имение не записала ему. Он должен был служить на войне под угрозой, что оба супруга теряли имение в пользу государства (р. V, арт. 7).

В Статуте 1588 г. прослеживалась связь семейных правоотношений с наследованием имущества. Речь идет о кровосмешении – главной причине недействительности брака (р. V, арт. 22). Этот артикул начинался как бы с напутствия, чтобы в браке жили на правах божьих и христианских и не смешивали кровь. В брак вступать разрешалось не ближе, чем в четвертом поколении; запрещалось жениться на женах своих братьев, как родных, так и двоюродных, а также на женах своих дядей. Лица, которые допустили кровосмешение по отцу, по матери или по дяде, лишались половины имущества. Жена, которая заранее знала о кровосмешении, лишалась своего

«внесения»); если она имела собственные имения, то половина их конфисковывалась в пользу государства; брак в таком случае признавался недействительным. После развода, на оставшейся половине своих имений муж с женой оставались до смерти. Их дети ничего не получали – они признавались незаконнорожденными. Имения после смерти таких лиц переходили к близким каждого из них согласно линиям родства. Кроме того, такой мужчина не допускался ни на какие должности. Закон рассматривал и такой случай: если кто-то был женат первый раз и имел с первой женой детей, или внуков, а потом женился второй раз и сделал при этом кровосмешение, то «жону тую маеть отпустить», а сам терял право распоряжения имуществом и имением. Сыновья или внуки, т.е. те, к кому после смерти переходило его имущество и имения, должны были при его жизни вступить во владение. Жена в таком случае также теряла свое имение, которое переходило к ее близким на общих основаниях – к детям от первого мужа или близким родственникам. В таких случаях сыновья, внуки или близкие должны были содержать до смерти таких мужа и жену. Дети от брака, где имелось кровосмешение, считались незаконнорожденными. В случае, если супруги утверждали о том, что они не знали о кровосмешении, то призывались к присяге приятели, которые свидетельствовали о том, что эти супруги не знали о кровосмешении. После такой присяги, жена и муж не теряли своих имений, а дети в таком супружестве признавались законнорожденными. После смерти родителей они имели право на их имущество и имения, однако такие супруги должны были развестись. В том случае, если в замковом (городском) суде было установлено, что кто-то, имея свою жену, женился второй раз, то он подлежал смертной казни. Аналогично, если бы и такая жена, зная о живой жене, и при этом вышла замуж, то она тоже подлежала смертной казни.

Как видно из этих деталей и подробностей, Статут 1588 г. устанавливал градацию между мужем и женой. Здесь экономические интересы играли главную роль. Для государства и военной службы, а также торговли того времени, необходима была прочная семья. Такая прочная семья и патриархальность обычаев нужны были для эксплуатируемого магнатства и набирающей силу шляхты. Основываясь на этом, шляхта быстрее закрепощала крестьянство. Патриархальность семьи, поддержка власти в этом вопросе со стороны духовенства были крепко связаны с фундаментальным основным положением – частной собственностью и государственностью эксплуататоров, что в более поздние времена сказалось еще сильнее.

Если вдова от первого мужа не имела вено и выходила замуж раньше 6 месяцев после смерти мужа, то она должна была заплатить 12 рублей грошей детям своего первого мужа, или, если детей нет, то кровным или близким мужа, которые позвали бы ее в земский суд (р. V, арт. 13). Затрагивал Статут 1588 г. и положение девушек. Так, он трактовал об ограничении в правах девушки и вдовы-шляхтянки после выхода замуж за простого человека.

В Литовской Метрике мы встречаем случаи записи отчизного имения [11, с. 42]. Так, боярин Федкович согласно тестаменту записал жене свое имение отчизное и детям на вечность, а жена, умирая, записала его детям. Как относился закон к этому обычаю говорил нам процесс по жалобе боярина

Волковысского повета Мартина Выслуховича с сыном Ивашкой Славутай на боярину Ядвигу, свою невестку, за то, что она, согласно обычая, держит отчизное имение, которое держал брат и не желал его уступить. Ядвига заявила, что держит имение, которое муж оставил ей с детьми. У Ядвиги от Ждана было две дочери, одна из них вышла замуж, и она не желала без дочерей отвечать. Суд назначил три срока (по четыре недели), в течение которых Ядвига должна была явиться с дочерьми в суд. В случае, если дочери в суд не явились, сама Ядвига должна была отвечать, по какой причине она держала имение [1, с. 19]. С приведенных выше примеров видно, что жена после смерти мужа, имея взрослых дочерей, не имела права держать отчизное имение. Это подчеркивает, что «материстое» имение лучше обеспечивало материальное положение женщины и женщина здесь пользовалась большими правами. Об этом говорил и Статут 1588 г. (р. V, арт. 14).

Материальное обеспечение женщины было связано с таким последствием брака, как развод. Статут 1588 г. трактовал этот вопрос, но подчеркивал, что, если развод состоялся по уважительной причине, например, из-за родства, то в таком случае привенок оставался мужу, а жене оставалось внесение. Что же касалось вено, то духовный суд, выяснив причину развода, отсылал разводящихся в соответствующий светский суд в том повете, в котором находилось венованное имение. Согласно Статута 1588 г., светский «уряд» выносил решение и исполнение этого решения также осуществлялось на основе статутных норм

Во второй половине XVI ст. более четко проявилась тенденция приоритета законодательной регламентации всех наследственных правоотношений относительно всех групп населения, проявилась тенденция преимущества светской регламентации семейно-наследственных правоотношений. Статут 1588 г. более подробно регламентировал вопросы наследования имущества по закону и по завещанию, различал особый порядок наследования имущества по материнской («по кудели») линии, регламентировал случаи лишения права на наследство, заботился о правах женщин и их материальном обеспечении.

Процесс развития наследственных правоотношений по закону шел по пути расширения индивидуальных правомочий субъектов наследственного права (особенно это касалось шляхты), унификации порядка наследования недвижимого имущества. На протяжении XVI ст. наблюдалась тенденция уравнивания статуса всех видов землевладений, формировался буржуазный институт собственности, что внесло существенные изменения и в наследование имущества. Наследственное право по Статуту 1588 г. приобрело такие характерные черты как развитость и прогрессивность. Благодаря новейшим достижениям европейской правовой науки и судебной практике ВКЛ институт наследования имущества совершенствовался и приобретал все большую теоретическую регламентацию.

Список использованной литературы и источников

1. Акты Гродненского градского суда (1510 – 1784) // Акты, издаваемые Виленскою комиссиею для разбора древних актов. Т. 1 – 39. – Вильна, 1874. – Т. 7.
2. Акты Слонимского земского суда (1555 – 1570) // Акты, издаваемые Виленскою комиссиею для разбора древних актов. Т. 1 – 39. Вильна, 1894. – Т. 21.
3. Владимирский-Буданов, М.Ф. Обзор истории русского права / М.Ф. Владимирский-Буданов. – Киев: Издание книгопродавца Н.Я. Оглоблина, 1915. – 158 с.
4. Голубева, Л.Л. Наследственное право феодальной Беларуси (по законодательству Великого княжества Литовского) / Л.Л. Голубева. – Минск: ФУСТ БГУ, 2002. – 89 с.
5. Доўнар-Запольскі, М.В. Гісторыя Беларусі / М.В. Доўнар-Запольскі. – Мінск: Беларуская энцыклапедыя імя П. Броўкі, 1994. – С. 28.
6. Доўнар, Т.І. Нормы спадчыннага права ў Статуце 1588 года / Т.І. Доўнар // Конституционная и правовая реформа в Республике Беларусь (проблемы и перспективы). Тезисы докл. конф. – Минск, 1997. – С. 16 – 17.
7. Доўнар, Т.І. Пераклад артыкулаў р. VII – XIV Статута 1588 г. і каментарыі да іх / Т.І. Доўнар. – Мінск: БелСЭ, 1989. – С. 410 – 454, 554 – 561.
8. Ефимов, В.В. Очерки по истории древнерусского родства и наследования / В.В. Ефимов. – СПб.: Типография В.С. Балашева, 1885. — 344 с.
9. Ланге, О. О правах собственности супругов по древнерусскому праву / О. Ланге. – СПб.: Типография М.М. Стасюлевича, 1886. – 166 с.
10. Левицкий, О. Семейные отношения в юго-западной Руси в XVI – XVII веках / О. Левицкий // Русская старина. – 1880. – Ноябрь. – С. 559 – 574.
11. Литовская метрика. 6-я книга судебных дел (1528 – 1547). – Вильнюс: Изд-во Вильнюс. ун-та., 1995. – 338 с.
12. Никольский, В.О. О началах наследования в древнейшем русском праве / В.О. Никольский. – М.: Унив. тип., 1859. – С. 333 – 351.
13. Сапунов, А. Витебская старина. – Витебск: Издание А. Сапунова, в типографии Губернского правления, 1883. – Т. 1. – С. 500.
14. Статут Вялікага княства Літоўскага 1588: Тэксты. Даведнік. Каментарыі / рэдкал.: І.П. Шамякін (гал. рэд.) [і інш.]. – Мінск: БелСЭ, 1989. – 573 с.
15. Статут Вялікага княства Літоўскага 1588 года: юбілейнае выданне / С.А. Балашэнка, Т.І. Доўнар, Л.Л. Голубева. – Мінск: Прынткорп, 2010. – 614 с.
16. Энцыклапедыя гісторыі Беларусі: у 6 т. / рэдкал.: Г.П. Пашкоў (гал. рэд.) [і інш.]. – Мінск: БелЭн, 1993 – 2001. – 6 т.
17. Шершеневич, Г.Ф. Учебник русского гражданского права / Г.Ф. Шершеневич. – М.: фирма «Спарк», 1995. – 556 с.

УДК [739:623/445/2](470+571)(09)+929

ШЛЕМ АЛЕКСАНДРА НЕВСКОГО

Б. Р. Бадаев

Бадаев Борис Римович, учитель истории, обществознания и ОРКСЭ, МОУ «ООШ п. Советский Дергачёвского р-на Саратовской обл.» bbadaev@yandex.ru

Статья посвящена рассмотрению некоторых событий и фактов, связанных с личностью Александра Невского, касающихся его биографии. Основное внимание уделено шлему Александра Невского и содержанию надписей, выкованных на нём, а также упомянуты дипломатические результаты поездок в Орду.

Ключевые слова: Александр Невский, Орда, шлем, шапка иерихонская, стратегический выбор.

ALEXANDER NEVSKY HELMET

B. R. Badaev

Badaev Boris Rimovich, teacher of history, social studies and ORKSE, MOE " OOSH P. Sovetsky Dergachevsky district, Saratov region." bbadaev@yandex.ru

The article is devoted to the consideration of some events and facts related to the personality of Alexander Nevsky, concerning his biography. The main attention is paid to the helmet of Alexander Nevsky and the content of the inscriptions forged on it, as well as the diplomatic results of trips to the Horde are mentioned.

Keywords: Alexander Nevsky, Horde, helmet, Jericho cap, strategic choic

Личность Александра Невского многогранна и объёмна. По поводу его некоторых поступков и решений существовало и бытует множество мнений. Александр Невский среди прочего имел шлем, который содержал по верхней кромке с лицевой части по кругу строки из священной книги мусульман Корана. Надпись гласит: «Всевышний Аллах дарует вам победу над врагами и близкое завоевание (Персии и Византии). И обрадуй же, о Мухаммад, верующих этим решением Всевышнего Аллаха» (смысл 13 аята суры «ас-Сафф») [Св. Коран 61:13][2]. Эта надпись соседствует с восьмиконечными православными символами. Шлем, который был у Александра Невского, стал каноническим символом и даже украшал герб Российской империи. Он выкован таким образом, чтобы стрелы не могли его пробить, а лишь скользили по нему - из-за его овальной формы.

После Александра Невского его носил царь Михаил Романов. Также шлемы с арабской вязью были у Ивана Грозного и князя Фёдора Мстиславского. Все эти шлемы с арабской вязью делали в Сарай-Бату - столице Золотой Орды [6]. Изображение шлема даже попало на герб Российской империи, В Оружейной палате Московского Кремля под инвентарным номером 4411 хранится этот воинский головной убор, украшенный золотым орнаментом и драгоценными камнями, а также с арабской вязью со строкой из Корана. На «шапке иерихонской» Михаила Фёдоровича Романова, работы мастера Оружейной палаты Никиты Давыдова 1621 года, в клеймах помещена арабская кораническая надпись и соседствует с восьмиконечными православными символами. Согласно легенде, шлем Невского был перекован в XVII веке специально для Михаила Фёдоровича, первого царя династии Романовых. Придворный мастер Никита Данилов дополнил его драгоценными камнями. Обновлённый шлем получил имя «Ерихонская шапка царя Михаила Фёдоровича». Никакой модернизации здесь не было – шлемы на Руси было принято так называть, поскольку русские монархи со времён Ивана Грозного любили сравнивать себя с Иисусом Навином, ветхозаветным царём, взявшим Иерихон [7].

В XX в. историки проверили легенду, о том, что шлем когда-то принадлежал Александру Невскому. Подвергли булатный головной убор бесчисленным экспертизам и анализам. В результате проделанной работы учёные пришли к выводу, что «Ерихонская шапка» была выкована на Востоке

(откуда и арабские надписи) в XVII веке. Затем с okazji шлем оказался у Михаила Фёдоровича, где подвергся «христианскому тюнингу»[5].

Правда, никто не объясняет, а почему царь не распорядился убрать «басурманское письмо»? По халатности? Вряд ли. По незнанию? Едва ли. При царском дворе всегда было немало татар, знакомых с арабской каллиграфией. Как уже было сказано, шлем Александра Невского не единственный в своём роде. Таких украшенных арабской вязью экспонатов в Оружейной палате Кремля не один и не два. На головном уборе Алексея Михайловича написан «Аятуль Курси». Арабская надпись на шлеме гласит (смысл): «Аллах — нет божества, кроме Него, вечно живого, вечно сущего. Не властны над Ним ни дремота, ни сон...»[Св. Коран 2: 255][2]. Шапка-ерихонка Алексея Михайловича Львова, боярина, занимавшего при царе Михаиле Фёдоровиче высокую должность окольничего (придворный чин и должность в Русском государстве в XIII — начале XVIII вв. С середины XVI века — второй (после боярина) думный чин Боярской думы. Окольничие возглавляли приказы, полки). Он также покрыт арабскими узорами и — что интересно — изречениями из Корана.

По всей видимости можно предположить, что, заказывая шлем, весьма похожий на царский, только менее украшенный, боярин Алексей Львов хотел вероятно подчеркнуть свой статус. Интересно, что арабская вязь украшала и шлем Ивана Грозного, а также других родовитых персон средневековой Руси. Конечно, можно говорить и о том, что это были трофеи. Но сложно представить, чтобы регламентированный Иван IV водрузил на свою венценосную голову бывший в употреблении шлем. Причём, в употреблении у «басурманина».

Несомненно, много разнообразных предположений у современников вызывали неоднократные поездки Невского в Орду и не только у современников. Союз с Ордой [4] закреплённый названным братством с Батыем проявил смирение и дальновидно правильный стратегический выбор, как доказала потом это вся последующая история России. Как сказано в Библии «... По плодам их узнаете их» [Мф. 7.16] [1]. Дипломатические усилия Александра привели к тому, что в Орде была основана православная христианская епархия с русским митрополитом Митрофаном, который стал выполнять роль дипломатического посланника Руси в Орде. Это была действительно серьёзная победа [3]

Таким образом, сама личность Александра Невского многогранная и разнообразная требует более внимательного и вдумчивого рассмотрения. Для понимания некоторых его поступков и действий неоднозначно оценивавшиеся ещё его современниками понадобилось немало времени. Выясняется на протяжении последующей истории России их огромное значение ставших, как дальновидный стратегический выбор для Руси как государства и цивилизационный для России как основы многогранной российской культуры.

Список использованной литературы и источников.

1. Библия. Синодальный перевод
2. Коран Смысловой перевод Корана Эльмира Кулиева
3. Стратегический князь Почему для нас сегодня важен Александр Невский? <https://rg.ru/2020/10/06/pochemu-dlia-nas-segodnia-vazhen-aleksandr-nevskij.html> (22.11.2020)
4. История России: для чего Александр Невский заключил союз с Золотой Ордой <https://pressa.tv/interesnoe/74373-istoriya-rossii-dlya-chego-aleksandr-nevskiy-zaklyuchil-soyuz-s-zolotoy-ordoy-6-foto.html> (22.11.2020)
5. Откуда на шлеме Александра Невского аят Корана? <http://islam.ru/content/kultura/53350> (22.11.2020)
6. Шлем Александра Невского с надписью из Корана был сделан в столице Золотой Орды https://islam-today.ru/islam_v_mire/slem-aleksandra-nevskogo-s-nadpisu-iz-korana-byi-sdelan-v-stolice-zolotoj-ordy/ (22.11.2020)
7. Почему на шлеме Александра Невского выкована цитата из Корана <https://bigpicture-ru.turbopages.org/bigpicture.ru/s/?pcgi=p%3D1377277> (22.11.2020)

УДК 94(47).046+94(470.331)|1613|

НАЧАЛО ПОХОДА МОСКОВСКОГО ВОЙСКА КНЯЗЯ Д. М. ЧЕРКАССКОГО К СМОЛЕНСКУ В 1613 Г.: ОСВОБОЖДЕНИЕ ВЯЗЬМЫ И ДОРОГОбУЖА

Я.Н. Рабинович

Рабинович Яков Николаевич, кандидат исторических наук, доцент кафедры истории России и археологии, Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, rabinovichyn@yandex.ru

В статье рассматриваются события первых месяцев царствования Михаила Романова, когда новое московское правительство организовало поход против поляков с целью возвращения Смоленской земли, захваченной королем Сигизмундом в предыдущие годы. Особое внимание уделено смотру русских войск в Боровске и освобождению Вязьмы и Дорогобужа. Приведены имена служивых людей по отечеству из Вязьмы, которые долгое время находились на службе у поляков, а потом перешли на сторону Михаила Романова.

Ключевые слова: Смутное время, Вязьма, Денис Оладьин, разрядные записи, воеводы, приходно-расходные книги.

THE BEGINNING OF THE CAMPAIGN OF THE MOSCOW ARMY OF PRINCE D. M. CHERKASSKY TO SMOLENSK IN 1613: THE LIBERATION OF VYAZMA AND DOROGOBUZH

Ya. N. Rabinovich

Rabinovich Yakov Nikolaevich, Candidate of Historical Sciences, Associate Professor of the Department of Russian History and Archeology, Saratov National Research State University named after N. G. Chernyshevsky, rabinovichyn@yandex.ru

The article examines the events of the first months of the reign of Mikhail Romanov, when the new Moscow government organized a campaign against the Poles in order to return the Smolensk land seized by King Sigismund in previous years. Special attention is paid to the inspection of the Russian troops in Borovsk and the liberation of Vyazma and Dorogobuzh. The names of people who served in the fatherland from Vyazma, who were in the service of the Poles for a long time, and then went over to the side of Mikhail Romanov, are given.

Keywords: Time of Troubles, Vyazma, Denis Alad'in, discharge records, voivodes, account books.

21 февраля 1613 г., на российский престол избирается внучатый племянник царицы Анастасии Романовны, первой жены Ивана Грозного, шестнадцатилетний Михаил Федорович Романов. Приоритетными задачами внешней политики нового правительства Михаила Романова было урегулирование отношений с Польшей и Швецией. Обе эти страны захватили значительную часть русских земель, шведы контролировали Новгородскую землю, а поляки – Смоленск, Белую, Вязьму и Дорогобуж, а на северо-западе – Невель и Заволочье. Чернигово-северские земли также находились под контролем поляков и запорожских казаков.

Возвращение Смоленска, этой стратегически важной крепости на западной границе, стало главной задачей внешней политики России. Новым правительством Михаила Романова было принято решение о походе на Смоленск. Командование армией было поручено стольникам князю Дмитрию Мамстрюковичу Черкасскому и Михаилу Матвеевичу Бутурлину. Однако этому походу предшествовали некоторые важные события, о которых стоит рассказать более подробно.

Основные боевые действия весной – летом 1613 г. накануне этого похода велись на юго-западе страны. Армия князя И.Н. Одоевского вытеснила мятежного атамана Заруцкого с Рязанской земли и преследовала его до Воронежа, где Заруцкий был разбит в ходе пятидневного боя 29 июня – 3 июля 1613 г. и с частью казаков бежал в Астрахань.

Однако кроме атамана Заруцкого в тех же местах действовали запорожские казаки-черкасы и отдельные отряды польско-литовских войск. Еще 12 марта 1613 г. в Москве были получены тревожные донесения воевод Белева Андрея Андреевича Хованского и Семена Никитича Гагарина, а также воевод Калуги и Мценска, о походе польских войск: *«Полские и Литовские люди пришли войною в Белевские и в Мещоские и в Колужские и в Козельские места, и большими людьми стали на Брыне»*. 19 марта для помощи местным воеводам и для борьбы с поляками из Москвы были отправлены к Калуге, Мценску, Белеву и Мещевску воеводы Семен Колтовский и Гаврила Чебышев, а с ними *«атаманов и казаков 2323 человека»* [1, стб. 1051-1052]. Следует отметить, что этих казаков и атаманов русское правительство не собиралось использовать в борьбе против Заруцкого, обоснованно считая, что казаки будут лучше сражаться с поляками, чем со своими собратьями, казаками Заруцкого.

1 апреля 1613 г. отряд Андрея Хованского находился уже в Козельске, где к нему присоединились посланные из Москвы в «Мещовские места» служилые люди во главе с С. Колтовским и Г. Чебышевым (в основном казаки со своими атаманами). Объединившись под командованием Андрея Хованского служилые люди 5 апреля *«из Козельска пошли в Мещоские и Серпейские места на Литовских людей и на Черкас»* [2, стб. 1111-1112].

Источники не сообщают о подробностях данного похода, хотя глава боярского правительства князь Ф.И. Мстиславский жаловался царю Михаилу Федоровичу, что воевода Мценска Иван Хворостинин, придя к Козельску,

отказался быть в подчинении Андрея Хованского и вернулся обратно в Мценск. В этом документе прямо сказано, что Андрей Хованский и Семен Гагарин *«пошли на Литовских людей из Белева и стали от Козелска за шестнадцать верст»*. Узнав о прибытии крупных московских отрядов, литовские люди не стали рисковать, из села Сухни они бежали *«к Серпейскому рубежу, и коши многие пометали»*. Далее в этой отписке князь Ф.И. Мстиславский отмечал, что если бы не рознь между воеводами А. Хованским и И. Хворостининым, то враги не ушли бы безнаказанно, *«над литовскими людми и над черкасами поиск учинить было мочно»* [3, стб. 1141-1144].

Однако новые нападения поляков и черкас не заставили себя ждать. В разрядной книге 1613/1614 г. отмечено, что 30 июля 1613 г. «писал из Белева» Семен Никитич Гагарин о разорении поляками и черкасами многих южных городов. Слово «писал» означает, что это донесение было получено в Москве 30 июля. По-видимому, данные события происходили в конце июня – начале июля 1613 г. Воевода С.Н. Гагарин докладывал, что *«черкасы и литовские люди пришли в серпейские места и Серпейск, и Мещоск, и Козелеск, и Болхов, и Лихвин, и Перемышль взяли и сожгли и белевской острог взяли и сожгли же. А они, князь Семен з дворяны и з детьми боярскими и со всякими людьми, с черкасы билися и черкас побили многих и отсиделися в городе»* [4, с. 251; 5, стб. 101-103].

Не сумев захватить Белевскую крепость, черкасы и поляки в июле 1613 г. двинулись дальше к Калуге. Воевода Калуги окольный Артемий Измайлов сообщал в Москву, что черкасы пришли к Калуге, *«и с ними билися, а вперед черкас чаяти на осаду»*. Воевода просил срочно прислать ратных людей на помощь. Также поступали тревожные донесения в Москву из Можайска от воеводы Никиты Нащокина, которому выходцы из Вязьмы сообщали, *«что литовские люди хотят приходить к Можайску; и без прибыльных людей в Можайску быть немочно»* [4, с. 251-252].

Московскому правительству надо было предпринимать чрезвычайные меры, чтобы ликвидировать угрозу нового нашествия королевских войск, так как в Речи Посполитой не признавали прав Михаила Романова на московский престол. В Москве, по сообщению разрядной книги, состоялось соборное совещание, царь *«говорил на соборе со властью и с бояры»*. Времени для созыва полноценного земского собора не было. Решался вопрос, как *«государю над литовскими людми и над черкасы промышляти»*. В «Новом летописце» тоже есть сведения о том, как царь *«советовав со своими бояры, как бы ему очистити своя государьская вотчина»* [6, с. 131. Тогда и было принято решение о первой посылке воевод князя Дмитрия Мамстрюковича Черкасского и Михаила Матвеевича Бутурлина.

Это войско князя Д.М. Черкасского первоначально было отправлено из Москвы в середине июля 1613 г., еще до получения последних тревожных известий от воевод Белева и Калуги. Местом сбора войска был определен Боровск. Видим, что первоначально войско двинулось не на запад, к Смоленску, а на юг, к Калуге. Первый смотр служилым людям воевода князь

Д. М. Черкасский устроил 18 июля 1613 г. («на первом стану»), второй смотр – в Боровске 22 июля.

В приходно-расходной книге Разряда 7123 года часто можно встретить следующую запись о том, что такой-то служилый человек (говорится из какого он города) «*пошел с Москвы со князем Дмитрием во 121-м году в июле, а по смотру на первом стану июля в 18 день написан в естех, а июля в 22 день по смотру в Боровску написан в естех же*» («в естех» или «нетех» означало присутствие или отсутствие на службе). Далее приводятся сведения о следующих смотрах, на которых присутствовал этот служилый человек, об его участии в боевых действиях под Смоленском. Данный документ составлен осенью 1615 г. Из него видно, что в момент сбора в Боровске 22 июля 1613 г. у князя Черкасского были в основном служилые люди по отечеству из Костромы, Ярославля и Галича. Всего удалось найти 74 имени служилых людей по отечеству, которые были на этом смотре в Боровске 22 июля, среди них - 23 представителя государева двора (6 стряпчих, 7 дворян, 10 жильцов). Остальные 51 человек представляли следующие служилые города: 27 – Кострома, 10 – Ярославль, 8 – Галич, 2 – Коломна, 2 – Тула, 1 – Брянск, 1 – новокрещен [7, стб. 371-508].

Все они в дальнейшем приняли активное участие в боях под Смоленском.

Конечно, служилых людей по отечеству на смотре в Боровске было больше. В данном источнике не учитывались люди, кто погиб под Смоленском в 1613-1615 гг., ведь дьяков Разряда интересовал, прежде всего, вопрос о выдаче жалования служилым людям в 1615 г.

Кроме того, о многих служилых людях, которые потом сражались под Смоленском, записано, что они пошли с Москвы с князем Дмитрием Черкасским в 1613 г., так что они также могли участвовать на смотре в Боровске. Среди таких лиц выявлено еще 5 стряпчих, 5 дворян, с десятков жильцов и некоторое количество других служилых людей.

Также на смотре в Боровске были отряды казаков из Москвы, а также стрельцы. С князем Черкасским «во 121-м году» пошел из Москвы серпейский дворянин Роман Михайлов сын Ближевской, который был назначен одним из казацких начальников («в головах с казаки») [7, стб. 419].

И все-таки основная масса служилых людей по отечеству и по прибору присоединилась к войску кн. Д.М. Черкасского позже - либо под Белой, либо уже под Смоленском. На первом смотре под Смоленском 9 ноября и следующем смотре 11 декабря 1613 г. мы увидим много новых имен служилых людей. Одни из них летом 1613 г. воевали против Заруцкого на юге под Воронежем, другие не успели прибыть в июле к Боровску, а третьи находились в Можайске, откуда еще в июле (до смотра в Боровске) направились к Вязьме, где потом присоединились к основному войску кн. Д.М. Черкасского.

После смотра в Боровске кн. Д.М. Черкасский двинулся к Калуге. Узнав о прибытии крупных сил из Москвы, черкасы и литовские люди отступили от Калуги к Вязьме и Дорогобужу, а другие – за рубеж. Русское войско из Боровска дошло только до села Товаркова (примерно 25-27 июля), и здесь разведка донесла об отступлении противника к Вязьме, после чего

Д.М. Черкасскому пришлось сменить направление: *«Черкасы и литовские люди, которые стояли в серпейских и мещоских местех, послыша на себя приход государевых людей, и с тех мест пошли к Вязьме и к Дорогобужу. А воеводы князь Дмитрий Черкасской да Михайло Бутурлин ис-под Колуги из села Товаркова пошли за литовскими людьми и за черкасы к Вязьме»* [4, с. 252-253].

Данный сюжет у современного исследователя Н.В. Смирнова изложен неверно. Смотр в Боровске указан у него на месяц раньше, 22 июня (1 июля по новому стилю), в цитате имеются неточности, в том числе черкасы у него стояли «в серпейских и литовских местех». Последний важный пункт маршрута, село Товарково, указан не был [8, с. 225].

После Товаркова маршрут русского войска был изменен. Теперь войско Черкасского в конце июля отправилось к Вязьме. Н. В. Смирнов, ссылаясь на *верст*. Узнав о прибытии крупных московских отрядов, литовские люди не стали рисковать, из села Сухни они бежали *«к Серпейскому рубежу, и коши многие пометали»*. Далее в этой отписке князь Ф.И. Мстиславский отмечал, что если бы не рознь между воеводами А. Хованским и И. Хворостининым, то враги не ушли бы безнаказанно, *«над литовскими людьми и над черкасами поиск учинить было мочно»* [3, стб. 1141-1144].

Однако новые нападения поляков и черкас не заставили себя ждать. В разрядной книге 1613/1614 г. отмечено, что 30 июля 1613 г. «писал из Белева» польского историка К. Тышковского, пишет, что в начале 1613 г. *«в Вязьме располагались две козацкие хоругви (200 чел.), рота немецкой пехоты П. Лермонта (48 чел.) и некоторое количество новых наемников... В марте 1613 г. в Вязьму из Дорогобужа были направлены две хоругви: пятигорская С. Богушевского (100 коней) и козацкая В. Барановского»* [8, с. 218]. Командовал гарнизоном Вязьмы Павел Руцкой. Он уже довольно давно находился в Вязьме. Известно о его переписке с руководителями ополчения еще в 1612 г.

В подчинении этого польского начальника Вязьмы были также русские служилые люди по отчеству (часть вяземского служилого города), которые, в отличие от своих собратьев, не участвовали в освободительном движении, не сражались вместе с князем Пожарским под Москвой, а присягнули польскому королю и его сыну, как и некоторые смоляне, беяне и дорогобужане, получили от короля Сигизмунда поместья в своем уезде и даже сражались вместе с поляками против ополченцев. Данный сюжет еще не рассматривался в отечественной историографии. Все приняли как должное фразу, что в июле - августе 1613 г., уже после венчания на царство Михаила Романова жители Вязьмы и Дорогобужа (не только посадские люди, а в основном – служилые люди, местные помещики) целовали крест новому царю Михаилу. Никого не интересовало, чем же они занимались летом 1612 г. во время боев ополченцев с гетманом Ходкевичем, или поздней осенью 1612 г., когда польский король штурмовал Погорелое Городище и Волоколамск. На земском соборе, избравшем Михаила Романова, были служилые люди из Вязьмы, Дорогобужа, Смоленска, но это были участники Нижегородского ополчения, которые давно не видели своих родных городов. Вязьму, к примеру, представлял жилец Илья

Васильевич Наумов, чья подпись имеется на Утвержденной грамоте. «Вязьметин» Осип Андреев сын Каковинский все время находился в Подмосковном ополчении князя Трубецкого [9, с. 33]. Другой вязьмитин Гаврила Иванов сын Скобельцын, четвертчик Костромской чети, также отличился в боях под Москвой. Ему *«за Подмосковные службы 120 и 121 году как приходил Хоткеев и Китай взяли»* 2 февраля 1613 г. придали к старому окладу в 8рублей еще 4 рубля. Несколько позднее придачу к окладу получил за эти же бои (*«за Хоткеев бой и Китайское взятъе»*) смолянин Иван Иванов сын Коптяжин [10, с. 106].

В одной из статей ранее уже рассматривались участники боев под Москвой с гетманом Ходкевичем, в том числе четвертчики Галицкой чети, среди которых известны имена 5 помещиков из Смоленска и 3 – из Вязьмы [11, с. 52-68].

В Новом летописце говорится, что еще осенью 1612 г. от короля к польскому гарнизону Москвы были отправлены вязьмичи дети боярские с грамотами, *«князь Федор Енгильдеев с товарищи»*. Глава так и называется: *«О поимании з грамотами Вязьмич»* [6, с. 127]. После того, как их поймали ополченцы, эти вязьмичи, видимо, перешли на сторону освободительного движения.

В марте и в июле 1613 г. в Вязьме по пути в Польшу и при возвращении в Москву побывал русский посланник Денис Григорьевич Оладьин. Согласно Наказу, который был дан ему от Земского собора 10 марта 1613 г., он должен был ехать сначала в Можайск к воеводе Ивану Загряжскому, а оттуда – в Вязьму, к Павлу Руцкому [12, с. 313].

В своем отчете после возвращения в Москву Д. Оладьин указывал, что был отпущен из Москвы 11 марта 1613 г., а уже 12 марта прибыл в Можайск. Из Можайска он поехал в Вязьму 16 марта, в Царево Займище встретил присланных к нему от Руцкого для сопровождения людей - вязьмитина сына боярского Ивана Еремеева с 6 казаками. В Вязьму Оладьин приехал 19 марта. Русским воеводой в Вязьме, помощником Руцкого, в это время был Иван Янгильдеев [12, с. 399]. Такая точная хронология дана в связи с тем, что во многих научных трудах ошибочно указано, что Оладьин уехал из Москвы еще в начале февраля 1613 г., то-есть, до избрания Михаила Романова.

По приезде в Москву в конце июля 1613 г. Д. Оладьин сообщил, что в составе гарнизона в Вязьме *«ратных людей всего 4 роты, 3 роты копейщиков, а всего в них 140 человек, да в казацкой 50 человек, а гайдуков в городе всего 60 человек, а пушек в городе нет ни одной»*. Д. Оладьин также сообщил, что в районе Дорогобужа находятся 700 запорожских казаков Наливайко. Эти сведения он получил от сына боярского из Вязьмы Ивана Коротнева [12, с. 409].

Известно, что начальник в Вязьме Павел Руцкой в конце июня 1613 г. приставил к Денису Оладьину в качестве приставов вязьмичей Тимофея Быкова и Владимира Башмакова, потом его охраняли Микита Хрипунов и Чеботай Челищев, которые *«его взяли и отвели в город и посадили в избу»*. В Вязьме Д. Оладьин *«сидел в ызбе за сторожи 2 недели и 2 дни»*. Павел Руцкой

приставил к нему новых приставов – Ивана Мясоедова и Семена Юренева. Потом от Руцкого ездили к гетману Ходкевичу гонцы-вязьмичи Алексей Безобразов и Иван Еремеев [12, с. 408].

Почти все перечисленные служилые люди-вязьмичи уже через месяц перейдут на сторону Михаила Романова, получают пожалование и награды за выезд, за полонское терпение. Новое московское правительство не будет выяснять, как они служили при поляках.

Гетман Ходкевич, не надеясь удержать Вязьму и Дорогобуж такими силами, а главное – видя слабость смоленского гарнизона, принял решение – все войска из Вязьмы и Дорогобужа перевести в Смоленск. Это решение было принято еще до начала похода русских войск к Вязьме. При Денисе Оладьине из Вязьмы ушли черкасы Наливайко – сначала в Дорогобужский уезд. Что касается польских войск в Смоленске, то еще Денис Оладьин заметил, что их «добре мало», многие ушли из Смоленска в Вильно, требуя от короля жалования, «заслуженных грошей» [12, с. 408].

Н.В. Смирнов пишет, что «7 (17) июля русские войска без боя взяли Вязьму, а затем Дорогобуж» [8, с. 225]. При этом автор ссылается на Новый летописец, однако там отсутствует дата взятия Вязьмы. С данной датой 7 июля (по старому стилю) трудно согласиться, ведь Денис Оладьин в это время находился в Вязьме у польского воеводы Руцкого под охраной. Руцкой отпустил его из Вязьмы через несколько дней, уже после 10 (20) июля, ограбив, взяв все его имущество, и он налегке быстро поскакал в Москву, куда прибыл 20 (30) июля. В источнике говорится, что именно в этот день Денис Оладьин привез в Москву польскую грамоту [12, с. 416].

Будем считать, что какие-то отдельные русские отряды в то время, как основное войско князя Черкасского двигалось к Боровску, выступили из Можайска и примерно 15-20 июля (по старому стилю) заняли Вязьму, откуда поляки сами ушли заранее по приказу гетмана Ходкевича.

В Новом летописце подчеркивается, что, когда воевода Черкасский пошел к Вязьме, к тому времени «Вязьмичи уже царю крест целовали» [6, с. 131].

Насчет «целования креста» вязьмичей (присяги царю Михаилу Романову) есть одна интересная деталь. В источниках часто говорится о наградах служилым людям, в том числе в качестве наград выступают меха и ценные вещи. Эти ценности поступали в Москву от посадских жителей тех городов, которые присягнули царю, причем – сразу же после такой присяги. Не остались в стороне и посадские люди Вязьмы. 13 сентября 1613 г. бельского сеунщика Никифора Плещеева наградили за радостную весть о капитуляции Белой 40 соболями, причем, указано, откуда были взяты эти соболя – «приносной, вязьмич посадских людей 121 года» [13, с. 157]. 121 год заканчивался 30 августа 1613 г., следовательно, еще до этого времени посадские жители Вязьмы отправили в Москву эти соболя.

Интересные сведения о походе стольников кн. Д.М. Черкасского и М.М. Бутурлина к Вязьме приводит В.Н. Татищев (он этих стольников-воевод называет боярами): «И в Вязьме, уведав о войсках, государю крест целовали, и

бояр встретили. То ж учинили и дорогобужане. И бояре, оставив в Вязьме воеводу Стефана Лазаревича Татищева, пошли к Белой, где тогда сидели поляки и шведы» [14, с. 155].

Однако в разрядной записи за 1612/1613 г. говорится, что когда воеводы пошли из Вязьмы под Белую, то «в Вязьме оставили воеводу Дмитрея Федорова сына Скуратова до государева указу» [5, стб. 103].

По разрядным записям известно, что в Вязьме в 1613/1614 г. был воеводой сокольничий и думный дворянин Гаврила Григорьевич Пушкин, которому помогал Афанасий Юрьевич Кукарин [5, стб. 147]. Видимо, они сменили осенью 1613 г. первых воевод Вязьмы - Степана Татищева и Дмитрия Скуратова.

Что касается первых московских воевод Дорогобужа после присяги жителей Михаилу Романову, то разрядная запись свидетельствует, что князь Д.М. Черкасский, находясь, видимо, в Вязьме, узнав о присяге Дорогобужа, послал в этот город воеводой Никиту Парамонова сына Лихарева. Позже в Москве поддержали данное решение, и оставили этого воеводу в Дорогобуже и на следующий 1614 г. В разрядах за 1613/1614 г. говорится о воеводе Дорогобужа Никите Парамоновиче Лихареве [5, стб. 103, 147]. Обстоятельства присяги жителей Дорогобужа неизвестны. Скорее всего, войско князя Черкасского к Дорогобужу из Вязьмы не направлялось, сюда были отправлены только отдельные отряды.

Осенью 1613 г. Дорогобуж представлял собой печальное зрелище. Город и уезд были сильно разорены в предшествующие годы, ведь здесь базировались долгое время отряды черкас полка Наливайко. Теперь, после перехода города и уезда под власть Москвы, по донесению воеводы Н.П. Лихарева в городе осталось только 10 человек посадских людей, уездом владеют казаки из ополчения, которым московское правительство дало здесь приставства, а с Лужецкой слободки весь оброк идет царице-матери старице Марфе Ивановне. Вся надежда была на дорогобужский кабак, который должен был дать хоть какой-нибудь доход в казну. В начале Смуты в 1606 г. кабак был на откупе, откуп составлял 132 рубля - сумма немалая. Теперь с трудом был найден новый откупщик, которым вызвался быть московский торговый человек Прохор Трифонов. На первый 1614 год ему определили сумму откупа за кабак с 1 ноября 1613 г. в размере всего 21 рубль, эти деньги он должен был заплатить к 1 марта 1614 г. [15, стб. 62-64]. Дорогобуж теперь должен был стать основной тыловой базой русских войск, наступающих на Смоленск.

Однако еще до наступления на Смоленск необходимо было обеспечить безопасность от удара с севера, со стороны Белой. Крепость Белая являлась важным стратегическим пунктом на литовском рубеже. Контролируя эту крепость, польско-литовские отряды угрожали бы коммуникациям осадной русской армии, находящейся под Смоленском. Поэтому русское войско князя Черкасского, обеспечив себе тыл со стороны Вязьмы и Дорогобужа, направилось к Белой. Эта борьба за Белую хорошо освещена в различных источниках. Рассмотрение данной темы – сюжет отдельного исследования.

Список использованной литературы и источников

1. Отписка Земского Совета Царю Михаилу Федоровичу, о посылке в Белев и другие города к воеводам на помощь ратных людей против Поляков и Литвы. 1613, после 19 марта // Дворцовые разряды по высочайшему повелению изданные II отделением собственной ЕИВ канцелярии: в 4 т. СПб., 1850. Т. 1 (далее – Дворцовые разряды). Прил. № 5. Стб. 1051–1052.
2. Отписка царю Михаилу Федоровичу боярина князя Федора Мстиславского с товарищами, о том, что воеводы князь Хованский и князь Гагарин пошли к Мещевску и к Серпейску для поиска над Литовскими людьми и над Черкасами. 1613, до 14 апреля // Дворцовые разряды. Т. 1. Прил. № 28. Стб. 1111–1112.
3. Отписка царю Михаилу Федоровичу боярина князя Федора Ивановича Мстиславского с товарищами, о распрях и неудовольствиях, возникших между князем Хованским, князем Хворостининым и Измайловым... 1613, апреля 24 // Дворцовые разряды. Т. 1. Прил. № 46. Стб. 1141–1144.
4. Разрядная книга 1613–1614 гг. // Разрядные книги 1598–1638 гг. / сост. В. И. Буганов, Л. Ф. Кузьмина; отв. ред. В. И. Буганов. М.: Институт истории АН СССР, 1974. С. 180–313.
5. Дворцовые разряды. СПб., 1850. Т. 1.
6. Новый летописец // Полное собрание русских летописей: в 43 т. СПб., 1910. Т. 14, первая половина.
7. Приходно-расходная книга Разряда 123 г. // Русская историческая библиотека (РИБ): в 39 т. М., 1912. Т. 28. Стб. 371-508.
8. *Смирнов Н. В.* Очерки военной истории Смутного времени: Осада Смоленска 1613–1616 гг. [Электронный ресурс] // История военного дела: исследования и источники. 2015. Специальный выпуск IV. Смоленские войны XV–XVII вв. Ч. 1.
9. Первые месяцы царствования Михаила Федоровича (Столпцы Печатного приказа) / под ред. Л. М. Сухотина. М.: Синодальная типография; изд. Императорского ОИДР при Московском университете, 1915. 240 с.
10. Кормленная книга Костромской чети 1613–1627 годов / публ. А.Н. Зерцалов // РИБ. СПб., 1894. Т. 15. С. 1-209.
11. *Рабинович Я. Н.* Неизвестные герои «Хоткеева боя» и «Китайского взятия» // Славянский сборник: Межвуз. сб. науч. тр. Саратов: ИЦ «Наука», 2014. Вып. 12. С. 52-68.
12. Памятники дипломатических сношений (ПДС) Московского государства с Польшей (1609–1615) // Сб. РИО: в 148 т. М., 1913. Т. 142.
13. Приходно-расходные книги Казенного приказа // РИБ: в 39 т. СПб., 1884. Т. 9. С. 1-384.
14. *Татищев В. Н.* История Российская: в 7 т. Т. 7. Л., 1968.
15. Приходно-расходная книга Владимирской чети 7122 года // РИБ. М., 1912. Т. 28. Стб. 1-116.

ОБРАЗ ПЕТРА I В «АНЕКДОТАХ О ЦАРЕ ПЕТРЕ ВЕЛИКОМ» ВОЛЬТЕРА

А. П. Нуркова

Нуркова Анастасия, магистрант, Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, Россия, nurkova1998@mail.ru

В статье анализируется произведение французского просветителя Вольтера «Анекдоты о царе Петре Великом». Главное внимание уделено фигуре первого российского императора – Петру I. Рассматривается вольтеровская характеристика его личности, характера, деяний, а

также вклад в российскую и европейскую историю. Кроме того, через образ правителя рассматривается созданный Вольтером обобщенный образ русских людей.

Ключевые слова: французская россика XVIII века, Вольтер, Петр I.

THE IMAGE OF PETER I IN THE "ANECDOTES ABOUT TSAR PETER THE GREAT» BY VOLTAIRE

A. P. Nurkova

Anastasia Nurkova Graduate student, Saratov National Research State University named after N. G. Chernyshevsky, Russia.

The article analyzes the work of the French educator Voltaire "Anecdotes about Tsar Peter the Great". The main attention is paid to the figure of the first Russian emperor - Peter I. The article considers Voltaire's characteristics of his personality, character, deeds, as well as his contribution to Russian and European history. In addition, through the image of the ruler, the generalized image of the Russian people created by Voltaire is considered.

Key words: French Rossica of the 18th century, Voltaire, Peter I.

Великий французский просветитель Вольтер написал три произведения раскрывающих, в первую очередь для европейцев, историю России петровского времени – это «История Карла XII», «Анекдоты о царе Петре Великом» и «История Российской Империи в царствование Петра Великого». Данная работа посвящена самому небольшому по объему из них – анекдотам. Работает над этим сочинением Вольтер в середине 1740-х годов, а в 1748 г. выпускает «Анекдоты о царе Петре Великом» [1, с. 65]. Переиздание их состоялось в 1750 г [2, с. 74].

Академическое издание «Анекдотов о царе Петре Великом» было осуществлено М. Мерво в 46 томе оксфордского полного собрания сочинений Вольтера [3, р. 1 – 84]. Публикация на русском языке «Анекдотов» Вольтера состоялась только в начале XXI века. Первый перевод выполнен С. А. Мезиным и вышел в 2001 г. [4, с. 184 – 199], второй был опубликован С. Н. Искюлем в 2006 г [5, с. 7 – 26]. Специальных исследований по этой теме также немного. Можно выделить статью М. Мерво «Анекдоты о царе Петре Великом» Вольтера: генезис, источники и жанр» [6, с. 67 – 78] и статью С. А. Мезина «Анекдоты» Вольтера и «Достопамятные повествования» А. А. Нартова о Петре Великом: опыт сравнительной характеристики» [7, с. 63 – 75], также достаточно много внимания уделено «Анекдотам» в главе «Вольтер о Петре I» книги «Взгляд из Европы» [8, с. 72 – 122] того же автора. Им также посвятил несколько страниц М. Б. Свердлов [9, с. 589 – 595].

«Анекдоты», это работа, можно сказать, служащая связующим звеном между двумя другими сочинениями Вольтера о России петровского времени. Неправильно будет думать, что Вольтер, однажды обратившись к русскому сюжету, забыл о России и она не волновала и не интересовала его много лет, а потом он вдруг вспомнил о ней, когда поступил заказ из России. Напротив, эта тематика занимала его, и он периодически возвращался к истории Петра I.

В основу «Анекдотов» Вольтером были положены доступные источники, большинство из которых имелось в его библиотеке: «Краткий очерк истории царя Петра Алексеевича...» П. -Ф. Бюше (1717), «Состояние России при нынешнем царе» Д. Перри (1717), «Преображенная Россия» Ф. Х. Вебера (1725), «Похвальное слово царю Петру I» Фонтенеля (1727), «Путешествия через Московию» К. де Бруина (1725), «Путешествия» О. де ла Мотре (1727), «Записки о царствовании Петра Великого...» Ж. Руссе де Мисси (1725–1726), его же «Записки о царствовании Екатерины...» (1728), «История Петра Первого, прозванного Великим» Е. Мовийона (1742), рукописные «Рассуждения о состоянии России при Петре I» И. Г. Фоккеродта (1737), а также сведения о жизни царевича Алексея и Екатерины I, полученные от Фридриха Прусского, анекдоты бранденбургского посланника в России М. Л. фон Принтцена и некоторые другие устные предания [10, с. 184].

Стоит также немного сказать о жанре анекдотов. В XVIII в. это – «неопубликованные», устные рассказы о скрытых, неизвестных сторонах жизни известных людей. На протяжении всего столетия Словарь Французской Академии определял анекдот как «тайную историческую подробность, которая была пропущена или исключена предшествующими историками» [11, с. 67]. В это время анекдоты тяготели к историографии, выступали как жанр исторической биографии, как «особенный род истории» [12, с. 18 – 22]. Однако, сохранялись и другие значения слова, например, как занимательного литературного рассказа.

Переходя к рассказу об образе Петра I в «Анекдотах о царе Петре Великом», начать стоит с того, что уже с первых строчек русский царь предстает великим преобразователем, а русский народ показан варварским и малообразованным. История царя начинается не с детства Петра, а с Великого посольства. Вольтер ничего не сообщает о родителях Петра, в небольших сюжетах появляются сестры Софья и Наталья, а стрелецкий бунт 1682 г., оказавший большое влияние на личность героя, не упоминается вовсе.

В «Анекдотах» Петр I показан как волевой человек, быстро понявший, что вверенную ему страну необходимо цивилизовать по европейскому образцу и активно приступивший к действиям. Отмечается его неприхотливость в быту и простота в общении. В отношениях с женщинами он крайне неразборчив, имеет большое пристрастие к алкоголю. По своей природе Петр жесток и деспотичен, вспыльчив и безжалостен. Впрочем, эти черты приписываются не только царю, но и всему народу, выделяются как национальные черты. При этом уже после великих преобразований герой успокаивается, и Вольтер даже приходит к выводу, что это была необходимая суровость.

Внешность героя описывается следующим образом: «Ростом Петр был высок, лицо его выражало гордость и величие, но порой оно искажалось конвульсиями, кои портили его черты» [13, с. 11] (причиной этих конвульсий Вольтер почему-то считает яд, данный когда-то царю, или пристрастие к крепким напиткам).

Далее следует указание и на плохое образование русского царя. При этом отмечено, что полученное в Европе учение «выше того, которое когда-либо

получали русские венценосцы» [14, с. 12]. Отмечается, что помимо ремесел выучил он несколько иностранных языков – голландский, немецкий, английский.

Крайним проявлением отрицательных черт государя является в глазах Вольтера его конфликт с сыном Алексеем. Итог этого конфликта – дело несчастного царевича. Затрагиваются следующие сюжеты: неприятие Алексеем отцовских реформ, бегство его за границу, возвращение и арест, суд над ним, смерть (хотя не дается объяснений от чего именно он скончался). Вольтер признает весь ужас ситуации, при этом частично оправдывая героя. Несколько раз дается пояснение: Петр забывает о своих отцовских чувствах и действует в этой ситуации прежде всего как реформатор, опасющийся за дальнейшую судьбу своих преобразований. Таким образом получается, что «он пожертвовал своим сыном ради блага государства» [15, с. 20].

В благожелательном тоне представлена супруга царя и будущая императрица Екатерина Алексеевна. Вольтер находит её достойной продолжательницей дел Петра, говорит о множестве поданных, спасенных ею от гнева супруга. Рассказ о ней, конечно, очень льстивый. Так, отмечают ее прекрасные способности к управлению государством притом что ни читать, ни писать она не умела [16, с. 17].

Можно также отметить, что из всех приближенных Петра I наибольшие похвалы Вольтер воздает Лефорту. Автор даже преувеличивает его значение: «не будь сего женева Россия, быть может, еще оставалась бы варварской страной» [17, с. 10]. Возможно, это связано с иностранным происхождением Лефорта, поэтому он кажется ближе просветителю по духу. Имеется и небольшое упоминание о Меншикове: «подмастерье-пирожник, ставший князем и первым человеком в государстве» [18, с. 16]. Остальные персоны из ближнего окружения царя не упоминаются вовсе.

Подводя итоги, Вольтер замечает, что Петр I один из величайших правителей мира. Появление его на свет в России – огромная удача и случайность. Дух его противоположен духу нации. Если бы он правил во Франции, то привел её к безусловному процветанию. И такой правитель, как Петр Великий, нужен всем отстающим странам.

Если проследить историю России петровского времени только по вольтеровским «Анекдотам», то получится образ отсталой варварской страны, населенной почти дикарями. Петр же как Прометей освещает им дорогу и ведет за собой. Методы его жестоки и суровы. Если бы не появился такой человек, то Россия продолжила бы свое дикое существование. Для Вольтера Московия до реформ также далека от европейской цивилизации как Марокко или Африка и равна им по уровню развития. В пореформенный период она почти входит в круг европейских держав. В этих выводах трудно согласится с автором. Однако стоит понимать, что такой взгляд на Россию характерен для французов XVIII века.

Список использованной литературы и источников

1. Мезин С. А. «Анекдоты» Вольтера и «Достопамятные повествования» А. А. Нартова о Петре Великом: опыт сравнительной характеристики // Вольтеровские чтения: сборник научных трудов. СПб., 2017. Вып. 4. С. 65.
2. Мерво М. «Анекдоты о царе Петре Великом» Вольтера: генезис, источники и жанр // Вольтер и Россия. М., 1999. С. 74.
3. Les oeuvres completes de Voltaire. Vol. 46. Oxford, 1999. P. 1 – 84.
4. Вольтер. Анекдоты о царе Петре Великом / пер. с фр., коммент. и вступ. ст. С. А. Мезина // Историографический сборник. Саратов, 2001. Вып. 19. С. 184 – 199.
5. Вольтер. Анекдоты о царе Петре Великом / пер. с фр., вступ. ст. и коммент. С. Н. Искюля // Русское прошлое: историко-документальный альманах. СПб., 2006. Кн. 10. С. 7 – 26.
6. Мерво М. Указ. соч. С. 67 – 78.
7. Мезин С. А. «Анекдоты» Вольтера... С. 63 – 75.
8. Мезин С. А. Взгляд из Европы: французские авторы XVIII века о Петре I. Саратов, 2003. С. 72 – 122.
9. Свердлов М. Б. М.В. Ломоносов и становление исторической науки в России. СПб., 2011. С. 589 – 595.
10. Мезин С. А. Вступ. ст. Вольтер. Анекдоты о царе Петре Великом. С. 184.
11. Неклюдова М. С. Русификация анекдота (конец XVIII – начало XIX вв.) // From Medieval Russian Culture to Modernism. Studies in Honor of Ronald Vroon / Ed. by L. Fleishman, A. Osipov and F. Poljakov. Frankfurt am Main, 2012. С. 67.
12. Мезин С. А. Анекдоты о Петре Великом как явление русской историографии XVIII в. // Историографический сборник. Саратов, 2002. Вып. 20. С. 18 – 22.
13. Вольтер. Анекдоты... С. 11.
14. Вольтер. Анекдоты... С. 12.
15. Вольтер. Анекдоты... С. 20.
16. Вольтер. Анекдоты... С. 17.
17. Вольтер. Анекдоты... С. 10.
18. Вольтер. Анекдоты... С. 16.

ХАРАКТЕРИСТИКА ОТРАСЛЕЙ САРАТОВСКОЙ ТОРГОВЛИ XIX СТОЛЕТИЯ В РУКОПИСИ И.Я. СЛАВИНА «САРАТОВСКОЕ КУПЕЧЕСТВО МИНУВШЕГО (XIX) ВЕКА»

А. Ю. Мордвинов

Мордвинов Алексей Юрьевич, документовед дирекции Института истории и международных отношений, ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, Россия, Alexei.96.Mordvinov@mail.ru

В статье рассматривается описание состояния саратовской торговли XIX столетия в воспоминаниях «Саратовское купечество минувшего (XIX) века» выдающегося местного общественного и муниципального деятеля Ивана Яковлевича Славина.

Ключевые слова: И.Я. Славин, воспоминания, «Саратовское купечество минувшего (XIX) века», торговля, Саратов.

CHARACTERISTICS OF THE BRANCHES OF THE SARATOV TRADE OF THE XIX CENTURY IN THE SCRIPT OF I. YA. SLAVIN "THE SARATOV MERCHANT CLASS OF THE LAST (XIX) CENTURY»

A. Yu. Mordvinov

Mordvinov Alexey Yurievich, a document manager of the directorate of the Institute of History and International Relations, Saratov National Research State University named after N. G. Chernyshevsky, Russia, Alexei.96.Mordvinov@mail.ru

The article deals with the description of the state of the Saratov trade of the XIX century in the memoirs "The Saratov merchant class of the last (XIX) century" by the outstanding local public and municipal figure Ivan Yakovlevich Slavin.

Keywords: I. Ya. Slavin, memoirs, " The Saratov merchant class of the last (XIX) century ", trade, Saratov.

Личность Ивана Яковлевича Славина представляет огромный интерес для современного исследователя. Являясь выходцем из купеческой корпорации, получившим университетское образование, он несколько десятилетий работал в Саратове в качестве юриста и являлся членом городского самоуправления, стал свидетелем и непосредственным участником большинства исторических событий, происходивших в Саратове в последней трети XIX – первой четверти XX века. Многие из этих событий Иван Яковлевич не только подробнейшим образом зафиксировал в рукописных мемуарах, но и предпринимал попытки их художественной и научной интерпретации. Воспоминания Славина позволяют значительно расширить представления и знания о социально-экономическом развитии Саратова и повседневности различных слоев городского общества, о масштабах торговли и благотворительности, о специфике деятельности различных властных структур, об эволюции в благоустройстве, образовании и здравоохранении, а также о нравах ярчайших современников автора.

Работа Славина над сочинением «Саратовское купечество минувшего (XIX) века» протекала на фоне преодоления последствий Гражданской войны, экономических сдвигов, происходивших в стране после введения НЭПа, демократизации жизни общества после политики военного коммунизма и становления институтов нового государства. При этом продолжались кампании против интеллигенции. В Саратове в это время власти усилили борьбу с оппозиционными партиями и продолжали оказывать давление на местных церковных иерархов.

После освобождения И.Я. Славина от репрессий по «соборному делу» [1, с. 35-48] и его возвращения в Саратов в июне 1921 г., советская власть убедилась в том, что 70-летний «буржуй» не представляет опасности и оставила его в покое. В том же году он вступил в Общество Истархэт СГУ, где выполнял задания по изучению городского быта второй половины XIX в. Но очередной удар со стороны советской власти последовал в конце декабря 1922 г., когда ему вместе с семьей было предписано покинуть собственный дом. «Изгнанников» приютили родственники [2, с. 9]. Предположительно, период после этих событий (зима-весна 1923 г.) можно называть временем написания воспоминаний «Саратовское купечество...». Дата окончания работы над рукописью – 23 мая (5 июня) 1923 г. – проставлена собственноручно автором после автографа.

Текст изучаемой рукописи хранится в Государственном архиве Саратовской области в составе личного фонда И.Я. Славина [3] и ранее не

публиковался. Настоящее исследование базируется на рукописном оригинале воспоминаний. Он представляет собой текст, выполненный лично Славиним чернильным пером в тетради «школьного» формата, и занимает листы 14-73 об. архивного дела (на листах 1-13 об. расположена тетрадь с автографом сочинения «Борьба с голодом в г. Саратове в неурожайные годы конца девятнадцатого столетия»). Источниками для написания «Саратовского купечества...» послужили не только сведения, сохранившиеся в памяти автора, но и богатый личный архив, включавший оригиналы и копии делопроизводственной документации городского самоуправления, местные газеты, письма, рукописи речей, заметки самого Славина и др. [4, с. 22-23]

Структурной основой используемых воспоминаний является изложение информации тематическими блоками, лишенное хронологической последовательности.

Хронологически мемуары охватывают период с середины 50-х гг. до конца XIX в., но некоторые сюжеты, известные автору по свидетельствам очевидцев и источникам, касаются и первой половины этого столетия.

И.Я. Славин начинает повествование с клише о Саратове как купеческом городе [3, Л. 14]. Этот штамп прочно вошел в употребление в местной публицистике в 1990-е гг. Называя город крупным торговым центром, автор представляет краткую характеристику саратовской торговли XIX в., особенно второй его половины.

«Хлеб в зерне» Славин называет одним из основных предметов экспорта из Саратова. До проведения в город ветки железной дороги, центром хлебной торговли была Хлебная площадь (ныне Театральная пл. и правительственный квартал). Колоссальные обороты производились в торговых конторах при посредничестве коммерческих агентов и комиссионеров, которые съезжались не только «со всех концов Европейской России», но и из-за границы. Благодаря иностранным «аргонавтам» саратовский хлеб экспортировался через южные порты в Турцию, Грецию и Египет. Ситуация в хлебной торговле изменилась с проведением железной дороги в 1871 г.: центр скупки зерна сместился с Хлебной площади на железнодорожные станции. Автор отмечает, что торговое значение Саратова при таких трансформациях не поколебалось [3, Л. 14 об.].

Главенство хлебной отрасли в структуре саратовской торговли отражается и в историографии. Описанные Славиним масштабы оборотов хлеба подтверждаются тем, что в 1858 г. Саратовская губерния поставляла 25 млн. пудов, и эти показатели постоянно росли [5, с. 147]. Этому росту способствовало в т.ч. и появление внесезонных железнодорожных перевозок, поэтому можно с уверенностью говорить, что торговое значение Саратова с обретением нового вида транспорта не только не поколебалось, но и значительно возросло. Популярность местного рынка можно объяснить дешевизной закупочных и продажных цен, поэтому саратовский хлеб был востребован как в Петербурге, так и на Кавказе.

Помимо хлебной торговли Иван Яковлевич делает краткий обзор мукомольного дела, которое в середине XIX столетия находилось в зачаточном состоянии, и было представлено в основном водяными мельницами на

небольших реках Саратовского уезда. Малые мощности этих мельниц позволяли удовлетворять потребности только местного населения в помоле зерна. Среди владельцев этих мельниц автор выделяет Безсонова, Болдырева, Ростовцева [3, Л. 15 об.-16]. Именно братья Ростовцевы были зачинателями крупного мукомольного производства в окрестностях Саратова [6, с. 146]. С появлением мельниц на паровой тяге, как отмечает Славин, отрасль перешла в руки выходцев из немецких колоний – Борелей, Зейфертов, Шмидт и Рейнеке. Это подтверждают и материалы для фабрично-заводской статистики. Так, по данным на 1894 г., сохранившиеся фабрики русских купцов Муратова, Смирнова и Артамоновых даже в совокупности в разы уступали любой из «немецких» фабрик отдельно взятой по основным критериям: мощности машин, количеству рабочих и производительности [7, с. 486].

Близостью бескрайних и малозаселенных заволжских степей с дешевыми пастбищами И.Я. Славин объясняет возникновение и развитие в Саратове скотопромышленности [3, Л. 14 об.], продукцией которой были мясо, кожа, сало и шерсть. По свидетельству автора, топленое сало уходило в Петербург, откуда значительная часть продавалась за границу. Для примера, в 1858 г. из Саратова было вывезено 500 тыс. пудов этой продукции, что говорит о ее значительном месте в структуре торговли [8, с. 51]. Описание Иваном Яковлевичем в «Саратовском купечестве...» принципов устройства этой отрасли является кратким пересказом сюжета воспоминаний «Минувшее-пережитое» о деятельности его отца, Я.П. Славина, в скотопромышленности в 1840-х – 1870-х гг. [9, с. 45]

И.Я. Славин называет Саратов узловым центром, снабжавшим губернию, Заволжье и Юг страны продукцией мануфактуры и лесными строительными материалами, галантереей и бакалеей, привозимыми с верхов Волги. В обратном направлении, на север, местные купцы направляли потоки персидских фруктов и ягод, астраханской рыбы и товаров с Кавказа. Кавказскими винами торговал и дед автора – П.С. Славин. Специализация некоторых торговцев на плодовой продукции способствовала возделыванию в окрестностях города садов [3, Л. 15-15 об.].

Далее по тексту воспоминаний автор косвенно упоминает еще несколько отраслей торговли, не приводя какой-либо их, даже краткой, характеристики. Производство и торговля табаком упоминается в контексте монопольной принадлежности этой отрасли купцам немецкого происхождения [3, Л. 33]. Исследователи называют табак важнейшей статьей торговли после хлеба, в которой только за 1853-1861 гг. обороты увеличились более чем в 3,5 раза и составляли до 400 тыс. руб. Ужесточение акцизного законодательства в 1880-х гг. привело к перепрофилированию специализации табачных фабрик, основной продукцией стала махорка. Такие изменения оказали губительное влияние на большинство производителей табака, но оставшиеся фабрики Штафа, Какицати и Левковичей в 1885 г. заплатили один только акцизный сбор в размере 142,2 тыс. руб. [6, с. 152-153]

И.Я. Славин не оставил без внимания и торговлю солью. Этот сюжет описывается при характеристике купцов-миллионеров П.И. Кокуева и

Е.П. Аносова, которые составили свои состояния в т.ч. и на соляном промысле. Отмечается историческое значение Саратова как узлового «складочного» места всего Нижнего Поволжья, благодаря близости Баскунчакского и Эльтонского месторождений и соседству с малороссами-солевозами из Покровской слободы. В Саратове центром промысла была Соляная улица, застроенная казенными и частными соляными амбарами и лабазами, в которых мололи соль на ручных мельницах. Помимо Кокуева и Аносова Славин называет торговавшими солью И.Д. Парусинова, А.И. Соколова и Петра и Никифора Медведевых [3, Л. 55-55 об.] (в данном случае автор мог ошибаться, называя Никифора Ивановича Медведева вместо Ивана Прокофьевича, который вместе с Петром Прокофьевичем торговали солью еще в 1820-е гг.) [10, Л. 1 об., 5]. Упоминает Иван Яковлевич и о совместной соляной торговле своего отца и деда Д.М. Вакурова в конце 50-х – начале 60-х гг. XIX в. Автор, еще будучи мальчиком, был свидетелем торговых операций, проходивших в отцовском амбаре на ул. Соляной.

Главенство Аносова и Кокуева в соляной торговле подтверждает и современная историография. Так, в 1867 г. через пять амбаров Аносова прошло до 200 тыс. пудов соли, а через 3 лабаза Кокуева до 160 тыс. пудов. Всего в Саратове в этом году насчитывалось 16 торговцев, общий оборот которых составил 1,2 млн. пудов. При этом отмечается упадок этой отрасли, начавшийся во второй половине 1880-х гг. Связано это было с обмелением Волги и конкуренцией донецких месторождений, до этого периода местные торговцы снабжали важным товаром 12 российских губерний [6, с. 155-156].

Кратко упоминается Славиним маслобойное производство, также дававшее городу купцов-миллионеров, среди которых называются Шумилина и Лубошникова. При этом отмечается, что последний быстро разорился [3, Л. 56]. Это могло произойти по двум причинам. Либо в связи с увеличением конкуренции, которая возросла с механизацией маслобойного процесса, либо со смещением производства из губернского центра в направлении сырьевых баз, в уезды, что негативно отразилось на всей отрасли в Саратове в начале 1890-х годов [6, с. 155]. Также в мемуарах говорится о существовании чугунолитейных заводов А.В. Чирихиной и И.А. Колесникова.

После изучения современной историографией становится понятно, что в воспоминаниях «Саратовское купечество...» И.Я. Славин перечислил основные отрасли и направления саратовской торговли в XIX веке, дал им краткую характеристику. Автор указывает на то, что данный им перечень не имеет исчерпывающего значения, объясняя это тем, что он не ставил перед собой цели написать историю местной торговли, дать оценки ее развитию и объяснить механизмы [3, Л. 56 об.]. Вероятно, по этой же причине он не говорит о значении ярмарок для торгового промысла, избегая повторения данных, изложенных в мемуарах «Минувшее-пережитое» [9, с. 33-34]. Характерной чертой рассматриваемых воспоминаний являются частые отсылки автора к своему основному труду. Кроме того, Славин не использовал источники при описании торговли, записывал лишь то, что сохранилось в его памяти. Главной целью автора являлась попытка доказать, что в XIX в. в

Саратове существовали широкие возможности для торговой «предприимчивости», а местные купцы отличались инициативностью, которая была допустима в условиях государственной и общественной жизни.

Иван Яковлевич не делает прямых выводов о значении торговли для Саратова. В исследуемых воспоминаниях центральное место занимает купечество, поэтому автор рассматривает торговлю в контексте его деятельности, дает оценки через призму роли торгового сословия в городской жизни.

Список использованной литературы и источников

1. Славин И.Я. Записки о репрессиях советской власти в Саратове в годы Гражданской войны. Саратов, 2012. С. 35-48.
2. Зайцев М.В. Записки И.Я. Славина о большевистских репрессиях в Саратове в годы Гражданской войны // Славин И.Я. Записки о репрессиях советской власти в Саратове в годы Гражданской войны. Саратов, 2012. С. 9.
3. ГАСО. Ф.1283. Оп.1. Д. 19. Л. 14, 14 об., 15, 15 об., 16, 33, 55-55 об., 56, 56 об.
4. Зайцев М.В. Иван Яковлевич Славин и его воспоминания // Славин И.Я. Минувшее-пережитое. Воспоминания. Саратов, 2013. С. 22-23.
5. Очерки истории Саратовского Поволжья. Т.1. Саратов, 1993. С. 147.
6. Очерки истории Саратовского Поволжья. Т.2. Ч.1. Саратов, 1995. С. 146., 152-153, 155-156.
7. Указатель фабрик и заводов Европейской России. СПб., 1894. С. 486.
8. Булычев М.В. Динамика торговли в Саратовском Поволжье в первой половине XIX в. // Саратовский краеведческий сборник. Научные труды и публикации. Саратов, 2008. Вып. 4. С. 51.
9. Славин И.Я. Минувшее-пережитое. Воспоминания. Саратов, 2013. С. 33-34, 45.
10. ГАСО. Ф.3. Оп.1. Д.1242. Л. 1 об, 5.

УДК 342.5

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ГЕНЕРАЛ-ГУБЕРНАТОРА А.И. КОСИЧА В САРАТОВСКОЙ ГУБЕРНИИ В 1887-1891 ГГ.

Фартуков Дмитрий Николаевич, кандидат социологических наук, старший преподаватель кафедры уголовного процесса и криминалистики Саратовского военного ордена Жукова Краснознаменного института войск национальной гвардии Российской Федерации

Поплавская Наталья Николаевна, кандидат юридических наук, преподаватель кафедры уголовного процесса и криминалистики Саратовского военного ордена Жукова Краснознаменного института войск национальной гвардии Российской Федерации

E-mail: poplavskayann@mail.ru

В статье рассматривается земская контрреформа, которая проводилась в Саратовской губернии в 1890 году, а также исследуется личность генерал-лейтенанта А.И. Косича который с 1887 г. до 1891 г. находился на посту губернатора. Авторы делают вывод, что Саратов в данный период времени преобразился благодаря деятельности Андрея Ивановича Косича.

Ключевые слова: земская контрреформа, деятельность губернатора А.И. Косича.

THE MAIN AREAS OF ACTIVITY OF THE GOVERNOR-GOVERNOR A.I. KOSICH IN SARATOV PROVINCE IN

1887-1891 GG.

Dmitry N. Aptukov, Candidate of Sociological Sciences, Senior Lecturer of the Department of Criminal Procedure and Criminalistics of the Saratov Military Order of Zhukov of the Red Banner Institute of the National Guard Troops of the Russian Federation

Natalia Nikolaevna Poplavskaya, Candidate of Law, Lecturer of the Department of Criminal Procedure and Criminalistics of the Saratov Military Order of Zhukov of the Red Banner Institute of the National Guard Troops of the Russian Federation

The article examines the Zemstvo counter-reform, which was carried out in the Saratov province in 1890, and also examines the personality of Lieutenant General A.I. Kosich who from 1887 to 1891 served as governor. The authors conclude that Saratov at this time was transformed thanks to the activities of Andrei Ivanovich Kosich.

Key words: zemstvo counter-reform, activities of the governor A.I. Kosich.

В апреле 1887 г. на должность губернатора в Саратовскую губернию был назначен генерал-лейтенант Андрей Иванович Косич. А.И. Косич человек военной закалки, он получил строгое военное образование в Александровском корпусе во время правления Николая I. Как справедливо отметил В.С. Поликарпов, служимое сословие, чьи истоки восходят к княжеской дружине, обладало такими нравственными качествами как: личная преданность, верность присяге и долгу, Отечеству [1, С. 117]. Именно к такому сословию можно отнести и А.И. Косича. Поэтому полученное им воспитание в семье военного, обучение в Павловском военном корпусе и дальнейшая военная карьера сыграли огромную роль дальнейшего служения Отечеству сначала как видного военного деятеля, а затем и грамотного чиновника. Исходя из указанных качеств по ходатайству графа А.А. Толстого Андрей Иванович был запрошен и принят на должность губернатора Саратовской губернии, которая в этот период состояла в положении усиленной охраны [2]. Поэтому в принятии А.И. Косичем должности губернатора «некоторые» усмотрели промах, нерасчётливость его. То есть пост Саратовского губернатора не считали таким престижным как например дальнейший рост военной карьеры. Но близкие А.И. Косича хорошо знали его готовность работать не на страх, а на совесть на всяком поприще.

По приезду в Саратов 27 июля 1887 г. Андрей Иванович уже в августе этого года произвёл объезд всех уездов губернии по результатам которого были опубликованы замечания губернатора. Как он указал в своей речи: «Лицо, призванное к управлению, должно подробно ознакомиться с краем, с населением, его нуждами и пользами» [3, С. 102]. Следует отметить, что и предыдущие губернаторы объезжали вверенную им губернию, но редко кто решается в публичной речи откровенно назвать существующие проблемы. Кроме того, ранее никто из губернаторов не знакомил через печатную продукцию население Саратовской губернии с обстановкой дел в губернии.

Далее рассматривая, начальный этап деятельности А.И. Косича на посту губернатора необходимо отметить, что уже в первые месяцы своей деятельности он столкнулся с таким явлением как поступление жалоб от местного населения, в которых высказывались их недовольства работой

чиновничества губернии. Саратовский губернатор, привыкший к военной дисциплине стремится добиться четкости и высокой исполнительности в работе государственных учреждений губернии. Его поразили многочисленные жалобы на местных чиновников. Рассмотрев поступившие жалобы Андрей Иванович пришел к выводу о необходимости жёсткого контроля за действиями последних и проведения ревизии в губернии. Чтобы лично быть в курсе дел, он регулярно объезжал губернию. К примеру, в январе 1890 г. была проведена ревизия по делопроизводству ведущих присутствий, полицейских управлений, станковых приставов и надзирателей, мещанских управ и 25 волостных правлений; сам осмотрел школы, больницы, тюрьмы, пожарные команды. По решениям принятым им на месте нередко изгонялись с должности лентяи и взяточники [4, С. 37]. Начатый после назначения на должность губернатора контроль за действиями чиновничества Андрей Иванович продолжал все время своего губернаторства, так как полагал, если будет порядок «наверху», то общество будут ожидать только перемены к лучшему. Его стремление Андрея Ивановича к серьезному исследованию дел в губернии отразилось и в оживлении статистической работы до того мало жизненного учреждения – губернского статистического комитета. В дальнейшем стремление пользоваться статистическими данными – стало характерной чертой новой губернской администрации.

После объезда губернии 23 января 1888 года губернатором было отмечено: «Край имеет плодородную почву, весьма мало населён и между землевладельцами которые владеют половиною земли губернии замечается полный абсентеизм крестьян, уезжают из края учащаяся молодежь не находя на месте высшего образования» [5, С. 514]. Поэтому в своих указаниях он отметил следующие направления развития губернии: первое, необходимо сделать – улучшить пути сообщения; во-вторых улучшить облик губернии, в-третьих исправить хозяйственные неустройства, т.к. главный источник богатства государства – это сельскохозяйственная отрасль; в-четвертых необходимо иметь медиков-гигиенистов, которые разъезжали бы по губернии и изучали их в медико-топографическом отношении. в-пятых обратить внимание на образование, медицину и строительство учреждений. При этом весьма интересным является фраза высказанная им после доведения направлений дальнейшего развития Саратовской губернии: «Подводя итог моим требованиям обращаю свое пожелание, дабы все дружно шли на помощь общественному делу, необходимо руководствоваться девизом, что заботиться о счастье других – значит увеличить собственное свое счастье» [3, С. 8].

Следующим шагом деятельности А.И. Косича, который необходимо отметить, было предприятие им развития местной печати. Так, в 1888 г. им была возрождена «Неофициальная часть Губернских Ведомостей». Ее редактором по указанию губернатора был поставлен либерал Н.Ф. Хованский, который прежде редактировал закрытую цензурой газету «Волга». Газета пользовалась большим успехом и скоро стала «народной». Массовый тираж газеты составлял 200 экземпляров. «Любопытно, успехом газета пользовалась не у тех кому адресовано, а у аристократов и чиновников» [6, С. 2]. Кроме того

печатались и более «мелкие» газеты: «Саратовский дневник», «Саратовский листок».

В переписке между А.И. Косичем и Н.Ф. Хованским встречается такой момент: А.И. Косич пишет о появившихся идеях в области просвещения печати. Губернатор считал крайне важно писать о умственном и нравственном воспитании молодежи. В своем письме А.И. Косич советуется с Н.Ф. Хованским. Так, например, он написал: «не приступит ли к изданию, посрочному, газеты, журналы под заглавием «Возрождение», мысль эта явилась у меня только что: хочу ее скорее разобрать и приступить к подбору лиц для этого» [7] Данная газета начала издаваться в 1888 году, но после отъезда А.И. Косича из Саратова новый губернатор, ярый монархист и консерватор князь П.П. Мещерский, тут же уволил Н.Ф. Хованского и быстро закрыл это популярное издание[4, С. 37].

А.И. Косич высказал свои взгляды и по вопросам направлений деятельности земских собраний. Так, в частности им указано, что главная функция которого выполняют земство – это просвещение, развитие экономики, благосостояния края; земство может многое сделать, но для этого надо знать хорошо страну. Поэтому до его приезда в Саратов были собраны отдельные материалы о городе, и в декабре 1887 г. была устроена картографическая выставка к которой с большим интересом отнеслись интеллигентные лица[8, С. 72].

Оценивая экономическое положение земств губернатор указывал, что они должны обратить внимание на собственное хозяйство и на беспорядочные крестьянские управления: «тридцать лет назад Саратовская губерния давала 20 млн. четв. хлеба. В 1886 г. когда был хороший урожай, Саратовская губерния произвела всего 13 ½ млн. четв. Таким образом недочет в 6 ½ млн. четвертей. Переводя на наши теперешние низкие цены видим, что губерния потеряла около 20 мил. рублей» [9].

Поэтому ознакомившись подробно с проблемами развития земств губернатор приходит к выводу, что: «действия земств были поставлены в известные рамки, которые могли быть ограничены и поэтому результаты земской деятельности были развиты не в полной мере» [10]. В целях усиления участия земств в экономическом развитии губернии и приведения их действий к заранее составленному и систематическому плану Андрей Иванович в корне меняет политику земств. Так, в 1889 г. была образована Земская статистико-экономическая комиссия, которая занималась такого рода проблемами: крестьянскими магазинами, банками, строительством железной дороги, сбыта зерна и сахара.

Отличительной его чертой был бодрый взгляд на будущее, уверенность в преодолении препятствий к лучшему устройению жизни. Он строго относился к чиновникам и их работе. «Воспрещались всякие приношения начальственным лицам, а равно празднование особых условий. Запрещались всякого рода сборы и подписки на пожертвование в среде лиц, состоящих под начальниками или в служебной зависимости от юбиляров» [11]. При этом А.И. Косич отмечал, что «Земские начальники должны были руководствоваться по принципу: Бог,

Закон, Совесть и Честь» [12, С. 82]. То есть земские начальники должны служить в первую очередь во-благо России, а потом Саратовской губернии, а не себе, и не должны пренебрегать своими полномочиями.

Видимо такая строгость была вызвана тем, что чиновничество и все общество с его пороками разлагали общественные нравы, препятствовали развитию страны по пути цивилизации. Хорошо показано чиновничество в художественных произведениях писателей XIX-XX в.в., где просматриваются все нравы чиновников: Н.В. Гоголь «Ревизор»; А.С. Грибоедова «Горе от ума»; пародия М.Е. Салтыкова-Щедрина «История одного города».

А.И. Косич выполнял обязанности Саратовского губернатора до конца 1981 г. 13 декабря 1891 г. на заседании губернского Земского собрания председатель собрания князь Л.Л. Голицин обратился к гласным с следующими словами: «Сегодня из телеграммы мы узнали, что наш начальник губернии Андрей Иванович Косич получает высшее назначение, следствием чего должен скоро оставить управление нашей губернией» [13, С. 179].

Характеризуя деятельность А.И. Косич на посту губернатора Саратовской губернии необходимо, на наш взгляд, отметить, что уже при жизни он получил в публицистической литературе высокую оценку, как администратор. Ни в одном источнике мы не встретим критику в адрес А.И. Косича. У него были свои методы к руководству, он призывал все местное общество к работе, которая в свою очередь принесёт благо Саратовскому краю. Поэтому, известие о переводе Андрея Ивановича из Саратова взволновало все местное общество. Саратовские газеты выразили печаль населения Саратова, через свою печать. Так, например, был напечатан такой отзыв: «Саратов сжился с А.И. Косичем... Верное понимание условий общественной самодеятельности составили несомненное доказательство администраторского такта его» [13, С. 91].

Список использованной литературы и источников

1. *Поликарпов В.С.* История нравов России. Ростов на Дону. 1995. 576 с.
2. ГАСО. Ф. 407. Оп. 2. Д. 845.
3. *Косич А.И.* Циркуляры, указания и речи городского начальника Саратовской губернии генерал-лейтенанта А.И. Косича 1887-1891. Саратов. 1891. 102 с.
4. *Миронов В.* Саратовский губернатор А.И. Косич // Волга, 1994. № 9-10. С. 35-40.
5. Исторический Вестник. Саратов 1892. № 2.
6. *Пальцев В.* Хроника основных событий г. Саратова и Покровска // Покровские ведомости 1997. № 10.
7. ГАСО. Ф. 407. Оп. 2. Д. 344.
8. *Косич А.И.* Письма и обращения г. начальника Саратовской губернии к разным лицам. Саратов. 1888.
9. ГАСО. Ф. 3. Оп. 1. Д. 10195.
10. ГАСО. Ф. 3. Оп. 1. Д. 4460.
11. ГАСО. Ф. 1. Оп. 1. Д. 4994.
12. *Косич А.И.* Речь г.н. губернии от 1 июля 1891 г. в зале Дворянского Собрания по приведении к присоединению г.г. земских начальников. Саратов. 1891.
13. Журнал XXV очередного Саратовского губернского Земского Собрания за 1890 г. - Саратов, 1891.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СФЕРА ПРИБАЛТИЙСКИХ ПЕРЕСЕЛЕНЦЕВ НА ТЕРРИТОРИИ ПСКОВСКОЙ ГУБЕРНИИ XIX- НАЧАЛА XX ВВ.

Н.П. Никитина, Е.В. Левин

Никитина Наталья Павловна, кандидат исторических наук, доцент, зав. кафедрой отечественной истории, Псковский государственный университет, Россия, npnikitina@rambler.ru

Левин Евгений Валерьевич, магистрант, Псковский государственный университет, Россия

В статье рассматриваются вопросы, связанные со сферой образования эстонских и латышских переселенцев в Псковской губернии в XIX-начале XX вв. Целью работы является выявление уровня грамотности переселенцев в сельской и городской местности в уездах Псковской губернии. Описана динамика показателей, связанных с изменением уровня грамотности, причем среди прибалтийских иммигрантов он был выше, чем среди местного населения.

Ключевые слова: иммигранты, мигранты, прибалты, эстонцы, латыши, немцы, школы, лютеране.

EDUCATIONAL SPHERE OF BALTIC IMMIGRANTS IN THE PSKOV PROVINCE OF THE XIX-BEGINNING XX CENTURIES.

N. P. Nikitina, E. V. Levin

Natalia P. Nikitina, Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of National History, Pskov State University, Russia, npnikitina@rambler.ru

Evgeny V. Levin, Master's Student, Pskov State University, Russia

The article deals with the issues related to the sphere of education of estonian and latvian immigrants in the Pskov province in the XIX-beginning of the XX centuries. The aim of the work is to identify the level of literacy of immigrants in rural and urban areas in the counties of the Pskov province. The dynamics of indicators related to changes in the literacy rate are described, and the baltic immigrants was higher among than the local population.

Keywords: immigrants, migrants, balts, estonians, latvians, germans, schools, lutherans.

Псковская земля является приграничной с территорией Прибалтики, в течении 7 лет с 1823 по 1830 год Псковская губерния входила в состав Остзейских провинций. В данных условиях население приграничных территорий активно взаимодействовало друг с другом как в сфере экономической, так и культурной. На приграничных территориях имели место и миграционные процессы. В отечественной историографии тема прибалтийских переселенцев, особенности их адаптации на территории великорусских губерний поднималась в трудах исследователей Востокова Е.В. [1], Лебедева Е.Е. [2] и др.

Причины миграции населения из Остзейского края раскрываются в работах Кузнецовой Т.Е. [3], Стродса Х. [4] и не являются темой данной работы. Отметим, что исследователи к числу причин миграции относят: высокую арендную плату и цены на землю в Прибалтике. Помимо этого одной

из причин переселения являлись тяжёлых условий труда в помещичьих имениях, стоит отметить, что практически все помещики в Прибалтике являлись немцами. Уже в XX в. в плане переселений большую роль сыграли события, происходившие и на мировой арене.

Разумеется, переселенцы, появившись на новых землях, внедрялись в различные сферы жизни местного края. В данной работе будет представлен анализ образовательной сферы прибалтийских мигрантов на территории Псковской губернии XIX - начала XX вв. Данный период времени характеризовался активным переселением населения из Прибалтики в Псковскую губернию, особенно начиная со второй половины XIX в. Под прибалтийскими переселенцами мы подразумеваем эстонцев, латышей и прибалтийских немцев. Говоря об особенностях источниковой базы работы, стоит отметить, что статистические данные о численности переселенцев из Прибалтики представлены в Государственном архиве Псковской области, а также в опубликованных статистических материалах, обзорах Псковской губернии и периодических справочных изданиях того времени (Памятных книжках).

Архивные документы находящиеся в фонде Псковского губернского статистического комитета содержат информацию о числе грамотных переселенцев (латышей и эстонцев) в волостях Новоржевского и Торопецкого уездов. Проведенные нами подсчеты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Грамотность латышей и эстов, проживающих на территории Торопецкого и Новоржевского уездов на 1885 г. [5]

Уезд	Волость	Грамотность относительно всех эстов и латышей, проживающих в волости (%)
Новоржевский	Посадниковская	60
Новоржевский	Горская	22,7
Новоржевский	Духновская	51
Новоржевский	Туровская	68,4
Новоржевский	Бежаницкая и Кудеверская	33,7
Торопецкий	Турская	22,7

Эти показатели указывают на тот факт, что в волостях Новоржевского и Торопецкого уездов грамотность среди выходцев из Прибалтики доходила до 60 %. Вместе с тем стоит учитывать и тот факт, что число мигрантов, проживающих в волостях, иногда могло быть невелико. Среди волостей, которые населяло большое количество переселенческих семей, выделялись Неворожская и Бежаницкая волость, где разместились 59 и 41 семья

соответственно. Высокий же процент грамотности данных переселенцев встречался в относительно малозаселённых ими областях. Хотим ещё заметить, что в описываемом эти обстоятельства деле встречались также пометки о том, что мигранты знали только латышский, русский языки или же могли изъясняться на двух из них сразу. Но, несмотря на это, пометки эти очень редки и чаще всего встречается такая пометка, как «грамотный».

К концу века в Новоржевском уезде среди грамотных эстов и латышей женщин насчитывается 63,6%, а мужчин-70,1% (обоёго пола - 66,7%). Обучающиеся эсты и латыши по доле грамотности представляли следующее: мужчины - 6,4%, женщины - 4,6% (обоёго пола-5,5%). Также грамотные и учащиеся приходились на 94% дворов.

Вместе с тем, важным на наш взгляд, представляется рассмотрение вопроса о числе грамотных прибалтийских переселенцев на территории тех волостей, где их численность была наиболее высокой. К таковым относился Псковский уезд непосредственно граничивший с Прибалтикой. Архивные документы дают возможность представить с какими сложностями по получению образования столкнулись латыши, проживавшие на территории Паниковской волости. В 1860-х гг. здесь проживали латыши лютеране, которые начали ходатайствовать перед губернскими властями о постройке здесь лютеранской церкви и церковно-приходской школы при ней. Надо сказать, что также как и постройка церкви, так и открытие школы не происходило гладко. Первое из разночтений было следующим. Пастор предлагал латышам такого учителя, который не мог обучить латышских детей полноценно разговаривать на русском языке. Переселенцы хотели, чтобы их домочадцы имели возможность разговаривать на русском [6, л.1]. Данный факт, на наш взгляд, свидетельствует о том, что прибалтийские переселенцы стремились адаптироваться к новой среде и культуре, приобщаясь к этому через изучение русского языка. Стремление к обучению русскому языку детей, говорит о том, что выходцы из Прибалтики были нацелены на длительное проживание среди русского населения.

В вопросе об открытии школы в Паниковичах имел место и материальный фактор: пастор хотел, чтобы избранному им учителю платили 50 копеек серебром. На это также немногие могли согласиться. В итоге эти разногласия привели к тому, что латыши лютеране раскололись на два лагеря. Несогласных с поставленными условиями переселенцев, а их было большинство, как раз и выгнали из церкви. Что касается латышских детей, то они были вынуждены возвращаться домой к родителям. Дело доходило даже до того, что их одних отпускали назад в сильный декабрьский мороз [6, л.1]. В устроенной школе к тому же были книги только на немецком и латышском диалектах. Всё это вместе с церковными запретами («чрез то вражда меж приходами нашими и приходским управлением усугубилась. Ни на что не имея средств крестьяне долго были держали дома мертвых родственников, другие умерли, не приняв Св. Таинства крещения. Много есть крестьян, которые не причащались Св. Таинством» [6, л. 1]) привело к тому, что латыши составили делегацию из 4 человек для ходатайства перед Псковским губернатором о

разрешении их проблемы. В 1870 г. губернские власти издали постановление о том, что латыши Паниковской волости принимаются в лютеранскую церковь, их дети могут беспрепятственно посещать лютеранскую школу для обучения [6, л. 17]. В этой школе изучались такие предметы, как: закон Божий на латинском языке, арифметика, география, история России и грамматика, учащихся же латышей было около 200 человек.

Уже к 1864 г. в губернии имелось 1 евангелическо-лютеранское учебное заведение, в котором училось 5 чел [7, с. 44]. В таблице 2 представлено число обучающихся лютеран в учебных заведениях Псковской губернии за разные годы:

Таблица 2

Обучающиеся лютеране в различных учебных заведениях Псковской губернии ¹

Учебные заведения	Число учащихся лютеран 1869 г.	Число учащихся лютеран 1887 г.	Число учащихся лютеран 1891 г.
Псков			
Мужская гимназия	23	61	64
Женская гимназия	-	39	26
Сергиевское реальное училище	-	39	60
Кадетский корпус	-	18	15
Землемерное училище	-	3	8
Городские и приходские училища	-	15	20
Частные училища	-	79	99
Евангелическо-лютеранская школа	42	-	-
Военная прогимназия	5	-	-
Мариинское училище	14	-	-
Женское начальное училище	14	-	-
2 пансиона	16	-	-
Псковский уезд			
Сельские школы	-	122	108
Частные	-	-	160
Школы грамотности	-	11	-
Великие Луки			
Реальное училище	-	4	12
Женская прогимназия	-	4	6
Городские школы	-	5	13

¹ Таблица составлена на основе данных: Памятных книжек Псковской губернии за 1869, 1889 и 1893 гг.

Частные школы	-	1	-
Великолукский уезд			
Сельские школы	-	25	20
Остров			
Приходские и городские училища	1	16	15
Частные	-	-	7
Женская прогимназия	-	7	12
Островский уезд			
Уездное училище министра народного просвещения	2	-	-
Сельские школы	-	25	41
Опочка			
Женская прогимназия	-	5	5
Городская школа	-	4	-
Частная школа	-	1	-
Опочецкий уезд			
Земские школы	-	2	-
Сельские	-	-	16
Уездное училище министра народного просвещения	2	-	-
Женское училище	1	-	-
Приходское училище	2	-	-
Новоржевский уезд			
Приходские и городские училища (в гор.)	1	5	10
Сельские школы	-	15	14
Порхов			
Женская прогимназия	-	2	3
Городские училища	-	2	-
Приходские училища	-	2	-
Порховский уезд			
Сельские школы	-	8	1
Частные школы	-	4	16
Приходские и городские	-	2	4
Училище министра народного просвещения	3	-	-
Женское училище	2	-	-
Холм			
Частная школа	-	17	-
Городские и приходские	-	-	1
Холмский уезд			
Сельские школы	-	4	22
Торопец			

Городские	-	10	4
Частные	-	1	2
Торопецкий уезд			
Сельские	-	11	13
Училище министра народного просвещения	1	-	-
Частная школа	1	-	-
ИТОГО	130	558	797

Из данной таблицы видно, что за 22 пореформенных года в Псковской губернии численность учащихся лютеранского вероисповедания, к которому в основном принадлежали выходцы из Прибалтики выросла в 6,1 раза. При этом за 17 лет с 18169 по 1887 г. рост численности учащихся был в 4,3 раза, то за 4 года: с 1887 по 1891 – в 1,4 раза. При этом больше всего учащихся лютеранского вероисповедания приходилось на г. Псков и Псковский уезд: на 1869 г. – 87,7 %, на 1887 г. – 69,4% и на 1891 – 70,3%. Анализ численности учащихся лютеранского вероисповедания посещающих учебные заведения в сельской местности свидетельствует о росте доли их в общем числе учеников лютеран. Так в 1869 г. они составляли лишь 11,5%, в 1887 г. данный показатель вырос до 41,9%, а на 1891 г. он уже равнялся 53,3%. На наш взгляд это может быть обусловлено и ростом численности переселенцев: как вновь прибывающих, так и демографическими процессами в среде уже живущих на Псковской земле выходцев из Прибалтики. С другой стороны растет и число учебных заведений в сельской местности, что создает возможность для получения образования большому числу детей. Вместе с тем возрастание доли учащихся именно в сельской местности может свидетельствовать о предпочтениях переселенцев и с Прибалтики в отношении выбора места проживания. Из-за более низкой стоимости земли именно крестьянское население Прибалтийских губерний переселялось на Псковскую землю. Естественно, что переселенцы стремились заняться известным им видом деятельности – сельским хозяйством, да и Псковская губерния являлась аграрной.

Важным для анализа уровня образованности прибалтийских уезде таковых было 7 человек [10], в Опочке - 37 грамотных [11]. В г. Псков в 1870 г. проживало 1180 грамотных протестантов [12, с. 56-57]. При этом самое большое их количество проживало в среднем городе (один из исторически сложившихся городских районов Пскова): 81 латыш, 128 эстов и 877 немцев

На 1885 г. по губернии было отмечено 3025 грамотных эстов и латышей, большее число из них проживало в Псковском уезде [13, с. 37], также в Пскове действовали 3 библиотеки Совета евангелическо-лютеранской церкви и правления общества взаимного вспомоществования латышам, в городе распространялся Рижский вестник [14, с. 51].

Памятная книжка Псковской губернии на 1893 г. дает информацию не просто о грамотных переселенцах из Прибалтики, но и о владеющих русским

языком: изъясняющихся по-русски, но умение говорить на языке региона в котором теперь жили прибалты, не означало еще умение ими писать и читать по-русски. В Псковском уезде на 1890 г. могли изъясняться по-русски 366 чел. эстов и латышей, при этом большая их часть 62% проживало в Паниковской волости, затем шли Печорская волость и Изборская. Второе место по данному показателю занимал Островский уезд – где говорящих по-русски прибалтов была 247 чел., большинство из которых 52%, проживало в Качановской волости приходилось, затем шла Вышгородецкая волость. Территории данных волостей непосредственно граничили с Лифляндской губернией. Значительное число, умеющих говорить по-русски латышей и эстонцев проживало в Торопецком – 212 чел. и в Холмском - 120 чел. уездах. Следом шли Великолукский уезд - 116 эстов и латышей, изъясняющихся по-русски и Порховский – 113. Любопытно, что в Опочецком уезде только 48 прибалтов могли говорить на русском, хотя данная территория также граничила с Латгалией [15, с. 88-97].

В Псковской губернии имелись не только учебные заведения для лютеран, но и школы национальные. Так в 1910 г. в Пскове действовали эстонское лютеранское 3-классное училище и латышское лютеранское начальное народное училище [16, с. 77].

По переписи 1897 г. численность латышей в Псковской губернии составляла 4192 чел. при этом из знающих русский язык 35% проживало в Псковском уезде и 20% в Островском. Из эстов было 3347 чел. грамотных по-русски и из них 56% приходилось на Псковский уезд и 17% на Торопецкий. Из немцев 2558 чел. были грамотны по-русски и 35% из них приходились на Псковский уезд. Среди латышей грамотных на других языках было 3552 чел. и из них 41% приходил на Псковский уезд и 21% на Островский; среди эстонцев грамотных на других языках было 3618 чел. из них 43% приходилось на Псковский уезд и 30% на Торопецкий уезд. Среди немцев грамотных на других языках по губернии было 590 чел. и 38% 39% проживают в Псковском уезде. Латышей, получивших образование выше начального, было 282 чел. и на Псковский уезд приходилось 45% [17].

Таким образом, мы видим, что в источниках почти отсутствует информация о грамотных латышах вне Псковского уезда. Несмотря на отчетливое их выделение в таких городах, как Остров и Новоржев, нами может переселенцев является не только показатель учащихся лютеран, но и грамотность среди взрослого населения. Архивные источники даже статистического комитета представляют не вполне соотносимые друг с другом данные. Так по материалам ГАПО на 1870-1871 г. в г. Острове фиксировались грамотные латыши - 23 мужчины и 6 женщин [8, лл. 25-26], в Новоржеве - 5 грамотных мужчин латышей и женщина [9, л.15]. Вместе с тем данные по уездным городам Порхову и Опочке и их уездам уже давались не по национальному признаку, а по конфессиональному – лютеранам и протестантам. В Порховском быть дана лишь предположительная оценка их присутствия в других уездах и городах.

На территории Псковского уезда переселенцев эстов и латышей по 1891 г. принимали в учебные заведения трёх уровней. Это земские училища, земские школы и школы церковно-приходские. Эти заведения могли встречаться в одной какой-нибудь волости. Например, земские училища и школы существовали в Печорской волости. Или же переселенцы посещали только церковно-приходские школы. Переселенцы разного вероисповедания посещали различные учебные заведения. Например, в той же Печорской волости земские и церковно-приходские школы посещались исключительно православными эстами и латышами. Не все могли обучаться в учебных заведениях по причине удалённости своего места жительства. Поэтому такие лица обучались на дому. Так, например, происходило в Паниковской волости. С 1891 г. латышей и эстов стали принимать на обучение в Псковскую учительскую семинарию. Здесь они изучали такие предметы, как закон Божий, церковное пение, славянский язык, русскую и естественную историю и некоторые другие. Особо отличившимся студентам назначали стипендии. При прохождении каждого курса обучения студенты сдавали экзамены по изучаемым предметам. Иногда зачисления учащихся сразу на 2-й курс при условии успешной сдачи экзаменов 1-го курса. Таким образом, готовились кадры учителей, для национальных школ в Псковской губернии. В большинстве своем мигранты знали русский язык и могли на нем объясняться и читать на нём. Все это повествует о довольно высоком уровне ассимиляции. Показателем грамотности латышского населения на территории Псковской губернии могут служить также и данные о первой всеобщей переписи населения 1897 г. Так в переписи отмечалось, что латыши могли понимать русский диалект и разговаривали на нем. Если же они и пользовались латышским языком, но обязательно русский знали. Так, например, в Опочечком уезде всем иноязычным племенам русский язык был известен [18, л. 64]. Могли объясниться на русском и переселенцы в Великолукском и Порховском уезда. Поэтому листы с переводами указа о переписи были не нужны [18, л. 65-72]. Среди переселенцев растет число знающих русский язык, особенно среди латышского населения. И в целом можно сказать, что степень грамотности к концу столетия среди латышей переселенцев растёт, как и число учебных заведений, в которые зачисляются переселенцы.

Можно добавить, что латыши более, чем другие приобщались к русскому языку. Они изъявили собственное желание учить русский язык, к этому обязывали и обстоятельства, ведь мигранты селились среди русских. Псковский уезд и конкретно Псков были центром грамотности для переселенцев. Но по показателю тех, кто был с образованием выше начального, перевес над всеми имели немцы.

Немцы оставались в привилегированном положении на новых местах поселения. Они не только вели службы, но и могли выступать в качестве учителей остальным прибалтам. Грамотность среди немцев была самой высокой, хотя все переселенцы отличались повышенным уровнем образованности по отношению к русскому населению. проживало в Псковском

уезде. Таким образом, основная часть грамотных переселенцев из Прибалтики проживала в приграничных уездах.

Перепись населения 1897 г. содержит информацию и об уровне образования (выше начального) выходцев из Прибалтики на территории Псковской губернии. Больше всего таких было среди немцев: 1099 чел. и из них

Список использованной литературы и источников

1. *Востоков Е.* Латыши и эсты-переселенцы Псковской губернии. – Санкт-Петербург: тип. Ф. Елеонского. – 1866. – 36 с.
2. *Лебедев Е.Е.* Инородческий вопрос в Псковской губернии в связи с религиозно-политическим значением Псково-Печерского монастыря. – Псков: Типография губернского правления. – 1891. – 33 с.
3. *Кузнецова Т. Е.* «В Россию – за новой счастливой жизнью..» Переселенческая кампания латышей в Новгородскую губернию в последней трети XIX века // Новгородский архивный вестник. – 2002. – №3. – С.70 -78.
4. *Стродс Х.* Начало переселения латышских крестьян в Россию в 40-е -60-е гг. XIX в. // Россия и Балтия. – М.: Издательство Института всеобщей истории РАН. – 2000. – С.5-15.
5. Государственный архив Псковской области (далее - ГАПО). Ф. 23. Оп. 1. Д. 105а.
6. ГАПО. Ф. 20. Оп. 1. Д. 2124.
7. Памятная книжка Псковской губернии на 1864 г. – Псков: Типография Губернского правления. – 1864. – 99 с.
8. ГАПО. Ф. 23. Оп. 1. Д. 44
9. ГАПО. Ф. 23. Оп. 1. Д. 46
10. ГАПО. Ф. 23. Оп. 1. Д. 48
11. ГАПО. Ф. 23. Оп. 1. Д. 45
12. Памятная книжка Псковской губернии на 1870 г. – Псков: Типография Губернского правления. – 1870. – 133с.
13. Памятная книжка Псковской губернии на 1886 г. – Псков: Типография Губернского правления. – 1886. – 180 с.
14. Памятная книжка Псковской губернии на 1889 г. – Псков: Типография Губернского правления. – 1889. – 141 с.
15. Памятная книжка Псковской губернии на 1893 г. – Псков: Типография Губернского правления. – 1893. – 173 с.
16. Памятная книжка Псковской губернии на 1909-1910 гг.– Псков: Типография Губернского правления. – 1909. – 424 с.
17. Первая Всеобщая перепись населения Российской Империи, 1897 г. XXXIV. Псковская губерния : [в 2 тетрадях] / под ред. Н. А. Тройницкого. – СПб.: издание Центрального статистического комитета Министерства внутренних дел. – 1903
18. ГАПО. Ф. 23. Оп. 1. Д. 261

УДК 93/94(091)

ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ПОЛОЖЕНИЕ КРЕСТЬЯНСКИХ ХОЗЯЙСТВ ПОВОЛЖСКИХ ГУБЕРНИЙ ПО ДАННЫМ ЗЕМСКОЙ СТАТИСТИКИ

С. В. Лёвин

Лёвин Сергей Владимирович, доктор исторических наук, доцент, профессор. Историко-филологического института, Московский государственный областной университет.

. В статье, на основе как опубликованных, так и архивных документов, рассматривается проведение земских статистических работ в губерниях Поволжья. Автор

приходит к выводу, что благодаря земской статистике были получены достоверные данные о крестьянских хозяйствах, составлявших основу производительных сил аграрных губерний. Исследования статистиков показали приверженность крестьян, в массе своей, общинной форме земельного владения и пользования. Но эти исследования показали и начавшийся процесс разрушения сельской общины, чему способствовал целый ряд объективных и субъективных факторов. Кустарные промыслы в регионе вытесняла фабрично-заводская промышленность, с которой кустари конкурировать не могли.

Ключевые слова: губерния, земледелие, земство, крестьянская община, перепись, статистика, уезд.

THE ECONOMIC SITUATION OF PEASANT FARMS VOLGA PROVINCES ACCORDING TO ZEMSTVO STATISTICS

S. V. Levin

Levin Sergey Vladimirovich, Doctor of Historical Sciences, Associate Professor, Professor. Historical and Philological Institute, Moscow State Regional University.

The article, based on both published and archival documents, examines the conduct of zemstvo statistical work in the provinces of the Volga region. The author comes to the conclusion that thanks to the zemstvo statistics, reliable data were obtained on peasant farms that formed the basis of the productive forces of the agrarian provinces. Studies of statisticians have shown the commitment of the peasants, for the most part, to the communal form of land ownership and use. But these studies also showed the beginning of the process of destruction of the rural community, which was facilitated by a number of objective and subjective factors. Handicrafts in the region were replaced by the factory industry, with which artisans could not compete.

Keywords: province, agriculture, zemstvo, peasant community, census, statistics, county.

С появлением у земств собственной статистической службы начались переписи крестьянских хозяйств. Необходимо было выяснить уровень их экономической состоятельности. Это позволило бы земствам своевременно оказывать, в случае неурожая, помощь наиболее пострадавшим от него хозяйствам, а также установить для них дифференцированную налогооблагаемую базу. Для земледельческих губерний Поволжья, особенно тех, которые находились в зоне рискованного земледелия, это представлялось крайне важным. А между тем, земства не имели полного представления об экономической состоятельности крестьянских хозяйств своих губерний. Необходимость скорейшего проведения статистических работ показал неурожай 1879–1880 гг. Многие крестьянские хозяйства оказались на грани разорения, а некоторые – на грани голодной смерти. «Во многих случаях основанием статистического бюро непосредственно предшествовал голод, – отмечал земский статистик С.М. Блеклов, – голод заставил сделать первые изыскания в Вятской губернии, в Самарской, Саратовской, в некоторых частях Тверской губернии и Казанской» [15, с. 2].

С 1881 г. все земства региона поставили на повестку дня вопрос о создании собственной статистической службы. Таким образом, неурожай 1879–1880 гг. можно считать одним из факторов, ускорившим создание земской статистической службы в ряде земских губерний, в том числе и поволжских.

Статистические переписи крестьянских хозяйств в регионе начались осенью 1882 г. в двух губерниях – Самарской и Саратовской. В 1883 г. к ним добавилась Казанская губерния. Симбирская и Пензенская губернии к таким работам приступили позже. Несмотря на ряд трудностей, стоявших перед земскими статистическими учреждениями (недостаточное финансирование, нехватка кадров, административные препоны и т. д.), их руководители в относительно короткий срок сумели составить программу переписей, разработать методику их проведения и обработки первичного материала, сформировать кадровый состав отделов и провести первые обследования в уездах.

Первоначально в центре внимания земских статистиков была крестьянская община. Это представляется оправданным, поскольку при господстве общинного землевладения и земледелия статистики видели в ней исторически сложившуюся территориально-хозяйственную единицу. «Имея дело с местностью Великороссии, где господствует общинное землевладение, исследователь тем самым получал и единицу, к которой удобно приурочить собираемый материал. Община – не искусственное целое, подобно деревне, а естественный союз по земле, то есть, по важнейшему хозяйственному фактору», – писал экономист В. П. Воронцов [4, с. 154].

Однако данные об общине в целом, не позволяли определить экономическую состоятельность отдельно взятого крестьянского двора. Поэтому, вскоре, земские статистики сделали именно его предметом своих исследований; он представлял собой полноценную социально-экономическую единицу. «Хозяйство, крестьянский двор, – отмечал статистик и экономист В. Г. Громан, – есть оригинальный продукт русской социально-экономической истории; земские статистики не выдумали понятие хозяйства, они взяли его у народа, веками выработавшего обычно-правовой институту экономического единства крестьянского двора, институт, который не так давно был признан сенатским решением, постановившим, что имущество принадлежит не домохозяину, а двору» [5, с. 77].

Что же показали переписи крестьянских хозяйств? Опрашивая крестьян на сельских сходах, а затем, обрабатывая полученные данные, статистики констатировали, «крепость общинных устоев» в крестьянском сознании. «Земля всегда останется у нас в общественном пользовании», – категорично заявляли крестьяне Балашовского уезда, отвечая на вопрос статистиков, какая форма землевладения и землепользования для них предпочтительнее [11, с. 316]. «Статистические исследования земств многих губерний общинной России, – отмечал первый руководитель саратовского статистического отдела Л. С. Личков, – показали, что мужик только потому и держится именно общинной формы землевладения, что она для него – форма выгодная в материальном отношении, что она для него лучший оплот от быстрого обезземеления и обнищания и что действительно она (при существовании коренных переделов) уменьшает и имущественную и нравственную рознь в крестьянской среде» [6, с. 722]. Так, самарские статистики установили, что всего по губернии из 2278 крестьянских общин «в 2101 общине существует

общинная форма землевладения, в 166 – подворная и наконец в 11 общинах, – четвертное землевладение» [12, с. 21]. Как установила О. А. Сухова, даже в южных уездах Самарской губернии, «наиболее “продвинутых” в развитии капиталистических отношений», крестьяне в массе своей, «выступали за сохранение общины и уравнительного землепользования...» [14, с. 216]. Казанские земские статистики также отметили явное преобладание во всех уездах губернии общинной формы землевладения и землепользования [12, с. 97–99]. Ей отдавали явный приоритет и крестьяне Симбирской губернии, считавшие землю «даром Божиим», а потому не могущей быть в частной собственности [8, с. 76–77].

Проводившиеся в регионе после 1906 г. оценочно-статистические работы показали, что даже после столыпинской аграрной реформы желающих выйти из общины оказалось не так уж и много. Например, в Самарской и Саратовской губерниях, где реформа проводилась весьма интенсивно, к 1915 г. 59% всех крестьянских дворов высказались за сохранение общины, а в Казанской, Пензенской и Симбирской губерниях – ещё больше. Более того, в ряде уездов поволжских губерний начался процесс возвращения в общину выделившихся из неё крестьян. В марте 1909 г. в Казани даже был созван съезд земских начальников губерний, на котором предполагалось выработать меры «противодействия этому процессу».

Земские статистики, анализируя собранный во время переписей крестьянских хозяйств материал, пришли к следующему выводу: общинная форма земельного владения и пользования сложилась исторически. Она позволяла не только выжить в суровых природно-климатических условиях, но и исправно функционировала в качестве хозяйственно-бытового и общественно-правового организма. Коллективный труд, на протяжении нескольких веков породил и соответствующую коллективистскую психологию. Для крестьянина община составляла весь окружающий его мир.

Сельскую общину статистики считали гибким хозяйственным организмом, который может нормально существовать и в новых реалиях, вызванных аграрной реформой 1861 г. «Земские статистики и другие исследователи крестьянского хозяйства, – писал саратовский исследователь общины и публицист Ф. А. Берёзов, – неопровержимыми фактами доказали, что общинная форма землевладения является весьма эластичным институтом, легко приспособляющемся к новым формам хозяйственной жизни. Земские агрономы установили, что община не только не тормозила начинаний местных органов самоуправления в области агрокультурных мероприятий, но, наоборот, принимала в них активное участие. В полосе общинного землевладения мы не только находим широкое распространение улучшенных сельскохозяйственных орудий, но там же радушный приём встретили и более серьёзные сельскохозяйственные улучшения, как, например, искусственные удобрения, общественное травосеяние, многопольный севооборот и др.» [2, с. 55].

Земские статистики указывали и на политическое значение сохранения крестьянской общины. В отличие от правительства, видевшего в ней некую удобную структуру для революционной агитации, статистики, напротив,

считали её преградой на пути проникновения революционных идей в крестьянскую среду. Многие руководители губернских земских статистических отделов участвовали в народническом движении 1870-х гг. и рассматривали общину как объект, на который и направляли революционную агитацию. Возможно неудачный опыт 1870-х гг. и заставлял статистиков видеть в ней препятствие революционизированию крестьянства.

И всё же анализ собранного статистиками материала позволил говорить о начавшемся в ряде районов региона процессе разрушения общинных устоев. Л. С. Личков, уделивший большое внимание изучению крестьянской общины, полагал, что в её разрушении была прямо заинтересована власть, поскольку видела в ней, фигурально выражаясь, горючий материал для революционной пропаганды. По его мнению, процесс разрушения общины начался одновременно с крестьянской реформой 1861 г. Правовую основу для этого составила 165-я статья «Положения о выкупе крестьянами, вышедшими из крепостной зависимости, их усадебной осёдлости и о содействии правительства к приобретению сими крестьянами в собственность полевых угодий». «До уплаты выкупной ссуды, выдел участков отдельным домохозяевам, из земли, приобретённой обществом, допускается не иначе, как с согласия общества. Но если домохозяин, желающий выделиться, внесёт в уездное казначейство всю причитающуюся на его участок выкупную ссуду, то общество обязывается выделить крестьянину, сделавшему такой взнос, соответственный оному участок, по возможности к одному месту, по усмотрению самого общества, а впредь до выдела, крестьянин продолжает пользоваться приобретённой им частью земли в составе мирского надела, без взноса выкупных платежей», – гласит данная статья [9, с. 200]. Прямым следствием действия статьи стал выкуп состоятельными землевладельцами, зажиточными крестьянами-общинниками, купцами земельных участков у общины. Большая часть выкупленных наделов либо сдавалась новыми владельцами в аренду, либо использовались не по назначению. Например, в селе Смышляевка Алексеевской волости Самарской губернии группа купцов выкупила у общины 8 наделов, на которых, вскоре, было построено 7 кабаков и трактиров. В селе Мордовские Липяги Самарской губернии на выкупленных неким купцом «Н» двух наделах, был также построен кабак. Аналогичная картина наблюдалась и в других поволжских губерниях. Нельзя не согласиться с выводом экономиста В. В. Бирюковича, что «выкупали наделы по преимуществу купцы для устройства на приобретённых землях кабаков» [3, с. 196].

«Противообщинное», по определению земских статистиков, законодательство способствовало уменьшению числа коренных переделов общинных земель, что также являлось одним из разрушающих общину факторов. Увеличение временных интервалов между переделами, а в ряде мест их полное прекращение, вели к социальной дифференциации крестьян. Те из них, кто из года в год обрабатывал плодородные земли, получали хороший урожай и постепенно богатели. Напротив, крестьяне, имевшие в пользовании малопродуктивные земли, собирая с них незначительный урожай беднели,

пополняя ряды сельского пролетариата. Некоторые, разоряясь, уходили в город, устраиваясь на фабрику, завод, ремесленную мастерскую или в торговую лавку.

Картину экономического положения крестьянских хозяйств поволжских губерний дополняют скотоводство, кустарные и отхожие промыслы. Скотоводство в пореформенный период все больше и больше теряло своё хозяйственное значение. Согласно подсчётам самарских статистиков количество поголовья крупного рогатого скота в губернии за 20 лет, – с 1867 по 1887 гг., – снизилось в 1,5 раза. Одной из причин уменьшения поголовья скота земские статистики считали недостаточную обеспеченность крестьянских хозяйств выгонами, пастбищами и сенокосными угодьями. «Повсюду в губернии крестьянское население терпит большой недостаток в пастбищных и сенокосных угодьях...», – подчёркивали они [12, с. 48]. Из-за этого «корова в крестьянском хозяйстве не имеет почти никакого значения и держится единственно для молока», а свиноводство «нигде в губернии не могло подняться до особой отрасли промышленности, главным образом вследствие положительного недостатка в пастбищах» [12, с. 53]. Думается, здесь самарские статистики, – И. М. Краснопёров и А. С. Любецкий, – излишне сгустили краски; корову крестьяне сохраняли до самого последнего, поскольку она давала не только молоко, но и широкий спектр молочной продукции: масло, сметану, ряженку, сыр, творог. Другой причиной уменьшения численности поголовья крупного рогатого скота в Самарской губернии являлась его продажа в неурожайные годы. Следует заметить, что прежде всего, под нож шла птица, крупный рогатый скот старались сохранить. Существенный урон животноводству наносили эпизоотии. И такое положение дел было характерно для всех губерний региона.

Что касается кустарных промыслов сельского населения, то к ним статистики относили любые неземледельческие занятия крестьян, которые приносили им доход. На основе материалов переписей крестьянских хозяйств земские статистики пришли к выводу, что в тех из них, где земледелие даёт достаточный доход, кустарничество является «подспорьем» к нему и имеет «второстепенное подчинённое значение». «Промыслами занимаются лица, у которых собственное земледельческое хозяйство клонится к упадку, тогда как, наоборот, те, у кого хозяйство отличается прочной устойчивостью, промыслами не занимаются», – к такому однозначному выводу пришли самарские статистики [10, с. 125]. Поля тех крестьянских семей, в которых кустарные или отхожие промыслы имеют приоритетное значение, со временем приходят в упадок, поскольку это сочетание «весьма дурно отражается на земледелии»; кустарь попросту не успевает, а зачастую и не хочет, уделять много внимания и сил земледелию. Подтверждением выводов земских статистиков могут служить воспоминаниях волостного старшины деревни Фокино Ставропольского уезда Самарской губернии С. И. Матвеева о возникновении и развитии кустарного промысла в деревне. Опираясь на свидетельства старожилков, он писал: «Промысел сразу притянул к себе всё внимание хозяев. В те времена он был выгоден и давал наличные денежки тотчас же, как только кустарь кончал работу, а пахарю приходилось деньги ждать год. <...>. И вот, в промысел

хозяева старались вкладывать все силы и хозяйство запускалось. А хозяйство, не поддерживаемое, имеет свойство стремительно падать: оно, как конь, отпущенный на лето в луга, на свободу – дичает. Зарастали плохо паханные полосы, вырождались и засорялись поля. Поредели стада. Разрушались хозяйственные постройки, – все эти: сараи, амбары, овины, мякинницы и пр[очее], заборы, прясла, изгороди и всякие ограды. Кустарный промысел ограбил хозяйство и сам неудержимо стал падать» [7, с. 160].

Земские статистики установили две главные причины занятий крестьян отхожими и кустарными промыслами: малоземелье и невозможность найти на месте заработок в свободное от полевых работ время.

Промыслы способствовали ещё большей имущественной дифференциации крестьянства. Наиболее успешные кустари богатели, менее удачливые их односельчане – беднели, а некоторые и совсем разорялись. О. В. Антонов, сравнивая развитие кустарных промыслов в губерниях Центрально-Чернозёмного региона и Поволжья, пришёл к выводу, что на рубеже XIX–XX вв. они превратились «в самостоятельную отрасль экономики в результате качественных сдвигов, происходивших в хозяйственном укладе деревни, – неизбежной пролетаризации части сельского населения, инициированной развитием товарно-денежных отношений и ростом слоя предпринимательских хозяйств, успешно адаптирующихся к новым условиям, изменениям экономического целеполагания аграрных предприятий с самовоспроизводства традиционного института семьи на организацию эффективного товарного производства, дающего возможность получения прибыли» [1, с. 73]. С данным выводом нельзя не согласиться. Но, вместе с тем, работы земских статистиков поволжских губерний показали начавшийся упадок целого ряда кустарных ремёсел. Причиной тому являлось развитие фабрично-заводской промышленности, конкурировать с которой кустари-одиночки не могли. Отходничество, также постепенно, но неумолимо, вытесняясь фабрикой и заводом, превращалось для крестьян в форму временного найма на те же промышленные предприятия.

Крестьянская торговля в губерниях Поволжья носила спорадический ограниченный мелкотоварный характер, чаще всего, в пределах губернии. Систематической торговлей занимались состоятельные крестьяне. Товарами служили сельскохозяйственные продукты, в основном зерно, скот и, в небольших объёмах, товары кустарного производства.

Итак, начавшийся после отмены крепостного права процесс капиталистической модернизации аграрного сектора страны, нашёл своё объективное отражение в исследованиях земских статистиков. Они показали, образно говоря, двойственное положение сельской общины в поволжских губерниях. С одной стороны крестьяне, в большинстве своём, придерживались общинной формы земельного владения и пользования, с другой наметилась тенденция к выкупу и последующему выделению из общины земельных наделов, которые либо сдавались в аренду их владельцами, либо на них строились кабаки и иные «питейные заведения». Статистики считали коллективное владение и пользование землёй «эластичной формой», которая

вполне совместима с агротехническим прогрессом. Она может быть продуктивно интегрирована в систему новых экономических отношений с сохранением своих общественно-правовых и организационно-бытовых отношений. По мнению земских статистиков, правительство сознательно осуществляло курс, направленный на разрушение крестьянской общины, в лице которой видело концентрацию «беспокойных элементов на деревне», т. е., сельского пролетариата. Необходимо отметить, что статистики не просто констатировали и анализировали факты, давали им свою интерпретацию, но и предлагали комплексные меры для реорганизации общинной формы земледелия. Следует заметить, земства их не игнорировали.

Таким образом, экономическое положение крестьянских хозяйств региона в пореформенный период, по данным земской статистики, представляется, образно говоря, переходным. Община ещё господствует, но процесс её разложения уже запущен.

Список использованной литературы и источников

1. Антонов О. В. Развитие кустарных промыслов Воронежской губернии в конце XIX – начале XX веков. Дис. ... канд. ист. наук. М., 2014. 253 с.
2. Берёзов Ф. А. Из быта крестьян Саратовской губернии // Русское богатство. 1908. № 8. С. 55–68.
3. Бирюкович В. В. Самарская губерния в руках её статистиков // Северный вестник. 1886. № 2. С. 187–201.
4. В. В. [Воронцов В. П.] Научный обзор: земская статистика // Русская мысль. 1888. Кн. VI. С. 150–180.
5. Громан В. Г. Об основаниях группировки крестьянских хозяйств. (По классовому характеру, роду занятий и размерам) // Труды Вольного экономического общества. 1902. № 2. Январь-апрель. С. 72–92.
6. Личков Л. С. К вопросу о разложении поземельной общины // Юридический вестник. 1886. Т. XXI. Кн. 4. С. 714–729.
7. Матвеев С. И. В волостных старшинах // Русское богатство. 1912. № 5. С. 156–164.
8. Оценочный отдел и статистика // Симбирское губернское земство. Юбилейный сборник. 1864-1914 гг. Симбирск: Типография Балакирщикова, 1914. С. 72–80.
9. Положение о выкупе крестьянами, вышедшими из крепостной зависимости, их усадебной осёдлости и о содействии правительства к приобретению ими крестьянами в собственность полевых угодий // Полное собрание законов Российской империи. Собрание второе. Т. XXXVI. 1861 г. Отд. I. № 36659. СПб.: В типографии II отделения собственной его императорского величества канцелярии, 1863. С. 504–511.
10. Сборник статистических сведений по Самарской губернии. Отдел хозяйственной статистики. Т. 6. Николаевский уезд. Самара: Земская типография, 1889. 887 с.
11. Сборник статистических сведений по Саратовской губернии. Т. XII. Балашовский уезд / под общ. ред. С. А. Харизоменова, Н. Н. Черненкова. Саратов: Типография губернской земской управы, 1893. Вып. 2. 655 с.
12. Сводный сборник статистических сведений по Самарской губернии / под ред. И. М. Краснопёрова, А. С. Любецкого. Т. 8. Вып. 1. Самара: Типография губернского земства, 1890. 365 с.
13. Сравнительная оценка земельных угодий в уездах Казанской губернии. Казань: Типография губернского правления, 1893. 409 с.

14. Сухова О. А. Десять мифов крестьянского сознания: Очерки истории и социальной психологии, и менталитета русского крестьянства (конец XIX – начало XX в.) по материалам Среднего Поволжья. М.: РОССПЭН, 2008. 679 с.

15. Труды статистического отдела Саратовской губернской земской управы. Саратов: Типография губернского земства, 1893. 47 с.

УДК [342.553:364](470+571)(109)

РОЛЬ И УЧАСТИЕ ЗЕМСТВ В РАЗВИТИИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

Т.А. Юмашева

Юмашева Татьяна Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, Балашовский институт (филиал) Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, ymata@mail.ru

В работе показана роль земских самоуправленческих органов в решение социально-культурных вопросов населения, в развитие института социальной помощи и социальной работы.

Ключевые слова: земства, социальная помощь, социальная работа, земское самоуправление.

THE ROLE AND PARTICIPATION OF ZEMSTVOS IN THE DEVELOPMENT OF SOCIAL WORK

T. A. Yumasheva

Tatiana A. Yumasheva, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Balashov Institute (branch) Saratov National Research State University named after N. G. Chernyshevsky, ymata@mail.ru

The paper shows the role of local self-government bodies in solving socio-cultural issues of the population, in the development of the institute of social assistance and social work.

Keywords: zemstvos, social assistance, social work, zemstvo self-government.

Большой вклад в развитие социальной работы с 1860-х г. внесли земские самоуправленческие органы, деятельность которых способствовала укреплению институтов самоуправления в сфере общественного призрения. Накопленный земства опыт приводил к достаточной успешному выполнению государственными органами задач социальной направленности, а именно к повышению уровня населения, все большему включению широких социальных слоев в общественную жизнь.

Опыт создания земств наглядно показал, что система местного самоуправления, может выступать рычагом воздействия на личный инициативы населения, с целью вовлечения их в различные области жизнедеятельности: политическую, культурную, хозяйственную и др., для совместного решения социальных проблем. Тем самым, губернские и уездные собрания и управы накапливали опыт по организации общественно-социальной помощи различным слоям населения, путем налаживания местного хозяйства и улучшению быта народа. Данный опыт нуждается в глубоком изучении и заслуживает серьезного внимания.

Исторически установленный факт, что земское самоуправление это форма проявления либеральной тенденции в социально-политическом развитии России второй половины XIX в. Политики и идеологи видели в создании системы местного самоуправления возможность формирования правового государства на пути демократического преобразования России. В период с 1860 по 1870 гг. представители либерального движения предлагали создать всеобщие учреждения местного самоуправления, ограничить бюрократизм на местах, расширить спектр гражданских прав и свобод граждан. Правительство поддержало данные высказывания и пошло на проведение земской реформы 1864 г.

Правительство также пришло к осознанию неэффективности дореформенных форм административного управления регионами. По мнению историка Б.В. Веселовского необходимо было привлечение общественных сил для улучшения положения населения, что также обуславливало необходимость проведения земской реформы. Начало было положено Указом Александра II от 1 января 1864 г. «Положение о губернских и уездных земских учреждениях», согласно которому была основана система выборных органов самоуправления, состоящая из губернских и уездных собраний, избираемых на три года.

Основа избирательной системы основывалась на принципе имущественного ценза, что ограничивало избирательное право некоторые категории населения. Для проведения выборов, в каждом уезде созывалось три избирательных съезда: в первом участвовали владельцы более 200 десятин земли, во втором принимали участие городские собственники, а третий съезд состоял из выборщиков из сельских обществ. На каждом съезде избиралось определенное количество гласных уездного земского собрания. А на уездных избирались гласные губернского земского собрания.

Необходимо отметить, что система земского самоуправления была введена лишь в 34 губерниях России, а на такие территории как Кавказ, Средняя Азия, Казахстан, Сибирь не распространялся законодательно. Вступление в силу Указа было достаточно продолжительным, понадобилось около 15 лет. Таким образом, к 1914 году в 43 губерниях России были сформированы земские органы самоуправления. Однако действующее самодержавное правительство ограничивало их политическое участие, но предоставляло возможность участия в социально-культурной сфере на подведомственных территориях. Исходя из этого, основной акцент в работе земств был сосредоточен на мерах по организации местного хозяйства и быта, а также на вопросах социального обслуживания населения, что способствовало развитию института социальной работы.

Компетенция земских ведомств распространялась на:

- распределение денежных сборов земств;
- определение мер обеспечения народного продовольствия;
- на управление земским страхованием имущества;
- на развитие местной торговли и промышленности;
- на решение вопросов сельского хозяйства, связанных с сохранением хлебных посевов, недопущения падежа скота и др.;

- заведование лечебными учреждениями, благотворительными заведениями, попечением и презрением бедных, сирот;
- поиск способов прекращения нищенства;
- участие в определенных вопросах народного образования, здравоохранения;
- предупреждение преступности и др. [2]

Обозначенные компетенции тесно перекликаются с целями и задачами института социальной помощи населению.

Перечисленный спектр полномочий достаточно широк и соответственно нуждался в финансировании, которое осуществлялось за счет земских сборов. Земства обладали правом налогообложения доходов с частновладельческих и надельных крестьянских земель, с движимых и недвижимых имуществ, основным источником дохода был налог на землю. Соответственно с развитием сельского хозяйства росло и местное налогообложение. Только с 1907 г. государство стало оказывать финансовую помощь земствам, увеличив тем самым расходы местных органов самоуправления. Для примера: в 1912 г. сумма земских сборов составила 103 млн. руб. от налогообложения земель и лесов; 25 млн. руб. с торговой промышленности; 18 млн. руб. с жилых домов в городах и уездах; 74 млн. руб. было получено от государства, таким образом сумма совокупных доходов составила более 220 млн. руб. Данные средства в первую очередь были направлены на решение хозяйственных и социальных вопросов [2].

Помимо финансового укрепления позиций, укреплялся и штат земских управ. Количество которых в 1912 г. составило 85 тыс. человек. Многие представители обозначенной системы демонстрировали преданность своему делу, не жалея сил, прикладывая все знания и умения служению социальной сфере. Кто как не они, приближенные к нуждам народа, знали о трудностях больше всего и соответственно имели возможность оказания помощи и поддержки в преодолении этого. Земские самоуправления внесли значительный вклад в развитие таких отраслей как образование, здравоохранение, сельское хозяйство и социальное призрение.

Земские самоуправления инициировали программу по улучшению социального положения крестьян в период с 1870 по 1880 гг., которая содержала такие требования как: налаживание системы социальной помощи нуждающимся, введение всеобщего школьного обучения детей, предоставление мелкого кредита малоимущим хозяйствам, отмена подушной подати. Часть пунктов данной программы им удалось реализовать, так в первой половине XIX века было учреждено 2782 школы в селах, где училось 139 тыс. учащихся мужского пола. Уже за первое десятилетие своего существования самоуправленческие учреждения открыли около 10 тыс. начальных школ. К 1900 г. сеть земских школ расширилась почти вдвое, в то время как в течение 1770—1855 гг., т.е. за более чем 80 лет деятельности правительств Екатерины II, Павла I, Александра I и Николая I, — было основано 2986 школ, где в 1850-е гг. обучалось около 147 тыс. учащихся [2].

Земские школы существенно отличались от церковно-приходских. Значимый вклад в систему народного просвещения внесли К.Д. Ушинский, Н.И. Пирогов и др. Смелое утверждение, но все-таки, созданию начальных сельских школ поспособствовали местные органы самоуправления. Эти школы дали возможность получить начальное образование рабочим фабрик и заводов, ремесленникам, их детям. Работа земств в этом направлении продолжилась по направлению формирования учительскими квалифицированными кадрами, переходу к бесплатному образованию, созданию библиотек.

Деятельность земств распространялась и на сферу медицинского обслуживания. Ведь врачебная помощь на селе до середины XIX в отсутствовала, а после создания земских органов в их ведение перешли губернские и уездные больницы. Органы местного самоуправления принимали меры по улучшению врачебного обслуживания.

В 1912 г. государство выделило средства земствам в размере 30 млн. руб. на здравоохранение, за счет чего были созданы сети аптек, открыты медицинские курсы.

Земствами были созданы статистические бюро, аналог современных исследовательских центров по изучению общественного мнения. Цель создания – исследование уровня жизнеобеспечения сельского населения. Эти данные были необходимо для демографической оценки состояния деревни и изучения экономического положения крестьян.

Еще одно важное социальное направление реализуемое земствами это оказание юридической помощи населению, потребность населения в юридических консультациях была велика. Согласно данным И.С. Яртых, на одного адвоката приходилось на 17900 человек, это конечно же было ничтожно мало [3].

Весомый вклад в развитие социальной работы внесла деятельность земских органов в области социального обеспечения и социальной поддержки для различных категорий населения. Она заключалась в создании богаделен, сиротских приютов, открытии яслей, открытии специализированных учреждений для лиц с особыми нуждами – слепых, слабослышащих, опеке над душевнобольными и слабоумными, выделение пособий для малообеспеченных семей.

По данным Е.Д. Максимова, исследователя в области общественного призрения, во время введения земского самоуправления действовало 107 богаделен, 21 сиротский дом, 33 дома для душевнобольных [1].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что благодаря деятельности земств губернские и уездные управы добились заметного улучшения в области социального призрения, тем самым способствуя развитию института социальной работы. Результатом этого стало расширение сети социальных учреждения для оказания социальной помощи. Деятельность земств вполне оправдано заслуживает положительной оценки. Благодаря их усилиям был сделан заметный шаг вперед в организации на местах дела народного образования, здравоохранения, социальной поддержки. Само возникновение и деятельность общественных управленческих органов явились наглядным

свидетельством того, что всеобъемлющая и жесткая государственная централизация далеко не всемогуща и не всегда приносит необходимый эффект. Хозяйственная и социально-культурная работа земских собраний, их исполнительных учреждений убедительно показала, что государство не в состоянии обеспечить полнокровную жизнь общественного организма без системы самоуправления народа, в том числе и в социальной сфере.

Список использованной литературы и источников

1. Образование в Российской империи [Электронный ресурс] Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Образование_в_Российской_империи – Загл. с экрана (дата обращения: 04.02.2021). – Яз. рус.
2. Холостова Е. И. Социальная работа: Учебное пособие / Е. И. Холостова. — 7-е изд. — М.: Издательство торговая корпорация «Дашков и К», 2010. — 800 с.
3. Яртых И.С. Бесплатная юридическая помощь: история, мифы и реальность [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/besplatnaya-yuridicheskaya-pomosch-istoriya-mify-i-realnost>

УДК [342.553:364](470.12)(09)

ВКЛАД ВОЛОГОДСКОГО ГУБЕРНСКОГО ЗЕМСТВА В РАЗВИТИЕ ВОЛОГОДЧИНЫ КАК ЦЕНТРА МАСЛОДЕЛИЯ

А.И. Багдатова

Багдатова Александра Ивановна, аспирант Череповецкий государственный университет, titch@mail.ru

В статье рассматривается политика Вологодского губернского земства в развитии молочного дела на протяжении периода 1870-1918 гг. Показан вклад инициативных общественных представителей Н.В. Верещагина и К.Х. Риффесталя в становлении промышленного маслоделия и сыроварения и их взаимодействие с земскими органами самоуправления. На основе приведенного исследования, сформулированы плюсы и минусы деятельности Вологодского земства.

Ключевые слова: Вологодское губернное земство, органы самоуправления, маслоделие.

CONTRIBUTION OF THE VOLOGDA PROVINCIAL ZEMSTVO TO THE DEVELOPMENT OF THE VOLOGDA REGION AS A CENTER OF OIL PRODUCTION

A. I. Bagdatova

Alexandra Ivanovna Bagdatova, Postgraduate student Cherepovets State University, titch@mail.ru

The article analyzes the policy of the Vologda governorate zemstvo in the matter of milk and dairy products development in the period from 1870 to 1918. The contribution of N. V. Vereshchagin and K. Kh. Riffesttal in the formation of industrial butter and cheese making has been described. On the basis of the study, the positive and negative aspects of the activities of the Vologda zemstvo have been represented.

Key words: Vologda provincial Zemstvo, self-government bodies, butter-making

Из всех видов сладкосливочного масла, выпускаемых в России, наибольшую славу и востребованность имеет вологодское масло, оно является стратегическим продуктом, не имеющим аналогов в мире с 70-х годов XIX в. Сегодня часто приходится обращаться к истории развития промышленного маслоделия, к технологии «вологодского» масла, которая была разработана Н.В. Верещагиным. Николай Васильевич назвал масло «парижским», за сходство его вкуса и аромата с маслом из французской провинции Нормандии [1, с.2], со специфически нежным и тонким ароматом, отдаленно напоминающий вкус жареных орехов. До настоящего времени этот вкус и аромат считают достоинством этого масла.

Появившись на международном рынке, «вологодское» масло сразу было высоко оценено потребителями. Русские маслоделы назвали его «петербургским», т.к. именно в этом городе масло впервые появилось в продаже. Длительное время за маслом сохранялось двойное название, которое проникло в литературу как «парижское» - по идее Верещагина, и «петербургское» - по месту его продажи [2, с.4]. Несмотря на то, что технология изготовления распространилась по всей России, наиболее ярко выраженный вкус и аромат «вологодское» масло имело изготовленное, только лишь в Вологодской губернии. Цена на него всегда была самая высокая как на внутреннем, так и на внешнем рынке. Таким образом, маслоделие играло значительную роль в экономике Вологодской губернии и России.

Местными экономическими вопросами занималось Вологодское губернское земство, начавшее свою деятельность в 1870 г. Сфера деятельности Вологодского губернского земства в области сельского хозяйства была довольно обширной, сюда входила медицинская помощь сельскому населению, начальное народное образование, страхование, дорожное дело, агротехническая помощь, распространение сельскохозяйственных орудий, машин и семян, а также помощь маслодельным артелям.

Первые 20 лет работой земства в развитии молочного дела руководил Николай Васильевич Верещагин. Верещагин обратил внимание на вологодские луга и решил, что они как нельзя лучше подходят для развития молочного скотоводства, что способствовало развитию сначала сыроварения, а затем маслоделия.

Женившись против воли отца на недавней крепостной соседа, Татьяне Ивановне Ваниной, Верещагин в 1865 г. едет в Швейцарию для знакомства с артельной формой работы: торговых правил, порядков и уставных отношений. В октябре 1865 г. обратился с предложением в Вольное Экономическое общество о введении сыроварения в круг сельского хозяйства. Рассмотрев предложение Верещагина, ВЭО постановило: оказать помощь молодому мастеру из процентов капитала помещика Тверской губернии Яковлева, который завещал свои средства на улучшение сельского хозяйства в губернии. Так, Верещагин оказался привязанным к местности, никогда не славившейся скотоводством, а не к облюбованным пастбищам под Вологдой и Ярославлем [7, с.3].

Зимой 1865 г. Н.Верещагин поселился с женой в полузаброшенной пустоши Александровке Тверской губернии, арендовав две избы. Первая сыроварня в России начала работу 19 марта 1866 г. В 1868 г. Верещагин начал хлопотать об учреждении правительственной школы молочного хозяйства. Через три года, в 1871 г., открылась Едимоновская школа маслоделия, располагавшаяся недалеко от Твери. За 25 лет работы ее закончили 1200 мастеров, разъехавшихся по всей России. Кроме обучения грамоте и счету, ученикам преподавали азы молочного дела: изготовление сгущенного молока, сливочного масла, сыров «Честер», «Бакштейн», «Зеленый», французских сыров [7, с.17].

В 1871 г. по инициативе Верещагина в Санкт-Петербурге была открыта первая мастерская по изготовлению молочного оборудования. С этого времени Николай Васильевич трудится с товарищами и помощниками. К таким помощникам относилась семья голштинцев Франца и Иды Буман, Верещагин пригласил их преподавать в Едимоновскую школу. Когда же срок контракта истек, помог Буманам открыть маслодельный завод на Вологодчине. Это был первый завод в Вологодской губернии и находился он в селе Марфино Вологодского уезда, расположенном в 16 км от Вологды. Ида Ивановна Буман параллельно с работой на заводе обучала маслоделию местных крестьян. Впоследствии на базе образцового хозяйства Буман возникла молочная станция, которая с 13 мая 1911 года была переименована в Вологодский молочно-хозяйственный институт [6, с.17].

Другой помощник Верещагина – Айветис Айрапетович Калантар. В 1882 г. Верещагин пригласил его преподавать в Едимоновскую школу, а позже отправил на стажировку в Англию и Францию. По возвращении из-за границы Калантар заведовал научной лабораторией при школе [7. С.4]. С 1889 г. руководил созданием проекта высшего учебного заведения по молочному хозяйству.

В январе 1875 г. Н.В. Верещагиным была предпринята попытка отправки вологодского масла на экспорт, однако первый блин оказался комом. Вся тысяча бочонков масла была забракована, так как оно пахло болотом. Как выяснилось, причина состояла в том, что масло промывалось колодезной водой, имевшей болотный запах. Верещагин предложил кипятить воду, для полной гарантии так же стали поступать и со сливками. Вторая партия товара, ушедшая за границу, произвела там неожиданный фурор.

Верещагин стремился привлечь внимание к своему делу и доказать его пользу: убедить правительство в необходимости создания ссудных товариществ; земства – выделения средств на обучение маслодельных и сыроваренных мастеров; Министерство земледелия – содержать школу сыроваров; крестьян – в правильном ведении животноводства и т.д. Однако не все поддерживали Верещагина и понимали его. Например, А. Ф. Миддендорф (академик и секретарь Академии наук) и А. Н. Энгельгарт (химик, преподаватель Петербургского земледельческого института), которые в многочисленных газетных статьях до 1890 г. обвиняли Верещагина в несостоятельной деятельности.

В 1878 г. Николай Васильевич основал газету «Скотоводство», но со смертью спонсора издание прекратилось. Основанный Верещагиным «Вестник Русского сельского хозяйства» издавался 12 лет, в нём было опубликовано больше 160 его статей. [1, 19]. Также для пропаганды маслодельного производства Николай Васильевич организовывал специальные выставки. В 1878 и 1879 гг. они были организованы в Москве и Петербурге. На московской выставке молочного хозяйства в сентябре 1878 г. были выданы награды следующим экспонатам Вологодской губернии:

- первое место: голштинское масло И. И. Буман, кроме того, было отмечено содействие этой замечательной женщины развитию молочного дела в губернии;

- второе место: голландский сыр Пронинской артельной сыроварни, сладко-сливочное масло крестьянина А. К. Кирикова, сыр «Честер» П. Ф. Виноградова, голштинское масло Н. А. Пегова, Ф. Х. Фохта, М. А. Зубова;

- третье место: сладкосливочное масло К. А. Левашова, голштинское масло Н. М. Попова, Н. А. Волоцкого.

10 из 45 медалей, вручённых на выставке, получили вологжане. Кроме того, товар отличался отменным качеством и красивой упаковкой благодаря стараниям Верещагина.

В 1899 г. была организована Всероссийская выставка молочного хозяйства. Чтобы обеспечить успех и авторитет сельских выставок, Верещагин приглашал губернаторов, титулованных особ, экспертов ВЭО и Московского общества сельского хозяйства (далее МОСХ). В городах при выставках устраивались съезды или выступления с докладами известных ученых и специалистов. Стенограммы этих встреч немедленно печатались в газетах. Пожелания и решения съездов направлялись в министерства, градоначальникам, владельцам железных дорог. Большой популярностью на выставках пользовались «демонстративные отделы», в которых посетителям показывали процесс изготовления масла и сыра. В 1881 г. на Вологодской выставке впервые продемонстрировали сепаратор Лавая, изобретенный годом раньше и приобретенный Буманами.

Постепенно маслоделие приобретало размах, в него включались тысячи людей независимо от сословия. Верещагин помогал каждому желающему сделать первые шаги в обустройстве маслодельни: если возникала нужда в оборудовании: ведрах, бидонах и прочей посуде - Николай Васильевич помогал в его приобретении; если необходимо было освободиться от диктата цен столичных торговцев – при поддержке ВЭО Верещагин открывал склады артельных сыроварен; если в товарных вагонах портилось масло и сыр – он вступал в переговоры с владельцами железных дорог, после чего вагоны цепляли к скорым поездам. Трудности росли пропорционально размаху дела. Самая острая проблема заключалась в транспортировке товара. Большинство железных дорог были частными, кругом царил произвол. Верещагин всячески содействовал производству вагонов-холодильников, используя для этих целей все свои знакомства и связи.

Итак, распространив свою деятельность на Архангельскую, Вологодскую, Тверскую, Ярославскую и Новгородскую губернии, Верещагин думал и о Кавказе, куда был отправлен его ученик А. А. Кирш, именно там в 1873 году был построен первый сыроваренный завод. Когда началось движение по Сибирской железной дороге, Верещагин командировал за Урал, в Сибирь, своего ученика В. Ф. Сокульского, где в 1896 г. был открыт первый артельный маслодельный завод.

В 1894 г. Верещагин отходит от дел, по его рекомендации Вологодское губернское земство пригласило Карла Христиановича Риффесталля на должность инструктора молочного хозяйства. 13 марта 1907 года Николай Васильевич скончался в своем имении в селе Пертовка.

Николай Васильевич Верещагин создал в России новую отрасль народного хозяйства - маслоделие и сыроварение, позволил молочному производству утвердиться в качестве ведущей отрасли сельского хозяйства. Деятельность его имела не столько коммерческий, сколько общественный характер. В процессе развития уникальных методов Верещагина наука нам подарила сотни сортов масла и его аналогов. Создавая новые продукты, многие маслоделы пытаются повторить легендарный вкус и успех настоящего «Вологодского масла», но это оказалось делом непростым. Шедевр русского маслоделия, созданный на Вологодчине, так и остался одним из лучших в мире.

С 1894 г. начинается экспорт масла за границу. Низкий уровень производства и качества масла не мог удовлетворить растущие требования заграничного рынка, поэтому для исправления положения в 1894 г. российское правительство направило в Вологодскую губернию под руководство Риффесталля 9 датских мастеров-маслоделов: Христиана и Карла Нильсен, Карла Ганзена, Ганса Карльсена, Иенса и Ларса Петерсен, Петра Паульсона. Среди них была одна женщина, Матильда Гольм, которая на протяжении 19 лет работала в Грязовецком уезде.

В обязанность инструктора входило по первому требованию владельцев маслодельных заводов отправлять специалистов [5, с.12]. В течение 1896 г. таких требований поступило 63, из них 54 заявления были удовлетворены. Увеличение числа обращений за помощью к опытным мастерам свидетельствовало о том, что как для крестьян, так и для мелких маслоделов стало ясно, что цена масла и его вкусовые качества зависят от более строгой проверки молока, чистоты помещений и применения современной техники.

В 1896 г. были изданы и бесплатно распространены среди населения брошюры с примерным уставом молочной артели, составленным Риффесталлем, а также руководство по устройству маслодельных заводов, крестьянских скотных дворов. Таким же образом распространялись различные бланки и книги для отчетности. В том же году по предложению Риффесталля Вологодское губернское земское собрание приняло решение о выдаче уездным земством по 15000 рублей на уезд для предоставления ссуд маслодельным артелям, но лишь тем, кто принял правительственный устав. Кроме того, в феврале 1898 г. Вологодским губернским собранием разрешено отпускать в кредит из

сельскохозяйственного склада необходимые для маслоделия приборы и машины.

По ходатайствам Риффесталья Вологодское губернское земство выделяло средства на поездки и наем квартир для инструкторского персонала. В 1896 - 1899 гг. земством была выделена материальная помощь на устройство специализированных отделов вологодского масла на Всероссийских выставках в Нижнем Новгороде и Санкт-Петербурге. А также издан капитальный труд Риффесталья «Отчет о производстве молочных продуктов в Вологодской губернии», являющийся до сегодняшнего дня ценнейшим источником для исследователей в области истории маслоделия.

В начале XX века Риффесталь с 9 правительственными инструкторами стали постепенно отделяться от Губернского земства. Скорее всего причиной отдаления стал конфликт между земством и Риффесталем из-за отказа Вологодского губернского собрания 11 февраля 1900 г. оплатить расходы типографии и обвинения Риффесталья в неправильно составленных отчетах.

Карл Христианович Риффесталь начал новую эру в деле молочного хозяйства, который следовал в работе следующим принципам: улучшение техники производства, обучение местных маслоделов выработке масла для экспорта за границу, применение научных и практических знаний в молочном деле.

Из мероприятий Вологодского губернского земства в период с 1903 по 1904 гг. можно выделить учреждение агрономического отдела земства, организацию более широкого кредита при отпуске из земского склада сельскохозяйственных орудий и принадлежностей для маслодельных заводов, организацию вологодского отдела на выставке Северного края в Ярославле. Постепенно земство стало все меньше предпринимать соответствующие меры в отношении развития и совершенствования маслоделия [6, с.29].

О деятельности Вологодского губернского земства в 1905 - 1906 гг. в отношении молочного хозяйства сведений обнаружить не удалось.

В 1907 - 1909 годах работа Вологодского губернского земства тесно связана с деятельностью правительственных специалистов в связи с кооперативными начинаниями в молочном хозяйстве. В этот период среди мероприятий губернского земства можно отметить следующие: организацию разведения племенного скота; оказание помощи мелким сельскохозяйственным обществам; организацию съездов агрономов и специалистов молочного хозяйства; поднятие вопроса об устройстве и содержании ВМХИ [6, с.31].

Несмотря на то, что организация правительственных инструкторов стояла отчасти особняком, но о своей деятельности ей приходилось периодически отчитываться перед Вологодским губернским земским собранием. В докладе от 7 ноября 1907 года говорилось, что отряд правительственных мастеров разделен на две части: для Вологодской и Костромской губернии - по 3 мастера на каждую. Два мастера и одна мастерица обслуживали в Вологодской губернии только три уезда: Грязовецкий, Кадниковский и Тотемский, а четвертый, Вологодский уезд, еще в 1905 году отказался от услуг правительственных мастеров, несмотря на то, что в уезде функционировало 400

маслоделен [4,с.60].

В 1908 г. Вологодская губернская управа по поручению собрания ходатайствовала перед правительством о предоставлении ей посреднических функций по выдаче кредита маслодельным заводам. Согласно утвержденному положению Совета министров от 16 мая 1909 г. управе была выдана ссуда в 30 тыс. руб. В этом же году Департамент земледелия Вологодской губернии принял решение о выдаче денежных средств на пособия малоимущим крестьянам, желающим переустроить свои скотные дворы [2, с.54]. 400 рублей было выделено на устройство показательных дворов и на организацию бесплатных курсов для крестьян по молочному хозяйству и скотоводству при вологодских артелях.

В 1909 г. Вологодская губернская земская управа отпечатаала утвержденный правительством устав маслодельной артели в количестве 3 тысяч экземпляров и разослала их по волостям губернии для ознакомления населения. Благодаря ему, они приобретали права юридических лиц и, что немаловажно, возможность получать кредит у Вологодского губернского земства [3, с.3].

С 1 января 1910 года Вологодским губернным земством в помощь рядовым крестьянам стал издаваться журнал «Сельскохозяйственный экономический листок». О расширении маслодельного промысла говорит появление в том же году при Вологодском губернном земстве следующих должностей: старшего специалиста по животноводству, двух старших инструкторов по луговодству, а в 1912 году была введена еще одна должность - специалиста по культуре болот. Кроме того, за счет губернского земства содержался инструктор-счетовод для кооперативных хозяйств [2, с.9].

В начале весны 1911 г. в ряде губерний стала свирепствовать сибирская язва. Для борьбы с эпидемией Вологодское губернное земство отправило санитарных врачей на осмотры маслоделен. Позже такие осмотры санитарных врачей стали обязательными. Именно проблема появления опасного заболевания подтолкнула губернное земство к ускоренному принятию решения об учреждении ВМХИ. Вопрос о создании института растянулся на десятилетия и обсуждался в течение 20 лет. Для нужд института Главным Управлением землеустройства и земледелия (далее ГУЗиЗ) предполагалось приобрести имение Буман, которое было оценено в 46827 рублей. Государственная дума одобрила проект ГУЗиЗ и утвердила его 3 июня 1911 года.

17 января 1912 г. Вологодскому губернному земству правительство вновь предоставило кредит на выдачу ссуд молочным артелям для обустройства маслодельных заводов. В том же году земство приняло участие в издании работы И. К. Степановского «Маслоделие – богатство Севера». В дальнейшем маслодельные артели всегда находились в центре внимания Вологодского губернского и юго-западных уездных земств. В 1910 г. маслодельных артелей было 86, в 1913 – 161, а в 1918 - уже 450 артелей, то есть за восемь лет их количество выросло в пять раз. В 1918 г. Вологодское губернное земство было ликвидировано.

Земский опыт в развитие маслоделия, накопленный в Вологодской губернии, имеет и сегодня важное значение. Еще совсем недавно казалось, что технология получения масла промышленными предприятиями может быть утрачена, т.к. под известной маркой продается немало подделок. Сейчас былая слава знаменитого «Вологодского масла» (с 1939 г.) понемногу возрождается, вследствие чего растет и интерес к деятельности Вологодского земства. В основе деятельности Вологодского земства лежали принципы самостоятельности и инициативы, благодаря деятельности Н.В. Верецагина и К.Х. Риффесталья. Следовательно, деятельность земства является примером становления гражданского общества в России.

Вологодское земство внесло значительный вклад в развитие региона.

Список использованной литературы и источников

1. Арсеньев Ф. А. Молочное дело в Вологодской губернии. Вологда, 1879. 37 с.
2. Вайровская С. В. Роль земских учреждений в развитии кооперации Вологодской губернии в начале XX вв. // Кооперация: страницы истории. М., 1993. С. 164.
3. Кушныренко-Кушнырев М. А. Кооперативные организации в Вологодской губернии к концу 1910 г. Вологда, 1910. 23 с.
4. Острецова Н. Г. Этапы разработки и совершенствования технологии «Вологодского масла» // Всероссийская научно-практическая конференция. Современные аспекты Российского маслоделия. Вологда, 2004. С. 60.
5. Риффесталь К. Х. Доклад к съезду молочных хозяев Ярославской и Вологодской губерний. Ярославль, 1899. 18 с.
6. Степановский И. К. Маслоделие – богатство Севера. Вологда, 1912. 298 с.
7. Вологодское маслоделие / Г. В. Твердохлеб, О. В. Шемякин, Г. Ю. Сажин, П. В. Никифоров. СПб: СПбГУНиПТ, 2002. 245 с.

ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ИСТОРИИ В НОВЕЙШЕЕ ВРЕМЯ

УДК 32(479):314.1

ПЯТИГОРСК КАК РЕГИОНАЛЬНЫЙ АДМИНИСТРАТИВНЫЙ ЦЕНТР РОССИИ В СМУТНОЕ ВРЕМЯ (1917–1919 гг.)

В.З. Акопян

Акопян Виктор Завенович, кандидат исторических наук, доцент, Пятигорский государственный университет zaven2005@yandex.ru

Настоящая статья посвящена городу-курорту Пятигорску, как региональному административному центру на Юге России. В данной статье рассматривается период Великой русской революции 1917 г. и гражданской войны. В этот короткий промежуток времени город Пятигорск являлся центром Пятигорского округа и Северо-Кавказской советской республики. При этом оставался главным городом курортного региона Кавказских Минеральных Вод. Такая роль курортного города позволила ему уже в новейшее время несколько раз становиться центром крупного региона на Юге России и даже всего Северного Кавказа, а с 2010 г. превратиться в столицу Северо-Кавказского федерального округа.

Ключевые слова: Северный Кавказ, Терская область, Кавказские Минеральные Воды, советская власть, курорты, казачество

PYATIGORSK AS A REGIONAL ADMINISTRATIVE CENTER OF RUSSIA IN THE TIME OF TROUBLES (1917–1919)

V. Z. Akopyan

Viktor Zavenovich Hakobyan, candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Pyatigorsk State University zaven2005@yandex.ru

This article is devoted to the resort city of Pyatigorsk, as a regional administrative center in the South of Russia. This article examines the period of the Great Russian Revolution of 1917 and the Civil War. In this short period of time, the city of Pyatigorsk was the center of the Pyatigorsk District and the North Caucasus Soviet Republic. At the same time, it remained the main city of the resort region of the Caucasian Mineral Waters. This role of the resort city has allowed it to become the center of a large region in the South of Russia and even the entire North Caucasus several times in recent times and since 2010 it has become the capital of the North Caucasus Federal District.

Keywords: North Caucasus, Terek region, Caucasian Mineral Waters, Soviet power, resorts, Cossacks

Настоящий материал является продолжением опубликованной в сборнике «Проблемы российской цивилизации и методики преподавания истории» Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского (Выпуск XIV) статьи «Пятигорск как региональный административный центр Российской империи в 1830–1917 гг.» и посвящен периоду Русской революции 1917 г. и последовавшей за ней Гражданской войне. В этот сравнительно небольшой отрезок времени Пятигорск, в зависимости от того, кто в этот период контролировал территорию, являлся административным центром государственных образований разной политической ориентации.

Созданная в 1860 г. Терская область (64 тыс. кв. верст) состояла из четырех отделов: Кизлярский, Моздокский, Пятигорский, Сунженский и шести национальных округов: Владикавказский, Веденский, Грозненский, Назрановский, Нальчикский и Хасавюртовский. Областной центр находился во Владикавказе, центры отделов – в Пятигорске, Моздоке, Кизляре и станице Старосунженской. В начале XX в. в области проживало более 1 млн. жителей: горские народы (ок. 540 тыс.), русские – 420 тыс. (включая казаков и малороссов), ногайцы (35 тыс.), армяне (20 тыс.), немцы (15 тыс.) и др. Объединенные в Терское казачье войско (ТКВ) казаки-терцы (200 тыс.) проживали в 70 крупных станицах [1].

В годы Первой мировой войны начальником Терской области и наказным атаманом Терского казачьего войска (ТКВ) являлся генерал-майор Сергей Николаевич Флейшер. В марте 1917 г. комиссаром от Временного правительства в Терской области был назначен член IV Государственной думы от Терской области Михаил Александрович Караулов (1878–1917), также избранный атаманом в марте 1917 г. на Войсковом круге (ВК) ТКВ [2]. После убийства Караулова 13 декабря 1917 г. обязанности атамана ТКВ исполнял Лев Ефимович Медяник (1917–1918), а после занятия Терека Добровольческой армией атаманом ТКВ избран генерал-лейтенант Герасим Андреевич Вдовенко (1919–1920) [3].

До 1888 г. Пятигорск являлся окружным центром Терской области. В марте того же года округ получил статус казачьего отдела и возглавил его наказной атаман Пятигорского отдела ТКВ. С конца 1880-х гг. наказными атаманами Пятигорского отдела являлись генерал-майор К.А. Ризенкамф, полковник В.Д. Чиков, полковник (с 1901 г. – генерал-майор) Л.А. Ржевусский, полковник А.А. Грамотин, полковник Г.Н. Абрезов (Обрезов), полковник (с 1912 г. – генерал-майор) И.Д. Попов. В деникинский период атаманом отдела был избран Д.С. Писаренко.

К Пятигорскому отделу относились следующие станицы и хутора при них: Александрийская (к ней относилось 4 хутора), Боргустанская, Георгиевская (г. Георгиевск) – 19 хуторов, Горячеводская – 20 хуторов, Эссентукская (1 хутор), Железноводская, Зольская (1 хутор), Кисловодская (7 хуторов), Лысогорская (2 хутора), Марьинская (1 хутор), Незлобная (6 хуторов), Ново-Павловская (2 хутора), Подгорная (33 хутора), Старо-Павловская (4 хутора), Урухская (9 хуторов) [4].

Пятигорск, в котором к началу 1917 г. проживало 38 тыс. жителей, являлся также центром курортов Кавказских Минеральных Вод (КМВ). Курортные города управлялись особой структурой – Дирекцией КМВ, автономной от администрации Пятигорского отдела. Еще летом 1901 г. в соответствии с утвержденным императором мнением Государственного совета из военного ведомства были изъяты курортные города, управлявшиеся гражданской властью. В 1907–1915 гг. Дирекцию КМВ возглавлял доктор медицины Сергей Васильевич Тиличев (1850–1919). В период его директорства правительство приняло новый закон, возложивший управление санитарной и лечебной частью курортов КМВ, находившихся в

государственном управлении, на Министерство внутренних дел, а организационные и финансовые вопросы – на Министерство торговли [5]. С 1916 г. и до начала 1917 г. обязанности директора КМВ исполнял Евстратий Дмитриевич Петрокино [6, с. 34]. После февральского переворота 1917 г. по распоряжению Временного правительства директором КМВ назначен инженер путей сообщения Н.А. Филиппов [7, с. 53].

По мере углубления противостояния в регионе система управления курортами, исходя из политических соображений, подвергалась постоянным реорганизациям. В январе 1918 г. образован новый орган по управлению КМВ – Большой совет, уволивший Н.А. Филиппова. После него временными директорами КМВ в 1918 г. назначались инженер-архитектор И.И. Байков, врач Н.А. Орлов и Э.Э. Карстенс [8, с. 351]. Органом Большого совета стала лечебно-курортная коллегия, призванная координировать лечебную работу на КМВ с центральными и региональными органами власти. В апреле 1918 г. Управление КМВ было реорганизовано в Комиссариат КМВ, возглавляемый с перерывом С.Д. Ершовым, с научно-технической коллегией при нем. Такие же коллегии имелись и во всех городах-курортах КМВ [9, с. 50].

Так как С.Д. Ершов отменил выборное начало в управлении курортами КМВ, 21 июля Пятигорский Окружной Народный Совет (ОНС) отстранил его от должности комиссара. Комиссариат КМВ теперь должен был функционировать при ОНС и объединять все лечебные учреждения КМВ [10]. Впрочем, 11 августа появляется еще одна структура – Ответственный президиум для управления КМВ и председательствовал в нем Озолин [6, с. 66].

В рассматриваемый период в Пятигорске располагалось окружное по воинской повинности присутствие (председатель – генерал-майор И.Д. Попов, члены – Г.А. Аджемов, В.Ф. Гальченко, А.Г. Цибизов и др.) [11, с. 272]. Полковник Григорий Антонович Аджемов с 5 октября 1906 г. находился на должности Пятигорского уездного воинского начальника [12, с. 262].

Гражданская война взорвала кавказский котел, медленно остывавший после войны с горцами 1817–1864 гг. В результате на Северном Кавказе появились многочисленные республики и другие политические образования самой различной ориентации. Власти одних ратовали за независимость или даже за присоединение к другим государствам, других – за единую и неделимую Россию. Под влиянием турецких эмиссаров, выступавших под лозунгами панисламизма и пантюркизма, в мае 1917 г. на I горском съезде во Владикавказе был организован Союз объединенных горцев Кавказа. Его возглавил кумыкский князь Рашид-хан Капланов. В ноябре 1917 г. Союз провозгласил создание Горской республики, а свой ЦК объявил горским правительством. Республика «всех горских племен, а также ногайцев и туркмен» провозглашалась на территории от Каспийского моря до Черного моря, включая Ставрополье, Терек, Кубань и Черноморье. В марте 1918 г. это правительство, оказавшись в Грузии, объявило об отделении Северного Кавказа от России и заключило с Турцией договор о дружбе и военной помощи. В конце 1918 г. горское правительство переехало в Темир-Хан-Шуру, где

возглавлявший мусульманские отряды Н. Гоцинский провозгласил теократическое государство во главе с имамом [1].

В начале марта 1917 г. во Владикавказе одновременно располагались Союз объединенных горцев и Терский областной гражданский комитет (ТГК) во главе с М.А. Карауловым – самая легитимная власть в области (если тогда могла идти речь о какой-либо легитимности). В него вошли представители «высших» слоев горцев, крупной буржуазии, казачества и национальной интеллигенции.

Весной 1917 г. реальная власть в отделах Терской области принадлежала органам казачьего самоуправления, а в городах – гражданским комитетам, городским думам, местным отделениям военно-промышленного комитета и союза земств и городов, советам рабочих и солдатских депутатов.

В Северо-Кавказском регионе возрастала политическая напряженность, усилились межэтнические противоречия, обострилась общая социально-экономическая обстановка. Нараставший политический кризис попытались предотвратить на совещании представителей ЦК Союза объединенных горцев Кавказа, Войскового правительства Терского казачества, Союза городов Северного Кавказа во Владикавказе, на котором 1 (14) декабря 1917 г. было провозглашено создание временного правительства Терско-Дагестанского края (ТДК), но оно так и не возымело реальной власти [13].

Неспособность правительства ТДК обеспечить безопасность казачества от нападений вооруженных формирований горцев (особенно чеченских и ингушских) привело к тому, что уже к концу 1917 г. в некоторых станицах, граничивших с Чечней и Ингушетией, вместо правлений и атаманов были избраны военно-революционные советы (ВРС) и комитеты [14].

Уставшее от войны и непрерывных вооруженных столкновений с вайнахами казачество склонялось к объединению с иногородними и советами рабочих, солдатских и крестьянских депутатов для противостояния горцам. Подобные настроения поддерживала и часть терского офицерства.

Созданный в декабре 1917 г. в Моздоке ВРС под руководством полковника Т.М. Рымаря предложил 25 января 1918 г. созвать областной съезд для создания единой власти в регионе, способной защитить население от нападений вайнахов – чеченцев и ингушей.

На I областном съезде около половины из 400 делегатов представляли казаки четырех отделов (в т.ч. 32 делегата из Пятигорска) и иногородние. От советов рабочих и солдатских депутатов и органов городских управлений прибыло 54 делегата (в т.ч. из городов КМВ – 15 человек) [14].

Левые партии (большевики, меньшевики и эсеры), образовавшие социалистическую фракцию, договорились добиваться недопущения войны в Терской области [15, с. 101]. Их поддержали иногородние и представители ряда национальных округов. Казачество же, наоборот, стояло на позиции вооруженной защиты своих земель от нападений горцев. Казаки Пятигорского отдела, чьи станицы не затронуло противостояние между станичниками и вайнахами, не проявили желания вооруженным путем поддержать своих сословных собратьев. Они поддержали планы лидеров

социалистов провести очередной съезд в Пятигорске и даже превратить спокойный курортный город в центр Терской области со всеми вытекающими для себя выгодами [14].

На съезде был избран временный высший орган власти – Терский областной Народный Совет (ТНС) и возглавил его левый эсер Ю.Г. Пашковский, 2 февраля переехавший в Пятигорск [16, с. 254–258]. Для решения всех вопросов, волнующих население Терской области, ТНС предложил созвать 15 февраля в Пятигорске II съезд и пригласить на него представителей от всех народов Терской области [13; 17].

Ко времени открытия II Съезда народов Терека в Пятигорске и в ходе его работы советская власть утвердилась на большей части Донской области, Черноморской и Ставропольской губерний. В русских регионах Юга России «триумфальное шествие советской власти» сопровождалось провозглашением советских республик. Первая советская республика была провозглашена 25 ноября 1917 г. на съезде Советов Черноморской губернии в Новороссийске. В январе 1918 г. образовалась советская республика в составе РСФСР на территории Ставропольской губернии. После упорных боев с частями красногвардейцев, Добровольческая армия и казачьи части войскового атамана генерала А.М. Каледина 22 февраля 1918 г. оставили Ростов и отступили на Кубань. 23 марта Ростово-Нахичеванский военно-революционный комитет (ВРК) провозгласил советскую республику на территории Области Войска Донского [18, с. 80–88, 96].

Эти события повлияли на настроение большинства депутатов II Съезда народов Терека, открывшегося 16 февраля в Пятигорске, и значительно укрепили позиции сторонников советской власти на Тереке.

Съезд в составе 567 депутатов открыл в зале Народного дома (ныне – здание Краевого театра оперетты) председатель ТНС Ю.Г. Пашковский.

Большевики на съезде сосредоточили особое внимание на вопросе о власти. Национальные делегации, наоборот, настаивали в первую очередь принять решение по земельному вопросу. Делегации от чеченцев и ингушей увязали проблему провозглашения советской власти на Тереке с вопросом о земле, имея в виду ее перераспределение в пользу малоземельных горцев. Разобщенные делегаты от казаков не смогли на съезде предотвратить принятие решения в пользу «Основного закона о социализации земли» (утвержден ВЦИК 27 января /9 февраля 1918 г.) [19]. Удовлетворив горцев и получив от них поддержку, большевики, несмотря на сопротивление эсеров и меньшевиков, 4 марта добились от съезда признания в Терской области советской власти и правительства – СНК РСФСР. Председателем Терского СНК был избран член ТНС С.Г. Буачидзе.

Решения съезда в Пятигорске вынудили правительство ТДК переехать из Владикавказа в Темир-Хан-Шуру, что позволило продолжить работу съезда во Владикавказе, официально считавшемся центром области [20, с. 32–34].

Итоги съезда показали, что Пятигорск, будучи центром Пятигорского округа (старое название «Пятигорский отдел» советские власти изменили на «округ»), представителями разных регионов Терской области все больше стал

рассматриваться в качестве неофициального или, по крайней мере, второго его центра. По разным причинам таковым теперь все меньше воспринимался Владикавказ – преимущественно русский анклав, расположенный в регионе проживания осетин и ингушей.

После провозглашения советской власти в Пятигорске главный курортный город на КМВ стал местом пребывания чрезвычайного комиссариата Южного района (Г.К. Орджоникидзе), организованного в соответствии с декретом СНК РСФСР от 2/22 апреля. Его решения публиковались в «Известиях Пятигорского Совета рабочих, солдатских и крестьянских депутатов» [6, с. 51]. Вскоре в этом названии добавили и «горских» к депутатам, а «солдатских» заменили на «красноармейских». Эта газета заменила прежнее издание – «Голос Минераловодского и Пятигорского советов рабочих и солдатских депутатов» и издавалась до середины января 1919 г.

Весной 1918 г. в Терской области фактически началась гражданская война, во время которой в разных ее регионах власть менялась с завидной регулярностью, так же, как и красный террор сменялся белым и наоборот.

В течение неполного года советской власти на Тереке, в частности в Пятигорском округе, происходило ожесточенное противостояние не только с оппонентами новой власти, но и внутри самого революционного лагеря.

Первым серьезным военно-политическим кризисом внутри революционного штаба стало выступление против отрядов, верных заместителю председателя исполкома Пятигорского совдепа Григорию Анджиевскому, начальника военно-революционного штаба и начальника гарнизона г. Пятигорска, бывшего унтер-офицера, а еще раньше сапожника-кустаря Наума Нижевасова. 20 апреля (3 мая) отряд Нижевасова занял Пятигорск и арестовал членов совдепа. Комитет РСДРП(б) и исполком ушли в подполье. Анджиевский объявил Нижевасова изменником и обратился за помощью в СНК Терской республики. Из Владикавказа был отправлен бронепоезд с отрядом красноармейцев во главе с С.Г. Буачидзе. На станции Минеральные Воды отряд Буачидзе соединился с отрядом бывшего главнокомандующего Северокавказской красной армией А.И. Автономова. Совместными усилиями мятеж Нижевасова был подавлен. 7 мая Нижевасов и его сообщники были арестованы и расстреляны [14; 21].

Вскоре политический «статус» Пятигорска на короткое время повысился до уровня центра всего советского Северного Кавказа.

В середине февраля 1918 г. в Армавире I Съезд Советов Кубанской области провозгласил советскую власть. После установления советской власти в Екатеринодаре в апреле II Съезд Советов Кубанской области провозгласил Кубанскую советскую республику, в мае объединившуюся с Черноморьем в Кубано-Черноморскую советскую республику [18; 22].

В условиях начавшегося 23 июня 1918 г. наступления Добровольческой армии генерала А.И. Деникина на Кубань, в Екатеринодаре в начале июля почти одновременно работали Северо-Кавказский съезд РКП (б) и I Съезд Советов Северного Кавказа. Партийный съезд, прошедший под руководством

Г.К. Орджоникидзе, принял решение об объединении партийных организаций Кубани, Ставрополя и Терека в единый партийный комитет. В него вошли С.М. Киров, Г.К. Орджоникидзе, А.И. Рубин и М.И. Шнейдерман (Виктор Крайний). Соответственно и съезд Советов (5–7 июля 1918 г.) по докладу Г.К. Орджоникидзе постановил объединить Кубано-Черноморскую, Терскую и Ставропольскую советские республики в единую Северо-Кавказскую Советскую Республику (СКСР) в составе РСФСР [20; 23].

СКСР строилась не по национальному, а по территориальному принципу. Высшим органом власти СКСР провозглашался съезд Советов и избираемый им ЦИК (с ноября – Краевой исполком), в котором должны были быть представлены, пропорционально численности населения, все отделы, округа и уезды Северного Кавказа. В перерывах между сессиями ЦИК его функции осуществлял Президиум. Исполнительная власть принадлежала СНК СКСР [19, с. 133].

В связи с тем, что Добровольческая армия 17 августа взяла Екатеринодар, крайком РКП(б) и ЦИК СКСР сначала переехали в Армавир, а 28 августа в Пятигорск. С этого времени Пятигорск становится советской «столицей» всего Северного Кавказа. В таком статусе город оставался до января 1919 г., когда значительная часть СКСР перешла под контроль Белой армии [23].

Руководящие органы СКСР разместились в престижных зданиях центральной части курортного города. В помещении Азово-Донского коммерческого банка (Романовский проспект, бывшая Царская улица, в марте 1917 г. переименованная в проспект Свободы, ныне – Кирова, 33) в 1918 г. работали отделы СКСР и крайком РКП(б). На том же проспекте, в трехэтажном фешенебельном здании бывшего доходного дома Ходжаевых (ныне – пр. Кирова, 25), размещалось руководство местного Совета, который возглавлял большевик Г.Г. Анджиевский. В особняке отставного российского консула в Персии (Иране) И.Ю. Мациевского (Кирова, 57) располагался Реввоенсовет 11-й Красной армии, которую возглавлял Ян Полуян. Штаб главкома 11-й армии И.Л. Сорокина находился на ул. Садовой (ныне – ул. Козлова), ЧК СКСР разместилось в доме Пятигорского ЧК (дом Карапетянца, ныне – угол пр. Калинина и ул. К. Хетагурова). Кроме того, командование красных (так же, как и позже их оппонентов) занимало здание одной из лучших на Юге России гостиницы «Бристоль» (в советский период – гостиница «Машук», а ныне – резиденция полномочного представителя Президента в СКФО) в курортном парке «Цветник» [6, с. 70; 24].

При этом Пятигорск по-прежнему сохранял статус центра курортов КМВ и округа и в связи с изменявшейся обстановкой на фронтах – остальной части Терской области, оставшейся под советским контролем. Управление КМВ постоянно подвергалось реорганизации «революционными властями», отчего курорты не становились лучше и прибыльнее, тем более в условиях разгоравшейся Гражданской войны. Единственным изменением стало восстановление в должности федерального комиссара курортов КМВ С.Д. Ершова, сторонника жесткой централизации в управлении [9, с. 52].

До начала сентября 1918 г. органом управления Пятигорского округа являлась Временная коллегия. В конце лета и до начала сентября 1918 г. Временную коллегию Пятигорского округа возглавил военный комиссар, член ЦИК СКСР осетин С.Г. Мамсуров (1882–1937) [17]. Чрезвычайным штабом обороны Пятигорского округа 19 августа становится Окружной Народный Совет (ОНС) во главе с эсером Родзевичем. Председателем Временной коллегии по управлению Пятигорским округом в августе избран Аршак Назарович Атабеков (1885–1938), член Северо-Кавказского крайкома РКП(б), председатель Терского облисполкома. ОНС имел также свои вооруженные силы. В июле – начале августа командующим войсками Пятигорского округа и одновременно главнокомандующим Терским фронтом был А.М. Беленкович, а политическим комиссаром – Иванченко [6, с. 63–65].

Первый съезд Советов Пятигорского округа 6 сентября распустил Временную коллегию. Вместо нее решением съезда был избран Пятигорский окружной Совет [9, с. 52]. Официальным печатным органом нового института власти с 11 сентября стали «Известия Пятигорского Совета, Окружного Народного Совета и ЦИК Северо-Кавказской республики».

В начале октября сессия ЦИК СКСР приняла решение о создании РВС Красной армии Северного Кавказа (с 17 ноября – РВС XI Красной армии) в составе: Яна Полуяна (председатель) и членов: В. Крайнего, С.В. Петренко, И.И. Гайченец, И.Л. Сорокина [6, с. 70]. В руководстве РВС не было единства, и происходила борьба за власть. Особой амбициозностью выделялся главком И.Л. Сорокин². Проявляя враждебное отношение к руководителям СКСК еврейского происхождения, он 21 октября в Пятигорске приказал арестовать и расстрелять председателя республиканского ЦИКа А.И. Рубина, секретаря крайкома РКП(б) Виктора Крайнего, председателя фронтовой ЧК Б.Г. Рожанского, члена Северо-Кавказского ЦИКа С.А. Дунаевского, а через два дня в Минеральных Водах – чисто русского председателя ЧК М.Ф. Власова.

Созванный в связи с этим II Чрезвычайный съезд Советов Северного Кавказа 27 октября избрал председателем ЦИК М.С. Акулова, секретарем крайкома РКП(б) – М.К. Меньшикова. На съезде И.Л. Сорокина объявили вне закона, сместили с поста главнокомандующего и 1 ноября расстреляли в ставропольской тюрьме. Главнокомандующим назначили Ивана Федоровича

² Иван Лукич Сорокин (1884–1918) родился в ст. Петропавловской Кубанской области. Окончил Екатеринодарскую военно-фельдшерскую школу. Участвовал в чине хорунжего на Кавказском фронте Первой мировой войны. В 1917 г. произведен в подесаулы. В начале 1918 г. организовал на Кубани первый красный казачий отряд. В феврале 1918 г. назначен помощником командующего Юго-Восточной Красной армией, а весной фактически руководил всеми советскими силами на Кубани, проявляя, с одной стороны, талант военного руководителя, а с другой – невероятную жестокость к пленным, поощряя своих солдат в грабежах и бесчинствах на занятых территориях. По приказу Сорокина было выкопано тело бывшего Верховного главнокомандующего армии генерала Корнилова, отвезено в Екатеринодар и повешено на дереве. По окончании глумлений над останками генерала произведено их сожжение. После военных неудач Северокавказской Красной армии, возглавляемой К.И. Калниным (сменившим А.И. Автономова), приказом штаба СКВО от 24 сентября 1918 г. Сорокин был утвержден в должности главнокомандующего войсками Северного Кавказа, а в октябре – командармом 11-й Красной армии. Однако он проявлял своеволие, вступил в конфликт с РВС Северного Кавказа, проводившим по распоряжению Центра организацию регулярной армии [25; 26].

Федько. После него XI Красную армию возглавляли В.М. Крузе и М.К. Левандовский.

В ответ на расстрел руководителей ЦИК в период с 1 по 3 ноября 1918 г., по постановлению Чрезвычайной комиссии по борьбе с контрреволюцией под председательством Г.А. Атарбекова, в Пятигорске было казнено более 100 человек: 58 заложников, включая генералов царской армии, и 47 других осужденных за различные преступления [25; 26]³.

За несколько недель до падения советской власти в Пятигорске и ликвидации СКСР, 25 декабря был создан еще один республиканский орган – Совет обороны Северного Кавказа во главе с Г.К. Орджоникидзе. Охрану Пятигорского гарнизона осуществлял 1-й Коммунистический Пятигорский пехотный полк под командованием Н.С. Янышевского [9, с. 53]. Однако эти и другие реорганизации революционной власти спасти СКСР уже не могли.

В целом, при власти большевиков Пятигорск быстро терял свой курортный облик. Советская власть осуществляла национализацию движимого и недвижимого имущества. Стремительно падал жизненный уровень населения. Крах финансовой системы вынудил власти республики и даже города выпускать свои денежные знаки – боны разного достоинства, естественно, не вызывавшие никакого доверия у населения.

Есть еще один аспект рассматриваемой темы. В смутное время (как в советский, так и в деникинский периоды) Пятигорск являлся региональным центром ряда национальных общин. Там, где власть находилась в руках ревкомов и советов, действовали структурные подразделения Народного комиссариата по национальным делам (Наркомнаца). Наибольшую активность в регионе проявлял Комиссариат по армянским делам (Армком) Наркомнаца, возглавляемый В.А. Аванесовым и Вааном Терьяном, поэтом.

Армком создал свое региональное отделение и в Пятигорске. Оно проводило организационную работу в армянской общине с целью привлечения своих соотечественников в большевистскую партию, Красную армию и в создаваемые местные органы власти, но в первую очередь – упразднения национальных политических партий и организаций. Они взяли под свой контроль армянскую школу, отстранили от руководства и преподавания дисциплин духовенство и учителей, состоявших в других партиях. Правда, такая политика более масштабно будет осуществляться уже после завершения Гражданской войны.

Важнейшей акцией Армкома стала поездка на Северный Кавказ и Поволжье летом и в начале осени 1918 г. т.н. «врачебно-санитарной группы», имевшей в своем распоряжении два вагона медикаментов и других товаров. Перед миссией, возглавляемой Терьяном, были поставлены разнообразные

³ В постсоветский период городские власти Пятигорска, учитывая этот эпизод, изменили название улицы, носившей имя Атарбекова, не учитывая, что, безусловно, такой беспрецедентный акт красного террора не мог состояться без коллективного решения всего руководства СКСР и согласования с Центром, а может быть и по его прямому решению. Все же остальные революционные названия улиц и проспектов сохранились. Включая и по фамилиям непосредственных руководителей Атарбекова, которым он в своих действиях беспрекословно подчинялся. Вот такая избирательная память!

задачи, хотя официально она направлялась для проведения благотворительной акции в помощь армянским беженцам. Активную деятельность посланники комиссариата развернули на КМВ, куда они прибыли 31 августа 1918 г. До приезда группы помощью беженцам в Пятигорске и соседних городах КМВ занимался национальный Армянский комитет (Арменком), руководимый местным комитетом партии Дашнакцутюн. Упразднив его, Терьян сформировал отдел Наркомнаца, укомплектовал его штатом преданных людей. Печатным органом пятигорского отделения являлась газета «Кармир Опер» («Красные Дни») [27; 28].

В короткий временной отрезок периода Гражданской войны на Северном Кавказе работали также польские комиссариаты (отделы) – региональные подразделения Комиссариата по польским делам (ПК), образованного в начале ноября 1917 г. в составе Наркомнаца. Руководителем ПК Наркомнаца стал член Исполкома групп Социал-демократической партии Польши и Литвы (СДППиЛ) в России Юлиан Лещинский (Ленский). В состав ПК вошли представители левого крыла Польской социалистической партии (ПСП) и СДППиЛ. Комиссариат имел связь и с Северным Кавказом, где проживало немало поляков. Основную свою миссию отделы ПК Северного Кавказа видели в работе с беженцами по отправке их в Польшу, получившую по условиям Версальского договора независимость и обширную территорию. В Пятигорске инициаторами организации отдела ПК выступили Союз военных поляков, Союз прогрессивной молодежи, Социалистический клуб, Демократическое объединение беженцев и др. В состав Пятигорского отдела вошли: В. Чарнецкий, Ю. Миткевич, Т. Кизлер, Мея-Польска, Келецкий. При нем действовали секции по делам беженцев, по демобилизованным, по делам пленных, по юридическим вопросам, рабочее бюро [29].

В декабре 1918 г. в Президиум ВЦИК поступила докладная записка «О реконструкции органов власти на Северном Кавказе», составленная С.М. Кировым и О.М. Лещинским. В ней рекомендовалось упразднить СКСР. Это предложение было принято, и вскоре ЦИК СКСР прекратил свое существование. На смену ему должен был прийти краевой исполнительный комитет Советов Северного Кавказа, избираемый на съезде Советов, с центром в городе Пятигорске. В январе 1919 г. ВЦИК санкционировал переход всей полноты власти на Тереке к Советам рабочих, крестьянских, красноармейских и казачьих депутатов. Областной Народный Совет должен был быть распущен, СНК – упразднен. Вместо них к 5 февраля должен был быть сформирован Терский областной комитет Советов рабочих, горских, крестьянских и красноармейских депутатов, что означало бы полную унификацию системы управления на Северном Кавказе в соответствии с положениями Конституции РСФСР. Однако реализовать это постановление не успели, т.к. в начале февраля 1919 г. вся территория Северного Кавказа перешла под контроль белогвардейцев [19, с. 143–144].

СКСР прекратила свое существование и после Гражданской войны не восстанавливалась.

Реальной альтернативой советской власти стало правительство Юга России, возглавляемое генералом А.И. Деникиным, который после гибели Корнилова принял командование Добровольческой армией. В январе 1919 г. Деникину удалось объединить под своим командованием в составе Вооруженных сил Юга России (ВСЮР) большую часть Северного Кавказа.

Части генерала А.Г. Шкуро, 19–20 января 1919 г. преодолев сопротивление XI Красной армии, заняли Пятигорск.

В период правления правительства ВСЮР генерала А.И. Деникина Пятигорск являлся центром сразу нескольких административных подразделений: района курортов КМВ, Пятигорского отдела ОВТ, а также военных и управленческих структур всего Терско-Дагестанского края. Ставка главноначальствующего и командующего войсками ТДК генерала И.Г. Эрдели в 1919 – начале 1920 гг. находилась в особняке И.Ю. Мациевского по Романовской улице (Кирова, 57), там, где до прихода белых располагался Реввонсовет XI Красной армии. Белые, так же, как и до них красные, разместились в здании гостиницы «Бристоль» в парке «Цветник». Деникинская контрразведка Управления ТДК под руководством капитана Кампиони облюбовала бывшее здание Азово-Донского коммерческого банка (Кирова, 33) [24].

16 марта 1920 г. кавалерийский дивизион XI армии под командованием В.И. Кучуры вошел в Пятигорск. Советская власть пришла «всерьез и надолго». В апреле 1920 г. город Пятигорск был объявлен центром Терской области (с 1921 г. – губернии), в 1924–1930 гг. – Терским округом, а в 1934–1936 гг. столицей Северо-Кавказского края [30]. Но это уже следующая страница в истории Пятигорска как регионального административного центра.

Список использованной литературы и источников

1. Акопян В.З. Национально-государственное и административно-территориальное строительство на Северном Кавказе в 20–30 гг. XX в. Пятигорск: ПГЛУ, 2009. 95 с.
2. Музаев Т.М. Атаман буйного Терека Михаил Караулов: от триумфа до расстрела – один год // Архивный вестник. 2017. № 5.
3. Войсковое правительство Терского казачьего войска. URL: <http://guides.rusarchives.ru/node/8366>
4. Терские станицы. URL: <https://terskiykazak.livejournal.com/297597.html>
5. Полякова О.А., Чегутаева Л.Ф. Летопись города-курорта Пятигорск. Раздел 5. Ставрополь, 2017. 80 с.
6. Полякова О.А., Чегутаева Л.Ф. Летопись города-курорта Пятигорск. Раздел 6. Ставрополь: Печатный Двор, 2018. 104 с.
7. Краснокутская Л.И., Михайленко В.И. Управление курортами Кавминвод (1803–2003). Пятигорск: Вестник Кавказа, 2004. 160 с.
8. Пятигорск в исторических документах 1803–1917 гг. Ставрополь: Кн. изд-во, 1985. 352 с.
9. Польской Л.Н. Летопись Пятигорска. Пятигорск, 1993. 122 с.
10. Известия Пятигорского Советов рабочих, солдатских и крестьянских депутатов. 1918. 6 (18) июля.
11. Кавказский календарь на 1917 г. Тифлис, 1916.
12. Волков С.В. Генералы и штаб – офицеры русской армии. Опыт мартиролога: В 2 т. Т. 1. М.: Издательство «ФИВ», 2012.

13. Корнев Д.З. Революция на Тереке. 1917–1918 гг. Орджоникидзе, 1967. 352 с.
14. Бурда Э.В. Терское казачество в период революций и гражданской войны 1917–1921 гг. Ч. 2 // Агентство политических новостей. 2010. 12 окт.
15. Гугов Р.Х., Улигов У.А. С.М. Киров на Тереке. Нальчик: Эльбрус, 1986. 141 с.
16. Вторая сессия Терского областного народного съезда в г. Пятигорске. 16 февраля – 5 марта 1918 г. Б.м. Б.и. 1918.
17. Борьба за Советскую власть в Северной Осетии (1917–1920 гг.). Сборник документов и материалов. Орджоникидзе, 1957.
18. Борисенко И. Советские республики на Северном Кавказе в 1918 г. Ростов н/Д: Северный Кавказ, 1930. Т. I. Краткая история республик. 272 с.
19. Орешин С.А. Национально-государственное строительство на Северном Кавказе. 1917–1921 гг. Дисс. ... канд. ист. наук. М. 2015.
20. Очерки истории Ставропольского края. Т. 2. 1986. 607 с.
21. Лобанов В.Б. История антибольшевистского движения на Северном Кавказе 1917–1920 гг.: на материалах Терека и Дагестана. СПб., 2013. 424 с.
22. Деникин А.И. Очерки русской смуты. Т. III. Кн. 2. М.: Айрис-Пресс, 2006. 752 с.
23. Северо-Кавказская Советская Республика. Большая советская энциклопедия в 30 т. Т. 23. М.: Советская энциклопедия, 1976.
24. Боглачев С.В. Архитектура старого Пятигорска. Пятигорск: Издательство «Снег», 2007. 520 с.
25. Карпов Н.Д. Мятеж главкома Сорокина: правда и вымыслы. М.: НП ИД «Русская панорама», 2006. 415 с.
26. Пученков А.С., Крутоголов Ф.Ф. Правда о Сорокине // Новейшая история России. 2012. №. 3.
27. Акопян В.З. Армянская периодическая печать Юга России в советский период // Вестник Адыгейского государственного университета. № 1. 2013.
28. Акопян В.З. Национальные подразделения во властных структурах Юга России (1920–1930-е гг.). Ростов-н/Д: РГУПС, 2014. 284 с.
29. Акопян В.З. К истории создания польских национальных секций на Юге России (1920-е годы) // Acta Polono-Ruthenica. Olsztyn (Польша). XXIV. Том 4. 2019; Его же: К вопросу о польских сельских общинах Северного Кавказа в межвоенный период (1918–1939) // Acta Polono-Ruthenica. Olsztyn (Польша). XXIV. Том 4. 2020.
30. Акопян В.З. Северный Кавказ: государственное строительство, экономика и культура. 1920–1940. Ростов-н/Д, 2010.

УДК 355.311.4((437)|1918|+929

ПРОКОП МАКСА И ПРОБЛЕМА СОХРАНЕНИЯ НЕЙТРАЛИТЕТА ЧЕХОСЛОВАЦКОГО КОРПУСА (МАРТ-МАЙ 1918 ГОДА)

М.А. Васильченко

Васильченко Максим Анатольевич, кандидат исторических наук, доцент кафедры фундаментальных юридических и социально-гуманитарных дисциплин, Московский финансово-промышленный университет «Синергия» (Москва). E-mail: Maks-vasilchenko@mail.ru

В статье, на основе недавно введенных в научный оборот источников, рассматривается роль одного из видных политических деятелей чехословацкого национально-освободительного движения, члена Чехословацкого национального совета, отделения для России Прокопа Максы. На основе его биографии исследуются механизмы выдвижения политических лидеров будущей Чехословакии. Рассматривается роль П. Максы в создании системы взаимодействия между ЧСНС и правительством большевиков и его роль в урегулировании

конфликтных ситуаций, имевших место во взаимоотношениях между чешскими легионерами и органами советской власти в период, предшествующий вооруженному выступлению солдат Чехословацкого корпуса.

Ключевые слова: Чехословацкий корпус, Т.Г. Масарик, П. Макса, ЧНС, Л.Д. Троцкий.

PROKOP MAX AND THE PROBLEM OF MAINTAINING THE NEUTRALITY OF THE CZECHOSLOVAK CORPS (MARCH-MAY 1918)

M. A. Vasilchenko

Maxim A. Vasilchenko, Candidate of Historical Sciences, Associate Professor of the Department of Fundamental Legal and Social-Humanitarian Disciplines, Moscow Financial and Industrial University "Synergy" (Moscow).

The article examines, on the basis of sources recently introduced into scientific circulation, the role of one of the prominent political figures of the Czechoslovak national liberation movement, a member of the Czechoslovak National Council, a branch for Russia, Prokop Maxa. On the basis of his biography, the mechanisms of nominating political leaders of the future Czechoslovakia are investigated. The role of P. Maxa in creating a system of interaction between the CSNS and the Bolshevik government and his role in resolving conflict situations that took place in relations between Czech legionaries and Soviet authorities in the period preceding the armed uprising of the Czechoslovak corps soldiers is considered.

Key words: Czechoslovak Corps, T.G. Masaryk, P. Max, CSNS, L.D. Trotsky.

Деятельность Чехословацкого корпуса в России 1918-1920 годов вписана в несколько сюжетных линий чешской национальной, внутрироссийской и общеевропейской истории. Борьба «белых чехов» против большевиков была продиктована инстинктом самосохранения. В современной российской историографии последнего десятилетия наметился поворот интереса исследователей к внутренним процессам, происходящим в Чехословацком корпусе. Важной вехой в изучении истории Чехословацкого корпуса был выход сборников документов, проливающим свет на ряд персоналий, которые принимали важное участие в чехословацкой национально-освободительной борьбе [1,2].

Безусловно, самые яркие участники вооруженного выступления, получившего в советской историографии термин «мятеж» уже давно стали предметом научного осмысления [3,4,5]. На их фоне более умеренные участники майских событий 1918 года отошли на второй план. В советской историографии роль политической организации Чехословацкого национального совета, механизмы принятия решений внутри органа не изучались. В данной статье рассматривается политическая деятельность Прокопа Максы по сохранению нейтралитета корпуса.

В довоенный период о деятельности П. Максы известно сравнительно немного. Он родился в 1883 году, получил юридическое образование, имел степень доктора права. На своей родине отметился как политик умеренных взглядов, разделявший политику сторонников младочехов. Он принадлежал к партии реалистов, созданной Т.Г. Масарика в 1900 году. Он был мобилизован и

попал в плен в 1915 году. Находясь в лагере в Таганроге, П. Макса сумел наладить систему управления, что значительно улучшило положение самих военнопленных.

Прокоп Макса был избран в состав Чехословацкого национального совета, отделения для России от числа военнопленных. Вместе с ним в состав ЧСНС вошли Богдан Павлу и Ярослав Шпачек [1, с. 569]. Будучи членом комитета пленных в Таганроге, П. Макса вошел в состав комиссии по делам пленных отделения ЧСНС [1, с.657].

Говорить о его политических взглядах достаточно сложно, к примеру оппонент П. Максы по политической борьбе, лидер пророссийского крыла чешского национального движения Й. Дюрих относил его к австрофилам и единомышленникам Б. Павлу [1, с. 691].

Близость к лидеру ЧСНС Т.Г. Масарика сыграла важную роль в продвижении политической карьеры П. Максы. По представлению будущего президента Чехословакии он становится уполномоченным при командовании Чехословацкого корпуса. 4 сентября 1917 года Т.Г. Масарик отправил в Главное управление генерального штаба прошение следующего содержания:

«Предполагая же назначить на должность «уполномоченного Чешко - словацкого Национального Совета при командире Чешко-словацкого корпуса» члена отделения для России ЧСНС Прокопия Ивановича Максу. [1, с.789].

Это решение ознаменовало собой завершение процесса автономизации, отделения Чехословацкого корпуса от сил старой армии и позволило сформировать идеологическую надстройку над личным составом корпуса, которая будет влиять на принятие решений до мая 1918 года, когда будет ликвидирована большевиками и одновременно низложена руководителями воинских эшелонов.

Учреждение должности требовало наделением П. Максы рядом полномочий и прав, 29.09.1917 Т.Г. Масарик пишет повторное обращение и вновь просит выдать удостоверение и повторно просит наделить П.И. Максу возможностью «пользоваться телеграфом и средствами передвижения по железной дороге на правах военнослужащих. [6., Д. 334 Л. 29-29 об.]

30 сентября 1917 Главковерх признал удовлетворить ходатайство ЧСНС, поддержанное ГУГШ: «уполномоченным предоставлялось право ношения формы военного кроя и офицерского снаряжения, но без погон и разрешить упомянутым представителям пользоваться за плату казенным телеграфом и железными дорогами на правах военнослужащих». [6., Д. 342. Л. 36].

П. Макса становится личным доверенным лицом Т.Г. Масарика. Он был наделен правом представлять интересы последнего при назначении командира корпуса.[1, с. 849].

Несмотря на широкие полномочия, его личность находилась в тени национального лидера Т.Г. Масарика, установки которого активно воплощались в жизнь с помощью административного таланта П. Максы. Уполномоченный при командире корпуса предпринимал все усилия, чтобы поддерживать концепцию неучастия чехов в расколе общества, вызванного

захватом власти большевиками. Из-под его руки выходит постановление, запрещающее создавать в структурах корпуса или вступать в комитеты [1т 851]. Вместе с тем, 9 ноября 1917 года он публикует обращение в поддержку Временного правительства, низложенного большевиками.

Как один из политических лидеров ЧСНС, П. Макса имел свои предложения по вопросу дальнейшего использования дивизий Чехословацкого корпуса. «Кавказ считаю сумасшествием.... В Тылу для нас места нет, все в войско»[1, с. 870], так звучал его призыв, связанный с мобилизацией военнопленных чехов и словаков.

17 января 1918 года П. Макса подписал присягу членов Отделения ЧСНСовета продолжать борьбу с Австро-Венгерской империей до ее полного уничтожения и обретения чехами и словаками собственной государственности [2, с. 37-38].

Вторым важным направлением деятельности было сохранение нейтралитета в вооруженном противоборстве на Украине. Можно выделить обращение Отделения для России ЧСНСовета к населению г. Киева о нейтралитете чехословацкой армии в Гражданской войне на Украине. [2, с. 44]. Оно было опубликовано в чешской периодической печати и требовало соблюдения строгого вооруженного нейтралитета в связи с занятием Киева частями Красной Гвардии.[7].

В феврале 1918 года П. Макса становится комиссаром Чехословацкого корпуса. В ранге комиссара корпуса и члена ОЧСНС он принимает участие в переговорах с В.А. Антоновым-Овсеенко об условиях продвижения Чехословацкого корпуса на восток и сдаче оружия, которые проходили в Курске 13-14 марта 1918 года. Позднее, результат данных переговоров трансформировался в договор с Совнаркомом о механизме пропуска эшелонов во Владивосток.

Он последовательно представляет чешскую сторону в переговорах по пропуску эшелонов на Восток и пытается выстроить систему паритета во взаимоотношениях с большевиками. При его участии были преодолены несколько кризисов, связанных с активизацией иностранной интервенции в апреле 1918 года [8, с. 27-30.].

К этому моменту, на основе договора от 26 марта 1918 года, уже была создана и успешно действовала система по сдаче оружия. П. Макса, находясь в Москве, принимал активное участие в решении спорных вопросов сдачи вооружения с отдельными местными органами власти, которые самовольно разоружали части корпуса [9., Д 29. Л. 10].

Известие о вооруженном выступлении по всей Транссибирской магистрали, спровоцированное приказом Л.Д. Троцкого о разоружении Чехословацкого корпуса П. Макса встретил в Москве. Отделение ЧСНС для России и его руководство было арестовано и находилось в тюрьме на правах заложников до декабря 1918 года, когда по требованию Антанты они были освобождены.

Арест лидеров ЧСНС Б. Чемрака, П. Максы и передача всего имущества отделения в пользу чехословацким интернационалистами привели к революции

внутри Чехословацкого корпуса. На съезде в Челябинске было принято решение директивы ЧСНС не выполнять и покончить с политикой нейтралитета.

Стоит отметить, что члены Временного исполнительного комитета, получившего всю полноту власти, понимали всю сложность положения заложников и не возлагали на них вину за призывы с требованием сохранять нейтралитет по отношению к большевикам и согласиться на условия разоружения.

21 мая было опубликовано следующее распоряжение за совместной подписью П. Максы и заведующего Оперативным отделом Наркомсоена С.И. Аралова, по которому начальники всех эшелонов должны были сдать оружие местным Советам и возложить тем самым безопасность личного состава на учреждения РСФСР. «Всякий, кто не исполнит этого приказа, должен рассматриваться как мятежник, ставит себя вне закона», - говорилось в данном документе. [10, с. 72–73].

После освобождения в 1918 году П. Макса был избран депутатом Национального собрания. В 1920-1921 годах находился на дипломатической работе, будучи представителем Чехословакии в Гааге. Несмотря на нахождение в застенках большевиков он не утратил доверие со стороны Т.Г. Масарика и активно включился в политическую жизнь послевоенной Чехословакии. Он пережил немецкую оккупацию 1938 года, был одним из лидеров национально-патриотического движения.

[11], включение Чехословакии в орбиту влияния СССР в 1948 году и умер в 1961 году.

Прокоп Макса вошел в историю как лидер умеренного крыла ЧСНС, который до последнего придерживался линии нейтралитета. Его роль в минимизации конфликтных ситуаций сложно недооценивать. Нахождение в тюрьме послужило радикализмами вооруженного выступления и привело к формированию устойчивого курса на вооруженное выступление.

Список использованной литературы и источников:

1. Чешко-словацкий (Чехословацкий) корпус 1914-1920. Документы и материалы. Т. 1. Чешко-словацкие воинские формирования в России. 1914-1917 гг. М. 2013. 1013 с.
2. Чешко-Словацкий (Чехословацкий) корпус. 1914–1920. Документы и материалы. Т. 2. Чехословацкие легионы и Гражданская война в России. 1918–1920 гг. – М.: Кучково поле, 2018. 1024 с.
3. Валиахметов А.Н., Яковлев А.Е. Радола Гайда в отечественной историографии // Псковский военно-исторический вестник. 2017. № 3 (3). С. 189-191.
4. Салдугеев Д. В. Радола Гайда: военачальник и политик / Д. В. Салдугеев // Наука ЮУрГУ: материалы 67-й научной конференции. - Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2015. - С. 1841-1848.
5. Васильченко М.А. От поручика до генерала: метаморфозы военной биографии Станислава Чечека // Славянский сборник. Саратов, 2017 С. 137-154.
6. Российский государственный военно-исторический архив (РГВИА) Ф. 2003 Оп.2.
7. Чехословацкий Дневник 28.01.1918.

8. Васильченко М.А. Советская власть и ЧСНС накануне мятежа Чехословацкого корпуса Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: История. Международные отношения. 2013. Т. 13. № 1.

9. Государственный архив Пензенской области (ГАПО). Ф. Р-2. Оп. 1. 10. Документы и материалы по истории советско-чехословацких отношений. Т. 1. Ноябрь 1917 г. — август 1922 г. М., 1973. 552 с.

11. Рыбак Н. В сердце Европы // «Известия» № 175 (8785) от 27.07.1945 г. [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://pressa-voiny.ru/1945/7/57156.htm> (дата обращения 27.01.2021).

УДК: 9:93/94

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ САРАТОВСКОЙ ГУБЕРНСКОЙ ЧРЕЗВЫЧАЙНОЙ КОМИССИИ В ПЕРИОД СТАНОВЛЕНИЯ СОВЕТСКОЙ ВЛАСТИ В РОССИИ

С.П. Сороков, В.А. Михайлов

Сороков Сергей Петрович, доцент, Саратовский военный ордена Жукова Краснознаменный институт войск национальной гвардии российской Федерации, Саратов, Россия

Михайлов Вячеслав Александрович, Саратовский военный ордена Жукова Краснознаменный институт войск национальной гвардии российской Федерации, Саратов, Россия mvawm20047910@yandex.ru

В статье рассматриваются причины создания чрезвычайных комиссий, правовые основы их деятельности, структура и численность. Кроме того, освещается непосредственная деятельность Саратовской Губернской чрезвычайной комиссии.

Ключевые слова: Октябрьская социалистическая революция, Совет народных комиссаров, Губернская чрезвычайная комиссия, уездная чрезвычайная комиссия.

ACTIVITIES OF THE SARATOV PROVINCIAL EMERGENCY COMMISSION DURING THE FORMATION OF SOVIET POWER IN RUSSIA

S. P. Sorokov, V. A. Mikhailov

Sorokov Sergey Petrovich, Associate Professor, Saratov Military Order of Zhukov Red Banner Institute of the National Guard of the Russian Federation, Saratov, Russia

Mikhailov Vyacheslav Aleksandrovich, Saratov Military Order of Zhukov Red Banner Institute of the National Guard of the Russian Federation, Saratov, Russia

The article discusses the reasons for the creation of emergency commissions, the legal basis of their activities, the structure and number. In addition, the direct activities of the Saratov Provincial Emergency Commission are covered.

Keywords: The October Socialist Revolution, the Council of People's Commissars, the Provincial Emergency Commission, the District Emergency Commission.

Октябрьская социалистическая революция 1917 г. коренным образом изменила государственный, общественно-политический строй и все структуры дореволюционной России. Были ликвидированы не только органы власти и управления, но и силовые структуры — армия, полиция, суды, прокуратура.

Развал экономики и продолжающаяся война усугубляли социальную напряжённость в стране. Часть общества негативно отреагировало на смену политического строя. Для наведения порядка в стране необходимо было принятие оперативных и более радикальных мер. Красная гвардия и созданная 28 октября 1917 г. рабочая милиция не могли решить проблемы борьбы с беззаконием. В связи с этим 7 (20) декабря 1917 г. при Совете Народных Комиссаров была создана Всероссийская чрезвычайная комиссия по борьбе с контрреволюцией и саботажем, (далее ВЧК) во главе с Ф. Э. Дзержинским [18].

На заседании Совета Народных Комиссаров, на вновь созданную структуру были возложены задачи по пресечению и ликвидации всех контрреволюционных и саботажнических попыток и действий на всей территории России. Предание суду Революционного трибунала всех саботажников и контрреволюционеров и осуществление выработки мер по борьбе с ними. Проведение предварительного расследования [17].

Свою деятельность Всероссийская чрезвычайная комиссия осуществляла, в первую очередь, в Петрограде и Петроградской губернии. В других регионах страны правоохрательными вопросами по обеспечению порядка занимались отряды Красной гвардии и милиции.

В январе – феврале 1918 г. из-за осложнения внутренней и внешнеполитической обстановки, вопрос о создании чрезвычайных комиссий стал наиболее актуальным. 23 февраля 1918 г., Всероссийской чрезвычайной комиссией, во все крупные города была направлена радиотелеграмма. В ней указывалось, что необходимо немедленно создать местные чрезвычайные комиссии. Одними из первых чрезвычайных комиссий были созданы в Москве и Саратове [1]. 25 февраля 1918 г. по распоряжению Саратовского городского исполнительного комитета были образованы губернская и уездные чрезвычайные комиссии (далее Саратовская ГубЧК).

В дальнейшем, местные чрезвычайные комиссии, были созданы в других городах. Так, в протоколе заседания Всероссийской чрезвычайной комиссии от 18 марта 1918 года говорится, что: «ВЧК предлагает всем советам на месте организовать однотипные комиссии. Образованные на месте комиссии ведут борьбу с контрреволюцией, спекуляцией и преступлениями по должности. Все аресты, обыски и прочее, как в Москве, так и на местах производятся исключительно комиссиями и ВЧК, каковая их координирует» [15].

На местные ЧК возлагались задачи по ведению беспощадной борьбы с проявлениями контрреволюции, преступлений по должности и спекуляцией. Они осуществляли наблюдение за местной буржуазией, и за направлением в ее среде контрреволюционной работы, информировали органы местной и центральной власти о совершающихся беспорядках и злоупотреблениях. Кроме того, в их задачи входило:

- осуществление производства дознаний по государственным преступлениям;
- производство исследований в порядке чрезвычайного положения;
- осуществление наблюдения за иностранными разведчиками, а также за лицами, пересекающими границу;

- проведение розыскных мероприятий и наблюдения за лицами, скрывающимися от властей;
- участие в обеспечении общественного порядка при отсутствии милиции, а также содействие органам милиции в восстановлении нарушенного революционного порядка;
- осуществление производства дознания о преступлениях, по поручению высших советских органов губернии;
- участие в совещаниях;
- производство наблюдения и регистрации всех пересекающих границу, и осуществление тщательной проверки документов на право въезда и выезда и т.д.;
- строжайший контроль за проведением в жизнь декретов и распоряжений Советской власти [3].

Приведём несколько примеров деятельности местных чрезвычайных комиссий на примере Саратовской губернии. Так в «Известиях ВЦИК» № 183 от 25 августа 1918 г., была освещена деятельность отряда ГубЧК по подавлению кулацкого восстания на юге Саратовской губернии. Причиной восстания явилось, во-первых, большое скопление белогвардейцев в губернии, а во-вторых, проводимая ими агитация среди местного населения. О серьезности данного кулацкого выступления говорит то, что расследованием по этому делу занималась Особая следственная комиссия ЦИК [5].

16 октября 1918 г. отряд от батальона Саратовского губЧК, был направлен в Вятские Поляны, в распоряжение Революционного военного совета 2-й армии, в целях ликвидации восстания в районе Ижевско-Боткинского завода.

13 ноября 1918 г. личный состав батальона Саратовского ГубЧК участвовал в подавлении контрреволюционного восстания в с. Базарный Карабулак Саратовской губернии, а 16 ноября принимал участие в подавлении восстания в Александровке Саратовского уезда [14].

3 января в селе Привольное началось восстание кулаков. Причиной восстания явилось не желание зажиточной части местного населения мобилизоваться. 6 января на подавление восстания был направлен отряд Саратовского ГубЧК. 7 января, после длительной перестрелки, село было взято [4].

Основными причинами восстаний, как свидетельствуют архивные данные, являлись контрреволюционная агитация, проводимая среди местного населения, а также их нежелание участвовать в мобилизации. 1 декабря 1918 г. на Второй Всероссийской конференции Чрезвычайных Комиссий была принята и окончательно проредактирована Коллегией ВЧК «Инструкция о чрезвычайных комиссиях на местах». В первом параграфе данной инструкции определялось, что: «Всеми делами по непосредственной борьбе с контрреволюцией, спекуляцией и преступлением по должности ведают на местах организованные местными Советами или их Исполкомами на одинаковых правах с остальными своими отделами местные Чрезвычайные Комиссии». Определялся состав и численность губернских и уездных

чрезвычайных комиссий. Губернские чрезвычайные комиссии структурно состояли из провинциального, секретно-оперативного, юридического и транспортного отделов. Также при губернском ЧК создавался вооруженный отряд. Численность губернских ЧК составляла 93 человека, из которых 5 человек – члены комиссии (обязательно партийные), уездных чрезвычайных комиссий – 24 человека, из которых 3 человека – члены комиссии, также партийные [3].

Губернские и уездные чрезвычайные комиссии, как правило, комплектовались городскими и районными комитетами Российской Коммунистической партии. Кроме того, действовала система личных рекомендаций со стороны работников ВЧК, партийных и государственных деятелей [6]. Исследования показывают, что, несмотря на деятельность городских и районных комитетов Российской Коммунистической партии, квалифицированных кадров, в чрезвычайных комиссиях не хватало. Кадровый голод в структурах чрезвычайных комиссий виден из обращения от 29 апреля 1918 г., председателя ВЧК, Ф. Э. Дзержинского в Президиум Всероссийского центрального исполнительного комитета. Он сообщает, что на Всероссийскую чрезвычайную комиссию в настоящее время возложен большой объем служебно-боевых задач, от качественного выполнения которых зависит благополучие нашего государства. Вместе с тем, для их выполнения не хватает квалифицированных кадров. В связи с этим он просит: «...что, хотя бы за счет напряжения своих сил, вы не откажете в помощи и дадите необходимое пополнение из своих рядов в лице наиболее идейных, ответственных товарищей для тяжкой, но необходимой работы защиты нового строя, нашей рабочей революции» [17, С. 56]. Отсутствие кадров, характеризовалось тем, что, во-первых, большая часть коммунистов сражалась на фронтах Гражданской войны, а во-вторых, много большевиков и красноармейцев негативно относились к ВЧК [19].

Кадровая политика Всероссийской чрезвычайной комиссии была направлена, на то, чтобы комплектовать органы коммунистами. Но в результате того, что коммунистов было крайне мало, на службу брали беспартийных. В этих условиях членов партии назначали на ответственные и руководящие должности [16]. В дальнейшем, одним из способов решения кадрового вопроса в чрезвычайных комиссиях, было назначение в их состав бойцов частей особого назначения (ЧОН), прибывавших с фронта.

Так, в Саратовскую ГубЧК из Саратовского губернского комитета Российской коммунистической партии, поступило распоряжение от 31 марта 1919 г. № 2314, в котором сообщалось, что губернский комитет партии направляет для работы в чрезвычайную комиссию красноармейцев отряда особого назначения, вернувшихся с Уральского фронта, в количестве 10 человек. Из которых 6 человек являются коммунистами, а 4 – сочувствующими [8].

В целях организации более эффективной работы, Саратовская ГубЧК организовывала взаимодействие с партийными организациями губернии. Так, 4 марта 1919 г. Саратовская ЧК на основании приказа ВЧК № 134, обратилась с

просьбой в Организацию комитета Российской коммунистической партии, в которой просит связаться со всеми коммунистическими ячейками Саратовской губернии, с предложением выполнять задачи по наблюдению за контрреволюционными и другими преступными элементами. Докладывать в губернскую чрезвычайную комиссию о каждом случае, требовавшем применение мер пресечения [7]. Также, на основании данного приказа определялась деятельность губернской чрезвычайной комиссии, в связи с упразднением уездных чрезвычайных комиссий [13].

В приказе говорилось, что в связи с упразднением уездных чрезвычайных комиссий, вся ответственность за организацию деятельности по борьбе с контрреволюцией и спекуляцией на территории губернии ложится на губернские чрезвычайные комиссии. Исходя из этого, чрезвычайная комиссия должна периодически направлять агентов секретно-оперативного отдела в уезды с целью наблюдения за состоянием революционного порядка. При необходимости губернские чрезвычайные комиссии имеют право командировать своих сотрудников в уезды на продолжительное время. В период своей командировки, сотрудникам запрещается обыскивать и арестовывать жителей уезда без ордера. Их задача заключалась только в осуществление розыска и наблюдения. В случае выявления нарушений революционного порядка, ГубЧК посылает своих сотрудников с соответствующим ордером для производства обысков, арестов и пр. В случае необходимости, направляет в уезды своих следователей [9].

С началом гражданской войны и иностранной военной интервенции сотрудники Саратовского ГубЧК принимали активное участие не только в боевых действиях в борьбе с дезертирством. В данной деятельности они оказывали непосредственную помощь Саратовской губернской комиссии по борьбе с дезертирством (далее Губком дезертир). Борьба с дезертирством осуществлялась по средством сопровождения эшелонов с маршевыми роты, проведения облав.

Как свидетельствуют документы Государственного архива новейшей истории Саратовской области, 11 мая 1919 г. в Саратовский Губернский военный комиссариат (далее Губ военком) поступила телеграмма из Москвы, в которой говорилось, что необходимо сосредоточить основные усилия на пополнение второй армии. В целях чего, губернскому военкому и Губком дезертиру предпринять все меры по пресечению случаев дезертирства из эшелонов, отправляемых для пополнения 2-й Армии. При обнаружении лиц, провоцирующих дезертирство, начальнику эшелона немедленно передавать их в органы чрезвычайной комиссии. Коммунисты и отряды, сопровождающие эшелон, наделялись правом расстреливать всякого, кто попытается бежать [10].

Участие сотрудников Саратовской чрезвычайной комиссии в облавах видно из донесений Саратовской губернской комиссии по борьбе с дезертирством. Так из донесения от 8 июля 1919 г. следует, что Губком дезертир совместно с ГубЧК и милицией была организована борьба с дезертирством. В ходе совместных действий с середины февраля по 30 июня 1919 г. было выявлено 11936 дезертиров, из них добровольно явилось 3498

человек, задержано путем облав — 8335 человек. Из числа выявленных дезертиров, злостными являлись 1685 человек.[12]. Судьба дезертиров складывалась по-разному. В указанный период 6900 дезертиров было отправлено на фронт, 18 — приговорено к расстрелу, 12 — к лишению свободы, 145 — к условному лишению свободы, 149 — к принудительным работам [12]. Другое донесение Губком дезертира свидетельствует, что при проведении облавы, в ночь на 27 октября 1919 г., было задержано 112 дезертиров. На основании распоряжения начальника гарнизона, задержанные были направлены в распоряжение командира 1 бригады запасных войск [11].

Наряду с губернскими чрезвычайными комиссиями, активную работу по стабилизации политической обстановке в стране вели вышеупомянутые отряды особого назначения, ревкомы, продотряды, которые непосредственно влияли на экономическое состояние региона. Вместе с тем, многочисленные вооружённые отряды на местах, подчинённые различным ведомствам, создавали определённые неудобства в управлении и нередко создавали проблемы центральным органам власти. Поэтому 28 мая 1919 г. постановлением Совета обороны, были созданы войска внутренней охраны Республики (ВОХР).

В дальнейшем, на основании протокола заседания президиума ВЧК от 27-28 декабря 1919 г., был издан приказ № 6 от 12 января 1920 г., согласно которого начальники секторов ВОХР входили в состав Губернских чрезвычайных комиссий на правах членов коллегии в целях их совместной работы [2].

По мере стабилизации обстановки и прекращения гражданской войны, потребовали внесения изменения в структуру органов ВЧК. Действия данной структуры продолжались до 1922 г., после чего она была изменена и переименована в Государственное Политическое управление (ГПУ). А уже 30 декабря 1922 г. была образована новая организация под названием Объединённое государственное политическое управление (ОГПУ).

Список использованной литературы и источников

1. Большая российская энциклопедия – электронная версия. URL: http://bigenc.ru/military_science/text/4688069 (дата обращения 26 марта 2021 года).

2. Внутренние войска Советской Республики. 1917-1922 гг. Документы и материалы / Ред. комис.: И. К. Яковлев (пред.) [и др.]. М.: «Юридическая литература», 1972. - 707 с.)

3. Вторая Всероссийская конференция чрезвычайных комиссий. Инструкция о чрезвычайных комиссиях на местах. Принята в основе на 2-й Всероссийской конференции Чрезвычайных Комиссий и окончательно проредактирована Коллегией ВЧК. 1 декабря 1918 г. // ЦА ФСБ РФ. Ф. 10с. Оп. 3. Д. 11. Л. 111-122об. Электронная библиотека исторических документов URL: <http://docs.historyrussia.org/ru/nodes/search?query> (дата обращения 26 марта 2021 года.)

4. Докладная записка военкома Немкоммуны Поволжья А.Эбингольца и командира Саратовского батальона ВЧК Каполова в Саратовский губисполком о выступлении крестьян в селе Привольное Ровненского уезда. Не ранее 8 января 1919 г. // ГАСО. Ф. Р-521. Оп. 1. Д. 444. Л. 49. Копия. Электронная библиотека исторических документов URL: <http://docs.historyrussia.org/ru/nodes/search?query> (дата обращения 26 марта 2021 года)

5. Из бюллетеня ВЧК о деятельности местных чрезвычайных комиссий. 25 августа 1918 г. // Известия ВЦИК. 1918. № 183. 25 авг. Электронная библиотека исторических

документов URL: <http://docs.historyrussia.org/ru/nodes/search?query> (дата обращения 26 марта 2021 года.)

6. Капчинский О.Н. ВЧК: организационная структура и кадровый состав. 1917-1922 гг. Автореф. дис...кандидата исторических наук: М.: «МПГУ», 2005. 28 с.

7. ОГУГАНИСО. Ф. 27. Оп. 1. Д. 76. Л. 31.

8. ОГУГАНИСО. Ф. 27. Оп. 1. Д. 76. Л. 45.

9. ОГУГАНИСО. Ф. 27. Оп. 1. Д. 76. Л. 79.

10. ОГУГАНИСО. Ф. 27. Оп. 1. Д. 92. Л. 4.

11. ОГУГАНИСО. Ф. 27. Оп. 1. Д. 92. Л. 137.

12. ОГУГАНИСО. Ф. 27. Оп. 1. Д. 214. Л. 1,2.

13. Постановление ВЦИК об упразднении уездных чрезвычайных комиссий по борьбе с контрреволюцией, спекуляцией и преступлениями по должности от 20 января 1919 года. ЦГАОР, ф. 1235, оп. 36, ед. хр. 65, л. 58. Электронная библиотека исторических документов URL: <http://docs.historyrussia.org/ru/nodes/search?query> (дата обращения 30 марта 2021 года)

14. Приказ № 94 президиума ВЧК губернским чрезвычайным комиссиям об улучшении разъяснительной работы среди деревенской бедноты и усилении борьбы с контрреволюцией 4 декабря 1918 г. // Из истории Всероссийской Чрезвычайной комиссии. 1917—1921 гг. Сборник документов. М., 1958. С. 233—234. Электронная библиотека исторических документов URL: <http://docs.historyrussia.org/ru/nodes/search?query> (дата обращения 26 марта 2021 года)

15. Протоколы заседаний комиссии, коллегии и президиума ВЧК. Заседание Комиссии 18 марта 1918 г. ЦА ФСБ РФ. Ф. 10с. Оп. 2. Д. 1. Л. 22-24. Электронная библиотека исторических документов URL: <http://docs.historyrussia.org/ru/nodes/search?query> (дата обращения 26 марта 2021 года).

16. Соколов Андрей Сергеевич О принципах и факторах кадровой работы в органах ВЧК // Власть. 2017. №11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-printsipah-i-faktorah-kadrovoy-raboty-v-organah-vchk> (дата обращения: 29.03.2021).

17. Ф. Э. Дзержинский и внутренние войска / Под общ. ред. Ю. В. Шаталина. - М.: «ДОСААФ СССР», 1988. 334 с.

18. Шипитько А.Б., Сороков С.П., Михайлов В.А. Особенности социальной защиты сотрудников Всероссийской чрезвычайной комиссии в 1917-1922 годы // Тенденции развития науки и образования. Самара: «ИП Иванов Владислав Вячеславович», 2020, № 63-4, С. 157-159

19. Щербаков А. С. Организационная и кадровая структура местных ЧК в период гражданской войны 1917-1920 гг. (на материалах Орловской и Брянской губерний) // Вестник БГУ. 2011. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsionnaya-i-kadrovaya-struktura-mestnyh-chk-v-period-grazhdanskoj-voyny-1917-1920-gg-na-materialah-orlovskoy-i-bryanskoj-guberniy> (дата обращения: 29.03.2021).

УДК [94+2](470.44)|1920-1930|

КОММУНИЗМ – ЭТО АТЕИСТИЧЕСКАЯ РЕЛИГИЯ ИЛИ КОММУНИЗМ И РЕЛИГИЯ НЕСОВМЕСТИМЫ: РЕЛИГИОЗНАЯ ЖИЗНЬ В САРАТОВСКОМ ПОВОЛЖЬЕ В 1920-е – 1930-е ГОДЫ

Ж.В. Яковлева

Яковлева Жанна Владимировна, кандидат исторических наук, старший преподаватель кафедры гуманитарного и эстетического образования ГАУ ДПО «Саратовский институт развития образования».

В статье рассматривается религиозная жизнь в Саратовском Поволжье в конце 1920-х – 1930-е годы. Коммунистическое мировоззрение должно было вытеснить религиозное мировоззрение агитацией, пропагандой, репрессиями и другими способами, однако этого не случилось. Веру как внутреннюю потребность человека нельзя убить директивами. Фактически в Саратовском Поволжье сформировалось некое промежуточное мировоззрение между религиозным и атеистическим.

Ключевые слова: Саратовское Поволжье, 1920-е–1930-е годы, религия, коммунистическое мировоззрение, атеизм.

COMMUNISM IS AN ATHEIST RELIGION OR COMMUNISM AND RELIGION ARE INCOMPATIBLE: RELIGIOUS LIFE IN THE SARATOV VOLGA REGION IN 1920s - 1930s

Z. V. Yakovlev

Yakovleva Zhanna Vladimirovna, candidate of Historical Sciences, Senior Lecturer of the Department of Humanitarian and Aesthetic Education, GAU DPO «Saratov Institute for the Development of Education», Russia

The article examines religious life in the Saratov Volga region in the late 1920s - 1930s. The communist worldview was supposed to supplant the religious worldview by agitation, propaganda, repression and other means, but this did not happen. Faith as an inner need of a person cannot be killed by directives. In fact, in the Saratov Volga region, a kind of intermediate worldview between religious and atheistic was formed.

Key words: Saratov Volga region, 1920s - 1930s, religion, communist worldview, atheism.

В первой половине 1920-х гг. большевики в результате жестокого террора и политики раскола в основном сумели установить свой контроль над церковью и обеспечить ее политическую лояльность [1; 2; 3; 4]. Традиции христианства, ислама, других мировых религий несли в себе заряд антистяжательства, трудовой морали, что совсем не сложно было увязать с классовыми лозунгами большевиков. По этой причине многими людьми коммунизм стал восприниматься как новое вероисповедание, которое, с одной стороны, воспринималось, с другой – сохранялась приверженность старой вере. Этот феномен особенно был характерен для православия, охватывавшего свыше трех четвертей населения Саратовского Поволжья. В результате, в головах, происходил некий синтез религиозной и коммунистической идеологии, что на практике приводило к парадоксальным на первый взгляд явлениям.

Так, например, в селе Синенькое одноименной волости Саратовской губернии крестьяне отметили День революции с почтением памяти павших «борцов за свободу», устроив в местной церкви панихиду. Участники шли с пением революционных песен и похоронного гимна [5; 6, с. 76]. В Пугачевском уезде на одном из религиозных собраний православный проповедник прочитал лекцию на тему «Христианство не противоречит социализму» и в ходе обсуждения аудитория пришла к заключению, что Иисус был первым социалистом [7, л. 39].

Примеры такого «двоеверия» можно найти не только у крестьян, но и у интеллигенции.: «У заведующего школой 2-й ступени г. Петровска Зиновьева,

члена партии, в углу, рядом с портретами Ленина и Сталина – иконы и лампада», – говорится в отчете Нижневолжского крайисполкома за 1928 – 1929 г. [8, л. 34]. С одной стороны, портреты вождей были почти осквернены таким взаимонахождением, но, с другой, заведующий поставил большевистских руководителей в один ряд с ликами православных святых, продемонстрировав тем самым свое равное к ним уважение и преклонение.

Феномен двоеверия наблюдался по всей стране. 4 августа 1924 г. И.В. Сталин, выступая на заседании Оргбюро по докладу Комиссии Оргбюро ЦК РКП(б) по пионерскому движению, озвучил теорию о «хозяйственной» точке зрения крестьянина на религию, о том, что даже если убедили крестьянина, что Бога нет, то «он все-таки думает – а вдруг он скажется? <...> не вредно, на всякий случай, иметь руку на этом свете и на том свете» [9, л. 121-122].

Писатель и философ А.А. Зиновьев писал об уживавшихся в душах отдельных крестьян веры и неверия, о терпимости верующих к «проповеди атеизма», о терпимости неверующих к верующим в 1920-е гг. Также он писал что «население было религиозным, но поверхностно, без фанатизма», и даже бабушка писателя не верила, что «Бог сделал Адама из глины, а Еву из ребра Адама» [10, с. 33-34].

Безбожие постепенно проникало в народ, иначе, чем можно объяснить вопросы, возникавшие в головах и озвучивавшиеся православными. Так, в Елшанской волости Саратовской губернии одним из вопросов, заданных на практиковавшихся Безбожниками вечерах «вопросов и ответов», был такой: «Имеет ли право член КСМ (Коммунистического союза молодежи) венчаться в церкви?». Другой вопрос: «Вреден ли аборт?» [11, л. 27об.; л. 28] – поражает своей циничностью, возможен ли такой вопрос из уст верующего человека, для которого внутриутробное убийство является тяжким грехом?

В тоже время, в 1928 г. Саратовский губком в письме членам Бюро укома ВКП(б) о февральском плане хлебозаготовок сообщал: «... надо иметь ввиду, что в феврале будут большие праздники (масленица), не иметь этого ввиду мы не можем», далее губком сообщает, что не допустит свертывания в той или иной степени работы, но «рассчитывать на влияние праздников необходимо» [12, л. 35].

А вот, что пишет в своих дневниковых записях не догадывавшийся об опасениях Саратовского губкома ВКП(б), но фактически подтвердивший их Михаил Дмитриевич Соколов, среднестатистический городской житель Саратова, о празднике Крещения Господня 19 января 1928 г.: «К полудню разыгрался шторм, который все-таки не устранил богомольцев, ходивших на «ердань» с иконами на Волгу. Некоторые, говорят, купались в проруби». А на маслозаводе, куда автор пришел после обеда «Никто не работает в связи с праздником» [13, с. 109]. А в 1929 г. в канун православной Пасхи в Саратовской газете была опубликована заметка о том, что в целом народ уже неверующий, однако есть еще несознательные граждане, даже среди рабочих, например, на фабрике имени Степана Халтурина, которые, «видимо, устали и хотят праздновать Пасху» [14, с. 3].

Как отмечается в материалах Нижневолжского крайкома ВКП(б), многочисленные факты сохранения и даже роста религиозности были присущи не только православному населению, но, даже в большей степени, представителям национальных меньшинств Саратовского Поволжья, которые являлись приверженцами католицизма, лютеранства, ислама, ряда православных и протестантских деноминаций и сект [15].

Нижневолжский крайком ВКП(б) сообщал, что «нет ни одного мероприятия советской власти, против которых не выступали бы представители всех вероисповеданий, особенно служители религиозных культов, прикрываясь цитатами из Библии, Корана и других священных книг. В 1929 г. сеть религиозных учреждений в Нижневолжском крае превышала сеть политпросветучреждений в 10 раз [16].

К концу 1920-х гг. религиозные устои и традиции были еще сильны и в повседневной жизни, в быту не только среди простого народа, но и среди многих работников партийного и государственного аппарата новой власти и даже в ее учреждениях. Характерный пример: по сообщению органов ГПУ АССР немцев Поволжья, в чисто «русском» Золотовском кантоне АССР немцев Поволжья «до сих пор еще часть сельсоветов украшает передний угол иконами» [17, л. 95]. Иконы можно было увидеть в квартирах и домах многих партработников [18]. Ряд партийных и советских руководителей не препятствовали строительству новых церквей, которые посещали разные слои населения [18]. 6 марта 1929 г. Бюро областного комитета ВКП(б) АССР НП исключила из партии некоего Квирина «как поддерживающего связь со служителями религиозного культа» [19, л. 45].

Такое «попустительство» религии и религиозным традициям со стороны партийных работников, по мнению высшего руководства страны, таило в себе большую опасность, особенно накануне серьезных изменений во внутренней политике Советского государства, осуществление которых И. В. Сталиным будет названо «Великим переломом».

В сводке Нижневолжского крайисполкома об антирелигиозной работе, проделанной в результате культурного штурма в период с 15.03.1928 по 19.05.1929 гг. констатируются факты резкого отказа обучаться в Ликбезе. Так, например, 20-25-ти летних взрослых детей их престарелые родители в Баландинском районе прокляли за вступление в Ликбез: «Мы своих детей и жен в Ликбез не пустим, т.к. там не учат закону божьему, а учат петь интернационал и безбожные песни и говорят, что Бога нет».

К тому же, среди населения ходили «поповско-кулацкие» слухи, что вступивших в Ликбез будут раскулачивать и насильно загонять в колхозы. А в Балашовском районе – всех, кто в Ликбезе Бог накажет болезнями» [20, л. 32]. Все эти факты являются доказательством не только религиозности, но и проявлением суеверных страхов, о которых говорил И.В. Сталин 4 августа 1924 г.

Несомненно, к концу 1930-х годов под влиянием многолетней пропаганды и агитации, под влиянием жестких административных мер и репрессий религиозное сознание людей начало деформироваться, в чем-то

деградировать. Большевики собирались построить атеистическое общество, в котором нет места «религиозным предрассудкам», но в результате подмены большевиками религиозных ценностей на советские произошла некая религиозная эклектика в головах населения. Насаждавшееся атеистическое мировоззрение давало свои плоды, однако за столь короткий промежуток времени, новые ценностные ориентиры среди представителей всех вероисповеданий невозможно было устойчиво привить, точно так же, как и опрокинуть и уничтожить старые религиозные традиции и устои.

Список использованной литературы и источников

1. *Крапивин М.Ю.* Непридуманная церковная история: власть и Церковь в Советской России (октябрь 1917-го – конец 1930-х годов). Волгоград: Перемена, 1997. 366 с.
2. *Одинцов М.И.* Русская Православная церковь накануне и в эпоху Сталинского социализма. 1917 – 1953 гг. М.: РОССПЭН, 2014. 425 с.
3. *Поспеловский Д.В.* Русская православная церковь в XX веке. М.: Республика, 1995. 511 с.
4. *Фирсов С.Л.* «Власть и огонь»: Церковь и советское государство: 1918 – нач. 1940-х гг.: очерки истории. М.: Изд-во ПСТГУ, 2014. 474 с.
5. Крестьянское движение в Саратовской губернии 1917 – 1922 гг.: сборник документов и материалов / автор-составитель А.Г. Рыбков. Саратов: Надежда 2003. 88 с.
6. *М.Ю. Садырова.* Вера и неверие: религия в повседневной жизни Российского крестьянства в 1920-е гг. (по материалам Среднего Поволжья) // Вестник Самарского государственного университета. Вып. №77. 2010. С. 76.
7. Государственный архив Саратовской области (далее – ГАСО). Ф. 55. Оп. 1. Д. 111. Л. 39.
8. ГАСО. Ф. Р-522. Оп. 3. Д. 73. Л. 34об.
9. Российский государственный архив социально-политической истории. Ф. 558. Оп. 11. Д. 1103. Л. 121-122.
10. *Зиновьев А.А.* Русская судьба, исповедь отщепенца. М.: Центрполиграф, 1999. С. 33- 34.
11. Государственный архив новейшей истории Саратовской области (далее – ГАНИСО). Ф. 27. Оп. 4. Д. 591. Л. 27об.; Л. 28.
12. ГАНИСО. Ф. 27. Оп. 4. Д. 497. Л. 35 (информационные сводки укомов и райкомов ВКП(б) о политических настроениях в уездах и районах в связи с манифестом к 10-летию Октября).
13. *Мишин Г.А.* Были города Покровска: краеведческие очерки. Саратов: Приволжское кн. изд-во, 2001. С. 109.
14. Поплелись за попами // Поволжская правда. 1929. 17 апреля. № 86. С. 3.
15. ГАНИСО. Ф. 55. Оп. 1. Д. 119. Л. 48; Ф. 1. Оп. 1. Д. 1482. Л. 18; Ф. 27. Оп. 4. Д. 722. Л. 16.
16. ГАНИСО. Ф. 55. Оп. 1. Д. 111. Л. 43; Д. 119. Л. 36; Л. 48.
17. ГАНИСО. Ф. 1. Оп. 1. Д. 1152. Л. 95.
18. ГАСО Ф. Р-522. Оп. 3. Д. 73. Л. 34об.; ГАНИСО. Ф. 55. Оп.1. Д. 113. Л. 93 об.; Ф. 1. Оп. 1. Д. 1390. Л. 1 – 1об.; Д. 1152. Л. 95.
19. ГАНИСО. Ф. 1. Оп. 1. Д. 1152. Л. 95; Д. 1696 а. Л. 45.
20. ГАСО Ф. Р-522. Оп. 3. Д. 73. Л. 32.

УДК:94 (470.44-25) | 1920\1925|+ 316.624

ПРОЯВЛЕНИЯ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ПОВСЕДНЕВНОСТИ САРАТОВА В НАЧАЛЕ 1920-Х ГГ.

А.А. Ахметов

Ахметов Аскар Айипович, аспирант, Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского, Россия, askar.akhmetov.93@bk.ru

Статья посвящена исследованию причин проявления девиантного поведения в Саратове в первые годы НЭПа. Была проанализирована периодическая печать исследуемого периода, в частности газета «Саратовские Известия». Анализ материалов показал, что в Саратове социально-экономические факторы создали благоприятную среду для развития отклоняющегося поведения.

Ключевые слова: НЭП, Саратов, девиантное поведение, безработица, экономический кризис.

THE MAIN REASONS OF DEVELOPMENT OF THE DEVIANT BEHAVIOR IN EVERYDAY LIFE OF SARATOV IN THE EARLY 1920S.

A. A. Akhmetov

Akhmetov Askar Aipovich, Post-graduate student, Saratov National Research State University named after N. G. Chernyshevsky, Saratov National Research State University named after N. G. Chernyshevsky, Russia, askar.akhmetov.93@bk.ru

This article is devoted to the research of the main reasons of development of deviant behavior in the first years of the NEP in Saratov. The article has the periodical press of this period, in particular the newspaper «Izvestiya of Saratov». The analysis of the materials showed that the social economic factors in Saratov created a favorable environment for the development of deviant behavior.

Key words: NEP, Saratov, deviant behavior, unemployment, economic crisis.

Новая экономическая политика большевиков, принятая в 1921 г. на X съезде РКП (б), основной своей целью имела восстановления народного хозяйства, после разрушительных социально-экономических и военных потрясений. С одной стороны, благодаря НЭПу произошло восстановление экономики, который пришелся на 1926 - 1927 гг., именно в этот период уровень производства приблизился к довоенному уровню. С другой, введение рыночных отношений, рост курса рубля, нормализация повседневной жизни населения активизировали проституцию в традиционном виде. Связь между новой экономической политикой и ростом проституции подтверждается во многих исследованиях данной проблемы [16].

Современники исследуемого периода также указывали, что уровень продажной любви существенно вырос в эпоху НЭПа. Так, врач Л.М. Василевский отмечал: «До времени новой экономической политики улица большого города носила характер строгости и труда, но в последнее время она порядком загрязнилась» [3, С. 20.]. Под «грязью» имелась ввиду уличная проституция. Так, в Петрограде в 1922 г. «жриц любви» увеличилось в два раза и их было выявлено уже 32 тысячи [5. С. 38.]. При этом, рост сексуальных услуг прослеживался не только в столичных городах, но и в провинциальных. Местные межведомственные комиссии в 1922 г., наряду с центральными, также

констатировали непомерный рост проституции. Так, доктор С. Г. Быков отмечал, что: «Из Архангельска, Крыма, Саратова, Сызрани, Симбирска, Витебска - отовсюду доносятся вести о непомерном росте проституции и ее притонов. Органы управления, борющиеся с притонами, совершенно бессильны, что-либо сделать, ибо на месте закрытого притона вырастают несколько новых» [1.С. 4.].

В Саратове рост проституции с началом введения НЭПа был связан, как и во всей стране, с экономическим кризисом и массовой безработицей. Так, в 1921 г. в городе действовало только 45 предприятий из 89 [6, С. 2.]. На 29 мая 1922 г. в г. Саратове на бирже труда стояло 5565 человек, из них 2886 мужчин и 2679 женщин [6, С. 2.]. Уровень безработицы увеличивался благодаря возвращению людей из деревни в город, после войны и демобилизацией Красной Армии [2, ст. 779.]. К 1 мая 1923 г. общее количество безработных составляло 14033 тысячи человек, из них мужчин – 7875 человек, женщин- 6158 человек [4, С. 53.].

В местной периодической печати часто отмечали о проблеме с трудоустройством: «наблюдается огромный наплыв безработных, сотни и тысяч безработных людей длинной лентой с утра тянутся к бирже труда. Регистратура не успевает регистрировать. Приходят все новые и новые толпы безработных, кто на регистрацию, кто на отметку» [10, С. 3.].

На фоне повышения уровня безработицы происходил рост цен на товары и услуги первой необходимости. Так, в газете «Саратовские Известия» жители г. Саратова жаловались на резкое подорожание продуктов: «нам приходится тащить на базар весь свой имеющийся свой скарб для того, чтобы таковой продать и на вырученные гроши накормить наши семьи. Но у многих еще хуже, им нечего и продать, и они обречены на голод и холод. При таком создавшемся положении и существующей дороговизне дольше существовать нельзя» [13, С. 3.].

Действительно, в 1923 г. отсевная пшеничная мука с 85 руб. поднялась до 110 руб., высший сорт с 120 руб. до 140 руб., рожь до 24 руб. выросла, овес на 8%. Сахар рафинад с 18 руб. до 19 руб., песок с 13 руб. до 14 руб., чай китайский с 240 руб. до 260 руб., кофе «Мокко» с 100 до 110 руб. Мануфактура и обувь повысились в цене в среднем на 10 - 15 %, но на некоторые товары на больший процент, так, например, на нитки с 90 руб. дошли до 120 руб. (рост на 33%). Сито среднего качества выросло с 20 руб. до 30 руб. Сапоги простые дошли с 400 руб. до 450 руб., на спиртовой подошве с 500 руб. до 600 руб. Махорка подорожала на 17 %, спички на 25 %, керосин на 17%, бумага на 20% [9, С. 3.].

Таким образом, высокий уровень безработицы и рост цен создавали угрозу смерти от истощения. Все это толкало не только «матерых» проституток на продажу собственного тела, но и женщин, никогда не занимавшихся данным промыслом, исходя из стратегии выживания.

Кроме того, рост преступности, пьянства и в частности проституции, был обусловлен недостатком ночлежных домов для прибывших в город беженцев и демобилизованных солдат Красной Армии после войны. Так, для бывших

солдат, не имеющих ни жилья, ни работы, было обычным делом поселиться на вокзале: «в надежде заболеть и быть отправленными в больницу, место где могли позаботиться» [15 С. 3.]. Однако даже заболевшие из них не могли получить должный уход, большинство наталкивалось на бюрократические проволочки и не дождавшись помощи умирали на улице [15, С. 3.]. Хотя при этом власть пыталась организовать жилье для людей, которые по тем или иным причинам остались без крова, их размещали в общежитиях. Так, например, военная казарма на Ильинской площади [7, С. 3.] и бывший ресторан на берегу Волги, что напротив Приволжского вокзала, представлены были в распоряжение беженцев, перебивавшихся до этого под открытым небом.

Вместе с тем, они не были приспособленными для большого количества народа, особенно для семей с детьми. Поэтому, многие бездомные самостоятельно переселялись на берег Волги в импровизированные ночлежные дома. В газете «Саратовские Известия» часто отмечалось, что «много беженцев, малороссов и белоруссов живут у Приютского взвоза по-цыгански. В военный городок переезжать не желают, так как там стекла выбиты и нельзя добыть ни дров, ни воды» [7, С. 3.]. Также, люди селились в саду «Приволжский Вокзал» расположенный на берегу Волги, служивший в 1917-1920-х гг. культурным местом, где устраивались концерты, спектакли, митинги, «вечер кино». «В настоящее время «Приволжский Вокзал» пришел в полный упадок, растаскиваются лавочки и имущество окрестными жителями. Оставшиеся здания служат местом отдыха и ночлегом для беспризорных обитателей берега и проституции»[142, С.4.]. Практически многие заброшенные здания на берегу Волги использовались в качестве ночлежных домов.

В условиях общей социально-экономической разрухи и отсутствия четкого контроля со стороны властей, эти дома являлись своего рода «плодородной почвой» для процветания криминального контингента. Поэтому, берег Волги возле Бабушкинского взвоза в народе называли «Саратовская Хитровка» [10, С.3.]. Социальный состав ее был весьма разношерстным: «здесь ютятся ширмачи - карманники, шулера, просто громилы и круг замыкается проститутками, такими же грязными и неопрятными, как и прочие обитатели саратовской «Хитровки» [10, С. 3.]. Главными занятиями обитателей являлись: «азартные игры, воровство, мелкие грабежи, шулерство и, главное открытая проституция, свила здесь прочное гнездо» [10, С. 3.]. Местное население часто просили власти города установить порядок на этих улицах: «кварталы города подверглись налету жулья, наглость которых дошла до того, что они не боятся ничего. Не проходит ни почти ночи, чтобы не был оборван рабочий или же не было попытки на воровство. А караульчиков нет до сих пор. Охрана –где ты?»[8, С. 3.]. Подтверждением того, что ситуация с наводнением в город людей, была критической. Служит факт, что в 1923 г. в связи с продолжавшейся волной голодных переселенцев, а вместе с ними криминальных элементов в губернию, ГКПГ постановил войти с ходатайством в Губисполком о запрещении въезда Саратовскую губернию и связаться с исполкомами соседних губерний – Царицынской, Самарской, Астраханской, Уральской о необходимости принятия срочных мер к приостановке

переселенческой волны [14, С. 1].

Таким образом, уровень жизни населения оставался низким, о чем свидетельствовали высокие расходы на питание, введение карточной системы, высокий уровень безработицы, недостаток жилья для приезжих людей и процветание криминального элемента. Все эти социально-экономические факторы создавали благоприятную среду для развития девиантного поведения, в частности проституции.

Список использованной литературы и источников

1. Быков С.Г. Проституция в городе Саратове и меры борьбы с ней. Саратов. 1922. С. 4.
2. В 1917 -1920 гг. происходили обратные процессы из –за голода и высокого уровня безработицы много людей покидали города и уезжали в деревни. Схожее поведение социума прослеживалось не только в г. Саратове, но и во многих других крупных центрах России. / СУ РСФСР 1924, №77, ст.779.
3. Василевский Л.М. Половой вопрос. Проституция и рабочая молодежь. М. 1924 г. С. 20.
4. Вестник Саратовского губкома Р.К.П. Июнь 1923. № 6.С. 53.
5. Лебина Н. Б. Теневые стороны жизни советского города 20–30-х годов //Вопросы истории, 1994. № 2. С. 38.
6. Саратовские известия. 1922. № 124. С. 2.
7. Саратовские Известия. 1922. № 53. С. 3.
8. Саратовские Известия. 1923. № 112. С. 3.
9. Саратовские Известия. 1923. № 123. С. 3.
10. Саратовские Известия. 1923. № 127. С. 3.
11. Саратовские Известия. 1923. № 132. С. 3.
12. Саратовские Известия. 1923. № 142. С. 4.
13. Саратовские Известия. 1923. № 271. С.3.
14. Саратовские Известия. 1923. № 7. С. 1.
15. Саратовские Известия.1923. №12. С. 3.
16. См.:Ирвинг А. Возрастной и национальный состав проституток // Рабочий суд, 1925. № 5–6. С. 209–210.; Лебина Н. Б. Советская повседневность: нормы и аномалии от военного коммунизма к большому стилю. М. 2018 г.

УДК 373-053.2-057.66(470+571)|1920|

ТРУДОВАЯ ШКОЛА В СССР КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ В БОРЬБЕ С БЕСПРИЗОРНОСТЬЮ В 1920-Х ГОДАХ

В.А. Румянцева

Румянцева Валерия Александровна, магистрантка, Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, lera.rumyantseva.86@mail.ru

В статье исследуются особенности реализации системы единой трудовой школы как один из важных факторов в борьбе с детской беспризорностью в СССР 1920-х гг. Одним из вариантов ликвидации этого социального зла стало создание системы единой трудовой школы, нашедшей теоретическое воплощение в трудах советских педагогов-практиков П.П. Блонского, П.Н. Лепешинского и С.Т. Шацкого. Создание единой трудовой школы доказало свою эффективность в борьбе с детской беспризорностью в СССР в 1920-е гг.

Ключевые слова: СССР, 1920-е гг., единая трудовая школа, беспризорность, трудовое воспитание, П.П. Блонский, П.Н. Лепешинский, С.Т. Шацкий.

LABOR SCHOOL IN THE USSR AS ONE OF THE FACTORS IN THE FIGHT AGAINST HOMELESSNESS IN THE 1920S.

V. A. Rumyantseva

Rumyantseva Valeria Aleksandrovna, Master's student, Saratov National Research State University named after N. G. Chernyshevsky, lera.rumyantseva.86@mail.ru

The article examines the features of the implementation of the unified labor school system as one of the important factors in the fight against child homelessness in the USSR in the 1920s. One of the options for eliminating this social evil was the creation of a unified labor school system, which was theoretically embodied in the works of Soviet practical teachers P. P. Blonsky, P. N. Lepeshinsky and S. T. Shatsky. The creation of a unified labor school proved its effectiveness in the fight against child homelessness in the USSR in the 1920s.

Key words: USSR, 1920s, unified labor school, homelessness, labor education, P. P. Blonsky, P. N. Lepeshinsky, S. T. Shatsky.

Среди многих задач, вставших перед Советским государством после Октябрьской революции 1917 г., стала ликвидация массовой детской беспризорности. Если в 1910 г. в царской России насчитывалось 2,5 млн. детей, не имевших крова и систематического питания, то к 1919 г. их число составляло уже 3 млн. К началу 1920-х гг. число беспризорных доходило уже до 7 млн. детей [1].

Советское правительство понимало, что борьба с беспризорностью принесёт положительные результаты лишь в том случае, если она будет вестись планоно, в масштабе всей страны под руководством центральных государственных органов и при активном участии общественности. 4 февраля 1919 г. глава Советского государства В.И. Ленин подписал декрет «Об учреждении Совета защиты детей» [2]. Совет должен был осуществлять свою деятельность при Наркомпросе, председателем которого был А.В. Луначарский. «Совет защиты детей» занимался координацией деятельности всех инстанций, которые распределяли бесплатное питание для детей-сирот и снабжали их предметами первой необходимости. На него возлагались также задачи охраны детей и защиты их от эксплуатации, жестокого обращения и беспризорности.

Большое значение в усилении работы Наркомпроса по борьбе с детской беспризорностью имело создание в 1921 г., на базе школьной секции Наркомпроса и отдела опеки над несовершеннолетними Наркомсобеса, «Главного управления социального воспитания и политехнического образования детей» (Главсоцвоса) [3]. При этом новый орган власти, в значительной мере, ориентировался в своей работе на реализацию принципов теории единой трудовой школы, разработанной советскими педагогами в первые годы Советской власти.

Трудовое воспитание играло значительную роль в решении проблемы беспризорности. С первых лет Советской власти трудовое воспитание, как

девиантных подростков, так и благополучных, рассматривалось в ряду важнейших задач педагогической науки и школьной практики. Уже на начальном этапе создания системы народного образования в Советской России развернулась острая борьба за утверждение теории трудовой школы и практических путей ее осуществления.

Энергичную разработку проблем трудового воспитания осуществлял П.П. Блонский. В 1919 г. вышла в свет его книга «Трудовая школа», в которой основным видом трудового воспитания был определен детский производительный труд. П.П. Блонский утверждал, что школа должна быть индустриально-трудовой, сочетать обучение с доступным для определенного возраста машинным трудом. В системе трудового и политехнического образования предусматривалась органическая связь труда и общего образования. В своем исследовании П.П. Блонский рекомендовал отводить на ежедневный производительный труд 4 часа, а на общеобразовательные предметы - только 2 [4]. Идеи Блонского о трудовом воспитании и обучении нашли отражение в первых изданиях программ Государственного ученого совета (ГУСа) (1922 - 1923).

Активное участие в дискуссиях по вопросу о целях и задачах советской трудовой политехнической школы приняли педагогические коллективы опытно-показательных учреждений (ОПУ). С первых лет своего существования ОПУ располагали единой программой научных поисков в области трудового воспитания. Один из инициаторов создания ОПУ П.Н. Лепешинский отмечал, что перед ними поставлена задача теоретического и практического поиска путей создания трудовой школы различных типов [5]. Он подчеркивал, что программа научных и практических поисков в области трудового воспитания не позволяет опытно-показательным учреждениям замыкаться в рамках собственной деятельности и формально следовать всякого рода нормативным документам и инструкциям сверху.

Теоретические разработки педагогов ОПУ по трудовому воспитанию приобрели общероссийское значение. На II Всероссийском съезде учителей-интернационалистов (1919 г.) были сформулированы актуальные задачи теории и практики трудового воспитания, в реализации которых ОПУ отводилось особое место. Съезд принял решение о «скорейшем создании показательных учреждений во всех более или менее крупных учительских центрах» [6].

Значительный вклад в разработку теории и практики трудового воспитания внёс С.Т. Шацкий - руководитель Первой опытной станции по народному образованию, созданной в 1919 г. Он приступил к экспериментальной педагогической работе еще в 1905 г., поставив перед собой задачу выявить влияние физического труда учащихся на их развитие. «Труд, - писал педагог, - может быть основой детской жизни, но именно детский радостный и бодрый труд» [7]. С.Т. Шацкий наметил программу педагогических исследований детского производительного труда и его влияния на социальную активность, умственное, трудовое, эмоциональное, эстетическое и физическое развитие детей. Он выдвинул ряд предложений по классификации и содержанию производительного труда учащихся. Такие виды труда сельских

школьников, как столярничество, обработка кож, металлов, тканей и глины, поварское дело, хлебопечение, строительные работы, уход за домашними животными, по его мнению, создавали тот спектр трудовой деятельности, организация которой в достаточной степени обеспечивает общеобразовательную подготовку, активизирует умственную работу ребёнка, формирует нужные навыки и умения, создаёт основу практической профориентации [8].

Практическая реализация основ единой трудовой школы активно осуществлялась в одном из самых насыщенных беспризорниками регионов Советской России - Саратовской губернии. В губернии, где число детей-сирот по некоторым данным доходило в начале 1920-х гг. до 50000, с воодушевлением восприняли идею о создании сельхозартели из беспризорников [9]. В марте 1924 г. на заседании комиссии по разработке вопросов о производственной помощи беспризорным детям при саратовском губисполкоме был поднят вопрос об организации сельхозколлективов из беспризорных в совхозах. Было признано целесообразным разместить беспризорных в совхозах, сельхозшколах и сельхозкоммунах [10].

В апреле того же года губисполком постановил утвердить проект организации сельскохозяйственной трудовой колонии. ГубОНО было предложено принять самые решительные меры по проработке и проведению в жизнь в трёхдневный срок основного проекта по организации трудовой колонии. В течении 24 часов было поручено выяснить вопрос о закреплении за колонией 17 десятин земли. Сельхозколония из беспризорников была организована в бывшем монастыре близ г. Хвалынска. Она была названа в честь Дж. Рида [11].

Сельхозколония имени Дж. Рида состояла из 175 человек. Возраст воспитанников колонии колебался от 14 до 18 лет. Предполагалось, что колония по своим функциям будет представлять детдом нормального типа. Колония имела кузницу, столярно-плотницкую и слесарную мастерские. Каждый воспитанник колонии должен был самостоятельно научиться обслуживать крестьянское хозяйство, т.е. осуществлять ремонт и управление машинами, плотницкие работы, ковку лошадей. При составлении школьного производственного плана учащиеся знакомились с низовой сельхозкооперацией и делопроизводством низового (сельского) аппарата.

После трехлетнего пребывания в колонии воспитанник получал: а) образование в объеме школы крестьянской молодежи; б) ремесленные навыки в кузнечном, слесарном, плотницком и столярном деле; в) учился управлению и ремонту сельхозмашин; г) приобретал знания и умения по рациональному ведению хозяйства; д) получал навыки и умения по кооперативной работе в деревне и по работе в низовом аппарате. Кроме того, после трехлетнего пребывания в колонии воспитанник выходил из колонии, получая надел и государственную помощь на обзаведение хозяйством. Выпускник колонии имел возможность продолжать обучение дальше [12].

В 1920-е гг. опытно-показательные учреждения активно участвовали в разработке основных проблем педагогической теории, в том числе и трудового

воспитания. С 1922 по 1926 гг. состоялось пять всероссийских съездов и конференций ОПУ. Вопросы трудового воспитания систематически обсуждались на совещаниях работников народного образования и в Наркомпросе РСФСР. Вопросы теории и практики трудового воспитания изучались в тесной связи с определением целесообразности тех рекомендаций, которые были заложены в первые программы ГУСа.

На конференциях в октябре 1922 г. и апреле 1923 г. особо подчёркивалось, что научно-практическая работа опытных школ по трудовому воспитанию в мастерских, на фабриках и в совхозах в большей мере должна быть согласованна с этими программами [13, с. 202]. Предлагалось выработать теоретически обоснованные рекомендации по этому вопросу, в решении которого на практике, как указывали педагоги ОПУ, было много стихийного и случайного, отсутствовал соответствующий научный подход. На апрельской конференции в 1923 г. была сформулирована следующая цель - установить правильную педагогическую точку зрения на роль труда в различных его формах в деле интеллектуального и социального развития ребёнка [14, с.210]. На конференции всесторонне обсуждался опыт трудового обучения в учебно-воспитательных учреждениях.

Подытожил все мероприятия по практическому внедрению системы единой трудовой школы ориентировочный трёхлетний план по борьбе с беспризорностью (1926-1929). Трёхлетний план предполагал окончательно нейтрализовать беспризорность путём создания широкой сети различных мастерских и комбинатов для беспризорных. В плане говорилось: «На всех детей трудового возраста составной частью является вовлечение их в трудобучение (совхозы, мастерские). Во всех учреждениях проводится самообслуживание. При правильной постановке работ мастерских они должны давать доход, постепенно возрастающий, с тем, чтобы к концу третьего года доходность покрывала не менее 50 % стоимости содержания подростка» [15].

Таким образом, правительство Советской России в начале 1920-х гг. столкнулось со сложной социальной проблемой - детской беспризорностью. Одним из вариантов ликвидации этого социального зла стало создание системы единой трудовой школы, нашедшее теоретическое воплощение в трудах советских педагогов-практиков П.П. Блонского, П.Н. Лепешинского и С.Т. Шацкого. К середине 1920-х гг. в СССР повсеместно стали создавать различные виды учреждений для детей-сирот, в которых они, приобщаясь к труду и получая профессию и образование, проходили успешную социальную адаптацию. Создание единой трудовой школы доказало свою эффективность в борьбе с детской беспризорностью в СССР в 1920-е гг.

Список использованной литературы и источников

1. См.: Крупская Н.К. Педагогические сочинения. - М., 1977. - Т. 4. - С. 435-436.
2. См.: Жукова Л. Роль Наркомпроса РСФСР в ликвидации детской беспризорности // Народное образование. - 1985. - № 6. - С. 84-85.
3. См.: Королёв Ф.Ф. Очерки по истории Советской школы и педагогики. - М., 1987. - С. 25.

4. См.: Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения. - М., 1979. - С. 86-165.
5. См.: Школа-коммуна Наркомпроса: Экспериментальная школа им. Лепешинского). - М., 1990. - С. 120-121.
6. См.: Известия ВЦИК. - 1919. - 19 января. - № 13.
7. См.: Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения. - М., 1980. - Т. 1. - С. 164.
8. Там же.
9. См.: Государственный архив Саратовской области (ГАСО). Ф. 466. Оп. 1. Д. 120. Л. 101.
10. См.: ГАСО. Ф. 521. Оп. 1. Д. 1232. Л. 48.
11. См.: ГАСО. Ф. 521. Оп. 1. Д. 1237. Л. 13.
12. См.: ГАСО. Ф. 521. Оп. 1. Д. 2193. Л. 1.
13. См.: На путях к новой школе. - 1923. - № 3(6).
14. См.: ГАСО. Ф. 521. Оп. 1. Д. 2095. Л. 33.
15. Там же.

УДК [94+316.728] (470.44-22) |1934/1937|

МАТЕРИАЛЬНО-БЫТОВОЕ ОБСЛУЖИВАНИЕ И ДОШКОЛЬНЫЕ УЧРЕЖДЕНИЯ В ТРУДОВОЙ ПОВСЕДНЕВНОСТИ КОЛХОЗНИКОВ САРАТОВСКОГО ПОВОЛЖЬЯ В 1930- Е ГГ.

В.А. Котельников

Котельников Вадим Алексеевич, аспирант, Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского
kotelnikov_va_94@mail.ru

Статья посвящена исследованию трудовой повседневности, составлявшей значительную часть жизни колхозника. Формирование благоприятных условий труда в процессе производства в Саратовском Поволжье после голода 1932-1933 г. было важным условием, оказывающим влияние на качество работы, физического и психологического состояния крестьян. Однако социалистические преобразования аграрной сферы проводились исключительно с целью изъятия из деревни необходимого ресурса. Поэтому об улучшении материально-бытовых условий колхозников власти заботились в последнюю очередь. Несмотря на нововведения в трудовой жизни, такие как появление детсадов, ударничество, общественное питание, не привели к налаживанию комфортных условий и стимуляции труда в общественном секторе.

Ключевые слова: колхозы, Саратовское Поволжье, труд, снабжение, повседневность, детские ясли.

MATERIAL AND HOUSEHOLD SERVICES AND PRESCHOOL INSTITUTIONS IN THE EVERYDAY WORK OF COLLECTIVE FARMERS OF THE SARATOV VOLGA REGION IN THE 1930S.V. A.

Kotelnikov

Vadim Kotelnikov, student, Saratov National Research State University named after N. G. Chernyshevsky, Saratov National Research State University named after N. G. Chernyshevsky,
kotelnikov_va_94@mail.ru

The article is devoted to the study of everyday work, which constituted a significant part of the life of a collective farmer. The formation of favorable working conditions in the production process in the Saratov Volga region after the famine of 1932-1933 was an important condition affecting the quality of work, the physical and psychological state of the peasants. However, the socialist transformations of the agrarian sector were carried out solely with the aim of withdrawing the necessary resources from the countryside. Therefore, the authorities were the last to care about improving the material and living conditions of collective farmers. Despite innovations in working life, such as the appearance of children, shock work, public catering, did not lead to the establishment of comfortable conditions and stimulation of work in the public sector.

Key words: collective farms, Saratov Volga region, labor, provide, everyday life, creche.

Повседневная жизнь в колхозе требовала от участников артели выполнения определенных повинностей, фактически крестьянин не принадлежал себе. Он должен был приходить и уходить в одно и то же время, выполнять распоряжения руководства, бережно относиться к социалистической собственности и др. Отказ от выполнения заданий считался грубым нарушением трудовой дисциплины и влек за собой суровое наказание. Кроме того, он общественно порицался: отстающим колхозникам и бригадам выдавалось рогожное знамя, их помещали на черные доски, выдавали орден лодыря и разгильдяя, и т.п. [17, с. 298] Вовлечение колхозников в ударное движение встречало ожесточенное сопротивление со стороны крестьянства, «ударничество» все больше приобретало для них характер отрицательного, раздражающего фактора [3, с. 15].

В Березовском районе, чтобы стать самым передовым и показательным, для «ударников» была выработана специальная красная присяга, а для особо трудолюбивых и отличившихся крестьян предлагалось завести юнг-штурмовые костюмы. В Турковском районе был создан «Батальон имени Сталина», в котором Оргбюро Райколхоз союза в военном стиле отдавало приказы [6, с. 144].

Для того чтобы обеспечить безотрывное производство в период интенсивных работ, проводившихся весной-летом, для колхозных бригад организовывался полевой стан, в котором крестьяне ели, спали и отдыхали. Такая практика была привычной для сельчан, она была связана с рациональным использованием времени, за счет экономии походов на обед домой. Обычно это было небольшое сооружение, которое представляло собой несколько небольших жилых построек, в них колхозники отдыхали, здесь же обычно организовывали полевую кухню. Поэтому место для устройства полевого стана обычно располагалось рядом с источником воды.

Во всех полевых и тракторных бригадах, как правило, должны были быть организованы передвижные бани и души. Во время сева в каждой производственной бригаде колхоза должна была быть организована культпалатка, в которой, помимо развлекательных мероприятий, были книги, журналы и газеты. Определенное внимание уделялось поддержанию порядка и чистоты, за соблюдением санитарных правил следили врачи и фельдшеры с помощью сандружинников или дружинниц [12, с. 336]. Но данные положения

существовали исключительно на бумаге, в то время как реальное положение вещей было намного прозаичней.

Низкий уровень механизации общественного хозяйства, наличие значительного объема работ, не требовавших какой-либо специальной подготовки, способствовали вовлечению в колхозное производство несовершеннолетних. Заработанные детьми и подростками трудовые книжки, как правило, записывались в трудовые книжки матерей. Дети и подростки выполняли самые разные работы: убирали лен, овощи, зерновые, возили навоз на поля, пасли скот, работали на сенокосе и т. п. Например, в колхозе Согласие труда Екатериновского района, во второй бригаде насчитывалось 99 человек и среди них несколько 10-летних детей [1, с. 122].

Отсутствие элементарных материально-бытовых условий для колхозников на время полевых работ были повсеместным явлением. Все это приводило к снижению интенсивности и эффективности сельскохозяйственного производства. В частности, нормы снабжения были очень скудными и не могли в достаточной мере удовлетворить потребности хлебороба. В колхозе «Борьба за урожай» во время уборочной 1934 г. была организована полевая кухня на 380 человек со следующими нормами: пшеница – 100 гр., ударникам – 200 гр., масла – 20 гр., ударникам – 40 гр., мука – 100 гр., ударникам – 200 гр. [10, с. 15]. Поэтому крестьяне предпочитали брать с собой на работы домашние обеды.

В ходе проверки вопросов организации питания колхозников на рабочих местах уполномоченного КПК при ЦК ВКП(б) по Саратовскому краю И.И. Бельца по десяти районам края, была установлена масса нарушений. Прежде всего, состояние большинства кухонь отмечалось как совершенно неудовлетворительное. Основные проблемы касались их снабжения инвентарем: не хватало столовых приборов и посуды; одна часть из них была утеряна, а другая была ржавая, не было столов, стульев, скамеек и т.д. В особо удручающем санитарно-гигиеническом состоянии находились полевые кухни: посуда и помещения были грязные, продукты хранились на полу, наличие кипяченой воды было установлено на полевых кухнях только трех колхозов из 20 проверенных; контроль за качеством приготовляемой пищи отсутствовал, погреба со льдом или снегом были обнаружены только в двух колхозах. В Шеловском колхозе Баландинского района хлеб, мука, мясо находилось в ящике вместе с напильниками, гайками и металлом [9, с. 6-20].

Проблема состояла в том, созданные ускоренными темпами коллективные хозяйства имели главной целью «выкачку» из села продовольствия для государства, забота же о колхозниках осуществлялась по остаточному принципу. Так, в Святославском колхозе им. Сталина Балашовского района, из-за отсутствия элементарных условий, крестьяне были вынуждены есть, сидя на земле, ночевать под открытым небом. На полевом стане отсутствовали умывальники, полотенца, мыло, аптечки. Отмечены случаи, когда колхозники Клиновского района, в поле на целый день оставались без горячей пищи, а привезенная вода была с тиной и

лягушками[9,24]. Все приведенные факты вели к повышению числа инфекционных заболеваний у населения (см. *таблица 1*)

Таблица 1

Уровень заболевания инфекционными болезнями среди сельского населения Саратовского Поволжья в 1934 -1935 гг. [1, с.206]

Годы	Инфекционные болезни и число людей, заболевших этими болезнями				
	Сыпной тиф	Брюшной тиф	Дизентерия	Дифтерия	Скарлатина
1934 г.	-	1029	1535	825	588
1935 г.	629	-	2040	1344	3267

В связи со слабой ликвидацией сыпного и брюшного тифа секретарь Саратовского Крайкома ВКП(б) Е. Фрешер требовал срочно принять меры и обеспечить 100 % госпитализацию больных, а также развернуть среди населения надлежащую санитарную обработку. В этих целях было предложено организовать при каждом колхозе общественную баню с вошебойкой⁴.

Высокая заболеваемость была связана также с недостаточным уровнем медицинского обслуживания населения, серьезно сказывалось отсутствие лекарств и необходимых препаратов. Работа в колхозе сельским врачом была малопривлекательна из-за низкой зарплаты и плохого обеспечения [8, с.26].

В условиях формирования и развития колхозной системы одной из важных задач партийно-советского руководства стало вовлечение в общественное производство максимально возможного числа сельских женщин. Еще на первом всесоюзном съезде колхозников-ударников в феврале 1933 г. Сталин подчеркивал, что «женщины в колхозах – большая сила. Держать эту силу под спудом значит допустить преступление. Наша обязанность состоит в том, чтобы выдвигать вперед женщин в колхозах и пустить эту силу в дело» [16, с. 705-706].

Однако имел место ряд обстоятельств, которые препятствовали вовлечению женщин на полевые работы, в первую очередь это касалось обремененности молодых крестьянок уходом за маленькими детьми [13, с.73]. Эффективным средством привлечения колхозниц-матерей к общественному производству являлось создание в коллективных хозяйствах детских садов, яслей, площадок, комнат. Создание культурно-бытовых учреждений – общественных столовых, прачечных, бань, – также позволяло перераспределить трудовые затраты в пользу непосредственно производственного труда в колхозах.

Как свидетельствовали современники, первоначально у колхозников существовали опасения по поводу детских яслей и садов. В годы коллективизации, да и позднее, распространялись слухи о том, что в яслях детей будут морить голодом или в ясли детей забирают для того, чтобы продать их в Америку. Однако постепенно эти опасения были преодолены, и колхозники стали приводить детей в дошкольные учреждения.

⁴ Вошебойка - дезинфекционная камера.

Воспитатели старались с малых лет привить самые элементарные навыки личной гигиены: учили умываться, чистить зубы, пользоваться носовыми платками, индивидуальными полотенцами [15, с.116].

Однако в начале 1930-х гг. множество колхозов из-за своего организационно-хозяйственного состояния не могли создать детские дошкольные учреждения и наладить общественное питание. Связано это было, в первую очередь, с государственной ориентацией на развитие аграрного производства. Председатель Духовницкого райпотребсоюза Сидоров жаловался по этому поводу: «Банк денег не дает на это, также не отпускает деньги на сахар для детских яслей, ибо это не имеет производственного значения. Он только дает на сельхоз машины» [4, с. 63]. Поэтому родителям все чаще приходилось прибегать к самообложению, которые выражались в денежной и натуральной оплате в пользу детских садов и яслей, которые посещали их дети.

Кардинально ситуация не изменилась и во второй половине 1930-х. В итоговом отчете о проведенном в 1937 г. обследовании сезонной ясельной сети в Саратовской области, отмечалось бедственное положение в культурно-бытовом обслуживании детей: «по многим колхозам помещения не соответствуют санитарно-гигиеническим требованиям, не хватает кроваток, столиков, стульчиков, почти отсутствуют постельные принадлежности и белье. Матери с детьми приносят в ясли свои подушки, простыни и одеяла. Нет халатов у персонала». Также отмечалось «преступное отношение» к детям в плане питания, из-за чего происходил «отлив колхозниц с полевых работ». Так в колхозе Свободный пахарь Базарно-Карабулакского района из-за недостатка посуды, детей кормили по очереди, при этом часть продуктов оказалась недоброкачественной: хлеб был с примесями и суррогатами.

Поскольку оплата труда в дошкольных учреждениях была низкой, остро ощущалась нехватка кадров на местах. Так, руководитель со стажем не менее 2-х лет получал от 1 до 1,25 трудодней, менее 2-х лет – 0,75-1 трудодней, сестраняня и кухарка – от 0,50 до 0,75 [5, с. 29]. Все это приводило к тому, что надзор и культурная работа с детьми шла стихийно, а низкая квалификация кадров приводила к трагическим последствиям. В частности, крестьянка Ярандина из колхоза Свободный пахарь Базарно-Карабулакского района перестала выходить в поле после того, как ее ребенку в яслях рассекли камнем ухо. Вместо оказания первой медицинской помощи, его отправили парить в баню, что привело к заражению крови. В результате данной халатности, многие крестьянки потеряли доверие к местным работникам и перестали пользоваться услугами детских яслей [11, с.317].

Чтобы улучшить ситуацию с общественным уходом за детьми, президиум Саратовского облисполкома 14 января 1938 г. постановил: для организации детских площадок, садов, яслей в весенне-посевную кампанию и летний период, использовать только лучшие колхозные помещения. При совхозах и колхозах области, на время посевной, было намечено охватить детскими площадками 130 тыс. детей, а также организовать 482 круглогодичных детских яслей на 12 450 коек, вследствие чего для работы в дошкольных учреждениях предлагалось дополнительно подготовить 1 325 высококвалифицированных

кадров [7, с, 9]. Однако на практике мало что изменилось. Одними директивами, даже самыми строгими, такую важную проблему решить было невозможно.

С началом коллективизации трудовая повседневность крестьян подверглась кардинальным трансформациям. В деревне появляются такие новшества как общественное питание, детские сады и ясли, которые должны были привлечь больше рабочей силы на время трудозатраных полевых работ. Однако в условиях сталинской колхозной системы, с характерным для нее второстепенным вниманием и отсюда – пренебрежительным отношением к нуждам и запросам рядовых работников, материально-бытовые условия жизни колхозников зачастую были неудовлетворительными. От этого напрямую страдала производственная инициатива и уровень организационно-хозяйственного развития всей колхозной системы.

Список использованной литературы и источников.

1. ГАНИСО. Ф.594. Оп.1. Д. 55.
2. ГАНИСО. Ф.594. Оп.1. Д. 59.
3. ГАНИСО. Ф. 55. Оп. 1. Д. 135.
4. ГАНИСО. Ф.594. Оп.1. Д. 213.
5. ГАНИСО. Ф.594. Оп.1. Д. 245.
6. ГАНИСО. Ф.594. Оп.1. Д. 292.
7. ГАНИСО. Ф.594. Оп.1. Д. 1426.
8. ГАНИСО. Ф.594. Оп.1. Д. 1437.
9. ГАНИСО. Ф.2863. Оп.1. Д. 133.
10. ГАНИСО. Ф.2863. Оп.2. Д. 81.
11. ГАНИСО. Ф.2863. Оп 6. Д. 32.
12. Беловинский Л.В. Повседневная жизнь советской эпохи. Предметный мир и социальное пространство. М. Трикса, 2017.
13. Денисова Л. Н. Судьба русской крестьянки в XX веке: брак, семья, быт. М. РОССПЭН, 2007.
14. Орлов И. Б. Советская повседневность: исторический и социологический аспекты становления М.ВШЭ, 2010.
15. Смирнова Т. М. Дети страны советов: от государственной политики к реалиям повседневной жизни. 1917-1940 гг. М.; СПб. ИРИ РАН: центр гуманитарных инициатив, 2015.
16. Трагедия советской деревни. Коллективизация и раскулачивание. Документы и материалы Т. 3. 1930 - 1933. М. РОССПЭН, 2000.
17. Фицпатрик Ш. Сталинские крестьяне. Социальная история Советской России в 30-е годы: деревня. М. РОССПЭН, 2001.

УДК 94(=112.2)(470+571)

НЕЗАВЕРШЕННАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ: ЭВОЛЮЦИЯ НАЦИОНАЛЬНО-ТЕРРИТОРИАЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ НЕМЦЕВ В РОССИИ

И.А. Иванников

Иванников Иван Андреевич, доктор юридических наук, доктор политических наук, профессор, декан юридического факультета Сочинского института (филиала) Российского университета дружбы народов. Freiheit2061@gmail.com

В статье рассмотрен вопрос создания и дана политико-правовая оценка ликвидации АССР НП. Исследованы Конституции Автономной Советской Социалистической Республики Немцев Поволжья (АССР НП) 1926 и 1937 годов. Показано, что Конституция АССР НП 1937 года закрепляла нормы, в соответствии с которыми территория республики не могла быть изменена без согласия АССР немцев Поволжья, а изменения в Конституцию АССР НП могли вноситься только по решению Верховного Совета АССР НП с последующим утверждением внесенных изменений Верховным Советом СССР. Автор пытается найти ответ на трудный вопрос о не реализованной идее восстановления АССР Немцев Поволжья и предлагает учитывать современные реалии при дальнейшей реабилитации российских немцев.

Ключевые слова: российские немцы, Конституция Автономной Советской Социалистической Республики Немцев Поволжья, ликвидация АССР НП, реабилитация, справедливость.

INCOMPLETE REHABILITATION: THE EVOLUTION OF THE NATIONAL-TERRITORIAL ORGANIZATION OF GERMANS IN RUSSIA

I. A. Ivannikov

Ivan A. Ivannikov, Doctor of Law, Doctor of Political Science, Professor, Dean of the Faculty of Law of the Sochi Institute (branch) of the Peoples' Friendship University of Russia.

Freiheit2061@gmail.com

The article considers the issue of creation and gives a political and legal assessment of the liquidation of the ASSR NP. The Constitutions of the Autonomous Soviet Socialist Republic of the Volga Germans (ASSR NP) of 1926 and 1937 are studied. It is shown that the Constitution of the ASSR NP of 1937 fixed the norms according to which the territory of the republic could not be changed without the consent of the ASSR Germans of the Volga region, and changes to the Constitution of the ASSR NP could be made only by the decision of the Supreme Soviet of the ASSR NP with the subsequent approval of the changes made by the Supreme Soviet of the USSR. The author tries to find an answer to a difficult question about the unrealized idea of restoring the ASSR of the Volga Germans and suggests taking into account modern realities in the further rehabilitation of Russian Germans.

Key words: Russian Germans, Constitution of the Autonomous Soviet Socialist Republic of Volga Germans, liquidation of the ASSR NP, rehabilitation, justice. Incomplete Rehabilitation: the Evolution of the National-Territorial Organization of Germans in Russia.

Вопрос о становлении и развитии немецкой национально-территориальной организации от трудовой коммуны до автономной республики, изучен недостаточно. История появления немцев на русской земле берет начало с древности, но особенно их стало много после победоносного завершения Россией Северной войны 1700 – 1721 гг. в состав Российской империи вошла Прибалтика. В 1702 г. император Петр I издал Манифест о приглашении в Россию специалистов. С этого времени немцы стали принимать активное участие в становлении российской армии, науки и образования, торговли и ремесел. Немцы в России оказались в центре политической жизни, с их именами связаны многие исторические события. С участием немцев связано создание в 1724 году Российской Академии наук, развитие юридического образования в Российской империи. «За весь дореволюционный период истории Петербургской Академии наук из 12 ее

президентов шестеро были немецкого происхождения: Л.Л. Блюментрост (1725–1733), Г.К. фон Кейзерлинг (1733–1734), И.А. фон Корф (1734–1740), К.Г. фон Бреверн (1740–1741), А.Л. фон Николаи (1798–1803), Ф.П. Литке (1864–1882)» [11. С. 10].

С приходом в России к государственной власти большевиков изменилась национальная политика. После принятия «Декларации прав народов России», немцы Поволжья обратились в феврале 1918 года к советскому правительству с прошением о создании национально-территориальной автономии. 19 октября 1918 года В.И. Лениным был подписан декрет Совнаркома РСФСР «О создании Области немцев Поволжья». Этот декрет 23 октября зачитали на втором Земельном Съезде Советов немецких колоний Поволжья. В тот же день съезд избрал Исполком Области немцев Поволжья. Территория немецкой автономии формировалась путем выделения немецких сел и принадлежавших им земель. Образование немецкой автономии отрицательно восприняли саратовские и самарские губернские власти, которые не желали терять экономически развитые территории, но вынуждены были подчиниться политике центра в национальном вопросе [2. С. 15].

В период новой экономической политики в СССР происходил процесс повышения статуса союзных и автономных республик. На основании постановления Политбюро ЦК РКП (б) от 13 декабря 1923 года, решения первого съезда Советов Автономной Советской Социалистической Республики немцев Поволжья от 6 января 1924 года, решения ВЦИК и Совета народных комиссаров СССР от 20 февраля 1924 года, трудовая коммуна (автономная область) немцев Поволжья была преобразована в Автономную Советскую Социалистическую Республику немцев Поволжья (АССР НП) в составе РСФСР.

Конституции Автономной Советской Социалистической Республики Немцев Поволжья. Под влиянием событий, связанных с созданием 30 декабря 1922 года СССР, принятием в 1924 году Конституции СССР, а в 1925 году Конституции РСФСР, в автономных национально-территориальных образованиях РСФСР начался процесс написания собственных конституций, что явилась началом перехода республики на новый уровень социально-политического развития.

За недолгий период существования АССР НП было разработано две Конституции 1926 и 1937 годов.

Однако конституционное законодательство в АССР НП началось раньше. В ноябре 1924 года проект Конституции автономии был уже готов к обсуждению на II съезде Советов Немецкой республики, но поскольку Конституция РСФСР ещё не была принята, то обсуждение проекта Конституции АССР НП пришлось перенести на более позднее время. Доработанный в соответствии с Конституцией РСФСР 1925 года проект Конституции АССР НП был направлен в Президиум Всероссийского ЦИК в мае 1925 года на согласование. В декабре 1925 года – январе 1926 года проект Конституции согласовали в ЦИК ВКП (б) и ВЦИК РСФСР. На III сессии ЦИК

АССР НП 1 февраля 1926 года Конституция АССР НП была принята. Согласно статье 1 Конституции АССР Немцев Поволжья характеризовалась как федеративная часть РСФСР, состоящая из 14 кантонов с центром в городе Покровске (в 1931 году переименован в г. Энгельс). В статье 46 закреплялись вопросы особой государственной важности, которые мог рассматривать Съезд Советов АССР НП. В пункте 1 данной статьи речь шла об изменениях Конституции в целом или в отдельных её статьях. В пункте 2 было сказано, что Съезд Советов мог утверждать проекты изменения внешних границ АССР НП по согласованию их с правительством РСФСР. В процессе обсуждения проекта Конституции из текста статьи 1 удалили термин «государство» при определении АССР НП, в результате чего республика характеризовалась как федеративная часть РСФСР. Республика перестала обладать правом законодательной инициативы. Конституция Автономной Советской Социалистической Республики Немцев Поволжья была принята на III сессии ЦИК АССР НП в 1926 году. Политическая элита АССР НП желало, чтобы республика называлась «государством» и обращалось с этой просьбой в вышестоящие партийные и советские органы. Обком ВКП (б) отправил в ЦК ВКП (б) ходатайство о внесении поправок в Конституцию АССР НП, повышающих её статус, но ответа не последовало, а Конституция АССР НП не была утверждена Верховным Советом РСФСР. Возникла проблема, которую требовалось разрешить. 15 октября 1926 года бюро Обкома ВКП (б) АССР НП приняло постановление ходатайствовать перед Президиумом ЦИК РСФСР о рассмотрении вопроса об изменениях в Конституции АССР НП. Данный вопрос долго не решался. 15 мая 1928 года Секретарь обкома АССР НП Ф. Густы и члены бюро Обкома АССР НП В. Курц и И. Шваб писали: «Участь полу-конституции – полу-проекта (ибо она принята нами, но не утверждена Всероссийским съездом Советов) нам неизвестна» [5. С.182].

Согласно статье 44 Конституции РСФСР, органы государственной власти автономных республик и областей в составе РСФСР создавались на основе Конституции РСФСР, а Конституции автономных республик и областей должны были утверждаться Всероссийским ЦИК, и после этого Всероссийским Съездом Советов. Конституция АССР НП не была утверждена этим органом, а поэтому не вступила в юридическую силу. На записку бюро обкома ВКП (б) АССР НП в Политбюро ЦК ВКП (б) от 15 мая 1928 года о статусе Конституции ответа не последовало.

Второй опыт конституционного законотворчества в Республике немцев Поволжья наступил в середине 1930-х годов. В 1935 году в СССР заявили о построении основ социализма, что повлекло за собой принятие Конституции СССР, конституций союзных и автономных республик. Наступил новый этап конституционного законотворчества. В отличие от Конституционных процедур 1924-1926 годов в 1936 - 1937 годах не была допущена ошибка, связанная с очередностью принятия Конституции немецкой автономной республики. Конституция АССР НП разрабатывалась после принятия Конституций СССР и РСФСР. 5 сентября 1936 года было решение обкома ВКП (б) АССР НП о разработке новой Конституции АССР НП. Была создана комиссия по

разработке проекта из руководящих партийных и советских работников. 27 октября 1936 года проект Конституции АССР НП был одобрен бюро обкома ВКП (б) АССР НП и направлен в Саратовский крайком ВКП (б) [3. С. 317], в состав которого в то время входила АССР НП. Работа над проектом продолжалась до весны 1937 года. Только 17 марта 1937 года проект Конституции АССР НП был утвержден ЦК ВКП (б) и был опубликован в газетах «Нахристен» и «Большевик» для всенародного обсуждения [3. С. 318]. 20 апреля 1937 года Чрезвычайный X съезд Советов АССР НП своим Постановлением утвердил проект Конституцию (Основной Закон) Автономной Советской Социалистической Республики Немцев Поволжья. Конституция АССР НП была принята 29 апреля 1937 года, а 30 апреля, 1 и 2 мая в республике прошли торжественные собрания, посвященные принятию Конституции. Вскоре после принятия Конституции АССР НП вышла из состава Саратовского края.

Статья 1 Конституции гласила, что АССР НП «есть социалистическое государство рабочих и крестьян» [4. С. 7]. Статус республики был повышен, а немцы стали государствообразующим народом СССР. Статья 13 гласила, что АССР НП «входит в состав РСФСР на правах автономной республики». Заслуживают внимания статьи 15 и 16 Конституции. Согласно статье 15 территория АССР НП не могла быть изменена без согласия немцев Поволжья, по статье 16 Законы СССР и РСФСР обязательны на территории АССР НП. В случаях расхождения законов АССР НП с законами СССР и РСФСР действуют законы СССР и РСФСР.

Аналогичные формулировки и положения содержались в соответствующих статьях других автономных республик в составе РСФСР.

В отличие от проекта Конституции 1926 года в статье 21 Конституции АССР НП 1937 года закреплялось, что Верховный Совет АССР НП является единственным законодательным органом АССР НП

Глава XI Конституции АССР НП 1937 года «Порядок изменения конституции» включала всего одну статью 113, которая была последней в Основном Законе и закрепляла, что изменения Конституции АССР НП производятся лишь по решению Верховного Совета АССР НП, если за него проголосовало не менее чем две трети депутатов с последующим утверждением этих изменений Верховным Советом РСФСР. По статье 46 Конституции АССР НП 1926 года эти изменения мог вносить только Съезд Советов АССР НП, что свидетельствует о более гибком характере Конституции 1937 года. В целом нормы Конституции АССР НП 1937 года о статусе автономной немецкой республики были во многом декларативны, что впоследствии было подтверждено на практике.

Согласно Конституции Автономной Советской Социалистической Республики Немцев Поволжья (АССР НП) 1937 года это национально-территориальное образование являлось государством в составе РСФСР.

2 июня 1940 года Конституция (Основной закон) АССР НП была утверждена Верховным Советом РСФСР. Советские Конституции эпохи сталинизма, с позиций официальной идеологии, сняли классовые,

национальные и религиозные противоречия в обществе. Однако политическая борьба внутри ВКП (б) продолжалась, никуда не исчезло недовольство части населения внутренней политикой государства.

Статус автономных республик в составе СССР. Существенными отличительными признаками автономной республики от автономной области были наличие Конституции и законов, а её представитель в Президиуме Верховного Совета РСФСР был заместителем председателя Президиума Верховного Совета РСФСР. В Конституциях 1937 года автономные республики назывались государственными, не имевшими права выхода из состава СССР.

Статья 19 Конституции (Основного Закона) РСФСР от 21 января 1937 года закрепляла вопросы, которые относились к ведению РСФСР. Среди них – установление Конституции РСФСР и контроль над её исполнением. Пункт «б» давал право утверждать Конституции автономных республик, представлять на утверждение Верховного Совета СССР образование новых краёв и областей. В соответствии с пунктом «в» представлял на утверждение Верховного Совета СССР образование новых краёв и областей, а также новых автономных республик и областей в составе РСФСР. К ведению РСФСР относилось право утверждения границ и районного деления автономных республик и областей, законодательство РСФСР, предоставление прав гражданства РСФСР, амнистии и помилование осужденных судебными органами РСФСР.

Пункт «в» статьи 19 Конституции РСФСР не предусматривали ликвидации автономных республик в составе СССР и РСФСР соответственно.

Согласно статье 15 Конституции АССР НП территория республики не могла быть изменена без согласия АССР немцев Поволжья. В соответствии с пунктом «а» статьи 18 ведению АССР НП в лице её высших органов власти находился вопрос установления Конституции АССР НП, внесения её на утверждение Верховным Советом РСФСР и контроль за исполнением Конституции.

Конституция АССР НП 1937 года закрепляла за АССР НП меньше прав, чем проект Конституции 1926 года. Это свидетельствовало об эволюции конфедерации СССР в централизованную федерацию, в которой автономии все больше приобретали черты национально-территориальных образований в составе союзной республики.

Каковы существенные отличия проекта Конституции АССР НП 1926 года от Конституции (основного закона) АССР НП 1937 года?

Во-первых, конституции советского времени претендовали на то, чтобы быть «фактическими», отражающими реальные общественные отношения, а не «юридическими». По структуре Конституции автономных республик в составе СССР не имели преамбул с указанием целей принятия этих Конституций. По объему, проект Конституции АССР НП 1926 года, состоящий из 314 статей, почти в три раза превышал объем Конституции (основного закона) АССР НП 1937 года, который состоял из 113 статей. По порядку вносимых изменений Конституции автономий в СССР были «жесткими», так как существовал сложный порядок их принятия и утверждения.

Во-вторых, содержание статей проекта Конституции 1926 года отличалось уникальностью, а нормы Конституции (основного закона) АССР НП 1937 года, как и всех Конституций автономных республик 1937 года, были во многом повторением норм Конституции СССР и РСФСР.

В – третьих, по Конституции СССР 1936 года каждая союзная республика имела право выхода из состава Союза, что соответствует конфедерации. Поэтому с формальной точки зрения СССР можно считать национально-территориальной конфедерацией. Порядок выхода союзной республики из состава СССР был регламентирован лишь в 1990 году Законом СССР «О порядке решения вопросов, связанных с выходом союзной республики из СССР». Что касается статуса автономных республик, то они такого права не только не имели, но их свобода конституционного законодательства была ограничена.

В – четвертых, в отличие от проекта Конституции 1926 года по Конституция АССР НП 1937 года республика называлась государством (как и все остальные автономные республики), но фактически она приобрела статус национально-территориального образования в составе де факто полу унитарной союзной республики, выйдя вскоре из состава Саратовского края.

В – пятых, Конституция АССР НП с точки зрения юридической техники была совершенной, так как копировалась с Конституции РСФСР, а та с Конституции СССР. Конституцию СССР всенародно обсуждали в течение нескольких месяцев в 1936 году, что позволило улучшить ее текст. Конституция СССР 1936 года и конституции союзных и автономных республик 1937 года закрепляли форму правления Советской республики и социалистическую собственность на средства производства.

В – шестых, Конституция АССР НП, как и все советские конституции, была этатистской, так на первое место выдвигались главы не о правах и свободах человека, а о форме государства. Граждане АССР НП, как и все граждане Советского Союза, имели право на труд, отдых, пенсионное обеспечение в старости, бесплатное образование и медицинское обслуживание, что отличало их от граждан стран капитализма. Общественная и социалистическая собственность находились под защитой государства.

Начавшиеся летом 1937 года в СССР массовые репрессии свидетельствуют о том, что конституционное законодательство опережало фактическое соотношение политических сил в государстве, которое было ещё далеко от отмирания права и государства и передачи власти от государственных органов к общественным организациям, а многие конституционные права и свободы граждан оказались декларативными. В период второй мировой войны во всех государствах антигитлеровской коалиции проводилась антинемецкая национальная политика.

Политические и юридические основания ликвидации Автономной Советской Социалистической Республики Немцев Поволжья. В период репрессий 1937-1938 годов пострадали те граждане, которые критически высказывались о субъектах государственной власти, что рассматривалось как антисоветская пропаганда и агитация (статья 58-10 УК РСФСР в редакции 1926

года). Основанием для репрессий являлось также наличие связи с гражданами других государств, что трактовалось как шпионаж. Конфликты с иностранными государствами становились поводом к репрессиям по национальной принадлежности в отношении граждан СССР, коренной национальности той страны, с которой возник конфликт. После репрессий 1937 года немцы в СССР не предлагали создавать какие-либо организации на основе национальной идентичности.

Проблема войны требует изучения с точки зрения теоретических и практических аспектов. Нападение гитлеровской Германии на СССР первоначально не вызывало агрессии коренных народов России к немцам. Почти все советские немцы, проживающие в АССР немцев Поволжья, начало войны восприняли «...как личную трагедию. Республика быстро и достаточно организованно проводила все мобилизационные мероприятия, перестраивала экономику и жизнь на военный лад» [2. С. 33]. После нападения Германии на СССР во всех населенных пунктах, в трудовых коллективах АССР НП были проведены митинги, на которых граждане осудили политику А. Гитлера. Все сферы хозяйственной жизни в республике перестраивались в соответствии с требованиями военного времени, создавались отряды народного ополчения.

Тем не менее, в период ожесточенных боевых действий с войсками фашистской Германии, отступления Красной Армии советские партийные руководители, следуя примеру европейских правительств, предприняли превентивные меры, осуществив переселение немцев европейской части государства в отдаленные от линии фронта местности. Причиной выселения немцев в странах Европы и в СССР было то, что они были одной национальности с населением государства-агрессора. Мнения конкретных личностей в руководстве ВКП (б) и НКВД Советского Союза также имели решающее влияние.

Продвижение немецких войск на Восток повлекло ликвидацию АССР немцев Поволжья. Поскольку решения партийных органов СССР определяли правовую политику, то вопрос о подготовке переселения поволжских немцев был определен совместным Постановлением Совнаркома СССР и ЦК ВКП(б) «О переселении всех немцев из Республики немцев Поволжья, Саратовской и Сталинградской областей в другие края и области» от 26 августа 1941 года.

27 августа 1941 года появился приказ Наркома НКВД Л.Берия № 110058 «О мероприятиях по проведению операции по переселению немцев из Республики немцев Поволжья, Саратовской и Сталинградской областей». Юридическим основанием выселения немцев явился Указ Президиума Верховного Совета СССР от 28 августа 1941 года «О переселении немцев, проживающих в районах Поволжья» [6]. В этом Указе советские немцы бездоказательно обвинялись в шпионаже и сотрудничестве с фашистами. Не продумав текст Указа, партийная и государственная власть СССР бездоказательно обвинила этнических немцев в шпионаже и помощи Германии.

Правомерна ли была ликвидация АССР немцев Поволжья с точки зрения законодательства СССР? Согласно ст. 16 Конституции РСФСР 1937 года территория РСФСР не может быть изменена без согласия РСФСР, но в

соответствии со ст. 17 законы СССР обязательны на территории РСФСР. Нормативные Указы Президиума Верховного Совета СССР были актами законодательного органа власти, обладали силой закона СССР и были обязательны для всех органов государственной власти и для лиц, которым были адресованы.

Согласно пункту «б» ст. 19 Конституции РСФСР, РСФСР в лице ее высших органов власти утверждала Конституции автономных советских социалистических республик, а согласно пункта «в» этой же статьи, РСФСР в лице ее высших органов власти, представляла на утверждение Верховного Совета СССР образованные новые края, области, а также новые автономные республики и области в составе РСФСР. Однако нормы о ликвидации административно-территориальных и национально-территориальных образований в Конституции РСФСР не было. До данного Указа было Постановление СНК СССР и ЦК ВКП (б) от 6 сентября 1941 года о ликвидации АССР НП, которое было подзаконным и противоречило Конституции СССР, Конституции РСФСР и Конституции АССР немцев Поволжья. ВКП (б) как политическая партия законодательными полномочиями не обладала, но ее решения были руководящими и направляющими для государственных органов СССР.

В ст. 15 Конституции АССР Немцев Поволжья было закреплено, что «территория АССР Немцев Поволжья не может быть изменена без согласия АССР Немцев Поволжья». Согласно ст. 113 Конституции АССР Немцев Поволжья изменение Конституции АССР Немцев Поволжья производится лишь по решению Верховного Совета АССР Немцев Поволжья, с последующим утверждением Верховным Советом РСФСР [4].

Принятый 7 сентября 1941 года Указ Президиума Верховного Совета СССР о ликвидации АССР НП «Об административном устройстве территории бывшей Республики Немцев Поволжья» имел силу закона, но также противоречил Конституциям СССР, РСФСР, АССР НП и обладал меньшей юридической силой, чем действующая Конституция СССР 1936 года. Республика немцев Поволжья была первой из автономных республик, которая была ликвидирована. По Указу от 7 сентября 1941 года Бальцерский, Золотовский, Каменский, Терновский, Куккусский, Зельманский, Красноярский, Маркштадтский, Унтервальденский, Федоровский, Гнаденфлюрский, Краснокутский, Лизандергейский, Мариентальский, Экгеймский кантоны АССР НП включили в состав Саратовской области, а Франкский, Эрленбахский, Добринский, Палласовский, Гмелинский, Старо-Полтавский, Иловатский – в состав Сталинградской области [7].

Уже после выселения немцев и ликвидации АССР НП бюро Энгельсского горкома ВКП (б) Саратовской области заочно исключило из партии руководителей бывшей АССР НП. На территории ликвидированных немецких населенных пунктов стали селить семьи граждан, эвакуированных из оккупированных и прифронтовых областей СССР. Национальный состав эвакуированных был различен, но большинство составляли русские и украинцы.

Итак, система национально-территориальных образований в РСФСР и СССР в истории этих республик менялась под влиянием различных событий: автономные трудовые коммунуны становились автономными областями, а автономные области – автономными республиками, а некоторые автономные республики, после образования СССР, становились союзными республиками. Это происходило до тех пор, пока верховная государственная власть была слабой, а РСФСР и СССР представляли собой слабый союз национально-территориальных образований. Автономной Республике немцев Поволжья не суждено было стать не только союзной республикой, но и сохраниваться в статусе автономии в силу волевых решений субъектов государственной власти.

Практика выселения народов по национальному признаку или определенных социальных групп населения в РСФСР и СССР применялась часто в первые три десятилетия существования советских республик. Основанием являлась неблагонадежность определенной части населения. Выселяли казаков, представителей интеллигенции, а позднее, из приграничных территорий, финнов, корейцев. Немцы были первыми, которых выслали с последующей ликвидацией их автономной республики.

В XX веке немцы, проживающие на территории государств, воюющими с Германией, ограничивались в правах, подвергались репрессиям, высылке. Мир пережил две кровопролитные мировые войны, в которых Россия и Германия оказались в составе разных, воюющих друг против друга союзов государств, что негативно отразилось на судьбе как русского, так и немецкого населения России и СССР. Германия была главным виновником второй Мировой войны, повлекшей большие человеческие жертвы. Негативное отношение к Германии проецировалось на немецкое население всего мира и выражалось в недоверии к немцам, в их дискриминации по национальному признаку. Все воюющие с Германией государства предприняли меры, направленные на ограничение прав немецкого населения в своих странах.

Ликвидация Автономной Советской Социалистической Республики немцев Поволжья осуществили при нарушении конституционной законности. Указ от 7 сентября 1941 года был не справедливым и незаконным действием со стороны государственной власти СССР. С ликвидацией АССР НП немцы были лишены статуса государствообразующего народа, без права восстановления автономной республики.

При отсутствии правовых механизмов ликвидации административно-территориальных и национально-территориальных образований, власти пошли по упрощенному варианту, руководствуясь политической целесообразностью и принципом верховенства закона. Субъекты государственной власти СССР издали Указ, в котором причина переселения немцев была слабо аргументирована. Указ был политической ошибкой и отрицал все положительное, что сделали немцы в России, начиная с XVIII века. Впоследствии, при отсутствии конституционных норм о ликвидации краёв, областей и национально-территориальных образований, в СССР в период с 1941 по 1944 годы были ликвидированы Чечено-Ингушская АССР, Крымско – Татарская АССР, Калмыцкая АССР и другие автономии. Практическая

политика руководства ВКП (б) и советского правительства в области государственного устройства противоречила теории марксизма. От этой политики пострадало больше всех наций русское население СССР, которое не имело своей национально-территориальной организации, а области и районы, на которых оно исторически проживало, передавались возникшим союзным и автономным республикам.

Реабилитация немцев и движение за восстановление Немецкой Республики. В период антисталинизма в СССР с марта 1953 года по октябрь 1963 года, состоялось возвращение в места прежнего проживания высланных народов Северного Кавказа и восстановлены их автономные республики. Однако для немцев реабилитация началась только с издания Указа Президиума Верховного Совета СССР от 28 августа 1964 года, который снял огульные обвинения их в пособничестве фашистской Германии. С 1990 года появились работы историков о жизни немцев в Российской империи и в СССР, а затем и в Российской Федерации.

Закрытый Указ Президиума Верховного Совета СССР от 29 августа 1964 года «О внесении изменений в Указ Президиума Верховного Совета СССР от 28 августа 1941 года «О переселении немцев, проживающих в районах Поволжья»» признал необоснованными все обвинения в отношении советских немцев в сотрудничестве с фашистской Германией в начале второй мировой войны, но не разрешал возвращения немцев в Поволжье и восстановления АССР НП. Пункт второй Указа содержал рекомендацию правительствам союзных республик, на территории которых компактно проживают немцы, помогать немцам в культурном строительстве с учетом их национальных особенностей [8].

В 1972 году немцам было разрешено вернуться в Поволжье, без права восстановления республики. Желая восстановления своей автономной республики, советские немцы неоднократно обращались с просьбами в советские и партийные органы. В 1979 году в Саратовской области была предпринята безуспешная попытка воссоздать немецкую автономию. В 1991 году в Алтайском крае и в 1992 году в Омской области были созданы немецкие национальные районы.

Закрытый Указ Президиума Верховного Совета СССР 1964 года, который признал необоснованными обвинения в отношении советских немцев в сотрудничестве с фашистской Германией в преддверии и в начале Великой Отечественной войны 1941- 1945 годов. Во втором пункте Указа речь, по сути, шла о том, что государственная власть не желает воссоздания Немецкой Республики и возвращения немцев в Поволжье. В Указе это обосновывалось тем, «...что немецкое население укоренилось по новому месту жительства, а районы его прошлого места жительства заселены...» [8]. Указ отменял лишь огульное обвинение немцев в Указе от 28 августа 1941 года в сотрудничестве с фашистской Германией.

Наивно полагать, что причиной не восстановления республики могли быть эмигрантские настроения среди определенной части немцев, их желание уехать в ФРГ. Попытка создать в 1979 немецкую автономию с центром в

маленьком советском городке Ерментау в Казахской ССР, встретило сопротивление казахов.

В 1981 году был подготовлен еще один проект создания немецкой области в составе Саратовской области. Немецкую автономию предполагалось создать вдоль границы с Казахстаном на малозаселенных степных и полупустынных территориях Александров-Гайского, Новоузенского, Питерского, Краснокутского районов Саратовской области, Палласовского и Старо-Полтавского районов Волгоградской области. Административным центром области предполагалось сделать город Красный Кут. Однако этот проект также не удалось реализовать. В этот период уже были всесторонне учтены общественно-политические процессы в международном контексте и роль немцев антигитлеровского сопротивления.

В 1991 году в Алтайском крае был создан Немецкий национальный район, из числа населенных пунктов Хабарского и Славгородского районов, а в 1992 году из семи сельсоветов был создан Азовский немецкий национальный район в Омской области.

Ни в СССР, ни в Российской Федерации не произошло полной реабилитации немцев в соответствии с Законом РСФСР 1991 г. «О реабилитации репрессированных народов».

В международно-политической и военной обстановке 1941-1945 годов, субъективный фактор всегда имел значение при принятии решений субъектами государственной власти. Ликвидацию АССР немцев Поволжья можно объяснить комплексом связанных между собой событий: военных, общественно-политических, социально-психологических, особенностями конкретных личностей, которые принимали решения в годы репрессий. С 1941 года по 1955 год немцы были вытеснены из политической и научной жизни СССР. С точки зрения юридической ликвидация АССР немцев Поволжья не правомерна. Однако отказ в восстановлении АССР немцев Поволжья – это стереотипное негативное отношение субъектов государственной власти к немцам в новых условиях, которое не имеет рационального объяснения. Партийные и советские органы государственной власти Казахской ССР не смогли преодолеть национализм казахов в 1979 году.

В период «перестройки» в СССР произошло присоединение ГДР к ФРГ. В 1981 году и в 1991-1992 годах власти уже Российской Федерации не проявили политической воли для создания Немецкой Республики, что не придало немцам России статуса государство образующего народа.

В 1989 году в Москве 14 - 17 ноября состоялась первая научная конференция, посвященная немцам в СССР – «Советские немцы: история и современность». Однако о создании Немецкой Республики на конференции не говорили. Зато активизировалась организация «Возрождение» (Wiedergeburt), которая активно выступила за восстановление АССР НП в прежних границах. Заявление 8 января 1992 года в Саратовской области Президента России Б.Н. Ельцина по сути содержало запрет на восстановление АССР НП, что вызвало массовую миграцию немцев в ФРГ. Считается, что из бывшего СССР к 2017 году выехало около трех миллионов немцев. Во всем СНГ их осталось около

миллиона, половина из которых проживает в Российской Федерации [11]. По мнению Р. Гайлера и все остальные немцы могли бы выехать в Германию, если бы для них создали там хорошие условия жизни.

Федеральный Конституционный Закон РФ от 17.12.2001 N 6-ФКЗ в редакции от 31.10.2005 года в части 1 статьи 5 разрешает образование новых субъектов в составе Российской Федерации только при объединении двух и более граничащих между собой субъектов Российской Федерации. В соответствии с пунктом 1 и подпунктом «д» пункта 2 статьи 10 этого закона, инициатива образования новых субъектов Федерации принадлежит самим субъектам Российской Федерации. Их предложения должны быть одобрены Президентом России и выносятся на референдум в заинтересованных субъектах Российской Федерации. На основании пункта 1 статьи 12 данного закона, Президент Российской Федерации мог внести в Государственную Думу проект Федерального конституционного закона (ФКЗ) об образовании в составе России нового субъекта Федерации [10]. В силу того, что данный ФКЗ был принят в условиях наличия кризисных явлений в государственном устройстве Российской Федерации, то он вполне себя оправдывал. Некоторые региональные политики до сих пор испытывают желание создавать отдельные республики в процессе разделения некоторых субъектов Российской Федерации.

С 1997 года в России стала действовать Федеральная национально-культурная автономия российских немцев (ФНКА РН), которая отстаивает интересы немцев в органах государственной власти, занимается дальнейшей реабилитацией российских немцев, ведет работу по созданию национально-культурных автономий немцев в местах их компактного проживания. После активной миграции немцев из России в Германию в 1990-2013 годах вопрос об учреждении немецкой республики в России стал не актуален, но стали создаваться национально-культурные автономии.

31 января 2016 года были внесены изменения в Указ Президента Российской Федерации от 21 февраля 1992 г. № 231 «О неотложных мерах по реабилитации российских немцев». Из текста Указа были исключены положения о восстановлении государственности российских немцев в составе Российской Федерации. В пункте 1 Указа сказано, что «в качестве первого этапа, не ущемляя интересов местного населения, с учетом опыта создания немецких национальных районов в Алтайском крае и Омской области считать целесообразным образовать: немецкий национальный округ на территории Волгоградской области; немецкий национальный район на территории Саратовской области» [9]. До настоящего времени такие национальные территории не созданы, но норма Указа Президента России это сделать позволяет.

В перспективе, при возникновении новых социально-политических и миграционных процессов, законодательство России вновь изменится. В силу этого возникнет необходимость внести изменения в пункт 2 статьи 10 Федерального Конституционного Закона РФ в редакции от 31.10.2005 года, и дополнить его словами: «В соответствии с Законом РСФСР 1991 г. «О

реабилитации репрессированных народов», в виде исключения, Президенту Российской Федерации может быть направлено комплексное историческое, идеологическое, экономическое и позитивно-прогностическое обоснование необходимости создания нового субъекта федерации – немецкой Республики в составе Российской Федерации».

Образование Автономной Советской Социалистической Республики немцев Поволжья было результатом реализации национально-территориальной политики РСФСР и СССР. Ликвидация АССР НП и депортация немцев были незаконными. Ни пункт «е» статьи 14 Конституции СССР, ни пункт «в» статьи 19 Конституции РСФСР не предусматривали ликвидации автономных республик в составе СССР и РСФСР соответственно. По Указу от 28 августа 1941 года «О переселении немцев Поволжья» АССР НП была ликвидирована без учёта норм статьи 113 Конституции АССР НП. Поэтому ликвидация АССР немцев Поволжья была произведена с нарушением конституционного законодательства СССР, РСФСР и Конституции АССР НП. После эмиграции немцев из России в 1990-2013 годах вопрос о восстановлении или учреждении Немецкой Республики активно не обсуждался. Ситуация может измениться, если начнется массовая реэмиграция немцев из Германии в Россию. Германия после 2013 года приняла беженцев из Сирии и других арабских стран, что обострило межэтнические отношения в стране. Эта и другие причины (ностальгия, языковые и прочие трудности, возможное ухудшение качества и уровня жизни в связи с covid-19) могут привести к массовому росту реэмигрантов из Германии в Россию. В силу этих причин появление Немецкой Республики в составе Российской Федерации может иметь реальную, хотя и отдаленную, политическую перспективу.

Список использованной литературы и источников

1. Гайгер Р. Проблема немецкой республики в России: реальность, возможность, целесообразность // rd-Zeitung.eu/ru/ 19.06.2017. (дата обращения 5 декабря 2020 года).
2. Герман А.А. Национально-территориальная автономия немцев Поволжья (к 100-летию со дня образования) // Ежегодник Международной ассоциации исследователей истории и культуры российских немцев. 2017. № 3.
3. Герман А.А. Немецкая автономия на Волге. 1918 -1941. – М.: МСНК-пресс. 2007. С.
4. Конституция (Основной закон) Автономной Советской Социалистической Республики Немцев Поволжья. – Госиздат АССР НП. Энгельс – 1937. С.30.
5. О Конституции АССР НП//См.: Герман А.А. История Республики немцев Поволжья в событиях, фактах, документах. – 2е изд. – М.: «Готика», 2000. С.182.
6. Указ Президиума Верховного Совета СССР от 28 августа 1941 года «О переселении немцев, проживающих в районах Поволжья»//https://wolgadeutsche.net/history/ukas_28_08_1941.htm (дата обращения 04 марта 2020 года)
7. Указ Президиума ВС СССР от 7 сентября 1941 года «Об административном устройстве территории бывшей Республики Немцев Поволжья» // *История российских немцев в документах. Ч. 1. М., 1993. С. 163.*
8. Указ Президиума Верховного Совета СССР 29 августа 1964 года «О внесении изменений в Указ Президиума Верховного Совета СССР от 28 августа 1941 года «О

переселении немцев, проживающих в районах Поволжья» // Так это было. Национальные репрессии в СССР в 1919-1952 гг. в 3-х томах. – том1. М. 1993. С. 247.

9. Указ Президента Российской Федерации от 21.02.1992 г. № 231 «О неотложных мерах по реабилитации российских немцев» (В редакции Указа Президента Российской Федерации от 31.01.2016 г. N 34) // <http://www.kremlin.ru/acts/bank/922> (дата обращения 07 октября 2020).

10. Федеральный Конституционный Закон «О порядке принятия в Российскую Федерацию и образования в ее составе нового субъекта российской федерации» // <https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=56281&dst=1000000001%2C0#0129539786437449> (дата обращения 04 декабря 2020 года).

11. Черказьянова И.В. Немцы-иностранцы и российские немцы в отечественной науке // Ежегодник Международной ассоциации исследователей истории и культуры российских немцев. 2020. № 1.

УДК 93

АНТИГЕРОИ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ

А.Е. Живлакова

Живлакова Анна Евгеньевна, кандидат социологических наук, доцент кафедры иностранных языков Саратовского военного ордена Жукова Краснознамённого института войск национальной гвардии Российской Федерации, Россия. *E-mail:* nurona@mail.ru

В статье рассматриваются исторические факты, свидетельствовавшие о том, что во времена Великой Отечественной войны наряду с героями были и антигерои, которые являлись изменниками Родины. Автор ставил перед собой задачи исследовать антигероев, активно содействовавших фашистам, а также рассмотреть фигуры антигероев ВОВ, попавших в плен. В работе применялся метод системного анализа, описательный метод. Приведены примеры исторических моментов, свидетельствующих о фактах измены Родине. В итоге сделаны выводы об основных чертах характера антигероев.

Ключевые слова: антигерои, Великая Отечественная война, бандеровцы, оккупанты, фашистская германия, Советский Союз, армия.

ANTIHEROES OF THE GREAT PATRIOTIC WAR

A. E. Zhevlakova

Zhivlakova Anna Evgenyevna, Candidate of Social Sciences, Associate Professor of the Department of Foreign Languages of the Saratov Military Order of Zhukov of the Red Banner Institute of the National Guard of the Russian Federation, Russia. *E-mail:* nurona@mail.ru

The article deals with the historical facts identifying the existence of antiheroes that were the traitors of the Motherland along with the heroes during the Great Patriotic War. The author's task was to study the antiheroes, that were active fascists supporters and find information about captured antiheroic figures of the Great Patriotic War. The method of system analysis and descriptive method were used in the work. Examples of historic moments identifying the facts of Motherland betrayal are given. The conclusion about the antihero main traits of characters are made.

Key words: antiheroes, the Great Patriotic War, the followers of Bandera, invaders, fascists Germany, the Soviet Union, the army

О героях Великой Отечественной войны пишутся книги, подвиги героев передается из уст в уста, их имена находятся в книгах памяти, но об антигероях стараются умолчать, либо информация об этом достаточно скудная. Это правомерно, так как молодое поколение должно учиться не на негативных, а на позитивных примерах. Тем не менее, появление темы об антигероях Великой Отечественной войны сегодня, как нельзя актуально. В интернете постоянно мелькают сообщения о том, что на Украине переписывается история Великой Отечественной войны и переделываются исторические факты для того, чтобы опорочить прошлые отношения между Россией и Украиной. Антигерои становятся освободителями, а настоящая история нивелируется и очерняется, чтобы искаженное прошлое повлияло на настоящее и будущее. Вера в обман, ложную информацию способствует разрушению отношений между народами, ранее входившими в СССР, которые вместе боролись с фашистской Германией.

Об антигероях много не говорят, их имена обычно не вспоминают. Лишь самые громкие и известные антигерои упомянуты в учебниках по истории России и то лишь для того, чтобы рассказываемый ход событий Великой Отечественной войны не прерывался. Но были и многочисленные антигерои, которые не играли столь важной роли и не были большой фигурой на поле войны. Это многочисленные охранники нацистских концлагерей, формирования вспомогательной украинской полиции, бандеровцы.

Так, еще весной 1943 года бандеровцы развернули массовые этнические чистки польского населения, жертвами которых стало не менее 120000 поляков. Отряды УПА (Украинской повстанческой армии) только с 10 по 15 июля 1943 г. убили более 12000 чел. мирного польского населения на Волыни [1, с. 85]. От имени командования ОУН и УПА И. Гриньох, которого по-другому называли Герасимовский, неоднократно обращался к различным германским инстанциям с предложением максимально использовать кадры ОУН и УПА в борьбе против Красной Армии, партизанских формирований и органов Советской власти в нашем тылу, не раз предлагал немцам передать попавших в руки УПА советских разведчиков, парашютистов и партизан.

За свою бандитско-террористическую и шпионскую работу, Герасимовский неоднократно заверял немцев, что ОУН и УПА будут помогать германскому командованию в обеспечении подвоза к линии фронта немецких войск и техники, содействовать немецкой стройке на востоке и проведению мобилизации украинцев в германскую армию, представлять агентурно-разведывательные данные о Красной Армии, коммунистах и партизанах, действующих в тылу у немцев, и организовывать бандитско-диверсионную и террористическую работу в советском тылу [2, с. 95].

Известен, как антигерой, активно действующий на стороне фашистов, кубанский казак, ранее генерал-лейтенант Белой армии, боровшийся против большевиков, А. Шкуро.

А.Г. Шкуро был участником еще первой мировой войны, а в Великую Отечественную войну воевал на стороне Гитлера. Специальным Указом Гиммлера, А. Шкуро в 1944 году был зачислен на службу Гитлеру в должности группенфюрера СС с присвоением звания генерал-лейтенанта войск СС. В этой

должности он осуществлял подготовку казаков для борьбы с партизанским движением в Югославии, им был сформирован 15 казачий кавалерийский корпус. В конце войны А. Шкуро при отступлении казачьих частей пытался создать особую боевую группу «Волчий отряд», целью создания которого было поднятие боевого духа казаков. С окончанием войны он был выдан по решению Ялтинской конференции СССР и приговором Военной коллегии Верховного Суда СССР был обвинен в активной шпионской, террористической и диверсионной деятельности против Советского Союза, за что приговорен к повешению. Был казнен в 1947 году [3].

Известным антигероем Великой Отечественной войны можно назвать и Б.А. Смысловского, именовавшегося также Артуром Хольмстоном. Он происходил из дворянского рода, был белоэмигрантом.

В 1941 году в Абвере создается Штаб, который должен был руководить борьбой с партизанами и создавать повстанческое движение в советском тылу, а также осуществлять руководство разведдеятельностью. Начальником этого Штаба назначается тогда уже генерал-майор фашистской армии А. Хольмстон. Штаб действовал на территории Минска. Орше, Могилева, Барановичей, Полоцка, где от него были созданы резидентуры, агенты которых внедрялись к партизанам. Они должны были организовывать диверсии, собирать разведданные. Для связи с агентами были созданы пункты связи, явочные квартиры. В этом была большая заслуга А. Хольмстона, которого в 1943 году Гитлер наградил орденом Германского Орла. Несколько позже он стал командующим 1-й Русской Национальной Армией (РНА), которая была союзницей Вермахта. В конце войны он вывел свою армию на территорию нейтрального государства [4, с. 39].

Известным националистом – антигероем, который действовал в организации самообороны Белоруссии в годы Великой Отечественной войны, был Франц Кушель. Еще в 1941 году он находился под надзором НКВД в Минске. С самых первых дней войны он стал переводчиком в немецкой полевой комендатуре. Позже им был создан Корпус Белорусской Самаховы, который состоял из трех дивизий, дислоцированных в Минске, Барановичах и Вилейке. Каждый служащий в этом корпусе принимал присягу следующего содержания: «Я присягаю, что бок о бок с немецким солдатом не выпущу оружия из рук до тех пор, пока не будет уничтожен последний враг белорусского народа» [4, с. 41].

Антигероев Великой Отечественной войны можно разделить на несколько групп: антигерои, попавшие в плен, предатели и изменники, осознанно желавшие служить Германии в годы Великой Отечественной войны, а также предатели, служившие полицаями и пособниками немецким оккупантам.

Антигерои, активно содействовавшие фашистам, были на службе у гитлеровской Германии в роли охранников нацистских концлагерей, служили в формированиях вспомогательной украинской полиции, были бандеровцами, боролись с партизанами и обвинялись в активной шпионской, террористической и диверсионной деятельности против Советского Союза. Им

нет оправдания. Их зверства описаны во многих книгах. Предателями они стали по собственной воле.

Имя генерала Андрея Власова известно всем и стало нарицательным. После его перехода на сторону фашистов, власовцами стали именовать каждого, перешедшего на сторону гитлеровцев. Изначально А. Власов был довольно успешным военачальником, что было оценено советским командованием: после проведения первых боев его повысили в звании, а потом доверили командование 37-й армией, дислоцированной под Киевом, которая хотя и оказалась в немецком котле, но ему удалось вывести ее из окружения. После этого, командуя 20-й армией на московском направлении, он отличился при обороне Москвы. Но его первые успехи стали причиной его назначения на место командующего 2-й ударной армией, которая попала в окружение весной 1942г в районе Мясного бора.

Ситуация в армии была очень тяжелой: в армии был голод, снарядов не хватало [5], поэтому после неудачной попытки прорыва Власов отдал приказ разбиться на группы и пытаться выйти из окружения. А. Власов был обнаружен немцами в глухой деревне переодетый. При задержании немцами Власов не оказал никакого сопротивления, не пытался скрыть своего звания и имени, сразу стал давать искренние и полные показания, а примерно спустя 3 недели подготовил обращение к немецкому командованию с предложением организовать центр формирования русской армии для борьбы со сталинским режимом.

В памяти народа Власов всегда ассоциировался с предателем Родины, перешедшим по доброй воле на сторону врага. Его образ противопоставляли генералу Д.А. Павлову, который командовал войсками Западного особого военного округа, расстрелянного летом 1941 г. Так, чрезвычайно осведомленный мемуарист генерал П. А. Судоплатов писал: «Павлов, будучи командующим фронтом, оказался не на высоте, потерпел полное поражение. Но ему и в голову не пришло сдаться в плен противнику, как это сделал Власов. Вот две трагические судьбы. Павлов, который до конца был предан Советской власти и оставался патриотом Родины. Для него было немислимым в результате военного поражения изменить Родине, и Власов, разгромленный противником, из-за трусости сдался в плен, став на путь измены и предательства» [6, с. 196]. Власов сдался фашистам, понимая, что его военная карьера окончена и при победе Советского Союза его в лучшем случае разжалуют. Перейдя на сторону врага, по радио Власов говорил, что давно ненавидел советский строй, поэтому жаждал освободить Россию от большевиков. Он участвовал в «Русском освободительном движении», стал во главе Русского освободительного комитета. Его заклеили позорным ярлыком предателя и изменника Родины. В 1946 году над ним состоялся суд, и его расстреляли.

Предателей Советского Союза в Великой Отечественной войне объединял Русский Общевоинский Союз (РОВС). 12 сентября 1941 года был создан под его эгидой в Белграде Отдельный Русский Корпус (ОРК),

командование которого поручено русскому эмигранту генералу Добровольческой Русской Армии М.Ф. Скородумову.

М. Ф. Скородумов был участником еще Первой мировой войны. Во времена, когда велась гражданская война, сражался на стороне Добровольческой армии, был в армии Врангеля. Оккупация немцами Югославии послужила причиной для его предложения своих услуг немцам.

По его предложению и был создан Русский Корпус. Целью его создания служила – защита белых эмигрантов от партизан. Корпус объединял предателей, которые добровольцами шли на службу немцам. Они были из Бессарабии, Буковины, из Одессы. Весь личный состав созданного Корпуса был приведен к присяге в 1943 году. Текст присяги содержал в себе клятву оказания безусловного послушания А. Гитлеру и готовности пожертвовать своей жизнью в борьбе против большевиков и «за эту присягу».

Формой солдат ОРК была одежда солдат Вермахта с отличительным знаком на рукаве «РОА» (Русская Освободительная Армия) [7].

Отдельный Русский Корпус (ОРК) начал свою боевую деятельность в начале 1944 года. Он осуществлял борьбу против партизанского движения в Югославии под командованием Броз Тито. Но уже в сентябре 1944 года ОРК вошел в Российскую Освободительную Армию генерала Власова.

Т. Н. Доманов – еще один изменник Родине, который был походным атаманом Казачьего стана Главного управления казачьих войск Министерства восточных оккупированных территорий Третьего рейха.

В 1942 году его оставили для подпольной работы в г. Пятигорске, но когда в город вступили гитлеровцы, он перешел на их сторону.

При комендатуре станицы Каменской Доманов Т.Н. служил командиром казачьей сотни. Во главе этой сотни в 1942-1943г он выполнял функции полицая, а в 1943 году за его заслуги перед фашистами был назначен представителем походного атамана в г. Орехове. В 1943 году он стал представителем походного атамана в Запорожье. Им было сформировано 2 казачьих полка, цель которых была – борьба с партизанами на оккупированной немцами территории. В 1943 году эти полки участвовали в боях с частями СССР.

С 1944 года как член Главного управления казачьих войск Имперского министерства восточных оккупированных территорий Германии Доманов Т.Н. вел борьбу с партизанами в Белоруссии и за свои заслуги был награжден орденом Военного креста 1 степени. В 1944 году его части боролись на стороне армии Гитлера с регулярными частями советской армии, а позже принимали участие в подавлении Варшавского восстания, он участвовал в подавлении движения Сопротивления в Италии.

В 1945 году Доманов сдался представителям Вооруженным сил Великобритании и был выдан советскому командованию. В 1947 он был приговорен как изменник Родине к смертной казни через повешение.

Петр Николаевич Краснов – одна из известных фигур Великой Отечественной войны. В годы войны он был начальником Главного управления

казацких войск Имперского министерства восточных оккупированных территорий нацистской Германии [8].

Еще в 1941 году он писал обращение к казакам, говоря, что это война против коммунистов, и выражал надежду на победу фашистов и Германии. В 1943 году в выпуске журнала «На казачьем посту» он призывал вступать в германские войска, а в 1944 году при покушении на А. Гитлера послал ему телеграмму с соболезнованием и пожеланием ему здоровья от имени присягнувших ему казаков. П.Н. Краснов был приговорен к повешению в 1947 году за измену Родине.

Таким образом, антигерои, попавшие в плен, служа фашистам, вели активную работу в рядах немецких войск. Это был офицерский состав советских войск, которые не видели для себя иного выхода. Жажда жизни сделала их предателями своей Родины, своего народа, изменниками, имена которых остались темным пятном в истории Великой Отечественной войны.

Основная часть граждан, изъявивших желание поступить на службу в немецкие органы, пытались выжить в крайне тяжелых условиях. Но, нужно заметить, что немецкие оккупационные власти на руководящие должности подбирали лиц, которые могли их убедить в своем искреннем желании бороться против советской власти, верой и правдой служить германскому "новому порядку".

Именно эта характерная черта личности изменника Родины выделяла его из общей массы пособников немецких оккупантов и служила основанием для продвижения по служебной лестнице в фашистском аппарате порабощения Советского Союза. Все антигерои Великой Отечественной войны по сути объединяет факт их измены Родине, своему народу – измена России.

Список использованной литературы и источников

1. Галицкий В.П. Вермахт и бандеровцы: как они сотрудничали // Обозреватель. 2009. № 12. С. 85-103
2. Галицкий В.П. История одного предательства // Обсервер. 2010. № 1. С. 95-105.
3. Шкуро А. Г. // Википедия [Электр. ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki> (дата обращения 31.01.2021)
4. Александров К. М. Генералитет и офицерские кадры вооруженных формирований Комитета освобождения народов России 1943—1946 гг. Автореф. дисс. ... д-ра ист. наук. СПб., 2015. 45 с.
5. От героизма до предательства. Подлинная история генерала Власова [Электр. ресурс]. – Режим доступа: // <https://life.ru/p/1152213> (дата обращения 31.01.2021)
6. Плотников А.Ю. Власовское движение или еще раз об истории предательства // Клио. 2016. № 1. С. 196-202.
7. Скородумов М.Ф. [Электр. ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki> (дата обращения 31.01.2021)
8. Краснов П.Н. [Электр. ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki> (дата обращения 31.01.2021)

УДК 322(470.44)

ГОСУДАРСТВЕННАЯ ПОЛИТИКА В ОТНОШЕНИИ РЕЛИГИОЗНЫХ МЕНЬШИНСТВ НА ТЕРРИТОРИИ САРАТОВСКОЙ ОБЛАСТИ В ПЕРВЫЕ ПОСЛЕВОЕННЫЕ ГОДЫ

Я.Ю. Гусева

Гусева Яна Юрьевна, магистр, соискатель кафедры отечественной истории и историографии Института истории и международных отношений, СГУ имени Н.Г. Чернышевского, Россия, *E-mail: YanaGuseva85@mail.ru*

В статье анализируется конфессиональная политика Советского государства в 1945 – 1953 гг. Автор рассматривает положение религиозных обществ в Саратовской области, деятельность уполномоченных Совета по делам религиозных культов и приходит к выводу, что, несмотря на некоторые вынужденные уступки, сделанные государством Русской православной церкви и другим конфессиям в годы Великой Отечественной войны, в целом его политика воинствующего атеизма осталась неизменной. Свой вывод автор подтверждает примерами многочисленных отказов государства обеспечить нормальную религиозную жизнь местных церковных общин различных вероисповеданий.

Ключевые слова: Саратовская область, религиозная организация, взаимоотношения Советского государства и религиозных меньшинств, открытие молитвенных домов и синагог, Совет по делам религиозных культов, старообрядчество, беглопоповство, беспоповство, белокриницкое согласие, Спасово согласие, Архиепископ Иоанн Калинин, Архиепископ Иринарх Парфенов, мусульманство, иудаизм.

STATE POLICY TOWARD RELIGIOUS MINORITIES IN THE SARATOV REGION IN THE FIRST POST-WAR YEARS

Y.Yu. Guseva

Yana Guseva, Master's Degree, Candidate of the Department of National History and Historiography, Institute of History and International Relations, N. G. Chernyshevsky State University, Russia, *E-mail: YanaGuseva85@mail.ru*

The article analyzes the confessional policy of the Soviet state in 1945-1953. The author examines the status of religious communities in the Saratov region, the activities of the commissioners of the Council for the Affairs of Religious Cults and concludes that, despite some forced concessions made by the state to the Russian Orthodox Church and other denominations during the Great Patriotic War, in general, its policy of militant atheism remained unchanged. The author confirms his conclusion with examples of numerous refusals of the state to ensure the normal religious life of local church communities of various faiths.

Keywords: Saratov region, religious organization, relations between the Soviet state and religious minorities, opening of houses of worship and synagogues, Council for the Affairs of Religious Cults, Old Believers, the Popovtsi, the Bezpopovtsi, Belokrinitskoe Soglasie, Spassovo soglassije, Archbishop John Kalinin, Archbishop Irinarkh Parfenov, Islam, Judaism.

В ходе Великой Отечественной войны политическое руководство СССР отказалось от предвоенных планов скорейшего уничтожения религии и перешло к политике терпимости религиозной жизни в стране под жёстким государственным контролем [1, с. 71, 57, 43]. В мае 1942 г. Евангельским христианам было разрешено объединить сохранившиеся общины в единый союз. В октябре 1944 г. состоялось совещание евангельских христиан и баптистов в Москве, на котором был созван Всесоюзный совет евангельских

христиан и баптистов. Создается архиепископия старообрядцев – белокриничников. Появляются условия для образования религиозных центров иудеев, старообрядцев – беспоповцев и других конфессий [2, с. 20]. В 1943 – 1944 гг. прошли съезды мусульман в Баку, Ташкенте и Буйнакске, на которых были избраны духовные управления для регионов европейской части СССР, Средней Азии, Казахстана и Северного Кавказа. Инициатива в принятии указанных решений исходила из НКГБ СССР. Так, министр ведомства В. Меркулов в мае 1943 г. сообщил И.В. Сталину о том, что посредством агентуры на территории Средней Азии и Казахстана был организован выпуск и распространение патриотических обращений к верующим мусульманам с целью пресечения попыток иностранных разведок и антисоветских элементов внутри СССР использовать мусульманское духовенство против Советской власти [3, с. 3].

19 мая 1944 г. был создан Совет по делам религиозных культов, на который возлагались задачи осуществления взаимодействия между правительством и «религиозными объединениями мусульманского, иудейского, буддийского вероисповеданий, армяно-григорианской, старообрядческой, и сектантских организаций». Совет по делам религиозных культов должен был разрабатывать проекты соответствующих законодательных актов и постановлений правительства, наблюдать за исполнением законодательства о культах [4, с. 30].

С 9 октября 1944 г. должность уполномоченного по делам религиозных культов в Саратовской области занимал В.М. Пешехонов. В 1947 г. его сменил В.И. Савинов. Как было сказано в выписке из протокола заседания бюро обкома ВКП(б) в 1947 г., он был назначен по предложению партийной группы облисполкома. 31 марта 1949 г. Решением Саратовского облисполкома его сменил К.Г. Сажин [5. Ф. Р – 1738. Оп. 1. Д. 507. Л. 15]. 12 сентября 1951 г. уполномоченным Совета по делам религиозных культов был назначен М.А. Шишкин [5, Ф. Р – 1738. Оп. 1. Д. 651. Л. 318]. Т.е. за период 1946 – 1953 гг. уполномоченные Совета по делам религиозных культов сменились четыре раза.

В соответствии с сообщением Совета по делам религиозных культов при Совете Министров СССР № 127с, от 30 апреля 1945 г., на основании директивного указания Зам. Председателя СНК СССР В.М. Молотова от 29 марта 1945 г., права уполномоченных были уравнены с правами заведующих отделами исполкома облсовета и руководить ими должен был либо председатель исполкома, либо первый его заместитель. Между тем, руководство работой саратовских уполномоченных было передано секретарю исполкома облсовета, что значительно понижало их статус [6, С. 13].

Согласно директивному указанию В.М. Молотова, уполномоченные Совета не должны были отвлекаться от своих прямых обязанностей на длительное время по поручениям, не имеющим непосредственное отношение к их работе. В.М. Пешехонов писал, что этот пункт был выполнен, но «частично». Так, например, представление информационного отчета за 1945 г. задержалось вследствие болезни (воспаление легких с осложнением),

полученной при командировке в район, не связанной с прямой работой [7, Ф. 594. Оп. 1. Д. 4774. Л. 88].

Кроме того, предлагалось предоставить уполномоченным оборудованные помещения, где возможно было бы принимать верующих в обстановке «создающей авторитет к советской власти». Между тем, уполномоченный Совета по делам ПРЦ по Саратовской области П.В. Полубабкин «ютился в полутемной комнате Госарбитража» [7, Ф. 594. Оп. 1. Д. 4774. Л. 88]. Уполномоченный Совета по делам религиозных культов по Саратовской области М.В. Пешехонов занимал стол старшего юрисконсультанта в общей комнате сектора кадров Облисполкома. А при возвращении на работу после болезни и этого рабочего места не оказалось ввиду того, что в секторе кадров прибавился один работник. «В данное время периодически мой стол занимает работник сектора кадров, вследствие чего я остаюсь без рабочего места» - писал В.М. Пешехонов. В результате был выполнен только один пункт директивного указания В.М. Молотова: аппарат уполномоченного Совета содержался за счет местного бюджета по смете СНК облисполкома [6, С. 13].

Подобная ситуация была и в Пензенской области. В 1945 г. уполномоченный Совета по делам религиозных культов по Пензенской области С.Д. Горбачев в своем Информационном отчете в столицу докладывал: «Работать ... приходится в условиях крайне неудовлетворительных, а именно: нет отдельного для работы помещения, нет даже своего рабочего места. Вместе с Уполномоченным Совета по делам Русской православной церкви работаем за одним столом общей канцелярии облисполкома, имеем на двоих один железный ящик для хранения документов. Нет возможности использовать положенную по штату единицу – секретаря-машинистку, т.к. отсутствует рабочее место[8].

Таким образом, организационное и материальное положение уполномоченных по сравнению с другими работниками соответствующих советских органов на начальном этапе было ущемленным, что является косвенным свидетельством довольно пренебрежительного отношения к данной тематике в целом со стороны государства. Однако в отчетах уполномоченных по делам религиозных культов по Саратовской области в последующие годы негативное отношение к должности не отразилось.

На сегодняшний день отчеты уполномоченных Совета по делам религиозных культов Саратовской области являются основными источниками, позволяющими достаточно всесторонне изучать жизнь религиозных меньшинств в обозначенном регионе.

Наиболее полные и интересные отчеты писал В.М. Пешехонов. Отчеты В.И. Савинова и М.А. Шишкина лаконичны и сдержаны, в них содержится только фактический материал о положении религиозных организаций. В.М. Пешехонов же выражал и свое личное отношение к происходящему. Более того, в его лице религиозные организации нашли активного ходатая в открытии молитвенных домов.

В Саратовской области на конец 1945 г. было выявлено 22 группы верующих разных религиозных организаций, в том числе старообрядцев - 12

групп, мусульман – 3, иудеев – 1, евангелических христиан и баптистов – 6. Уполномоченный по делам религиозных культов В.М. Пешехонов писал, что в Саратовской области имелось 27 недействующих молитвенных домов разных религиозных культов [7, Ф. 594. Оп. 1. Д. 4774. Л. 50]. Но М.А. Шишкин сообщал в отчете за 1952 г., что в области осталось 41 молитвенное здание [7, Ф. 594. Оп. 2. Д. 1761. Л. 88]. Такие расхождения ставят под сомнение объективность информации, отправлявшейся уполномоченными в Москву.

Старообрядчество было широко распространено в Хвалынском, Вольском и Саратовском районах. Несмотря на потери «антирелигиозной кампании» 1930 – х гг. старообрядчество сумело сохранить свои позиции. В Волжском и Кировском районах г. Саратова (в районе Соколовой горы и в Глебучевом овраге) в праздники Рождества Христова и Крещения Господня старообрядцы накануне Великой Отечественной войны проводили организованные молебны, освящение воды, устраивали елки, проводили религиозные беседы. На старообрядческом кладбище в 1939 г. имелась действующая часовня, в которой происходили религиозные богослужения [9, с. 44].

На 1-е октября 1948 г. по области было выявлено три группы старообрядцев беспоповцев, шесть групп беглопоповцев и три - белокриницкой иерархии [10]. Уполномоченный по делам религиозных культов И. Савинов в 1948 г., характеризуя внутреннюю обстановку в старообрядческих общинах, сообщал, что среди них не наблюдалось прежней нетерпимости к «инаковерующим». Старообрядцы, не имеющие молитвенных домов, в большие праздники посещали православные храмы. Рабочие на производствах пользовались общими столовыми и не соблюдали постов [7, Ф. 594. Оп. 2. Д. 665. Л. 138]. А В.М. Пешехонов писал, что старообрядцы белокриницкой иерархии посещали молитвенный дом Спасово согласие, это молитвенное здание никогда не прекращало своего действия [7, Ф. 594. Оп. 1. Д. 1761. Л. 89].

По данным В.И. Савинова, в Саратовской губернии было 50 церквей и молитвенных домов старообрядцев. А В.М. Пешехонов сообщал, что на начало 1946 г. осталось только 14. В послевоенное время старообрядцы продолжали подавать ходатайства о регистрации общин и передаче им зданий бывших церквей и молитвенных домов. Всего на начало 1946 г. было выявлено 4 молитвенных здания беглопоповцев [7, Ф. 594. Оп. 1. Д. 4774. Л. 51]. Исполком Горсовета не согласился с положительным заключением уполномоченного о возможности открытия молитвенного дома в Саратове по причине занятости здания под архив НКВД. В.М. Пешехонов считал, что специфичное и огромное помещение бывшей церкви использовать для хранения архивных документов сравнительно небольшого объема нецелесообразно, тогда как верующие граждане имели в нем нужду. Решение исполкома Саратовского городского Совета депутатов трудящихся от 26 февраля 1946 г. В.М. Пешехонов посчитал не соответствующим фактическим обстоятельствам и требованиям закона, тем более, что это самое архивное имущество НКВД однажды хранилось в бывшей Православной церкви, но затем она была освобождена от него незадолго до ее открытия по ходатайству верующих. Несмотря на отказ правительства, в неоформленном виде явочным порядком шло оживление религиозной

деятельности среди верующих старообрядцев беглопоповского согласия как в Саратове, так и в Хвалынске.

В.И. Савинов сообщал, что в Вольске проживал епископ беглопоповцев Паисий, который тайно совершал обряды и жил на приношения верующих. Имелись сведения, что архиепископ Иоанн (Калинин) [11], избранный в 1944 г. архиепископом Московским и всея Руси, выдал ему указ о назначении его епископом. Но В.И. Савинов считал такое действие архиепископа неправомерным, так как своими незаконными указами он способствовал расширению нелегальных действий старообрядцев в Саратовской области.

Еще одной формой старообрядчества в Саратовской области было белокриницкое согласие, которое в дореволюционное время имело широкое распространение в области и владело большим количеством церковных зданий. В послевоенное время в Саратове оставалось три недействующих молитвенных дома, два из которых находились в Саратове и использовались под культурно – просветительские организации. Церковь белокриницкого согласия в Саратове, о возвращении которой просили верующие, имела вместимость до 1000 человек. Сохранился алтарь, клиросы и прочие церковные принадлежности. В этом огромном помещении была расположена библиотека небольшого объема.

Верующие считали, что занимать огромное церковное помещение без всякого переоборудования под библиотеку было неправильным, особенно в зимнее время при недостатке отопительной системы. Причину отказа они видели не в занятости церковного помещения, а в нежелании местных органов власти пойти навстречу верующим. Уполномоченный В.М. Пешехонов осмотрел бывшее молитвенное здание на ул. Кузнечной и сделал вывод, что нормальных условий для работы библиотеки в этом здании нет и ее можно было бы разместить в школьных зданиях Саратова. Но председатель исполкома горсовета считал открытие храма «делом необязательным» [7, Ф. 594. Оп. 1. Д. 4774. Л. 67].

Старообрядцы белокриницкого согласия Саратова хотя и остались возмущенными отказом вернуть им здание церкви, однако не попытались обжаловать решение [7, Ф. 594. Оп. 1. Д. 4774. Л. 29]. По мнению уполномоченного М.В. Пешехонова, причиной этого была боязнь своей религиозной активностью навлечь на себя репрессии. Инициаторам возвращения церкви стоило огромных трудов убедить верующих в том, чтобы они подписали коллективное ходатайство об открытии молитвенного здания, особенно тогда, когда требовалось указание фамилии, имя и отчества, возраст и место жительства, род занятий или место службы подписавшего [7, Ф. 594. Оп. 1. Д. 4774. Л. 72]. При этом те же верующие считали, что открытием молитвенного дома была бы дана возможность верующим проявлять патриотические чувства не в меньшей мере, чем это делают верующие Православной Церкви.

Не осуществилось и желание верующих приобрести для совместных молитв частновладельческий дом, так как стоимость дома (100 тыс. рублей) оказалась им не по карману. Инициативная группа не смогла найти и временное помещение на правах аренды [7, Ф. 594. Оп. 1. Д. 4774. Л. 70].

Уполномоченный по делам религиозных культов В.И. Савинов писал, что в 1948 г. верующие белокриницкого согласия снова подали ходатайство об открытии храма [7, Ф. 594. Оп. 2. Д. 665. Л. 140]. Настойчиво обращались они и в последующие годы к уполномоченному М.А. Шишкину. Но везде получали отказ [7, Ф. 594. Оп. 2. Д. 1761. Л. 88]. Из этого можно понять, что декларируемое государством разрешение проведения деятельности различных религиозных организаций на деле оборачивалось простым игнорированием их существования, они были поставлены в условия элементарного выживания, если смогут как-то сами себя поддержать. А по сути, это была политика ожидания их естественного вымирания.

В связи с поручением Совета по делам религиозных культов в 1946 г. М.В. Пешехоновым было установлено, что верующие старообрядцы белокриницкого согласия Саратова составляли не менее 300-400 человек. При этом, по утверждению представителя белокриницкого согласия в этом же году, количество верующих было не менее 500 человек. М.В. Пешехонов сообщал, что в домашней обстановке неорганизованно, семьями или небольшими группами по 5-10 человек они никогда не прекращали своей религиозной деятельности. Сами верующие считали, что осуществление такой религиозной деятельности не противоречило советским правилам. Уполномоченный также считал, что такой образ религиозной жизни вполне допустим [7, Ф. 594. Оп. 1. Д. 4774. Л. 65]. Сменивший его И. Савинов в 1948 г. писал, что верующие белокриницкой иерархии, не имея молитвенных домов, проживали разбросано в разных районах, и не могли определить, сколько у них остается верующих. Признают, что часть старообрядцев посещают Православную церковь, крестят и венчаются там, вернуться они к старообрядцам или нет, неизвестно. Сменивший В.И. Савинова М.А. Шишкин писал, что старообрядцы верующих своего согласия определяли лишь в Саратове в 3000 – 5000 человек. Количество же молящихся, собиравшихся вместе, составляло самое многое 150 – 200 человек.

Таким образом, в сложившихся обстоятельствах трудно было определить количество верующих, придерживающихся того или иного вероучения. Сложно это было сделать даже самим верующим. Определение количества верующих усложнялось тем, что представители не всех религий получали разрешение на открытие своего храма или молитвенного дома и им приходилось посещать молитвенный дом религиозного общества, близкого их вероучению, в данной ситуации Русской Православной Церкви.

Не получили разрешение открыть молитвенный дом старообрядцы белокриницкого согласия в Хвалынске и Вольске [7, Ф. 594. Оп. 1. Д. 4774. Л. 73]. К удовлетворению ходатайства об открытии молитвенного здания в Хвалынске, используемой под складские цели «Росплодовош», по мнению М.В. Пешехонова, имелись две основные причины: большое количество верующих граждан в объединении (не менее 1000 человек) и возможность освобождения молитвенного здания. Но согласие местные органы власти не дали.

Сменивший Пешехонова В.И. Савинов сообщал, что белокриницкие общины Саратовской области, хотя и не были зарегистрированы властями, но

поддерживали связь с Московской белокрыницкой архиепископией. В одном из писем верующим Хвалынского района в 1947 г. Архиепископ Московский и всея Руси Иринарх (Парфенов)[12] сообщал, что ведутся переговоры об объединении с беглопоповским течением в Москве. Проект объединения всех поповских старообрядческих согласий в одну церковную организацию находил поддержку в высших органах Советской власти. В связи с этим в письме Московской архиепископии к хвалынской общине рекомендовалось поминать в молитвах кроме архиепископа Иринарха (Парфенова) архиепископа беглопоповского согласия Иоанна (Калинина). Но позднее в Москве в верхах решили, что гораздо выгоднее иметь раздробленное старообрядчество. В результате объединение не произошло [13, с. 43].

Таким образом, в первые послевоенные годы период положение белокрыницкой Церкви оставалось крайне тяжёлым. Архиепископия Московская и всея Руси ютилась в подсобке единоверческого храма святителя Николы на Рогожском кладбище в Москве. Не было получено разрешения на открытие монастырей и учебных заведений. Но при этом, если на 1941 г. церковь имела более 40 действующих храмов, то к концу 1949 г. их насчитывалось 127. Таким образом, к 1950 г. древлеправославная церковь имела около 15 % от числа храмов дореволюционного времени. Но и этот показатель был очень высок, так как к началу Великой Отечественной войны составлял 4,7 %[13, с. 44]. Но в Саратовской области верующие белокрыницкого согласия так и не смогли добиться открытия молитвенного дома.

В 1946 г. была зарегистрирована община и молитвенный дом старообрядцев Спасово Согласие [14], который не прекращал свое существование [7, Ф. Р – 461. Оп. 2. Д. 963. Л. 108]. Ж. Яковлева пишет, что лицемерно изображая заботу о верующих (церквей закрыто и так достаточно) некоторые молитвенные дома оставляли за верующими, как, например, это случилось в 1930 г. с домом старообрядцев Спасово Согласие. Причиной такой щедрости являлось обстоятельство, что это «единственное молитвенное здание беспоповцев» в городе [9, с. 110]. М.А. Шишкин сообщал, что община «Спасово Согласие» в послевоенное время имела в своем составе 140 человек и в количестве не увеличивалась. Посещаемость молитвенных собраний по субботним и воскресным дням не превышала 30 человек, и лишь в большие праздники посещаемость достигала 80 – 100 человек. Наиболее активно посещался праздник Пасха, когда количество верующих достигало 150-200 человек, среди которых были и старообрядцы белокрыницкого согласия, не имеющие своего молитвенного дома. Дети, как правило, на молитвенных собраниях не бывали, исключение составлял праздник Пасхи [7, Ф. 594. Оп. 2. Д. 1761. Л. 89].

Была зарегистрирована община беспоповцев в ранее занимаемой ими часовне при кладбище. Уполномоченный В.И. Савинов в 1948 г. сообщал, что в беспоповских общинах со времени регистрации новых членов не прибыло, более того количество верующих с 1946 г. уменьшилось. Община поморского согласия[15] имела в 1948 г. 115 – 120 человек. В целом уполномоченный

перспектив на увеличение членов не видел. Посещаемость по воскресным дням - 20 – 25 человек, по двенадцатым, если они совпадали с общевыходными днями – 35 – 50 человек, в праздник Пасхи – 70 – 80 человек. Требы выполнялись wybranными из своей среды настоятелями. В общинах имелись "начетчицы", строго соблюдающие дониконовские догматы, постоянные посетители молитвенных собраний. Уполномоченный В.И. Савинов в 1948 г. сообщал, что по возрасту в беспоповских общинах старше 60 летнего возраста составляло от 59,1 до 65 %, т. е. большинство - это люди преклонного возраста. Женщин в старообрядческих общинах составляло от 49 до 55 % [7, Ф. 594. Оп. 2. Д. 665. Л. 138].

В дореволюционное время в Саратовской области были небольшие группы старообрядцев: «филиповцы», молокане. А также пятидесятники [16]. До Великой Отечественной войны были и старообрядцы «часовники» [17] [9, с. 111]. Но они после войны себя никак не проявили.

До революции в Саратовском Поволжье насчитывалось около 220 мечетей мусульманского вероисповедания, которые обслуживали примерно 450 духовных лиц [9, с. 61]. В 1938 г. закрылась мечеть в г. Саратове на Татарской улице (совр. Зарубина). Закрылись мечети и в большинстве татарских сел. В 1937 г. были репрессированы руководители саратовской мусульманской общины Якуб Давыдов и Абдурахман Ляпин[19].

В 1945 г. исполком горсовета отказал мусульманам Саратова открыть мечеть. В ответ на жалобы верующих Совет по делам религиозных культов поручил уполномоченному В.М. Пешехонову обратиться с ходатайством в городской Совет о предоставлении мусульманам другого помещения под мечеть. Такое решение не устроило верующих, так как это потребовало бы больших средств на ремонт и переоборудование. Верующие считали, что, так как бывшая мечеть в свое время была построена по всем правилам, отвечающим требованию культовых догматов мусульманского вероисповедания, найти такое помещение в городе Саратове было невозможно. В результате этого верующие мусульманского вероисповедания в количестве 1500 человек Саратова были лишены возможности организованно отправлять культовые обряды и вынужденно проводить их в домашней обстановке, семейно или группами в 10-15 человек [7, Ф. 594. Оп. 1. Д. 4774. Л. 50].

Уполномоченный В.М. Пешехонов рассуждал, что сам факт использования мечети под детский сад в таком районе города, где подавлявшее большинство населения татарской национальности, содержат в себе прямое противоречие безрелигиозному воспитанию детей, потому что стены, архитектурное оформление специфичного здания мечети напоминает о религии мусульманского вероисповедания [4, Ф. 594. Оп. 1. Д. 4774. Л. 50].

В результате мусульманская община в Саратове все-таки была зарегистрирована в августе 1948 г., произвела небольшой ремонт здания мечети на ул. Татарской (совр. Зарубина) и приступила к действию. Верующие созывались в мечеть ежедневно, в результате приходили 25-40 человек, по пятницам собиралось от 200 до 300 человек. В.И. Савинов сообщал, что при выборе руководящего состава общины встретились затруднения, так как

выдвигаемые кандидаты в состав правления из членов среднего возраста категорически отказались [7, Ф. 594. Оп. 2. Д. 665. Л. 139]. В результате общину возглавили имамы Шакир Рахматуллин и Ярулла Алиев. В связи с тем, что в 1949 г. мечеть на ул. Татарской (совр. Зарубина) была снова закрыта они же стали во главе саратовских мусульман в качестве имамов молельного дома на улице Валовой — бывшего жилого дома, в котором в 1950 - х годах с разрешения властей снова было открыто мусульманское богослужебное здание [18].

Таким образом, в Саратовской области местные органы власти на короткий срок разрешили открытие только одной мусульманской мечети. Для примера, в середине 1940 - х гг. в Пензенской области было зарегистрировано 14 мусульманских религиозных обществ, в каждом из которых насчитывалось до 3,5–4 тысяч верующих [19]. Тем не менее, основная репрессивная тенденция в политике властей по отношению к религии в целом, а в частности к исламу, сохранялась. Уже на начало 1950-х гг. в Пензенской области было закрыто 7 мечетей [19].

Иудаизм был одной из наиболее малочисленных конфессий, представленных в Саратовском Поволжье. Главным фактором малочисленности было то, что евреи в большинстве своем до революции проживали в западных регионах страны [20]. До революции в Саратовской области действовало две синагоги, которые были закрыты в 1936 г. [22, с. 651]. 30 июля 1946 г. на собранные общими усилиями и в частности Шломо Боковым средства под новую синагогу был выкуплен одноэтажный дом на перекрестке улиц Чапаева и Кирпичной (современная Посадского). В 1948 г. было разрешено открыть синагогу для совершения богослужений. В праздник Пасхи, Новый год посещаемость синагоги была 200 - 300 человек верующих, в субботы – 25 – 40 [7, Ф. 594. Оп. 2. Д. 665. Л. 139].

В.И. Савинов сообщал, что евреи, работающие на предприятиях и в учреждениях, обычно только в семье соблюдали обряды, предусмотренные их религией. Синагогу посещали только в большие праздники, просили, чтобы их не вносили в списки верующих и, также как и мусульмане, отказывались принимать участие в руководящих органах общины. В отчете за 1952 г. уполномоченный М.А. Шишкин писал, что община иудейского вероисповедания Саратова содержит по списку 60 человек. Но осенние праздники 1952 г. показали, что количество верующих колебалось в пределах 400 - 450 человек [7, Ф. 594. Оп. 2. Д. 665. Л. 88].

Наиболее активными из неосновных конфессий в Саратовском Поволжье были баптисты – представители одной из ветвей протестантизма. Основной конфессией, придерживающейся баптистского вероучения на территории Саратовского Поволжья в послевоенное время были евангельские христиане - баптисты. В 1946 г. было отказано в их ходатайстве открыть молитвенный дом в Ртищево и Энгельсе [7, Ф. 594. Оп. 1. Д. 4774. Л. 28]. Исполком горсовета был согласен на открытие молитвенного дома в Саратове во временном помещении частновладельческого дома. Но и к 1953 г. этот вопрос решен не был. Верующие ЕХБ подыскивали себе помещение на правах аренды в Кировском районе

Саратова, но представители архитектурного отдела Горсовета нашли, что дом не отвечает техническому, санитарному и противопожарному состоянию. Верующие также ставили перед уполномоченным М. Шишкиным вопрос о возможности представления им совместного использования помещения, занимаемого старообрядцами "Спасова Согласия» ссылаясь на то, что подобное имеет место в Москве. Но и в этом ходатайстве им было отказано. М.А. Шишкин писал, что неофициально они продолжают совершать свои молитвенные собрания в пределах 120 человек [7, Ф. 594. Оп. 1. Д. 1761. Л. 89].

Из отчета В.И. Савинова в 1948 г. мы узнаем, что были оформлены и направлены в Совет ходатайства ЕХБ Хвалынского и Балашова. А ходатайства Ртищева, Энгельса и Татищева отклонены без внесения на рассмотрение облисполкома из-за отсутствия для них молитвенных домов. Но сменивший его Шишкин сообщал, что на конец 1952 г. в Саратовской области так и не было ни одной зарегистрированной общины ЕХБ [7, Ф. 594. Оп. 2. Д. 665. Л. 140].

В.И. Савинов сообщал, что община верующих имела в составе общины только 12% до 25 – летнего возраста. Община в основном состояла из женщин, которых числилось 85%. Община ежегодно увеличивалась. Частично за счет членов семей. Но были и принявшие водное крещение под влиянием знакомых. Молитвенные собрания проходили с пением религиозных песен – молитв на русском языке, на светские мотивы. Пение было общим, легко усваивалось, что облегчало вовлечение в члены других. Поэтому одним из первых мероприятий общины была организация хора, что, по мнению уполномоченного по делам религиозных культов В.И. Савинова, было одним из методов вовлечения молодежи. Он же сообщал, что по снимкам в журнале «Братский вестник» в хорах участвовали и дети. Издаваемый журнал рассылался по незарегистрированным группам верующих и предлагал оформлять общину, регистрироваться и служить [7, Ф. 594. Оп. 2. Д. 665. Л. 140].

Совет по делам религиозных культов неоднократно обращал внимание на большое значение ведения точного учета фактически возникших и действующих без оформления религиозных групп. Отсутствие учетного материала о росте и развитии религиозного движения лишало возможности осуществлять контроль за религиозными организациями. В докладной записке в июне 1946 г. председателю исполкома Саратовского облсовета П.С. Кузьмину В.М. Пешехонов писал, что выполнить поручение Совета по учету религиозных культов в Саратовской области не представилось возможным. Так как исполкомы горрайсоветов самоустранились от надзора за ростом деятельности религиозных культов и на запрос уполномоченного о фактическом положении религиозного движения в их районе не ответили. Лишь незначительная часть исполкомов райсоветов в порядке отписки лаконично сообщили, что "фактически возникших религиозных объединений в районе нет". Ввиду этого, В.М. Пешехонов просил П.С. Кузьмина указать председателям исполкомов горрайсоветов, что взятый ими стиль работы невмешательства в осуществление постоянного надзора за деятельностью религиозных культов не соответствует директивным установкам Правительства.

В.И. Савинов в отчете за 1948 г. также писал, что местные органы уклонились от контроля за нелегальными собраниями. В.И. Савинов считал, что Советы не могут не знать о религиозных организациях, о священниках, совершающих требы, но не доводили эти сведения до райсоветов, так как считали, что незачем вести борьбу с религиозными предрассудками, потому что среди верующих остались старики и старухи [7, Ф. 594. Оп. 2. Д. 665. Л. 141].

При этом В.И. Савинов указывал, что под влиянием старших религиозность проявляли и дети [7, Ф. 594. Оп. 2. Д. 665. Л. 141]. В.М. Пешехонов также сообщал, что религиозное движение в области заметно возросло и активизируется не только в каждом отдельно взятом районе, но и в каждом населенном пункте. О фактах увеличения религиозности говорят и другие документы. Секретарь Татищевского райкома Хазов сообщал в докладной записке в 1948 г. в отдел партийных, профсоюзных и комсомольских органов обкома ВКП(б), что в поселке ст. Курдюм секта баптистов состояла исключительно из молодежи. В 1947 г. вернулся руководитель секты, осужденный на 10 лет, и снова занялся религиозной деятельностью. Хазов добавил, что Татищевский райком принимает все большие меры по усилению массово – разъяснительной работы среди населения [7, Ф. 594. Оп. 2. Д. 1080. Л. 27].

С начала 1948 г. началось ужесточение антирелигиозной политики. Среди причин можно назвать переключение внимания правительства к новому витку внутривластной борьбы, чисток и репрессий. В апреле 1948 г. Совет по делам религиозных культов разослал своим уполномоченным на местах инструкцию, в которой сообщалось, что Совет «категорически предлагает прекратить всякую регистрацию религиозных общин» [23, с. 213]. Изменение политики государства отразилось и на религиозных организациях Саратовской области. Докладная записка Секретаря Татищевского райкома Хазова в 1948 г. говорит о том, что власти настороженно отнеслись к религиозному возрождению и неправославного населения. Хазов отметил, что Татищевский райком принимает все большие меры по усилению массово – разъяснительной работы среди населения, что касалось и религиозных меньшинств [7, Ф. 594. Оп. 2. Д. 1080. Л. 27].

Кроме того, если в отчете за третий квартал 1948 г. В.И. Савинов сообщал, что в Саратовской области было шесть зарегистрированных и легально действующих общин: 2 беспоповские общины – поморцы и Спасово Согласие, иудеи Саратове, мусульмане Саратова и Дергачевского района, община евангельских христиан - баптистов Саратова, то в 1952 г. М.А. Шишкин называет только четыре зарегистрированные общины. И среди них уже нет евангельских христиан - баптистов и мусульман Саратова, которые по всей видимости были сняты с регистрации. В связи с чем, в 1949 г. была закрыта и мусульманская мечеть на ул. Татарской (совр. Зарубина). В здании был размещен склад красок и стройматериалов.

Кроме того, несмотря на то, что ходатайства об открытии храмов: белокриницкой иерархии, беглопоповцев Вольска, евангельских христиан - баптистов Хвалынска и Балашова в 1948 г. были уже отправлены на

усмотрение Совета по делам религиозных культов, открыты они все–таки не были. И если ранее местные органы власти проводили политику сдерживания процесса открытия храмов, то теперь, по–видимому, уже Совет по делам религиозных культов не дал разрешение на их открытие [7, Ф. 594. Оп. 2. Д. 665. Л. 137].

А в середине ноября 1952 г. представителями УПО МВД было опечатано здание синагоги в связи с тем, что оно не отвечало требованиям пожарной безопасности. На самом ли деле это было так или же был найден повод закрыть синагогу, трудно сказать. Но если учесть тот факт, что это было время ужесточения религиозной политики, то напрашивается вывод о том, что закрытие синагоги было сделано намеренно. Горсовет предложил подыскать для молитвенных собраний частновладельческое помещение на правах аренды. Кроме того, представитель общины И.Б. Ханин неоднократно ставил перед уполномоченным вопрос о разрешении общине на проведение молитвенных собраний в частных домах, хотя бы для группы стариков в 20 – 25 человек. Но и в этом ходатайстве ему было отказано. М.А. Шишкин писал, что подыскать надлежащее помещение в частновладельческих домах вряд ли возможно. Поэтому он предполагал, что вскоре встанет вопрос о ликвидации общины [7, Ф. 594. Оп. 1. Д. 1761. Л. 88].

Таким образом, 1948 г. стал переломным и для религиозных меньшинств. Впрочем, отношение властей к старообрядцам, мусульманам, иудеям и баптистам в Саратовской области было еще менее лояльным, чем к Православной Церкви и до изменения религиозной политики государства. Возможно, местные органы власти в целом отнеслись к изменению религиозной политики в годы Великой Отечественной войны как к чему – то временному и вынужденному. С большой неохотой местные органы давали разрешение на открытие храмов и Православной церкви. Возможно, что к религиозным меньшинствам они относились еще менее серьезно. Так, если на каком – либо совещании вставал религиозный вопрос, то разговор шел только о Православной Церкви, как будто других религиозных групп и не существовало в Саратовской области. По всей видимости, это было связано с тем, что к религиозным меньшинствам у государства сложилось более негативное и пренебрежительное отношение, поскольку с точки зрения властей они не представляли собой достаточной реально значимой силы, которой надо было бы опасаться и с которой они были бы вынуждены считаться. Для государства религиозные меньшинства не представляли угрозы ни внутри страны из-за своей малочисленности, ни с точки зрения «поддержания лица» на международном уровне. Для демонстрации своей лояльности к вероисповеданию граждан государство ограничилось политикой сдержанного терпения к Православной Церкви, предпочитая ожидать естественного вымирания представителей иных религиозных организаций. В результате, на конец 1953 г. у Русской Православной Церкви в Саратовской области было уже 14 храмов. У других религиозных культов было разрешено зарегистрировать только четыре молитвенных здания: одно у мусульман, одно у иудеев, два у

старообрядцев, которые не прекращали своего действия с 1939 г. Таким образом, за 1946 – 1953 гг. было открыто только два молитвенных здания.

Список использованной литературы и источников

1. 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.
2. Одинцов М.И. Хождение по мукам // Наука и религия. 1990. № 8. 19 – 20.
3. Ахмедов Р.М. Особенности государственно – конфессиональной политики Советского государства в период Великой Отечественной войны и в первые послевоенные годы (1941 – 1945 гг.) // Вестник Академии экономической безопасности МВД России. 2010. № 5. С. 1 - 5.
4. Куроедов В.А. Из истории взаимоотношений Советского государства и церкви // Вопросы истории. 1973. № 9. 15 – 32.
5. Государственный архив Саратовской области (ГАСО).
6. Гусева Я.Ю. Государственно – конфессиональные отношения в годы Великой Отечественной войны (на материалах Саратовской области) // Наука, образование, общество: тенденции и перспективы развития : материалы XIX Междунар. науч.-практ. конф. 2020. – С. 11-16.
7. Государственный архив новейшей истории Саратовской области (ГАНИСО).
8. Королёва Л. Королев А. Власть и ислам в СССР в послевоенный период (по материалам Пензенского региона). [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://scepsis.net/library/id_1840.html. (дата обращения: 5. 12. 2020).
9. Цит. по: Яковлева Ж.В. Антирелигиозная кампания в Саратовском Поволжье (конец 1920-х – начало 1940-х гг.): диссертация ... кандидата исторических наук: 07.00.02. – Саратов, 2017.
10. Старообрядцы делятся на два основных течения - поповцы и беспоповцы. Беспоповство - одно из двух основных направлений русского старообрядчества, последователи которого не имеют духовенства. Возникло в конце XVII века, по смерти священников «старого» рукоположения, то есть поставленных в Русской Церкви до церковной реформы патриарха Никона (середина XVII века), отрицается необходимость священства для спасения души.
Белокриницкое согласие - наименование Православной старообрядческой церкви, ведущей начало от митрополита Амвросия, перешедшего в 1846 году из Константинопольского патриархата в старообрядчество и основавшего её иерархию. Получила название по селу Белая Криница на Северной Буковине, бывшей в составе Австрийской империи (ныне Черновицкая область).
- Беглопоповцы» (поповцы) - общее название старообрядцев, принимавших священство, рукоположенное в канонической Православной церкви, но по тем или иным причинам перешедшее к старообрядцам (в терминологии старообрядцев, «бегствующее священство»). Позднее, в середине XIX века, этим термином в более узком смысле стали называть меньшую часть старообрядцев, которые не признали законным принятие митрополита Амвросия и продолжали принимать беглых священников.
11. Архиепископ Иоанн Калинин - епископ Русской древлеправославной беглопоповской церкви, архиепископ Московский и всея Руси (старообрядцев, приемлющих Белокриницкую иерархию). Основатель «династии» первоиерархов Калининых, правящей до сих пор.

12. Архиепископ Московский и вся Руси Иринарх Парфенов - предстоятель Древлеправославной Церкви Христовой (старообрядцев, приемлющих Белокриницкую иерархию).

13. Чибисов А.В. Тенденции развития древлеправославной церкви в СССР (в 1941 – 1949 гг.) // Вести Волгр. Гос. Ун-та. Серия 4. Ист. 2011. № 1(19). С. 39 – 46.

14. Спасово согласие — одно из беспоповских направлений старообрядчества, существенно отличающиеся от прочих тем, что не перекрещивают приходящих к ним из других восточно-христианских исповеданий.

15. Древлеправославная поморская церковь - современное официальное название крупнейшей религиозной старообрядческой организации. Принятые у поморцев таинства (крещение, исповедь) совершаются мирянами. Общины возглавляются духовными наставниками.

16. Филипповское согласие - беспоповское согласие в старообрядчестве, возникло в 1737 году в результате выхода из Выговской общины поморцев, сторонников старца Филиппа (в миру — Фотий Васильев 1674—1742), который и стал основателем согласия.

Пятидесятники - евангельские христиане, последователи Всемирного пятидесятнического братства, на сегодняшний день самого многочисленного из всех направлений протестантизма. Пятидесятничество — одно из позднепротестанских течений христианства, возникшее в начале XX века в США. Его идейные истоки лежат в религиозно-философском движении ривайвализма, возникшем в XVIII веке среди последователей ряда протестантских церквей США, Англии и других стран, и в развившемся в его рамках «Движении святости». Пятидесятники придают особое значение крещению Святым Духом. И поскольку тот день назван пятидесятницей, то отсюда и название «пятидесятники».

Молокане - последователи одного из течений духовного христианства. Молокане отличаются символическим и аллегорическим толкованием текстов Библии. Согласно их учению они: не признают видимых икон и креста; не признают почитание святых; отрицают необходимость священнической иерархии, клира; не совершают крестного знамения; не носят нательного креста; считают греховным употребление в пищу свинины и спиртного, табакокурение и употребление наркотиков.

17. Часовенное согласие - старообрядцы-беспоповцы, первоначально бывшие поповцами, но из-за гонений, особенно усилившихся при императоре Николае I, оставшиеся без священства. Образовалось в первой половине XIX века, выйдя из недр беглопоповства. Они совершали службу в часовнях, без алтарей, что позже дало наименование согласию.

18. Хайретдинов Д. История ислама в Саратовской области. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.islamrf.ru/news/culture/history/18275/>. (дата обращения: 15. 10. 2020).

19. Хайретдинов Д. История Ислама в Пензенской области. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.islamrf.ru/news/culture/history/17542/>. (дата обращения: 12. 10. 2020).

20. Петрова Е.А. Конфессии в Саратовском Поволжье, их положение и влияние на население к 1917 г. Изв. Саратов. Ун – та. Нов. Сер. История. Международные отношения. 2017. Т. 17, вып. 2. С. 256 – 261.

21. Энциклопедия Саратовского края. Саратов, 2002. Приволжское книжное изд – во. 687 с.

22. Пospelовский Д.В. Русская Православная церковь в XX в. М., Изд - во «Республика». 1995. 511 с.

23. Юнусова А. Б. Ислам в Башкортостане. — Уфа: Уфимский полиграфкомбинат, 1999. 213 с.

ПОЛИТИКА К. АДЕНАУЭРА ПО ВОПРОСУ ОБЪЕДИНЕНИЯ ГЕРМАНИИ В 1952-1953 ГГ. И ПОЗИЦИЯ СОВЕТСКОГО РУКОВОДСТВА

О. С. Мозговая

Мозговая Оксана Станиславовна, кандидат исторических наук, доцент, Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, mozgowaja@mail.ru

На протяжении всего послевоенного периода все страны-победительницы выступали за объединение Германии, но в условиях формирования биполярного мира это стало нереалистичным. Немаловажную роль в решении этого вопроса зависела от политики ФРГ и канцлера Аденауэра, который настаивал на проведении внешней политики в отношении СССР в позиции силы.

Ключевые слова: проблема объединения Германии, советско-западногерманские отношения, внешняя политика СССР.

ADENAUER'S POLICY ON THE UNIFICATION OF GERMANY IN 1952-1953 AND THE POSITION OF THE SOVIET LEADERSHIP

O. S. Mozgovaya

Mozgovaya Oksana Stanislavovna, Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Saratov National Research State University named after N. G. Chernyshevsky, mozgowaja@mail.ru

Throughout the post-war period, all the winning countries supported the unification of Germany, but in the conditions of the formation of a bipolar world, this became unrealistic. An important role in resolving this issue depended on the policy of the Federal Republic of Germany and Chancellor Adenauer, who insisted on conducting a foreign policy towards the USSR in a position of strength.

Keywords: the problem of German unification, Soviet-West German relations, foreign policy of the USSR.

Вопрос о будущем Германии возник в еще в период борьбы с фашистским режимом. Если первоначально страны-победительницы находили грани соприкосновения и сообща пытались реализовывать решения Ялтинской, Потсдамской конференций, то с течением времени их понимание будущего Германии трансформировалось в противоположных направлениях. Одним из последствий первого Берлинского кризиса являлось возникновение двух немецких государств, находящихся в разных политических секторах: капиталистическом и социалистическом. Германия, занимавшая ведущее геополитическое положение, в условиях «холодной войны» являлась важным стратегическим партнером. Таким образом, будущее Германии стало заложником в противоборстве крупнейших мировых держав.

Изначально Аденауэр в реализации своего внешнеполитического курса придерживался позиции проведения переговоров с СССР с позиции силы, в том числе и по вопросу об объединении Германии. Поэтому Аденауэр считал своей целью обеспечения суверенитета ФРГ, опираясь на политику общей европейской обороны и вступление ФРГ в НАТО, что он и подтвердил

выступления в бундестаге 7–8 февраля 1952 года. Затем следовал вопрос о подписании договоров о пребывании войск других государств в Федеративной Республике Германия [4, s. 216]. Поэтому канцлер очень негативно отнесся к инициативе советского руководства о воссоединении Германии, изложенной в ноте от 10 марта в 1952 года [2, 1952. 11 марта]. Он прилагал все усилия, чтобы западные партнеры строго следовали принципам усиления роли ФРГ на международной арене и не шли на уступки по германскому вопросу.

9 мая 1952 г. был парафирован договор о ЕОС. Аденауэр до конца апреля 1952 г. вообще не информировал свое правительство и бундестаг о содержании обоих договоров. Но в конце апреля он вынужден был показать их Генриху фон Брентано, который курировал во фракции ХДС/ХСС вопросы внешней политики. Хотя фон Брентано считался сторонником канцлера, он был потрясен содержанием Общего договора. Во-первых, статья VII обязывала будущее общегерманское правительство взять на себя все международные обязательства ФРГ. А это, в свою очередь, делало воссоединение Германии практически невозможным. Во-вторых, союзники оставляли за собой право снова взять верховную власть в свои руки в случае чрезвычайных обстоятельств. Брентано прямо заявил Аденауэру, что в таком виде договор в бундестаге не пройдет [6, s. 27].

С 10 мая 1952 г. в Бонне проходили непрерывные заседания правительства и руководителей фракций коалиционных партий в бундестаге. Аденауэру так не удалось убедить министров в целесообразности статьи VII. 20 мая канцлер согласился убрать данную статью из Общего договора. 26 мая 1952 г. в Бонне был подписан Общий договор между ФРГ, Францией, США и Великобританией. На следующий день в Париже был подписан Договор об образовании Европейского оборонительного сообщества [6, s. 29].

Следующим этапом стало обсуждение данных договоров в бундестаге, где проходили ожесточенные прения в декабре 1952 года. Так, 3 декабря 1952 г. Аденауэр указал на изменение советской внешней политики после XIX съезда партии, что проявлялось в усилении пропагандистской работы против ФРГ. По мнению канцлера, СССР преследовал цель рассорить западных союзников и помешать ратификации договоров. Особое внимание Аденауэр уделил выступлению Маленкова, в котором прозвучало предложение как можно скорее заключить договор с Англией и Францией [1, Ф. 595 «б». Оп. 1. П. 102. Д. 232. Л. 90.]. Это могло ослабить роль ФРГ, позиционирующей себя в качестве борца с распространением советского влияния в Европе.

Аденауэра поддержали его сторонники из партии ХДС. Депутат Хенле заявил, что «нет никаких доказательств, что Советский Союз изменил курс своей политики в отношении Германии. Россия стремится окончательно расчленить Германию. Вот почему необходимо принять положительное решение в отношении договоров». Партия СДПГ в лице депутата Брандта поинтересовалась, какие обязательства взяли на себя западные партнеры в отношении Советского Союза [1, Ф. 595 «б». Оп. 1. П. 102. Д. 232. Л. 91-92.].

Еще более жесткая критика последовала со стороны КПП. 4 декабря в ходе второго чтения германо-союзных договоров выступил Макс Рейман,

который отверг в категорической форме возможность ратификации, ссылаясь на то, что «это план американцев и англичан, сконцентрировать у себя силы для начала третьей мировой войны, а для Германии это продолжение оккупации». Однако, «во время его выступления зал заседания постепенно пустел» [1, Ф. 595 «б». Оп. 1. П. 102. Д. 232. Л. 96].

5 декабря Аденауэр в своей речи попытался ответить на все выдвинутые вопросы о цели подписания договоров. «Сегодня Германии, - заявил он, как никогда угрожает опасность. Ей предстоит сделать выбор между свободой и рабством». «Германия граничит непосредственно с территорией, где господствует Советский Союз, который угрожает Франции, а также США. По этой причине западные державы не могли отказаться от своих прав в Германии, которые обеспечивают возможность обороны против Востока». Так, США обязались «поставить оружие нового образца для немецких контингентов в европейском оборонительном сообществе» [1, Ф. 595 «б». Оп. 1. П. 102. Д. 232. Л. 120].

Данные доводы нашли свое понимание среди депутатов бундестага и 6 декабря 1952 г. за германский договор во втором чтении было отдано 218 голосов, 164 против, 4 воздержались. За Европейское оборонное сообщество – 216 за, 165 против, 4 воздержались [1, Ф. 595 «б». Оп. 1. П. 102. Д. 232. Л. 142]. Подобная политика канцлера отодвигала решение вопроса об объединении Германии на неопределенное время, так как западногерманские политики отвергали идею нейтрализации Германии, считая ее слабой и провальной в условиях внешнеполитического курса СССР. Вполне возможно, что нейтральная Германия, могла легко попасть в сферу влияния СССР, что изменило бы геополитическую карту Европы, чего опасался и не мог допустить весь капиталистический мир.

Советское руководство пыталось разными способами не допустить усиления Германии и дискредитировать руководство ФРГ. В ходе беседы 17 января 1953 г. старшего референта Отдела по общегерманским вопросам СКК в Германии В. П. Меснянкина с ответственным секретарем Западногерманского рабочего комитета Национального фронта Грете Тиле выяснилось, что у немецких товарищей нет понимания, «как практически должно быть осуществлено революционное свержение режима Аденауэра». Не было четкой программы, что будет после свержения западногерманского режима [3, Ф. 5. Оп. 28. Д. 62. Л. 8]. Учитывая намерение Аденауэра провести ратификацию договора до 15 марта 1953 г., по мнению советского руководства, «необходимо было усилить патриотическое движение протеста» [3, Ф. 5. Оп. 28. Д. 62. Л. 21], но как именно было не совсем ясно.

19 марта 1953 г. сходе жестких дебатов, при личном участии Аденауэра, бундестаг ратифицировал «Общий договор» США, Великобритании и Франции с ФРГ, подписано 26 мая в Бонне, а 15 мая 1953 года - бундесрат ФРГ. «Общий договор» отменял оккупационный статут на территории Западной Германии и создавал договорную основу для отношений между тремя западными оккупационными державами и ФРГ. По «Общему договору» правительство ФРГ признавало и обязывалось соблюдать все заключенные ранее западными

державами от имени Западной Германии международные договоры и соглашения. США, Великобритания и Франция сохраняли за собой право размещать свои войска на территории ФРГ, использовать территорию ФРГ для военных целей и т. д. [5, s. 474-539].

Аденауэр по-прежнему утверждал, что для него главным является вопрос воссоединения Германии «путем переговоров, в которых мы, как свободная страна, должны принять участие с полным правом. Единственный путь к этому заключается в том, чтобы сделать Запад насколько возможно сильным с тем, чтобы Россия поняла, что холодная война не имеет перспектив» [1, Ф. 595 «б». Оп. 1. П. 102. Д. 233. Л. 237].

В апреле 1953 г. Аденауэр совершил поездку в США, где в ходе встречи с президентом Эйзенхауэром он заявил об исключительной важности для ФРГ двух вопросов: 1. Свободные и тайные выборы в Германии, 2. Возвращение немецких военнопленных из СССР (примерно 300 тыс. человек) [1, Ф. 595 «б». Оп. 1. П. 103. Д. 234. Л. 131]. 8 апреля 1953 г. лондонское радио сообщило, «что в ходе беседы между канцлером и президентом США обсуждался вопрос о международном положении после смерти Сталина и выразили единое мнение, что коренного изменения политика Кремля не последовало» [1, Ф. 595 «б». Оп. 1. П. 103. Д. 234. Л. 59].

15 сентября, по данным ТАСС, Аденауэр выступил на заседании новой фракции ХДС/ХСС в бундестаге и заметил, что «первой целью его будущей правительственной политики является восстановление единства Германии». Поэтому в ходе переговоров с Западом он предпринимал все зависящее от него в деле объединения страны и объединения Европы. Эти две цели не противоречили, по мнению канцлера, друг другу. Далее Аденауэр подчеркнул, что в ближайшие четыре года произойдут события, имеющие большое значение для немецкого народа, речь шла «о защите мирового христианства от мирового материализма. Европейское оборонительное сообщество будет создано и Советский Союз потерпит поражение в холодной войне» [1, Ф.595 «б». Оп. 1. П. 103. Д. 235. Л. 76].

15 июля 1953 г. союзники инициировали нотную переписку между державами победительницами по вопросу о совещании министров иностранных дел четырех держав [2, 1953, 5 августа, № 217, с. 2], которое, по настоянию К. Аденауэра, должно было пройти до очередных выборов в бундестаг ФРГ и новых возможных инициатив СССР по «германскому вопросу» [1, Ф. 595 «б». Оп. 1. П. 103. Д. 235. Л. 116].

Таким образом, вопрос объединения Германии в условиях конфронтации двух систем, жесткой политики силы со стороны ФРГ не мог получить конструктивного решения.

Список использованной литературы и источников

1. Архив внешней политики РФ.
2. Правда
3. Российский государственный архив новейшей истории. Ф. 5. Оп. 28. Д. 62.
4. Adenauer K. Erinnerungen 1945-1953. Stuttgart, 1965.

5. Handbuch der NATO, Frankfurt a. M. 1957.
6. Niclauss K. Das politische System. Kanzler- und Parteidemokratie // Bundesrepublik Deutschland. Geschichte. Bewußsein. Band 273. Bonn, 1989.

УДК [94+656](470.44/.47)|1955/1985|

СОВЕТСКИЙ ПАССАЖИРСКИЙ ТРАНСПОРТ КАК СЕГМЕНТ СФЕРЫ ОБСЛУЖИВАНИЯ (ВТОРАЯ ПОЛОВИНА 1950-Х – СЕРЕДИНА 1980-Х ГГ., НА МАТЕРИАЛАХ НИЖНЕГО ПОВОЛЖЬЯ)

А.А. Гуменюк

Гуменюк Алексей Анатольевич, доктор исторических наук, доцент, Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, Россия. E-mail: GumenukAA@rambler.ru

В статье на примере Нижнего Поволжья представлен анализ реализации государственной программы по реформированию социальных сервисов, оказываемых разнообразными услугами населению советским пассажирским транспортом и вокзалами во второй половине 1950-х – середине 1980-х гг. Статья базируется на богатом фактическом материале, извлеченном из центральных и местных архивов, периодической печати и статистических сборников

Ключевые слова: вокзал, жалоба, наказ, пассажир, письмо, поезд, сфера обслуживания, услуга, хищения.

SOVIET PASSENGER TRANSPORT AS A SEGMENT OF THE SERVICE SPHERE (SECOND HALF OF THE 1950s - MID-1980s, ON THE MATERIALS OF THE LOWER VOLGA REGION)

A. A. Gumenyuk

Alexey A. Gumenyuk, Doctor of Historical Sciences, Associate Professor, Saratov National Research State University named after N. G. Chernyshevsky, Russia. E-mail: GumenukAA@rambler.ru

The article presents an analysis of the implementation of the state program for reforming social services, provided various services to the population by Soviet passenger transport and railway stations in the second half of the 1950s - mid-1980s, using the example of the Lower Volga region. The article is based on a rich factual material extracted from central and local archives, periodicals and statistical collections.

Key words: station, complaint, order, passenger, letter, train, service sector, service, theft.

С середины 1950-х гг. внутриполитический курс в СССР приобрел ярко выраженную социальную направленность. В директивно-законодательных актах, принимаемых советским руководством на протяжении второй половины 1950-х – середине 1980-х гг., красной нитью проходили идеи привнесения в повседневную жизнь советских людей удобства и комфорта, удовлетворения их разумных потребностей. При этом касалось это не только постоянного населения населенных пунктов, но и наличного, т.е. временно прибывавшего в тот или иной город, рабочий поселок и иной населенный пункт. Решалась эта

проблема по двум направлениям: 1) путем модернизации гостиничного хозяйства и 2) посредством повышения качества и доступности услуг пассажирам в поездах дальнего и пригородного следования, а также на вокзалах, совершенствования материальной базы последних.

В данной публикации нами будут проанализированы мероприятия, предпринимаемые партией и советским правительством во втором из указанных направлений. Необходимость в таких мероприятиях в первой половине 1950-х гг. очень остро ощущалось населением, как всей страны, так и Нижней Волги, в частности. В жалобах волжан, адресуемых органам власти и редакциям местных газет, содержались упреки на отсутствие перронов и помещений для ожидания на железнодорожных станциях (СталГРЭС, Ртищево, Урбах, полустанок Жирновский и др.), дефицит кипяченой воды и буфетов в поездах и судах, нарушения в графике их следования, отмену поездов по пригородным направлениям (например, Саратов-Аткарск). Неудовлетворительно обсуживались пассажиры и вокзалами областных центров, например, в Саратове. Обсуждая выполнение постановления Совета министров СССР «О культурном обслуживании пассажиров на Саратовском вокзале» (31 октября 1949 г.), работники станции Саратов I на закрытом партийном собрании 10 мая 1953 г. отмечали: «... по объему помещений вокзал уже не обеспечивает возросший поток пассажиров в связи с чем работа работников вокзала, кассиров, дежурных по вокзалу протекает в трудных условиях ... помещение для дежурных по вокзалу неудобное для обслуживания пассажиров шумное, вследствие чего не слышны вопросы пассажиров и не слышно ответа дежурного ... был случай, что в камеру хранения ... не приняла багаж при наличии мест ... наблюдается толчея пассажиров в кассовом зале» [1, л. 272 об. – 273]. Существовавшая в те годы в Саратове автостанция, представлявшая из себя небольшое помещение билетных масс и крошечный зал на 10-15 человек, также не могла полноценно обслуживать жителей города и его гостей [2]. Такую же характеристику можно дать и состоянию железнодорожного вокзала в Астрахани (станция Астрахань I), который вплоть до начала 1970-х гг. был не состоянии обеспечить пропуск возросшего пассажиропотока. Сотрудники этого вокзала в своих наказах депутатам областного совета отмечали «Вокзал, как воздух нужен всему населению города и нам железнодорожникам» [3, л. 106].

Формирование директивно-законодательной базы изучаемой проблемы в рассматриваемый нами началось с принятия 23 апреля 1959 г. постановления Совета министров СССР «Об устранении излишеств в отделке, оборудовании и внутреннем убранстве общественных зданий», которым предписывалось пересмотреть планы предметов внутреннего убранства вокзалов таким образом, чтобы они отвечали требованиям удобства, имели простые и изящные формы, хорошие пропорции, оставаясь при этом высококачественными и экономичными [4, ст. 55]. Принятие этого документа создало условия для высвобождения на вокзалах территорий, необходимых для обслуживания пассажиров социальными сервисами. В частности, парикмахерскими, пунктами по ремонту и утюжке одежды, ремонту и чистке обуви и оказанию других услуг

(их создание на крупных железнодорожных станциях, на морских и речных судах, в портах и на вокзалах предписывалось с 1962 г. совместным постановлением ЦК КПСС и Совета министров СССР от 10 августа 1962 г. «О дальнейшем улучшении бытового обслуживания населения») [5, ст. 126]. В середине августа 1974 г. Совет министров СССР принял уже специальное постановление «О мерах по дальнейшему улучшению торгового обслуживания пассажиров на железнодорожном и воздушном транспорте», где содержалась целостная программа по организации обеспечения предметами потребления советских людей, пользующихся услугами различных видов пассажирского транспорта. Она, в частности, содержала следующие положения: 1) расширение сети ресторанов, кафе, буфетов, торговых павильонов и киосков на вокзалах, перронах и в аэропортах, а также разносной торговли, выделения необходимых помещений для организации предприятий общественного питания, улучшение качества приготовления пищи и повышение культуры обслуживания; 2) принять меры к внедрению прогрессивных наиболее удобных для пассажиров методов торговли, к установке в кафе, буфетах и в пассажирских залах на вокзалах и в аэропортах торговых автоматов и к организации буфетов и киосков с круглосуточным режимом работы [6, ст. 94]. Таким образом, по своему содержанию директивно-законодательная основа функционирования советского транспорта как сегмента сферы обслуживания во второй половине 1950-х – середине 1980-х гг. предусматривала две компоненты: 1) модернизация материальной базы и 2) совершенствование обслуживания пассажиров на вокзалах и в поездах. Проанализируем эффективность усилий властей региона Нижней Волги в каждом из указанных составляющих направлении.

В течение изучаемого периода на территории региона были, в частности, реконструированы и построены новые железнодорожные вокзалы (ст. Анисовка, (1953 г.) [7, л. 24], ст. Урбах (1961 г.), г. Пугачев (1962 г.) [8, л. 135], г. Балашов (1978 г.) [9]). В конце 1970-х гг. закончилась реконструкция саратовского железнодорожного вокзала, в котором к услугам пассажиров появились просторные залы ожидания, удобные кассы, камеры хранения, системы питания (ресторан, буфеты и т.д.) [10, с. 82]. В 1965–1971 гг. была произведена реконструкция железнодорожного вокзала и в Астрахани с возведением нового здания и тоннеля для перехода через железнодорожные пути. Новое здание вокзала открылось в 1972 г. с расчетной вместимостью 700–900 пассажиров в сутки [11]. В 1966–1970-х гг. в Элисте был построен аэропорт, началось пассажирское движение по железной дороге Элиста–Дивное [12, л. 12]. Новые аэровокзалы в эти годы были возведены также в таких городах, как Хвалынский, Петровский в Саратовской области [13, л. л. 7]. В этом субъекте РСФСР было электрифицировано пригородное движение [14, л. 68].

В конце 1960-х гг. в Саратове был построен новый речной вокзал, где для удобства путешествующих имелись гостиница, ресторан, открытое летнее кафе, детская комната, камера хранения багажа, медицинский пункт, почтовое отделение, справочное бюро. За сутки этот вокзал обслуживал до 15 тыс. человек [15, л. 32]. Весной 1972 г. на территории речного вокзала открылся

павильон пригородных пассажирских линий [16]. Не уступал саратовскому речному вокзалу по уровню развития материальной базы и речной вокзал в Волгограде, где в 1973 г. для приема и отправки пассажиров функционировало три причала, имелись комнаты отдыха на 100 коек, ресторан, почта, телеграф, междугородний телефон [17]. К середине 1980-х гг. волгоградский речной вокзал стал крупнейшим на Волге, к этому времени в нем были построены гостиница, киноконцертный зал на 1200 мест, кафе, два бара, танцевальный зал. По линиям Ленинград–Астрахань, Ленинград–Ростов курсировало более ста теплоходов, по пассажирским перевозкам волгоградский речной вокзал в 1980-е гг. вышел на первое место на Волге [18, с. 333, 337].

Новые речные вокзалы и автостанции появились и в таких населенных пунктах региона, как Хвалынский [19, с. 98], Ртищево, Перелюб, Ровное, Ивантеевка. 4 декабря 1971 г. новый автовокзал (на 500 пассажиров) был введен в эксплуатацию в Саратове [20, с. 286]. Его преимущества в сравнении с прежней автостанцией, находившейся около Трофимовского моста, сразу же оценили жители областного центра. Один из них в письме, адресованном редакции областной газеты «Коммунист» в конце мая 1972 г. писал: «Она была маленькой. В зале негде присесть в ожидании автобуса ... Пассажирам было далеко сюда добираться из центра города. Другое дело — новый автовокзал. Это прекрасное большое здание ... В просторном зале удобная мебель, комнатные цветы ... Рабочий человек здесь может культурно отдохнуть, ощущает заботу о себе ... На вокзале есть комната матери и ребенка, кафетерий, отделение связи, комната для хранения багажа» [21]. В середине 1970-х гг. в Элите также имелся автовокзал, десять автостанций и шесть автопавильонов и пунктов кассовой продажи билетов в районах. Только в 1975 г. в республике ежедневно автобусами перевозилось 65 тыс. человек [22].

31 декабря 1979 г. завершилась реконструкция саратовского аэровокзала, открытого в 1960 г. [23, с. 236]. Совершенствовалась материальная база аэропорта и в Волгограде, где, в 1972 г. вступило в строй новое здание аэровокзала, пассажирский павильон которого мог вместить 600 пассажиров [24] (к 1985 г. их число возросло до 750) [25, с. 190]. Удлинение взлетно-посадочной полосы, введение в эксплуатацию качественно новой системы автоматизированного управления воздушным движением позволило увеличить количество авиапассажиров в летний период до 4 тыс. ежедневно. В середине 1970-х гг. завершилось строительство автотрасс Волгоград–Саратов, Волгоград–Ростов и Волгоград–Москва, что значительно расширило объемы межобластных перевозок. К середине 1980-х гг. на междугородних и пригородных маршрутах в Волгоградской области работало свыше 300 автобусов, перевозивших ежедневно около 8 тыс. человек [18, с. 337].

Модернизация материальной базы транспортного хозяйства региона позволила существенно повысить качество обслуживания пассажиров. Например, существующая практика вызова такси в аэропорт по заказам, принимаемым с борта самолета по радио, с конца 1960-х гг. распространилась и на суда, прибывающие к речному вокзалу в г. Саратове. Чтобы обеспечить себе место в такси, пассажиру теплохода необходимо было обратиться к штурману,

который делал заявку по радио [26]. Работники комбината питания станции Саратов I шире стали практиковать разносочную торговлю по вагонам, предлагая первые и вторые блюда на вынос. Новшеством стала организация специальных столов для обслуживания детей, где были представляемы в широком ассортименте кисломолочная продукция и кондитерские изделия. Обслуживание осуществляется по принципу саморасчета (при выходе из вагона ресторана). В результате только за два рейса в октябре 1979 г. за хорошее приготовление пищи и качественно обслуживание пассажирами в книгу жалоб и предложений было внесено 18 благодарностей пассажиров [27, л. 12]. О повышении качества обслуживания пассажиров можно судить и по динамике поступающих в Приволжское территориальное транспортное управление писем. Так в первом полугодии 1978 г. по сравнению с аналогичным периодом 1977 г. в это управление по статье «работа вокзалов и автостанций» от населения поступило писем в 1,8 раза меньше. В другом отчете «О прохождении писем, заявлений в Приволжском транспортном управлении» упоминается, что в течение 1978–1979 гг. количество писем и заявлений трудящихся области по указанной статье сократилось в 1,4 раза [28, л. 79, 129]. Повышение уровня культурного обслуживания пассажиров работниками саратовского автовокзала отметил и начальник этого учреждения в ходе своего выступления на отчетно-выборной профсоюзной конференции саратовского производственного объединения автовокзалов и пассажирских автостанций 27 октября 1982 г. [29, л. 1-2]. Составить наглядное представление о том, как работал привокзальный общепит в СССР позволяет художественный фильм режиссера Э. Рязанова «Вокзал для двоих» (СССР, 1982 г.), где воспроизведено комплексное обслуживание привокзальным рестораном пассажиров, проезжавших транзитом через провинциальный город Заступинск.

Однако дефицит экономических возможностей у государства, порожденный существовавшей в стране с 1930-х гг. практикой приоритетного финансирования отраслей, производящих средства производства, и ВПК, не позволил добиться реализации в жизнь в полном объеме положений, содержащихся в постановлениях партии и правительства. К этому привела и постепенная утрата советской экономикой в 1970-е гг. черт интенсификации, характерной ей в 1955–1970 гг. В результате охарактеризованная выше программа модернизации транспортного и вокзального хозяйства страны была осуществлена сегментировано применительно лишь к крупным индустриальным и областным центрам. Действительно, из анализа документального материала региона Нижней Волги, видно, что наказы с просьбами о строительстве или благоустройстве зданий вокзалов в органы местной власти поступали преимущественно от жителей сельской местности и районных центров. Например, жители Калачевского района Волгоградской области еще в 1965 г. просили депутатов облсовета: «Выделить денежные средства на строительство зала ожидания на железнодорожной остановке 17 км. и благоустроить посадочную площадку; выделить денежные средства на пристройку зала ожидания и посадочной площадки на разъезде Кривая Музга» [30, л. 135]. Аналогичные по содержанию просьбы поступали и в адрес

депутатов Саратовского облетного совета трудящихся от жителей, в частности, Саратовского (1969 г.) [31, л. 508, 558], Аткарского (1975 г.) [32, л. 4], Дергачевского (1976 г.) [33, л. 118] и Хвалынского (1979 г.) [34, л. 62] районов Саратовской области. В Калмыцкой АССР местными органами власти не выделялось достаточных средств на строительство и ремонт зданий аэровокзалов, в частности в г. Каспийском и в поселке Комсомольском [22]. Таким образом, один из основных принципов советской социальной стратегии — ликвидация социально-бытовых различий между жителями городской и сельской местности полноценно претворен в жизнь не был.

Утрата советской экономикой в 1970-е гг. интенсивных черт в своем развитии характеризовалась неспособностью таких рыночных оценочных показателей эффективности экономики, как объем реализованной продукции, нормативно чистая продукция окончательно вытеснить валовые показатели. К концу рассматриваемого периода вал, как справедливо отмечает в своем монографическом исследовании Д. Воловой, оказывал свое пагубное влияние практически на все стороны общественного воспроизводства, включая и транспорт [35, с. 153]. Руководство транспортных организаций в своей деятельности, прежде всего, исходило из стремления выполнить план и обеспечить тем самым своим работникам выплату заработной платы. Выполнение плана означало достижение определенного количественного показателя по перевезенным пассажирам тем или иным видом транспорта. И для этого зачастую качество и культуру обслуживания в расчет не принимали. В результате походило до того, что даже в фирменных поездах, курсировавших, например, между Саратовом и Москвой в каждом вагоне вместо двух проводников числился только один, который к тому же выполнял обязанности уборщицы, официанта, истопника и грузчика [36]. Поэтому население (особенно сельское) изучаемого региона, как и всей страны, постоянно выражало свое недовольство уровнем обслуживания в поездах, а также на вокзалах. Характерным примером такого недовольства могут служить строки из письма одного из жителей Астраханской области, направленное им в редакцию областной газеты «Волга» в 1978 г.: «... мы с семьей получили билет в кассе Володарской автостанции на рейс ... пришел автобус ... Шофер ... объявил, что на обратном пути он возьмет всех, кто приобрел билеты. Однако, вернувшись, он проскочил мимо, автобус был полон, и 29 человек с билетами остались. Я ехал в город на попутном самосвале, семья моя — на автокране, а остальные — кто на чем мог ... когда из поселка Володарского можно будет без приключений доехать до Астрахани и обратно?» [37]. В управление Приволжской железной дороги (ПЖД) от населения Саратовской области по проблемам организации пассажирских перевозок только за 9 месяцев 1979 г. поступило в 1,3 раза больше жалоб, чем за тот же период 1978 г. [38, л. 89]. Жалоб от саратовцев и жителей области на нарушения расписания пассажирских поездов за I квартал 1980 г. в управление ПЖД было получено в 4,5 больше, чем за аналогичный период 1979 г. [39, л. 115]. Однако многие из них оставались без ответа, вынуждая граждан обращаться в редакции центральных газет и иные вышестоящие инстанции,

ища там ответов на такие вопросы, как например, такой: «Из-за нарушения расписания движения поездов многие пассажиры опаздывают по работу. Какие меры принимаются с тем, чтобы не допускать таких случаев?» (февраль 1978 г.) [40, л. 3].

Проблемы с качеством услуг и обслуживанием порождались и таким явлением, как хищения. Например, в Саратовской области только в 1962 г. на железнодорожном, водном и воздушном транспорте их совершили 74 человека (4,15%), похитив ценностей на сумму 28173 руб. [41, л. 52, 53]. По этой причине в поездах пассажиры не дополучали постельное белье, воду, как например, пассажиры пригородного поезда «Саратов-Балашов» летом 1982 г. [42]. В целом, только 1978–1979 гг. количество жалоб, поступивших от населения Саратовской области в управление ПЖД на уровень обслуживания в поездах дальнего и пригородного следования возросло в 1,3 раза. В 1,2 раза за этот же период выросло число жалоб по поводу обслуживания пассажиров на вокзалах данного субъекта РСФСР [38, л. 89]. Большинство жалоб, поступивших осенью 1983 г. в саратовское производственное объединение автовокзала и пассажирских автостанций, также касалось вопросов низкой культуры обслуживания пассажиров [43, л. 300]. Это утверждение будет справедливым и относительно уровня обслуживания пассажиров саратовского аэропорта службой такси. Массовость случаев несвоевременной подачи диспетчерской службой такси машин к совершившему посадку самолету стало даже темой фельетона «Оскомина от сервиса», опубликованной в печатном органе Саратовской организации ВЛКСМ «Заря молодежи» весной 1979 г. [44]. Эта проблема была актуальная и для остальной территории изучаемого региона. В частности, рабочий волгоградского завода «Красный Октябрь» жаловался летом 1973 г. в областную газету на то, что «... никак не мог в аэропорту воспользоваться таксомотором» [45].

Предоставить населению качественные транспортные услуги и соответствующий уровень обслуживания мог лишь теневой сектор советской экономики, одним из факторов развития которого являлось увеличение частного автотранспорта в стране. В СССР обеспеченность населения легковыми автомобилями выросла с 1970 г. по 1985 г. в 7,5 раз [46, с. 222]. На этом фоне Нижняя Волга выглядела вполне достойно. Наибольшие объемы продаж легковых автомобилей наблюдались в Волгоградской области и в Калмыцкой АССР. В каждом из этих субъектов РСФСР в первой половине 1970-х гг. они возросли в 5 раз [47, л. 30; 48]. В Астраханской области за тот же период времени продажа автомобилей выросла только в 3,2 раза [49, л. 29]. Количество личного автотранспорта у населения Саратовской области за 1966–1970 гг. увеличилось в 1,8 раза [50, с. 238], их продажа жителям данного субъекта РСФСР за 1980–1985 гг. — в 1,3 раза [51, с. 62; 52, с. 52]. Это повлияло на развитие сферы теневых отношений, выразившейся в распределении частного извоза граждан как ответ, в частности, на дефицит автобусов на рейсах, несоответствующее потребностям населения расписание движения автотранспорта и пассажирских судов. Порой уроженцу сельской местности, чтобы добраться из областного центра домой было проще

воспользоваться услугами попутной машины, чем услугами автовокзала. Так, в частности, поступил один из жителей села Икрыного Астраханской области в 1978 г. [53].

В целом к концу изучаемого периода накопившиеся в сфере изучаемого сегмента социального развития региона проблемы сформировали условия для возникновения на Нижней Волги (как и в целом по стране) такого явления как социально-психологический кризис, выше охарактеризованные проявления которого выступали одним из базовых условий подрыва веры у советских людей в социализм и последующего распада СССР. Как известно в декабре 2021 г. исполнится 30 лет с момента исчезновения с карты мира Советского Союза, поэтому изучение генезиса причин этой геополитической катастрофы является весьма актуальным.

Список использованной литературы и источников

1. Государственный архив новейшей истории Саратовской области (далее – ГАНИСО). Ф. 1327. Оп. 45. Д. 45.
2. Коммунист. 1958. 8 апреля.
3. Государственный архив Астраханской области (ГААО). Ф. Р-2233. Оп. 15. Д. 339.
4. Собрание постановлений правительства СССР, издаваемое управлением делами Совета министров СССР (далее – СП СССР). 1959. № 8.
5. СП СССР. 1962. № 16.
6. СП СССР. 1974. № 17.
7. ГАНИСО. Ф. 594. Оп. 2. Д. 2887.
8. ГАНИСО. Ф. 81. Оп. 45. Д. 1.
9. Взгляд из Саратова. Хроники. XX в. // Саратовские вести. 2000. 5 августа.
10. Страницы жизни. История Кировского района Саратова (1936–2001). Саратов: Летопись, 2001. 191 с.
11. URL: <http://love-astrakhan.ru/sgt.php?action=view&id=100000265> (дата обращения 03.01.2021 г.)
12. Национальный архив республики Калмыкия (НАРК). Ф. 1. Оп. 12. Д. 1.
13. Государственный архив Саратовской области (далее – ГАСО). Ф. Р-1738. Оп. 8. Д. 206.
14. ГАНИСО. Ф. 594. Оп. 11. Д. 94.
15. ГАНИСО. Ф. 594. Оп. 11. Д. 3.
16. Коммунист. 1972. 19 апреля.
17. Волгоградская правда. 1973. 12 мая.
18. Волгоград. Четыре века истории. Волгоград: Ниж.-Волж. кн. изд-во, 1989. 416 с.
19. *Кавунов П. А.* Города Саратовской области. Саратов: кн. изд-во, 1963. 212 с.
20. Саратовская область за 70 лет. Саратов: Приволж. кн. изд-во, 1987. 415 с.
21. Коммунист. 1972. 31 мая.
22. Советская Калмыкия. 1975. 17 октября.
23. Твои четыре века, город. Саратов: Приволж. кн. изд-во, 1990. 296 с.
24. Волгоградская правда. 1973. 17 июня.
25. *Атопов В. И., Масляев В. Е., Липявкин А. Ф.* Волгоград. М.: Стройиздат, 1985. 215 с.
26. Коммунист. 1969. 10 июля.
27. ГАНИСО. Ф. 6174. Оп. 1. Д. 406.
28. Подсчитано по: ГАНИСО. Ф. 138. Оп. 30. Д. 17.
29. ГАНИСО. Ф. 6186. Оп. 2. Д. 393.

30. Государственный архив Волгоградской области (ГАВО). Ф. Р-2115. Оп. 6. Д. 2026.
31. ГАСО. Ф. Р-1738. Оп. 8. Д. 139.
32. ГАСО. Ф. Р-1738. Оп. 8. Д. 1108.
33. ГАСО. Ф. Р-1738. Оп. 8. Д. 1254.
34. ГАСО. Ф. Р-1738. Оп. 8. Д. 1481-а.
35. *Валовой Д.* Экономика в человеческом измерении. Очерки-размышления. М.: Политиздат, 1988. 384 с.
36. Заря молодежи. 1969. 26 апреля.
37. Волга. 1978. 28 октября.
38. Подсчитано по: ГАНИСО. Ф. 138. Оп. 32. Д. 17.
39. Подсчитано по: ГАНИСО. Ф. 138. Оп. 34. Д. 17.
40. Российский государственный архив новейшей истории (РГАНИ). Ф. 5. Оп. 75. Д. 249.
41. ГАНИСО. Ф. 1012. Оп. 1. Д. 101.
42. Заря молодежи. 1982. 20 июля.
43. ГАНИСО. Ф. 6186. Оп. 2. Д. 431.
44. Заря молодежи. 1979. 12 мая.
45. Волгоградская правда. 1973. 22 июня.
46. Подсчитано по: СССР в цифрах в 1987 году: крат. стат. сб. М.: Финансы и статистика, 1988. 318 с.
47. Центр документации новейшей истории Волгоградской области (ЦДНИВО). Ф. 113. Оп. 98. Д. 1.
48. Советская Калмыкия. 1976. 12 марта.
49. Подсчитано по: Государственный архив современной документации Астраханской области (ГАСДАО). Ф. 325. Оп. 72. Д. 10.
50. Подсчитано по: Очерки истории Саратовской организации КПСС: в 3 ч. Саратов: Приволжск. кн. изд-во, 1982. Ч. 3. 368 с.
51. Подсчитано по: Народное хозяйство Саратовской области (к 50-летию со дня образования области): Стат. сборник. Саратов: Приволж. кн. изд-во, 1984. 79 с.
52. Подсчитано по: Народное хозяйство Саратовской области: краткий статистический сборник. Саратов: Приволж. кн. изд-во, 1987. 63 с.
53. Волга. 1978. 28 октября.

УДК 791(47+57)(09)

ОБРАЗ СОВЕТСКОГО УЧИТЕЛЯ В КИНЕМАТОГРАФЕ 1940 – 1960-Х ГГ.

И.В. Быстрицкая, А.В. Лучников

Быстрицкая Ирина Васильевна, магистрант 2 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

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 1940-1960-х годов, в статье анализируется, как формируется образ учителя, и происходит возвышение социального престижа профессии.

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

THE IMAGE OF THE SOVIET TEACHER IN THE CINEMA OF THE 1940 - 1960S.

I. V. Bystrickaya, A. V. Luchnikov

Bystritskaya Irina Vasilyevna, 2nd year Master's degree student in the field of "Pedagogical Education", profile "Methodology of Historical Education" of the Institute of History and International Relations of the N. G. Chernyshevsky SSU, Russia, E-mail:beji-22@yandex.ru

Luchnikov Anton Viktorovich, Candidate of Historical Sciences, Associate Professor of the Institute of History and International Relations of the N. G. Chernyshevsky State University, Russia Saratov State University, Institute of history and international relations, Saratov, Russia

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 1940-1960s, the article analyzes how the image of a teacher is formed, and the rise of the social prestige of the profession.

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

Одной из самых значимых и уважаемых профессий в Советском Союзе была профессия педагога. Главенствующая роль в жизни ребенка занимала школа, а учитель был для школьника тем человеком, который не только передавал знания молодому поколению, но и во многом влиял на становление будущей личности. Одной из основных функций школы, была воспитательная. Учитель же был для ребенка не только воспитателем, но и другом и советчиком, вникающим и помогающим решить не только учебные, но и семейные проблемы. Поэтому не удивительно, что образ педагога довольно часто встречается 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 1940-60-е годы в советском кино формируется возвышенный, не совсем реальный образ учителя. Советское государство хорошо понимало, какую роль играет этот вид искусства в обществе и как можно использовать его художественно-эстетические, коммуникативные, идеологические возможности в процессе формирования и укрепления советской власти[1; 150]. Это хорошо прослеживается в фильме «Сельская учительница» 1947 года. В первую очередь стоит отметить, что фильм основан на реальных событиях. Прототипом Варвары Васильевны и главным консультантом фильма стала Екатерина Васильевна Мартьянова. С 1902 года она работала учителем в 2-классном училище на Режевском заводе. Сразу после революции Мартьянова возглавила экспериментальную школу в Екатеринбурге. Затем переехала в Москву, где около 30 лет руководила передовой гимназией № 29 (ныне московская Гимназия № 1529 имени А. С. Грибоедова).

Главная героиня, Варвара (в исполнении В.П. Марецкой) молодая учительница уезжает в Сибирь, чтобы стать там сельским преподавателем. Там

не хватает педагогов - а Варвара очень хочет учить детей: «Мне кажется, если человеку долго внушать хорошее, и делать это от чистого сердца, то любой, даже самый плохой человек, переменится. Только надо непременно от чистого сердца», говорит она. Ее убеждение в том, что кто-то, увидев положительный пример, непременно потянется к нему.

Не успев приехать, Варвара Васильевна сразу же натывается на сопротивление местных жителей, они не хотят, чтобы их дети учились. По мнению сельчан, учеба это то занятие, которое отнимает много времени, а на селе рабочие руки никогда не лишние, и пусть даже они детские. Учительница изо дня в день доказывает всю необходимость обучения и его значимость, совмещая своё педагогическое занятие с ролью социального работника, психолога, друга и помощника в трудных жизненных ситуациях. Она завоёвывает уважение: местные видят, что их дети тянутся к ней, к знаниям. Взрослые люди постепенно меняют мнение об учении, они начинают понимать какую важную роль играет образование. Изначально они его категорически отвергали как глупую затею, то сейчас видят пользу. В данном фильме учитель – это миссия. Она выступает проводником по трудному пути получения знания, носителя истины, всё понимающего мудрого наставника. В конце фильма Варвара Васильевна за свои труды получает уважение со стороны родителей учеников и безмерную любовь самих учеников. Пост директора школы и орден Ленина воспринимаются, абсолютно заслуженными.

В 1955 году на экраны выходит фильм «Педагогическая поэма», фильм основан на труде А.С. Макаренко, великого педагога XX века. Главного героя, А.С. Макаренко, в сентябре 1920 года назначают на пост заведующего колонией малолетних преступников, ставя задачу сделать из беспризорников и уголовников советских людей. «Самое главное, это самое не какая-нибудь там колония малолетних преступников, а, понимаешь, социальное воспитание... Нам нужен такой человек вот... наш человек! Ты его сделай»[2; 3], – объясняет цели начальник.

Свою миссию в колонии он определяет не столько в создании коллектива, способного работать сообща, сколько в перевоспитании беспризорников, искоренении в них всего буржуазного и направлении их на сторону добродетели. «Для нас мало просто «исправить» человека, мы должны его воспитать по-новому, то есть должны воспитать так, чтобы он сделался не просто безопасным или безвредным членом общества, но чтобы он стал активным деятелем новой эпохи»[2; 217], – сформулировал он эту цель в поэме. Основная задача – это выработка у воспитанников рефлекса подражания. Своим собственным примером, самоотверженной работой и самодисциплиной он добивается уважения к себе и желая подражать ему. Ради своего дела он отказывается от личной жизни. Коллектив становится его единственной семьей.

Далее, укротив пыл своих воспитанников, герой начинает играть новую роль в колонии – роль учителя и настоятеля колонии, прививая воспитанникам коммунистические и христианские добродетели. Он с высоты своего авторитета поучает и наставляет на путь истинный того или иного воспитанника. Он любит всех колонистов, а колонисты любят его. Учитель

смог не только приручить своих воспитанников, завоевать их уважение, авторитет. Главное – он обрел друзей[3].

В фильме "Весна на Заречной улице"(1956 г.) перед нами предстает образ учительницы русского языка и литературы Татьяны Сергеевны Левченко, которая неожиданно для себя оказывается в школе рабочей молодежи. Интеллигентная, занимающаяся воспитанием, или правильнее сказать перевоспитанием учеников. Татьяна Сергеевна преподает русский язык и литературу в вечерней школе, но, несмотря на возраст ее подопечных, проблемы у нее такие же, как и у педагогов из общеобразовательных школ: дисциплина и посещаемость. В начале фильма Татьяна Сергеевна использует авторитарный стиль общения, это проявляется в тоне, который не допускает возражений, и в том, что малейшие попытки несанкционированного поведения пресекаются[4].

Постепенно образ «классной дамы» растворяется. Теперь учительницы, видит красоту не только классической музыки, но и красоту плавки металла, а также значимость труда ее учеников. В этом фильме учитель является образцовым, классическим примером учителя, базирующимся на исторических канонах. Исходя из предыдущих наблюдений, мы можем сделать вывод, что образ учителя обладает безусловной ценностью как носителя истины в последней инстанции[1; 152].

В фильме 1965 года «Первый учитель», снятом по одноименной книге Чингиза Айтматова, нам показан педагог-партиец, борец за советские идеалы, пылкий революционер, который относится к своему делу с фанатизмом [5]. Он борется с многовековыми традициями и укладом жизни в ауле, и верит, что сможет построить новую школу. Учитель Дюшейн несмотря на многие трудности относиться к обучению детей с неисчерпаемым энтузиазмом.

Два предыдущих типа учителей слились в один образ педагога из фильма 1966 года «Республика ШКИД». Виктор Николаевич (Викниксор) — не просто интеллигент, занимающийся перевоспитанием беспризорников, но еще и педагог-революционер, пытающийся преобразить общество. Он организует в своей школе демократию, систему самоуправления, тем самым демонстрируя учащимся, что полностью доверяет им. В фильме также представлены образы учителей из среды интеллигенции, которые верили, что можно на личном примере помочь своим подопечным определить новый жизненный путь. Учитель здесь — подчеркнуто опрятный, не потерявший и при советской власти ни чести, ни интеллигентности человек, вежливый, умный, талантливый, как бы из другого мира. Но именно поиск новых подходов, методов и гуманистических основ в воспитании дал результат[1; 152].

С конца 1960-х годов образ педагога постепенно начинает претерпевать серьезные изменения. 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.

Подводя итог всему вышесказанному можно сделать вывод что, 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[6; 575]. Учителя были воплощением прогресса советского общества. Они были привержены четкой дисциплине. Сам кинематограф создает установку личности и обществу. Учитель это друг и духовный наставник ученику, демократичный, исповедующий гуманистические принципы педагогики сотрудничества, ироничный интеллектуал: («Сельская учительница», «Весна на Заречной улице», «Доживём до понедельника»). Педагог имел большой авторитет и становился эталоном.

Список использованной литературы и источников

1. Митина Т.С. Образ учителя в Советском кинематографе периода «Оттепели» // Симбирский научный вестник. – 2015. - №4. С. 150-156.
2. Макаренко А.С. Педагогическая поэма / А.С. Макаренко; сост., вступ. ст., примеч., пояснения С. Невской. – М.: ИТРК, 2003. – 736 с. ч. 1.
3. Зыкова А.А. А. С. Макаренко – писатель / А.А. Зыкова // А. С. Макаренко – человек, педагог, ученый, писатель: СССР, Россия, Урал : материалы 10-х Всероссийских Макаренковских студенческих педагогических чтений, г. Екатеринбург, 18 апреля 2013 г. / Рос. гос. проф.-пед. ун-т . - Екатеринбург, 2013. - С. 187-189.
4. Райхлина, Е. Л. Образ учителя в русском кинематографе / Е. Л. Райхлина, Н. Н. Юрчик. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2016. — № 13.2 (117.2). — С. 60-62. — URL: <https://moluch.ru/archive/117/32484/> (дата обращения: 09.03.2021).
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.
6. Митина Т.С. Особенности формирования идеального кинематографического образа советского учителя // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 5. 575 с.
- 7.

УДК 908

ВСПЫШКА ХОЛЕРЫ В 1970 ГОДУ И ДЕЙСТВИЯ ВОЙСК ПРАВОПОРЯДКА ПО ЕЕ ПРЕОДОЛЕНИЮ

Н.М. Алексеенко, Д.О. Керженцев

Алексеенко Наталья Михайловна, доцент кафедры иностранных языков, доцент, СВКИ ВНГ РФ, Россия, E-Mail: nat.alex.62@mail.ru

Керженцев Данила Олегович, курсант 2 курса СВКИ ВНГ РФ, Россия

В статье анализируется опыт действий сил правопорядка во время астраханской эпидемии 1970 года. Авторы дают общую характеристику событий и рассматривают особенности действий внутренних войск МВД по преодолению эпидемии.

Ключевые слова: эпидемия, холера, силы правопорядка, стабилизация обстановки, эпидемиологическая ситуация, пандемия, охрана общественного порядка, обеспечение общественной безопасности, режим чрезвычайного положения.

THE CHOLERA OUTBREAK IN 1970 AND THE ACTIONS OF THE LAW ENFORCEMENT FORCES TO OVERCOME IT

N. M. Alekseenko, D. O. Kerzhentsev

Natalia Alekseenko, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Associate Professor, SVKI VNG RF, Russia

Kerzhentsev Danila Olegovich, cadet of the 2nd year of SOVKI VNG of the Russian Federation, Russia

The article analyzes the experience of law enforcement forces during the Astrakhan epidemic of 1970. The authors give a general description of the events and consider the features of the actions of the internal troops of the Ministry of Internal Affairs to overcome the epidemic.

Key words: epidemic, cholera, law enforcement forces, stabilization of the situation, epidemiological situation, pandemic, protection of public order, public security, state of emergency.

Актуальность темы статьи обусловлена необходимостью обобщения исторического опыта действий войск правопорядка во время эпидемий. К сожалению, с эпидемиями человечество сталкивается постоянно, что продемонстрировала текущая ситуация с пандемией коронавируса. Силам МВД принадлежит особая роль в реализации всех мер, направленных на преодоление эпидемии.

Как следует из документальных источников [1. с.4]. первый тревожный звонок прозвенел, когда 27 июля 1970 года в инфекционное отделение астраханской больницы имени Бехтерева поступил сторож из Камызяка. У него наблюдались симптомы желудочно-кишечного заболевания. Изначально диагноз был поставлен не верно, а именно, врачи полагали, что сторож болен сальмонеллёзом, было назначено лечение, которое не приносило положительного результата. Через несколько дней больной скончался. Заведующая отделением Нина Вевюр поняла, что, скорее всего, ситуация с заболеванием являлась более серьезной, были сделаны анализы, подтвердившие, что сторож скончался от холеры.

На тот момент сомнений в том, что случилась новая вспышка холеры, не оставалось, так как из Астрахани, Наримановского, Камызякского и Володарского районов в больницу поступали все новые пациенты, имевшие одинаковый диагноз. Город был охвачен паникой, но официальные представители власти предпочитали не комментировать ситуацию.

Болезнь в короткие сроки распространилась на Черноморское побережье Кавказа, Крыма и юга Украины. Первые подтвержденные случаи заражения холерой в СССР начали появляться в середине июля 1970 года. Как было установлено, первыми заразившимися стали четырнадцать жителей города

Батуми. Первый смертельный случай также был зарегистрирован в Батуми – от болезни умер прибывший из Средней Азии студент. После этого динамика заболеваемости холерой начала возрастать, холеру начали регистрировать среди местного населения [1. с.5].

Самая серьезная вспышка холеры на территории СССР летом 1970 года была зарегистрирована в Астраханской области. Суммарно в 1970 году в Астраханской области были выявлены 1270 больных холерой, из которых 35 умерли. Кроме того, еще 1120 человек являлись носителями вируса без каких-либо внешних проявлений.

Вместе с тем, уже тогда стали приниматься информационные меры по борьбе с инфекцией. В частности, 6 августа в газете «Волга» была опубликована статья, в которой рассказывалось о том, как следует правильно бороться с кишечными заболеваниями: гигиена, мытье рук и своевременное обращение за медицинской помощью.

В середине августа сообщения об эпидемии холеры в Астрахани были напечатаны в официальной прессе. Достаточно оперативно в регион были направлены лучшие специалисты по инфекционным заболеваниям, в том числе, особые усилия были предприняты заместителем министра здравоохранения СССР, главным санитарным врачом СССР Пётром Бургасовым [1. с.4].

Следующий шаг – создание чрезвычайной противоэпидемической комиссии, в которую вошли военные и представители отраслей транспорта.

Серьезную вспышку заболеваемости холерой в Астраханской области связывают с ее территориальным расположением. Как полагают специалисты, возбудитель инфекции был завезен на территорию СССР водным транспортом из Ирана, в северных провинциях которого случаи заболевания регистрировались еще в мае 1970 года. До принятия мер по нераспространению холеры все пассажирские и грузовые суда, прибывающие в СССР, сбрасывали в Волгу балластные и хозяйственно-фекальные воды из цистерн без очистки и обеззараживания. Вспышке инфекции поспособствовали природно-климатические и санитарные особенности Астраханской области, которые создали оптимальную среду для размножения возбудителя холеры – холерного вибриона. Обилие медленно текущих крупных и мелких рек, лиманов, щелочное значение и высокая температура воды, интенсивное загрязнение поверхностных водоемов сточными хозяйственно-фекальными водами: все эти факторы сделали возможным быстрое распространение инфекции [2].

Таким образом, на начальных этапах эпидемия холеры в Астраханской области носила водный характер. Такая точка зрения подтверждается тем, что эпидемический процесс начался одновременно в Астраханской области и граничащих с ней регионах. Кроме того, отмечался эксплозивный рост заболеваемости в течение одного инкубационного периода. Интенсивные транспортные связи Астраханской области с другими регионами страны способствовали быстрому распространению инфекции.

В конце июля 1970 года эпидемиологическая ситуация в Астраханской области начала стремительно ухудшаться – росло число заражений холерой.

Уже к 3 августа в городе Астрахань, административном центре Астраханской области и самым тяжелым в плане заболеваемости городом южного региона, под наблюдением врачей находилось 537 человек. Помимо этого, болезнь начала прогрессировать в других регионах – побережье Кавказа, Крым и юг Украины.

Стоит отметить, что вспышка холеры в южных регионах СССР стала большой неожиданностью для руководства страны, в частности эпидемиологической науки. Вспышка холеры в Астрахани в 1970 году была отнесена к начавшейся еще в 1961 году пандемии холеры. Всемирная организация здравоохранения была уведоmlена о том, что пандемия 1961 года теперь распространилась на территорию СССР. Кроме того, случаи заражения были зарегистрированы в Иране, Ираке, Индии, Пакистане и Афганистане [2].

Повышенная эпидемиологическая опасность требовала от руководства СССР принятия срочных мер по борьбе с начавшейся эпидемией холеры.

В оперативном порядке был создан координирующий борьбу с эпидемией орган – Всесоюзная чрезвычайная противоэпидемическая Комиссия (ВЧПК).

При Комиссии был создан оперативный штаб, в состав которого входили ученые и ведущие специалисты Министерства здравоохранения СССР. Оперативный штаб выполнял следующие функции:

- собирал и анализировал информацию о количестве заболевших, выздоровевших и умерших;
- готовил заседания ВЧПК, на которых представлял доклады по эпидемиологической обстановке в зараженных регионах;
- координировал исполнение решений, принятых Комиссией.

В сложившейся ситуации была важна информированность, бдительность людей. Соответственно, развернулась масштабная информационная кампания: активные публикации в прессе, даже перед началом киносеансов показывали специальные фильмы, посвященные холере и мерам ее профилактики.

В оперативном порядке всех граждан и организации стали обеспечивать умывальниками с дезраствором.

Чтобы осуществлять профилактику заболевания, предписывалось пить курс тетрациклина, который в самых неблагополучных районах разносили по домам медсестры, а также раствор соляной кислоты. Дело в том, что возбудитель холеры - вибрион «Эль Тор» - активно функционирует в щелочной среде, однако кислотная среда для него губительна [3].

Если человек обнаруживал у себя подозрительные симптомы, то ему следовало срочно обращаться за медицинской помощью. Безусловно, такие активные меры дали свой результат: симптомы страшного заболевания почти все знали наизусть: тошнота, рвота, жидкий стул.

Безусловно, такие симптомы в южных районах не являются редкими, например, они могут возникать вследствие употребления несвежей пищи и т.п. Но в 1970 году медики выезжали на каждый тревожный вызов. Проводилась полная дезинфекция жилья, а больного моментально госпитализировали.

В качестве усилительных мер для борьбы с холерой и проведения противоэпидемических работ было принято решение отозвать из отпуска всех

медицинских работников в регионе. Также к работам были привлечены студенты медицинских учреждений, которые занимались обходом с целью выявления больных и контактировавших с ними. Для проведения обходов было привлечено 2500 медработников, 4500 сандружинников и 7000 активистов Красного Креста [4].

В срочном порядке были организованы прививочные пункты, на которых прививалась вакцина от холеры. Всего таких пунктов в регионе было 200. Быстрое развертывание прививочных пунктов позволило уже в середине августа привить порядка 150 тысяч человек.

В городе создали 16 госпиталей и более двадцати изоляторов, эти учреждения оперативно оказывали помощь больным [4].

Известно, что чаще всего при холере люди погибают от обезвоживания и стремительного снижения температуры. Соответственно, всем больным следовало постоянно вводить солевой растрой в огромных количествах, до 6-7 литров в первый час. Капельницы ставились больным на протяжении нескольких суток [5].

Врачам приходилось работать без выходных по 12-16 часов в сутки. Благодаря их самоотверженности холера была побеждена уже к сентябрю.

О том, как Советский Союз боролся с инфекцией, сохранились многочисленные воспоминания очевидцев.

В частности, есть воспоминания студента медицинского университета: «Я учился на шестом курсе в Краснодаре на врача-терапевта. В первый день занятий декан объявил нам, что завтра вечером мы отправляемся в Новороссийск из-за вспышки холеры... Прибывших студентов распределили по бригадам. Сначала я попал в группу для дезобработки. Мне выдали резиновый костюм, сапоги и респиратор. Мы обрабатывали дезраствором из пульверизаторов машины на въезде в Новороссийск. Дорога была перегорожена, метрах в 50 от нас стояла группа милиционеров, затем военные. Бригады занимались обработкой машин по 12 часов в день. Водители возмущались, не хотели разгружать машины для обработки. К ним подходили милиционеры и подчеркнуто строго требовали возвращаться туда, откуда они приехали».

Согласно воспоминаниям очевидцев, действия медиков и МВД были крайне слаженными: «Новороссийск быстро закрыли — въезд и выезд из города был запрещен. В городе был первый случай заражения, но его быстро выявили. На дорогах от Новороссийска поставили посты военных. Они ловили жителей окрестных горных поселков, которые пытались убежать из закрытого на карантин города» [6. с.4].

Строгие санитарные меры осуществлялись на транспорте: «За чистотой следили строго: вагоны дезинфицировали, стоял сильный запах хлорки. Медики брали анализы, измеряли температуру, напоминали, что надо мыть руки. Все пассажиры профилактически пили тетрациклин. Приезжала машина с водой и полевой кухней на прицепе, кормили всех бесплатно. Гулять разрешали только у своего вагона. За нашим здоровьем строго следили медики» [7. с.4].

Для стабилизации обстановки и соблюдения правопорядка в Астрахани в зоне карантина были задействованы внутренние войска МВД. Внутренние войска МВД являлись важным звеном в системе охраны внутригосударственного порядка. Их предназначение состояло в обеспечении безопасности личности, общества и государства, защите прав и свобод человека и гражданина от преступных и иных противоправных посягательств.

Законом на внутренние войска были возложены следующие задачи:

- участие в охране общественного порядка, обеспечении общественной безопасности и режима чрезвычайного положения;
- участие в борьбе с терроризмом и обеспечении правового режима контртеррористической операции;
- охрана важных государственных объектов и специальных грузов;
- участие в территориальной обороне страны;

В Астраханской области в зоне карантина внутренние войска МВД СССР выполняли задачи по:

- осуществлению изоляционно-ограничительных мер;
- охране специальных лечебных учреждений, госпиталей, бактериологических лабораторий и других объектов;
- обеспечению мероприятий по обсервации и эвакуации иногородних граждан;
- поддержанию общественного порядка;
- несению службы на КПП и командных пунктах;
- патрулирование на водной акватории;
- проверка железнодорожных составов.

Для выполнения выделенных задач в Астраханскую область в срочном порядке воздушным транспортом были переброшены подразделения 451-го мотострелкового полка, а также отдельные специальные моторизованные батальоны милиции из городов Горького и Челябинска. В первые дни развертывания внутренних войск в Астрахань было переброшено порядка 1500 человек. В дальнейшем количество личного состава было увеличено.

Для координации и управления действиями войск была создана войсковая оперативная группа Главного управления внутренних войск МВД СССР. Для осуществления карантинных мероприятий внутренние войска выставили в Астраханской области 90 контрольно-пропускных пунктов, на которых было задержано за нарушения карантинного режима около 4 тысяч граждан и более тысячи транспортных средств. Они охраняли 64 обсерватора, аэропорт, городской водозаборник и ряд других важных объектов [6. с.7].

В виду сложной эпидемиологической обстановки было принято решение закрыть на карантин город Астрахань. Туда были введены внутренние войска МВД, организованы контрольно-пропускные пункты и караульные наряды. В городе было запрещено несанкционированное перемещение. Въезд в город имели только участники противоэпидемических мероприятий. Застрявшим в Астрахани туристам продлили отпуск и выписали больничные листы. Выехать из Астрахани можно было только по специальным пропускам, которые необходимо было предъявить сотрудникам МВД на контрольно-пропускных

пунктах. Получение пропуска было возможным после недельной обсервации в медучреждении под контролем медицинских работников. В развертывании операций также принимали участие внутренние войска МВД. Обсервации представляли собой помещения для временной изоляции внешне здоровых граждан, которые могли оказаться носителями холерного вибриона. Под обсерваторы оборудовали здания пансионатов и пионерских лагерей, круизные теплоходы и даже поезда. Прежде чем покинуть закрытые города, через режим обсервации прошли сотни тысяч человек. Обсерваторы не являлись полноценными медицинскими учреждениями, а использовались только для временной изоляции. Во время эпидемии 1970 года в масштабах всего СССР через обсервацию прошло около 180 тысяч человек.

Изоляция, безусловно, была необходима в сложившейся ситуации, так как заболевание могло распространяться по другим регионам Советского Союза.

Во время изоляции Астрахани патрули внутренних войск МВД постоянно дежурили на улицах. Внешний периметр города был оцеплен 5 контрольно-пропускными пунктами, оперативные группы постоянно работали на железнодорожных станциях и в местных аэропортах. Эти меры, безусловно, были беспрецедентными и требовали максимального сосредоточения всех сил [6. с.7].

Выезд из города запретили с 30 июля, а затем был перекрыт и въезд, но все же, одними блокпостами невозможно было стабилизировать ситуацию. Многие люди, не понимая серьезности ситуации, объезжали блокпосты по бездорожью выбирались из города лесными тропами и на лодках. На тот момент за такие действия полагалось уголовное наказание, однако даже это не останавливало людей.

Но были задействованы совместные силы милиции и армии, что позволило максимально перекрыть город и область. Данный случай является образцовым примером слаженной командной работы, высокой дисциплины.

1200 километров составляла протяжённость внешней зоны карантина. Выезд из города разрешался только при условии предъявления справки о недельном пребывании в изоляторе-обсерваторе.

За два месяца борьбы с эпидемией военнослужащими внутренних войск было предотвращено около 6000 случаев нарушения карантинного режима. Было задержано 4 500 граждан за нарушения общественного порядка, нашлись среди них и уголовники. Колоссальная помощь была оказана медикам в эвакуации здоровых граждан, прошедших обсервацию. С помощью солдат и офицеров область смогли покинуть 12 тысяч [6. с.7]. После окончания карантинных мероприятий астраханский областной комитет партии и облисполком направили руководству войск благодарственную телеграмму, в которой сообщалось, что Войсковые части Министерства внутренних дел СССР, направленные в область для несения карантинной службы, с поставленными задачами справились успешно.

Исторический опыт борьбы внутренних войск МВД СССР с Астраханской эпидемией 1970 года может быть востребован в настоящее время.

Список использованной литературы и источников

1. Попов В.Ф. Эпидемия холеры в СССР в 1970 году // БИОпрепараты. Профилактика, диагностика, лечение. 2011. №2 (42).
2. Холерное лето. [Электр. ресурс] – Режим доступа http://www.litsovet.ru/index.php/material.read?material_id=581946/ (дата обращения: 10.08.2020)
3. «Дороги были перекрыты». Как СССР пережил эпидемию холеры. [Электр. ресурс] – Режим доступа https://kuban.aif.ru/society/sovershenno_sekretno_pochemu_v_1970_godu_na_kubani_byl_obyavlen_karantin/ (дата обращения: 10.08.2020)
4. Как СССР пережил крупнейшую эпидемию холеры в 1970 году. [Электр. ресурс] – Режим доступа <https://russian7.ru/post/kak-sssr-perezhil-krupneyshuyu-yepidemiyu/> (дата обращения: 10.08.2020)
5. Как в СССР останавливали смертельные эпидемии. [Электр. ресурс] – Режим доступа <https://zen.yandex.ru/media/rusbeyond/kak-v-sssr-ostanavlivali-smertelnye-epidemii-5e7cb9f16a65832da0119cab/> (дата обращения: 10.08.2020)
6. Страницы истории. Внутренние войска МВД во время астраханской эпидемии. // Росгвардия сегодня №15(1484) апрель 2020 года.
7. Эпидемия 1970 года: воспоминания очевидцев. // <https://snob.ru/entry/192506/> (дата обращения: 10.08.2020).

УДК [341.23:314.15](470+571+5-191.2)

ПОЛИТИКО-ПРАВОВЫЕ МЕХАНИЗМЫ РЕАЛИЗАЦИИ МИГРАЦИОННОГО СОТРУДНИЧЕСТВА МЕЖДУ РФ И ЦЕНТРАЛЬНО-АЗИАТСКИМ РЕГИОНОМ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

А.В. Чолахян

Чолахян Арсен Вачаганович, кандидат юридических наук, доцент, Саратовская государственная юридическая академия, arsen.cholakhyan@yandex.ru

В статье рассматривается формирование правовой базы и политического механизма реализации миграционного сотрудничества между РФ и странами Центральной Азии. Изучаются последствия миграционного потока из стран Центральной Азии, и роль мигрантов в решении демографических проблем в современной России.

Ключевые слова: право, миграция, трудовые мигранты, демография.

POLITICAL AND LEGAL MECHANISMS FOR IMPLEMENTING MIGRATION COOPERATION BETWEEN THE RUSSIAN FEDERATION AND THE CENTRAL ASIAN REGION AT THE PRESENT STAGE

A.V. Cholakhyan

Cholakhyan Arsen Vachaganovich, Candidate of Law, Associate Professor, Saratov State Law Academy, arsen.cholakhyan@yandex.ru

The article deals with the formation of the legal framework and the political mechanism for implementing migration cooperation between the Russian Federation and the Central Asian countries. The author studies the consequences of the migration flow from the Central Asian countries, and the role of migrants in solving demographic problems in modern Russia.

Keywords: law, migration, labor migrants, demography.

Процесс становления межгосударственного взаимодействия России и государств Центральной Азии в регулировании миграционных процессов, начатый в начале в 1990 гг., получил своё дальнейшее развитие в 2000 гг. В России произошла смена власти, постепенно наступила некоторая стабилизация в экономике, что, безусловно, отразилось во внешнеполитической деятельности. В свою очередь, в странах Центральной Азии также происходили аналогичные процессы с различной степенью интенсивности.

В 2000-гг. актуальной проблемой в регулировании миграционных процессов стала незаконная миграция, которая наносила ущерб, прежде всего, интересам России. Именно поэтому по инициативе России в «Душанбинской декларации» от 5 июля 2000 г. был обозначен курс противодействие незаконной миграции. Аналогичная тенденция прослеживалась и во взаимодействии стран в рамках ШОС (Шанхайской Организации сотрудничества) [1].

Следующим шагом в этом направлении стал многосторонний договор бывших союзных республик (не подписали только страны Балтики) от 16 октября 2006 г., регулирующий передвижение граждан в этих странах. Согласно взаимным договоренностям, стали возможными взаимные поездки граждан в целях получения образования, туризма, оздоровления. Кроме того, договор предусматривает в рамках регионального законодательства упростить регистрационные процедуры граждан. В договоре отмечается необходимость соблюдения порядка в стране и законов для иностранных граждан. Договор предоставляет гражданам одного государства проживать на территории другого и защищает иностранных граждан от насилия, угроз, дискриминации [2].

Важное значение в межгосударственном взаимодействии РФ и государств Центральной Азии имело подписание 10 октября 2000 г. в Астане договора об образовании Евразийского экономического сообщества (ЕврАзЭС). Членами ЕврАзЭС с момента его образования являются пять государств – Беларусь, Казахстан, Кыргызстан, Россия и Таджикистан. Эта международная организация была призвана способствовать эффективному продвижению Сторонами процесса формирования Таможенного союза и Единого экономического пространства, а также реализации других целей и задач, связанных с углублением интеграции в экономической и гуманитарной областях [3].

Позднее, в 2014 г. в Астане Президентами Республики Беларусь, Республики Казахстан и Российской Федерации был подписан Договор о Евразийском экономическом союзе, который вступил в силу 1 января 2015 г.

Катализаторами подписания этих договоров выступали Россия и Казахстан. Не случайно, именно в Астане они были подписаны. В 2000-е гг. наиболее динамично развивалось миграционное взаимодействие между Россией и Казахстаном. Отношения двух стран характеризовались высоким уровнем политической культуры и регулярными встречами глав государств и правительств. Миграционная политика Казахстана и России имеет ряд сходных черт. В частности, в законодательстве обеих стран имелись немало положений,

не учитывающие интересы как работодателей, так и самих мигрантов. Это часто приводило к нарушению действующих правовых норм и способствует нелегальной трудовой миграции.

В России и Казахстане складывается весьма похожая демографическая ситуация. В Казахстане, несмотря на все принимаемые меры, сохраняется проблема увеличения титульной нации. Поэтому правительство Казахстана проводит организованную репатриацию лиц казахской национальности. Причем, казахи переселяются не только из стран СНГ, но и из Китая, Ирана и т. д. [4, с 17].

В то же время, одним из выталкивающих факторов русскоязычного населения является решение казахстанских властей постепенно перейти в деловой и официальной документации на казахский язык. Русскоязычное население видит в этом угрозу своему будущему проживанию в Казахстане. Поэтому среди русских мигрантов немало инженеров, учителей, представителей научной интеллигенции, а также специалистов в различных отраслях экономики [5]. Этому способствует и вступившая силу с 2007 г. в России Государственная программа по переселению соотечественников, что вызвало в Казахстане настороженность. По официальным данным, в Казахстане на начало 2006 г проживало 3 млн. 979 тыс. русских, что на 521 тыс. меньше, чем в 1999 г. То есть, за 6 лет их численность сократилась на 3.9 % [6]. В 2010 г. было подписано Соглашение о сотрудничестве по противодействию нелегальной трудовой миграции из третьих государств между правительствами соглашения между правительствами Беларуси, Казахстана и России. Главная цель Соглашения – взаимодействие трех стран по разработке и реализации совместной политики по противодействию нелегальной трудовой миграции и осуществлению согласованных мер в отношении не только нелегальных трудовых мигрантов, но и оказывающим им содействие [7].

Как бы в дополнение к этому, в том же году эти же государства подписали Соглашение о правовой статус трудящихся-мигрантов и членов их семей. Соглашение было призвано регулировать порядок осуществления трудящимися-мигрантами трудовой деятельности и вопросы, связанные с их социальной защитой [8].

В настоящее время статистические данные о миграционных процессах между Россией и Казахстаном весьма противоречивые. Данные статистики Казахстана значительно уступают российским. Так, по данным Росстата за 2018 г. из Казахстана в Россию перебралось 26,5 тыс. чел., а Комитет по статистике Казахстана – 32,9 тыс. чел. Подавляющее большинство мигрантов – русские [9].

В других государствах Центральной Азии сжатие «русского мира» происходило гораздо быстрее. В Киргизии, занимающей второе место в регионе по удельному весу русского населения, его численность в 2009–2015 гг. сократилась с 419,6 до 364,6 тыс. За шесть лет русских в республике стало меньше на 13,1%. Киргизия по темпам демографической убыли в четыре раза опережает Казахстан. Следует отметить, что, в отличие от Казахстана, эмиграция из Киргизии стимулируется, прежде всего, общественно-политической нестабильностью. Два государственных переворота (2005 и 2010

гг.), а также масштабные межэтнические столкновения на территории южных областей в июне 2010 г. привели к усилению миграционных процессов, особенно среди русскоязычного населения [10].

Следует отметить, что в Кыргызстане, раньше чем в России, разработали концептуальные основы государственной миграционной политики. 28 апреля 2000 г. указом президента КР была принята «Концепция государственной демографической и миграционной политики Кыргызской Республики», а в 2004 г. – отдельная «Концепция миграционной политики Кыргызской Республики до 2010 года» [11].

Анализ концептуальных документов в сфере миграционной политики, принятых в Кыргызской Республике показывает, что главное внимание в них уделяется вопросам внешней трудовой миграции. Власти понимали, что вслед за миграцией русскоязычного населения, в стране усиливается миграция коренных жителей и потому постарались по возможности регулировать трудовую миграцию. Главные причины этих процессов в 2000-е гг. определялись экономическими и социальными факторами. Именно с 2000 гг. за Кыргызстаном устойчиво закрепился имидж донора трудовых ресурсов в другие страны, в основном – в Российскую Федерацию и Казахстан (примерно 95 %) [12].

На частные инвестиции мигрантов-киргизов (примерно 1 млн. дол.) в 2010 – 2012 гг. был восстановлен национальный павильон на территории ВДНХ в Москве – современный культурно-выставочный центр, ставший одним из наиболее популярных мест среди соотечественников и предпринимателей.

По данным киргизских статистических органов в 2018 г. в России работали 650 тыс. трудовых мигрантов из Киргизии, а российским источникам – 876 тыс. На территории России действуют около 100 киргизских диаспор [13]. В 2019 г. Центральный банк России ввел ограничение – не более 100 тыс. руб. в месяц – на денежные переводы в Кыргызстан, Казахстан, Китай и Вьетнам через платежные системы. По данным Национального банка Киргизии, в 2019 г. денежные переводы из России составили 2 млрд. 638 млн. 350 тыс. дол. Всего же за 2005 – 2018 гг. физические лица перевели в Кыргызстан из России 21 млрд. 46,7 млн. дол. [14].

Проблема миграционного взаимодействия трудовых мигрантов являются актуальными и для Республики Таджикистан. Характерной чертой взаимоотношений между Республикой Таджикистан и Российской Федерацией в 2000-х гг. стал постоянный политический диалог на самом высшем уровне. В 2003 г. между двумя странами было подписано соглашение, заложившее правовую основу в регулировании проблем внешней трудовой миграции [15, с. 125].

В 2004 г. было подписано межправительственное соглашение «О трудовой деятельности и защите прав граждан Республики Таджикистан в Российской Федерации и граждан Российской Федерации в Республике Таджикистан». Соглашение стало важнейшим звеном в политическом механизме реализации миграционного сотрудничества между двумя странами [16, с. 70].

В 2005 г. российская Федерация отменила въездные визы для граждан Таджикистана, а принятый в 2006 г. в России Федеральный закон «О правовом положении иностранных граждан» был направлен на создание благоприятного миграционного климата, и способствовал ещё большему повышению авторитета Российской Федерации в вопросах гуманизации законодательства. Вскоре Постановлением правительства Таджикистана было создано представительство Министерства внутренних дел республики в Российской Федерации, которое непосредственно занимается вопросами трудовой миграции и защитой законных прав мигрантов [17, с. 70].

Результатом миграционного сотрудничества двух стран стало создание в 5 крупных городах РФ рабочих групп из числа сотрудников МВД обеих стран. Это позволило соединить усилия МВД двух стран в паспортизации трудовых мигрантов – граждан Республики Таджикистан на территории России. В августе 2006 г. 25 тыс. граждан получили общегражданские заграничные паспорта и тем самым смогли легализовать своё пребывание на территории РФ. Подобное взаимодействие двух государств явилось уникальным опытом среди стран СНГ [18, с. 14].

Параллельно с коренным население, страну покидало и русскоязычное население. Согласно данным переписи 2010 г., в Таджикистане проживало 34,8 тыс. русских, что в 2 раза меньше, чем в 2000 г. По существу, это в основном пенсионеры, которые в силу разных, а главное, материальных причин, не могут уехать из республики в Россию. Удельный вес русских (0,5%) в составе 8-миллионного населения страны удельный вес русских (0,5%) почти незаметен [19].

Следующим шагом в совершенствовании политического механизма реализации миграционного сотрудничества между РФ РТ стало Соглашение о порядке пребывания граждан Республики Таджикистан на территории Российской Федерации, так называемая дорожная карта, подписанная во время визита Президента России В.В. Путина в Таджикистан в октябре 2012 г. [20]. Соглашение увеличивало сроки постановки таджикских граждан на учет до 15 дней (вместо 7), а срок разрешения на работу – до 1 года (вместо 3 месяцев). Кроме того, граждане Таджикистана теперь могли без выезда за пределы страны продлевать срок действия разрешения на работу. Соглашение содержало механизм по реализации организованного набора граждан Таджикистана на работу в Российской Федерации.

Политические механизмы реализации миграционного сотрудничества между двумя странами предусматривают создание в различных городах России общественных объединений и культурных центров таджиков. В рамках своей деятельности они в сотрудничестве с дипломатическими представительствами и консульствами оказывают помощи и поддержки трудовым мигрантам. В 2007 г. все эти организации и культурные центры объединились в общероссийское объединение «Союз таджикстанцев России» [21].

Все это способствует увеличению миграционных потоков из Таджикистана в России. По статистическим данным на 2018 г. число трудовых мигрантов из этой республики составило 1 131 392 чел., что на 15% больше,

чем в 2017 г. [22]. По данным таджикских ведомств, в 2018 г. из Таджикистана на заработки в Россию выехало всего 360 тыс. трудовых мигрантов, что на 8% меньше, чем в 2017 г. В 2018 г. трудовые мигранты перевели из России в Таджикистан 2,5 млрд. дол [23].

В 2019 г. во время визита Президента Таджикистана Э. Рахмона в Россию было подписано соглашение об организованном наборе таджикских мигрантов для работы на российских предприятиях. Соглашение предусматривает пакет документов, позволяющий вывести миграцию из тени и обеспечить комфортные условия самим мигрантам [24].

В 2000-х гг. динамично развивались межгосударственное взаимодействие РФ и Узбекистан по регулированию миграционных потоков. При этом следует отметить, что отношения Узбекистана с Россией, хотя и носили стратегический характер, но вплоть до 2004 г. не были возведены в ранг национальных приоритетов. Подписанием Договора о стратегическом партнерстве от 16 июня 2004 г. и Договора о союзнических отношениях от 15 ноября 2005 г. начался новый этап в отношениях между двумя странами [25, с. 125].

В Узбекистан присоединился ко всем коллективным договорам и соглашениям стран СНГ по вопросам трудовой миграции. В самом Узбекистане наблюдаются высокие темпы рождаемости, что оказывает влияние на местный рынок труда. Поэтому часть трудоспособного населения республики регулярно выезжает на сезонные заработки, главным образом, в Россию. К 2010 г. в России насчитывалось более 1 млн. чел. трудовых мигрантов из Узбекистана [26]. При сравнении с трудовыми мигрантами из других стран Центральной Азии, работники из Узбекистане выделяются своей высокой квалификацией.

Следует отметить тот факт, что в России мало студентов из Узбекистана. Этот факт можно объяснить тем обстоятельством, что в Узбекистане функционируют филиалы ведущих российских вузов, включая МГУ, Российская экономическая академия им. Г. В. Плеханова, Российский государственный университет нефти и газа им. И. Н. Губкина [27].

В то же время продолжается отток русскоязычного населения из Узбекистана. К 2006 г. в республике насчитывалось 952 тыс. русских, составлявших около 3,4% ее населения. По сравнению с 2000 г. их количество сократилось на 247 тыс. чел., или на 1/5 [28].

В последующее десятилетие темпы сокращения численности русских уменьшились ещё примерно на 450 тыс. и составить около 0,5–0,6 млн. человек. Дело в том, что в Узбекистане в период независимости никогда еще не проводилась перепись населения и потому все данные текущей статистики приблизительные [29].

В 2017 г. Россия и Узбекистан подписали межправительственное соглашение о сотрудничестве в сфере трудовой миграции. Соглашение предусматривало учреждение представительств компетентных органов в сфере миграции для организованного набора граждан Узбекистана для осуществления временной трудовой деятельности на территории РФ. По мнению Президента Узбекистана Шавката Мирзиёева, данное по вопросам трудовой миграции будет способствовать безопасности и спокойствию граждан республики,

работающих в РФ. По данным МВД РФ в 2017 г. в России проживало 1,7 млн. граждан Узбекистана, что по сравнению с 2016 г. больше на 600 тыс. чел. (10%) [30].

В настоящее время, по данным федерации мигрантов России за 2018 г., численность трудовых мигрантов из Узбекистана составляла 2 247 519 чел. — это самый высокий показатель среди всех трудовых мигрантов в России [31].

А вот в Туркмении в 2012 г. была проведена перепись населения. Численность русского населения республики не превышала 100 тыс. человек. Между Россией и Туркменией с 1995 по 2015 гг. действовало соглашение о двойном гражданстве, что, на наш взгляд, могло быть сдерживающим фактором в развитии миграционных процессов, прежде всего, в Туркмении. После покушения на президента страны С. Ниязова в ноябре 2002 г. власти решили выдать из страны всех обладателей двойного гражданства, поскольку видели в них главный источник всех проблем. По этой причине численность русских продолжала сокращаться.

Кроме того, власти Туркменистана свели к минимуму число русских школ. В республике осталась одна единственная школа, преподавание в которой ведется на русском языке [32]. Поэтому большинство студентов-туркмен, обучающихся в Саратовской государственном университете, плохо владеют русским языком.

В настоящее время, согласно данным Росстата, в 2018 г. наблюдался самый низкий миграционный приток в Россию из Туркмении, а денежные переводы в эту страну упали почти до нуля. По данным ГУ МВД, жители Туркменистана стали меньше приезжать в Россию на временную работу, но чаще предпочитают работать уже как граждане. Так, если в 2017 г. гражданство РФ получили 729 представителей этой среднеазиатской страны, то в 2018 — уже 1044. Эксперты объясняют эти данные особенностью миграционной политики Туркменистана, где ужесточение миграционной политики происходит регулярно. Из Туркменистана тяжело выехать не только трудовым мигрантам. Гражданам этой страны почти невозможно выйти замуж или жениться на жителях других государств [33].

Таким образом, всего в государствах Центральной Азии в настоящее время проживает около 4,7–4,8 млн. русских, число которых после распада СССР сократилось вдвое. В Туркмении и Таджикистане их почти не осталось, а в Узбекистане и Киргизии это является вопросом недалекого будущего. Русское население сосредоточено в Казахстане и Киргизии. Видимо поэтому участниками Евразийского экономического союза оказались именно эти государства.

Положительным моментом в межгосударственном взаимодействии России и стран Центральной Азии по урегулированию миграционных потоков в 2000 гг. следует признать, на наш взгляд, формирование правовой базы и политического механизма реализации миграционного сотрудничества.

Список использованной литературы и источников

1. Душанбинская декларация глав государств Республики Казахстан, Китайской Народной Республики, Кыргызской Республики, Российской Федерации и Республики Таджикистан [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://www.lawmix.ru/abrolaw/8289>. (дата обращения: 06.01.2021).
2. Решение Совета министров иностранных дел государств-членов СНГ «О проекте Соглашения об основных принципах сотрудничества в области миграции граждан государств-участников Содружества независимых государств» [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://www.lawmix.ru/abrolaw/4294>. (дата обращения: 06.01.2021).
3. Европейское экономическое сообщество [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.evrazes.com/about/history> (дата обращения: 11.01.2021)
4. Максакова, Л.П. Миграция населения: проблемы регулирования / Л.П. Максакова. - Ташкент.: Издательский дом «Эльдинур», 2001. С. 17.
5. Миграция русских из Центральной Азии [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://studbooks.net/702829/sotsiologiya/migratsiya_russkih_tsentralnoy_azii (Дата обращения: 08.01.2021).
6. См.: Агентство по статистике Казахстана: Численность русских снижается // Регнум. 2006. 26 апр. / <http://www.regnum.ru/news/630665.html> (Дата обращения: 08.01.2021)
7. Соглашение о сотрудничестве по противодействию нелегальной трудовой миграции из третьих государств [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.eurasiancommission.org/ru/act/finpol/migration/tm/Pages/sogl2.aspx> (Дата обращения: 12.01.2021).
8. Соглашение о правовом статусе трудящихся-мигрантов и членов их семей [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=184357> (Дата обращения: 12.02.2021).
9. Цифры миграции Казахстана и России не совпадают [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://365info.kz/2019/02/tsifry-migratsii-kazahstana-i-rossii-ne-sovpadayut> (Дата обращения: 11.01.2021)
10. Русский мир Средней Азии сжимается [Электронный ресурс]. Режим доступа http://www.ng.ru/dipkurer/2016-02-01/11_asia.html (Дата обращения: 08.01.2021).
11. Концепция государственной, демографической и миграционной политики Кыргызской Республики [Электронный ресурс]: URL <http://cbd.minjust.gov.kg/act/view/ru-ru/3396> (дата обращения: 05.03.2021).
12. Концепции миграционной политики в Кыргызстане: меняются ли они? [Электронный ресурс]: URL <https://stanradar.com/news/full/34718-kontseptsii-migratsionnoj-politiki-v-kyrgyzstane-menjajutsja-li-oni.html> (дата обращения: 06.12.2019). (Дата обращения: 11.02.2021).
13. В Киргизии уточнили сколько в РФ работает мигрантов из республики [Электронный ресурс]. Режим доступа <https://www.bfm.ru/news/394683> (Дата обращения: 11.12.2019): <https://zen.yandex.ru/media/id/5b9ba35cc3cbc000ab140b83/migracionnaia-situaciia-v-rossii-za-2018-god-5c75223e836cde00b565f034> (Дата обращения: 08.02.2021).
14. Обзор: Кыргызстан: сотрудничество и проблемы [Электронный ресурс]. Режим доступа <http://www.ca-portal.ru/article:51911> (дата обращения: 12.12.2019).
15. Азимов А.Д. Взаимодействие рынков труда Таджикистана и России в условиях трансформации демографических процессов // Вестник ТГУПБП. 2014. № 1/10. С. 125.
16. Шарипова А.Г. Некоторые особенности внешней трудовой миграции в Республике Таджикистан и ее влияние на социально-экономическое положение страны // Проблемы трудовой миграции: трудности и перспективы. Душанбе, 2013. С. 70.
17. Шарипова А.Г. Указ. Соч. С. 70.
18. Мирзоев О.Х. Концепция государственной миграционной политики Республики Таджикистан // Вестник ТГПУ. 2006. № 3. С. 14.
19. Русский мир Средней Азии сжимается [Электронный ресурс]. Режим доступа http://www.ng.ru/dipkurer/2016-02-01/11_asia.html (Дата обращения: 08.02.2021).

20. Пауза парламентских контактов России и Таджикистана закончилась... // Народная газета. 2014. 12 марта.
21. Назаршоева С.Ф. Развитие межгосударственного взаимодействия Республики Таджикистан и Российской Федерации в сфере регулирования трудовой миграции (конец XX – начало XXI вв.) [Электронный ресурс]: URL<https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-mezhgosudarstvennogo-vzaimodeystviya-respubliki-tadzhikistan-i-rossiyskoy-federatsii-v-sfere-regulirovaniya-trudovoy> (Дата обращения: 05.02.. 2021).
22. От Таджикистана до Китая: сколько мигрантов посетили Россию в 2018 году [Электронный ресурс]..Режим доступа<https://tj.sputniknews.ru/migration/20180726/1026299239/tajikistan-china-skolko-migrantov-posetili-russia-2018.html> (Дата обращения: 18.02.2021).
23. Трудовая миграция из Таджикистана [Электронный ресурс]..Режим доступа <https://tj.sputniknews.ru/country/20181019/1027162395/tajikistan-migranty-ottok.html> (Дата обращения: 11.12.2020).
24. Визит президента Эмомали Рахмона в РФ [Электронный ресурс]..Режим доступа<https://tj.sputniknews.ru/trend/vizit-emomali-rahmon-tajikistan-russia/>(Дата обращения: 12.02. 2021).
25. Зиядуллаев Н. С., Зиядуллаев С. Н., Зоидов З. К., Кибардина Ю. С. Новые горизонты евразийской интеграции в условиях глобальной турбулентности // Региональные проблемы преобразования экономики. 2015. № 1. С. 125-139.
26. Талипова Н.Т. Российская Федерация и Республика Узбекистан: региональная интеграция и внешние экономические связи [Электронный ресурс]: URL<https://cyberleninka.ru/article/n/17209950>(Дата обращения: 10.11. 2020).
27. Там же.
28. Там же.
29. Там же.
30. Мирзиев утвердил соглашение о сотрудничестве с Россией по миграции[Электронный ресурс]..Режим доступа <https://ria.ru/20170620/1496888794.htm>(Дата обращения: 12.12.2019).
31. От Таджикистана до Китая: сколько мигрантов посетили Россию в 2018 году [Электронный ресурс]..Режим доступа<https://tj.sputniknews.ru/migration/20180726/1026299239/tajikistan-china-skolko-migrantov-posetili-russia-2018.html> (Дата обращения: 11.01.2021).
32. Там же.
33. Почему туркмены не едут работать в Россию [Электронный ресурс] Режим доступа <https://evroportal.ru/social/pochemu-turkmeny-ne-edut-rabotat-v-rossiyu/>

УДК 94(479.2-11)

НАГОРНО-КАРАБАХСКИЙ КОНФЛИКТ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

В.А. Чолахян

Чолахян Вачаган Альбертович, доктор исторических наук, профессор,
Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, Россия, E-mail: vcholakhyan@yandex.ru

В статье изучаются основные этапы Нагорно-Карабахского конфликта, посредническая деятельность России и международных организаций по его урегулированию. Рассматриваются различные планы мирного урегулирования конфликта, а также причины и последствия второй карабахской войны.

Ключевые слова: Нагорный Карабах, Азербайджан, Армения, ОБСЕ, Россия, США, «Минская группа», «Мадридские условия».

THE NAGORNO-KARABAKH CONFLICT: HISTORY AND MODERNITY

V. A. Cholakhyan

Cholakhyan Vachagan Albertovich, Doctor of Historical Sciences, Professor,
Saratov National Research State University named after N. G. Chernyshevsky, Russia, E-mail:
vcholakhyan@yandex.ru

The article examines the main stages of the Nagorno-Karabakh conflict, the mediation activities of Russia and international organizations to resolve it. Various plans for a peaceful settlement of the conflict, as well as the causes and consequences of the second Karabakh war, are considered.

Keywords: Nagorno-Karabakh, Azerbaijan, Armenia, OSCE, Russia, USA, "Minsk Group", "Madrid conditions".

Нагорно-карабахский конфликт является одним из наиболее давних и масштабных конфликтов на постсоветском пространстве. Этнический конфликт между армянами и азербайджанцами имеет глубокие исторические корни, а взаимные территориальные претензии возникли на фоне религиозных и культурных различий между двумя народами.

Многие исследования этой проблемы отличаются своей описательностью исторических фактов, событий и персоналий, что, на наш взгляд, не позволяет выявить основное содержание и закономерности развития конфликта, его современной составляющей. К тому же существует «две истории» Карабаха: одна армянская, а другая азербайджанская, которые уходят вглубь веков. Поэтому, говоря словами С.М. Маркедонова, «...не нужно подключать историю к современным конфликтам.... Нельзя апеллируя к прошлому, выстраивать будущее. Историзация конфликта — это не лучший путь его преодоления» [1, с. 10].

Территория современного Нагорного Карабаха вошла в состав Российской империи в начале XIX в. в результате русско-персидской войны 1804-1813 гг. Соглашение о переходе Карабахского ханства в подданство России было достигнуто в 1805 г. (Кюрекчайский договор) и закреплено в 1813 г. Гюлистанским мирным договором между Российской империей и Персией.

В развитии нагорно-карабахского конфликта можно выделить несколько этапов. Первый этап – дореволюционный. Как известно, в годы Первой мировой войны Россия воевала с Турцией на Кавказском фронте. Накануне развязывания Первой мировой войны и Турция, и Россия стремились использовать армянский фактор в своих интересах. Турецкие власти предложили армянам программу совместных действий по подготовке антирусского восстания на Кавказе совместно с кавказскими татарами (так тогда называли мусульман). В качестве вознаграждения в случае успеха предполагалось создание автономной области за счёт Русской и Турецкой Армении.

Русское самодержавие в преддверии войны также предпринимало активные усилия по привлечению армян на свою сторону, обещая освобождение Западной Армении. Об этом неоднократно заявлял наместник

Кавказа Воронцов-Дашков, а в ноябре 1914 г. император Николая II в ходе своего пребывания в Тифлисе выразил уверенность, что после победоносной войны «армянский вопрос будет разрешён согласно ожиданиям армян» [2, с. 205].

В результате, армяне вынужденно оказались втянутыми в Первую мировую войну: турецкие армяне на стороне Османской империи, а российские – на стороне России. После поражения турецких войск под Сарыкамышем в январе 1915 г. главнокомандующий Энвер-паша, оправдываясь и пытаясь спасти свой престиж, обвинил армян в предательстве национальных интересов Турции. В феврале против османских армян были предприняты чрезвычайные меры: многие армянские солдаты турецкой армии были интернированы и расстреляны, а у гражданского населения было конфисковано оружие, разрешённое с 1908 г. Посол США в Турции, Генри Моргентау, охарактеризовал это разоружение как прелюдию к уничтожению армян [3, с. 125].

30 мая 1915 г. парламент (меджлис) Османской империи по представлению министра внутренних дел Талаата принял закон «О депортации», предписывавший военному командованию подавлять вооружённое сопротивление населения и депортировать подозреваемых в измене и шпионаже. В результате массовой депортации армянского населения из Западной Армении в сирийскую пустыню, осуществленного младотурками в годы Первой мировой войны, погибло около 1.5 млн. чел., около 600 тыс. стали беженцами. В настоящее время многие страны, в том числе и Россия, признали эти злодеяния турок как геноцид армянского народа [4].

В годы Первой мировой войны русская армия на Кавказском фронте продвинулась на 250 км. После Февральской и Октябрьской революций Кавказский фронт Первой мировой войны распался. По Брестскому мирному договору Турции не только возвращались завоеванные земли, но и Карская, Ардаганская области и Батуми. Более того, Кавказская исламская армия турок под командованием генерал-лейтенанта Нури-Паши 25 мая 1918 г. вторглась в Закавказье и обеспечила провозглашение независимости Азербайджанской Демократической Республики (АДР) на территориях Бакинской, Гянджинской, Закатальской, Нахичеванской губерниях. Кроме того, Османская империя обязалась помочь Азербайджану в установлении контроля над Баку и Нагорным Карабахом. Позже один из основателей Азербайджанской Демократической Республики Мамед Эмин Расулзаде описал прибытие турецких войск как «спустившихся с неба ангелов хранителей» [5, с. 158].

В августе 1920 г. во французском городке Севре был подписан мирный договор, вошедший в Версальско-Вашингтонскую систему. По Севрскому соглашению Армения получала выход к Черному морю, а ее территория составляла 150 тысяч квадратных километров. В Армении в это время у власти находилась социалистическая партия «Дашнакцутюн», делавшая ставку не на Россию, а на Запад. Между тем, Севрский договор изначально задумывался державами-победительницами как формальное «наказание» султанской Турции, поскольку, согласно мемуарам Д. Ллойд-Джорджа «великие

державы, безусловно, не смогут оказать Армении действенную поддержку», «не могут послать никаких войск на помощь армянам» [6, с. 458]. Хотя, справедливости ради нужно признать, что все пункты Севрского договора, за исключением Армении, были выполнены.

В свою очередь большевики были убеждены, что в случае выполнения Севрского договора, Армения может стать антисоветским плацдармом Антанты на Кавказе. В отношении Севрского договора позиции Ленина и Кемалья совпали. Большевики приняли кемалистское движение за национально-освободительное, и пока Кемаль боролся с Западом, активно помогали ему. Искусно используя антиимпериалистическую фразеологию, М. Кемаль получил солидную военную помощь — более 40 тыс. винтовок, сотни пулеметов, 54 орудия с многотысячным комплектом снарядов и огромное количество военного снаряжения. Турецкие корабли пополнились командным составом черноморско-азовского флота. Через Азербайджан в Турцию шли нефть, бензин и керосин. Кроме того, советской дипломатической миссией было передано Турции 200,6 кг. золота в слитках и 10 млн. руб. золотом. На золото было закуплено 20 самолетов, 200 тыс. винтовок и 1500 пулеметов. Самолеты, закупленные в Германии, совершили перелет через территорию РСФСР. Из Новороссийска по Черному морю их доставили в Анатолию. При этом Турция не оплачивала Советской России таможенные пошлины ни за какие поставки [7, с. 132]. Все это кемалисты использовали для развязывания агрессивной войны против Греции и Армении, проведении политики геноцида против армян, греков и ассирийцев [8, с. 355].

24 сентября 1920 г. кемалистская Турция объявила войну Армении. Страны Антанты и США не оказали Армении никакой поддержки. Между кемалистской Турцией и Советской Россией был достигнут компромисс: турки согласились на большевизацию Азербайджана, а большевики — на разгром турками Республики Армения и захват её территорий. Красная армия в конце ноября 1920 г. пошла с востока на Армению со стороны Нахичевани и Казаха, а турки — с запада и скоро заняли Сарыкамыш и Карс. По Александропольскому мирному договору от 2 декабря 1920 г. земли бывшей Карсской области, Александропольского и Сурмалинского уездов Эриванской губернии отошли Турции. Первая Армянская Республика была побеждена и раздел Армении между Турцией и Советами стал свершившимся фактом.

После установления Советской власти в Армении 29 ноября 1920 г., Бакинский Совет народных депутатов принял Декларацию следующего содержания: «Советский Азербайджан, идя навстречу борьбе братского армянского трудового народа против власти дашнаков, проливающих и проливавших невинную кровь наших лучших товарищей коммунистов в пределах Армении и Зангезура, объявляет, что отныне никакие территориальные вопросы не могут стать причиной взаимного кровопускания двух вековых соседних народов; территория Зангезурского и Нахчыванского уездов — неразрывная часть Советской Армении. Трудовому крестьянству Нагорного Карабаха предоставляется полное право самоопределения, все

военные действия в пределах Зангезура приостанавливаются, а войска Советского Азербайджана выводятся» [9].

16 марта 1921 г. был подписан Московский договор о дружбе и братстве между правительством Мустафы Кемаля и РСФСР, а 13 октября того же года при посредничестве РСФСР был заключен Карсский договор о дружбе между Армянской, Грузинской, Азербайджанской ССР и Турцией. Советское правительство признало захват Турцией 30% территории бывшей независимой Республики Армения – Сурмалинский уезд с горой Арарат (в составе России с 1828 г.), Карсскую область и районы Ардагана и Артвина (в составе России с 1878 г.). В этих же договорах была предreshена участь Нагорного Карабаха и Нахичевана – Турция добилась их включения в состав Азербайджанской ССР. Так большевики и турки поделили Кавказ, создав взрывоопасную ситуацию в Нагорном Карабахе.

В 1921 г., после подписания Московского договора, позиция Москвы и азербайджанского руководства по отношению к Нагорному Карабаху изменилась. В результате длительных обсуждений на заседании Кавказского Бюро ЦК РКП (б) от 5 июля 1921 г. было принято следующее постановление: «Исходя из национального мира между мусульманами и армянами и экономической связи Верхнего и Нижнего Карабаха с Азербайджаном, Нагорный Карабах оставить в пределах Азербайджанской ССР, предоставив ему широкую областную автономию с административным центром в гор. Шуша, входящем в состав автономной области» [10].

Другая причина передачи Нагорного Карабаха Азербайджану заключалась в разгроме антисоветского движения в Зангезуре. После того как повстанцы во главе с Гарегиним Нжде перестали быть угрозой для советского строя в Армении, большевики, в угоду кемалистам, решили передать Карабах Армении. В 1923 г. была создана Автономная область Нагорного Карабаха, а с 1937 г. – Нагорно-Карабахская автономная область (НКАО). Согласно данным Всесоюзной переписи армяне составляли 89,24 % населения АОНК [11].

Второй этап Нагорно-карабахского конфликта охватывает советский период (предконфликтный): 1940 – до начала «перестройки» – середина 1980-е гг. После окончания Великой Отечественной войны в ноябре 1945 г. первый секретарь ЦК КП Армении Г. Арутюнов направил в союзный центр обращение о присоединении НКАО к Армянской ССР. В ответ руководитель компартии Азербайджана М. Багиров внес свое предложение – включить Шушинский район НКАО в состав Азербайджана вкуче с тремя районами Армении, в которых проживало значительное количество азербайджанцев [12].

В период «хрущевской оттепели» в Армении формируется движение армянских диссидентов. Примечательно, что инакомыслие в республике появилось не столько в форме правозащитного движения, сколько требования решения Армянского вопроса и возврата утерянных территорий. Основными участниками этих процессов были студенты и представители интеллигенции, среди них, будущий первый Президент независимой Армении Л. Тер-Петросян. В 1965 г. руководство Армянской ССР направило председателю Президиума Верховного Совета СССР А.И. Микояну новое обращение по поводу НКАО.

Все эти обращения не привели к положительным результатам для армян – до середины 1980-х гг. требования изменения статуса НКАО редко становились достоянием широкой гласности, а любые действия в этом направлении немедленно подавлялись. Идеология интернационализма и дружбы народов в рамках единого союзного государства не допускала никаких отклонений по статусу НКАО. В то же время в 1960-е гг. происходило пробуждение этнического национализма, который начинал преодолевать идеологические препятствия коммунистического периода.

Перестройка и процессы демократизации страны положили начало третьему этапу Нагорно-карабахского конфликта (1985-1994 гг.), который характеризуется максимальным количеством событий и открытым вооруженным противостоянием сторон конфликта. Карабахские армяне одними из первых почувствовали ослабление центральной власти в Москве и попытались использовать предусмотренные советским законодательством механизмы, дабы избежать участи армян Нахичеванской АССР (за годы советской власти там не осталось ни одного армянина).

Началом конфликтного этапа Нагорно-карабахского противостояния принято считать решение внеочередной сессии Совета народных депутатов НКАО от 20 февраля 1988 г. о выходе из состава Азербайджанской ССР и о вхождении его в состав Армянской ССР. В ответ начались угрозы и провокации, включая массовые армянские погромы в Сумгаите. Союзное руководство, обеспокоенное ситуацией в Азербайджане и Армении, 24 марта 1988 г. приняло совместное Постановление ЦК КПСС и Совет министров СССР «О мерах по ускорению социально-экономического развития НКАО в 1988-1995 гг.», в котором предусматривалось выделить 400 млн. руб. на развитие региона и расширение культурных и экономических связей НКАО с Арменией. Одновременно в Нагорный Карабах были отправлены советские войска для предотвращения конфликта на этнической почве между армянами и азербайджанцами [13, с. 307].

Президиум Верховного Совета СССР принял 18 июля 1988 г. постановление, в котором, ссылаясь на статью 78 Конституции СССР от 7 октября 1977 г. (о запрете каких-либо территориальных изменений в союзной республике без согласия последней) указывалось о невозможности передачи НКАО Армянской ССР [14]. Через неделю, 24 июля 1988 г., в НКАО был направлен в качестве представителя ЦК КПСС и Президиума Верховного Совета СССР заведующий отделом ЦК КПСС Аркадий Вольский для организации и координации работы партийных, советских и хозяйственных органов Азербайджана, Армении и НКАО. В условиях нарастания напряженности в межэтнических отношениях, 12 января 1989 г. Москва временно ввела в НКАО особую форму управления – Комитет особого управления Нагорного Карабаха (КОУНК) во главе с А.И. Вольским. Таким образом, впервые в истории СССР было установлено прямое управление Нагорным Карабахом из Москвы. В период существования КОУНК в НКАО использовались государственные герб и флаг Союза ССР.

28 ноября 1989 г. Постановлением Верховного Совета СССР был упразднен Комитет особого управления НКАО, а вместо него создан республиканский оргкомитет, который возглавил 2-й секретарь ЦК Компартии Азербайджана В. Поляничко. В ответ 1 декабря 1989 г. Верховный Совет Армянской ССР и Национальный совет Нагорно-Карабахской автономной области подписали совместное постановление о включении области в состав Армении.

Массовые погромы армянского населения в январе 1990 г. в Баку заставили союзные власти ввести чрезвычайное положение в НКАО. В апреле – мае 1991 г. внутренние войска МВД СССР и части Советской армии провели в регионе операцию «Кольцо» с целью разоружения «армянских незаконных вооруженных формирований». На самом деле армянские села поочередно брались в кольцо подразделениями внутренних войск МВД СССР и Советской Армии, а затем азербайджанские ОМОН и милиция под прикрытием «проверки паспортного режима» осуществляли этническую чистку, сопровождаемую убийствами и грабежами.

2 сентября 1991 г. на территории бывшей НКАО и Шаумяновского района Азербайджана была провозглашена Нагорно-Карабахская республика. В то же время Верховный Совет Азербайджана принял закон об упразднении НКАО. 4 ноября 1991 г. начинается энергетическая, а затем и транспортная блокада Армении со стороны Азербайджана.

В соответствии с законом СССР от 3 апреля 1990 г. «О порядке решения вопросов, связанных с выходом союзной республики из СССР», 10 декабря 1991 г. в Нагорном Карабахе был проведен референдум. Статья 3 закона гласила: «В союзной республике, имеющей в своем составе автономные республики, автономные области и округа, референдум проводится отдельно по каждой автономии. За народами автономных республик и автономных образований сохраняется право на самостоятельное решение вопроса о пребывании в Союзе ССР или в выходящей союзной республике, а также на постановку вопроса о своем государственно-правовом статусе» [15]. Подавляющее большинство населения Нагорного Карабаха высказалось за полную независимость от Азербайджана (99.8%). При этом азербайджанцы (примерно $\frac{1}{4}$ часть населения НКАО), не участвовали в референдуме, поскольку покинули область.

Примечательно, что о Законе от 3 апреля 1990 г. вспомнили в период грузинской агрессии против народа Южной Осетии в августе 2008 г. Именно на основании этого Закона на заседаниях Государственной Думы и Совета Федерации Российской Федерации было объявлено о неправомерности Грузии вершить судьбу своих бывших автономий в 1991 г. По сути, Закон СССР от 3 апреля 1990 г. стал юридической базой для признания Российской Федерацией государственной независимости Республики Южная Осетия и Республики Абхазия 26 августа 2008 г.

После распада СССР, в январе 1992 г. началась полномасштабная война Азербайджана против НКР. Только благодаря российскому посредничеству, война закончилась подписание «Бишкекского протокола» 5 мая 1994 г., а затем

Соглашения о прекращении огня 11 мая 1994 г. Министры обороны Азербайджана (М. Мамедов), Армении (С. Саргсян) и командующий армией Нагорного Карабаха (С. Бабаян) подписали Соглашение о полном прекращении военных действий с 12 мая.

По итогам военных столкновений Нагорно-Карабахской Республики с Азербайджаном под контролем армянских сил оказалась территория бывшей НКАО, а также 7 районов вокруг нее: Кубатлинский, Зангеланский, Джебральский, Физулинский, Кельбаджарский, Агдамский районы Азербайджанской ССР. Эти территории образовали «пояс безопасности» и позже получили армянские названия. При этом Шаумяновский район НКАО остался под контролем азербайджанских войск. И хотя Азербайджан никогда не признавал Нагорный Карабах в виде самостоятельного субъекта конфликта и участника переговоров по его урегулированию, подпись представителя карабахских армян С. Бабаяна на Соглашении означает, что Баку официально признал НКР стороной конфликта.

Четвертый этап Нагорно-карабахского конфликта начинается с момента подписания Бишкекского соглашения 1994 г. и включает в себя многочисленные попытки мирного урегулирования «проблемы Нагорного Карабаха».

В разрешении конфликта принимали участие Россия, СНГ, Иран, ООН и ОБСЕ/СБСЕ. Уже на первом этапе переговорного процесса появились разногласия у России и Минской группы СБСЕ по составу и руководству миротворческими силами, которые планировалось дислоцировать в Нагорном Карабахе. На Саммите в Будапеште 5-6 декабря 1994 г. главы государств СБСЕ выработали общее соглашение о формировании коллективных (СБСЕ и Россия) миротворческих сил численностью в 3 тыс. чел. и его отправке в регион после заключения мирного соглашения между конфликтующими сторонами [16].

На Лиссабонском Саммите ОБСЕ, проходившем 2-3 декабря 1996 г., сопредседатели Минской группы рекомендовали три принципа, которые должны были стать обязательной частью урегулирования Нагорно-Карабахского конфликта:

1. Территориальная целостность Республики Армении и Республики Азербайджан;
2. Правовой статус Нагорного Карабаха, определенный в соглашении, основанном на самоопределении, предоставляющем данной территории самую высокую степень самоуправления в составе Азербайджана;
3. Гарантированная безопасность для Нагорного Карабаха и всего его населения, включая взаимные обязательства по обеспечению соблюдения всеми сторонами положений урегулирования» [17].

Таким образом, международное сообщество определилось с концептуальной базой решения нагорно-карабахского конфликта: оно отдало предпочтение принципу территориальной целостности государств, бывших советских республик, в ущерб автономным образованиям.

Резолюция была принята всеми членами ОБСЕ, но была наложена вето Арменией, которая выступила против пункта заявления о территориальной

целостности Азербайджана и призывала привлечь к переговорному процессу лидеров НКР. Армянская делегация предлагала искать решение проблемы на основе принципа самоопределения народов, зафиксированного в Хельсинкском заключительном акте СБСЕ.

В 1997 г. сопредседатели Минской группы ОБСЕ предложили так называемый «пакетный вариант» «Всеобъемлющего соглашения по урегулированию нагорно-карабахского конфликта». В нем предлагалось решить вопрос о прекращении вооруженного конфликта в «одном пакете» с определением нового статуса Нагорного Карабаха.

Пакетный подход включал в себя следующие положения:

- отказ от использования вооруженной силы для урегулирования споров;
- вывод вооруженных формирований в два этапа;
- широкая автономия Нагорного Карабаха в составе Азербайджанской Республики;
- Нагорный Карабах имеет свою конституцию;
- Нагорный Карабах становится независимым экономическим пространством;
- создание разделительной, «буферной зоны» вдоль границ НКАО 1988 г. и введение миротворческого контингента ОБСЕ;
- возвращение беженцев к местам их прежнего проживания;
- принятие мер по открытию дорог, железных дорог, линий электропередачи и связи;
- снятие блокады и обеспечение доставки грузов и людей;
- свободное и безопасное железнодорожное сообщение по линии Баку - Горадиз - Мегри - Ордубад - Нахичевань – Ереван [18].

Лидеры Армении и НКР отвергли «Пакетное предложение», поскольку их не устраивал будущий статус Нагорного Карабаха, хотя в дальнейшем они стали приверженцами именно пакетного принципа решения конфликта. Азербайджан в целом принял «пакетное предложение», отметив ряд серьезных положений, не устраивавших азербайджанскую сторону, в частности, слабую правовую базу и неясности механизмов его реализации.

2 декабря 1997 г. Минская группа представила «поэтапный план» разрешения конфликта. На первом этапе планировалось возвращение армянской стороной 6 районов зоны безопасности НКР, за исключением Лачина, возврат беженцев, размещение миротворческих сил, открытие коммуникаций и установление дипломатических отношений между Арменией и Азербайджаном. На втором этапе предполагалось создать совместную армяно-азербайджанскую комиссию для определения окончательного статуса Нагорного Карабаха.

Азербайджан принял «поэтапный план» урегулирования конфликта. Однако руководство НКР отвергло его из опасений за свою безопасность. Президент Армении Л. Тер-Петросян Армения склонялся к поэтапному варианту решения проблемы. В известной статье «Война, или мир: Пора стать серьезнее» он пытался подготовить общественное мнение страны к компромиссному решению нагорно-карабахской проблемы. «Вопрос должен быть решен только и только путем мирных переговоров, сохранять долгое

время статус-кво невозможно, потому что этого не позволят ни международное сообщество, ни экономические возможности Армении. Карабаху и Армении не выгодна неурегулированная ситуация, потому что это существенно препятствует экономическому развитию Армении и, значит, Карабаха».

«Отрицание компромисса и максимализм являются самым коротким путем к усугублению ситуации в Армении и полному краху Карабаха. Речь не о том, возвращать Карабах или нет. Речь о том, чтобы сохранить Карабах армянским: три тысячи лет он был населен армянами и должен быть населен армянами еще три тысячи лет. Избранный мною путь обеспечит эту перспективу. Армения и Карабах сегодня сильны как никогда, но без урегулирования через год-два они станут несравнимо слабее. О том, что мы отвергаем сегодня, в будущем нам придется просить – как многократно происходило в нашей истории» [19].

Руководство НКР выступило категорически против предложений Л. Тер-Петросяна, что стало главной причиной его отставки с поста президента. Первый президент НКР Р.С. Кочарян, ставший с 20 марта 1997 г. премьер-министром Армении, смог объединить оппозицию и годом позже победить на президентских выборах. Таким образом, власть в Армении и НКР перешла в руки бывших карабахских лидеров (Р.С. Кочарян и С.А. Саргсян), которые теперь должны были вести переговорный процесс по нагорно-карабахскому урегулированию. В результате Армения и Нагорный Карабах стали сообща выступать в переговорном процессе, точнее Ереван фактически представлял интересы Степанакерта.

Согласно взятой на вооружение новой доктрине, Нагорный Карабах должен провозгласить свою независимость на всех находящихся под его контролем территориях». В итоге, Нагорный Карабах, как непосредственный участник конфликта, был окончательно вытеснен из переговорного процесса и сегодня, как это ни парадоксально, не имеет даже статуса наблюдателя.

В ноябре 1998 г. сопредседатели Минской группы» выдвинули новые предложения, основанные на концепции «общего государства». Азербайджан сразу же отверг эту концепцию, так как опасался, что этот подход нарушит его суверенитет и территориальную целостность. В последующем президент Азербайджана Гейдар Алиев признал, что ни одно из трех предложений не было приемлемым для Азербайджана, а принятие первых двух носило тактический характер [20].

Несмотря на разные военные и коммерческие интересы США, Европейского Союза и России в регионе Южного Кавказа, страны-сопредседатели Минской группы ОБСЕ смогли в начале 2000-х гг. в основном выработать единый подход в решении нагорно-карабахской проблемы. Текст базовых принципов урегулирования (названных впоследствии «мадридскими») был выработан в 2006 г., а официально передан министрам иностранных дел Армении и Азербайджана 29 ноября 2007 г. в Мадриде в рамках Совета министров иностранных дел ОБСЕ.

На саммите «Большой восьмерки» 10 июля 2009 г. в итальянском городе Л'Акуила в заявлении глав государств-сопредседателей Минской

группы ОБСЕ были обнародованы обновленные версии «Мадридских принципов»:

- возвращение территорий вокруг Нагорного Карабаха под контроль Азербайджана;
- предоставление промежуточного статуса для Нагорного Карабаха, обеспечивающего гарантии безопасности и самоуправления;
- обеспечение коридора, связывающего Армению с Нагорным Карабахом;
- определение будущего окончательного правового статуса Нагорного Карабаха путем имеющего обязательную юридическую силу волеизъявления;
- возвращение всех внутренне перемещенных лиц и беженцев в места прежнего проживания;
- открытие железнодорожного сообщения из Азербайджана в Нахичевань;
- международные гарантии безопасности и проведение миротворческой операции. Общая численность миротворцев ОБСЕ в Карабахе на первом этапе должна была составить не менее 2 тыс. чел., а в последующем – 5-7 тыс. за счет развертывания полицейского патрулирования и создания контрольных постов на открывающихся дорогах [21].

Свою приверженность к «Мадридским принципам» лидеры двух стран засвидетельствовали в Майендорфской декларации 2 ноября 2008 г. Российской дипломатии в очередной раз удалось добиться подписания соглашения о политическом урегулировании нагорно-карабахской проблемы между конфликтующими сторонами.

С приходом к власти в Азербайджане И. Алиева и Турции Р. Эрдогана активизировалось сотрудничество двух стран под девизом: «Один народ – два государства». 16 августа 2010 г. был подписан Договор о стратегическом партнерстве и взаимной помощи между Азербайджанской Республикой и Турецкой Республикой, предусматривавший военное содействие в случае вооруженного нападения или агрессии на одну из сторон и «дальнейшее расширение военно-технического сотрудничества, проведение военных учений и совместное производство вооружений» [22].

В руководстве Армении и Нагорного Карабаха, безусловно, понимали суть геополитических изменений, произошедших в Закавказье после событий в Южной Осетии в 2008 г. Они также учитывали всевозрастающий разрыв с военно-экономическим потенциалом Азербайджана и потому стремились сохранить статус-кво с целью «кипризации» конфликта. С другой стороны, длительное сохранение статус-кво увеличивало вероятность возобновления войны со стороны правящей элиты Азербайджана за возвращение потерянных земель и укрепление своего политического капитала.

Именно такие опасения содержались в заявлениях руководителей стран сопредседателей Минской группы в ходе саммита «Большой восьмерки» в Довиле 26 мая 2011 г. Они призывали президентов Армении и Азербайджана готовить свои народы к миру, а не к войне. Впервые после 1994 г. они обратились к угрозе войны, отметив, что ее возобновление «принесет только новые страдания и разорение и будет осуждено международным сообществом»

[23]. В результате беспрецедентно тесного сотрудничества России с Западом удалось сблизить позиции сторон к встрече двух президентов в Казани 2011 г.

Однако, несмотря на видимость серьезного сближения позиций конфликтующих сторон, оставался неразрешенным вопрос увязки принципа территориальной целостности государства Азербайджан с правом армянского народа Нагорного Карабаха на самоопределение. При этом армянская сторона соглашалась на весьма болезненные уступки территорий в обмен на референдум о статусе Нагорного Карабаха. По мнению президента Азербайджана И. Алиева, «право народа на самоопределение не должно подразумевать нарушение территориальной целостности стран и может быть успешно реализовано в рамках территориальной целостности стран» [24].

В результате подписание соглашения в Казани было сорвано – Азербайджан хотел все и сразу! Президент Азербайджана И. Алиев отказался подписать почти согласованный документ, предусматривавший возврат всех беженцев в Нагорный Карабах и «отложенный» референдум о будущем статусе Нагорного Карабаха.

В дальнейшем сопредседатели Минской группы продолжали поиски примирения конфликтующих сторон на базе обновленных «Мадридских принципов», на основе трех положений международного права: неприменения силы или угрозы силой, территориальной целостности, равноправия и права народов на самоопределение. Однако переговорный процесс не сдвинулся с мертвой точки и в результате привел к новому обострению конфликта – 2 – 4 апреле 2016 г. на «линии соприкосновения» в Нагорном Карабахе произошла самая масштабная военная эскалация за все время после вступления в силу Соглашения о бессрочном прекращении огня.

Четырехдневная «Апрельская война» 2016 г. в Нагорном Карабахе оказалась внезапной для армянской стороны. За четыре дня войны НКР потерял 10% своего танкового парка. Большая часть потерь пришлась на БЛА израильского производства «Хароп», которые уничтожали танки прямо в их укрытиях таранным ударом. Увольнение по итогам войны нескольких армянских генералов подтвердило, что в Ереване и Степанакерте были недовольны исходом противостояния [25]. Свое решающее слово сказала Россия и добилась прекращения войны.

«Бархатная» революция и приход к власти бывшего оппозиционера и прозападно настроенного Н. Пашиняна придали переговорному процессу по урегулированию нагорно-карабахской проблемы новый импульс. Первая встреча его с президентом Азербайджана И. Алиевым состоялась в Душанбе в рамках саммита государств СНГ 28 сентября 2018 г. По словам Н Пашиняна, «...мы совершили мини-революцию с президентом Алиевым, после этой встречи напряженность в целом беспрецедентно упала, и мы смогли создать прямую линию для общения, коммуникации и обмена информацией» [26].

На внешнеполитической арене Армения продолжала поддерживать Россию почти по всем ключевым международным вопросам: по крымскому вопросу неизменно голосует в Генассамблее ООН вместе с Россией; только

Армения направила свой контингент, состоящий из саперов и военных медиков, в Сирию на помощь России.

Для укрепления своего внутривосточного положения премьер-министр Н. Пашинян предал широкой огласке многие аспекты переговорного процесса прошлых лет, в том числе и по возврату Азербайджану территорий. Более того, выступая на митинге в Степанакерте 5 августа 2019 г., приуроченном к открытию 7-х Всеармянских летних игр, он заявил, что Нагорный Карабах является неотъемлемой частью Армении: «Арцах — это Армения, и все!» [27], что означало намерение аннексировать его.

В августе 2020 г. высшее руководство Армении выступило с заявлениями по случаю 100-летия Севрского мирного соглашения. В них отмечалось, что договор все еще не утратил свою силу, может способствовать справедливому разрешению армянского вопроса и «объединению армянского народа на своих исторических территориях» [28]. В Турции эти заявления были восприняты как территориальные претензии, как «агрессивная националистическая политика», создающая «препятствия миру и стабильности в регионе» [29]. Затем последовало заявление министра обороны о том, что Турция видит себя стороной армяно-азербайджанского конфликта [30].

В сентябре 2020 г. премьер-министр Н. Пашинян стал настойчиво призывать мировое сообщество дать Нагорному Карабаху особый статус, а президент НКР А. Арутюнян на пресс-конференции откровенно заявил: «Давайте быть реалистами и готовиться к войне... Азербайджан не настроен на переговоры. Поэтому нужно за счет усиления нашей армии заставить врага считаться с армянскими силами в Арцахе, поддержание статус-кво до тех пор, пока не произойдет серьезных геополитических событий, это то, что может привести хотя бы к частичному решению Карабахской проблемы» [31].

Таким образом, осенью 2020 г. геополитическая ситуация на Южном Кавказе, как никогда прежде, сложилась в пользу Азербайджана – выборы в США, особые отношения между Россией и Турцией, превосходство в вооружении, особенно ударных БПЛА, непосредственная военная поддержка Турции, пандемия, нестабильная обстановка в Армении, охлаждение отношения высшего армянского руководства к России – новая власть в Армении имела прозападную ориентацию. Поневоле напрашивается аналогия с 1920 г.

Все эти обстоятельства предопределили начало второй Карабахской войны 27 сентября 2021 г. Наступление азербайджанских войск с масштабным применением авиации, бронетехники, артиллерии, ударных БПЛА развернулось по всей линии соприкосновения с НКР.

В ходе войны при содействии государств-сопредседателей Минской группы трижды объявлялось прекращение огня, но каждый раз срывалось. Только благодаря усилиям России удалось остановить кровопролитие. Вторая Карабахская война закончилась подписанием Соглашения о мире между И. Алиевым, Н. Пашиняном и В. Путиным 9 ноября 2020 г. Высокий уровень доверительных отношений с правящими элитами Армении и Азербайджана

позволил В. Путину ввести в Нагорный Карабах миротворческий контингент сроком на пять лет для контроля за прекращением боевых действий.

Согласно Соглашению, воюющие стороны остановились «на занимаемых ими позициях» – азербайджанская сторона фактически вернула себе потерянные районы, и даже часть территории НКР, в частности Гадрут и Шуши. В отличие от перемирия 1994 г., в Соглашении 2020 г. Нагорный Карабах не упоминается, хотя де-факто продолжает существовать непризнанная НКР со своими органами власти, вооруженными силами и пр.

Удивительно, но на протяжении 26 лет Армения ожидала этой войны, но оказалась неподготовленной к ней по многим компонентам и мало что сделала, чтобы ее предотвратить. В условиях нарушения военного паритета в пользу Азербайджана армянская дипломатия и военно-политическое руководство страны не проявили максимальной гибкости на дипломатическом фланге. Напротив, азербайджанская сторона, никогда не скрывавшая своих намерений, потратила на подготовку к этой войне миллиарды долларов и при поддержке Турции смогла военным путем нарушить существовавший более 26 лет статус-кво.

Можно сказать, что выполнена первая часть поэтапного плана урегулирования нагорно-карабахского конфликта – возврат территорий. Присутствие в зоне конфликта российских миротворцев на пять, а возможно и больше, лет создает своеобразный «механизм отложенного политического статуса». Проводимая Россией интеграционная политика поиска мира на Южном Кавказе призвана примирить конфликтующие народы, внести изменения в их массовом сознании. Огромная роль в этом процессе принадлежит правящим элитам Армении и Азербайджана – пришла пора готовить свои народы к миру, к компромиссам.

В регионе сложился новый статус-кво: российские миротворцы, Азербайджан и непризнанная НКР. В новых исторических реалиях России совместно с мировым сообществом еще предстоит найти приемлемый для конфликтующих сторон компромисс в определении будущего статуса НКР. Для того чтобы этот компромисс был справедливым, необходимо исключить взаимные фобии, отделить национальную историю от реальной действительности, освободиться от груза тоталитарного сознания и, наконец, просто говорить людям правду об истинном положении вещей. Иначе, через некоторое время, нагорно-карабахская проблема вновь может стать причиной новой войны.

Список использованной литературы и источников

1. Карабахский конфликт: взгляд извне // Зеркало, 13 августа 2005. С. 10.
2. Киракосян Д.Ж. Западная Армения в годы первой мировой войны. Ер., 1971. С. 205.
3. Моргентау Г. Трагедия армянского народа. История посла Моргентау. М., 2009. С. 125.
4. О заявлении Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации "Об осуждении геноцида армянского народа в 1915 - 1922 годах" Электронный ресурс. URL <http://docs.cntd.ru/document/901109805> (дата обращения: 21.02.2021).

5. Насибова Айтен Сохраб кзы Становление и развитие азербайджано-турецких отношений (1990-2010 гг.): Дисс... канд. ист. наук. Саратов, 2020. С. 158.
6. Лойд-Джордж Д., Правда о мирных договорах, т. 2, М., 1957. С. 428, 429, 431.
7. См.: Озтюрк М. Советско-турецкие отношения на Кавказе в 1918 – 1923 гг.: дис...канд. ист. наук. СПб. 2010. С. 132.
8. Цыплин В.Г. Советские поставки вооружения в азиатские страны в 1920-х годах // Известия Саратовского университета. Нов. сер. Сер. История. Международные отношения. 2017. Т. 17. Вып. 3. С. 355.
9. Коммунист. 2 декабря 1920.
10. РГАСПИ, ф. 64. Оп. 1. Д. 1. Л. 122. Протокол № 12 заседания пленума Кавбюро ЦК РКП. 05.07.1921
11. Всесоюзная перепись населения 17 декабря 1926 г. Электронный ресурс. URL <http://elibr.shpl.ru/ru/nodes/17507-vsesoyuznaya-perepis-naseleniya-17-dekabrya-1926-g-kratkie-svodki-m-1927-1929> (дата обращения: 21.02.2021).
12. Большаков А.Г. Непризнанные государственные образования постсоветского пространства: казус Нагорного Карабаха Электронный ресурс. URL <https://cyberleninka.ru/article/n/nepriznannye-gosudarstvennye-obrazovaniya-postsovetskogo-prostranstva-kazus-nagornogo-karabaha> (дата обращения: 22.02.2021).
13. Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 24 марта 1988 г. «О мерах по ускорению социально-экономического развития Нагорно-Карабахской автономной области Азербайджанской ССР в 1998 – 1995 гг.» // К союзу суверенных народов. Сборник документов КПСС, законодательных актов, деклараций, обращений и президентских указов, посвященных проблеме национально- государственного суверенитета. М.: Институт теории и истории социализма ЦК КПСС, 1991. С. 307–318.
14. Правда. 19 июля 1988.
15. О порядке решения вопросов, связанных с выходом союзной республики из СССР. 3 апреля 1990 г. Электронный ресурс. URL <http://docs.cntd.ru/document/902002993> (дата обращения: 22.02.2021).
16. См.: Мандат Сопредседателей Конференции по Нагорному Карабаху под эгидой ОБСЕ ("Минской конференции") Электронный ресурс // Личный сайт Владимира Казиминова. URL: <http://vn.kazimirov.ru/doc19.htm> (дата обращения: 15.12.2021); Migdalovitz С. A paper on “the Armenian Azerbaijani Conflict” (e-mail version). P. 8 [<http://www.geocities.com/master8885/Forces/fas.htm>] (дата обращения: 15.12.2021).
17. Организация по безопасности и сотрудничеству в Европе. Лиссабонская встреча на высшем уровне 1996. Лиссабонский документ 1996 года. Приложения. Приложение 1, Заявление действующего председателя ОБСЕ. Электронный ресурс. URL <https://www.osce.org/files/f/documents/2/4/39543.pdf> (дата обращения 23.01. 2021).
18. См.: Станислав Чернявский. Российская дипломатия и Нагорно-Карабахское урегулирование Электронный ресурс. URL <https://interaffairs.ru/jauthor/material/615> (дата обращения: 24.01.2021); Б. Офлаз Роль международных организаций в решении проблемы Нагорного Карабаха Электронный ресурс. URL <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-mezhhdunarodnyh-organizatsiy-v-reshenii-problemy-nagornogo-karabaha> (дата обращения: 24.01.2021).
19. Тер-Петросян Л. Война, или мир: Пора стать серьезнее Электронный ресурс. URL <https://www.aniarc.am/2017/11/01/war-or-peace-ter-petrosyan-1997/> (дата обращения: 24.01 2021).
20. Выступление президента Азербайджана Гейдара Алиева на заседании Милли Меджлиса 23 февраля 2001 года Электронный ресурс. URL <http://lib.aliyev-heritage.org/ru/6753023.html> (дата обращения: 24.01.2021)
21. Саргсян и Алиев получили обновленный вариант мадридских принципов. Электронный ресурс URL <https://ria.ru/20100122/205783932.html> (дата обращения: 27.01.2021).
22. Насибова Айтен Сохраб кзы Указ. соч. С. 124.

23. Довильское заявление - "призрак Дейтона": АНК прогнозирует введение миротворцев в Карабах Электронный ресурс URL <https://regnum.ru/news/polit/1411679.html> (Дата обращения: 27.01.2021).
24. Пресс-конференция по итогам российско-азербайджанских переговоров 3 сентября 2010 г. в Баку. Электронный ресурс URL // www.kremlin.ru (Дата обращения: 29.01.2021).
25. Карабах на троих. Электронный ресурс URL <https://www.vpk-news.ru/articles/55042> (дата обращения: 22.02.2021).
26. Мюнхенское рассекречивание российских планов Электронный ресурс URL <https://www.aravot-ru.am/2020/02/19/322069/>(дата обращения: 30.01.2021).
27. Пашинян: Арцах—это Армения, и все! Электронный ресурс URL <https://www.rosbalt.ru/world/2019/08/08/1796164.html> (дата обращения: 30.01.2021).
28. Севрский договор. Электронный ресурс URL https://arminfo.info/full_news.php?id=54285&lang=2 (дата обращения: 31.01.2021).
29. Анкара негодует: Попытка актуализации условий Севрского соглашения - "очередная провокация Армении". Электронный ресурс URL https://arminfo.info/full_news.php?id=54305(дата обращения: 31.01.2021).
30. Анкара негодует: Попытка актуализации условий Севрского соглашения - "очередная провокация Армении". Электронный ресурс URL https://arminfo.info/full_news.php?id=54305(дата обращения: 31.01.2021).
31. В полной боеготовности Электронный ресурс URL <https://www.aravot-ru.am/2020/09/11/335932/>; <https://lenta.ru/articles/2020/09/05/armenia/> (дата обращения: 02.02.2021).

УДК 338.001.36

ЮРИДИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ДОСТУПА ИСПОЛНИТЕЛЕЙ К УЧАСТКАМ ПРОВЕДЕНИЯ ГЕОЛОГОРАЗВЕДКИ

К.В. Цыплин

Цыплин Константин Витальевич, магистрант Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, E-mail: konstantin19977@bk.ru

В статье исследуются правовые аспекты регулирования системы недропользования в РФ. Дается анализ основных нормативно-правовых актов и обзор законодательства по регулированию отношений в вопросах доступа исполнителей к участкам проведения геологоразведки. Систематизированы отдельные позиции развития российского законодательства в области недропользования. Выделены недостатки правового регулирования недропользования.

Ключевые слова: геолого-разведочные работы; воспроизводство минерально-сырьевой базы; недропользование.

LEGAL PROBLEMS OF PERFORMER'S ACCESS TO EXPLORATION SITES

K. V. Tsipilin

Tsyppkin Konstantin Vitalievich, Master's student Saratov National Research State University named after N. G. Chernyshevsky, E-mail: konstantin19977@bk.ru

The article examines the legal aspects of the regulation of the subsoil use system in the Russian Federation. An analysis of the main normative legal acts and an overview of the legislation on the regulation of relations on the issues of access of performers to the areas of geological exploration are given. The issues of the development of Russian legislation in the field of subsoil use are systematized. The drawbacks of legal regulation of subsoil use are highlighted.

Key words: geological exploration work; reproduction of the mineral resource base; subsoil use.

Российская Федерация обладает большими минерально-сырьевыми ресурсами, которые являются основной экономической базой государства. В тоже время существует ряд проблемных областей правового регулирования, которые свидетельствуют о необходимости пересмотра путей подхода к геологоразведочным работам, проводимым с целью поиска, обнаружения и подготовки к промышленному освоению месторождений углеводородного сырья.

Для проведения геологоразведочных работ должен быть оформлен горный отвод. Это возможно после процедуры получения лицензии на земельный участок и утверждения геологоразведочной проектной документации. Необходимо создать правовые условия для проезда различной техники, строительства временных объектов, доставку и установку технических устройств. В этом ключе появляются проблемы приобретения прав или ограниченного пользования (сервитута) земельными участками. Они могут находиться: в собственности, в другом праве у землепользователей; в государственной или муниципальной собственности. Земельный кодекс РФ предусматривает сервитут при геологоразведочных работах (п. 9 ст.23 ЗК РФ) [1, с. 106]. В тоже время возникает ряд обязательств по приведению земельных участков, нарушенных при пользовании недрами, в состояние, пригодное для их дальнейшего использования (ст.22 ФЗ «О недрах») [2].

Законодатель для производства геологоразведки углеводородов определил: варианты изъятия временного занятия земельных участков, способы ограничения прав собственников земельных участков, землепользователей, землевладельцев и арендаторов (ст.25.1 ФЗ «О недрах»; ст.13, 22, 23, 39,49, 56, 57, 58, 62 ЗК РФ.) [3, с. 143]. В документах изложены обязательства по возмещению обладателям прав на земельные участки стоимости и компенсации убытков, связанных с изъятием участков, временным занятием, ухудшением качества земель в результате деятельности недропользователей. Варианты ограничения прав собственников земельных участков, землепользователей, землевладельцев и арендаторов земельных участков при производстве геологоразведочных работ у исполнителей нарекания не вызывают. В ГК РФ четко обозначены понятия: реальный ущерб и упущенная выгода, а лицам, права и законные интересы которых затрагиваются установлением сервитута, предоставлено право защищать свои права в судебном порядке [4, с. 149]. Серьезные трудности возникают в ходе практической реализации законодательных положений, что связано с целыми группами причин:

- предоставление права на пользование недрами не сопровождается получением прав на земельные участки недропользователями, которые не получают гарантий в приобретении прав на земельные участки;

- владельцы лицензий на право пользования недрами или сервисные компании, проводящие геологоразведку за счет бюджета, самостоятельно приобретают права на земельные участки. Они вынуждены самостоятельно ходатайствовать о предоставлении земель в аренду в органах государственной власти или муниципалитетах, заключать гражданско-правовые договоры аренды и купли-продажи с физическими или юридическими лицами;

– после выдачи лицензии на геологоразведку государственные органы не поддерживают недропользователей в вопросах приобретения прав на осваиваемый ими земельный участок;

– рассмотрение земельных дел на получение права пользования участком может осуществляться в течение полутора лет и более, не исключается возврат предоставленных к рассмотрению материалов на доработку на 6 месяцев, из-за чего оформление документов затягивается на годы;

- зачастую проведение геологических изысканий сопровождается процессом согласования с властными структурами малочисленных народностей, требующих гарантий долевого участия в добыче еще не разведанных углеводородов. Многие чиновники выставляют нереальные денежные суммы за подпись в разрешительных документах, порождая при этом коррупционную составляющую согласования;

- нередки случаи неправомерных требований согласующих структур, выставление ими непредусмотренных законодательством счетов за мифические услуги, что приводит к увеличению сроков прохождения документов.

Недропользователю приходится возводить дополнительные объекты в виде нефтепроводов. Их необходимо оформить в соответствии с требованиями законодательства. Если этого не сделать, то ни собственник, получивший по результатам торгов земельный участок для геологоразведки, ни российский бюджет от реализации проекта прибыли иметь не будет [5, с. 15].

Собственник земельного участка, не нарушая существующих законов, чинит препятствия недропользователям и не несет за это никакой ответственности. Из-за того, что граждане и юридические лица свободны в заключении договоров (ч. 1 ст. 421 ГК РФ) [6, с. 71], а понуждение к заключению договоров не допускается, кроме случаев, предусмотренных ГК РФ или добровольно принятым обязательством, собственник вправе вообще отказать в предоставлении своего участка для производства геологоразведки. Законодатель не указывает на обязательность заключения договора для правообладателя земельного участка со стороной, проводящей геологоразведку. Собственник земли имеет право зависить договорную цену, выдвигать требования по выкупу участка по предлагаемой цене. И с этой стороны недропользователь, проводящий геологические изыскания, не имеет гарантий на приобретение прав на земельный участок. Его отношения с собственником земли должны строиться исходя из общих принципов обязательственного права и договорных отношений, как это и требует гражданское законодательство [7, с. 149].

Камнем преткновения во взаимоотношениях землепользователей и недропользователей зачастую становятся переговоры об обосновании размера

компенсации ущерба, нанесенного сельхозпроизводителям исполнителями геологических изысканий. Возникают сложности и другого порядка:

- разногласия на основе невозможности объективной оценки реальных убытков на основе нормативных документов, еще сложнее решить вопрос несоразмерной оплаты с властями малочисленных народов;

- сельхозпроизводители, арендующие земли из государственного фонда, отказывают предоставлять их в субаренду, угрожают запретом на проведение работ без оплаты компенсации за ущерб, при этом суммы являются заоблачными;

- вынудив нефтегазовый сектор проводить выплаты, фермеры организуют сговор, в результате которого другие собственники земли выставляют завышенные счета по компенсационным выплатам. По этой причине стоимость потрав оценивается выше геологоразведочных работ, которые становятся невыгодными, из-за чего открытие новых месторождений не производится.

Собственники земли на основе ложных представлений о безграничных финансовых возможностях нефтегазового сектора стараются получить максимальную выгоду и одновременно подстраховать свое хозяйство на случай неурожайного года, исходя из чего процесс расчета и согласования размера убытков землепользователей затруднителен. Одна сторона хочет увеличить, другая – уменьшить, а нормативные документы не выявляют итоговый результат, который реален и очевиден для всех сторон. Порядок компенсации убытков сельхозпроизводителям отражен в Земельном кодексе РФ, где говорится о возмещении убытков в полном объеме. На подобных правовых основаниях «Роснефть» реализует проекты в области разведки и добычи нефти в других государствах [8, с. 269].

Наибольшие трудности вызывает расчет размеров упущенной выгоды. Он носит весьма субъективный характер и проводится из анализа множества трудно учитываемых факторов с применением сложных вычислений. Собственники земель, руководствуясь ст. 15 ГК РФ [9, с. 94], обычно выдвигают требования по возмещению упущенной выгоды, которые, как правило, превышают доходы от геологоразведки. При отказе недропользователей в выплате, к ним применяются положения ст. 62. ЗК РФ [10, с. 68], которые принуждают их к исполнению обязанности по решению суда. Порядок определения упущенной выгоды от геологоразведки установлен постановлением Правительства РФ от 07.05.2003 года № 262, где перечисляются основания для возмещения убытков собственникам земли. Размер убытков, причиненных собственникам земельных участков, определяется по соглашению сторон. Он рассчитывается на основании методических рекомендаций, утвержденных Федеральной службой земельного кадастра России, Положением о порядке возмещения убытков, утвержденным Постановлением Совмина РФ от 28 января 1993 года № 77. Практическое использование перечисленных документов сопряжено с целым рядом трудностей, связанных с временными рамками и с отдельными позициями утраченного дохода. Необходимы серьезные почвенные исследования, которые

позволят определить качество восстановленных земель. Проверить их состояние после производства работ затруднительно как промышленникам, так и сельхозпроизводителям. Проверяющим органам тяжело выбрать позицию между фермерами и геологами, тем более что возникают совершенно нелогичные ситуации. Геологоразведка, проводимая в зимний период на заснеженных территориях, вреда посевам не причинит, а сельхозпроизводители требуют оплату за вред посевам как в летний период. Судебные слушания по размерам компенсации в большинстве случаев не имеют перспектив. Причины тут разные: длительность рассмотрения дел; сельхозпроизводители, нарушая календарный план поставок и работ, попадают в число недобросовестных поставщиков продукции; длительная сельскохозяйственная экспертиза добавит нефтегазовому сектору риски. Возникают проблемы, связанные с невыполнением в срок лицензионных обязательств [11, с. 17]. Эксперты-представители сельского хозяйства, которые будут лоббировать интересы фермеров, трудности в определении размеров выплат приведут к разбросу цен при одних и тех же условиях. Зачастую, озвученные расчеты, на выдвигаемые сельхозпроизводителями финансовые требования, для проверки их законности просто отказываются представлять.

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 [12, с. 568]. Все это далекие, но очень перспективные вопросы.

С целью обойти скандальные хозяйства геологам приходится либо менять направление исследований, либо решать вопросы на местном уровне с использованием местной нормативно-правовой базы. Постановлением Правительства Саратовской области от 09.04.2008 года № 150-П [13] утверждены методические рекомендации по расчету размера убытков, причиненных обладателям прав на земельные участки. Схожие с ним документы, разработанные в других субъектах РФ, также не смогли избежать правовых коллизий и сложностей в правоприменении. В результате происходят негативные процессы: перерасход государственных средств и средств недропользователей, на фоне чего обогащаются фермеры; уменьшается прибыль нефтегазового сектора, сокращается поступление налогов в бюджет; геологоразведка, работая не на перспективных участках, а по догам и лесополосам, выдает низкие по качеству результаты. Налоговые органы в компенсационных выплатах усматривают криминальную составляющую, из-за чего возникают претензии к нефтегазовому сектору. От него требуют доказательств в отсутствие сговора. Сервисные компании в своей деятельности встречаются с тупиковыми ситуациями, выхода из которых в рамках действующего законодательства не существует. Возникают правовые риски, что приводит к консервации или ликвидации нефтегазовых проектов.

В сложившейся ситуации нужна правовая оптимизация схемы получения земельного участка для геологоразведочных работ. Путем административных

преобразований и судебных процедур на федеральном уровне возможно преодоление разногласий геологов с сельхозпроизводителями.

Список использованной литературы и источников

1. *Шарафутдинов Е.А.* Проблемы квалификации нарушения правил охраны и использования недр / Е.А. Шарафутдинов // Закон и право. 2016. № 8. С. 98-106.
2. Закон Российской Федерации от 21 февраля 1991г. №2395-1 (ред. от 03.06.2016) «О недрах» // Ведомости Съезда народных депутатов РФ и Верховного Совета РФ. 1992. №16. ст.22.
3. *Шарафутдинов Е.А.* Уголовно-правовая охрана отношений недропользования: монография / Е.А. Шарафутдинов, А.А. Арямов. М.: Юрлитинформ, 2015. 246 с.
4. *Поленов Р. В.* Особенности правового регулирования отношений по геологическому изучению недр // Правовая парадигма. 2019. Т. 18, № 2. С. 147-152.
5. *Цыплин В. Г.* Российско-китайские энергетические контакты на фоне американских санкций / В. Г. Цыплин // Современные евразийские исследования. 2018. Вып. 3. С. 14–25.
6. *Волков А. М.* Административно-правовое регулирование недропользования в Российской Федерации: дис. ...канд.юрид.наук /Волков А.М. М.,2009. 192 с.
Маштаков К. М. Участки недр как объекты гражданских прав // Юристъ-Правоведъ, 2018. № 1. С. 147-151.
7. *Цыплин В. Г.* Политические перспективы нефтегазового сектора России в Венесуэле / В. Г. Цыплин. // Внешнеполитические интересы России: история и современность : сб. матер. V-й Всероссийской научн.конф. (27 апреля 2018 г.). Самара, 2018. С. 268–278.
8. *Морозова А. С.* Конституционно-правовые основы деятельности государственной власти по организации недропользования в Российской Федерации: дис. ...канд. юрид.наук./ Морозова А.С. М., 2014. 199 с.
9. *Прокаев А. В.* Гражданско-правовое регулирование отношений в сфере недропользования: дис. ...канд. юрид.наук / Прокаев А. В. Саратов, 2010. 192 с.
10. *Камышанский В. П.* О праве пользования участками недр в науке гражданского права / В. П. Камышанский // Власть Закона. 2016. №2. С. 15-21.
11. *Цыплин В. Г.* Актуальность российско-китайских энергетических контактов // Актуальные проблемы Российской цивилизации и методики преподавания истории. Сборник материалов XIII Международной научной конференции 13 февраля 2020 г. Саратов: Амирит, 2020. С. 157-163.
12. Методические рекомендации по оформлению отвода земельных участков для проведения изыскательских, геологоразведочных и иных работ нефтяной и газовой промышленности и расчета размера убытков, причиненных обладателям прав на земельные участки в результате их изъятия, временного занятия либо ухудшения качества земель / Постановление Правительства Саратовской области от 09.04. № 150-П от 2008 г.

УДК 338.001.36

**ПРОБЛЕМА ИНТЕГРАЦИИ УКРАИНЫ В ЕВРОАТЛАНТИЧЕСКИЕ
СТРУКТУРЫ (НА ПРИМЕРЕ НАТО) В ХОДЕ ПРЕЗИДЕНТСТВА
ДЖ. БУША-МЛАДШЕГО**

Ю.С. Чихичин

Чихичин Юрий Сергеевич, аспирант, Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, urchih@mail.ru

В статье рассматривается проблема интеграции Украины в евроатлантические структуры. Анализируется эволюция подходов администрации Дж. Буша-младшего к постсоветскому пространству. Изучаются позиции стран-членов НАТО по вопросу принятия туда Украины. **Ключевые слова:** Украина, НАТО, постсоветское пространство, американо-украинские отношения, интеграция.

THE PROBLEM OF UKRAINE'S INTEGRATION INTO EURO-ATLANTIC STRUCTURES (USING THE EXAMPLE OF NATO) DURING THE PRESIDENCY OF GEORGE W. BUSH

Yu. S. Chikhichin

Yuri Chikhichin, PhD student, Saratov State University named after N. G. Chernyshevsky, urchih@mail.ru

The article deals with the problem of Ukraine's integration into the Euro-Atlantic structures. The article analyzes the evolution of the approaches of the George W. Bush administration to the post-Soviet space. The positions of the NATO member states on the issue of Ukraine's admission are being studied.

Key words: Ukraine, NATO, post-Soviet space, US-Ukrainian relations, integration.

Интеграционный компонент американо-украинских отношений являлся одним из ключевых аспектов двустороннего взаимодействия с момента обретения Украиной независимости. По мере расширения евроатлантических структур (ЕС и НАТО) и постепенного продвижения их на восток различные политические силы в Вашингтоне задумывались о вовлечении в них бывших республик Советского Союза. Не стала исключением в этом плане и Украина. Скорее наоборот, Киев выступал в этом плане одной из наиболее приоритетных целей, и движение в указанном направлении, несмотря на некоторые периоды стагнации, продолжалось в поступательном направлении.

По свидетельству С. Пайфера, в начале первого президентского срока Дж. Буша-младшего отношения двух стран оставляли желать лучшего – слишком велик оказался груз проблем, накопившихся во второй половине 1990-х годов (коррупция, усиление авторитаризма, недостаточная эффективность рыночных реформ, нарушение свободы слова, преследование оппозиционных журналистов и т.д.). Тем не менее, это не помешало американцам всерьез поставить вопрос о вступлении Украины в НАТО на повестку дня. При этом указанный вопрос отнюдь не являлся делом отдаленной перспективы, так как в рассматриваемый нами период продвижение НАТО на восток возобновилось вновь, и практическая его реализация являлась вопросом времени [1, С.226].

Шаги в данном направлении делались по обе стороны Атлантического океана. Применительно к США следует отметить общее усиление внешнеполитической активности после терактов 11 сентября 2001 г., что нашло свое отражение в новой концепции национальной безопасности (СНБ-2002). В частности, усилились экспансионистские тенденции на постсоветском пространстве. Что касается Киева, то 28 мая 2002 года Совет национальной безопасности и обороны Украины под председательством президента Л. Кучмы

принял Стратегию по НАТО, в рамках которой предусматривался пересмотр политики внеблокового статуса, проводимой до этого. По мнению Л. Усовой, конечной целью указанного процесса должно было стать обретение Украиной полноправного членства в НАТО [4].

Несмотря на продолжающиеся сложности в двусторонних отношениях (обнародование пленок Мельниченко, «кольчужный скандал»), Киев наращивал свою активность в интеграционном вопросе. 9 июля 2002 года в рамках программы «Партнерство во имя мира» был подписан меморандум о поддержке операций НАТО со стороны Украины. Спустя год Украина поддержала операцию США в Ираке, направив в регион свой небольшой миротворческий контингент – важный, хотя и символический шаг, сделанный Л. Кучмой в качестве вынужденной меры и после некоторых проволочек [1, С.252].

В дальнейшем взаимодействие по линии Украина-НАТО продолжало расширяться. С принятием в ноябре 2002 года двустороннего плана действий оно укрепилось еще больше, так как в рамках упомянутого плана стали разрабатываться ежегодные целевые планы Украина-НАТО, регламентирующие вопросы двустороннего взаимодействия [5, С.136]. Отдельно в этом плане стоит отметить закон о доступе сил НАТО на территорию Украины, принятый Верховной радой 6 апреля 2004 года.

Несмотря на указанные шаги, ситуация оставалась далеко не столь однозначной, как может показаться на первый взгляд. Внешнеполитический курс Украины, а точнее, такой его элемент как балансирование между интересами разных внешних игроков, продолжал играть свою роль. По этой причине политика, проводимая Киевом, характеризовалась непоследовательностью.

Одним из характерных примеров такой политики в духе «шаг вперед – шаг назад» явились указы Л. Кучмы. 15 июня 2004 года во второй редакции Военной доктрины Украины, утвержденной указом президента, появилось положение об проведении политики евроатлантической интеграции, конечной целью которой было определено вступление в НАТО. Месяц спустя, 15 июля 2004 года, по результатам заседания комиссии Украина-НАТО, президент Л. Кучма выпустил указ, в котором говорилось о том, что вступление в НАТО не является целью страны. Вместо этого в документе было отмечено «существенное углубление отношений с НАТО и Евросоюзом как гарантами безопасности и стабильности в Европе». Подобные колебания могли укрепить политические круги США в том, что пока Л. Кучма является президентом Украины, Киев де-факто будет продолжать придерживаться внеблоковой политической ориентации [3].

Впрочем, дело было далеко не только в личностных факторах украинского президента. Одной из ключевых проблем в плане интеграции в евроатлантические структуры было то обстоятельство, что значительная часть населения Украины довольно подозрительно относилась к грядущему членству страны в Североатлантическом альянсе. Не было единой позиции и в политических элитах. Другой проблемой могла стать реакция внешних игроков, прежде всего, России. Москва настороженно наблюдала за всеми

интеграционных устремлениями Киева в западном направлении и не собиралась оставлять подобные шаги без ответных мер. Киев, в свою очередь, отнюдь не горел желанием сжигать мосты в отношениях с восточным соседом; во всяком случае, в рассматриваемый период, на это в украинских эшелонах власти были готовы пойти немногие, гораздо меньше, чем 10 лет спустя. Наконец, в рядах самого НАТО также не было единства относительно проводимой политики – видеть Грузию и Украину в рядах Североатлантического альянса желали далеко не все. Эти обстоятельства в дальнейшем сыграли важную роль.

Оранжевая революция 2004-2005 годов серьезно повлияла на интеграционный аспект американо-украинских отношений. После прихода к власти В. Ющенко сотрудничество с НАТО активизировалось. 21 апреля 2005 года в Вильнюсе прошло заседание комиссии «Украина-НАТО», в ходе которого двусторонние отношения вышли на уровень интенсивного диалога. В совместном официальном заявлении президентов Украины и США, сделанном во время визита В. Ющенко, утверждалось, что Вашингтон поддерживает предложение о начале интенсивного диалога о присоединении Украины к Плану действий по членству в Североатлантическом альянсе.

В апреле 2005 года в военную доктрину Украины вернули упоминание о стратегической цели Украины – полномочном членстве в НАТО и Европейском союзе. Обновленный текст документа звучал следующим образом:

«Исходя из того, что НАТО и ЕС являются гарантами безопасности и стабильности в Европе, Украина готовится к полномочному членству в этих организациях».

Как и в прежнем варианте, задача глубокого реформирования оборонной сферы государства в соответствии с европейскими стандартами называлась одним из важнейших приоритетов внутренней и внешней политики [4].

Движение Киева в сторону интеграции в евроатлантические структуры продолжалось. По итогам встречи министров обороны стран Вышеградской группы (Венгрии, Чехии, Польши и Словакии), датируемой 2006 годом, вышло заявление о готовности поддержать вступление Украины в НАТО со стороны этих государств. В качестве необходимого условия «младоевропейцы» называли поддержку этого шага украинским обществом и достижение внутренней стабильности на Украине. Немного позднее, 27 апреля 2006 года в ходе встречи министров иностранных дел стран прозвучало заявление о поддержке всеми членами альянса скорейшей интеграции Украины.

Подобное развитие событий вызвало серьезную обеспокоенность со стороны России и негативно повлияло на российско-украинские отношения, отмеченные очередными экономическими конфликтами (газовая война 2005-2006 годов).

В то же время, на Украине наблюдалось определенное раздвоение внешнеполитической линии. В августе-сентябре 2006 года на территории страны состоялись парламентские выборы, по итогам которых наибольшее число голосов получила Партия регионов. Во главе правительства стал

оппозиционный В. Ющенко В. Янукович, который начал формировать новый кабинет «под себя». В итоге к концу 2006 года в правительстве Украины не осталось ни одного представителя пропрезидентского блока «Наша Украина», и процесс евроатлантической интеграции оказался заторможен.

Последнее проявилось буквально сразу, когда 11 августа 2006 года было отложено принятие «плана действий по членству в НАТО». В ходе визита В. Януковича в Брюссель им была озвучена новая, противоречащая курсу В. Ющенко, «линия партия». В ее рамках новое украинское правительство по-прежнему намеревалось расширять сотрудничество с НАТО, однако при этом отказывалось брать на себя какие-либо обязательства в рамках реализации плана действий по членству в НАТО. Премьер-министр объяснял это тем, что вступление в организацию пользуется поддержкой лишь у небольшой части украинского населения (от 12 до 25%), что не соответствует критериям, необходимым для вступления в Североатлантический альянс. Эта позиция была поддержана Верховной радой Украины в лице Партии регионов и коммунистов.

Развернувшаяся в дальнейшем на Украине подспудная борьба разных политических сил привела к острому политическому кризису в январе 2008 года, когда генеральный секретарь НАТО заявил о получении письма, удостоверенного подписями президента Украины, нового премьер-министра Ю. Тимошенко и спикера парламента А. Яценюка с просьбой присоединить Украину к плану действий по членству в НАТО. Это послание, сделанное в преддверии очередного саммита Североатлантического альянса на Украине возымело, скорее, обратный эффект, так как в результате возникшего кризиса работа украинского парламента оказалась парализованной на два месяца.

На апрель 2008 года был запланирован саммит НАТО в Бухаресте. По его итогам Вашингтон рассчитывал на принятие в состав альянса Грузии и Украины. США приложили значительные усилия, чтобы убедить своих союзников в необходимости данного шага, однако желаемого единства обеспечить не удалось. Главным образом, американскую повестку поддержали «младоевропейцы» в лице стран Прибалтики, Болгарией, Румынией, Польшей, Чехией, Словакией, Словенией, а также Канадой. В то же время «старая Европа» в лице Германии и Франции, которых, в свою очередь, поддержали Италия, Нидерланды, Люксембург, Испания, Бельгия, Португалия выступила решительно против [2, С.139].

По итогам Бухарестского саммита Грузия и Украина не получили официального приглашения стать участниками плана действий по членству в НАТО – эта возможность теперь предусматривалась в том случае, когда эти страны будут соответствовать предъявляемым требованиям к членству в этой организации. Последующие президентские выборы на Украине 2009 года, по итогам которых победу одержал В. Янукович, сделали вопрос о вступлении Украины в Североатлантический альянс еще более неопределенным, нежели ранее.

Список использованной литературы и источников

1. *Pifer St.* The Eagle and the Trident U.S. – Ukraine Relations in Turbulent Times. – W.: Brookings Institution Press, 2017.
2. *Ляшук Ю. А.* Бухарестский саммит НАТО и трансформация альянса // Журнал международного права и международных отношений, № 2/2008.
3. Украина передумала идти в НАТО и Евросоюз. – news.bbc.co.uk. – Режим доступа: http://news.bbc.co.uk/1/hi/russian/news/newsid_3927000/3927721.stm
4. *Усова Л.С.* Внешняя политика Украины: между внеблоковостью и евроатлантической интеграцией // «Власть», №7, 2011. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vneshnyaya-politika-ukrainy-mezhdu-vneblokovostyu-i-evroatlanticheskoy-integratsiey#ixzz3n6Eрbwt>
5. *Цыплин В.Г.* Американские программы военной помощи Украине в начале президентства Дж. Буша-младшего // Сборник трудов VII Международной научной конференции, посвященной 110-летию СГУ имени Н.Г. Чернышевского: «Актуальные проблемы социально-гуманитарных наук и образования: сущность, концепции, перспективы». 15 апреля 2019 года. Саратов. «Саратовский источник». 2019.

ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ

УДК 316.3(479.243)

ПРОБЛЕМЫ ЭТНИЧЕСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ УЧАЩИХСЯ-АРМЯН НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

И.Р. Саркисян

Саркисян Инна Робертовна, доктор педагогических наук, профессор, Государственный университет им.В.Я. Брюсова, г. Ереван; Российско-Армянский университет, Республика Армения, г. Ереван

Аннотация: в статье рассматриваются актуальные проблемы этнической социализации учащихся-армян в условиях монокультурного общества. Анализ отечественной и зарубежной педагогической, психологической, методической и философской литературы позволил автору выявить основные факторы формирования этнической толерантности.

Ключевые слова: этническая социализация, монокультурное общество, толерантность, межкультурные/кросскультурные коммуникации.

PROBLEMS OF ETHNIC SOCIALIZATION OF ARMENIAN STUDENTS AT THE PRESENT STAGE

I. R. Sarkisyan

Sarkisyan Inna Robertovna, doctor of pedagogical sciences, professor, v. Ya. Bryusov state university, Yerevan; Russian-Armenian university, Republic of Armenia, Yerevan

Annotation: the article deals with the actual problems of ethnic socialization of armenian students in a monocultural society. The analysis of domestic and foreign pedagogical, psychological, methodological and philosophical literature allowed the author to identify the main factors of the formation of ethnic tolerance.

Key words: ethnic socialization, monocultural society, tolerance, cross-cultural / cross-cultural communication.

Актуальность проблемы исследования этнической социализации подростков и юношества в современном мире не вызывает сомнений. В настоящее время очень много говорится о рисках этнической социализации молодежи в поликультурной среде. Естественно, этнокультурное многообразие в определенной стране приводит к тому, что насущные проблемы социальной интеграции практически всех слоев населения постоянно находятся в активном поле зрения как руководства государством, так и социума. А для реализации эффективной интеграции следует непременно учесть и общие мировые тенденции развития идентичностей, в целом, и, несомненно, конкретные национальные факторы, влияющие на них.

Однако, говоря о рисках интеграции молодежи в поликультурной среде, ни в коем случае нельзя игнорировать не менее опасные риски, возникающие у подростков и юношества в монокультурном обществе. Речь пойдет конкретно о Республике Армения, где, в первую очередь, следует оговорить отсутствие у

учащихся реальной практики межкультурных и межэтнических контактов, что, естественно, может привести к формированию некой предубежденности по отношению к другим этническим социумам.

Представляется совершенно очевидным, что монокультурное общество, коим является Армения, в эпоху массовой глобализации ни коим образом не должно замыкаться в себе. Армянское общество непременно должно быть интровертированным к межкультурным контактам. И поэтому проблема этнической социализации подростков и юношества в ракурсе моноэтнической Армении нуждается в серьезном и всестороннем рассмотрении.

Анализ отечественной и зарубежной педагогической, психологической, методической и философской литературы выявил, что многостороннее и разноплановое изучение феномена этнической социализации учащихся-армян в условиях монокультурной среды нашей республики практически не осуществлялось. Авторы рассмотренных нами современных педагогических, методических, психологических и философских подходов анализируют всего лишь отдельные разрозненные аспекты этнокультурного развития армянской молодежи, при этом, как правило, акцентируют свое внимание, в первую очередь, на вопросах первичной социализации. Поэтому осмысление огромного серьезного круга глобальных актуальных проблем, связанных непосредственно с вопросами обеспечения эффективной этнической социализации учащихся-армян в поликультурном мире, представляется нам велением современности. Именно поликультурное обучение необходимо ввести в школах и вузах РА для того, чтобы наши выпускники могли смело и адекватно ориентироваться в современном полиэтническом мире.

Выпускники армянских школ должны иметь умения и навыки поликультурных контактов, быть готовыми к межкультурному сотрудничеству, межкультурному взаимопониманию, толерантности, при этом, естественно, ни в коем случае не теряя чувства национального самосознания. В ракурсе этнической социализации индивида как в монокультурном, так и поликультурном социуме особо хочется оговорить неперемное знание родного языка и истории своего народа, ибо социальный опыт, накопленный в подростковом и юношеском возрасте, представляется нам весьма важным в ракурсе рассматриваемой проблемы.

Следует отметить, что этнокультурная социализация состоит из двух взаимодополняющих и неразрывно связанных друг с другом аспектов, а именно - этнической и культурной социализации. Культурная социализация являет собой гармоничный двусторонний процесс, заключающийся в естественной перманентной передаче обществом и параллельным освоением человеком в течение всей его жизни национальных базовых ценностей конкретного социума, реалий родной культуры, в результате чего формируется адекватная национальная картина мира индивида, которая дает ему реальную возможность комфортно существовать в пространстве культуры данного общества [1: 185]. В то же время этническая социализация (этнизация) является процессом усвоения личностью духовных ценностей родного этноса [1: 188].

Таким образом, перед педагогами и психологами Республики Армения поставлена актуальная задача формирования гармоничной, толерантной личности с неременной позитивной гармоничной этнической идентичностью. Позитивная этническая идентичность, на наш взгляд, является неременным и важнейшим условием грамотного развития гармоничной личности, адекватной условиям современной действительности.

Однако монокультурное общество порождает большое количество серьезных проблем, связанных с поликультурным обучением и воспитанием подростков и юношества. Поэтому для осуществления непростой задачи формирования поликультурной личности в условиях монокультурии необходима тщательная разработка грамотных и комфортных психолого-педагогических и методических условий, способствующих эффективной этнической социализации молодого поколения Армении, а также готовности армянской молодежи к инкультурации. В данном ракурсе следует оговорить актуальный, на наш взгляд, принцип последовательного изучения культур: от полноценного гармоничного освоения родной (армянской) культуры (этническая социализация) до постепенного, поэтапного, но регулярного и адекватного приобщения к культуре ближайших этносов, и далее - к ознакомлению с мировой культурой (культурная социализация) [2: 2].

Представляется очевидным, что данный принцип логически должен стать определяющим в процессе поликультурного обучения и воспитания подростков и юношества Республики Армения. Конечным результатом успешной этнической социализации учащихся-армян следует считать этническую толерантность личности, сформированную адекватно условиям современной действительности. По мнению российского исследователя Лебедевой Н. М., этническая толерантность может быть рассмотрена как результат принятия этнокультурных различий и исключение развития этнофобий и межэтнических конфронтаций. Их сказанного логически вытекает, что на этническую толерантность оказывают непосредственное воздействие социально-психологические факторы:

- степень этнокультурной компетентности;
- психологическая готовность к межкультурному диалогу;
- опыт и навыки межкультурного взаимопонимания и взаимодействия.

Как свидетельствуют исследования автора, основа этнической толерантности - это положительная этническая идентичность, а отрицательные ее компоненты неременно приводят к этнической нетерпимости, которая являет собой реально значимую форму проявления кризисных трансформаций этнической идентичности по типу гиперидентичности (этноэгоизм, этноизоляция, национальный фанатизм), когда сверхпозитивное отношение к собственной группе порождает комплекс превосходства над «чужими», «другими» [3].

Для достижения поставленной цели формирования этнической социализации молодого поколения Армении в поликультурном мире следует неотлагательно решить актуальные задачи, а именно:

- провести скрупулезный анализ результатов исследований армянских и зарубежных ученых по проблеме этнической социализации, этнического самосознания и этнической толерантности человека (из армянских исследователей определен вклад в развитие рассматриваемой проблемы внесли Геворгян М.М, Геворгян А.М., Саркисян И.Р., Манукян И.Ю. и др; в ракурсе рассматриваемой проблемы следует выделить труды таких известных российских авторов, как Гумилев Л. Н., Арутюнов С. А., Мухина В.С., Тишков В. А., Тесленко А.Н., Чебоксаров Н. Н., Федорова С.Н., Бромлей Ю. В. и др.; необходимо отметить также работы по исследованию социализации Щютца А., Тэджфелла Э. Н., Туроу Л., Тернера Д., Финна Дж., Херсковиц М., Мид Дж., Гидденс Э., Аппадурай А., Лэш С., Баумана З., Холла С., Кастельса М. и мн. др.);
- подвести к общему знаменателю представленные в педагогической, психологической, методической и философской литературе методы и способы формирования этнической толерантности учащихся в монокультурной среде и сделать соответствующие выводы с учетом особенностей монокультурной среды Республики Армения;
- привлечь активное внимание молодежи РА к актуальным на сегодняшний день проблемам противостояния распространения экстремизма и неонацизма в современном обществе (школьные и студенческие конференции, круглые столы, беседы, обсуждения, диспуты, средства массовой информации, специальные мероприятия и пр.);
- разработать эффективные приемы пропаганды среди учащихся средних общеобразовательных школ и вузов Республики Армения уважительного отношения к представителям разных национальностей, этносов, конфессий;
- разработать эффективные методы и приемы психолого-педагогической профилактики этнической интолерантности учащихся-армян в общеобразовательной средней школе и вузе в ракурсе сделанных выводов и заключений, полученных на основе анализа педагогической, психологической, методической и философской литературы.

Представляется очевидным, что в настоящее время в ракурсе актуальных позитивных идей различных школ и направлений современной педагогической, психологической, методической и философской науки необходимо организовать грамотное всесторонне исследование процесса социализации индивида в условиях процесса глобализации современного общества применительно к моноэтнической ситуации, сложившейся в Республике Армения.

В настоящее время в психологической, методической и педагогической литературе существует множество заслуживающих внимание интересных передовых идей, которые на теоретическом и практическом уровне убедительно демонстрируют особую важность культурных факторов в жизнедеятельности индивида и их особое влияние на его поведение, которое с исторической закономерностью изменяется от одного поколения к другому. В настоящее время этническая социализация рассматривается учеными –

теоретиками и практиками - как инкультурация или межпоколенческая трансмиссия культуры.

Актуальный на сегодняшний день термин “инкультурация” ввёл в научный обиход американский ученый - [этнограф](#) и антрополог, один из основателей науки [африканистики](#) и изучения афроамериканцев Херсковиц М. Автор уверенно и убедительно разделил такие вроде бы близкие понятия, как социализация и инкультурация. При этом под социализацией ученый предполагает общую интеграцию человека в социум, равно как приобретение им определенного опыта, необходимого для адекватного существования в социуме и четкого исполнения социальных ролей. А процесс инкультурации М. Херсковиц представляет как осваивание человеком родной культуры и, соответственно, мировоззрения и поведения [4: 129].

Таким образом, в результате этих процессов формируется его поведенческое, эмоциональное и когнитивное гармоничное единство с представителями данной культуры и в то же время параллельно формируется осознание отличия от членов других культурных обществ. Представляется очевидным, что процесс инкультурации активно начинается непосредственно с момента рождения ребенка, то есть с приобретением первых жизненных навыков и, что очень важно, освоения родного языка. Этот процесс носит перманентный характер. Однако наиболее эмоциональным и важным в процессе усвоения социально значимых культурных ценностей является именно подростковый возраст, когда у индивида начинает постепенно формироваться этническое самосознание. Поэтому конкретно на этом этапе существенное педагогическое и психологическое воздействие на этнические стереотипы и установки подростка будет наиболее эффективным. Из сказанного логически вытекает, что непосредственно подростковый возраст можно считать исходной, опорной точкой для адекватного формирования этнической идентичности, которая должна стать базой этнического самосознания. Как отмечает исследователь Мухина В.С., этнический статус индивида, достигнутый до определенного предела в подростковом возрасте, в большинстве случаев остается неизменным [5: 322].

Итак, результатом инкультурации является индивид, компетентный в национальной культуре, а именно: в родном языке, в истории своего народа, национальных ценностях, нравах, обычаях, традициях, ритуалах и т. п. Особо этнограф и антрополог М. Херсковиц оговаривает тот факт, что процессы социализации и инкультурации протекают практически одновременно, ибо без вхождения в культуру человек не может существовать как член общества [4:31].

При исследовании вопросов этнической социализации в монокультурном/поликультурном обществе непременно надо затронуть проблему этнического самосознания. В настоящее время можно констатировать наличие большого количества педагогических, философских и психологических исследований очерченной проблемы. Однако все еще остается открытой проблема изучения особенностей развития этнической идентичности, представлении индивида о себе как о члене конкретной этнической группы.

Российская исследовательница Хотинец В. Ю. Полагает бинарную схему уровней этнического самосознания:

- типологический уровень, на котором формируется представление об этнических особенностях общности;
- идентификационный уровень, на котором формируется этническая самоидентификация.

Психологическая структура этнического самосознания индивида представлена автором следующим образом:

- осознание особенностей этнической культуры своей этнической общности;
- осознание психологических особенностей своей этнической общности;
- осознание тождественности со своей этнической общностью;
- осознание собственных этнопсихологических особенностей;
- осознание себя в качестве субъекта своей этнической общности;
- социально-нравственная самооценка этничности [6: 61].

Некоторые российские исследователи (Дробужева Л.М., Мамбеева А. С., Солдатова Г. У., Стефаненко Т. Г. и др.) настаивают на тернарной структуре этнического самосознания индивида, в которую входят:

- содержательный компонент;
- эмоциональный компонент;
- поведенческий или динамический компонент.

К рамках содержательного компонента ученые рассматривают этническую идентичность, а также отождествление с этносом, отражение в самосознании этноинтегрирующих, объединяющих с этносом и этнодифференцирующих, отличающих от других этносов признаков, этностереотипы.

К эмоциональному компоненту российские исследователи относят осознание значимости, ценностное отношение к членству в этнической группе. Динамический (поведенческий) аспект этнического самосознания составляют, в первую очередь, ценностные ориентации. Однако другие российские исследователи полагают, что яркими показателями этнического самосознания являются, в первую очередь, этнодифференцирующие и этноинтегрирующие признаки, при этом этнодифференцирующими признаками изученных ими этнических групп являются следующие:

- особенности поведения,
- культурные традиции,
- обычаи,
- верования,
- внешний вид и др.

К этноинтегрирующим признакам отнесены, в-первую очередь, родной язык, общее историческое прошлое, религия, народные обычаи, обряды, культура и др. [7:141].

Следует обратить внимание на то, что на современном этапе актуальная проблема этнической социализации в монокультурном социуме уже нашла определенное отражение в психолого-педагогической научной литературе, однако при всем при этом она никак не реализована в практике

образовательных учреждений Республики Армения. Современная система образования нашей моноэтнической республики не может оставаться в стороне от вышеочерченной проблемы развития у подростков и юношества грамотных представлений о различных аспектах межэтнических взаимодействий, активного привития учащимся-армянам всевозможных умений и навыков эффективного межэтнической и межкультурной/кросскультурной коммуникации, формирования адекватной этнической идентичности и толерантности.

Как было отмечено выше, наиболее восприимчивым к усвоению социально значимых ценностей является именно подростковый возраст. Это тот важный период, когда в мышлении подростка активно закладываются основы этнического самосознания. Поэтому педагогам, психологам и методистам рекомендуется именно на этом этапе развития учащихся активно воздействовать на этнические стереотипы и установки. Однако следует констатировать, что в нашем социуме средняя общеобразовательная армянская школа все еще остается весьма консервативным социальным институтом, а на уроках в основном преобладает традиционная информативная форма передачи знаний об этносах. Итак, можно смело говорить о явном противоречии, с одной стороны, между научно обоснованной актуальной необходимостью этнической социализации учащихся-армян, с другой стороны, констатировать отсутствие системного психолого-педагогического подхода к её реализации.

В нашей республике должна быть разработана специальная программа по психолого-педагогической профилактике этнической интолерантности индивидов подросткового и юношеского возрастов в общеобразовательной средней армянской школе. Соответствующие программы должны быть составлены и для вузов Армении. Мы предлагаем вниманию педагогов, психологов и методистов основные направления психолого-педагогической работы по обеспечению эффективной этнической социализации учащихся Республики Армения:

- диагностическое (анкетирование, опросы, интервью, тестирование);
- всевозможные поликультурные тренинги;
- разработка специальных методов и приемов привития в учебных заведениях РА умений и навыков межкультурной коммуникации в монокультурной среде;
- разработка системы профилактики этнической интолерантности подростков и юношества РА в монокультурной общеобразовательной средней школе и монокультурном вузе;
- различные культмассовые мероприятия, проводимые с учетом монокультурности общества в ракурсе предотвращения рисков поликультурного образования [8].

Итогом психолого-педагогической работы по обеспечению эффективной этнической социализации учащихся Республики Армения по вышепредставленным направлениям, на наш взгляд, будет:

- заметное повышение уровня позитивности этнической и других видов социальной идентичности;

- развитие готовности к адекватному позитивному взаимодействию с представителями иных этнических групп в различных видах межкультурной коммуникации.

Представляется совершенно очевидным, что при проведении серьезного всестороннего анализа этнической социализации человека в педагогической, психологической, методической и философской литературе, а также основываясь на данных эмпирических исследований в школах и вузах Армении, можно грамотно разработать психолого-педагогические концепции, реализация которых будет способствовать успешной адекватной этнической социализации, формированию позитивной этнической идентичности и этнической толерантности.

Следует отметить, что ощутимый серьезный дефицит педагогических и психологических знаний в области очерченной проблемы, отсутствие фундаментальных всесторонних научных исследований и разработок, а также существенная недооценка роли различных педагогических и психологических закономерностей межкультурного/кросскультурного взаимодействия, несомненно, приводит к серьезным проблемам межкультурной адаптации подростков и юношества РА.

Сегодня межкультурные контакты приобретают новые формы, они в унисон с веяниями времени становятся все более интересными, активными, разносторонними. На сегодняшний день огромная часть населения нашей планеты вовлечена в различные формы межкультурной/кросскультурной коммуникации, что представляется совершенно естественным для эпохи глобализации.

Современность диктует неоспоримое правило: в настоящее время ни один индивид не может существовать без определенных взаимоотношений с другими людьми. Отсюда логически вытекает закономерный факт: ни одна этническая общность (даже в монокультурной среде) не в состоянии существовать в полном одиночестве, в изоляции, вне каких-либо контактов с другими этносами. Естественно, что любой народ теоретически изначально интровертирован для коммуникации, а также для адекватного позитивного восприятия культурных ценностей других этносов. В то же время каждый этнос теоретически готов делиться с другими собственными достижениями в культуре. Однако, увы, следует констатировать, что в настоящее время не всегда межкультурные контакты носят позитивный характер.

К сожалению, можно привести множество примеров, когда на протяжении исторического развития разные этнические общности по определенным причинам оказывались враждебными друг для друга. Как отдельные индивиды, так и отдельные этносы в целом могут либо адекватно позитивно общаться друг с другом, либо могут открыто враждовать. Именно поэтому на современном этапе ученые гуманитарного профиля пытаются выяснить как уникальные и неповторимые особенности отдельных этносов, так и решить насущную проблему позитивного и конструктивного взаимодействия различных народов и их культур.

Список использованной литературы и источников

1. Тесленко А.Н. Педагогика и психология социализации личности: учеб. пособие. Астана: ЕАГИ, 2011. 375 с.
2. Федорова С.Н. Этнокультурное развитие детей. Психолого-педагогической сопровождение: учеб. пособие. М.: ФОРУМ, 2011. 176 с.
3. Лебедева Н. М. Этническая толерантность в России и способы её укрепления. иЯб: <http://stav-geo.ucoz.ru/publ/> (дата обращения: 21.05.2020).
4. цит. по Белик А.А. Культурология: Антропол. теории культур: Учеб. пособие / Ин-т "Открытое о-во", Рос. гос. гуманитар. ун-т. - М.: Изд-во РГГУ, 1998. - 239 с. – С. 92.
5. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития. М.: Академия, 2006. 608 с.
6. Хотинец В. Ю. Этническое самосознание. СПб.: Алетейя, 2000. 240 с.
7. Ратанова Т. А., Шогенов А. А. Психологические особенности этнического самосознания горских евреев и осетин (на материале диаспор Кабардино-Балкарии) // Психол. журнал. 2001. Т. 22. №3. С. 37-48.
8. Саркисян И.Р. Риски поликультурного образования и способы их минимизации в свете идей билингвального обучения. Ереван: Артагерс, 2017.

УДК 372.8:94

О СОДЕРЖАНИИ ЛЕКЦИИ «ФЕОДАЛИЗМ НА ЗАПАДЕ И В РОССИИ» В КУРСЕ «КОМПАРАТИВНАЯ ИСТОРИЯ» ДЛЯ СТУДЕНТОВ- ПЕДАГОГОВ

А.Н. Галямичев

Галямичев Александр Николаевич, доктор исторических наук, профессор кафедры всеобщей истории Института истории и международных отношений СГУ имени Н.Г. Чернышевского, Россия

В статье рассматривается содержание и логическая структура лекции «Феодализм на Западе и в России», читаемой в рамках курса «Компаративная история». Отмечаются черты сходства и различия аграрного развития стран Западной Европы и Руси-России. Лекция призвана помочь студентам найти самостоятельные решения спорных вопросов.

Ключевые слова: феодализм, Запад, Россия, самостоятельная работа студентов.

ABOUT THE CONTENT OF THE LECTURE " FEUDALISM IN THE WEST AND IN RUSSIA» IN THE COURSE "COMPARATIVE HISTORY" FOR TEACHING STUDENTS

A.N.Galyamichev

Galyamichev Alexander Nikolaevich, Doctor of Historical Sciences, Professor of the Department of General History of the Institute of History and International Relations of the N. G. Chernyshevsky SSU, Russia, E-mail: galyamichev57@mail.ru

The article deals with the content and logical structure of the lecture "Feudalism in the West and in Russia", delivered as part of the course "Comparative History". The features of similarity and differences in the agricultural development of the countries of Western Europe and Russia-Russia are noted. The lecture is designed to help students find independent solutions to controversial issues.

Keywords: feudalism, the West, Russia, independent work of students.

В центре внимания курса компаративной истории для историков-педагогов стоит проблема выявления своеобразия исторического пути Руси-России в контексте всемирной истории. Главным предметом сравнительного анализа выступает при этом история стран Западной Европы как региона мира, занимающего лидирующее положение в экономическом и культурном развитии человечества последних столетий.

Одно из наиболее важных проблем сравнительного рассмотрения развития Запада и России является проблема исторического места и роли феодального строя в их судьбах.

В нашей учебной литературе сложился устойчивый стереотип восприятия феодализма как общественного строя, способствовавшего застою, длительному сохранению архаических общественных институтов. Оковы феодализма, как принято считать, препятствовали динамичному развитию России не только до Реформы 1861 г. (с проведением которой принято связывать коренной рубеж между Россией феодальной и Россией капиталистической), но и в последующее время, в виде «пережитков феодализма».

Представляется, однако, что вопрос о природе и географических рамках феодализма требует дальнейшего изучения. Далеко не бесспорными представляются, в частности, представления о феодализме как универсальном общественном строе, характерном как для Запада, так и для Востока.

Понятие о феодальном строе было разработано западноевропейскими учёными на материале средневековой истории стран Западной Европы. Оно вмещает в себя характерные черты общественного строя, господствовавшего в эпоху Средневековья в указанном регионе мира. Однако в других регионах, в том числе на Руси, сложились иные модели общественного устройства, во многом отличавшиеся от западноевропейского развития. Не случайно корифеи русской историографии С.М. Соловьёв и В.О. Ключевский воздерживались от применения термина «феодализм» по отношению к истории России, и лишь начиная с рубежа XIX — XX вв. концепция русского феодализма стала утверждаться в исторической науке нашей страны [1, 2], чтобы стать господствующей в советский период, причём если первоначально присутствие на Руси феодальной вотчины признавалось уже для IX — X вв. [3], то впоследствии на смену этим взглядам пришла концепция «государственного феодализма» в Древней Руси, при котором преобладает верховная собственности государства на землю и централизованная форма феодальной земельной ренты в виде налогов [4, 5, 6]. Хотя в отечественной науке высказывались и иного рода взгляды (в частности, относительно общественного строя Киевской Руси) [7], эта точка зрения остаётся преобладающей и сегодня, в особенности — в учебной литературе.

В связи с этим задачей лекции становится сравнительное рассмотрение развития аграрных отношений на Западе и в России в Средние века и Раннее Новое время. Отметим при этом, что в круг задач лекции не входит всесторонний анализ споров о природе и типологии феодализма, имеющих место в специальной литературе [8, 9]. Проникновение в их суть требует

глубокого погружения в существо спорных вопросов, на большинство из которых нет в полной мере убедительных ответов.

Тем не менее поиск ответа на этот вопрос неизбежен для каждого историка-педагога как в высшей, так и в средней школе. Этот поиск должен носить самостоятельный характер, опираясь на фундаментальные понятия и факты. Поэтому задачей лекции является обращение внимания студентов на ряд узловых вопросов поставленной проблемы.

Думается, что при этом следует оперировать представлениями о феодальном строе стран средневековой Западной Европы как принципиально единой модели организации общества и государства, сложившейся в основных чертах к концу периода Раннего Средневековья. Именно эта модель составляет содержание представления о классическом варианте, эталоне феодализма. Классический феодализм, история его становления и развития сопоставляется в ходе лекции с основными фактами русской истории.

Такое сопоставление обнаруживает как общие черты, так и существенные отличия процессов, происходивших в аграрном развитии Запада и Востока Европы. Прежде всего следует обратить внимание на их хронологическое несовпадение.

Основой процесса складывания феодального строя является рост крупного землевладения и втягивания основной массы изначально свободных крестьян-общинников в поземельную и личную зависимость (полагаю, что понятия «государственный феодализм», «централизованная форма феодальной земельной ренты», «кочевой феодализм» и др. размывают понятие феодального общественного строя до его полной неопределённости).

В странах Западной Европы процесс феодализации развернулся и завершился в период раннего Средневековья (конец V — X вв.) складыванием раннефеодального поместья как фундаментальной основы-ячейки феодального общества. Именно поместье как условное земельное держание, объединявшее в себе самодостаточный натурально-хозяйственный организм и административно-судебную единицу, являлось основополагающим элементом феодальных отношений на Западе. Только с его складыванием принято говорить о завершении складывания феодализма.

Что же касается России, то говорить о начале формирования поместной системы можно, на наш взгляд, только со второй половины XV в., а о завершении её становления в центральных районах европейской России — не ранее середины XVI в. [10, с. 90-135]

Этот вывод основывается на изучении актового материала, однако не менее убедительные аргументы в его пользу даёт факт проведения правительством Ивана Грозного реформы местного управления, в ходе которой была упразднена система кормлений, а ключевое место в новой системе заняли выборные из числа местных помещиков губные старосты: земельные владения старост-помещиков позволяли им выполнять административные и судебные функции без иного вознаграждения.

Продолжая сравнительное рассмотрение развития Запада и России, следует отметить, что, в отличие от утвердившегося в средневековой Западной

Европе принципа «Нет земли без сеньора», в России торжество поместной системы не было повсеместным: Русский Север, Сибирь, южные казачьи окраины остались за её пределами, да и в ареале распространения помещичьего землевладения в XVI — XIX вв. продолжала существовать государственная деревня.

Своеобразие русской поместной системы состояло не только в её пространственной ограниченности, но и в отсутствии столь важных для западноевропейского феодализма институтов, как иммунитет, вассалитет, феодальная лестница. Её становление сопровождалось диаметрально противоположными сравнительно с Западом политическими последствиями: если в странах Западной Европы завершение процесса складывания крупного землевладения знаменовало собой начало глубокой политической раздробленности, то в России, наоборот, утверждение поместной системы шло рука об руку с завершением формирования централизованного государства и усилением великокняжеской, а затем — царской власти. Судебно-административные функции удельных князей, в которых сторонники концепции русского феодализма видели явления, родственные западноевропейским отношениям, уходили в прошлое одновременно с оформлением поместной системы.

Причины этих политико-правовых особенностей развития крупного землевладения в России состоят, как нам представляется, в том, что складывание поместной системы на Западе происходило в принципиально иных экономических условиях.

Период раннего Средневековья был в странах Западной Европы временем безраздельного господства натурального хозяйства, когда поместная система оказалась единственно возможным способом образовать и организовать профессиональное войско и судебно-административное управление.

Поместная система в России утверждалась в период одновременного роста городов и торговли, международной и внутривосточной. Благодаря этому государство, используя налоговую систему и денежное хозяйство, имело возможность содержать центральный аппарат управления, казённые промышленные предприятия, создать стрелецкое войско как наиболее эффективную часть военной организации.

Наиболее близка к западноевропейскому поместью картина внутренних хозяйственных распорядков крупного землевладения в России. Здесь и там мы встречаем деление земли на барскую и крестьянскую (надельную), барщину и оброки (натуральный и денежный) как формы присвоения крестьянского труда, сохранение общинной организации как формы крестьянского (прежде всего — хозяйственного) самоуправления внутри поместья.

Но и с историко-экономической точки зрения западноевропейская вотчина (применительно к странам Западной Европы, в отличие от России, «вотчина» и «поместье» являются словами-синонимами) и русское поместье представляли собой не вполне однородные явления.

В странах Западной Европы барщина играла наиболее значительную роль в ранний период, во времена натурально-хозяйственной замкнутости поместья.

По мере же развития товарно-денежных отношений и втягивания феодальной вотчины в товарообмен с растущими с XI в. городами барщина как основная форма земельной ренты уступает ведущее место сначала продуктовой, а затем — денежному оброку. Такая эволюция соответствовала потребностям экономического развития общества, происходила, как правило, в ходе поступательного развития, а в тех случаях, когда эгоистические интересы дворянства приводили к попыткам феодальной реакции — благодаря восстаниям крестьянства (наиболее значительные из них пришлись на XIV века — Жакерия во Франции, восстания под предводительством Дольчино в Италии и Уота Тайлера в Англии). Одновременно с отступлением барщин в странах Западной Европы уходила в прошлое и личная зависимость крестьян от феодалов.

К концу Средних веков западноевропейская деревня обладала благоприятными условиями для развития товарного производства, капиталистического предпринимательства, причём не только в сфере сельскохозяйственного производства, но и в промышленности (в особенности — в форме рассеянной мануфактуры).

Главным условием такого развития западноевропейской деревни было преобладание стихийных движущих сил её социально-экономического развития на всех этапах истории Средневековья: крупное землевладение рождалось в Западной Европе из разложения общины, в основе которого лежало имущественное расслоение изначально свободных общинников. Первоначальное преобладание барщины в западноевропейской вотчине, как и последующая смена форм земельной ренты определялись экономической целесообразностью в изменявшихся с течением времени условиях.

Что же касается русской поместной системы, то на всём протяжении её существования она была теснейшим образом связана с политикой государственной власти.

Само её становление происходило путём «испомещения» служилых людей на землю, пожалования населённых крестьянами земель помещикам. При этом серьёзных изменений в жизни крестьянских общин не происходило, исключая то, что государственный (как правило, продуктовой) налог превращался в оброк в пользу помещика.

Государство и в дальнейшем активно вмешивалось в жизнь русского поместья, стремясь обеспечить оптимальные условия для представителей служилого дворянского сословия. Процесс закрепощения русского крестьянства происходил при активном участии государства и не был возможен без использования его силовых структур.

В условиях ограниченной политической активности городских сословий в русской деревне XVII — XVIII вв. сложился отличный от средневекового западноевропейского поместья тип предпринимательского по целям производства хозяйства, основанного на труде несвободного населения, личная зависимость которого от помещиков приближалась во второй половине XVIII века к состоянию рабства классической древности.

Этот тип хозяйства, сложившийся в России в период динамичного развития в странах Западной Европы капиталистических отношений, промышленности и торговли, не являлся абсолютно тупиковым, обеспечивал условия для поступательного развития нашей страны, однако в конечном счёте обрекал её на роль аграрной мировой окраины и препятствовал обновлению её хозяйственной жизни. Поместная система в России была в XVIII — XIX вв. фактором застоя и консервации архаических форм производства, препятствовала накоплению капитала, формированию рынка труда, однако феодальная (т.е. единосущная западноевропейскому феодализму) природа этой системы представляется по крайней мере не бесспорной.

Лекция не завершается выводами, претендующими на подведение окончательных итогов и установление абсолютной истины, студентам, имеющим возможность обратиться к изучению источников и богатейшему историографическому материалу, предоставляется свобода выбора в решении этого вопроса, имеющего первостепенное значение для осмысления особенностей развития России в XVI — начале XX вв.

Список использованной литературы и источников:

1. Павлов-Сильванский Н.П. Феодализм в Древней Руси. СПб., 1907. 149 с.
2. Павлов-Сильванский Н.П. Феодализм в удельной Руси. СПб., 1910. 524 с.
3. Греков Б.Д. Киевская Русь. М., 1953. 568 с.
4. Черепнин Л.В. Основные этапы развития феодальной собственности на Руси // Вопросы истории. 1953. № 4. С. 38-63.
5. Буганов В.И., Преображенский А.А., Тихонов Ю.А. Эволюция феодализма в России. Социально-экономические проблемы. М., 1980. 342 с.
6. Свердлов М.Б. Генезис и структура феодального общества в Древней Руси. Л., 1983. 238 с.
7. Фроянов И.Я. Киевская Русь: Главные черты социально-экономического строя. СПб., 1999. 372 с.
8. Горский А.А. О «феодализме»: «русском» и не только // Средние века. М., 2008. Т. 69 (4). С. 9-26.
9. Ермолаев С.А. Западный феодализм и русский общественный строй (полемика с А.А. Горским) // Россия и современный мир. 2011. № 3 (72). С. 165-175.
10. Кобрин В. Б. Власть и собственность в средневековой России (XV – XVI вв.). М., 1985. С. 90–135. 278 с.

УДК 94(372.893)

ОСОБЕННОСТИ РЕЗУЛЬТАТОВ ЕГЭ ПО ИСТОРИИ В 2020 ГОДУ

Н.В. Попкова

Попкова Надежда Владимировна, кандидат философских наук, доцент, ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского», popkova.n.29@mail.ru

Результаты ЕГЭ по истории являются интегрированным показателем освоения выпускниками школ предметной области «История». Выполнение заданий разной направленности и различного уровня сложности свидетельствует о качестве усвоенных знаний, умений и навыков. В этой связи значительный интерес представляет сравнение

итогах ЕГЭ по истории 2020 года, когда выпускники готовились в условиях дистанционного режима, с результатами предшествующих лет.

Ключевые слова: единый государственный экзамен, дистанционное обучение.

FEATURES OF THE USE RESULTS IN HISTORY IN 2020

N. V. Popkova

Nadezhda Popkova, Candidate of Philosophy, Associate Professor, Saratov National Research State University named after N. G. Chernyshevsky, popkova.n.29@mail.ru

The USE results in history are an integrated indicator of the mastery of the history subject area by school graduates. Completion of tasks of different orientations and different levels of difficulty testifies to the quality of the acquired knowledge, abilities and skills. In this regard, it is of considerable interest to compare the results of the USE sweat history of 2020, when graduates prepared in a remote mode, with the results of previous years.

Key words: unified state exam, distance learning.

Результаты единого государственного экзамена по истории в 2020 г. во многом определялись эпидемиологической ситуацией и представляют, вследствие этого, особый интерес.

В 2020 г. ЕГЭ по истории в Саратовской области сдавали 1686 человек, из которых 80 человек – выпускники прошлых лет. В целом итоги сдачи экзамена характеризуются следующими цифрами: не преодолели порог 103 человека, 912 человек набрали 32-60 баллов, 480 – 61-80 баллов и 191 человек – 81-100 баллов. Девять выпускников текущего года имеют 100 баллов, причём их местожительство включает не только Саратов, но и Новоузенск, Озинки, Хвалынский.

Результаты ЕГЭ по истории в 2020 г. подсчитывались по принципиально новой системе. Все предшествующие года учитывалось количество набранных баллов по каждому заданию и итог выглядел как процент частичного или полного выполнения задания. В 2020 г. результат вычислялся по формуле $p = \frac{N}{nt} \cdot 100\%$, где N – сумма первичных баллов, полученных всеми участниками группы за выполнение задания, n – количество участников в группе, t – максимальный первичный балл за задание. Таким образом, представление о массиве выпускников, которые полностью справились с тем или иным заданием, оказалось несколько размыто и замаскировано общими показателями выполнения.

№	Проверяемые элементы содержания / умения	Уровень сложности	Процент выполнения задания в Саратовской области				
			средний	0-32 т.б.	33-60 т.б.	61 - 80 т.б.	81 - 100 т.б.
1	С древнейших времён до начала XXI в. (история России, история зарубежных стран) / Систематизация исторической информации (умение определять последовательность событий)	II	74,7	36,9	64,8	91,7	100

№	Проверяемые элементы содержания / умения VIII – начало XXI в. Знание дат (задание на установление соответствия)	Уровень сложности	Процент выполнения задания в Саратовской области				
			66,7	5,8	55,1	88,1	99,2
3	VIII – начало XXI в. / Определение терминов (множественный выбор)	Б	65,4	31,6	53,6	82,6	96,9
4	VIII – начало XXI в. / Определение термина по нескольким признакам	Б	60,3	3,9	47	85,2	91,1
5	VIII – начало XXI в. / Знание основных фактов, процессов, явлений (задание на установление соответствия)	П	59,6	4,4	43	87,2	99,2
6	VIII в. – 1914 г./Работа с текстовым историческим источником (задание на установление соответствия)	Б	48,6	8,3	33,8	69,4	87,7
7	VIII в. – начало XXI в. / Систематизация исторической информации (множественный выбор)	Б	70,1	27,7	61,4	85,1	97,1
8	1941–1945 гг. / Знание основных фактов, процессов, явлений (задание на заполнение пропусков в предложениях)	Б	70	39,3	61	84,3	95
9	VIII – начало XXI в. / Знание исторических деятелей (задание на установление соответствия)	П	51	2,9	30,5	81,3	98,4
10	1914–2012 гг. / Работа с текстовым историческим источником (краткий ответ в виде слова, словосочетания)	Б	47	6,8	31,4	67	92,7
11	С древнейших времён до начала XXI в. (история России, история зарубежных стран) / Систематизация исторической информации, представленной в различных знаковых системах (таблица)	П	71,5	18,4	61,2	92	97,7
12	VIII в. – начало XXI в. / Работа с текстовым историческим источником	П	59,7	33,5	48,9	73	92,1
13	VIII в. – начало XXI в. / Работа с исторической картой (схемой)	Б	43,9	2,9	30,7	62,7	81,7
14	VIII в. – начало XXI в. / Работа с исторической картой (схемой)	Б	49,8	1,9	32,6	74,6	95,3
15	VIII в. – начало XXI в. / Работа с исторической картой (схемой)	Б	48	6,8	34	67,7	87,4
16	VIII в. – начало XXI в. / Работа с исторической картой (схемой)	П	48,8	28,2	37,6	60,4	84,6
17	VIII в. – начало XXI в. / Знание основных фактов, процессов, явлений истории культуры России (задание на установление соответствия)	Б	33,7	3,9	15,5	53,3	87,7
18	VIII в. – начало XXI в. / Анализ иллюстративного материала	П	45,8	8,7	29,9	66,7	89
19	VIII в. – начало XXI в. / Анализ иллюстративного материала	Б	61,6	30,1	53,3	73,5	88
20	VIII в. – начало XXI в. / Характеристика авторства, времени, обстоятельств и целей создания источника	П	40,7	0,9	22,7	64	89,5
21	VIII в. – начало XXI в. / Умение проводить поиск исторической информации в источниках разного типа	Б	70,5	32	62,9	83,2	95,5
22	VIII в. – начало XXI в. / Умение использовать принципы структурно-функционального, временного и пространственного анализа при работе с источником	В	34,3	0,9	18,4	51,8	84
23	VIII в. – начало XXI в. / Умение использовать принципы структурно-функционального, временного и пространственного анализа при рассмотрении фактов, явлений, процессов (задание-задача)	В	31,3	1,9	17,5	44,2	80,5
24	VIII в. – начало XXI в. / Умение использовать исторические сведения для аргументации в ходе дискуссии	В	18,2	0	4,4	27	72
25	VIII в. – начало XXI в. (три периода на выбор экзаменуемого)						

№	Проверяемые элементы содержания / умения	Уровень	Процент выполнения задания в Саратовской области				
			2018	2019	2020	2021	2022
25.1	указание событий (явлений, процессов)	сложн	80,7	9,7	74,8	99,3	100
25.2	исторические личности и их роль в указанных событиях (явлениях, процессах) данного периода истории	П	35,6	0	18,5	55,6	85,9
25.3	причинно-следственные связи	В	63,4	0,5	47,7	92,4	99,2
25.4	оценка влияния данного периода на дальнейшую историю России	В	34,6	0	16,3	54,2	91,1
25.5	использование исторической терминологии	Б	82,8	11,7	78,3	99,8	100
25.6	наличие / отсутствие фактических ошибок	В	28,1	0,3	11,3	45,8	79,2
25.7	форма изложения	В	46,3	0	22,4	80,2	100

Итак, выполнение заданий первой части экзаменационной работы в среднем находится в диапазоне 33,7 – 74,7 %. Самый низкий результат – 33,7 % – это итог выполнения задания базового уровня сложности на знание основных фактов процессов, явлений истории культуры России. Данное задание не было сложным: участникам экзамена предлагалось соотнести литературные произведения и их краткие характеристики. Несмотря на то, что среди произведений были такие известнейшие, как «Домострой», «Тихий Дон», «Юности честное зерцало» и «Хождение за три моря», школьники всех групп успеваемости продемонстрировали самые низкие показатели. Ответ на данный вопрос всегда вызывал затруднения, но в 2019 году результаты были выше – с этим заданием справились 52 % экзаменуемых.

Ниже 50 % в целом выполнены задания базового уровня № 6, 10, 13-15, повышенного уровня № 16 и 18. Все эти задания ориентированы на проверку практических умений и для всех категорий выпускников явились наиболее сложными. Для высокобалльников эта тенденция не так очевидна, но уровень выполнения именно этих заданий составляет менее 90 %.

Наиболее успешно справились участники ЕГЭ с заданиями №№ 1-5, 7-8, 11-12, 19, среди которых есть задания и базового, и повышенного уровня. Интересно, что группы, набравшие 61-80 и 80-100 баллов, действительно, успешно справлялись с данными заданиями, набирая высокие баллы. Доля выполнения у тех, кто не преодолел порог, варьируется от 2,9 до 39,3 %, что не всегда зависит от уровня сложности задания, а носит, скорее, случайный характер.

Уже традиционным стало достаточно высокое, в среднем на 70 %, выполнение задания № 8 на знание истории Великой Отечественной войны. Несколько последних лет учителя школ области целенаправленно работают над этой проблемой, что привело к определенным результатам. Отметим, что доля справившихся с заданием № 8 среди тех, кто не преодолел пороговый балл, самая высокая среди заданий КИМ – 39,3 %.

Для выпускников, получивших менее 32 баллов, характерен большой разброс в результатах выполнения заданий: от 1,9 до 39,3 %. Попытка выделить наиболее сильные или слабые стороны выпускников данной группы показывает их непредсказуемость. Задания повышенного уровня в данной группе выполняются во много раз лучше, чем многие базовые. В то же время

показатели выполнения заданий одной линии имеют необъяснимые расхождения. Например, группа заданий №№ 17-19 на знание культуры России и анализ иллюстративного материала: доля тех, кто справился с этими заданиями, составляет 3,9, 8,7 и 30,1 %. На наш взгляд, задание повышенного уровня № 18 должно быть выполнено хуже базового № 17, но ситуация противоположная. Также сложно объяснить выполнение на 30,1 % задания № 19, оказавшегося достаточно сложным для других групп участников ЕГЭ.

Результаты группы, набравшей 32-60 баллов, находятся в диапазоне 15,5 - 64,8 %. При этом нередко задания базового уровня сложности выполнены хуже, чем повышенного. Кроме анализа иллюстративного материала, несомненные затруднения у выпускников этой группы вызывает работа с картой, историческим источником, определение исторических деятелей. Степень выполнения заданий для получивших «тройку» зависит не столько от требуемых для ответа умений или навыков деятельности, сколько от элементов содержания: знание фактов, процессов и явлений отечественной истории VIII - XIX вв., безусловно, выше знаний истории XX века.

Наибольшую сложность для участников ЕГЭ из группы, набравших 32-60 баллов, составили задания, требующие анализа иллюстративного материала, работы с исторической картой и историческим источником, знания исторических деятелей. Отметим, что все эти задания, которые требуют самостоятельной деятельности, практического применения знаний. Это с очевидностью вызывает затруднения у экзаменуемых. В то же время задания, которые требуют только знаний, выполнены более чем на 60 %. В диапазоне 30,7 – 34 % находится выполнение заданий №№ 13-15 на работу с исторической картой. В 2020 г. данная группа заданий была посвящена сражениям Великой Отечественной войны. Как видно, количество справившихся с ней в два раза меньше, чем с заданием № 8, которое востребует только знаниевый компонент по периоду 1941 – 1945 гг.

Участники ЕГЭ в группе набравших 61-80 баллов в среднем справились с заданиями на 53,3 - 92 %. Наивысшие баллы получены ими за задания повышенного уровня № 1, 5, 11 и базового № 2, 4. Наименьшие – за задания повышенного уровня № 16 и базового № 6, 10, 13, 15, 17. Таким образом, выпускники данной группы успеваемости демонстрируют те же особенности, что и все участники ЕГЭ 2020 года: гораздо лучше они справляются с заданиями, проверяющими знания основных фактов, процессов и явлений. Там, где надо работать с историческим источником или исторической картой, у многих возникают затруднения. Самые низкие баллы выпускники получили за задание № 17, нацеленное на выявление знания отечественной культуры.

В группе высокобалльников наименьшими баллами оценены задания № 6, 13, 15, 16, 17, 18-19. Все эти задания требуют от участников ЕГЭ самостоятельного поиска данных, анализа иллюстративного, источникового и картографического материала, то есть, применения знаний на практике. Как видно, тенденция к «западанию» именно умений и способов действия, которые имеют для учебного предмета «История» наибольшую ценность, характерна для всех участников ЕГЭ текущего года.

Отдельно следует сказать о результатах выполнения заданий ЕГЭ выпускниками прошлых лет. Из 80 человек 19 не преодолели минимальный балл; 50 человек набрали 32-60 баллов, 10 человек – от 61 до 80 и лишь один – свыше 81 балла (92). Очевидно, что отмена учреждениями высшего образования внутренних экзаменов неблагоприятно сказывается на возможности выпускников прошлых лет продолжать обучение.

В 2020 г. не приступали или не справились с заданиями второй части экзаменационной работы 71 человек, т.е. 4,2 % участников ЕГЭ. Среди них 45 человек из группы, набравших меньше порогового балла и 26 человек из группы, набравшей 32-60 баллов.

С атрибуцией исторического источника справились всего 40,7 % участников ЕГЭ. Предлагаемые к анализу тексты в текущем году не были сложными и являлись, скорее, хрестоматийными. Тем более удивительны низкие результаты, когда даже в группе высокобалльников массив справившихся с № 20 составил 89,5 %. Выполнение этого задания в текущем году имело характерную особенность, не имевшую место в предшествующие годы: многие выпускники зачеркивали верные ответы, заменяя их неверными, причем элементы ответа могли приходиться на разные исторические периоды. Это дополнительно характеризует яркое качество выпускников текущего года: они гораздо лучше оперируют историческим материалом при демонстрации знаний, чем способны к самостоятельной познавательной деятельности. Кроме того, материал отечественной истории XX в. усвоен выпускниками несколько хуже, чем материал предшествующих периодов.

Лучше всего из заданий части С выполнено задание базового уровня сложности № 21. Участникам ЕГЭ необходимо было осуществить поиск исторической информации в источнике. Доля полностью справившихся с данным заданием составляет 57,4 %, частично – 26,2 %. Не выполнили его 16,4 %. Причины затруднений кроются в слабо развитом умении выбирать нужную информацию в тексте. Труднее всего приходится тем выпускникам, кому необходимо найти разнородные элементы, например, факт проявления изменения общественного настроения по отношению в первой мировой войне и 2 факта, подтверждающих данное изменение. Поиск первого элемента ответа для многих оказался безрезультатным. Те задания, которые предлагают найти только факты или только доказательства какого-либо положения, выполняются гораздо успешнее.

Задания высокого уровня сложности № 22 и 23, нацеленные на выявление умения использовать принципы структурно-функционального, временного и пространственного анализа, никогда не были простыми для выпускников. В 2020 г. не справились с ними 54,8 и 41 % выпускников соответственно. В 2019 г. показатели невыполнения выглядели следующим образом 50,6 и 50 %.

С заданием № 22 в целом справились 34,3 % участников. По группам успеваемости массив его выполнивших полностью или частично составляет 0,9, 18,4, 51,8 и 84 %. Крайне затруднили участников ЕГЭ вопросы о главе российского правительства, заключившего Брестский мирный договор, а также

об итогах данного договора. В данном случае отчетливо проявляется закономерность более слабого усвоения материала о событиях XX века по сравнению с предшествующими эпохами.

Задание-задача № 23 явилась нерешаемой для 41 % экзаменовавшихся, что несколько лучше показателей предшествующих лет: в 2018 г. получили 0 баллов 43, а в 2019 г. – 48,7 % участников ЕГЭ. Задание варианта 310 о причинах (предпосылках) падения Избранной Рады стало одним из самых легких для выполнения по сравнению с заданиями по истории XX века.

Задание № 24 является одним из самых сложных и нацелено на проверку умения аргументировать какую-либо точку зрения. Не справились с ним 66,4 %, что превышает цифры прошлых лет: 2018 г. – 62 % и 2019 г. – 59 %. Полностью, на 4 балла, это задание выполнили всего 4,6 % участников. Ответы выпускников демонстрировали весь спектр возможных ошибок: они приводили факты, а не аргументы; используемые факты не всегда касались именно обозначенной конкретной сферы исторической жизни или деятельности; зачастую аргументы «за» и «против» не соответствовали своему месту, что показывало непонимание экзаменуемым как сути вопроса, так и смысла исторического процесса. Часто встречались ответы, просто повторяющие формулировку задания. Главная причина видится в незнании конкретного исторического события в его полноте. Достаточно сложным явилось задание из варианта 310, предлагающее следующее противоречие: «Политика, проводимая Екатериной II, была направлена на утверждение прав не только дворян, но и других сословий». Если права дворян и документы, их устанавливавшие, участники ЕГЭ представляют достаточно хорошо, то относительно прав других сословий они имеют самое смутное впечатление.

Историческое сочинение в текущем году на 0 баллов было оценено у 278 человек (16,5 %). Максимальную оценку получили 99 человек (5,9 %). В 2019 г. такую оценку получил всего 1 человек.

Оценка сочинения происходила по 7 критериям, из которых два последних засчитывались только в случае, если по первым четырем экзаменуемый набирал в сумме 4 балла.

Критерий 1 относится к базовому уровню и требует указать не менее двух значимых событий или явлений в рамках избранного периода. С ним в среднем справились 80,7 % участников. Ответы 16,8 % участников ЕГЭ были оценены в 0 баллов, ответы 78,1 % – в 2 балла. Это задание, наряду с К 5, относится к легким и результаты их выполнения традиционно являются самыми высокими.

Критерий 2 оценивает знание исторических личностей избранного периода и их роль в указываемых событиях. Не справились с ним 48,9 % выпускников (аналогичный показатель 2019 г. – 37,5 %). Данное задание является сложным для всех участников ЕГЭ: и учащихся, и экспертов. Ошибки, отмечаемые как типичные для прошлого года, остались прежними: имена исторических личностей приводятся без какой-либо деятельностной характеристики; часто наблюдается полное игнорирование каких-либо

персоналий; вместо деятельности выпускники используют формулировки общего характера (при N произошло; N хотел улучшить; N думал, что; и т.п.).

Критерий 3 показывает умение выпускника выявлять причинно-следственные связи между событиями или явлениями. Цифры свидетельствуют, что оно в полном объеме сформировано у 54,7 % (2019 г. – 30,8%), частично – у 17,3 % (2019 г. – 34%) экзаменуемых. Около 29 % выпускников (в прошлом году 35,3 %) не справились с этим заданием или не приступили к нему. В группе не преодолевших порог частично справился с этим заданием всего один человек. Как представляется, в значительной степени вина за недостаточно сформированное умение вычленять причинно-следственные связи ложится на педагогов, которые не смогли объяснить учащимся алгоритм действия. С другой стороны, в этом году в массовом количестве наблюдались жесткие шаблоны в подходе к обозначению причинно-следственных связей, схематичные и малозначимые для выбранного периода. Особенно это характерно для периодов правления Александра III и эпохи 1964-1985 годов.

Не всем удалось охарактеризовать влияние описываемого периода на дальнейшую историю страны. В целом выполнение составило 34,6 %, остальные участники ЕГЭ ограничились фразами «это был важный период», «впоследствии это сыграло свою роль» и т.п. Отличительной особенностью 2020 г. явилось выделение незначительных деталей эпохи, но именно их значение и оценивалось выпускниками.

Критерий 5, который оценивал использование исторической терминологии, дает самые высокие результаты. Справились с этим заданием 82,8 %. Даже среди выпускников, не набравших минимального балла, показатель его выполнения составляет 11,7 %.

Отсутствием фактических ошибок в сочинении отличились работы всего 8,4 % выпускников, одной допущенной ошибкой 22,7 %, двумя – 14,6 %. В целом, ошибки здесь очень часто связаны с определенным кособождением выпускников, а не с реальными ошибками в датах и фактах.

Форма изложения, оцениваемая К 7, характеризуется цифрой в 46,3 % по сравнению с 58,9 % в 2019 году.

Большинство участников ЕГЭ 2020 г. выбрало для сочинения период с октября 1964 по март 1985 года. Именно на этом примере особенно видны общие недостатки, присущие историческому сочинению. В их числе можно назвать следующие:

- очевидное заучивание стереотипных ответов, в результате чего большинством рассматривались только реформы А.Н. Косыгина и события в Чехословакии в 1968 г.;

- сведение причин и предпосылок всех событий и явлений данного периода к гонке вооружений (например, «выход в открытый космос Леонова был продиктован желанием победить в гонке вооружений»);

- в целом негативное отношение к данному периоду, который «затормозил развитие нашей страны».

Проведенный анализ результатов выполнения заданий ЕГЭ по истории в 2020 г. дает основания для следующих выводов:

можно считать достаточным усвоение выпускниками Саратовской области таких элементов содержания, как знание основных событий, явлений, процессов, знание основных дат отечественной истории VIII в. – начала XX в., знание истории Великой Отечественной войны, также умений и видов деятельности по систематизации исторических фактов, использованию источников информации разных типов (текстовый источник, таблица, историческая карта, иллюстрация);

нельзя считать достаточным усвоение таких элементов содержания, как умение работать с историческими источниками; знание фактов истории культуры; умение работать с исторической картой, что во многом обусловлено особенностями дистанционного учебного процесса;

слабо усвоены умения и виды деятельности, касающиеся установления причинно-следственных, структурных и иных связей; аргументации собственной позиции с привлечением исторических знаний; представления результатов историко-познавательной деятельности в свободной форме с ориентацией на заданные параметры деятельности. Одной из причин данной ситуации, несомненно, является подготовка к ЕГЭ в условиях эпидемиологической ситуации.

УДК 94(372.893)

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИСТОРИИ В ШКОЛЕ: МИФ ИЛИ РЕАЛЬНОСТЬ?

В.Г. Петрович

Петрович Владимир Глебович, кандидат исторических наук, доцент, заведующий кафедрой гуманитарного и эстетического образования ГАУ ДПО «Саратовский институт развития образования», Россия

В статье рассматриваются вопросы дистанционного обучения истории в школе, как в условиях перевода образовательных организаций страны на удаленный режим работы в связи с пандемией Covid-19, так и в обычном режиме для онлайн школ. Впервые анализируется деятельность по обучению истории двадцати ведущих интернет школ страны. Основное внимание уделено формам и методам дистанционного обучения истории. Делается обоснованный вывод о плюсах и минусах дистанционного обучения истории.

Ключевые слова: онлайн обучение, пандемия, школа БИТ, задания с открытым ответом, контроль знаний, результаты.

DISTANCE LEARNING OF HISTORY AT SCHOOL: MYTH OR REALITY?

V.G. Petrovich

Petrovich Vladimir Glebovich, Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Humanities and Aesthetic Education, Saratov Institute of Education Development, Russia

The article examines the issues of distance learning of history at school, both in the context of the transfer of educational organizations of the country to a remote mode of operation in connection with the Covid-19 pandemic, and in the usual mode for online schools. For the first time, the activity of teaching the history of twenty leading Internet schools in the country is analyzed. The main attention is paid to the forms and methods of distance learning of history. A well-grounded conclusion is made about the pros and cons of distance learning of history.

Keywords: online learning, pandemic, BIT school, tasks with an open answer, knowledge control, results.

В сентябре 2020 года во всех школах страны, вернувшихся в очный режим работы после перевода всей образовательной системы России в онлайн режим весной из-за пандемии коронавируса, прошли запланированные на весну Всероссийские проверочные работы по основным школьным предметам, в том числе и по истории.

В учительских сообществах в социальных сетях появились сообщения, в которых педагоги отмечали, что отсутствие очной учебы серьезно сказалось на успеваемости школьников: «Если раньше после лета детей удавалось привести в чувство за пару недель, сейчас ситуация оставляет желать лучшего и после месяца полноценного обучения» [1]. Учителя, родители утверждали, что «первые результаты работ оказались весьма плачевными, во многих классах результат, равнозначный двойке, получили не менее половины ребят, а где-то вообще все школьники. Проблемы возникли даже у прошлогодних отличников, успеваемость которых резко снизилась после весенней удаленки» [1].

Если опираться на мнения СМИ и основной массы учителей, отсутствие учебы в традиционной форме весной 2020 года, повсеместный перевод на дистанционное обучение учащихся старших классов осенью 2020 года из-за пандемии коронавируса виноваты в плохих результатах ВПР, в том числе и по истории. Но так ли это? Попытаемся разобраться.

Что такое дистанционное обучение? Можно приводить сколько угодно определений этого процесса, данных отечественными и зарубежными специалистами, например, ирландский академик Десмонд Киган в своем труде «Основы дистанционного обучения» насчитал пять основных признаков дистанционного обучения [2].

Но мы остановимся на нормативном определении дистанционного обучения: под дистанционными образовательными технологиями в настоящее время понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников [3].

Дистанционному образованию отнюдь не год, а более полутора веков. Экономика развивающейся в ходе промышленной революции Европы требовала всё большего количества грамотных специалистов. Вузы, в том числе ныне всемирно известные (Чикагский университет в США, канадский Королевский университет в Кингстоне), стали открывать заочные отделения, студенты которых учились по переписке, используя ресурсы почтовой связи.

Запросы экономики обусловили появление системы заочного обучения. Информационная деятельность человека – накопление и сохранение информации, обмен ею (коммуникации) и создание новой информации вели к смене эпох в развитии человеческой цивилизации.

В настоящее время человечество находится на пятой по счету информационной революции. Если для предыдущих четырех были характерны вербальный обмен информацией (первая информационная революция), появление членораздельной речи как способа накопления и передачи информации (вторая революция), хранение и передача информации в письменных текстах (третья революция), что привело к образованию этносов и государств с присущих только им культурой и историей, информационный взрыв в масштабе всего мира, обусловленный созданием телеграфа, телефона, радио, телевидения, интернета, спутниковой связи (четвертая информационная революция) появление компьютера для обработки информации, то нынешняя, пятая по счету информационная революция, характеризующаяся автоматизацией работы с информацией в сетях разного уровня высветила новую роль человека – это создание новой информации.

Создавать новую информацию может только творческая и креативная личность, обладающая развитым мышлением и личными качествами, мотивирующими к духовно-нравственному, ценностному, интеллектуальному, социальному, культурному развитию.

Способна ли традиционная школа с её классно-урочной системой обучения воспитать ученика, способного создавать новую информацию? Однозначно, нет. Перевод школ страны в массовом порядке на режим онлайн обучения это доказал.

В научной среде начинают появляться серьезные исследования, раскрывающие отношения учащихся и учителей к проблеме дистанционного обучения [4,с.52-53; 5, с. 14-27]. Например, отношение подростков к всеобщему дистанционному обучению в условиях пандемии 2020 года одной из первых в стране проанализировала А.В. Румянцева, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Петрозаводского государственного университета [6, с.1-12].

Большинство проблем, выявленных ученым, носят технический характер – «дома недостаточно технических возможностей для обучения; нет условий заниматься уединенно. Многие стесняются и испытывают большое напряжение при обучении посредством конференц-связи; не знакомы с форматом письменной деловой коммуникации, испытывают трудности с подбором слов и формулировкой сообщений, боятся реакции на вопросы» [6, с.1-12] .

В исследовании Аниты Владиславовны Румянцевой привлекает внимание раздел о важных преимуществах дистанционного обучения, выявленных подростками (см. таб. № 1)

Преимущества дистанционного обучения, по мнению подростков, и частота их встречаемости (ранги) [6, с.1-12].

Таблица № 1

Мотив	Ранг
Снижение страха и тревоги	1
Перераспределение времени	2
Выполнение минимума заданий, который точно проверят	3
Возможность быстрее освободиться, т. к. не тратится время на дисциплину в классе и объяснение понятного	4
Возможность восстановиться, т. к. не тратится время на дорогу и нелюбимые кружки	5
Снижение перегрузок. Больше сил именно на обучение	6

Исследование среди педагогов, проведенное нашей кафедрой в декабре 2020 года (190 респондентов из 17 муниципальных районов и города Саратова) показало, что в подавляющем большинстве (98,4%) образовательных организаций итоги обучения в дистанционном режиме стали предметом обсуждения на заседаниях педагогических советов, школьных и районных предметных методических объединениях. Так же подавляющее большинство педагогов (86,3%) испытывали затруднения в работе в период дистанционного обучения.

Проблемы, возникавшие у учителей в этот период, коррелируются с аналогичными проблемами учащихся. Почти половина респондентов (46,3%) отметили проблемы технического характера. Если к ним прибавить еще и 25,8% респондентов, указавших очень плохое качество интернета на местах, то получается, что подавляющее большинство учительства имело проблемы технического характера, решение которых не в их компетенции.

Вместе с тем, подавляющее большинство педагогов (81,6%) выразили однозначную готовность продолжить обучение учащихся в дистанционном режиме, если то потребует санитарно-эпидемиологическая обстановка.

В прошлом, 2019-2020 учебном году, по данным сайта «Российское образование», в онлайн школах России с 1 по 11 класс обучалось около ста тысяч детей. Если руководствоваться среднестатистическими параметрами, это сотня крупных городских школ с наполняемостью тысяча человек каждая и тремя-четырьмя классами в параллелях. Показатели весьма скромные, по 1,18 подобных онлайн школ на каждый из 85 субъектов федерации. Статистика примерная, поскольку официальной общероссийской статистики по онлайн школам не существует в природе. И это в третьем десятилетии XXI века!

Кафедра провела социологическое исследование 20-ти наиболее актуальных онлайн школ страны. Группе учителей предложили оценить эти школы по таким показателям, как качество веб-сайта, наличие лицензии на образовательную деятельность и официальной аккредитации, уровень образования, который предоставляет школа, стоимость обучения, квалификация работающих в школе учителей, наличие рабочих программ, соответствующих ФГОС и ИКС, наличие демоверсий уроков и их качество. Вот

как расположились 20 наиболее популярных интернет школ России (см. таб. № 2)

Таблица № 2

Рейтинг 20-ти наиболее популярных онлайн школ России (Таблица составлена автором самостоятельно по материалам исследования, проведенного в декабре 2020 года).

Название школы	Веб-сайт	Средняя сумма баллов	Место в рейтинге
Средняя школа им. Н.И. Лобачевского:	http://externlobach.ru	3,13	1
Сибирская региональная школа (колледж) Анны Муратовой:	http://anna-muratova-school.ru	3,6	2
Электронная гимназия АНПО «МАНО»	http://eschool.mano.pro/	3,73	3
Школа БИТ – Безопасная интернет территория	https://school-bit.ru/	4,33	4
Интернет-урок Домашняя школа	https://home-school.interneturok.ru	5,4	5
Онлайн школа № 1	https://online-school-1.ru	6,53	6
Экстернат и домашняя школа «Фоксфорда»	https://externat.foxford.ru/	6,87	7
Онлайн школа «Алгоритм»:	http://odoport.ru	8,33	8
Компьютерная академия «Шаг»	https://msk.itstep.org/	8,4	9
Дистанционная школа SCHOOL-INTER	http://school-inter.net	8,67	10
Онлайн школа «Пиксель»	https://edu.clubpixel.ru/	9,2	11
Онлайн гимназия № 1	https://mygymnasium.ru/	9,2	12
Образовательный центр «Радуга знаний»	https://www.disobr.com	10,2	13
Школа ИМТП:	http://school.imtp.ru	10,73	14
Домашняя школа дистанционного обучения:	http://dom-shkola.ru	11,13	15
Центр открытого образования «Хочу учиться»:	https://schoolattestation.ru	11,53	16
Частная школа «Академия»	http://online.repino-kids.ru	11,67	17
Международная школа завтрашнего дня МШЗД Заочное отделение	https://distant.isotm.ru	11,67	18
Онлайн Лицей № 1	http://online-licey.ru	12,53	19
Онлайн школа программирования для детей и школьников HelloWorld	https://hwschool.online	14,13	20

Расскажу подробно об одной из этих онлайн школ. Школа БИТ – Безопасная Интернет Территория. В настоящее время в школе 3 240 учеников из 235 городов и 27 стран.

Основателями школы выступили **Александр Михайлович Кандаков**, Генеральный директор ООО «Мобильное электронное образование». Доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО. Руководитель проекта по разработке ФГОС общего образования (2005-2012), руководитель подгруппы «Общее и дополнительное образование» Центра компетенций по направлению «Кадры и образование» Программы «Цифровая экономика Российской Федерации». **Марина Леонидовна Кондакова**, директор по развитию ООО «Мобильное электронное образование». Кандидат педагогических наук. Создатель первой аккредитованной и лицензированной в России дистанционной школы, **Елена Яковлевна Подгорная**, Руководитель Центра подготовки электронных продуктов ООО «Мобильное электронное образование». Почётный работник общего образования РФ. Признанный эксперт по вопросам дистанционного образования, а так же в международной образовательной системе «Международный бакалавриат» и **Юлия Евгеньевна Тихомирова**, директор онлайн школы «БИТ». Кандидат педагогических наук. Возглавляла первую аккредитованную и лицензированную в России дистанционную школу НП «Телешкола» в 2008-2013 г.

Школа осуществляет дистанционное обучение детей с 1 по 11 класс. Что предлагает школа детям и родителям? Занятия с лучшими учителями России, дистанционный доступ к учебным материалам 24/7, объективную оценку, возможность выбрать, когда и в каком темпе учиться, обучение в группах или индивидуально, учебные материалы, прошедшие психолого-педагогическую и научную экспертизу Российской Академии Наук, получение Аттестата государственного образца, соответствие санитарно-гигиеническим нормам и правилам, все предметы учебного плана с 1 по 11 класс.

Кто составляет контингент школы БИТ? Это дети, которые учатся на заочной форме обучения, дети, которые учатся на семейной форме обучения или занимаются самообразованием, путешественники и дети, живущие за рубежом, учащиеся, желающих интенсивно освоить общеобразовательную программу – 2 класса за 1 год, дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и часто болеющие дети, дети, столкнувшиеся с социальными трудностями в школе, в том числе с буллингом, учащиеся спортивных школ, учащиеся школ искусств, балетных училищ

Что дает обучение в Школе БИТ? Возможность удаленно получать образование, развивать уверенность и самостоятельность у учеников, учить самоорганизации и планированию своей деятельности, помогает ребенку найти себя в жизни.

Учеба в школе БИТ позволяет школьникам осваивать учебный материал в удобное время и в любой последовательности, самим учащимся строить свой образовательный маршрут, выбирать подходящий уровень сложности заданий, выбирать дополнительный учебный материал и расширять знания в соответствии с их интересами.

Как происходит обучение истории в Школе БИТ? Все ученики подключены к библиотеке курсов, где есть учебники по истории России и Всеобщей истории в 6-9 классах, Истории в 10-11 классах. Электронный учебник разбит на занятия (что соответствует главам в обычном учебнике), а те, в свою очередь, на интернет-уроки. Так, например, в учебнике Истории с 1914 по 2020 год для 10-11 классов восемь занятий и 42 урока.

Структура урока. Визуально страничка урока делится на левую и правую сторону. В левой стороне помещается текстовый материал, таблицы, видео и аудио файлы, тесты «Проверьте себя» и задания с открытым ответом. В правой части страницы размещены справочные материалы, словари терминов и понятий, биографии исторических деятелей.

В начале учебного года учащиеся получают Карту учета проведения сетевых уроков, в которых содержится точное распределение всех сетевых уроков на 35 учебных недель. В среднем получается, что школьник изучает 1-2 урока в неделю.

Как осуществляется контроль за уровнем изучения материала? Домашнее задание делится на задание тестового характера. Тесты «Проверьте себя» дают возможность получить отметку мгновенно, поскольку результат определяется компьютерной программой.

В конце каждого урока содержится так называемый Ключевой вопрос – задание с открытым ответом, на который в письменной форме отвечает школьник.

Вот пример такого ключевого вопроса и возможного ответа:

«В отечественной историографии XVII в. называли по-разному: «бунташный век», «новый период русской истории»... Очевидно одно: это век перелома. Начался он позже своего астрономического рубежа – после смуты, а закончился чуть раньше – Великим посольством Петра Алексеевича. Однако именно в этот период созрели предпосылки реформ Петра I и превращения России из царства в империю. Почему XVII век, «бунташный век», создал возможности превращения России из царства в империю?»

Один из вариантов ответа:

«В "бунташный век" постепенно стали развиваться товарно–денежные отношения, мелкотоварное производство, торговля, произошёл рост мануфактур. Сословно–представительная монархия сменялась монархией абсолютной: вырабатывались категории идеи самодержавия, развивался бюрократический аппарат, который вытеснял сословное представительство. Ослабленная расколом церковь, уступала позиции светским идеям в культуре и образовании. К тому же в XVII веке пролилось много крови простого народа. Массовые протесты дали понять, что государство нуждается в переменах. Россия встала на путь реформ».

Помимо обязательных к выполнению Ключевых вопросов каждый урок сопровождается избыточным количеством ЗОО – заданий с открытым ответом. Существует добровольный принцип их выполнения. Учащийся выбирает один-три ЗОО в каждом уроке по принципу близости своим учебным интересам.

Чем урок в Школе БИТ отличается от традиционного? Так же, как и в обычной школе, учащиеся видят друг друга, поскольку по условиям учебных договоров все они должны обладать оргтехникой и камерами и микрофонами. Поскольку учитель проверяет письменные ответы учащихся, то главный принцип на уроке – услышать их устные ответы. Диалог возможен лишь при интересе школьников к изучаемой теме. Поэтому учитель находит интересные факты, документы об изучаемом периоде и старается обсудить источники вместе со школьниками. Мы не уходим от проблем сегодняшнего дня. Так, например, у меня были уроки 23 января, в день проведения по всей стране массовых митингов в поддержку блогера А. Навального. В результате дискуссии учащиеся 9-х классов пришли к выводу о необходимости мирного решения всех возникающих вопросов без несанкционированных митингов и физического сопротивления правоохранительным органам.

Вот как оценивают свою работу в Школе БИТ наши учителя:

«Я думаю, что выпускник нашей школы умеет мыслить креативно, " не по шаблону". Благодаря тому, как построена программа в нашей школе, дети имеют возможность не только изучать теоретический материал, но и рассуждать, дискутировать, уметь строить диалог (ученик - учитель, ученик - ученик)».

«Наши ученики быстро адаптируются, устойчивы к изменениям, умеют учиться и владеют методами познания мира для дальнейшего самообразования (и здесь речь о функциональной грамотности, на мой взгляд, вполне уместна), способны отстаивать свое мнение, аргументировать его экологичным для оппонента образом»

«Никакая школа не может похвастаться таким многообразием международных представителей. Это тоже та самая изюминка, которую мы можем использовать в развитии школы. В частности, получать информацию, обсуждать факты и данные геополитического мира. Часто на уроках такая информация помогает в освоении материала, делает подачу дидактических единиц более близкой и ясной, а ребенку осуществить обратную связь и проявить инициативу в представлении своего личного опыта, а другим обучающимся расширить свои горизонты познания».

Какие же выводы о возможности дистанционного обучения истории в школах России на примере Школы БИТ можно сделать?

Дистанционное обучение может быть с успехом внедрено в образовательные учреждения специального типа для детей с ограниченными возможностями здоровья. Даже при компактном проживании детей с ограниченными способностями многие из них либо не имеют возможности, либо имеют очень ограниченную возможность посещения образовательного учреждения. Обучение на дому делает их оторванными от мира общения со сверстниками и ограничивает образовательные возможности личным общением с учителем. Такие элементы дистанционных технологий, как совместное коллективное обучение с применением сетевые технологий, телеконференций, аудиочатов, существенно расширит круг общения и возможности учащихся в получении более полного образования. То есть при помощи дистанционного

образования возможно решение проблемы домашнего обучения или обучения людей с ограниченными способностями, что позволит показать как им, так и другим ученикам, что они все равны и люди с ограниченными возможностями тоже могут обучаться наравне со здоровыми детьми. То есть внедрение дистанционного обучения в образовательные учреждения может решить и многие социальные, а так же этические проблемы.

Если в образовательные учреждения внедрить способ дистанционное обучение, то появится возможность организации дистанционного контроля знаний учащихся. При организации дистанционного контроля знаний учащихся в рамках образовательного учреждения может быть сформирована база знаний и база тестовых заданий, в результате чего унифицируется и стандартизируется процесс проверки знаний, а также делает контроль знаний массовым и постоянным, в отличие от классической системы, в которой контроль знаний является выборочным и фрагментарным. К тому же такая проверка будет на столько эффективна на столько и объективна в сравнение с опросом, где на выставление оценки влияет мнение учителя и его отношение с учеником.

Становится возможным организация дополнительных элективных курсов. При организации дополнительных элективных курсов в виде дистанционных продуктов появляется возможность широкого доступа учащихся к данному виду обучения. Существенным плюсом подобной системы является то, что она не замыкается на рамки конкретного образовательного учреждения, а может служить результатом интегрального взаимодействия образовательных учреждений целого региона. В результате подобного взаимодействия объединяются усилия всех педагогов всех образовательных учреждений, и расширяется спектр предлагаемых курсов, а также у ученика появляется возможность выбора преподавателя для конкретного курса.

Появляются тенденции использования дистанционных технологий обучения для такой формы обучения как экстернат. Не секрет, что во многих, особенно удаленных учреждениях общего образования отсутствуют преподаватели по некоторым видам предметов (иностранный язык, биология, химия и пр.) Для получения полноценного аттестата о среднем образовании возникает необходимость сдачи этих предметов экстерном, однако при отсутствии системной подготовки у ученика по предмету, подобная форма для него не всегда приемлема. Технологии дистанционного обучения позволят восполнить этот пробел.

При внедрении дистанционного образования также становится возможной организация профильного обучения для удаленных муниципальных образований, так как профильное обучение на сегодняшний момент является одним из приоритетных направлений развития образования. Однако проблема нехватки кадров не позволяет реализовать программу профильного обучения в полной мере на отдаленных территориях РФ. Так внедрение дистанционного обучения позволит учащимся из отдаленных регионов реализовать свои права гражданина РФ и быть равным с теми, кто имел счастье получить в своём образовательном учреждении профильное образование.

Дистанционные уроки могут стать спасением для пропускающих школьные занятия детей по причинам болезни. Актуальная проблема пропуска занятий школьников в результате болезни не имеет на сегодняшний день системного решения. Ученик, пропустивший 1 или 2 недели занятий, выпадает из образовательного процесса, и восполнить знания он может только через дополнительные занятия с репетитором, либо через самостоятельное освоение пропущенного материала. Дистанционное образование могло бы возместить этот пробел в системе образования и позволить ученикам не отрываться от учебного процесса.

Система дистанционного образования, внедренная в рамках конкретного образовательного учреждения, кроме того, могла бы расширить возможности для общения учащихся между собой и стать основой для кооперации и совместной работы и учебы, предоставляя возможность обмениваться мнениями не только по учебным вопросам.

Кроме того, следует отметить, что в результате включения школьников в открытый образовательный процесс с использованием дистанционных образовательных технологий, у них формируются навыки работы с информационными технологиями и предпосылки для получения непрерывного образования с помощью дистанционного образования в течение всей жизни.

Подводя итог, можно сказать, что с внедрением дистанционного образования сразу решается множество проблем, как социальных, так и проблем собственно образования.

Список использованной литературы и источников

1. Цикулина С. Результаты проверочных работ в школах шокировали учителей и родителей [Электронный ресурс] режим доступа: URL: <http://surl.li/mscp> (дата обращения 10.02.2021)
2. Keegan D. Foundations of distance education. L.–N.Y., 1996. P. 80.
3. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 31.07.2020) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2020). Статья 16. Реализация образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий [Электронный ресурс] режим доступа: URL: <http://www.consultant.ru>. (дата обращения 20.01.2020).
4. Пьянников М. М. Потенциал дистанционного образования в процессе обучения подростков // Психология. Социология. Педагогика. 2012. № 7 (20). С. 52-53.
5. Полушкина Г. Ф. Возможности использования технологий медиаобразования для развития универсальных учебных действий подростков // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2018. № 2. С. 14-27.
6. Румянцева А.В. Опыт дистанционного обучения глазами подростков // Научный электронный журнал «Непрерывное образование: XXI век». 2020. № 4 (32). С. 1–12. [Электронный ресурс] URL: <http://surl.li/msev> (дата обращения 09.02.2021).

УДК 94(372.893)

ЧТО МОЖЕТ ПОМОЧЬ УЧИТЕЛЮ В ПРОЦЕССЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ

И. Ю. Соколов

Соколов Игорь Юрьевич, учитель истории муниципального общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 2 городского округа закрытого административно-территориального образования Светлый Саратовской области»

В статье рассматриваются новые формы деятельности, которые вошли в практику российского учительства в 2020 г. в связи с эпидемиологической ситуацией. Дается характеристика возможностей различных сервисов и программ для организации образовательного процесса в дистанционном формате.

Ключевые слова: дистанционное обучение, образовательные серверы.

WHAT CAN HELP THE TEACHER IN THE PROCESS OF REMOTE LEARNING: FROM WORK EXPERIENCE

I. Y. Sokolov

Sokolov Igor Yuryevich, history teacher of the municipal general education institution " Secondary General Education School No. 2 of the city district of the closed administrative-territorial formation Svetly of the Saratov region»

The article examines new forms of activity that have entered the practice of Russian teachers in 2020 due to the epidemiological situation. The characteristics of the capabilities of various services and programs for organizing the educational process in a distance format are given.

Key words: distance learning, educational servers.

Прошедший учебный 2019-2020 учебный год навсегда изменил российское образование. В очень быстром темпе учителя стали осваивать программы для видеоконференций, пользоваться сервисами видеоуроков и создавать электронные тесты. Уже сейчас понятно, что дистанционное обучение со всеми его плюсами и минусами пришло навсегда в жизнь школы. Остается, пожалуй, только один главный вопрос – как конкретному педагогу справиться с этой серьезной задачей.

Большинство сервисов, которые призваны помочь учителю организовать дистанционное обучение не идеальны. Многие жалуются на то, что предложенный там материал не соответствует образовательной программе, по которой они работают, кто-то на то, что некоторые уроки отсутствуют в перечне, иные находят там фактические ошибки. Неудобство представляет также наличие платных услуг, без которых использование сервиса на постоянной основе теряет смысл, а также необходимость регистрации, как для учащихся, так и для педагогов [1]. Еще есть проблема «специализации» сервисов, когда какие-то из них подходят больше для математиков, иные для историков, филологов и т.д. В результате, ученику приходится регистрироваться, запоминать сайты, данные для входа, по каждому предмету в отдельности [2, с. 23-24].

По моему мнению, проблема здесь еще и в том, что каждый учитель готовит свой урок индивидуально, вкладывая в него свое наполнение, потому стремящиеся к общему знаменателю занятия, пусть и подготовленные очень хорошими педагогами нас не устраивают. Хотя последнее никак не отменяет всех реально выявленных проблем электронных образовательных ресурсов. Дело в том, что до дистанционного обучения этими ресурсами не пользовались так

массово, в основном их посещали дети и их родители, отсюда и не так много было, как модно стало говорить «обратной связи», чтобы разработчики сервисов смогли эти недочеты устранить.

Итогом вышесказанного является простой вывод – как и всегда учителя никакой электронный ресурс заменить не может, следовательно, и урок он должен делать сам, используя те программы и сервисы, которые ему больше подходят, естественно учитывая особенности ученика, его технические и иные возможности.

В этой связи, хотелось бы, на основании собственного опыта, представить несколько продуктов, которые реально помогают при подготовке к уроку в условиях дистанционного обучения. Речь не идет о сервисах видеуроков, которых огромное количество на просторах интернета, а о таких продуктах, которые с одной стороны облегчают работу, а с другой позволяют привнести в урок что-то свое, индивидуальное, то чего в видеуроках нет и, возможно, никогда не будет.

Начать хотелось бы с технической части – программы ABBYY Screenshot Reader. Это программа для создания снимков любой области экрана с последующим сохранением их в различных форматах, но самая полезная ее функция – возможность распознавать текст с любой картинке на вашем компьютере. Даная функция пригодится, если вы хотите отредактировать текст или схему, или превратить их в задание по заполнению пропусков, поиску ошибок и т.д. Недостатком этой программы является то, что она платная. Стоимость ее пожизненной лицензии не превышает годовой подписки на популярные антивирусы, но при этом ее можно получить бесплатно. Часто этот программный продукт распространяется в качестве подарка вместе со сканерами, МФУ и подобной техникой.

Еще одним незаменимым помощником для меня стал сервис документов Google. Одно из его достоинств – это кроссплатформенность, то есть возможность избежать классической фразы ученика «я не сделал задание потому, что у меня файл не открылся». Эти документы открываются на любом устройстве: смартфоне, компьютере и даже на смарт ТВ. Сервис позволяет работать с текстовыми документами, презентациями, таблицами Excel. Более того есть возможность наладить обратную связь с учащимися. Вы всегда видите учеников, которые просматривают документ. Здесь есть функции комментирования и совместного редактирования текста. То есть, ученик может задать вопрос по конкретному термину, фразе, предложению, которые ему не понятны, а учитель и/или его одноклассники могут ему ответить. Учащиеся совместно с учителем могут изменять или создавать новый текст. Все это происходит и отражается на устройствах в реальном времени, значит все изменения в документе видны сразу всем участникам работы. Кроме того, этот сервис включает приложение под названием формы, которые позволяют создавать опросы и тесты.

Пожалуй, самым спорным и сложным вопросом в рамках дистанционного обучения является проблема оценивания работы учащегося. В этом может помочь конструктор тестов Online Test Pad. Одним из достоинств этого сервиса (впрочем, как и предыдущего) – отсутствие необходимости устанавливать что-то на

компьютер или иное устройство. Учителю достаточно пройти процедуру регистрации, чтобы получить доступ, учащихся регистрировать не нужно. Здесь можно создавать задания самой разной направленности: от кроссвордов и диалогов, до сложных схем с пропусками и контрольных тестов. Задание содержит массу настроек, которые позволяют установить время и количество попыток прохождения, запретить копирование текста вопроса, перемешать вопросы и варианты ответов. Самым полезным для контрольного теста является настройка «Группы вопросов», это возможность объединения нескольких вопросов, связанных по различным признакам, в одну группу для дальнейшей настройки отбора этих вопросов для прохождения теста. Например, мы создаем группу из десяти схожих вопросов и настраиваем их так, чтобы ученику случайным образом выбирались только два, затем еще несколько таких групп и практически индивидуальный вариант контрольной работы готов. Блоки можно отключать. Это дает возможность использовать тест как в разное время учебного года для одного класса, так и для классов разных лет обучения. В конструкторе есть еще много полезных функций, таких как ответ в свободной форме, загрузка документа с заданием и т.д. Сервис дает возможность отложенной проверки, когда часть заданий проверяется автоматически, а часть учителем и только потом результат отправляется ученику. Оговоримся, что все тесты открываются абсолютно на всех устройствах. Более того, сервис предлагает различные возможности использования заданий. Их можно скачать как в виде автономного файла и использовать на устройствах без интернета, так и в виде документа, который можно распечатать и раздать как работу в классе.

Список использованной литературы и источников

1. Какой там урок? Учителя и школьники о проблемах дистанционного обучения во время карантина <https://zona.media/article/2020/04/07/school>
2. Санданова Ц.М., Пиотрович О.В. Использование элементов дистанционного обучения на уроках // Дистанционное обучение: реалии и перспективы. Материалы I региональной научно-практической конференции. – СПб: ГБУ ДПО «СПбЦОКОиИТ», 2016. 165 с.

УДК 378.14

КРАЕВЕДЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ ВО ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЕ

Е.В. Колесова

Колесова Елена Валентиновна, методист Государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования «Саратовский институт развития образования», Саратов, lena_helen_2011@mail.ru

Автор акцентирует внимание на роли внеурочной деятельности и её формах в рамках краеведения. Рассматриваются варианты практико-ориентированной работы учащихся через призму ученической исследовательской деятельности и через метод учебных проектов. Автор подчеркивает значимость наследия своих знаменитых земляков в аспекте общественной и культурной жизни края.

Ключевые слова: формы внеурочной деятельности; исследовательский проект; художественное наследие; основные формы исследования.

LOCAL HISTORY ACTIVITIES OF STUDENTS IN EXTRACURRICULAR WORK

E. V. Kolesova

Kolesova Elena Valentinovna, methodist of State Autonomous Institution of Additional Professional Education «Saratov Institute of Education Development», Saratov

The author focuses on the role of extracurricular activities and their forms within the framework of local history. The variants of practice-oriented work of students are considered through the prism of student research activities and through the method of educational projects. The author emphasizes the importance of the heritage of his famous countrymen in the aspect of the social and cultural life of the region.

Keywords: forms of extracurricular activities; research project; artistic heritage; main forms of research.

В условиях модернизации образования учитель располагает многообразием педагогических средств осуществления связи школы с жизнью. Безусловно, огромная роль в этом направлении принадлежит краеведению, в рамках которого, максимально сочетая учебную и внеурочную деятельность школьников, можно создавать условия для самообразования и всестороннего развития личности.

Роль внеклассной краеведческой работы неуклонно возрастает, особенно в последние годы, когда одной из важнейших общественных задач становится нравственно-патриотическое воспитание подрастающего поколения. Суть краеведческого принципа в обучении заключается в установлении связи изучаемого в школе материала с теми знаниями и умениями, которые приобретаются в результате исследовательской работы по истории и культуре родного края. В основе реализации краеведческого принципа лежит системно-деятельностный подход, который осуществляется через организацию систематической проектно-исследовательской деятельности школьников [1, с. 19].

Краеведческое направление в школе является результатом совместной деятельности ученика и учителя и носит творческий характер. Оно помогает воспитанию у учащихся чувства красоты, формированию познавательного интереса, развитию способностей, эстетического вкуса, устойчивых нравственных принципов. Краеведение способствует выработке активной жизненной позиции учащихся, нацеливает их на общественно-полезную работу, прежде всего по охране, пропаганде памятников истории и культуры своей области, своего города, своего района.

Саратовская область располагает огромным культурным потенциалом, который может служить основой активизации культурной жизни всего региона [2, с. 10]. Главной целью современного краеведения является охрана и восстановление исторических и природных памятников, благоустройство территорий, возрождение народных промыслов, изучение истории семьи. Вопросы культуры края могут быть решены в рамках практико-ориентированной работы учащихся через призму ученической

исследовательской деятельности, через метод учебных проектов. В регионе ежегодно проводятся научно-практические конференции, конкурсы, форумы, олимпиады, которые не только поддерживают и развивают интерес к изучаемым предметам, но и стимулируют активность, инициативность, самостоятельность учащихся при подготовке вопросов по краеведческим темам, в работе с дополнительной литературой; помогают школьникам формировать свой уникальный творческий мир. Огромным интересом у старшеклассников пользуется региональный конкурс проектов «Свой путь к открытиям», проходящий на базе МОУ «Гимназия № 34» г. Саратова. Краеведческая секция была включена и в программу ежегодного Интеллектуального фестиваля «Политика вокруг нас», одним из организаторов которого является МАОУ «Лицей гуманитарных наук» г. Саратова. Интересные работы по краеведению представляют учащиеся на региональной научно-практической конференции «Духовность и современность» (МОУ «Русская православная классическая гимназия имени преподобного Сергия Радонежского» г. Саратова).

С большим интересом и увлеченностью участники представляют темы, связанные с культурой края, сохранностью памятников архитектуры, историческим наследием. Ценность изучения памятников истории и культуры как источников краеведения заключается в том, что, помимо информации они погружают нас в атмосферу своего времени [3, с. 30]. Каждый из них представляет собой опосредованно запечатленный факт или явление либо его обобщение в художественно-образной форме.

Основными формами исследования являются: интервью, работа в архивах, музеях, исследование исторических находок и документов с описанием, анализом и сравнением краеведческих источников. Педагог может выбрать в исследовании роль соавтора. Итогом такой работы может быть выступление на конференциях различного типа, печать в периодических изданиях, доклады на уроках и занятиях, презентации и т.д. Все это делает исследование продуктивным, заинтересовывает учащихся в дальнейшем продолжении работы, активизирует познавательную деятельность, развивает креативное мышление, интерес к краеведческой работе.

Важным источником знаний о крае являются произведения искусства. В них увековечены великие исторические события и выдающиеся люди прошлого, образы родной природы, облики городов и сел. Художественные произведения несут информацию о своей эпохе: об истории края, его природе, о его культурном и экономическом развитии, об укладе жизни, о костюмах, предметах быта, давно канувших в вечность.

Красоту родного края учащиеся познают из произведений саратовских художников. Это и ощущение противоречий своего времени в работах В. Борисова-Мусатова, и использование поэтических форм в отображении уголков саратовской земли в пейзажах П. Уткина, Б. Миловидова, Е. Егорова. В произведениях самых разных творческих манер и стилей можно проследить борьбу за подлинную, внутренне содержательную красоту, ту высокую духовность устремлений, которая неискоренима из жизни русского человека.

Главное в образах, созданных саратовскими художниками, - чувство любви к родной земле.

Архитектура, независимо от степени известности и художественного совершенства памятников, фиксирует вехи многовековой истории и культуры народа. Произведения архитектуры – это первоисточники, тесно связанные с местом своего возникновения, вобравшие в себя все, что связано с материальной и духовной жизнью общества. Изучение их дает возможность судить о развитии общества. В своих конструкциях, формах, декоративном оформлении памятники архитектуры раскрывают эстетические воззрения эпохи и характер жизненного уклада, художественные особенности творчества создавших их мастеров, свидетельствуют об особенностях разных архитектурных школ в конкретных исторических и региональных условиях. Изучение архитектурных объектов, их восприятие не должно ограничиваться лишь оценкой его красоты, оценкой мастерства художника-зодчего. Необходимо научиться понимать, какие идеи выражает произведение искусства. Краеведческая работа по изучению архитектурных сооружений должна быть направлена на формирование у учащихся верных представлений о задачах архитектуры, которая тесным образом связана с жизнью своего времени и своей эпохи.

Изучая художественное наследие своих знаменитых земляков в аспекте общественной и культурной жизни края, следует проследить, какое влияние оказали на творчество художников природа, история и культура края, выявить памятные места, связанные с биографиями деятелей искусства или получившие отражение в их творениях. В итоге краеведческая работа должна привести к обоснованию историко-художественной ценности местных памятников искусства и памятных мест как явлений культуры края, что позволяет определить характер дальнейшей краеведческой деятельности по пропаганде и охране выявленных объектов.

Интересной формой краеведческой работы является проведение встреч с местными художниками, мастерами народного искусства и с другими представителями творческой интеллигенции [4, с. 8-24]. Эти встречи могут проходить в школе и художественных мастерских, местных творческих организациях, где учащиеся могут не только увидеть произведения искусства, но и изучить процесс работы над ними, почувствовать творческую атмосферу художественной мастерской, проникнуть уважением к труду художника, его творческим созданиям. Подобные встречи могут состояться и с мастерами художественных промыслов, резчиками по дереву и металлу, ювелирами, с художниками текстильного декора.

Собранные материалы исследования можно представить в виде творческой работы или презентации. Разновидностью практических занятий является систематическое изготовление наглядных пособий по изучению искусства родного края, которые могут использоваться в учебной работе по изобразительному искусству и во внеклассных мероприятиях. Эти пособия могут быть изготовлены различными средствами: рисунок, аппликация, изготовление макетов, копии с предметов народного декоративного искусства,

фотографии. Организация выставок является активной формой пропаганды знаний об искусстве родного края, важным средством художественного и эстетического воспитания школьников.

Ещё одной интересной формой краеведческой работы может быть экскурсия. Она предполагает изучение местных объектов в их естественной обстановке. Такими являются экскурсии на природу, к историческим памятникам и памятным местам, экскурсии в краеведческие музеи. На экскурсии учитель имеет возможность события прошлого непосредственно связать с конкретными историческими памятниками - немymi свидетелями тех событий, что помогает учащимся создать более верные представления о далеком прошлом; экскурсия помогает школьникам стать как бы современниками исторических событий прошлого. Формой выявления результатов экскурсии может быть эссе, фотовыставка, краткие описания экскурсионных объектов.

К объединяющим формам краеведческой работы относятся детские клубы, школьные музеи, сообщества. Углубленная постоянная и систематическая краеведческая работа часто приводит к созданию в школах краеведческих музеев. По профилю они могут быть краеведческие, краеведческо-литературные, природоведческие, художественные. Организация школьного музея - одна из лучших форм работы юных краеведов, объединяющая не только членов кружка, но и педагогов, учащихся школы, их родителей.

Сегодня, благодаря краеведению, учащиеся имеет возможность лучше понять, что история – это история людей; корни человека – в истории и традициях своей семьи, своего народа, в прошлом родного края и страны.

Краеведение способствует решению задач социальной адаптации воспитанников школы, формированию у них готовности жить и трудиться в родном селе, районе, крае, участвовать в их развитии, социально – экономическом и культурном обновлении. Это одна из актуальных социально-педагогических задач нашего времени.

Список использованной литературы и источников

1. Демченко А.И. У истоков саратовского краеведения // Годы и люди. Саратов, 1990. Вып. 5.
2. Культура и история народов Саратовского Поволжья: Учебное пособие. Саратов: Издательство «Научная книга», 2005. 65 с.
3. Головня Е. В. Использование краеведческого материала на уроках и во внеурочное время // Молодой ученый. 2016. №5-6. С. 29-31.
4. Демченко А.И., Демченко Г.Ю. Вехи. События. Лица. // Книгоиздательский центр «Саратовтелефильм». «Доброддея», 2015.

УДК 378.14

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМОВ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПРИ РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ

И.Н. Евсева

Евсева Ирина Николаевна, учитель истории и обществознания МАОУ «Гимназия № 87» г. Саратова

В статье рассмотрена методика применения приемов технологии развития критического мышления на уроках истории при работе с одаренными детьми. Дана краткая характеристика данной технологии, приведены примеры использования приемов технологии развития критического мышления на различных стадиях урока. Сделан вывод о преимуществах применения данной технологии при работе с одаренными детьми.

Ключевые слова: технология развития критического мышления, подготовка к ЕГЭ, одаренные дети.

USE OF CRITICAL THINKING DEVELOPMENT TECHNOLOGIES WHEN WORKING WITH GIFTED CHILDREN

I. N. Evseeva

Evseeva Irina Nikolaevna, teacher of history and social studies, MAOU "Gymnasium No. 87", Saratov

The article discusses the methods of applying the technology of the development of critical thinking in history lessons when working with gifted children. The article gives a brief description of this technology and the examples of the use of this technology at various stages of the lesson. The author makes a conclusion about the advantages of using this technology when working with gifted children.

Key words: technology of the development of critical thinking, preparation for the RNE (Russian National Exam), gifted children.

Прогресс цивилизации зависит от людей творческих, людей одарённых. В связи с чем, нам, педагогам, для выявления, сохранения и развития одарённости каждого ребенка в своей повседневной практической деятельности необходимо быть крайне внимательными к детям, их особенностям, способностям. Действующий педагог должен верить, что каждый ребенок одарён, но по-своему. Поэтому каждодневная задача учителя - предоставление возможности для развития разных по одарённости детей. Возможности, имеющиеся на уроках истории для работы с одарёнными школьниками, безграничны. Познавательная потребность, аналитический подход, оригинальность мышления – важнейшие качества, отличающие творческую личность. Умение обучающегося объективно оценивать свои и чужие мысли, формулировать и аргументировать их – эти качества мышления развивают способность сопоставлять внешнюю информацию с имеющимися у обучающегося знаниями, вырабатывать решения о том, что использовать безусловно, что подвергать сомнению и проверять дополнительной информацией, а что и вовсе отвергнуть.

Критическое мышление - это использование когнитивных техник или стратегий, которые увеличивают вероятность получения желаемого конечного результата. Это определение характеризует мышление как нечто отличающееся контролируемостью, обоснованностью и целенаправленностью, - такой тип

мышления, к которому прибегают при решении задач, формулировании выводов, вероятностной оценке и принятии решений [1, с. 5]. При этом думающий использует навыки, которые обоснованы и эффективны для конкретной ситуации и типа решаемой задачи. Таким образом, критическое мышление составляют следующие компоненты: 1) критическое мышление – это, прежде всего, самостоятельное мышление; 2) информация является отправным, а не конечным пунктом критического мышления. Знание создает мотивировку, без которой человек не может мыслить критически; 3) критическое мышление начинается с постановки вопросов и уяснения проблем, которые нужно решить; 4) критическое мышление стремится к убедительной аргументации. Человек сознает, что возможны иные решения проблемы, и старается доказать, что выбранное им решение логичнее и рациональнее прочих; 5) критическое мышление – это мышление социальное. Всякая мысль проверяется и оттачивается, когда ею делятся с другими. Поэтому учителя, работающие в русле критического мышления, уделяют большое внимание выработке качеств, необходимых для продуктивного обмена мнениями: терпимости, умению слушать других, ответственности за собственную точку зрения. В результате педагогам удается значительно приблизить учебный процесс к реальной жизни, протекающей за стенами класса.

Важным в данной технологии является следование трем фазам: *evocation* (вызов, пробуждение), *realization* (осмысление новой информации), *reflection* (рефлексия) и соблюдение определенных условий: активность участников процесса, разрешение высказывать разнообразные «рискованные» идеи и т. д. Урок, занятие, серия уроков (занятий), тема, курс могут быть построены в соответствии с заявленным алгоритмом [2, с. 17].

Первая стадия (фаза) - вызов, когда ставится задача не только активизировать, заинтересовать учащегося, мотивировать его на дальнейшую работу, но и «вызвать» уже имеющиеся знания либо создать ассоциации по изучаемому вопросу, что само по себе станет серьезным активизирующим и мотивирующим фактором для дальнейшей работы.

Вторая стадия (фаза) - осмысление (реализация смысла). На этой стадии идет непосредственная работа с информацией, причем приемы и методы ТРКМ позволяют сохранить активность ученика, сделать чтение или слушание осмысленным.

Третья стадия (фаза) - рефлексия (размышление). На этой стадии информация анализируется, интерпретируется, творчески перерабатывается.

На стадии вызова можно использовать различные приемы: 1) «Выглядит, как... Звучит, как ...», 2) таблица «ПМИ» и «ПМ?», 3) таблица «Верные - неверные утверждения», 4) кластеры, 5) таблица «толстых» и «тонких» вопросов, 6) игра «Верите ли вы?» 7) «ромашка Блума», 8) стратегия решения проблем «ИДЕАЛ» Джеймса Брэмсфорда и другие [3, с. 9].

Большое значение в технологии развития критического мышления отводится приемам, формирующим умение работать с вопросами [4, с. 53]. Технология развития критического мышления ориентирована на вопросы как основную движущую силу мышления, в отличие от традиционного

преподавания, строящегося на готовых ответах. Мысль остается живой только при условии, что ответы стимулируют дальнейшие вопросы. Только ученики, которые задают вопросы, по-настоящему думают и стремятся к знаниям. Уровень вопросов определяет уровень нашего мышления. Например, на уроке истории в 6 классе по теме «Правление князя Владимира. Крещение Руси» на стадии вызова учащимся предлагается сформулировать вопросы к теме в форме «тонких» и «толстых» вопросов. Это может выглядеть так:

«Тонкие» вопросы	«Толстые» вопросы
Сколько лет правил Владимир Святославич?	Каковы причины принятия христианства?
В каком году была проведена языческая реформа?	Почему именно православное христианство Владимир выбрал в качестве государственной религии?
Сколько религий рассматривал Владимир в качестве государственной?	Каково значение принятия христианства?
Когда произошло крещение Руси?	Какие пережитки язычества сохранились после принятия христианства на Руси?

В технологии развития критического мышления большое значение отводится визуальным формам организации материала. В старших классах также можно использовать иллюстративный материал при выстраивании логических цепочек, но в меньшей степени. Работа с большим количеством фактических данных становится не такой рутинной, если предложить учащимся ее в виде наглядной «линии времени», это вовлечет всех учащихся в решение задачи, что позволит избежать пассивности на уроке. Подобные приемы используются на стадии и осмысления, и закрепления материала. Замечая, что одаренный ребенок способен значительно продуктивнее, чем его сверстники, воспринимать связи и отношения между явлениями, событиями, процессами, учитель может разнообразить работу применением заданий по поиску аналогий, Умение видеть связь между разными явлениями, событиями, возможно, далекими по содержанию, развивает легкость ассоциаций, помогает увидеть, найти путь к решению проблемы, используя различную информацию. Примером такой работы может служить приём «Выглядит как...», «Звучит как...», используемый также на стадии вызова. В его основе лежит деятельность учащихся по подбору зрительных или слуховых ассоциаций, возникающих при осмыслении изучаемой темы. Природа данного приёма существенно развивает образное мышление обучающихся, позволяет видеть причинно-следственные связи, понимать сущность изучаемой эпохи. Данный прием используется не только на уроках, при закреплении материала, но и при подготовке к ЕГЭ и ОГЭ, на спецкурсах и консультациях, а также при работе с одаренными детьми при подготовке к олимпиадам.

Не менее важной является стадия осмысления. Принципиальной значение имеет тот факт, чтобы работа на втором этапе урока была тесно связана с деятельностью учителя и учащихся на стадии вызова. Нельзя

«забыть» о поставленных учениками целях, заданных вопросах, предъявленном опыте. Изучение нового материала накладывается на знания, опыт или вопросы, вызванные на первом этапе урока. Существуют отдельные приемы, работающие на стадии осмысления: 1) инсерт, 2) «бортовые журналы», 3) дневники и другие. В качестве примера рассмотрим первый прием. «Инсерт» - это маркировка текста значками по мере его чтения: «■/» - уже знал, «+» - новое, «-» - думал иначе, «?» - не понял, есть вопросы. Таким образом, мы обеспечим вдумчивое, внимательное чтение. Технологический прием «Инсерт» и таблица «Инсерт» сделают зримым процесс накопления информации, путь от старого знания к новому. Важным этапом работы станет обсуждение записей, внесенных в таблицу.

Приемы, используемые на стадии рефлексии способствуют развитию рефлексивных умений как в трехфазовой структуре урока, так и в качестве отдельных методических приемов, направленных на развитие рефлексии. Среди них: 1) синквейн, 2) «общее-уникальное», 3) перекрестная дискуссия, 4) стратегия «рамка» или «статья», 5) прием «двухрядный круглый стол» и другие.

Одним из методов реализации технологии критического мышления является использование приема «логические цепочки». Вариантов использования данного приема может быть несколько [5, с. 66-68].

Первый вариант: «Перепутанные логические цепочки» или модификация приема «Ключевые термины». Дополнительным моментом является расположение на доске или печатном материале ключевых слов, событий, процессов в специально «перепутанной» логической последовательности. После знакомства с текстом, на стадии «рефлексии» учащимся предлагается восстановить нарушенную последовательность. Например, в среднем звене при построении логических цепочек используется больше наглядного материала: 1) выстраивается ряд фактов и дается задание учащимся восстановить хронологическую последовательность событий, 2) выстраивается ряд изображений предметов и дается задание выделить только те, которые имеют отношение к изучаемому явлению. Так же можно выстраивать изображения, с помощью которых учащиеся: 1) пытаются выделить признаки изучаемого явления, 2) сравнивая которые, учащиеся делают вывод об изменениях, произошедших на определенном этапе развития общества.

В качестве примеров можно привести следующие задания:

1) Логическая цепочка из событий. Расположите в хронологическом порядке следующие события: а) стояние на реке Угре; б) Куликовская битва; в) Ледовое побоище; г) Полтавская битва.

2) Логическая цепочка из фактов. Расположите следующие термины в хронологическом порядке их появления в отечественной культуре: а) фреска, б) парсуна, в) кунсткамера, г) лицей.

3) Логическая цепочка на соотнесение. Установите соответствие между деятелем русской истории и тем, в каком родстве он состоял с царевной Софьей.

Деятель	Родство
1. Алексей Михайлович	А) «Единоутробный» брат
2. Федор Алексеевич	Б) Брат по отцу
3. Михаил Федорович	В) Дядя
4. Петр Алексеевич	Г) Дед
	Д) Отец

Можно применять следующий способ, когда на отдельные листы выписываются 5-6 событий из текста (как правило, историко-хронологического или естественно-научного). Демонстрируются перед классом в заведомо нарушенной последовательности. Учащимся предлагается восстановить правильный порядок хронологической или причинно-следственной цепи. После заслушивания различных мнений и придя к более или менее единому решению, учитель предлагает ученикам познакомиться с исходным текстом и определить: верны ли были их предположения.

Например, расставьте отрывки в хронологической последовательности:

«Правда, сия победа в то время зело была печально чувственная, и яко отчаянная всякие предъ надежды, и за великий гнев Божий почитаемая. Но ныне, когда о том подумать, воистину не гнев, но милость Божию исповедати долженствуем: ибо ежели бы нам тогда ... виктория досталась ... то в какую бы беду после нас оное счастье вринуть могло ... »

«Сия у нас победа может первая назваться, понеже над регулярным войском никогда такой не бывало, к тому ж еще гораздо меньшим числом будучи пред неприятелем, и поистине оная виною всех благополучных последований России, понеже тут первая проба солдатская была, и людей конечно, ободрила, и мать полтавской баталии как ободрением людей, так и временем».

«Воины! Вот пришел час, который решит судьбу Отечества. И так не должны вы помышлять, что сражаетесь за Петра, но за государство, Петру врученное, за род свой, за отечество, за православную нашу веру и церковь. Не должна вас также смущать слава неприятеля, будто бы непобедимого, который ложь вы сами своими победами над ним неоднократно доказывали».

Таким образом, при использовании метода «логических цепочек»: работает весь класс; происходит повторение и систематизация материала; развивается логическое мышление; формируются УУД и т.д.

Конечно же, нельзя не сказать о приеме перекрестной дискуссии [6, с. 82]. Он особенно актуален при подготовке к 24 заданию ЕГЭ по истории. Само слово «перекрестная» предполагает столкновение противоположных точек зрения. Таким образом, такая дискуссия уместна, если по обсуждаемому вопросу возможно возникновение противоположных суждений. Вопрос или спорное утверждение могут быть предложены организатором дискуссии или самими ее участниками. В основе организации работы лежит следующая таблица:

Аргументы «за»	Точка зрения	Аргументы «против»
----------------	--------------	--------------------

Участникам дискуссии предлагается заполнить таблицу. Они работают в парах, последовательно записывая несколько аргументов «за» (4-5 суждений) и несколько аргументов «против». Затем аргументы «за» и «против» последовательно озвучиваются. Дальнейшая работа может быть организована по-разному.

Таким образом, педагоги, работающие с детьми в рамках развития критического мышления, отмечают следующие преимущества данной технологии:

- работа в паре и в малой группе усиливает интеллектуальный потенциал участников, значительно расширяет их словарный запас;
- совместная работа способствует лучшему пониманию трудного, информационно насыщенного текста;
- представляется возможность повторения, усвоения материала;
- появляется большая глубина понимания материала;
- обостряется любознательность, наблюдательность;
- дети становятся более восприимчивы к опыту других детей: совместная работа развивает единство, обучающиеся учатся слушать друг друга, несут ответственность за совместный способ познания;
- письменная речь развивает в детях навыки чтения и наоборот;
- в ходе обсуждения обнаруживается несколько трактовок одного и того же содержания, а это еще раз работает на понимание;
- развивает активное слушание;
- исчезает страх перед белым листом и перед аудиторией;
- предоставляется случай заблистать в глазах одноклассников и учителей, развеять стереотипы восприятия того или иного ребенка, повысить самооценку.

Список использованной литературы и источников

1. Халперн Д. Психология критического мышления. СПб, 2000.
2. Богатенкова Н. В., Муштавинская И. В. Технология развития критического мышления на уроках истории и краеведения. СПб., 2001.
3. Загашев И.О., Заир-Бек С.И. Критическое мышление: технология развития. СПб., 2003.
4. Загашев И.О., Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. Учим детей мыслить критически. СПб., 2003.
5. Заир-Бек С.И. Развитие критического мышления через чтение и письмо: стадии и методические приемы // Директор школы. 2005. № 4. С.66-72.
6. Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. Развитие критического мышления на уроке. Пособ. для учителя. М., 2004.

УДК 378.14

**МУЗЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СЛАВЫ САРАТОВСКОЙ
ОБЛАСТИ КАК СОХРАНЕНИЕ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ О
СОБЫТИЯХ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ 1941-1945 гг.**

Г.Н. Гаврилова

Гаврилова Галина Николаевна, заведующий музеем педагогической славы Саратовской области ГАУ ДПО «Саратовский областной институт развития образования», museum@soiro.ru

В статье рассмотрена деятельность Музея педагогической славы Саратовской области по сохранению исторической памяти о Великой Отечественной войне 1941 – 1945 гг. Проанализированы фондовая, экспозиционно-выставочная, просветительская и научно-исследовательская работа Музея. Сделан вывод о роли Музея в сохранении культурно-исторического наследия Саратовского региона.

Ключевые слова: Музей педагогической славы, Саратовская область, Великая Отечественная война, историческая память, патриотическое воспитание.

MUSEUM OF PEDAGOGICAL GLORY OF THE SARARATOV REGION AS PRESERVATION OF HISTORICAL MEMORY OF THE EVENTS OF THE GREAT PATRIOTIC WAR 1941-1945.

G. N. Gavrilova

Gavrilova Galina Nikolaevna, Head of the Museum of Pedagogical Glory of the Saratov region, GAU DPO "Saratov Regional Institute of Education Development", museum@soiro.ru

The article examines the activities of the Museum of Pedagogical Glory of the Saratov Region to preserve the historical memory of the Great Patriotic War of 1941-1945. The stock, exposition, exhibition, educational and research work of the Museum is analyzed. The conclusion is made about the role of the Museum in the preservation of the cultural and historical heritage of the Saratov region.

Key words: Museum of Pedagogical Glory, Saratov Region, the Great Patriotic War, historical memory, patriotic education.

В настоящее время всё более отчётливо обнаруживается расщепление исторического сознания граждан России на собственно «историю» и «повествование об истории», что сопровождается нарушением преемственности, как образовательного процесса, так и воспитания молодого поколения наших соотечественников. Задача педагога – сделать так, чтобы глубинное приобщение к национальной истории и духовному культурному наследию не происходило лишь посредством рассказывания, снабженного некими проблемными вопросами по теме. Это однозначно определяет уникальную роль музея как специфического пространства, в котором на основе соприсутствия с материальными свидетельствами прошедших событий у учащихся вырабатывается переживание-понимание эпохи, позволяющее чуть более детально прояснить образы её творцов и разрушителей, гениев и безумцев, героев и предателей.

Именно музеи могут по праву претендовать на роль гарантов исторической подлинности, чем и обусловлен их высочайший образовательно-воспитательный потенциал. Одним из отвечающих запросам современности путей реализации этого потенциала выступает укрепление в молодёжной среде

гражданского самосознания, духовных и нравственных идеалов, верности Родине.

Экспозиции Музея педагогической славы Саратовской области созданы по классическому образцу музейной среды и наряду с артефактами предлагают посетителю ознакомиться с материалами нарративного характера, освещающим события и деятельность участников Великой Отечественной войны. Большого внимания в Музее заслуживают подлинные документы, награды, фотографии и личные вещи ветеранов Великой Отечественной войны. Например, медаль Ф.Ф. Ушакова, которой был награжден участник войны с Японией педагог В.Ф. Жарков, письма с фронта, отражающие народную волю к победе, листовки, дневники и воспоминания ветеранов, военные трофеи, привезенные с полей боев: гильзы, каска, пулеметная лента и многое другое.

Хранящиеся в музеях фотографии военных лет, где медицинские сестры запечатлены в кругу коллег и раненых, а также воспоминания бывших пациентов являются единственной нитью, связывающей нас с прошлым и дающей лишь малую часть информации об их профессиональном подвиге во время Великой Отечественной войны.

Одним из ярких примеров полной самоотдачи, истинного героизма тружеников тыла являются воспоминания бывшей медицинской сестры Анны Яшкиной. В Музее педагогической славы хранится фотография юной медицинской сестры, в годы войны помогавшей выхаживать раненых в эвакуогоспитале № 5132. Она передала в Музей педагогической славы письмо, написанное бойцом Н. Котляровым, в котором звучит безмерная благодарность солдата за проявленную заботу.

5 мая 1985 года на здании Саратовского института повышения квалификации и переподготовки учителей была установлена мемориальная доска, посвященная П.И. Чернозубовой. Надпись на мемориальной доске гласит: «Здесь в бывшей школе № 1 с 1936 по 1942 год училась Прасковья Ильинична Чернозубова, героически погибшая на подступах к Берлину в апреле 1945 года».

Короткая жизнь и судьба этой девушки – трагическая и героическая одновременно. Прасковья Ильинична ушла на фронт добровольно в 1942 году. Была направлена в войска ПВО. В составе 122-го отдельного зенитного артиллерийского дивизиона участвовала в противовоздушной обороне Саратова и Балашова, а с января 1943 года Тамбова. На заключительном этапе войны 733-ий зенитный артиллерийский полк осуществлял противовоздушную оборону переправы на Одерском плацдарме в районе города Кюстрин (Германия). 15 апреля 1945 года ее жизнь оборвалась...[1].

Подготовка к празднованию 75-й годовщины Победы советского народа в Великой Отечественной войне стало стимулом для совершенствования деятельности Музея в плане поисковой работы. Были созданы экспозиции «Учитель в пламени войны», «Война и мир в учительской судьбе», где представлены уникальные документы военного периода. На основе собранных экспонатов Музей ведет постоянную широкую деятельность по гражданскому и

патриотическому воспитанию, формированию уважения к традициям, истории и культуре своего Отечества.

Во время визита в Саратовский областной институт развития образования губернатор области Валерий Васильевич Радаев отметил важность деятельности музея по сохранению памяти о событиях Великой Отечественной войны и поставил задачу совместно с экспертами-учеными и ветеранскими организациями подготовить обобщающий материал о деятельности прифронтового Саратова в годы войны.

Саратов в годы Великой Отечественной войны входил в зону оперативного тыла Воронежского, Сталинградского, Юго-Западного и Донского фронтов. Непосредственно на территории города не велись военные действия, однако население города обеспечивало советские войска боевыми и материальными резервами. В годы Великой Отечественной войны Саратов стал одной из крупнейших госпитальных баз страны.

В годы войны в госпиталях г. Саратова лечились десятки тысяч бойцов и командиров Красной Армии. Под госпитали выделялись лучшие здания города - институты, школы, гостиницы, санатории. Здания переоборудовались под санпропускники, лечебные, хирургические и пищевые блоки. В городе и области было 2438 квалифицированных врачей, коечный фонд на 10500 коек, хорошие здания, развитая сеть коммуникаций, все необходимые ресурсы [2].

Именно благодаря самоотверженной работе медицинского персонала эвакогоспитали становились полноценным прифронтовым лечебным и реабилитационным учреждением, включающим в себя не только проведение своевременных оперативных вмешательств, но и процесс восстановления раненных бойцов и подготовки их к продолжению несения военной службы или максимальной адаптации к тыловой жизни.

На здании Саратовского областного института развития образования, где до войны размещалась школа № 1, есть мемориальная доска: «В этом здании в годы Великой Отечественной войны 1941-1945 гг. располагались эвакогоспитали 3284 и 5132». Первый эвакогоспиталь № 3284 был открыт уже 1 июля 1941 года и просуществовал до июня 1943 года. Количество поступивших раненых было столь велико, что хирургам приходилось делать десятки операций за смену. Так, эвакогоспиталь № 3284 в мае 1942 года прислал в Томск просьбу срочно выслать прибор «Портативный радиощуп», который мог легко и нетравматично находить инородные предметы в теле человека во время операции. В запросе говорилось, что хирург Э. Эйбер, «готов взять на себя обязательство – проработать с томским аппаратом не менее 1000 операций и переслать свои наблюдения в качестве обмена опытом» [3].

В июне 1941 года Сергей Романович Миротворцев телеграфировал в Генеральный штаб Красной Армии просьбу о зачислении его на военную службу. Через несколько дней С.Р. Миротворцев получил ответ о назначении его помощником начальника эвакопункта, а в конце октября 1941 года – главным хирургом Отдела эвакогоспиталей Саратовской области. В 1942 году главный хирург эвакогоспиталей Саратовской области С.Р. Миротворцев, выступая на первом пленуме госпитального совета с докладом «Состояние

лечебной работы в эвакогоспиталях г. Саратова и области», отмечал, что «...75-82 % выписывающихся непосредственно на фронт являются основным показателем нашей работы» [4, с. 150-152]. За годы войны госпитали на саратовской земле вернули здоровье и силы примерно 300 тысяч солдат и офицеров.

Эвакогоспиталь № 5132 был сформирован 11 марта 1943 года и просуществовал по адресу: г. Саратов, ул. Б. Горная, д. 1 вплоть до 1 января 1946 года.

Заметное место в работе Музея педагогической славы Саратовской области занимают организация и проведение историко-патриотических детских конкурсов. Среди них: региональные фотоконкурсы и конкурсы творческих работ «Фронтовики, наденьте ордена!», «Память о войне: взгляд современных детей», «Мы – наследники Победы!». Их задачами являются: совершенствование исторического мышления; понимание политических истоков и социальных механизмов геноцидов; стимулирование интереса к малоизученным историческим фактам и малоизвестным персонажам Второй мировой и Великой Отечественной войн. Одновременно с выполнением этих задач педагоги поддерживают и направляют поисковую, научно-исследовательскую.

Участие в конкурсе позволило учащимся установить эмоциональную связь с реальными событиями прошлого. Конкурсные работы освещали самые разнообразные темы, при этом были проникнуты авторским переживанием, отличались индивидуальной расстановкой акцентов в преподнесении темы. По зрелости многих работ можно сделать вывод: учащиеся использовали навыки работы с документами, компоновки и убедительного представления материала, показали уверенное владение средствами живописи и графики в художественном повествовании о чудовищных преступлениях фашистов.

Выставка инициировала интенсивное обсуждение, участники которого единодушно пришли к выводу о необходимости сохранять чистоту и подлинность исторической памяти о Великой Отечественной войне для предотвращения ревизионистских попыток, преуменьшающих и фальсифицирующих заслуги и участие советского народа в приближении Великой Победы.

Таким образом, Музей педагогической славы Саратовской области активно способствует как изучению истории страны, так и воспитанию гордости за подвиги героев, сбережению памяти о переломных моментах отечественной истории, укреплению чувства гражданской ответственности за родную землю.

Организуемые на базе Музея конкурсы, встречи, экскурсии каждый раз позволяют испытать восхищение мощью духа и стойкостью 301254 воинов, не пожалевших себя во имя свободы и независимости нашей Родины, подвигами 293 Героев Советского Союза, 32 полных кавалеров ордена Славы, 47 тысяч солдат и офицеров, награжденных в годы войны боевыми орденами и медалями, всех 680 тысяч саратовцев, ушедших на фронт.

У саратовских школьников стало хорошей традицией накануне самого великого и почитаемого праздника в нашей стране – Дня Победы – посещать Музей педагогической славы Саратовской области, где юные жители знакомятся с экспозицией, рассказывающей о педагогах-земляках, принимавших участие в Великой Отечественной войне, с интересом рассматривают реликвии военных лет. Важную часть экспозиции занимает коллекция фронтовых писем – тех самых посланий, которые помогали солдатам выживать в смертельных боях, а близким дарили главную надежду. Ребята с интересом слушали строки из воспоминаний, написанных участником Великой Отечественной войны, педагогом Иваном Максимовичем Ерёминым, хранящиеся в музее. В оборонительном бою почти вся рота Ерёмина погибла. Его, потерявшего сознание, подобрала бойцы из другой воинской части и определили в госпиталь. Родным Ерёмина написали печальное письмо, известившее о том, что Иван Максимович убит, но погиб как герой. В родном селе его «похоронили». Когда на сороковой день после гибели справляли по солдату поминки, в дом к Ерёмину заглянул почтальон с письмом в руках, сообщение о смерти фронтовика оказалось ошибочным.

Все увиденное на выставке позволяет ребятам окунуться в атмосферу трудного военного времени, почувствовать глубину трагедии советского народа. В ходе общения ребята рассказали о своем участии в проектах, связанных с увековечиванием памяти участников Великой Отечественной войны. Целью проведения таких мероприятий является актуализация исторической памяти современных поколений граждан России, воспитание духа служения Отечеству на примере доблести, мужества и самоотверженности поколений Победителей.

Сохраняя традиции, Музей успешно отвечает на вызовы времени, обогащая воспитательно-образовательный процесс и способствуя сохранению культурно-исторического наследия Саратовского региона.

Список использованной литературы и источников

1. 75-летию Великой Победы посвящается. URL: <https://soiro.ru/news/2020/02/28/memorialnaya-znachit-pamyatnaya> (Дата обращения 22.10.2020).
2. Саратов госпитальный. URL: <http://www.sargmbs.ru/ekspozitsii-i-vystavki/arkhiv-vystavok/saratov-gospitalnyj> (дата обращения 15.10.2020).
3. Мемориальная – значит памятная URL: <https://soiro.ru/news/2020/02/28/memorialnaya-znachit-pamyatnaya> (дата обращения 15.10.2020)
4. *Петров В.В.* Деятельность эвакогоспиталей на территории Саратовской области в годы Великой Отечественной войны // Bulletin of Medical Internet Conferences. 2016. Volume 6. Issue 1. С. 150-152.

УДК 94(372.893)

ТЕХНОЛОГИИ МАСТЕРСКИХ КАК РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧАЩИХСЯ

Е.В. Аристархова, Е.Л. Юнг

Аристархова Елена Владимировна, старший преподаватель кафедры ГиЭО ГАУ ДПО «СОИРО», **Юнг Е.Л.** ст. методист кафедры ФО ГАУ ДПО «СОИРО», evaristarhova@gmail.com

Юнг Елена Леонидовна, старший методист кафедры гуманитарного образования Саратовского областного института развития образования, kuznetsovail@mail.ru

В статье рассматривается технология, способная решать сегодняшние задачи, – это технология мастерских. Она носит универсальный характер. В качестве примера предлагается мастерская ценностных ориентаций и творческого письма «Учитель и ученик», материалом для работы которой является притча.

Ключевые слова: технологии мастерских, школа, обучающиеся, творческий потенциал

TECHNOLOGIES OF WORKSHOPS AS THE DEVELOPMENT OF THE CREATIVE POTENTIAL OF STUDENTS

E. V. Aristarkhova

Elena V. Aristarkhova, Senior lecturer of the Department of GIEO GAU DPO "SOIRO", E. L. Jung, Senior methodologist of the Department of FO GAU DPO "SOIRO", evaristarhova@gmail.com

Yung Elena Leonidovna, Senior methodologist of the Department of Humanitarian Education of the Saratov Regional Institute of Education Development, kuznetsovail@mail.ru

The article discusses the technology that can solve today's problems – this is the technology of workshops. It is universal in nature. As an example, the workshop of value orientations and creative writing "Teacher and student" is offered, the material for which is a parable.

Key words: workshop technologies, school, students, creative potential

В современном образовательном пространстве возрастает роль технологий, основанных на активности обучающихся, интерактивной коммуникации, командной работе, групповой и индивидуальной рефлексии, обладающих сложной структурой и определенным внутренним сценарием, таких, как проектная деятельность, во всех её вариантах, игровые технологии обучения, решение кейсов, групповые дискуссии, обсуждения, в том числе и педагогических мастерских. Появился даже термин «Новая педагогика». Что это такое?

Для того чтобы ответить на этот вопрос, вспомним о принципах старой педагогики. Качество работы учителя оценивалось, в первую очередь, по результатам передачи знаний ученику в своей предметной области. Мастерство педагога было вторично, главное – передать контент знаний.

В новой педагогике потенциал педагога рассматривается с точки зрения выстраивания новых партнерских отношений между учениками и между педагогом и учениками. Перед учителем возникает задача - перестроить учебный процесс в направлении создания знания и их целенаправленного использования и поддержания развития ключевых навыков.[Мастерская Марины Курвите [Электронный ресурс] Режим доступа: URL://https://clck.ru/T9bDv // (дата обращения 03.02.21.)]

26 января 2021 года во время дизайн-сессии «Развитие компетенций педагога в условиях цифровизации образования» на сайте ЯКласс проводился

опрос учителей: какие тренды в образовании сейчас наиболее востребованы. Учителя ответили: цифровизация, дистанционное образование и Soft skills – гибкие навыки или мягкие навыки. (Если в прошлом веке особенно ценилось умение человека выполнять строго определенную рабочую функцию и занимать своё место в системе разделения труда, то сегодня, как никогда ранее, от людей требуется умение кооперироваться и взаимодействовать «на равных» в горизонтальных структурах. Сюда также включены коммуникативные компетенции: умение общаться в соответствии со статусами и ролями собеседника; использование и считывание «языка тела», умение считывать контекст, ситуацию и быть адекватным ей; умение грамотно начинать и завершать общение, подводить итоги разговора и резюмировать; уметь находить «точки соприкосновения» с собеседником, устанавливать устные соглашения и договоренности и много другое).

В Университете Национальной технологической инициативы 20.35 (или университете 20.35) провели научное исследование: анализ наиболее востребованных сайтов (вакансии сайтов хэдхантер, суперджоб др.), где работодатели, предлагая работу, выдвигают требования к конкретному человеку.[Дизайн-сессия «Развитие компетенций педагога в условиях цифровизации образования» [Электронный ресурс] Режим доступа: URL://<https://www.youtube.com/watch?v=BvVGTdtl8r> (дата обращения 03.02.21)]

Эти пожелания можно разделить на четыре группы.

1. Эмоциональный интеллект, работа в команде, ясная коммуникация.
2. Адаптивность, творчество, работа с неопределенностью.
3. Критическое, аналитическое, системное мышление.
4. Самообучение, ответственность, ценностно-нормативная ориентация.

Эти качества призвана формировать обновляющаяся система образования, существенную роль в которой все более начинают играть педагогические технологии. Включение педагогических технологий в процесс обучения, позволит ускорить, сделать более технологичным и педагогически эффективным образовательную деятельность на уроке, повысить мотивацию обучающихся к освоению знаний, сформировать умение взаимодействовать учащихся с учителем и друг с другом, анализировать и корректировать полученные выводы за счёт мгновенной диагностической обратной связи, персональных рекомендаций и других средств.

Нам думается, что одна из наиболее эффективных технологий, способная решать сегодняшние задачи, – это технология мастерских.

Педагогическая мастерская как форма, метод и технология обучения возникла не на пустом месте. Идеи свободного воспитания Л.Н. Толстого, практическая деятельность С.А. Рачинского, исследования Л.С. Выготского, теоретическое наследие А.С. Макаренко, а также основы философского учения Ж.-Ж. Руссо и современных французских эпистемологов — последователей теории познания Гастона Башляра — стали основой практического моделирования сначала французских, а затем петербургских педагогических мастерских. Можно констатировать, что мастерская представляет собой интеграцию зарубежного и российского педагогического опыта.

Подробную характеристику данной технологии мы находим в работах Инны Алексеевны Мухиной(1930 – 2014), заслуженного учителя РФ, доцента кафедры педагогики социального творчества в Университете педагогического мастерства Санкт-Петербурга. [И. Мухина. Что такое педагогическая мастерская [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://clck.ru/ТВТеН> (дата обращения 08.02.21.)]

В своей работе она дает подробную характеристику этой технологии, формулирует принципы и правила построения мастерской, цели и задачи этой технологии, описывает этапы построения занятия. Данная педагогическая технология получила развитие в работах Т.Я Ереминой «Мастерские по литературе» [Петербург, изд-во «Паритет», 2004г.] и

Е.О Галицких «От сердца к сердцу» Мастерские ценностных ориентаций для педагогов и школьников». [Петербург, изд-во «Паритет» 2003г.]

Хотим обратить внимание на несколько особенностей технологии. Она носит универсальный характер; ее можно использовать как на занятиях по конкретным предметам: литературе, истории и т.д., – так и для проведения классных часов и других мероприятий.

Поскольку сейчас все больше говорится о базовых ценностях: семье, милосердии, сострадании и т.д., – актуальными становятся мастерские по самопознанию; по формированию отношений и ценностных ориентаций, которые имеют, с одной стороны, диагностический характер, а с другой — помогают учителям и учащимся выстраивать систему ценностей на основе соотнесения личного опыта и достижений общечеловеческой культуры.

Нам кажется, что такие мастерские очень важны для формирования доброжелательных отношений между участниками образовательного процесса, основанных на понимании мотивов поведения человека; они необходимы прежде всего потому, что только в атмосфере добра и уважения возможно эффективное обучение, а главное — формирование положительных личностных качеств человека: интереса к личности другого, терпения, принятия иной позиции, умения слушать собеседника.

Напомним этапы построения мастерских, как они обозначены в работах И. А. Мухиной [И. Мухина. Что такое педагогическая мастерская [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://clck.ru/ТВТеН> (дата обращения 08.02.21.)]

Первый этап

Первое задание в мастерской, мотивирующее дальнейшую деятельность участников, называется индуктором. Это может быть предмет, мелодия, рисунок, текст и т.д., создающий эмоциональный настрой, вызывающий личностное отношение к предмету обсуждения.

Далее происходит создание творческого продукта индивидуально или в групповом взаимодействии. Обычно оно основано на деконструкции и реконструкции. Если в деконструкции происходит разъединение, рассогласование избранных для работы материалов, то реконструкция позволяет из полученных разрозненных частей, единиц создать

целое новое явление, представление, знание, которое необходимо предъявить группе или всем участникам мастерской.

Затем следует предъявление созданного продукта всем участникам (афиширование и чтение текстов, выставка рисунков и т. п.), соединение индивидуальных результатов, коллективная работа. (Социализация)

И завершает первый этап промежуточная рефлексия, самокоррекция деятельности. Формируется информационный запрос, выстраиваются новые проблемы.

Второй этап

На втором этапе предлагается новая информация и происходит ее обработка; корректируется индивидуальный или групповой творческий продукт, выдвигаются новые версии, гипотезы. Завешается корректировка социализацией или предъявлением готового продукта. Затем происходит общая рефлексия и выход на новую систему проблем.

В качестве примера предлагаем мастерскую ценностных ориентаций и творческого письма «Учитель и ученик», материалом для работы, которой является притча.

Притча об ученике и Учителе

1 фрагмент

Приходит ученик к Учителю и говорит:

- Учитель, я устал, у меня такая тяжелая жизнь, такие трудности и проблемы, я все время плыву против течения, у меня нет больше сил... что мне делать?

Учитель вместо ответа поставил на огонь три одинаковых емкости с водой. В одну емкость бросил морковь, в другую – положил яйцо, а в третью – насыпал молотые зерна кофе. Через некоторое время он вынул из воды морковь и яйцо и налил в чашку кофе из 3-й емкости.

2 фрагмент

- Что изменилось? – спросил он ученика.

- Яйцо и морковь сварились, а зерна кофе растворились в воде, – ответил ученик.

- Нет, – сказал Учитель, – Это лишь поверхностный взгляд на вещи. Посмотри – твердая морковь, побывав в кипятке, стала мягкой и податливой. Хрупкое и жидкое яйцо стало твердым. Внешне они не изменились, они лишь изменили свою структуру под воздействием одинаково неблагоприятных обстоятельств – кипятка.

Так и люди... Сильные внешне – могут расклеиться и стать слабаками там, где хрупкие и нежные – лишь затвердеют и окрепнут.

- А кофе? – спросил ученик.

- О! Это самое интересное! Зерна кофе полностью растворились в новой враждебной среде и изменили её – превратили кипяток в великолепный ароматный напиток.

3 фрагмент

Мораль притчи: есть особые люди, которые не изменяются в силу обстоятельств – они изменяют сами обстоятельства, превращают их в нечто новое и прекрасное, извлекая пользу и знания из ситуации и той среды, в которой они находятся!

Учитель и ученик

(мастерская ценностных ориентаций и творческого письма)

Этапы мастерской	Действия ведущего	Действия участников мастерской
<p>I этап. А)</p>	<p>Создает необходимый настрой. <i>Вспомните ситуацию из опыта работы, когда вы почувствовали, что открыли нечто значимое для себя (смогли научить кого-то, открыли что-то важное для своего ученика).</i> <i>Что необходимо в отношениях между настоящим учителем и учеником?</i> <i>Задание.</i> <i>Ответ запишите в тетради.</i> <i>Прочтите вслух.</i></p>	<p>Индивидуальная работа. Ответы на вопросы с учетом личного опыта.</p>
<p>Б)</p>	<p>Читает первый фрагмент притчи, завершая предложением «Через некоторое время он...» Организует работу в парах. <i>Задание.</i> <i>1. Зачем учитель сварил морковь, яйцо и сделал кофе?</i> <i>2. Как это может помочь ученику найти выход из затруднения?</i> <i>Аргументируйте свой ответ.</i></p>	<p>Обсуждение, поиск ответа на вопрос. Письменная аргументация ответа. (Создание первичного продукта).</p>
<p>В)</p>	<p>Слушает первые творческие работы.</p>	<p>Социализация (предъявление первичного продукта).</p>
<p>II этап А)</p>	<p>Дает новую информацию: читает второй фрагмент притчи, не озвучивая морали. <i>Задание.</i> <i>Сформулируйте свое понимание идеи притчи.</i></p>	<p>Обращение к новой информации и ее обработка Письменная формулировка идеи притчи.</p>
<p>Б)</p>	<p>Читает третий фрагмент притчи – мораль. <i>Задание.</i> <i>Сопоставьте свою формулировку идеи притчи с авторской.</i></p>	<p>Сопоставление выводов. Социализация. (Представление и результатов обсуждения).</p>
<p>В)</p>	<p>Ставит вопрос. <i>В чем состояла роль учителя?</i> Организует групповое обсуждение.</p>	<p>Ответ на вопрос. Выводы.</p>

Г)	<p>Дает индивидуальное задание. <i>Напишите эссе или сочинение рассуждение. Вопросы для размышления Чему нужно научить ученика? В чем задача современного учителя?</i></p>	<p>Сочинение – рассуждение. (Окончательный продукт).</p>
----	---	---

Предполагаемые ответы участников мастерской

Вопрос

Что необходимо в отношениях между настоящим учителем и учеником?

Ответ

Плодотворное обучение возможно только при взаимном доверии, внимании, доброжелательном отношении сторон.

Вопрос

Зачем Учитель сварил морковь, яйцо и приготовил кофе?

Ответ

Учитель показал ученику возможные реакции на воздействие внешней среды, воздействие неблагоприятное. Яйцо, морковь и кофе – различные продукты, и все они изменяются от воздействия кипятка по-разному. Морковь становится мягкой, яйцо – твердым, а кофе полностью растворяется.

Если соотнести это явление с человеческой жизнью, то можно предположить, что трудные ситуации по-разному действуют на людей: они выявляют те качества, которые были в человеке скрыты.

Кто-то становится более мягким, терпимым, более чувствительным, может быть, способным почувствовать боль другого человека. Но мягкость можно истолковать и иначе, как неспособность к сопротивлению, сломленность, подавленность. (Здесь возможно разное понимание и толкование).

Кого-то тяжелые ситуации закаляют: человек становится твердым, способным постоять за себя, противостоять давлению. Но может быть и иное толкование: появляется жесткость, неспособность, а может быть, не-желание вникнуть в проблемы другого и помочь тому, кто нуждается. Возможно и такое толкование: человек закрывается от мира в своей скорлупе.

А третий вариант (кофе) - самый интересный: возникает новый напиток. Здесь возможно затруднение. Ведь зерна кофе отдают свой аромат воде, сами при этом обесцениваются. Возможно такое толкование: здесь происходят изменения, полностью перерождающие человека, делающие его способным влиять на окружающий мир, создавать нечто совершенно новое, того, чего раньше не было; возникает способность нести радость другим.

Вопрос

Как действия Учителя может помочь ученику найти выход из затруднения?

Ответ

Человек должен понять, что сложностей, трудностей, неблагоприятных ситуаций избежать в жизни невозможно, а значит, они будут влиять на нас. А дальше - выбор за человеком: как он выучит эти уроки, что с ним произойдет, будет ли это выходом к новому восприятию жизни, к рождению новых качеств или он сломается.

Задание: сформулируйте свое понимание идеи притчи

Если пережить ситуации, выпадающие человеку, как данную необходимость, как урок, который нужно выучить, то возможно перерождение человека, обретение им новых качеств. Здесь тоже возможны разные выводы: мы не можем изменить мир, но можем изменить свое отношение к нему, и тогда наша жизнь изменится. Или: спасись сам, и вокруг тебя спасутся тысячи.

Вопрос.

В чем состояла роль учителя?

Ответ

Учитель не дает готовых ответов, он создает условия: дает материал для размышления, направляет ученика и предоставляет ему самому сделать выводы, а значит, приобрести новые знания.

Ценностью данной технологии является то, что знания не даются в готовом виде, а рождаются в процессе разрешения возникшего противоречия, столкновения мнений или точек зрения, что ведет к изменению внутреннего человека и видению нового выхода из ситуации.

Список использованной литературы и источников

1. Мастерская Марины Курвите [Электронный ресурс] Режим доступа: URL://<https://clck.ru/T9bDv> // (дата обращения 03.02.21.)
2. И. А. Мухина. Что такое педагогическая мастерская [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://clck.ru/TBTeH> (дата обращения 08.02.21.)
3. Дизайн-сессия «Развитие компетенций педагога в условиях цифровизации образования» [Электронный ресурс] Режим доступа: URL://<https://www.youtube.com/watch?v=BvVGTdt18g> (дата обращения 03.02.21)
4. Т.Я Ереминой «Мастерские по литературе» Петербург, изд-во «Паритет», 2004г., с.10.
5. Е.О Галицких «От сердца к сердцу» Мастерские ценностных ориентаций для педагогов и школьников». Петербург, изд-во «Паритет» 2003г., с.5.
6. Жемчужины мысли [Электронный ресурс] Режим доступа //<http://www.inpearls.ru/114668/>(дата обращения 03.02.21.)

УДК 378.14

ДОСТИЖЕНИЕ СТАБИЛЬНОСТИ РЕЗУЛЬТАТОВ В ПРЕДМЕТНЫХ ОБЛАСТЯХ ОРКСЭ И ОДННР

И.В. Галичкина

Галичкина Ирина Владимировна, учитель русского языка, литературы, ОРКСЭ МОУ «СОШ № 4» Энгельсского муниципального района Саратовской области
irina_galichkina@mail.ru

В данной статье рассматриваются пути обучения и воспитания на уроках «Основы православной культуры» и предметной области «Основы духовно-нравственной культуры народов России», благодаря которым учитель имеет стабильные результаты как на уроке, так и во внеурочной деятельности. Цель – показать, как учитель в сотрудничестве с учениками, родителями, педагогами и социумом организует свою деятельность.

Ключевые слова. Православие, культура, учитель, ученик, результат.

ACHIEVING THE STABILITY OF THE RESULTS IN THE SUBJECT AREAS OF THE APCE AND ODNPR

I. V. Galichkina

Irina Galichkina, teacher of russian language, literature, orkse moe "sosh no. 4" engels municipal district of the Saratov region irina_galichkina@mail.ru

This article discusses the ways of training and education in the "Basics of Orthodox Culture" lessons and the subject area of the "Fundamentals of the spiritual and moral culture of the peoples of Russia", thanks to which the teacher has stable results in both the lesson and in extracurricular activities. The goal is to show how a teacher in collaboration with students, parents, teachers and society organizes their activities.

Keywords. Orthodoxy, culture, teacher, student, result.

Предметная область «Основы религиозных культур и светской этики» (ОРКСЭ) и «Основы духовно-нравственной культуры народов России» уже достаточно прочно утвердила себя в наших школах. Цель курсов – формировать у школьников мотивацию к осознанному нравственному поведению, основанному на знании культурных и религиозных традиций многонационального народа России и уважении к ним, а также к диалогу с представителями других культур и мировоззрений [1].

В школе № 4 г. Энгельса с согласия родителей в 4-х классах преподаётся один из шести модулей – «Основы православной культуры» (ОПК) [2], в 5-6 классах в рамках предметной области ОДНКНР ведётся кружок ОПК [3], ученики 1-9-х классов вовлекаются во внеклассную работу по духовно—нравственному воспитанию, в конкурсное движение.

Иметь из года в год стабильный результат в области духовно-нравственного и православного воспитания возможно только благодаря сложившейся системе работы педагога и школы. Эта система работы складывается на протяжении определённого времени и при наличии определённых условий.

Стабильность результата можно рассматривать при взаимодействии между учеником, учителем, родителями, социумом.

И здесь очень важны такие факторы, как

- Влияние учителя. Доверие к нему.
- Поддержка семьи.
- Окружение одноклассников, позиция педагога начальной школы.
- Поддержка социума.

Исходя из этого взаимодействия, поговорим о достижении стабильности результатов в предметной области ОРКСЭ и ОДНКНР.

Начнём с того, Что можно считать результатом работы учителя, преподающего курс ОПК?

Ответ на этот вопрос субъективен и очевиден.

Ожидание встречи с учителем и желание детей идти на урок, растущий интерес к предмету и выполнение домашнего задания, изменение поведения и активность участия в разных видах деятельности как у четвероклассников, так и у учеников средней школы. И только потом победные и призовые места в различных конкурсах в области духовно-нравственного и православного становления личности.

1. Если говорить о влиянии учителя и росте доверия к нему, то здесь важно абсолютно всё:

- то, как ты говоришь и отвечаешь на вопросы,
- то, насколько интересно даёшь новый материал,
- какие книги приносишь и даже даёшь домой полистать,
- какие фильмы показываешь,
- как молитвы читаешь и поёшь,
- как радуешься выполненному домашнему заданию или просишь в чём-то помочь...

И постепенно ученики, открывая Ветхозаветные заповеди и заповеди Христовы (например, «Возлюби ближнего своего»), узнают новые для них нормы поведения человека в обществе и уже с уверенностью отвечают, что ближним является тот, кто нуждается в тебе и твоей помощи, что совесть – голос Бога, проявление Бога в человеке.

2. Важно, если ребёнок доносит полученные в школе знания до дома. И вот мы переходим к следующей составляющей в достижении результата – поддержке семьи.

- Как добиться стабильности результата в выполнении домашнего задания?

Домашнее задание по ОПК выполняется далеко не всегда и не всеми учениками, потому что предмет безотметочный. Получается, что ДЗ больше условное, рефлексивное, нежели обязательное. Но если родители контролируют подготовку своего ребёнка, в какой-то степени помогают ему, то выполнение домашней работы становится обязательным и систематическим. А учитель в свою очередь на уроке выслушивает ответы четвероклассников, обсуждает содержание рисунков, хвалит, лучшие работы отбирает для конкурсов, размещает на школьном сайте...

Итак, выполняя домашнее задание, четвероклассники

- рисуют

(рисунки семьи, Рождества Христова, Пасхи, праздничные открытки, плакаты, например, «Моё отношение к миру», «Храмы»);

- размышляют над поставленными вопросами, пишут творческие работы, сочиняют стихи

(«Чудо в моей жизни», «Совесть», «Почему болит душа», «Пасха»);

- готовятся к конкурсам

(например, рисунки, буклеты, проекты по темам фестиваля Православной культуры «Свет Преображения»: «Новомученики Саратовские», «Икон сиянье золотое» - «Икона Казанской Божьей Матери»)

- создают Рождественских Ангелов и другие поделки;

- делают сообщения, доклады, презентации.

Особенно порадовала работа на дистанционном обучении.

Стараясь заинтересовать детей, обязательно отправляешь посмотреть презентацию, мультфильм, видеофильм на сайты «Светоч», «Православный журнал «Фома» и др. и даёшь задание что-то сделать, поразмышлять над вопросом, узнать, спросить... И каждую неделю получаешь от четвероклассников интересные рисунки, стихи, творческие работы.

Вот, например, стихотворение «Мучение совести» Борисовой Софьи.

Однажды, грех совершая,
Против воли мы Божьей идём,
И сами того не понимаем,
Как совесть мучить начнёт...
А что же такое совесть?
Что покоя в грехе не даёт?
Совесть – внутренний голос Бога,
Совесть – Божий совет.

Или такие размышления Сурова Дмитрия: « Чудеса есть, и их много. Стоит только посмотреть на природу: ясное небо, яркое солнце, бесконечное море, красивые закаты... Разве то не чудо? Чудо, что я появился на свет и живу в счастливой семье. В своей стране. Чудеса – это не феи и эльфы, а то, что ты видишь, чувствуешь и слышишь...»

Такие ценные размышления детей на протяжении многих лет ведения курса ОПК и есть стабильный результат педагога.

Урок ОПК тесно связан с внеурочной деятельностью.

Разговор о православных праздниках начинаем с праздника Покрова Пресвятой Богородицы, который является престольным для нашего города. Почему? И вот вам тема классного часа – «История Покровска-Энгельса».

А на занятии кружка уделяем время знакомству со страницами истории праздника Покрова – событию, которое произошло 14 октября 910 года в Константинополе, во Влахернском храме, когда, согласно преданию, Божья Матерь спасла столицу Византии от язычников. Говорим о традициях празднования этого Дня на Руси. И если есть возможность, участвуем в Крестном ходе. Обязателен просмотр видеофильма «Покров», смонтированного и озвученного ребятами и педагогом детского объединения «Ковчег» воскресной школы Свято-Троицкого храма г. Энгельса. Обращаем внимание на содержание иконы, на которой Богородица распростерла Свой покров над молящимися в храме, и на реальные исторические лица (св. Андрея Юродивого, его ученика Епифания, будущего Константинопольского патриарха; Романа Сладкопевца, которому Божья Матерь дала талант к сочинительству и исполнению церковных песнопений, чья память празднуется 14 октября; патриарха Тарасия, брата Романа Сладкопевца, защищавшего почитание икон Б.Матери; византийского императора Льва Мудрого с супругой Феофаной, в чье правление и произошло Влахернское чудо) [4, с. 166].

Стараемся посетить занятие «Праздник Покрова» в краеведческом музее или в местном Дворце культуры.

И как итог – проводится историко-краеведческая игра-викторина «Покров и Покровск». В ходе игры у ребят есть возможность проверить и дополнить свои знания по истории праздника Покрова, содержанию иконы «Покров Пресвятой Богородицы», по истории нашего города и Покровского храма, а также узнать о народных традициях и обычаях празднования Покрова на Руси.

Результат – открытие православного праздника и вовлечение в краеведческую деятельность.

Необходимо отметить ещё одну важную форму работы – это экскурсия в храм.

Традиционно после изучения темы «Устройство храма» в 4 классе и в течение года в 5,6 классах проводится экскурсия в храм. Ее ждут, дети хотят попасть в храм. И вот заявления родителей – согласие на посещение храма – собраны. Повторяем правила поведения в храме. Когда приходим на экскурсию, возникает диалог между священнослужителем и юными экскурсантами. Ребята знакомятся с иконостасом и иконами храма, рассматривают алтарь, подробнее узнают некоторые истории Священного Писания и содержание икон. Даже поднимаются на колокольню и звонят в колокола. А в завершение получают подарки. Ни одного детского вопроса не остается без ответа. За что особая благодарность служителям храма. Без сомнения, экскурсия в храм – познавательная и необходимая форма работы для культурного и духовного развития школьников.

И если у детей остаётся желание прийти в храм снова – это ли не результат?

Важно, что поддержка семьи продолжается и в среднем звене.

- Как добиться стабильности результатов в конкурсном движении?

В программе курса ОПК есть уроки нравственности или, как ещё их можно назвать, уроки для души: «Что такое милосердие», «Зачем творить добро», «Совесть» [5]. Необходимо продолжать осмысление данных тем в среднем звене, и это возможно через вовлечение учащихся в конкурсы.

Как вовлечь?

Гореть самому, вести за собой. Предлагать интересные темы. Направлять в выборе, помогать в отборе материала. В конце концов, заинтересовать отметкой! Одним словом, поддерживать. И ученик знает – учитель рядом.

Так, на Всероссийский конкурс «Волжские просторы» делали творческий проект «Мудрость жизни писателя-земляка Ольги Петровны Ключиной». Выпускница нашей школы стала православной писательницей, была редактором канала «Шишкин лес»! Представляете?! Узнав про неё, предложила шестикласснику рассказать о ней. Мы её нашли, списались, горела вся семья, перечитали её притчи, повести для детей, сделали и защитили работу.

Результат – пятёрки по русскому и литературе, истории, уважение в глазах одноклассников, книга в подарок от самой Ольги Петровны, когда она побывала у нас на классном часе. А главное – душевная радость от проделанной работы, завязавшаяся дружба. И на следующий год вопрос ученика: «Что будем делать?»

А поле деятельности для конкурсного участия уже найдено.

Наша школа вот уже много лет принимает участие мероприятиях, которые проводятся в г. Энгельсе на базе православной школы №2 имени Святого Благоверного князя Дмитрия Донского. Осенью – муниципальный фестиваль православной культуры «Свет Преображения», и мы с ребятами каждый год готовимся к конкурсам, проводимым в рамках фестиваля.

Вот работы учеников за четыре года (с пятого по восьмой класс):

- стендовые плакаты «Чудотворная икона «Троеручица», «Великая Победа: наследники и наследие. Г.К. Жуков»;

- социально-значимый проект «Гражданин – человек свободный и ответственный» о великой княгине Елизавете Фёдоровне,
 - две исследовательские работы по теме «Княжение Александра Невского».
- И везде – победители.

Зимой делаем ангелочков для благотворительной акции «Рождество». 2-3 работы всегда в призёрах и победителях.

Традиционным в конце года стало участие школьной команды учеников 5-9 классов (по одному от параллели) в муниципальной интеллектуальной игре "Язык моих предков угаснуть не должен", посвященной Дню славянской письменности и культуры.

Ещё одно конкурсное православное направление – творческие конкурсы в рамках межрегиональных «Арских чтений» (село Арское Ульяновская область). Уже несколько лет отсылаем работы на фестиваль «Возродим Русь Святую!»: рисунки на темы «Россия – моя Родина», «Рождество», «Пасха», стихи, Рождественские рассказы, презентации «Святой благоверный князь Александр Невский», «Пасха». Результат – первые и вторые места.

Следующее направление – ежегодно проводимые конкурсы ученических проектов на базе Саратовского института работников образования (ГАУ ДПО «СОИРО»). Мы принимали участие в Межрегиональном конкурсе ученических проектов «Родное слово», для нас таким словом стало «Милосердие», в Региональном конкурсе ученических проектов «Слово года» мы победили со словом «Совість».

А в сентябре 2020 года два семиклассника присутствовали на торжественном вручении дипломов и книг победителям и призёрам областного образовательного конкурса «Молодёжь. Общество. Будущее», проводимого Саратовской Духовной семинарией.

Стараемся, чтобы работа продолжалась. Ведь высокие нравственные качества обретаются душой только с опытом жизни. И это самый главный результат.

Хочется сказать и о разработках учителя.

За годы ведения курсов ОПК и ОДНКНР составлены уроки и внеклассные мероприятия, которые помогают вести работу в системе. Некоторые работы отмечены как лучшие в региональном этапе конкурса «За нравственный подвиг учителя», в областном конкурсе «Лучший урок ОРКСЭ».

Уроки ОПК

1. Псалтирь – книга жизни
2. Зачем творить добро
3. Милосердие и сострадание
4. Таинство Причастия
5. Пасха

Внеклассные занятия по ОДНКНР

6. Воскресение Христово в русской поэзии
7. Подвиг матери (о Пресв. Богородице)

Праздники

8. Святитель Николай Чудотворец

9. Рождество Христово

10. Пасха Светлая

Игровые программы и викторины

11. Покров и Покровск

12. Зимние праздники радости

Как правило, игры и праздники для учеников младших классов помогают готовить и проводить ученики среднего звена. Результат – радость от совместной деятельности и новое открытие православной культуры (в данном случае – праздников Пасхи, Рождества Христова, Николы Зимнего и Николы Вешнего, Крещения Господня, Покрова Пресвятой Богородицы).

Говоря о достижении стабильности результатов в изучении курса «Основы православной культуры», мы учитываем и количественный состав обучающихся, вовлечённых в различные виды деятельности. 100-процентного вовлечения, конечно, быть не может, а вот сколько пойдёт за учителем, зависит от того, как осуществляется преемственность при переходе учеников из младшего звена в среднее и как в дальнейшем организуется работа по вовлечению учащихся в предметную область ОДНКНР. Если в начальной школе откликается на участие большинство, то к 9 классу остаются единицы. Но и эти ребята, которых мы довели, не упустили – наш стабильный результат и наша гордость.

Важно, вести детей по дороге нравственности и духовности, за какое бы дело вы не брались. Будь то акция милосердия, исследовательская работа о святом подвижнике или о своих героических предках, подготовка и проведение праздника, посещение праздничной церковной службы, шествие с Бессмертным полком, поход в музей или экскурсионная поездка. Нужно на практике научить детей исполнению тех моральных правил, о которых они узнают на уроках ОПК и во внеклассной деятельности. Нужно приучать детей «делать добро», а не рассуждать о нем.

Подводя итог всему сказанному, хочется подытожить: преподавание православной культуры в школе – это жизнь интересная, насыщенная, творческая. И оттого, как учитель в сотрудничестве с учениками, родителями, педагогами и социумом организует эту работу, зависит и стабильность результата, и формирование духовно-нравственных ценностей подрастающего поколения.

Список использованной литературы и источников

1. Стандарт начального общего образования по основам религиозных культур и светской этики.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (Приказ от 06 октября 2009 №373);
3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (17 декабря 2010 №1897).
4. Протоиерей Борис Балашов «Великие праздники». - Клин: Христианская жизнь, 2010г., с.166.
5. А.В. Кураев «Основы религиозных культур и светской этики. Основы православной культуры. 4-5 классы: учебное пособие для общеобразовательных учреждений». – М.: 2010

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ И ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

Ю.Н. Евдокимова

Евдокимова Ю.Н., кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры иностранных языков, ВВОВО «Саратовский военный ордена Жукова Краснознаменный институт войск национальной гвардии Российской Федерации, Саратов, Россия, *E-mail:* Evdokimova1704@yandex.ru

В статье дается обоснование проведения занятий на военно-историческую тему с использованием межпредметной интеграции при обучении истории и иностранному языку в военном вузе. Автор приводит примеры практического решения проблемы в ходе проведения интегрированных занятий по военной истории и английскому языку.

Ключевые слова: интеграция, история, иностранный язык, традиции, личность, сознание, мотивация, развитие.

EDUCATIONAL POTENTIAL OF INTEGRATED TEACHING OF HISTORY AND FOREIGN LANGUAGE IN MILITARY UNIVERSITY

J.N. Evdokimova

Evdokimova Saratov Military Institute for the National Guard Troops of Russian Federation, Saratov, Russia, *E-mail:* Evdokimova1704@yandex.ru

The article proves the necessity for conducting classes on a military-historical topic using inter-subject integration in teaching history and foreign language at a military university. The author gives examples of practical solutions to the problem in the course of integrated classes in military history and English.

Keywords: integration, history, foreign language, traditions, personality, consciousness, motivation, development.

На современном этапе развития общества во всех сферах жизни, в том числе и системе образования, наблюдается процесс интеграции. Особая роль в процессе обучения студентов гражданских вузов и курсантов военных институтов отводится развитию у обучающихся системного мышления, умению постоянно пополнять свои знания и владеть информацией в различных областях знаний.

Согласно классификации тенденций развития образовательных технологий, технология интегрированного обучения подразумевает переход от крайней дифференциации предметного обучения к объединению «знаний разных наук об одних и тех же объектах действительности» [1, с.1].

В законе РФ "Об образовании" отмечается, что содержание образования должно обеспечивать формирование у обучающегося адекватной современному уровню образовательной программы картины мира, поэтому определенная роль в процессе обучения должна отводиться развитию системного мышления, что поможет обучающемуся верно ориентироваться в процессе нарастающего

потока информации, принимать своевременно верные решения и решать практические задачи.

Современный молодой человек осознает необходимость получения широкого образования, которое поможет в будущем ориентироваться во многих направлениях человеческой деятельности и быстро самообучаться на отдельных ее участках.

Поэтому на первый план при обучении курсантов военных вузов войск национальной гвардии выходит проблема интеграции знаний как условие профессионального и общекультурного развития будущих офицеров. Интегрированные занятия (речь пока не идет об интегрированных курсах родственных дисциплин) пока не имеют широкого применения в системе обучения и воспитания военных вузов. Тем не менее такие предметы гуманитарного цикла как история и иностранный язык во многом способствуют гармоничному и всестороннему развитию личности будущего офицера, т.к. история формирует у курсантов убеждения в необходимости защиты Отечества, чувство исторической правды, научное понимание закономерностей общественного развития, способствуют становлению мировоззрения будущих офицеров войск национальной гвардии России.

В системе общечеловеческих и национальных ценностей согласно Федеральным государственным образовательным стандартам «четко обозначены понятия: Человек, Культура (Красота), Традиции, ... Отечество, Долг, Ответственность ...» [2, с.1].

Особенности курса истории связаны с тем, что предметное содержание дисциплины «позволяет охватить практически весь спектр ценностей, обозначенный в стандарте» [2, с.1]. Изучение прошлого и многовекового опыта человечества в ходе развития исторического образования в России было нацелено на реализацию воспитательного потенциала.

Овладение курсантами иноязычного общения, в процессе которого достигается минимально достаточный уровень языковой и коммуникативной компетенции, неразрывно связан с социокультурными страноведческими знаниями. Это, в свою очередь, стимулирует интерес обучающихся к изучению отечественной истории и культуре, развивает чувство любви к своей стране, ее истории и традициям.

Иностранный язык пронизан межпредметными связями и предлагает курсантам знания многих областей науки, искусства, культуры, а также реальной повседневной жизни. Можно сказать, что он объединяет в целое разрозненные части, обеспечивает глубокое взаимопроникновение, слияние в одном учебном материале обобщенных знаний в той или иной области. Необходимость разработки и проведения интегрированных занятий объясняется рядом причин [3, с.27] :

1. Окружающий мир познается курсантами в многообразии и единстве, а зачастую дисциплины вузовского цикла, направленные на изучение отдельных явлений этого единства, не дают представления о целом явлении, дробя его на разрозненные фрагменты.

2. Интегрированные занятия развивают потенциал самих курсантов, побуждают к активному познанию окружающей действительности, к осмыслению и нахождению причинно-следственных связей, к развитию логики, мышления, коммуникативных способностей. В большей степени, чем обычные, они способствуют развитию речи, формированию умения сравнивать, обобщать, делать выводы.

3. Форма проведения интегрированных уроков нестандартна, увлекательна: использование различных видов работы поддерживает внимание курсантов на высоком уровне, что позволяет говорить о развивающей эффективности таких занятий, снимают утомляемость, перенапряжение курсантов за счет переключений на разнообразные виды деятельности, резко повышают познавательный интерес, служат развитию воображения, внимания, мышления, речи и памяти.

4. Интеграция дает возможность для самореализации, самовыражения, творчества преподавателя, способствует раскрытию способностей его учащихся.

5. Интеграция является источником нахождения новых фактов, которые подтверждают или углубляют определенные выводы, наблюдения курсантов в различных предметах.

Используя межпредметные связи в обучении иностранному языку в военном вузе, автором были разработаны и проведены интегрированные занятия по иностранному языку и истории Внутренних войск (войск национальной гвардии) на тему «Участие внутренних войск в Великой Отечественной войне», а также на тему «История и традиции военного института». Военная история и история войск национальной гвардии стали предметом нашего внимания, так как важность этих предметов в деле воспитания и образования будущих офицеров очевидна.

Изучение таких дисциплин способствует расширению военного кругозора курсантов и развитию их тактического мышления и способности применять накопленный опыт в служебно-боевой деятельности войск.

Проведение занятия на тему «История и традиции военного института» способствовали развитию у курсантов чувства сопричастности к историческому процессу, переживание ответственности за происходящее сегодня события в нашем государстве.

При разработке занятия были определены воспитательные, развивающие и учебные цели, тщательно отработана содержательная сторона занятия – экскурсии. При этом, мы пытались учесть возможные переживания, эмоциональные состояния, психические реакции курсантов на занятия, которые в итоге помогли закрепить в их сознании те чувства, понятия, установки, которые отражают компоненты готовности будущего офицера к защите Родины. Мы опирались на психологическую закономерность формирования определенного свойства личности воспитуемого, а именно, курсантов необходимо было включить в деятельность, в которой это свойство проявляется и становится для них жизненно необходимым [4]. Активное состояние качества личности содействует ее развитию.

Разрабатывая психологическую основу занятия, мы стремились возбудить у курсантов следующие состояния: переживания необходимости обеспечить безопасность Родины как обязанности каждого военнослужащего, стремление к подражанию подвигам героев- выпускников Саратовского военного института войск национальной гвардии России. Так как чувства всегда конкретны, на занятии были приведены факты, документальные материалы, экспонаты, показывающие курантам действия воинов, в том числе их сверстников в сложных ситуациях Великой Отечественной войны и героические подвиги выпускников нашего института: Чекмарева, Веклича, Липатова, Осетрова, погибших от рук бандитов.

Преподаватель, проводивший занятие, как организатор взаимодействия педагогов и курсантов, стремился связать воедино отдельные знания, чувства, переживания курсантов с их собственной готовностью к защите Родины, придав занятию интегративную военно-патриотическую направленность.

Ход занятия можно представить следующим образом.

Занятие начинается со вступительного слова преподавателя иностранного языка, который объявляет тему и цели занятия.

Каждый участник занятия получает соответствующее задание как слушатель сообщения, которое представляет преподаватель истории войск национальной гвардии. В работе преподавателю иностранного языка помогают курсанты, обладающие высоким уровнем владения иностранным языком. Они контролируют выполнение заданий, задают вопросы по теме, подводят итоги отдельных этапов занятия. Занятие проходит в форме ролевой игры. Цели занятия: 1. Изучить историю образования 4 школы пограничной охраны и войск ОГПУ и события, связанные с жизнедеятельностью учебного заведения. 2. Ознакомиться с подвигами героев-выпускников нашего военного института в мирное и военное время. Учебные вопросы:

1. Проведение ролевой игры: В музее военного института.
2. Работа со словарем.
3. Чтение текстов по теме «Герои – выпускники Саратовского военного института войск национальной гвардии РФ».

Перед началом занятия преподаватель иностранного языка обосновывает актуальность темы, дает определение традиций и говорит об их значении и важности с точки зрения формирования убеждений. Преподаватель истории ВВ проводит экскурсию на русском языке у стендов «Организация и формирование училища», «Военное училище в годы Великой Отечественной войны», «Выпускники училища-участники Великой Отечественной войны», «Боевая служба в районе Чернобыльской АЭС» т.д. Курсанты получают задание прослушать рассказ преподавателя истории и записать информацию о времени основания училища, его строительстве, комплектовании кадрами, участии выпускников в военных конфликтах, в сражениях Великой Отечественной войны и т.д.

После окончания рассказа преподавателя истории, преподаватель иностранного языка просит курсантов ответить какие новые факты из истории военного института они узнали. Далее занятие продолжается на иностранном

языке. Курсанты, используя подстановочные таблицы задают вопросы по прослушанному материалу и отвечают на них. Ведущий курсант контролирует выполнение задания. После ответов на вопросы, используя информацию, полученную в ходе информационной экскурсии, курсанты составляют сообщение об истории и традициях военного института на английском языке.

Во второй половине занятия проводится работа по развитию навыков работы со словарем. Курсанты знакомятся со списком слов и переводят словосочетания и предложения с ними. Далее курсанты читают тексты и составляют сообщения по теме «Герои – выпускники нашего военного института».

В заключении занятия преподаватель иностранного языка подводит итоги, анализирует ответы курсантов и ещё раз говорит о боевых традициях, которые находят выражение в сознании и делах воинов, сложившихся ритуалах, правилах поведения, нормах, обычаях. Отсутствие у курсантов личного опыта участия в боевых действиях может быть до известной степени восполнено усвоением результатов опыта минувшего. Но социальный опыт, накопленный старшими поколениями, усваивается молодежью в новых жизненных условиях, которые выдвигают перед личностью другие задачи и предъявляют к ней иные требования.

Список использованной литературы и источников

1. Сотченкова И.В.. Технология интегрированного обучения [Электр. ресурс].- Режим доступа: <https://nsportal.ru/shkola/mezdistsiplinarnoe-obobshchenie/library/2018/10/09/tehnologiya-integrirovannogo-obucheniya> (дата обращения: 31.01.2021)
2. Крутова И.В., Разбегаева Л.П. Воспитательный потенциал уроков истории и обществознания [Электр. ресурс].- Режим доступа: <https://pish.ru/blog/archives/4300> (дата обращения: 31.01.2021)
3. Максимова В. Н. Межпредметные связи в учебно-воспитательном процессе современной школы. – М.: Просвещение, 1987.
4. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики. – М.: Педагогика, 1984. монография: в 2 ч. / под общ.ред. Л.И. Гришаевой, М.К. Поповой. – Воронеж: Воронежский гос. ун-т, 2004. – Ч. 1. – С. 215-228.

УДК 378.14

КОРРЕКТИРОВКА МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ПЕРИОД ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Т.В. Дугина

Дугина Татьяна Владимировна, учитель истории и обществознания МОУ «СОШ МО пос. Михайловский», t_v_dugina@mail.ru

В статье рассмотрены проблемы, особенно остро проявившиеся в период дистанционного образования. Цель работы – показать кризисные точки как возможность для корректирования методов обучения.

Ключевые слова: методы обучения, дистанционное образование

ADJUSTMENT OF TEACHING METHODS DURING DISTANCE EDUCATION

T. V. Dugina

Dugina Tatyana Vladimirovna, teacher of history and social studies of the MOE " SOSH MO pos. Mikhailovsky", t_v_dugina@mail.ru

This article discusses the problems that had manifesting in the period of distance education. The purpose of this work is to show the crisis points as an opportunity adjust of teaching method.

Keywords: teaching method, distance education

Ровно год назад учителям пришлось столкнуться с ситуацией, которая спустя время тоже попадет в учебники истории. Речь идет о массовом переходе на дистанционное образование. Прописываем образование, т.к. не только учебные занятия, но и кружковая деятельность, воспитательные мероприятия поменяли свой формат. В силу объективных причин значимые участники образовательного процесса оказались буквально по разные стороны экрана.

Опустим все сопутствующие моменты – хотя и очень важные: наличие/отсутствие техники для проведения занятий в школе и в семьях обучающихся, скорость Интернета, медицинские требования по времени работы с компьютером, отношение родителей и самих детей к дистанционному образованию. Как работающий учитель я, конечно, могу изменить отношение к ситуации или использовать ситуацию с максимальной пользой для обучения, но в целом именно эти условия неподвластны для моей деятельности, да и обсуждались эти проблемы достаточно широко и массово – начиная социальными сетями и заканчивая выступлениями и комментариями представителей серьезных ведомств.

Рассмотрим те составляющие успешной учебной деятельности, что подвластны мне и моим коллегам. Речь идет о методах работы. И хотя – в соответствии со всей нормативно – правовой базой – учитель остается свободен в выборе методов и приемов обучения, дистанционное обучение внесло свои коррективы и в классическую составляющую нашей работы.

Так что же изменилось? Проанализируем деятельность учителя за прошедший год использована классификация Лернер И.Я. и Скаткина М.Н. [1].

Объяснительно-иллюстративный метод предполагает представление готовых знаний - учитель организует продуктивное восприятие, а ученик осмысливает и фиксирует их в памяти. Именно так начинается изучение истории в школе – наверное, поэтому учебник по истории древнего мира дети помнят долго и хорошо. Дистанционному образованию этот метод соответствует как нельзя лучше – вопрос только в подборе адекватного содержания для проведения урока, атрибутации, скорости переключения экранов с наглядностью презентацией во время работы. Самый серьезный недостаток – это невозможность учителем «отследить» принятие материала учеником. Если в классе я буквально вижу – кто сосредоточен на иллюстрации, кто переключился на текст, кто уже готов задать вопрос – в дистанционном занятии чаще всего отслеживаю только текстовое сопровождение размышлений

ученика, могу услышать высказанное вслух отношение – но только в строгом порядке и по очереди. А если занятие идет уже 5 уроком сегодня у ребенка? А если постоянно срывается Интернет? А если в данный момент родителей нет дома и ребенок учиться самостоятельно - все ли дети готовы осознанно изучать экран компьютера и несколько часов смотреть без отрыва на мелькающую информацию, слушая при этом учителя с повышенным вниманием?

Статистика упряма – 90% информации воспринимается именно зрительно, но вот интересное наблюдение: после выхода на нормальное, очное обучение столкнулась с проблемой «неузнавания» иллюстрации. В феврале – марте материал объяснялся в Zoom, дополнялся презентациями и ссылками, дети готовились и отвечали по иллюстрациям на вопросы, а в сентябре – октябре при повторении материала комментировали – «а в презентации картинка другая была, непохожая». Видимо, такова особенность восприятия – печатный рисунок воспринимается иначе, нежели «картинка» на экране.

И здесь мы говорим о репродуктивном методе - о применении изученного на основе образца. Здесь ученик воспроизводит изученное на уровне «копии». В случае проведения уроков дистанционно вариант полного, объемного опроса по развернутым заданиям необходимо очень четко продумывать – отвечать будет один ученик, а чем займутся остальные? Как вариант – проведение онлайн – тестирования, тем более что сейчас возможности Интернета позволяют найти массу подобных заданий. Еще вариант – как гарантия от копированного ответа - онлайн-занятия по электронной тетради Skysmart пользователи Дневник.ру имеют представление о работе. Необходимо оговориться – задания есть в конкретном классе не по всем изучаемым темам. В любом случае, полное воспроизведение абзаца или пункта учеником – потеря времени, а на этапе проверки домашнего задания нужно продумывать каждое задание, вопрос. На практике - в средних классах, например, србатывает прием активного слушания: классу дается задание не просто выслушать одноклассника, но и исправить недочеты, дополнить ответ. При работе с картой очень хорошо работать в интерактивных заданиях – класс видит ошибки и в комментариях может их отметить [2].

Самостоятельность и активность мышления развиваются при использовании проблемного метода. Изначально должно возникнуть противоречие между знанием и незнанием, т.н. продуктивное незнание. Учитель ведет ученика от несамостоятельной активности к творческой активности. На основе материалов, рекомендованных педагогом, учащиеся сами определяют проблемы, намечают пути их решения с последующей самостоятельной реализацией, делают выводы, необходимые обобщения. Учитывая специфику общения «дистанта», в старших классах применяю проблему на опережение – как вариант домашнего задания. Например, критические высказывания Ленина В.И. о принципах свободной торговли – и его же отношение к НЭПу. Необходимость найти объяснение явному противоречию заставляет искать ответ не только в учебнике – поиск ответа предполагает использование всех возможностей Интернета. Как явный недостаток – дети, незаинтересованные предметом, ищут ответ «слово в

слово», чаще всего находят более – менее доступное объяснение, воспроизводят его на уроке или при опросе. Отсюда следствием вытекает формирование навыка критического отношения к представляемой информации – в старших классах уровень критики уже достаточно высок, не с каждого сайта пришлют ссылку, возьмут материал, а вот средние классы требуют повышенного внимания.

Исследовательские методы востребованы - а в эпоху «удаленного образования» количество дистанционных конкурсных работ научно – исследовательской проектной направленности увеличилось в разы... Выдвижение гипотезы, поиск новой для ученика информации, прописывание логических связей и выводов, организация ее представления дистанционному образованию максимально соответствуют. Но с оговоркой – групповая форма работы требует первоначально большого вклада от учителя нужно организовать группу, вести ее в определенные моменты - в классе в процессе работы четко видны лидерские качества детей, а в виртуальной среде инициативу может взять на себя не лидер по характеру, а лучший знаток виртуальности. Еще один ключевой момент – планирование времени на работу, т.к. затягивание работы приведет к утрате интереса у детей, а слишком насыщенный короткий период подготовки обернется путаницей в знаниях и противоречивостью найденной информации. С другой стороны, представление наработанного по теме материала в формате интерактивной конференции позволит готовить детей к свободному владению текстом, формирует навыки работы с виртуальной аудиторией.

Эвристичный, частично, поисковый метод имеет также определенную специфику. Учитель конструирует задание, расчленяет его на вспомогательные, намечает шаги поиска, а сами шаги выполняет ученик: воспринимает задание, осмысливает его условие, решает часть задачи, осуществляет самоконтроль в процессе выполнения шага решения, мотивирует свои действия. Но при этом его деятельность не предполагает планирования этапов исследования (решения), соотнесения этапов между собой. Все это делает учитель. Сделать выводы из фактов, высказать предположение, предложить план проверки или ответа, составить вопросы к источнику или предложить факты в опровержение /доказательство –подобные типы заданий очень хорошо известны учителям, готовящим выпускников к итоговой аттестации. «Образные картины», взаимообучение, рецензии – примеры работы в данном направлении. Положительный момент в дистанционной работе – учитель на каждом этапе выполнения задания может внести корректировку (уменьшить, скорректировать вопрос). А вот результат работы – новое знание – учитель обязательно должен отследить, т.к. по времени ученик может просто не успеть выполнить задание в период дистанционного урока, а подсказки виртуальные вывести могут абсолютно на противоречивые данные [3].

Так что же мы получаем в сухом остатке? Опора живой истории - источник – перешел в виртуальную реальность, причем варианты представления в сети не всегда корректны; материал по всем изучаемым темам представлены достаточно широко в поисковых системах, само занятие

технически смоделировано – все это вместе взятое ставит перед учителем главную задачу: скорректировать свою работу с учетом всех перечисленных выше нюансов. Как это не парадоксально звучит, главной проблемой в дистанционном образовании будет именно научение детей работе с учебником и живым словом- тем, что теряется при опосредованном общении. История как наука выстроена на причинно – следственных связях, и, значит, учителю придется обратить внимание на просчитывание каждого момента урока, вариантов ответов детей- это поможет сэкономить время на самом занятии [2]. Как это сделать наиболее продуктивно – вопрос времени, и в будущем обязательно опыт коллег будет расширяться и дополняться. В любом случае, опыт работы этого года требует внимательного изучения – и коллеги могут дополнить материал своими наблюдениями и выводами.

Список использованной литературы и источников

1. Мегапредмет [Электронный ресурс] Режим доступа: URL://<https://megapredmet.ru/1-10223.html>// (дата обращения 15.03.21.)
2. Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Теория и методика преподавания истории. -Москва: Владос, 2003. 384 с.
3. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии : учебное пособие. -Москва: Народное образование, 1998. 256 с.

УДК 37.016: 94

ДИДАКТИЧЕСКАЯ СУЩНОСТЬ И ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ В ОБУЧЕНИИ ИСТОРИИ

А.З. Гусейнов

Гусейнов Али Зульфигарович, кандидат педагогических наук, доцент, Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, guseynovaz@mail.ru

В статье рассматриваются методические особенности реализации межпредметных связей в обучении истории, анализируется их дидактическая сущность, а также принципы организации процесса обучения на основе комплексного подхода. Межпредметные связи формируют конкретные знания учащихся, раскрывают гносеологические проблемы, без которых невозможно системное усвоение основ наук. На основе интеграции знаний различных учебных дисциплин, исследуется процесс формирования у обучающихся целостной мировоззренческой картины мира.

Ключевые слова: дидактика, межпредметные связи, методы обучения, преподавание истории, функции обучения.

DIDACTIC ESSENCE AND PECULIARITIES OF IMPLEMENTATION OF INTERDISCIPLINARY RELATIONS IN TEACHING HISTORY

A. Z. Huseynov

Huseynov Ali Zulfigarovich, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Saratov National Research State University named after N. G. Chernyshevsky, guseynovaz@mail.ru

The article discusses the methodological features of the implementation of interdisciplinary connections in teaching history, analyzes their didactic essence, as well as the principles of organizing the learning process based on an integrated approach. Interdisciplinary connections form concrete knowledge of students, reveal epistemological problems, without which the systemic assimilation of the foundations of sciences is impossible. Based on the integration of knowledge of various academic disciplines, the process of forming a holistic worldview of the world among students is investigated.

Key words: didactics, interdisciplinary connections, teaching methods, teaching history, teaching functions.

Современная система образования направлена на формирование высокообразованной, интеллектуально развитой личности с целостным представлением картины мира, с пониманием глубины связей, явлений и процессов. Предметная разобщенность является одной из причин фрагментарности мировоззрения обучающихся. Формированию целостной картины мира в процессе обучения, единству обучения и воспитания, комплексному подходу к развитию личности в большой мере способствуют межпредметные связи. Идея межпредметных связей не нова, она в той или иной мере осуществляется на практике, раскрывается в педагогических и методических работах. «Всё, что находится во взаимной связи, должно преподаваться в такой же связи», — утверждал Я.А.Каменский (Избр. пед. соч., 1955, С. 287). Дж. Локк считал, что в процессе обучения один предмет должен наполняться элементами другого. И. Г. [Песталоцци](#) раскрыл многообразие взаимосвязей учебных предметов школы, отмечал опасность их разрыва. Дифференциация знаний в начале XIX века вызвала увеличение числа учебных предметов в обучении и привела к перегрузке программ. К. Д. Ушинский одну из причин перегрузки видел в отсутствии взаимосвязи учебных предметов. Он впервые дал наиболее полное психолого-педагогическое обоснование межпредметных связей, утверждая, что «[знания](#) и идеи, сообщаемые какими бы то ни было науками, должны органически строиться в светлый и, по возможности, обширный взгляд на мир и его жизнь» (Соч., 1948, т. 3, С. 178). Система знаний, по его утверждению, позволяет подняться до высоких логических и философских отвлечений, а обособленность знаний приводит к омертвлению идей, понятий. Осуществление межпредметных связей на уровне интеграции знаний ярко выразилось в прагматической концепции обучения в трудах Дж. Дьюи, Г. Киршенштейнера, В. А. Лая и др.[1].

В педагогической литературе имеется более 30 определений категории "межпредметные связи", существуют самые различные подходы к их педагогической оценке. Одним из более полных определений является следующее: межпредметные связи есть педагогическая категория для обозначения синтезирующих, интегративных отношений между объектами, явлениями и процессами реальной действительности, нашедших свое отражение в содержании, формах и методах учебно-воспитательного процесса и выполняющих образовательную, развивающую и воспитывающую функции в их ограниченном единстве.

Новый Федеральный государственный образовательный стандарт задает вектор изменений в образовательной практике, в которой межпредметные связи могут стать таким инструментом, который поможет сформировать единую интегрированную картину мира учащихся и придать современному образованию практико-ориентированный характер. Ценность межпредметных связей состоит в том, что на их основе осмыслить окружающий мир, явления и процессы, основные закономерности в этом мире. Межпредметные связи как вид преемственных связей, устанавливаемых между содержанием курсов различных школьных дисциплин: истории, обществознания, права, географии, литературы и других, - выступают неперенным условием развития у учащихся интереса к знаниям, как по истории, так и основ наук в целом [2,с.25.].

В отечественной педагогике установление межпредметных связей относят к общедидактическим принципам обучения. На основе интеграции знаний различных учебных дисциплин можно более успешно формировать у обучающихся целостную мировоззренческую картину мира. На основе межпредметных связей с освоением общеучебных умений на занятиях по другим предметам строится процесс формирования специальных исторических умений.

Дидактическая сущность межпредметных связей в обучении истории заключается в выполнении следующих функций:

- методологическая функция выражена в том, что только на их основе возможно формирование у учащихся диалектического взгляда на общество, современных представлений о ее целостности и развитии, поскольку межпредметные связи способствуют отражению в обучении методологии современного гуманитарного знания, которое развивается по линии интеграции идей и методов с позиций системного подхода к познанию мира;
- образовательная функция состоит в том, что с помощью межпредметных связей становится возможным формирование таких качеств как системность, осознанность, глубина, гибкость. Межпредметные связи выступают как средство развития исторических знаний, способствуют усвоению связей между историческими и общими гуманитарными знаниями;
- развивающая функция определяется ролью межпредметных связей в развитии системного и творческого исторического мышления учащихся, в формировании их познавательной активности, самостоятельности и интереса к познанию истории. Межпредметные связи расширяют кругозор учащихся и помогают преодолеть предметную инертность мышления;
- воспитывающая функция выражена в содействии межпредметных связей всем направлениям воспитания школьников в обучении истории. Учитель истории, опираясь на связи с другими предметами, реализует комплексный подход в воспитании учащихся;
- конструктивная функция состоит в том, что с помощью межпредметных связей учитель совершенствует содержание учебного материала, методы и формы организации процесса обучения. Реализация межпредметных связей требует комплексных форм учебной и внеклассной работы, которые предполагают зна-

ние учебников и программ смежных предметов.

Методическая особенность использования межпредметных связей заключается в том, что в урок включается эпизодически материал других предметов, но при этом сохраняется самостоятельность каждого предмета со своими целями, задачами, программой. Трудно назвать другой школьный предмет, который обладал бы таким широким диапазоном межпредметных связей, как история, имел бы такое разнообразие форм и средств обучения, которые не всегда, к сожалению, реализует школьный учитель. Но, каковы бы ни были методические указания, они будут осуществляться на деле лишь при, том условии, если учитель будет достаточно осведомлен о дидактической сущности межпредметных связей, убежден в их необходимости и будет обладать профессиональными компетенциями, знаниями по другим предметам и осуществлять их в учебном процессе. Думающий, творческий педагог всегда в поиске инновационных методов обучения истории, позволяющих эффективнее формировать у школьников исторические представления и понимание целостного исторического процесса.

Межпредметные связи следует рассматривать как отражение в учебном процессе межнаучных связей, составляющих одну из характерных черт современного научного познания. При всем многообразии видов межнаучного взаимодействия можно выделить три наиболее общие направления:

- a. комплексное изучение разными науками одного и того же объекта;
- b. использование методов одной науки для изучения разных объектов в других науках;
- c. привлечение различными науками одних и тех же теорий и законов для изучения разных объектов.

Каждый учебный предмет является источником тех или иных видов межпредметных связей. Поэтому, важно выделить те связи, которые учитываются в содержании истории, и, наоборот, идущие от истории в другие учебные предметы (обществознание, русский язык, литература, биология, география, физика, мировая художественная культура и др.) [3,с.9.]. На уроках истории необходимо использовать разнообразные средства обучения, которые дают возможность показать мир во всем его многообразии с привлечением произведений художественной литературы, музыки, живописи, географии, биологии и знаний различных наук, что способствует не только, социальному развитию личности, но и формированию исторического мышления обучающихся. Наибольшим интегративным потенциалом для установления межпредметных связей в обучении истории обладают темы историко-культурного содержания. Использование на уроке различных дополнительных сведений о географических открытиях, исторических событиях в значительной степени повышает познавательный интерес к предмету[4,с.33.].

Межпредметные связи в обучении истории выполняют детерминирующую функцию благодаря интеграции знаний, что повышает продуктивность протекающих когнитивных процессов. Общему развитию личности способствует перестройка логической структуры методов и приёмов обучения, обеспечивающих перенос знаний из одной предметной области в

другую (применение знаний и умений в новых условиях). Учащиеся при этом сталкиваются с проблемой правомерности экстраполяции знаний из одной предметной области в другую. Выдвижение перед учащимися познавательных задач межпредметного характера значительно активизирует учебную деятельность детей (напряжение памяти, мышления, эмоционально-волевых процессов, развитие воображения и речи). Межпредметные связи на первоначальном этапе их включения в процесс обучения играют роль побуждающего стимула и вызывают интерес к историческим знаниям. Знания, полученные учащимися в результате предшествующего опыта, становятся регуляторами познавательной активности.

Межпредметные связи формируют конкретные знания учащихся, раскрывают гносеологические проблемы, без которых невозможно системное усвоение основ наук. Они выполняют методологическую функцию, включают учащихся в оперирование познавательными методами, имеющими общенаучный характер (абстрагирование, моделирование, аналогия, обобщение, сравнение и т. д.) и таким образом расширяют область предметного познания. В качестве нового объекта познания рассматриваются связи между отдельными элементами знаний из различных учебных предметов. Особое значение приобретают раскрытие на базе межпредметных связей этические аспекты науки, анализ взаимосвязей «человек — общество - природа», что составляет общую задачу гуманитарно-эстетического, общественно-исторического и естественно - научного циклов предметов, а также гражданского и нравственного воспитания и обучения.

Особенно важно развитие умений системного мышления учащихся как метода современного научного познания исторического процесса. Формирование обобщённого межпредметного понятия составляет завершающий этап установления межпредметных связей. У учащихся складывается новый способ мышления, умение видеть общее в частном и частное анализировать с позиций общего. Формирование умений комплексного использования знаний, выработка рациональных путей решения сложных задач, исключают эклектичность и их узкоэмпирическую направленность, во многом достигается с опорой на межпредметные связи. Организация учебного процесса на основе межпредметных связей может касаться отдельных уроков (чаще обобщающих), темы, подчинённой решению межпредметной проблемы, нескольких тем различных курсов целого цикла учебных предметов или устанавливать взаимосвязь между циклами. На первый план выдвигаются задачи, которые требуют внедрения межпредметных подходов к обучению и обеспечения метапредметных образовательных результатов [5, с.55.].

Результативность обучения на основе межпредметных связей достигается путём развития у учащихся умений самостоятельно творчески решать межпредметные проблемы, осознанностью применения межпредметных связей в различных учебных предметах. Показатель познавательной самостоятельности и творческой активности учащихся при решении межпредметных проблем — владение системой знаний и способами их переноса в умственной деятельности. В целях повышения роли межпредметных

связей в развитии познавательных интересов учащихся необходимо: выделить учебные проблемы в межпредметном содержании; постепенно наращивать объём и широту межпредметных связей, систематически их использовать, постоянно применять знания и способы решения из смежных предметов; обеспечить системность двустороннего и многостороннего характера связей; согласованность в работе учителей.

Системный характер межпредметных связей требует привлечения специалистов по всем учебным предметам (областям общего образования), дидактов, психологов, методистов, учителей для разработки программ, методических рекомендаций и учебников на межпредметной основе.

Применение межпредметных связей на уроках истории способствует развитию системного мышления и формированию у обучающихся единой интегрированной картины мира учащихся и придать современному образованию практико-ориентированного характера. Ценность межпредметных связей состоит в том, что на их основе осмыслить окружающий мир, исторические явления и процессы, основные закономерности в этом мире.

Список использованной литературы и источников

1. Российская педагогическая энциклопедия. — М: «Большая Российская Энциклопедия». Под ред. В. Г. Панова. 1993. 608с.
2. Гурьев И. И. Межпредметные связи в системе современного образования // Педагогика-пресс. М., 2002. С. 25.
3. Иоффе А. Н. Художественная литература в преподавании истории и обществознания / А.Н. Иоффе // Преподавание истории в школе. – 2015. – №5(32). С. 3-13.
4. Зверев И. Д., Максимова В. Н. Межпредметные связи в современной школе // Педагогика. М. 1981. С. 33.
5. Зверев И. Д. Взаимосвязь учебных предметов // Педагогика. М. 1977. С. 55.

УДК 376.017.4

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ В ШКОЛЕ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО АДАптиРОВАННЫМ ПРОГРАММАМ

Н.Д. Захаров, В.А. Чолахян

Захаров Никита Дмитриевич, магистрант, ФГБОУ «Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г.Чернышевского», Россия.

Чолахян Вачаган Альбертович, доктор исторических наук, профессор, Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, vcholakhyan@yandex.ru

В статье рассматриваются особенности патриотического воспитания школьников по адаптированным программам. Специальная методика преподавания истории в школе для обучающихся по адаптированным программам учитывает особенности познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы и личностных качеств обучающихся

Ключевые слова: патриотизм, школа, адаптированные программы, методика обучения.

PATRIOTIC EDUCATION OF CHILDREN IN SCHOOLS FOR STUDENTS OF ADAPTED PROGRAMS

N. D. Zakharov, V. A. Cholakhyan

Nikita Dmitrievich Zakharov, Master's Student, Saratov National Research State University named after N. G. Chernyshevsky, Russia.

Cholakhyan Vachagan Albertovich, Doctor of Historical Sciences, Professor, Saratov National Research State University named after N. G. Chernyshevsky, vcholakhyan@yandex.ru

The article deals with the features of patriotic education of schoolchildren according to adapted programs. Special methods of teaching history at school for students in adapted programs take into account the peculiarities of cognitive activity, emotional and volitional sphere and personal qualities of students

Keywords: patriotism, school, adapted programs, teaching methods.

Проблема формирования у школьников с особыми образовательными потребностями чувства гражданственности и патриотизма, любви к Родине выбрана не случайно. В соответствии с целями государства, развития общества определены основные пути развития системы ребенка таких понятий как Родина, Отечество, Отчизна, Родной край, Гражданин, Патриот, Герой, Ветеран войны и труда.

Школа для обучающихся по адаптированным программам отражает характер, проблемы и противоречия общества и в значительной степени благодаря своему воспитательному потенциалу определяет ориентацию конкретной личности, отвечает за социализацию обучающихся с ОВЗ и является важнейшим инструментом, который способен эволюционным путем обеспечить смену ментальности, воспитать гражданина и патриота.

Детский возраст является наиболее оптимальным для системы гражданско-патриотического воспитания, так как это период самоутверждения, активного развития социальных интересов и жизненных идеалов.. Новое время требует от школы для обучающихся с особыми образовательными потребностями содержания, форм и методов гражданско-патриотического воспитания, адекватных современным социально-педагогическим реалиям [8, с.23]. Только через активное вовлечение в социальную деятельность обучающихся с интеллектуальными нарушениями и сознательное участие в ней, через изменение школьного климата, развитие самостоятельности можно достигнуть успехов в этом направлении.

Сложность процесса гражданско-патриотического воспитания в школе для обучающихся по адаптированным программам состоит в том, что результат не так ощутим, как в массовой школе [3, с. 215]. Но наличие у ребенка умственной отсталости не может изменить общей идейной направленности воспитательной работы с ним. Общая идейная направленность в воспитании учащихся специальной школы остается такой же и для массовой школы. Однако особенности развития умственно отсталого ребенка не могут не учитываться при решении школой воспитательных задач. [10, с.64]. Уровень

решения воспитательных задач в специальной школе будет иным, более элементарным, чем в массовой школе.

Воспитательный процесс в специальной школе, как и в массовой динамичен, подвижен, непредсказуем. Воспитание детей с интеллектуальными нарушениями представляет наибольшие трудности по сравнению с другими категориями детей с особыми образовательными потребностями. Но, по словам Г.М. Дульнева нарушенное развитие нервной деятельности ребенка может осложнить решение воспитательных задач, но не изменить общей социальной направленности в их решении.

Одной из наиболее значимых составных частей социального воспитания является нравственное воспитание ребенка с нарушениями в развитии, которое направлено на формирование системы практических знаний о нормах и правилах поведения в обществе.

Работ, касающихся содержания и организации гражданско-патриотического воспитания детей с нарушениями развития сравнительно не много. Некоторые аспекты этой программы отражены в исследованиях Л.С. Выготского, А.С. Белкина, Г.М. Дульнева, Т.И. Пороцкой и других [3, с. 148].

Патриотизм в переводе с греческого означает любовь к Родине, преданность своему Отечеству. Гражданственность - интегративная, комплексная характеристика личности человека, понятие, которое характеризует гражданско-патриотическую позицию человека, его ценностную ориентацию, подразумевающую ответственность за судьбу своей Родины, сопричастность с её судьбой [10, с. 64].

Патриотизм понимается как одна из наиболее значимых, непреходящих ценностей, присущая всем сферам жизни общества и государства, которая является важнейшим духовным достоянием личности [4. с. 24]. Патриотизм проявляется в активной позиции личности, готовности к самореализации на благо Отечества. Патриотизм олицетворяет уважение к своему Отечеству, сопричастность с его историей, культурой, достижениями и ценностями народа.

Сегодня патриотизм все чаще понимается как важнейшая ценность, интегрирующая не только социальный, но и духовно-нравственный, идеологический, культурно-исторический, военно-исторический и другие компоненты.

В современных условиях важнейшим приоритетом является формирование системы патриотического воспитания как основы для консолидации общества и укрепления государства.

В школе для обучающихся по адаптированным программам, дети с проблемами в развитии имеет определенные особенности. К этим особенностям относится недостаточное развитие психических процессов: отклонения в умственной деятельности, недостатки или своеобразия двигательной, эмоционально-волевой сферы, речевого развития и другие, что приводит к нарушению общения этих детей, познания ими окружающего мира, к обеднению их социального опыта и порождает трудности в социальной адаптации [3, с. 159].

У детей наблюдается недоразвитие всей познавательной деятельности и особенно мышления. Большие трудности вызывают у учеников задачи, предусматривающие использование наглядно – образного и словесно-логического мышления, например, понимание несложных текстов, содержащих временные, причинные и другие зависимости. При выполнении анализа обнаруживается неупорядоченность, бессистемность, непоследовательность. Сложности для проблемного ребенка представляют процессы сравнения, обобщения [7. С. 72]. Они не могут высказать суждение о предмете, явлении, ситуации, не могут оценить создавшуюся ситуацию и это часто является причиной неадекватных реакций и недостаточно осмысленных форм поведения.

Патриотическое и гражданское воспитание молодежи все чаще определяется как одно из приоритетных в современной молодежной политике, подчеркивается значимость и актуальность патриотического воспитания, определено место и роль воспитания патриотизма у обучающихся. Человеку и гражданину России важно знать историю страны, духовные истоки и традиции, чтобы понимать происходящие в ней сегодня события. Системе образования принадлежит ведущая роль в гражданском и патриотическом становлении подрастающего поколения [2, л. 31]. Основным вопросом, который стоит в настоящее время перед педагогическими коллективами - это возрождение духовных традиций России, с очень четкой фиксацией в сознании

У детей, для которых свойственны нарушения мыслительной деятельности, существенно страдают и эмоционально-волевые процессы. Эмоциональная сфера характеризуется незрелостью и недоразвитием. Дети склонны к полярным, лишенным тонких оттенков эмоциям [6, с. 128]. Их эмоции поверхностны, неустойчивы, подвержены быстрым и нередко резким изменениям. У некоторых умственно отсталых школьников наблюдается затаенность, инертность эмоциональных реакций, часто имеющих ярко выраженный эгоцентрический характер. Не всегда возникающие у ребенка эмоции адекватны оказываемым на него внешним воздействиям. Учащиеся весьма слабо контролируют свои эмоциональные проявления, а часто и не пытаются это делать. Вместе с тем необходимо отметить, что учащиеся не остаются равнодушными при прослушивании доступных для их понимания текстов, включающих эмоционально окрашенные компоненты, а в своих пересказах не пропускают их, акцентируют на них внимание, воспроизводят с большей выразительностью и правильностью, чем другие части воспринятого [3, с.308].

Для умственно отсталых обучающихся также характерны нарушения поведения. Им свойственны безынициативность, несамостоятельность, слабость внутренних побуждений, внушаемость, сниженная мотивация, причем не только в учебной, но даже в игровой и трудовой деятельности. Их ставит в затруднительное положение любое препятствие или неудача, они не могут противостоять возникающим желаниям.[1, с. 148] Однако дети способны проявить волевое усилие в тех случаях, когда знают, как надо действовать, и испытывают потребность в этом действии. Тогда из вялых, безынициативных

детей они превращаются в настойчивых, безудержных. Такие резкие контрасты в проявлении воли есть результат незрелости личности проблемных детей. И сущностью этой незрелости является недоразвитие духовных потребностей, подвластность ребенка воздействиям окружающей ситуации либо собственным импульсам.

Для них характерны незрелость мотивационно - потребностной сферы, слабая выраженность и кратковременность побуждений к деятельности, недостаточность социальных потребностей [1, с. 172]. Этим детям свойственна «короткая» («близкая») мотивация деятельности, а также слабая и элементарная мотивация отношений. Деятельность специальной школы в значительной степени зависит от ситуации. Мотивы, побуждающие их к выполнению той или иной деятельности (будь то игровая, трудовая, учебная), зачастую оказываются слабо выраженными, нестойкими и быстро исчерпываются [5, с. 27]. Усваиваются они детьми формально, не становясь их собственными побуждениями.

При выполнении простой однообразной деятельности у умственно отсталых учащихся наблюдается быстрая истощаемость побуждений, так называемое « психическое насыщение». Самооценка и уровень притязаний учеников часто бывает неадекватной, правильные понятия о своих возможностях не сформированы. Они не способны критично оценивать свои действия и поступки. Эти дети или завышают чрезмерно, или, наоборот, занижают свои способности и нравственные качества [7, с.32]. Исключительно значимым в этот возрастной период является мнение взрослого. Для этих учащихся характерен высокий уровень притязаний, поскольку они не могут правильно оценить свои возможности. Их планы на будущее, касающиеся перед стоящей трудовой деятельности и выбора профессии, свидетельствует об этом: «Буду летчиком, начальником, учителем» и т.п.

Речевая система детей формируется с задержкой. Их словарный запас беден, заметно страдает и грамматический строй речи. Процесс восприятия мира у детей малоактивен, представления их нечетки и малодифференцированы. Выработанные условные связи у них не четки и быстро угасают. Особенности памяти ребенка с проблемами в развитии заключаются в том, что детали, второстепенные признаки предметов и явлений ими плохо или совсем не фиксируются, что представляет значительные трудности для их обучения [9, с.126].

Воображение у учеников специальных учреждений только воссоздающее. С деятельностью воображения связано формирование ряда нравственно-психологических качеств личности, и у проблемного ребенка важно эти качества сформировать. Поэтому ребенку нужна опора на положительный пример, который будет способствовать формированию чувства долга, ответственности, гуманности, чуткости, целеустремленности и других качеств личности [10, с.39].

У учеников специальных школ с опозданием и с трудом формируются высшие духовные чувства: совесть, чувство долга, ответственность и другие. Так как формирование высших чувств предполагает слияние чувства и мысли.

Но слабость мысли у детей с особыми образовательными потребностями тормозит формирование этих чувств. Высшие чувства у ребенка могут быть воспитаны. И для этого необходима специальная воспитательная работа [8, с. 27]. Если не будет соответствующего воспитания, то место высших чувств по мере роста ребенка будут стихийно занимать элементарные потребности и эмоции.

Предмету история Отечества в специальной школе принадлежит ведущая роль в воспитании подрастающих поколений, в формировании их мировоззрения. С изучения истории начинается понимание социальной жизни, законов развития человеческого общества [2, с.94]. Поэтому и сейчас актуальны слова выдающегося российского историка В.О. Ключевского, считавшего, что «история учит даже тех, кто у нее не учится, она их переучивает за невежество и пренебрежение».

В.А. Сухомлинский рассматривал историю как важнейший мировоззренческий предмет: «История Родины — это наука, представляющая собой могучую вечно живую силу, творящую гражданина». Главной задачей специальной школы является развитие и подготовка умственно отсталых учащихся к самостоятельной жизни. Так как выпускники школы — жители, граждане РФ [6, с.93].

История в специальной школе для детей с нарушениями интеллекта рассматривается как учебный предмет, в котором заложено изучение исторического материала, овладение знаниями и умениями, коррекционное воздействие изучаемого материала на личность ученика, формирование личностных качеств: гражданственности и патриотизма [9, с. 92].

Обучение истории в специальной школе — сложный процесс, включающий взаимосвязанные и находящиеся в движении компоненты. В процессе обучения истории знания, умения, чувства, интересы, мировоззрение обучающихся специальной школы формируются на основе получения ими определенной информации извне и внутренней переработки ее восприятием, воображением, памятью. «Знания, умения и навыки — это формы и результаты отражательных и регуляторных процессов в психике человека [10, с. 71]. Значит, они могут возникнуть в голове человека только в результате его собственной деятельности. Их нельзя получить. Но они должны получиться в результате психической активности самого учащегося...». Только то, что прошло через такую переработку, усваивается учеником, оставляет определенный след в его сознании, формирует его знания и личность. Естественно, результаты переработки будут различными у нормально развивающихся школьников и школьников с нарушением интеллекта [3, с. 254].

При исследовании учебной деятельности школьников методика учитывает закономерности их психического развития. Однако эти закономерности по-разному проявляются в обучении истории и другим учебным предметам и даже при усвоении разного по характеру исторического материала — фактического, понятийного, хронологического.

Различается познавательная деятельность и в зависимости от формы передачи информации по истории (документ, научный текст, художественный образ), а также от той системы знаний и способов действий, которыми уже владеют школьники [8, с.46]. Все эти факторы в большей степени необходимо учитывать при организации учебной деятельности учащихся специальной школы.

Специальная методика преподавания истории в школе для обучающихся по адаптированным программам учитывает особенности познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы и личностных качеств обучающихся.

Список использованной литературы и источников

1. Гражданско-патриотическое воспитание детей и молодежи: проблемы и стратегия. // Преподавания истории и обществознания в школе// 2007. №7
- Белкин, А.С. Основы возрастной педагогики [Текст] / А.С. Белкин. – М.: Изд. Центр «Академия», 2000. – 192с.
- 2.Буторина, Т. С. Овчинникова, Н. П. Воспитание патриотизма средствами образования [Текст] / Т. С. Буторина, Н. П. Овчинникова – СПб: КАРО, 2004-156с.
- 3.Выготский, Л.С. Собрание сочинений [Текст]. В 6 т. Т: 5. Основы дефектологии / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1983. – 369 с.
- 4.Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика. Екатеринбург, 1996
- 5.Борщанская, М.С. Создание воспитательской системы в школе VIII вида /М.С. Борщанская //Дефектология. – 2001. - №4. – С. 37.
- 6.Дольнев, Г.М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе [Текст] / Г.М. Дольнев, - М.: Просвещение, 1981. – с 167с.
- 7.Замостьянов, А. Просвещение и патриотизм [Текст] // А. Замостьянов.- Народное образование, 2002. - № 4.- 67-79с.
- 8.Касимова, Т. А. Яковлев, Д. Е. Патриотическое воспитание школьников [Текст]: методическое пособие / Т. А. Касимова, Д. Е. Яковлев. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 63с.
- 9.Патриотическое воспитание [Текст]: система работы, планирование, конспекты уроков, разработки занятий / авт. сост. И.А. Пашкевич. – М.: Учитель, 2008. – 168с.
- 10.Пашкович, А.П. Как воспитать патриота [Текст] / А.П. Пашкович. – СПб: КАРО, 2009.- 92с.

УДК 373.5.017.4:[30+94]

ИСТОРИЯ И ОБЩЕСТВОЗНАНИЕ КАК ГЛАВНЫЕ СРЕДСТВА ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ШКОЛЕ

А.Д. Сафонова, Н.В. Попкова

Сафонова Анастасия Даниловна, магистрант, ФГБОУ «Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г.Чернышевского», Россия.

Попкова Надежда Владимировна, кандидат философских наук, доцент, ФГБОУ «Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г.Чернышевского», Россия.

Патриотизм является одной из важнейших задач воспитания в школе. С самых ранних лет необходимо прививать детям любовь к Родине и природе, уважение к истории своей страны

и многое другое. Школа как один из основных институтов социализации взяла на себя обязанность патриотического воспитания школьников. С помощью различных приемов на уроках истории и обществознания происходит гражданско-патриотическое воспитание подрастающего поколения.

Ключевые слова: Патриотизм, воспитание, гражданственность, уроки, история, обществознание.

HISTORY AND SOCIAL STUDIES AS THE MAIN MEANS OF PATRIOTIC EDUCATION IN SCHOOL

A. D. Safonova, N. V. Popkova

Safonova Anastasia Danilovna, Master's student, Saratov National Research State University named after N. G. Chernyshevsky, Russia.

Nadezhda Popkova, PhD, Associate Professor, Saratov National Research State University named after N. G. Chernyshevsky, Russia.

Patriotism is one of the most important tasks of education in school. From the earliest years, it is necessary to instill in children a love for the Motherland and nature, respect for the history of their country, and much more. The school, as one of the main institutions of socialization, assumed the responsibility of patriotic education of schoolchildren. With the help of various techniques in the lessons of history and social studies, the civil and patriotic education of the younger generation takes place.

Keywords: Patriotism, education, citizenship, lessons, history, self-awareness, civic position.

Стремительно развивающееся информационное общество несет на себе ответственность за воспитание подрастающего поколения. Эта ответственность заключается в том, что дети должны знать ценностно-моральные установки, свои права и обязанности. Проблема патриотизма, на сегодняшний день, является одной из важнейших направлений деятельности образовательных учреждений Российской Федерации. Одним из принципов государственной политики в области образования является «гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности. Воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье» [1, с. 10]. Согласно ст. 7 Закона РФ «Об образовании» ФГОС должны обеспечить «преемственность основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования» [2].

Во все времена одной из важнейших задач выполняемых школой – было гражданско-патриотическое воспитание подрастающего поколения. Так как детство и юность являются тем самым подходящим временем для привития священного чувства любви к Родине. Под гражданско-патриотическим воспитанием мы подразумеваем формирование у учащихся любви к своей Родине, постоянной готовности к ее защите, формирование активной гражданской позиции, осознания своего места в обществе. Важную роль в решении данной проблемы играют уроки истории и обществознания.

Изучая историю народов, мы в первую очередь должны знать свою историю, историю своей семьи, своих предков. Е.В. Саштина и А.И. Санлин считают, что «необходимо заложить интерес к истории не как к науке, а как к всепроникающему началу, которое вокруг нас. Показать, что история – это ключ к культуре любых эпох, история вокруг нас, в домах, которые нас окружают, в предметах быта, в названиях улиц, на которых мы живем» [3, с. 335].

Изучение родословной имеет длинную историю. Потомки аристократов гордятся принадлежностью к древним родам, они могут достаточно много рассказать о своих предках. Но и любой из нас может сказать, что происходит из древнего рода, и будет прав, так как любая семья ведет свою историю из необозримой глубины веков. Проверка знаний у детей происходит в форме беседы, рассказов, мини-семинара, путешествия по картинной галерее (с представлением своего рисунка по теме и его защитой), путешествия по музею старых вещей, фотовыставке.

Педагогу, решившему включить родословие в курс отечественной истории, можно дать некоторые методические рекомендации:

1. Учащиеся должны быть полностью поглощены в образовательный процесс как самостоятельные исследователи прошлого.

2. Школьники должны использовать при изучении родословия всевозможные источники, например, это могут быть фотографии, всевозможные письма, заметки в газетах, рассказы родственников и знакомых семьи, а так же материалы всевозможных архивов.

3. Работа учащихся на всех этапах должна направляться и контролироваться учителем.

4. Работа должна быть только индивидуальной. Учитель должен знать семейные обстоятельства своих учеников, чтобы не нанести детям душевную травму.

5. Работа над родословной должна быть доступной и интересной.

6. В процесс работы должны быть вовлечены родители, с которыми необходимо провести предварительную доверительную беседу [4, с. 61].

Таким образом, в результате работы над родословной с целью формирования у учащихся национального самосознания возрастает мотивация к изучению истории Отечества, успешно осваиваются приемы поисково-исследовательской работы, укрепляется взаимопонимание в семье.

Работа над своей родословной превращает каждое занятие в урок двух историй – своей семьи и своего государства; она помогает ученикам без чувства равнодушия изучать историю Отечества, а так же чувствовать свою причастность к ней через историю своих близких. Наконец, она предоставляет возможность познать ни с чем несравнимое ощущение от совершенного открытия в истории своей семьи.

Активные и интерактивные методики содействуют формированию умений и способностей как учебных, так и гражданских.

Именно на занятиях обществознания открываются широкие возможности формирования у обучающихся единой законодательной, политической и моральной культуры, лежащих в базе гражданственности, а ребята получают

опыт освоения главных социальных ролей, обучаются ведению диалога, быть толерантными, конструктивно разрешать конфликтные ситуации, делать выбор в трудных ситуациях. Одновременно они приобщаются к идеалам и ценностям демократического общества, к которым относится и признание прав человека.

Однако, главное не просто провозгласить об имеющихся правах, обучить учащихся школ использовать их в повседневной жизни, не отделяя при всем этом права от существующих обязательств. Задача учителя – сделать так, чтобы дети почувствовали их идею, поняли, что права имеют прямое отношение к жизни, к нему самому и окружающим. Зачастую, дети не знают, как вести себя в той или иной жизненной ситуации, и, к сожалению, взрослые люди, которые их окружают, не могут продемонстрировать собственных гражданско-правовых знаний и культуры, толерантности, позитивного и осознанного сотрудничества с государственными организациями.

Главная задача учителя обществознания – помочь определить, сформулировать задачи для формирования активной гражданской позиции, личностного роста и создать условия для самостоятельного поиска решений [5, с.133]. Гражданское воспитание не может быть отделено от моделирования изучения настоящих актуальных ситуаций, обоснованной защиты собственной позиции. Например, на занятиях в разновозрастных группах расширенного обучения (10-11 класс) организуется работа службы «Правовой консультант». В повседневной жизни человек сталкивается с необходимостью получения юридической помощи, но не всегда имеет настоящую возможность ее получить от квалифицированного специалиста и поэтому вынужден самостоятельно обращаться к нормативно-правовым документам, изучать их, не только, чтобы выработать собственное отношение к какому-либо вопросу, но и, в первую очередь, для того, чтобы со знанием дела применять на практике, прогнозировать последствия своей деятельности и критически оценивать ее. Учащиеся делятся на 2 группы: одна – консультанты по какой-либо конкретной проблеме, вторая – желающие получить консультацию. Обе группы предварительно готовятся – ищут вопросы и ответы. Такая работа позволяет учиться ориентироваться в нормативно-правовых документах, извлекать нужную информацию, передавать информацию с помощью устной и письменной речи, способствует усвоению знаний [6, с. 345].

Список использованной литературы и источников

1. Игнатьева, Е.Е. Духовно-нравственное воспитание школьников / Е.Е. Игнатьева // Воспитание школьников. – 2010. – № 9. – С. 8-11.
2. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 06.03.2019) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // Консультант Плюс [Электронный ресурс]: [сайт]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 03.10.2020). – Загл. с экрана. – Яз. рус.
3. Попов, И.И. Принципы школьного, семейного и общественного воспитания в России / И.И. Попов // Проблемы российской истории. – 2012. – №1(11). – С. 330-338.

4. Горячев, А.И. Патриотизм как феномен современного российского общества / А.И. Горячев // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Философские науки. – 2017. – № 2. (9) – С. 58-66.
5. Буторина, Т.С. Воспитание патриотизма средствами образования / Т.С. Буторина. – СПб.: Каро, 2014. – 221 с.
6. Харламов, И.Ф. Педагогика / И.Ф. Харламов. – М.: Гардарики, 1999. – 520 с.

УДК 342.228:37.035

ВЛИЯНИЕ ГОСУДАРСТВЕННОЙ СИМВОЛИКИ НА ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МОЛОДЕЖИ

И.В. Катюхина

Катюхина Ирина Владимировна, бакалавр, Балашовский институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского», Балашов.

В работе показано влияние государственных символов Российской Федерации на патриотическое воспитание молодежи. Для этого охарактеризованы понятия «патриотизм», «патриотическое воспитание», «молодежь». Определена роль символики (гимн, герб, флаг) и нормативно-правовых актов в системе патриотического воспитания.

Ключевые слова: патриотизм, патриотическое воспитание, государственные символы, молодежь.

THE INFLUENCE OF STATE SYMBOLS ON THE PATRIOTIC EDUCATION OF YOUNG PEOPLE

I. V. Katyukhina

Katyukhina Irina Vladimirovna, Bachelor's degree, Balashov Institute (branch) of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Saratov National Research State University named after N. G. Chernyshevsky", Balashov.

The paper shows the influence of the state symbols of the Russian Federation on the patriotic education of young people. For this purpose, the concepts of "patriotism", "patriotic education", "youth" are characterized. The role of symbols (anthem, coat of arms, flag) and normative legal acts in the system of patriotic education is determined.

Keywords: patriotism, patriotic education, state symbols, youth.

Рассматриваемая проблема является актуальной, так как современная система патриотического воспитания, в связи с распадом Советского Союза и произошедшими переменами, утратила свое значение. Помочь в реализации патриотического воспитания может государственная символика, ведь недаром с древних времен символизм играл важную роль в единстве и образовании народов.

Целью работы является изучение влияния государственных символов Российской Федерации на формирование патриотизма.

Теперь перейдем к задачам работы:

- 1) представить основы патриотизма и патриотического воспитания;

2) выяснить, какова роль государственной символики в патриотическом воспитании молодежи;

3) проанализировать нормативно-правовое регулирование патриотического воспитания.

Объектом данного исследования является процесс патриотического воспитания молодежи.

Предметом исследования является роль государственной символики РФ в патриотическом воспитании молодежи.

Основы патриотизма как долга граждан перед государством, а также основы патриотического воспитания как нравственного аспекта формирования высокодуховной и гармонически развитой личности были сформированы еще в период античности. В русской же действительности патриотизм, поначалу, рассматривался как основа объединения в борьбе против врага. Так, в Киевской Руси смерть за родные земли считалась почетным долгом перед Родиной. Позже, уже во времена Петра Великого, патриотизм, проявленный на государственном уровне, становится важнейшим направлением деятельности государственных и общественных институтов.

Но, несмотря на давность своего происхождения, понятие – патриотизм до сих пор не имеет однозначного толкования, поэтому необходимо более подробно остановиться на этом вопросе.

Например, в толковом словаре Даля патриотизм определяется как «любовь к Отчизне» [11, с. 78]. Советская историческая энциклопедия определяет патриотизм как чувство любви к Родине, идею, сознание гражданской ответственности за судьбы Отечества, выражающееся в стремлении служить ради своего народа и защиты его интересов [16]. Энциклопедический словарь определяет патриотизм как «эмоциональное отношение к Родине, выражающееся в готовности служить ей и защищать ее от врагов» [14, с. 247]. Б.Т. Лихачев определил патриотизм как «любовь к Родине, к земле, где родился и вырос, гордость за исторические свершения народа» [13, с. 54]. Проанализировав данные определения, можно выделить следующие аспекты патриотизма: патриотизм как сильное устойчивое чувство, как социальный долг, как уважение к культуре и национальным традициям, как готовность служить Родине вплоть до самопожертвования, как моральный принцип, подкрепленный осознанной гражданской позицией и находящийся на уровне устойчивого состояния личности. Как видим при всем многообразии трактовок патриотизма все они содержат общие черты, сближающие их, но поскольку ни один термин не может в полной мере передать всей сути того или иного явления, поэтому все они лишь дополняют друг друга.

По-прежнему дискуссионным остается само определение понятия «патриотическое воспитание».

В Государственной программе «Патриотическое воспитание граждан РФ на 2016 – 2020 годы» было обозначено, что патриотическое воспитание, являясь составной частью общего воспитательного процесса, представляет собой систематическую и целенаправленную деятельность органов государственной власти, институтов гражданского общества и семьи по

формированию у граждан высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины [6].

Г.Х. Ахметшина полагает, что патриотическое воспитание молодежи – это «сложная система социально-педагогической деятельности, решающая задачи формирования и развития духовно-нравственных ценностей и ориентиров личности: способность и потребность любить свою Родину, защищать её интересы, традиции и культурные ценности; стремление к обеспечению безопасности личности, общества и государства; желание передавать жизненный опыт от поколения к поколению, с целенаправленной подготовкой человека к созидательному труду на благо Отечества» [8, с. 7]. В данном определении четко прослеживается важность осознания исторического и духовно-культурологического аспектов патриотического воспитания. Автор акцентирует внимание на необходимости формирования активной гражданской позиции каждого россиянина. Т.В. Евлапова определяет патриотическое воспитание как «исторически сложившееся формирование личности, отражающее специфику формирования и развития нашего общества и государства, национального самосознания, образа жизни, миропонимания и судьбы россиян» [12, с. 13]. Ученый делает акцент на том, что при патриотическом воспитании молодежи важно соблюдать историческую преемственность, а также учитывать менталитет россиян, самобытность российского государственного строительства. А.Г. Черняк считает, что патриотическое воспитание – это «процесс формирования личности, преданной национально-государственным интересам, готовой ответственно трудиться на благо Родины, способной к конструктивному взаимодействию с представителями иных государств и этносов на основе взаимоуважения и терпимости» [17, с. 10]. Как видим, автор особое внимание обращает на столь важный мультикультурный, межэтнический аспект формирования патриотического самосознания. В.С. Шилова предлагает взглянуть на патриотическое воспитание с несколько другой стороны, определяя его как «целостный педагогический процесс, направленный на формирование и развитие патриотических качеств личности каждого гражданина России, приобщение его к деятельности на благо Отечества и народа, планеты Земля, Космоса; развитие стремления к гражданскому, духовному, нравственному и физическому совершенствованию, потребности в достойном служении стране и народу, их защите от различных посягательств» [18, с. 76]. Следовательно, с точки зрения автора, немалое значение при осуществлении патриотического воспитания имеет экологическая компонента – формирование восприятия нашей планеты и даже Космоса как общего дома, ответственность за состояние которого несет каждый человек.

На каких бы аспектах понятия «патриотическое воспитание» ученые не акцентировали бы свое внимание, следует констатировать, что всеми ими осознается то, что патриотическое воспитание должно представлять собой системную, целостную деятельность по формированию духовно-нравственных ценностей личности и общества, осуществляемую с учетом исторических,

культурных, межнациональных и иных особенностей российского общества. Выходит наиболее верным является интегративный, междисциплинарный подход к пониманию патриотического воспитания, накопивший все достижения гуманитарных наук в данной сфере.

Видное место в патриотическом воспитании принадлежит государственной символике страны, так как за отдельным обозначением можно увидеть ход истории государства и знаковые для становления страны события.

Государственные символы – это отличительные знаки государства, исторически сложившиеся и установленные Конституцией или специальным законом, олицетворяющие его национальный суверенитет, самобытность, несущие определенный идеологический смысл. К государственным символам относятся гимн, герб, флаг.

Государственный гимн Российской Федерации занимает одно из главенствующих мест среди государственных символов. Нынешний гимн начал свой путь в 1943 году, когда был объявлен конкурс на слова и музыку нового государственного гимна СССР. И.В. Сталин остановился на тексте «Союз нерушимый республик свободных...», написанном С.В. Михалковым и Г. Эль-Регистаном на музыку композитора А.В. Александрова. При Н.С. Хрущеве заменять гимн не стали, но исполняли его уже без слов. При Л.И. Брежнев текст отредактировали, убрав имя Сталина и добавив прославление КПСС. С распадом СССР потребовался и новый гимн. В 1993 году по указу Б.И. Ельцина в этот статус без текста была введена мелодия «Патриотической песни» М.И. Глинки. И лишь 25 декабря 2000 года указом В.В. Путина был введен новый гимн, который до сих пор является официальным гимном Российской Федерации. В нем сохранена музыка А.В. Александрова и в новой редакции звучат слова С.В. Михалкова.

Современный герб Российской Федерации утвержден 30 ноября 1993 года. Он представляет собой красный геральдический щит с закругленными нижними углами и заостренными верхними, посередине которого располагается золотой двуглавый орел с расправленными кверху крыльями. Головы орлов увенчаны малыми коронами, над которыми возвышается одна большая корона. Короны между собой соединены лентой. В левой лапе орла находится держава, в правой – скипетр. На груди орла красный щит. На нем изображен серебряный всадник в синем плаще на серебряном коне, поражающий копьем дракона. Каждый из этих элементов имеет свое значение. Двуглавый орел является символом Византийской империи. Его символ подчеркивает преемственность между двумя странами, их религиозными верованиями и культурами. Три короны обозначают суверенитет России, а скипетр и держава – символы верховной государственной власти (императора, князя, царя). Поражающий дракона всадник – образ Георгия Победоносца – символ начала, которое побеждает зло.

Официальный флаг России был утвержден 11 декабря 1993 года. Он представляет собой прямоугольное полотнище из трех равных горизонтальных полос: верхняя – белая, средняя – синяя, нижняя – красная. Отношение ширины к длине 2:3. Официальной версии толкования цветов флага не существует.

Наиболее распространена следующая: – белый цвет олицетворяет чистоту, благородность, откровенность; – синий цвет обозначает верность, величие, целомудрие; – красный цвет символизирует смелость, мужество, отвагу, великодушие.

Государственная символика находит отражение в оформлении административных зданий, сопровождает все важнейшие события в жизни страны: выборы, референдумы, спортивные победы на соревнованиях международного уровня и проч.

Государственные символы обладают колоссальным потенциалом воздействия на души и умы, прежде всего, молодежи, потому что личность молодого человека находится в стадии формирования, при этом отношение к государству через символы закладывается в детстве и юности.

Молодежь – это социально-демографическая группа, выделяемая на основе совокупности возрастных характеристик, особенностей социального положения и обусловленных теми или другими социально-психологическими свойствами, которые определяются общественным строем, культурой, закономерностями социализации, воспитания конкретного общества. Современные возрастные границы молодежи – от 14 – 16 лет до 25 – 30 лет, Доля в составе населения – до 20%. В российской социологии превалирует представление о молодежи как о социальной страте, которая находится в стадии активной социализации. Вот почему государственные символы выступают как незаменимое средство патриотического воспитания.

Таким образом, функция изучения государственной символики заключается в социализации личности, то есть усвоение норм, правил поведения, установок, формирование личной жизненной позиции на основе усвоения социального опыта. Символы государства – нерасторжимые компоненты, которые должны рассматриваться с учетом связей между собой. Только такой подход приведет к целостному пониманию их нравственного, патриотического и правового смыслов.

Регулярная и эффективная деятельность по обеспечению патриотического воспитания молодежи может быть организована лишь при соответствующем нормативно-правовом регулировании. Нормативно-правовое регулирование патриотического воспитания граждан обеспечивается законами, подзаконными актами и иными нормативно-правовыми документами, раскрывающими суть, цели, задачи патриотического воспитания. Рассмотрим некоторые из этих документов.

Конституция Российской Федерации содержит ряд конституционных обязанностей граждан относящихся к духовно-нравственной и патриотической сферам. В статье 44 говорится о том, что «каждый обязан заботиться о сохранении исторического и культурного наследия, беречь памятники истории и культуры». Так, статья 58 обязывает всех сохранять природу и окружающую среду, бережно относиться к природным богатствам. В статье 59 записано: «Защита Отечества является долгом и обязанностью гражданина Российской Федерации» [1]. Указанные положения позволяют определить основы патриотического воспитания молодёжи, становятся базовыми при

формировании и становлении мировоззрения молодых людей, при разработке федеральных конституционных законов, федеральных законов и программ.

На основе Конституции разработан важный документ РФ – государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации», утвержденная постановлением Правительства Российской Федерации от 30 декабря 2015 года N 1493. Это четвертая государственная программа патриотического воспитания, поэтому сохраняется непрерывность процесса по дальнейшему формированию патриотического сознания российских граждан как одного из факторов единения нации. Первые три действовали в 2001 – 2015 годах. Нынешняя программа предполагает совместную деятельность государственных структур и гражданского общества в решении широкого спектра вопросов развития патриотизма. Она ориентирована на все социальные слои и возрастные группы населения при сохранении приоритета патриотического воспитания подрастающего поколения – детей и молодежи.

Результатом реализации программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016 – 2020 годы» должно стать формирование системы патриотического воспитания граждан, отвечающей современным вызовам и задачам развития страны, а также социально-возрастной структуре российского общества [6].

Особое место в патриотическом воспитании занимают федеральные конституционные законы о государственных символах Российской Федерации: Федеральный конституционный закон «О Государственном флаге Российской Федерации» от 25.12.2000 N 1-ФКЗ [4]; Федеральный конституционный закон «О государственном гербе Российской Федерации» от 25.12.2000 N 2-ФКЗ [2]; Федеральный конституционный закон «О Государственном гимне Российской Федерации» от 25.12.2000 N 3-ФКЗ [3]. В данных законах регламентирован порядок использования государственного флага, государственного герба, государственного гимна во время официальных церемоний и других торжественных мероприятий, в том числе носящих патриотический характер.

Немаловажное значение в патриотическом воспитании принадлежит развитию правовой культуры. В пп. 4 п. 13 Основ государственной политики Российской Федерации в сфере развития правовой грамотности и правосознания граждан, утвержденных Президентом РФ, говорится о взаимосвязи патриотического воспитания с трудовым, экологическим и другими видами воспитания на общей нравственной основе [5].

Также практически во всех субъектах Российской Федерации закреплены на законодательном уровне меры по патриотическому воспитанию молодежи, реализуются региональные программы гражданского патриотического воспитания населения. Например, в Саратовской области осуществляется государственная программа «Патриотическое воспитание граждан в Саратовской области на 2018 – 2020 годы» [7].

Подобного рода нормативные правовые акты являются очень важными для формирования и развития государственной политики в отношении молодежи. Особенно в свете сегодняшней напряженной политической

ситуации в мире, отрицания многих ценностей, «забывчивости» уроков Второй мировой войны, роли и значения российского государства и советского народа в ее завершении.

Таким образом, патриотическое воспитание является важнейшим элементом реализации государственной политики Российской Федерации. Без патриотического воспитания граждан страны, особенно молодежи, невозможно будет поддерживать мир и безопасность как внутри государства, так и гарантировать мир и стабильность на международном уровне.

Российская государственная символика имеет особое значение в воспитании патриотизма у молодежи. Символы российского государства являются важными элементами государственности, содержат признаки независимости России и ее суверенитета. В государственной символике имплицитно содержится квинтэссенция обычаев и традиций страны. Поэтому государственная символика может быть рассмотрена как эффективный фактор воспитательного воздействия, направленного на воспитание нового поколения молодежи, возвращение истинных патриотов страны, гордящихся Россией и готовых до конца отстаивать ее интересы.

Флаг, герб и гимн российского государства являются предметом гордости, вдохновения, стимулом для волевых свершений и преодолений себя; символы государства вызывают прилив сил и моральный подъем, позволяя человеку идти вперед вопреки возникающим барьерам и непреодолимым преградам, достигать предельные цели и решать задачи самого высокого уровня сложности.

Сейчас можно говорить о том, что необходимо развитие, углубление и совершенствование деятельности государственных и общественных институтов и организаций в направлении продвижения и популяризации государственных символов как важного средства формирования гражданского самосознания молодого поколения. Так как молодежи необходимо чаще задумываться о значении государственных символов в жизни общества, государства и личности, чтобы способствовать связи и преемственности поколений, сохранению культурных традиций и духовных ценностей, консолидации и единства общества.

Список использованной литературы и источников

1. Конституция Российской Федерации [Электронный ресурс]: принята всенародным голосованием 12.12.1993 (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 N 6-ФКЗ, от 30.12.2008 N 7-ФКЗ, от 05.02.2014 N 2-ФКЗ, от 21.07.2014 N 11-ФКЗ, от 14.03.2020 N 1-ФКЗ). – Электрон. дан. // Официальный интернет-портал правовой информации. – Режим доступа: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202007040001> – Загл. с экрана (дата обращения: 04.02.2021). – Яз. рус.

2. О Государственном гербе Российской Федерации [Электронный ресурс]: федеральный конституционный закон от 25.12.2000 N 2-ФКЗ (ред. от 20.12.2017). – Электрон. дан. // Гарант: справочно-правовая система. – Режим доступа: <https://base.garant.ru/182788/> – Загл. с экрана (дата обращения: 04.02.2021). – Яз. рус.

3. О Государственном гимне Российской Федерации [Электронный ресурс]: федеральный конституционный закон от 25.12.2000 N 3-ФКЗ (ред. от 21.12.2013). – Электрон. дан. // Гарант: справочно-правовая система. – Режим доступа: <https://base.garant.ru/182785/> – Загл. с экрана (дата обращения: 04.02.2021). – Яз. рус.
4. О Государственном флаге Российской Федерации [Электронный ресурс]: федеральный конституционный закон от 25.12.2000 N 1-ФКЗ (ред. от 12.03.2014). – Электрон. дан. // Гарант: справочно-правовая система. – Режим доступа: <https://base.garant.ru/182787/> – Загл. с экрана (дата обращения: 04.02.2021). – Яз. рус.
5. Основы государственной политики Российской Федерации в сфере развития правовой грамотности и правосознания граждан [Электронный ресурс]: утв. Президентом РФ 28.04.2011 N Пр-1168. – Электрон. дан. // Гарант: справочно-правовая система. – Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55071558/> – Загл. с экрана (дата обращения: 04.02.2021). – Яз. рус.
6. О государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016 – 2020 годы» [Электронный ресурс]: постановление Правительства РФ от 30.12.2015 N 1493 (ред. от 30.03.2020). – Электрон. дан. // Официальный интернет-портал правовой информации. – Режим доступа: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201601040050> – Загл. с экрана (дата обращения: 04.02.2021). – Яз. рус.
7. О государственной программе Саратовской области «Патриотическое воспитание граждан в Саратовской области на 2018 – 2020 годы» [Электронный ресурс]: постановление Правительства Саратовской области от 30.08.2017 N 451-П (ред. от 29.12.2018). – Электрон. дан. // Гарант: справочно-правовая система. – Режим доступа: <https://base.garant.ru/17932227/> – Загл. с экрана (дата обращения: 04.02.2021). – Яз. рус.
8. Ахметшина, Г. Х. Патриотическое воспитание как фактор формирования гражданской идентичности учащейся молодежи [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Г. Х. Ахметшина. – Казань, 2015. – 26 с.
9. Березина, А. Ф. Государственная символика как средство патриотического воспитания школьников [Электронный ресурс] / А. Ф. Березина, В. Л. Бенин. – Электрон. дан. // Гуманистическое наследие в культуре и образовании: материалы XII Международной научно-практической конференции (Уфа, 14 декабря 2017 г.). – Уфа: Изд-во Башкирского гос. Пед. ун-та им. М. Акмуллы, 2018. – С. 221 – 223. – Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35106797> – Загл. с экрана (дата обращения: 04.02.2021). – Яз. рус.
10. Виноградов, В. В. Нормативно-правовое регулирование основ патриотического воспитания в России [Электронный ресурс] / В. В. Виноградов. – Электрон. дан. // Технологии формирования правовой культуры в современном образовательном пространстве: материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – 2018. – С. 24 – 29. – Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36751782> – Загл. с экрана (дата обращения: 04.02.2021). – Яз. рус.
11. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка [Текст]: в 4-х т. / В. И. Даль. – М.: Цитадель, 1998. – 509 с.
12. Евлапова, Т. В. Роль государственных институтов в патриотическом воспитании молодежи в условиях политической трансформации российского общества [Текст]: автореф. дис. ... канд. пол. наук / Т. В. Елапова. – М., 2013. – 25 с.
13. Лихачев, Б. Т. Педагогика [Текст]: курс лекций / Б. Т. Лихачев. – 2 изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 1998. – 464 с.
14. Политология [Текст]: энциклопедический словарь / общ. ред. и сост. Ю. И. Аверьянов. – М.: Изд-во Моск. коммерч. ун-та, 1993. – 431 с.
15. Попов, П. М. О патриотизме [Электронный ресурс] / П. М. Попов. – Электрон. дан. // Евразийский союз ученых. – 2016. – № 30-3. – С. 93 – 97. – Режим доступа:

<https://cyberleninka.ru/article/n/o-patriotizme/viewer> – Загл. с экрана (дата обращения: 04.02.2021). – Яз. рус.

16. Советская историческая энциклопедия [Текст] / под ред. Е. М. Жукова. – М.: Советская энциклопедия, 1967. – 972 с.

17. Черняк, А. Г. Патриотическое воспитание студентов вузов в условиях поликультурного общества [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. Г. Черняк. – Тверь, 2013. – 27 с.

18. Шилова, В. С. Патриотическое воспитание студентов: сущность, цели и задачи [Электронный ресурс] / В. С. Шилова. – Электрон. дан. // Научный результат. – 2015. – № 1. – С. 74 – 76. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/patrioticheskoe-voospitanie-studentov-suschnost-tseli-i-zadachi/viewer> – Загл. с экрана (дата обращения: 04.02.2021). – Яз. рус.

УДК 314(470+571)

ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОЙ ДЕМОГРАФИЧЕСКОЙ СИТУАЦИИ В РОССИИ

Ю.И. Павликова

Павликова Юлия Игоревна, бакалавр, Балашовский институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского», pavlikova2014@mail.ru

В статье рассмотрены численный состав населения, демографическая ситуация страны. Предложены пути и способы преодоления демографического кризиса.

Ключевые слова: демография, рождаемость, смертность, естественный прирост, демографическая политика.

FEATURES OF THE CURRENT DEMOGRAPHIC SITUATION IN RUSSIA

Yu. I. Pavlikova

Pavlikova Yulia Igorevna, Bachelor's degree, Balashov Institute (branch) of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Saratov National Research State University named after N. G. Chernyshevsky", pavlikova2014@mail.ru

The article considers the numerical composition of the population, the demographic situation of the country. The ways and methods of overcoming the demographic crisis are proposed.

Keywords: demography, birth rate, mortality, natural growth, demographic policy.

Демография – это наука о закономерностях развития и воспроизводства населения в тесной взаимосвязи с экономическими и социальными факторами в конкретных условиях места и времени [2]. Сегодня о проблемах в демографии говорят и пишут ученые и журналисты всех стран мира, выходят труды разного профессионального уровня, курс демографии преподается во многих вузах России. Демография сейчас - это наука со всеми присущими слагаемыми: (собственными методами, теориями, практическими задачами). Демография становится наукой нашего времени, которая порождает новые отрасли и области знания. Например, на слиянии двух областей знаний (истории и демографии) сложилась новая научная дисциплина – историческая демография,

предметом изучения которой становится объективный процесс исторической эволюции воспроизводства населения.

Актуальность данной темы обуславливается сложной демографической ситуацией в стране. Основное сокровище страны — это население, без него жизнь государства просто невозможна. В современное время демографические процессы, происходящие в нашей стране, несут в себе крайне выраженный негативный и тревожный характер. Низкая рождаемость и высокая смертность в конце концов привели к естественной убыли населения в значительном большинстве регионов и стране в целом [3]. Подобная тенденция не сможет решиться сама по себе, без приложения немалых усилий для выхода из кризиса. Положительного результата невозможно достигнуть моментально, а только через года, или даже десятилетия.

По информации Росстат, численность населения России на 1 января 2021 года составляет 146 238 185 человек, городское население — 109 295 450 человек, сельское — 36 942 735 человек. Уровень рождаемости за январь-ноябрь 2020 года достиг 1 306 400 человек, в то время, как уровень смертности — 1 881 200 человек. За 2020 год население России впервые за последние 15 лет сократилось более чем на 500 тысяч человек [4].

Демографическая ситуация в России на настоящее время весьма шатка и очень противоречива. В нашей стране уровень смертности стабильно превышает уровень рождаемости. Постоянного и серьёзного естественного прироста населения не наблюдается. И только, миграционный прирост несколько корректирует естественную убыль населения. Из всего вышеуказанного, можно сделать вывод, что нынешняя демографическая ситуация в нашей стране не позволяет восполнять естественную убыль населения и не ведёт к его приросту, а в настоящее время не колеблется серьёзно, только лишь за счёт внешней миграции, которая смягчает отрицательный баланс.

И даже несмотря на то, что ситуация начала понемногу изменяться в лучшую сторону, очень рано еще говорить о том, что Россия в какой-то степени вышла из кризиса. С точки зрения исторических событий 20 века, признаки депопуляции в стране довольно серьёзные, и как-либо всеобъемлюще изменить сложившуюся ситуацию, возможно только при таком условии, когда несколько поколений приложат гигантские усилия по решению этого вопроса.

Демографический кризис в Российской Федерации — сокращение воспроизводства населения России и его предполагаемые последствия. Чтобы сохранить численность населения на одном уровне, нужен суммарный коэффициент рождаемости - около 2,1 рождений на женщину в течение жизни, но рождаемость в нашей стране, не достигает этого уровня [5].

Существуют две основные причины падения численности населения РФ.

- 1) Серьёзные проблемы в медицине и социально-экономической сфере.
- 2) Колебания по синусоиде, связанные с количеством граждан, родившихся в тот или иной период.

Однако один фактор не исключает другого: медицинское обслуживание стало менее доступным, его качество оставляет желать лучшего, а доходы у

основной части населения значительно уменьшились. В июне 2018 года правительство Российской Федерации внесло в Госдуму пакет законопроектов об изменениях в пенсионной системе, которые предусматривают постепенное повышение возраста выхода на пенсию до 65 лет для мужчин (к 2028 году) и до 60 лет для женщин (к 2034 году).

Несмотря на то, что тенденция начала понемногу изменяться, всё равно очень рано еще говорить о том, что Россия окончательно выбралась из кризиса. С точки зрения истории, причины снижения населения в стране довольно сложные, и полностью поменять такую ситуацию можно только при условии, что несколько поколений приложат огромные усилия к решению данной серьезной проблемы государства.

Отличительными особенностями нынешней демографической ситуации в России нашего времени есть: величайшие масштабы снижения численности населения; рождаемость ниже уровня необходимости восполнения популяции, практически повсеместное распространение семьи с одним ребёнком, не способствующей воспроизводства населения; старение населения, изменение соотношения между людьми трудоспособного возраста и пенсионерами в пользу последних, усложняющее проблемы пенсионного обеспечения; устрашающие потери от сверхсмертности мужчин, большей частью от несчастных случаев, отравлений и травм; кризис семьи, непомерно возросший уровень разводов; зависимость скорости сокращения численности населения от уровня естественной убыли иностранной миграции, её немалые объемы вынужденной и нелегальной; уменьшение размера внутренней, снижение движения населения [1].

Демографическая действительность в России характеризуется серьезно невысокой рождаемостью, большой смертностью, отрицательными миграционными процессами, такими как внутренняя миграция населения с восточных территорий России, уменьшением числа граждан и старением населения трудоспособного возраста. Для скорейшего преодоления кризиса в стране, можно обозначить несколько путей и способов.

Демографическая политика РФ направлена на постоянный рост продолжительности жизни населения, увеличения уровня рождаемости и снижение уровня смертности, как естественной, так и случайной, регулирование внутренней и внешней миграции, сохранение и укрепление уровня здоровья населения, путём прививания с детства навыков по здоровому образу жизни.

Для молодежи необходимо создавать более приемлемые условия жизни в реалиях современного общества, не оставлять молодую семью наедине с материальными и жилищными трудностями. Принимать необходимые, своевременные и эффективные меры, направленные на повышение рождаемости. Для рождения детей, их последующего воспитания и развития создавать способствующие тому условия. Именно многодетная семья должна стать во главу угла – желаемой социальной нормой, традицией. Укреплять при помощи СМИ, участия религиозных концессий традиционного толка,

институты семьи, сократить до минимальных значений уровень семейного неблагополучия – бедности, разводов, социального сиротства.

Повышая уровень медицинского обслуживания и социального обеспечения, снижать уровень смертности населения в трудоспособном возрасте, понижать гибель от внешних причин, в основном мужского населения. Сохранять и способствовать постоянному укреплению здоровья с самого раннего возраста, поддерживать активное долголетие старшего поколения, в том числе и пропагандой такового. Пропагандировать на самом высоком уровне здоровый образ жизни и добиваться качественного снижения потребления алкоголя, табака. Более доступной сделать медицинскую помощь для сельского населения. Повышение доступности лекарственных средств для населения.

Государственную миграционную политику сосредоточить на миграционном притоке, обеспечивающем рост человеческого потенциала, и прежде всего за счет проживающих за рубежом соотечественников. Создание условий, направленных на сокращение оттока из России трудоспособных, молодых образованных людей и высококвалифицированных кадров. Упрощение порядка оформления гражданства для приоритетных групп мигрантов. Также, для того чтобы преодолеть демографический кризис в стране, следует создать службу по ликвидации безработицы, которая будет заниматься профессиональной переподготовкой кадров (временной, сезонной, вахтовой занятости). Стимулирование и оптимизации миграции должны быть призваны увеличивать уровень восполнения убыли и создания предпосылок сначала для стабилизации и далее последующего роста численности населения России.

Таким образом, дальнейшее мощное развитие России, как высокожизнеспособного общества и сильного государства, невозможно без выработки и воплощения в жизнь стратегического государственного плана прохождения демографического кризиса на основе комплексного решения вопросов семьи и рождаемости, здоровья и продолжительности жизни, миграции и расселения. Хочется надеяться, что у РФ будет достаточно государственной воли, народных сил, материальных средств и возможностей для скорейшего выхода из демографического кризиса.

Список используемых источников и литературы

1. Андреев, Е. Шестой кризис [Текст] / Е. Андреев, Б. Горзев // Дружба народов. – М. : Культурная революция, 2004. – №7. – С.87.
2. Качагина, О. В. Основы демографии: основы теории и практические задания: Учебное пособие [Текст] / О. В. Качагина – Ульяновск: УлГУ, 2016 – 129 с.
3. Мануйлова, А. Рождаемость не оправдывает средств [Текст] / А. Мануйлова // «Коммерсантъ», – М., 2016. – № 42 – С. 2-5.
4. Россия на пути к современной динамичной и эффективной экономике : доклад / под ред. Академиков С. Ю. Глазьева, В. В. Ивантера, А. Д. Некипелова. – М.: РАН, 2013. – С. 16–23.

5. Эберштадт, Н. Демографический кризис в России в мирное время [Текст] / Н. Эберштадт. – М.: ЗАО Экономика, Научный эксперт, 2014. – 340 с
УДК 373.5.016: 94(470+571)

ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ УЧЕБНИК ПО ИСТОРИИ РОССИИ ПОД РЕДАКЦИЕЙ А.В. ТОРКУНОВА: "МНЕНИЕ ОБ УЧЕБНИКЕ УЧЕНИКОВ И УЧИТЕЛЕЙ В САРАТОВСКИХ ШКОЛАХ"

Д.В. Поливанный

Поливанный Дмитрий Виатльевич, магистрант, Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, p18061997@yandex.ru

В статье исследуются вопросы о том, как приживается новая линейка учебников отечественной истории под редакцией А.В. Торкунова в Саратовских школах и что думают о ней сами учащиеся и учителя. Насколько удобна новая линейка учебников в плане информации и её эргономических свойств? Нравится ли учащимся заниматься по данным учебникам или для кого-то происходит перегрузка информацией и дополнительным материалом? Удобно ли самим учителям преподносить информацию с данных учебников и работать с таким материалом вместе с детьми? Данные вопросы стали ключевыми для анализа ситуации и опроса учителей и учащихся в целях выявления благоприятного или отрицательного «климата» от учебников в изучении информации на уроках истории.

Ключевые слова: История, учебник по истории, линейка учебников, анализ, мнение ученика, мнение учителя, Торкунов А.В.

DOMESTIC TEXTBOOK ON THE HISTORY OF RUSSIA, EDITED BY A.V. TORKUNOVA: "OPINION ABOUT THE TEXTBOOK OF STUDENTS AND TEACHERS IN SARATOV SCHOOLS"

D. V. Polivanyy

Polivanyy Dmitry Vitalievich, Master's student, Saratov National Research State University named after N. G. Chernyshevsky, p18061997@yandex.ru

The article examines the questions of how the new line of Russian history textbooks, edited by A.V. Torkunova in Saratov schools and what students and teachers themselves think about her. How convenient is the new line of textbooks in terms of information and its ergonomic properties? Do students like to study with these textbooks or is there an overload of information and additional material for someone? Is it convenient for the teachers themselves to present information from these textbooks and work with such material together with the children? These questions became key for analyzing the situation and interviewing teachers and students in order to identify a favorable or negative "climate" from textbooks in the study of information in history lessons.

Keywords: history, history textbook, line of textbooks, analysis, student's opinion, teacher's opinion, Torkunov A.V.

Линия учебников под редакцией Торкунова А.В. была подготовлена коллективом авторов из 14 человек, представляющих научные учреждения Российской академии наук, Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова, Российского государственного гуманитарного университета, НИУ Высшая школа экономики, Главного архивного управления г. Москвы.

Учебники написаны под научным руководством ректора МГИМО (Университета МИД России) академика РАН А.В. Торкунова. В состав авторского коллектива вошли известные специалисты-историки, авторы известных учебников («...над новыми учебниками работали десятки людей. Я был научным руководителем авторского коллектива, в котором собрано около двух десятков известных ученых» Торкунов А.В.) «Работа над созданием этой линии учебников стала первым опытом достижения общественной консолидации вокруг исторического прошлого России. В современном российском обществе единая концепция исторического образования и созданные на ее основе учебники выступают в качестве общественного договора, призванного на основе научного анализа, новейших достижений исторической науки обеспечить согласованную позицию и поддержанный обществом взгляд на отечественную историю» — отметил руководитель Центра гуманитарного образования Издательства Александр Данилов [1].

Перед создателями учебника стояла трудная задача – уложить огромное содержание Историко-культурного стандарта в небольшие, регламентированные СанПиНами форматы учебника. Можно было пойти по одному из двух путей: либо сократить содержание и не раскрыть требований ИКС, либо выполнить их, но сделать несколько книжек. Мы пошли по второму пути. В итоге получили учебники, которые максимально, не формально, а по существу, отражают содержание ИКС. А это означает, что только они могут обеспечить успешную сдачу ОГЭ и ЕГЭ по истории [2].

По мнению самого академика Торкунова, которое он высказал в интервью «Российской газете», учебники истории даже в рамках одной линейки излагают разные оценки и точки зрения на то или иное событие. «Более того, даются очень важные смылосодержащие цитаты из разных источников. При этом подход к преподаванию истории в школе теперь действительно будет единым. Он выработан в рамках концепции, разработанной Российским историческим обществом, и эта концепция была одобрена общественностью, в том числе педагогической», — утверждает академик. [3].

«Наша молодежь имеет слабое представление о некоторых важных этапах истории. Знает об образовании Руси и петровских реформах, но слабо представляет себе Смутное время, реформы Александра II, которые были судьбоносными для России, а также особенности развития России в предреволюционное время. Если взять новейшую историю, то это Октябрьская революция, Гражданская война, характер советского режима. Есть вопросы, связанные с началом Второй мировой войны, послевоенного устройства. Формально Вторая мировая война началась в 1939 году, но ее страшным прологом был 1937-й, когда японцы развязали масштабную агрессию против Китая. Кстати, об этом тоже есть в новых учебниках истории.» [4].

После выхода новой линейки учебников по истории общественность и многие преподаватели различных школ стали делиться на два лагеря. Те, кто считает, что данная линейка учебников, только способствует правильному

изучению истории, другие же находят множество недостатков и не понимают почему данные учебники ещё и хотят сделать едиными для всех.

Некоторые примеры:

Автор: Лебедев Игорь Вадимович, учитель истории и обществознания ГБОУ Школа 1515, Москва, кандидат исторических наук: «В школы поступили новые учебники истории России. Авторский коллектив под руководством Торкунова А.В. Если внимательно проанализировать текст учебника, становится совершенно ясно, и это внушается ученикам с 6 класса, что деятели истории России и Российского государства в сравнении с Европой просто варвары, отсталые, властолюбивые. В параграфе «Первые известия о Руси» первый раздел называется «Происхождение народа Русь». До сего времени проблема народа Русь не выяснена в науке, а авторы учебника прямо в заглавии утверждают, что могут изложить вопрос о происхождении этого народа, о котором фактически ничего неизвестно, кроме того, что он несколько раз упомянут в «Повести временных лет». А в самом тексте параграфа вообще ставится под сомнение вся антинорманнская теория, сформулированная еще М.В. Ломоносовым. Авторы пишут «Автор Повести временных лет жил спустя почти три столетия после описанных им событий. Поэтому некоторые историки считают рассказ о призвании варягов легендой»!

Сами авторы учебника, видимо, придерживаются противоположной точки зрения. Они, конечно, не «некоторые историки», они уверены, что государственность славянам принесли варяги. В конце раздела приведен обзор мнений норманистов и антинорманистов, при этом авторы позволили себе уничижительно отозваться даже о М.В. Ломоносове, который «занимался и историей», именно потому что великий русский ученый-энциклопедист придерживался антинорманистской позиции. Весь предыдущий текст параграфа свидетельствует о норманистской позиции авторов, что является прямой и недвусмысленной заявкой на идеологическую концепцию всей линейки учебников как проевропейской и антироссийской. Данная линейка учебников и УМК поступила в школы в обход мнения съезда учителей истории и обществознания. Несмотря на то, что эти учебники уже напечатаны и уже поступили в школы, их издание должно быть приостановлено, независимая и профессиональная экспертиза должна быть проведена вновь, а сам учебник переработан или изъят из школ»[5].

Автор: Учитель истории и обществознания МБОУ СОШ 24 г. Химки Турчиной Н.В.: «В данном учебнике реализованы все основные требования как концепции нового учебно-методического комплекса и историко-культурного стандарта, так и ФГОС. Анализируя содержания учебника хотелось бы выделить следующие аспекты: - содержание материала учебника адаптировано под возрастные и психологические особенности учащихся, нет академизма в изложении материала; - впервые за последние 20 лет произошло радикальное обновление научного содержания, предложенное авторами учебника с учетом последних достижений мировой исторической науки; - в содержании материала учебника показаны роль и место отечественной истории в русле мировых событий; - в основу линии УМК положен культурно-антропологический

принцип. Вопросам культуры и повседневной жизни населения, различных его слоев, уделено большое внимание; - здесь соблюдено требование историко-культурного стандарта – количество параграфов в учебнике должно быть на треть меньше, чем количество часов, которое отводится на изучение предмета.». «Учебник соответствует требованиям историко-культурного стандарта и в плане единого перечня исторических имен и персоналий, единства терминологии, событий и исторических источников. Эти требования и их соблюдение – залог успешной подготовки к ЕГЭ. Перед каждым параграфом – вопрос, который помогает установить связь новой темы с имеющимися у школьников знаниями, позволяет вспомнить ранее изученный материал из курсов истории, обществознания, литературы и географии. В конце параграфа есть рубрика «Подведем итоги», подтверждающая правильность ответа; - основу методического аппарата учебника заложен системно-деятельностный подход в обучении, направленный на формирование у школьников универсальных учебных действий [6].

Мнение Саратовских учителей и учащихся: проводя исследование, для сбора информации было выбрано несколько школ обучающихся по учебнику под редакцией А.В. Торкунова. Для обобщенной статистики по комфортности учебника для учащихся и пониманию материала в нём было создано небольшое тестирование, где учащимся предлагался перечень небольших вопросов с вариантами, где оценка: 5 – полностью удовлетворяет, 4 – удовлетворяет, 3 – есть свои минусы и плюсы, 2 – не удовлетворяет, 1 – абсолютно не нравится. Также под каждым вопросом можно было оставить свой личный комментарий. А тем временем с учителями была проведена устная беседа (интервью) с похожими вопросами, которые выдавались детям. Вопросы включали в себя не только информационно-материальную составляющую, но и эргономический аспект. И уже здесь наблюдалась схожесть мнений у учеников независимо в каком классе они обучались. Это форма и надежность самого учебника. Многие отметили, что учебник может через чур быстро изнашиваться, распадаться, что не говорит об его долговечности. В плане удобства до 58% ответов был вариант с оценкой: 3. У старших классов (9-10 класс) особенно у девочек размер учебника вызывал дискомфорт, от одной из учениц был даже дан комментарий: «... не влезает в сумочку».

Что касается учителей, то они были солидарны с мнением своих учеников о быстрой изнашиваемости учебника. Но есть и положительный аспект, так в иллюстративной части и общему оформлению внутри учебника практически не было претензий как со стороны учеников, так и учителей. Особенно внутренний иллюстративный «мир» был по душе 6 классам. Ответ с оценкой: 1 не наблюдался, до 71% ответы были с оценкой: 4. Учителя отметили, что иллюстративный «мир» учебника хороший и привлекает учеников. С аспектом информационной составляющей содержащейся в учебниках уже не всё так просто. Учителя отмечали перегруженность (особенно для 6-7 классов) материалом или же в некоторых местах скудностью информации, т.е. не равномерно-цельное распределение информации. Отмечалось, что: «...словарь основных исторических понятий и терминов, имен исторических деятелей,

темы информационно-творческих источников находится только в конце второй части». Это вызывает некоторые неудобства при работе с учебником. Также, в учебнике для 6 класса, многие учителя замечали больше уже готовой информации нежели «пищи» для размышления. Ученики были более нейтральны к преподносимой им информацией от учебника. Ответы варьировались в оценках: 4 и 3. Не было критических замечаний, но всё же некоторые отмечали, что: «...были бы не прочь от информации, преподнесенной в виде схем или таблиц», а также: «... иногда параграфы состоят только из сплошного текста, часто скучно читать». Но многие отмечали как положительный аспект, раздел: «Изучаем документы», пример: «... нравится работать с источниками».

Подводя итог, можно сказать, что учебник не плохой, но требует проработки информационного содержания текста, обогащение его схемами и таблицами, а также усовершенствованием его эргономической части.

Список использованной литературы и источников

- 1) Об УМК История России под редакцией Торкунова А. В. (6-10). [Электронный ресурс] «Просвещение». URL: <https://prosv.ru/umk/about/history-torkunov.html>
- 2) Вопросы по содержанию УМК. «Почему учебники выходят в нескольких частях?». [Электронный ресурс] «Просвещение» URL: <https://prosv.ru/umk/page/history-torkunov.131.html>
- 3) «Учебники по истории России «линейки Торкунова» презентованы учителям». [Электронный ресурс] URL: <https://gorodbryansk.info/2015/08/studentbooks/>
- 4) «Забить гвоздь в историю». «Анатолий Торкунов: Опасения, что школьников теперь будут учить по одинаковым учебникам, напрасны». [Электронный ресурс] URL: <https://rg.ru/2015/06/08/uchebniki.html>
- 5) «Обсудим учебники истории под редакцией Торкунова». «Чему теперь учат на уроках истории?» [Электронный ресурс] URL: <https://nsportal.ru/groups/2018/04/01/obsudim-uchebniki-istorii-pod-redaktsiey-torkunova>
- 6) Турчина Н.В «Анализ УМК по истории России издательства «Просвещение» под редакцией А.В. Торкунова». [Электронный ресурс] URL: https://znanio.ru/media/analiz_umk_po_istorii_rossii_izdatelstva_prosveschenie_pod_redaktsiej_av_torkunova-269073

УДК 376.016:94

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ НА УРОКАХ ИСТОРИИ

Н.В. Мысина, В.А. Чолахян

Мысина Наталья Владимировна, магистрант, Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, vadimdenismysina@yandex.ru

Чолахян Вачаган Альбертович, доктор исторических наук, профессор, Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, vcholakhyan@yandex.ru

В статье рассматриваются возможные методы и приемы обучения детей с ОВЗ в рамках инклюзии. Внедрение и использование на уроках истории современных педагогических технологий. Обеспечение с помощью дифференцированного подхода, игровой и проектной технологии, учащимся с особыми потребностями, получения качественного образования. Решение проблем с адаптацией ребёнка к школе. Повышение его интереса к обучению, а также формирование коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, учитель, урок, история, технология, игра, проект, дифференцированный подход.

USE OF PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES WHEN TEACHING CHILDREN WITH DISABLES IN HISTORY LESSONS

N. V. Mysina, V. A. Cholakhyan

Natalia V. Mysina, Master's Student, Saratov National Research State University named after N. G. Chernyshevsky, vadimdenismysina@yandex.ru

Cholakhyan Vachagan Albertovich, Doctor of Historical Sciences, Professor, Saratov National Research State University named after N. G. Chernyshevsky, vcholakhyan@yandex.ru

The article discusses possible methods and techniques for teaching children with disabilities within the framework of inclusion. Implementation and use of modern pedagogical technologies in history lessons. How to provide students with special needs with a quality education using a differentiated approach, game and design technology. Solve problems with the adaptation of the child to school. Increase his interest in learning, as well as contribute to the formation of communicative competence.

Keywords: children with disabilities, teacher, lesson, history, technology, play, project, differentiated approach.

Согласно Закону «Об образовании РФ» от 29 декабря 2012 г. в обычных школах должны «...создаваться необходимые условия для получения без дискриминационного качественного образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья, для коррекции нарушения развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов и наиболее подходящих для этих лиц языков, методов, способов общения и условий, в максимальной степени способствующих получению образования определенного уровня и определенной направленности, а также социальному развитию этих лиц, в том числе посредством организации инклюзивного образования...»[1, ст.5 п.5]. Следовательно, обеспечение получения качественного образования детей с ОВЗ ложится на учителей обычных общеобразовательных школ, где перед ними встает целый ряд задач и проблем.

Одними из первостепенных являются:

- адаптация детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях обучения общеобразовательной школы, не нанося вреда здоровью;
- совмещение обучения детей с ОВЗ и их нормально развивающихся сверстников в рамках школьного урока.

Историческое образование занимает особое место в школьном курсе. Наиболее важные задачи можно сформулировать следующим образом:

- ретрансляция исторического знания;

- формирование исторического сознания (исторических представлений);
- формирование национальной (общегосударственной) или цивилизационной идентичности;
- формирование толерантности, как способности понять другого.

В современном образовании, истории, как учебному предмету, уделяется особое внимание, но он имеет свои особенности. Наличие большого фактического материала и его запоминание, правильное восприятие пространства и времени, умение сопоставлять прошлое и современность. Все это вызывает ряд трудностей. Учащимся сложно запомнить даты, понятия, определения, составить логическую цепочку. Затруднение вызывает работа с картой. Немаловажной становится проблема мотивации учащихся. Учитель должен сформировать у учащихся на уроках истории основные умения и навыки: временные (работа с датами), пространственные (картографические), оценка исторических явлений, сообщение исторических фактов, пересказ, выделение главного и второстепенного, формулирование вывода и навыки самостоятельной работы.

Соответственно, перед учителем встает задача разработки и проведение не только интересного, информативного, но, и в то же время доступного для ребенка с ОВЗ урока истории.

Именно, поэтому на уроках истории необходимо применение различных образовательных технологий деятельностного типа, таких как:

- информационно-коммуникационные;
- технологии организации групповой работы;
- технологии проектного обучения;
- игровые технологии;
- здоровьесберегающие;
- личностно-ориентированные;
- коррекционно-развивающие;
- технологии дифференцированного подхода и др.

Несмотря, на разнообразие и свободу выбора, учителю необходимо помнить, что в первую очередь выбранные им технологии должны подстраиваться и подходить к каждому учащемуся класса.

Наилучшими, на мой взгляд, технологиями для обучения детей с ОВЗ являются: *игровая; проектная и технология дифференцированного подхода*. Для обеспечения получения качественного образования и необходимости учитывать индивидуальные особенности каждого ребёнка, на уроке должен осуществляться *дифференцированный подход*. При этом нельзя забывать, что уровень знаний, которые предлагает учитель ребёнку, не должен выходить за рамки возможностей учащегося, также не должен быть излишне упрощенным.

Технологию дифференцированного подхода можно применять на всех этапах и видах урока. Данный подход эффективен для реализации и освоения учебной программы и обеспечивает условия индивидуального развития всех учащихся, а особенно детей с ограниченными возможностями здоровья. Систематически применяемая на уроках данная технология, повышает уровень знаний по предмету. Дети постепенно выбирают и выполняют более сложные

задания. А посильные задачи и хороший результат, создает ситуацию успеха, вызывая положительные эмоции и стимулируя познавательную активность. Повышается самооценка. Учащиеся чувствуют себя уверенными и способными преодолеть любые трудности. Используемая технология способствует повышению уровня мотивации ребёнка на обучение и развивает у него интерес к изучаемому предмету. Ценность применения данной технологии заключается в том, что учитель получает возможность осуществлять диагностику и следить за динамикой интеллектуального развития учащихся, составлять задания таким образом, чтобы способствовать реализации возможностей каждого ребенка в рамках личностно – ориентированного обучения, учитывая индивидуальные особенности каждого учащегося.

Другой уникальной формой обучения, позволяющей сделать интересным и увлекательным не только процесс обучения, но и преподнести материал учащимся в легкодоступной форме - *игровая технология*. Отход от традиционного построения урока, с использованием игр и игровых ситуаций, делают обучение эффективным, так как в игру, в той или иной степени, вовлечен каждый ученик класса. Игровая технология помогает учащимся лучше представить историческое событие, конкретную историческую личность или представителя определённого слоя населения. Она увлекает учащихся в процесс самостоятельного поиска новых знаний, пробуждает и поддерживает интерес к истории, делает учебный процесс более разнообразным.

Данная технология способствует развитию у учащихся всех видов мышления (наглядно-действенного, наглядно-образного, словесно-логического). Одновременно формирует коммуникативные навыки работы, навык выстраивания причинно-следственных связей, креативный подход к решению поставленных задач. Учащийся в процессе игры мотивирован собственной заданной целью, а следовательно в любом случае будет запоминать материал, поданный в ходе игры, ведь это нужно ему самому.

Игровая технология очень проста в исполнении и не требует особенного реквизита. Игру можно совместить с другими видами учебной деятельности. На уроках истории возможно применить следующие игровые упражнения: «Историческая цепочка»; «Найди ошибку»; «Аукцион имён»; «Реставрация»; «Историческая азбука»; «Переводчик»; «Расшифруй!» и др. Хорошо усвоить и закрепить пройденный материал поможет составление и решение ребусов, кроссвордов, пиктограмм, анаграмм.

Для поддержания у учащихся интереса к знаниям, формирования навыков рефлексии, воспитания коммуникативных навыков, умения публично выступать и работать в команде целесообразнее использовать *технологию проектной деятельности*. В данной технологии наиболее привлекательным является, что в процессе работы над проектом у учащихся формируются навыки выдвижения гипотез, поиск аргументов, зарождаются основы системного мышления, развиваются творческие способности, самостоятельность, инициатива, воспитывается целеустремленность и организованность. Технология проектной деятельности является хорошим дополнением к урочной практике и предоставляет учителю уникальную

возможность преодолеть негативное отношение к предмету. На сегодняшний день, проектная технология, как нельзя лучше подходит для дистанционного обучения, которое дает возможность учащимся заниматься в более гибком режиме и удобном темпе, сохраняя при этом прямое общение со всеми участниками образовательного процесса. А использование ИКТ в проектной деятельности позволяет учащимся повысить мотивацию и эффективность работы, сформировать необходимые компетенции и добиться решения основных задач.

Таким образом, проектная технология актуальна и эффективна в развитии детей с ОВЗ. Она дает ребёнку возможность экспериментировать, синтезировать полученные знания, развивать коммуникативные навыки и творческие способности, позволяет в дальнейшем успешно адаптироваться в социуме.

Из вышеизложенного, можно сделать вывод, что в условиях современной школы необходимо создавать систему обучения, которая, используя лучшие традиции мировой педагогической теории и практики учитывает индивидуальные особенности учащихся и обеспечивает организацию учебной деятельности с четко заданной целью и гарантируемым результатом, а при правильном выборе образовательных технологий и внедрения их в практику школы, позволит успешно решить основную дидактическую задачу школы в условиях введения ФГОС нового поколения – учить всех учащихся, добиваясь планируемых результатов обучения, обеспечивая формирование личности школьника.

Список использованной литературы и источников

1. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" N 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года (ред. от 08.12.2020), ст.5 п.5// Интернет-портал [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/>. Дата обращения 25.01.2021.
2. Потёмкина С.В. Статья «Обучение детей с ОВЗ на уроках истории»// [Kopilka urokov.ru](http://kopilkaurokov.ru/): Интернет-портал [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://kopilkaurokov.ru/istoriya-rossii/uroki/obucheniie_dietiei_s_ovz_1. Дата обращения 29.01.2021.
3. ДефектологияПроф Институт повышения квалификации и переподготовки// defectologiya.pro: Интернет-портал [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.defectologiya.pro/zhurnal/rekomendaczii> Дата обращения 05.02.2021.

УДК 376:004

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ШКОЛЕ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО АДАПТИРОВАННЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОГРАММАМ

Д.А. Кортяев, В.А. Чолахян

Кортяев Дмитрий Алимович, магистрант, Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского,

Чолахян Вачаган Альбертович, доктор исторических наук, профессор, Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, vcholakhyan@yandex.ru

В статье рассматриваются возможности использования современных педагогических технологий в школе для обучающихся по адаптированным образовательным программам. Комплексное применение различных технологий обучения в коррекционной школе позволяет без каких-либо особых материальных затрат не только сохранить уровень здоровья детей с ОВЗ, но и повысить эффективность учебного процесса.

Ключевые слова: педагогические технологии, адаптированные программы, обучающиеся, дети с ОВЗ.

THE USE OF MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN SCHOOLS FOR STUDENTS OF ADAPTED EDUCATIONAL PROGRAMS

D. A. Korotaev, V. A. Cholakhyan

Dmitry Alimovich Kortyaev, Master's Student, Master's Student, Saratov National Research State University named after N. G. Chernyshevsky,

Cholakhyan Vachagan Albertovich, Doctor of Historical Sciences, Professor, Saratov National Research State University named after N. G. Chernyshevsky, vcholakhyan@yandex.ru

The article considers the possibilities of using modern pedagogical technologies in schools for students who study according to adapted educational programs. The complex application of various technologies of education in a correctional school allows not only to maintain the level of health of children with disabilities, but also to increase the efficiency of the educational process without any special material costs.

Keywords: pedagogical technologies, adapted programs, students, children with disabilities.

Современное общество характеризуется стремительным изменением темпов жизни, технологиями, лавинообразным ростом информации, усложнением труда и социальной деятельности. Задача педагогов школы для обучающихся по адаптированным программам состоит в том, чтобы создать такую модель обучения детей с ОВЗ, в процессе которой у каждого обучающегося появился механизм компенсации имеющегося дефекта, на основе чего станет возможной его интеграция в современное общество.

Слово «технология» происходит от греческих слов – искусство, мастерство и - учение. Поэтому термин «педагогическая технология» в буквальном переводе означает учение о педагогическом искусстве, мастерстве. Исходя из этого, можно выделить современные технологии, элементы которых возможно применять на уроках в школе для обучающихся по адаптированным программам:

- 1.технология разноуровневого обучения
- 2.коррекционно - развивающие технологии
- 3.технология проблемного обучения
- 4.метод проектов
- 5.лично-ориентированное обучение,
- 6.игровые технологии
- 7.информационно-коммуникационные технологии

8.духовно - нравственная технология

9.здоровьесберегающие технологии [1, с. 24].

Технология разноуровневого обучения. Технология разноуровневого обучения – это технология организации учебного процесса, в рамках которой предполагается разный уровень усвоения учебного материала, но не ниже базового, в зависимости от способностей и индивидуальных особенностей личности каждого учащегося. Особенно актуальна она в школе для обучающихся по адаптированным программам, где обучаются дети с нарушением интеллектуального развития.

Цель данной технологии состоит в том, чтобы все школьники овладели базовым уровнем знаний и умений и имели возможности для своего дальнейшего развития. Работа по данной методике дает возможность развивать индивидуальные способности учащихся, более осознанно подходить к профессиональному и социальному самоопределению.

Целесообразно применять разноуровневую дифференциацию при изучении сложных тем или разделов, можно также применять и при изучении новой темы. Материал объясняется от простого к сложному.

Технология проблемного обучения

На современном уроке ключевым этапом является этап мотивации. Необходимо выдвинуть перед детьми такую проблему, которая интересна и значима для каждого. Процесс создания мотивации требует от педагога особенного творческого подхода, нужно всё предвидеть и просчитать. От правильно поставленной мотивации зависит результативность всего урока.

Игровые технологии

Практика показывает, что уроки с использованием игровых ситуаций, делают увлекательным учебный процесс, способствуют появлению активного познавательного интереса школьников. Игровую технологию можно использовать в качестве проведения целого урока, например игра – путешествие. Дидактические игры на закрепление, повторение и обобщение материала. Кроссворды, головоломки, ребусы и т. д. Таким образом, дидактическая игра на уроках пополняет, углубляет и расширяет знания обучающихся с интеллектуальными нарушениями, является средством всестороннего развития ребёнка, его умственных, интеллектуальных и творческих способностей, вызывает положительные эмоции, наполняет жизнь коллектива учащихся интересным содержанием, способствует самоутверждению ребёнка. При подборе игры к уроку необходимо учитывать интересы и склонности обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Внедрение ИКТ

В школе для обучающихся по адаптированным образовательным программам введение ИКТ даёт возможность улучшить качество обучения, повысить мотивацию к получению и усвоению новых знаний учащимися с ограниченными возможностями здоровья, т.к. у них помимо системного недоразвития всех компонентов языковой системы имеется дефицит развития

познавательной деятельности, мышления, вербальной памяти, внимания, бедный словарный запас, недостаточные представления об окружающем мире.

Информационные технологии на уроках истории Отечества используются в следующих вариантах. Самый распространенный вид - мультимедийные презентации. Подготовка презентаций – серьезный, творческий процесс, каждый элемент которого должен быть продуман и осмыслен с точки зрения восприятия ученика [2, с. 14].

Создание уроков–презентаций даёт возможность учителю использовать методы активного, деятельностного обучения. Проведение таких уроков требует от учителя специальной подготовительной работы. Уроки становятся интереснее, эмоциональнее, они позволяют учащимся в процессе восприятия задействовать зрение, слух, воображение, что позволяет глубже погрузиться в изучаемый материал. Мультимедийная презентация даёт возможность подать информацию в максимально наглядной и легко воспринимаемой форме.

Технология нравственного воспитания способствует становлению, развитию и воспитанию в ребенке благородного человека, путем раскрытия его личностных качеств. Развитие и становление у учащихся гуманной позиции по отношению к окружающим его людям. Развивает самовоспитание. На уроках воспитывают правильное отношение учащихся к сверстникам, к старшим.

Здоровьесберегающие технологии обеспечивают школьнику возможность сохранения здоровья. Важная составная часть здоровьесберегающей работы учителя – это рациональная организация урока. Для повышения умственной работоспособности детей, предупреждения преждевременного наступления утомления и снятия у них мышечного статического напряжения, проводятся физкультпаузы, гимнастику для глаз, минутки для шутки, рефлексия, строго следят учителя за соблюдением учащимися правильной осанки. Использование здоровьесберегающих технологий обучения в коррекционной школе позволяет без каких-либо особых материальных затрат не только сохранить уровень здоровья детей с ОВЗ, но и повысить эффективность учебного процесса [3, с. 41].

Личностно-ориентированный подход в обучении — это такое обучение, где во главу угла ставится личность ребенка, ее самобытность, самооценку, субъектный опыт каждого сначала раскрывается, а затем согласовывается с содержанием образования.

Личностно ориентированный подход – это система взаимосвязанных понятий, идей, способов действий обеспечивать и поддерживать процессы самопознания и самореализации личности ребенка, развитие его неповторимой индивидуальности. А правильно построенная система обучения помогает ученику преодолеть пассивную позицию в учебном процессе и открывать себя как носителя активного преобразующего начала.

Основная задача личностно - ориентированного обучения, считает И. С. Якиманская, состоит в том, чтобы помогать каждому ученику с учетом имеющегося у него опыта совершенствовать свои индивидуальные способности, развиваться как личность.

Наиболее значимые принципы личностно-ориентированного обучения являются:

- использование субъектного опыта ребенка;
- предоставления свободы выбора при выполнении заданий, решений задач, стимулирование к самостоятельному выбору;
- реализация детского творчества;
- информационная база урока - развивающая, роль педагога заключается в создании условий, чтобы дать каждому ребенку проявить себя [4, с. 31].

На уроках учитель выступает не столько как транслятор знаний, сколько как организатор и координатор учебной деятельности, учитель, как собеседник, исследователь, учитель - эксперт, консультант.

Успешность учебного процесса зависит от того, насколько учитель сможет профессионально оказать компетентную помощь обучающимся в формировании основных компонентов учебной деятельности с учетом индивидуальных и возрастных особенностей.

На уроках с личностно-ориентированным подходом необходимо обеспечивать ориентир на самостоятельную работу, самостоятельные открытия учащегося. Почти на каждом уроке истории Отечества создается проблемная ситуация:- происходит выявление и учет склонностей в процессе обучения (детям очень нравятся творческие работы, нарисовать, придумать, сочинить, выучить стихотворение);- используются дидактические материалы, варьирующие для учащихся с разными образовательными потребностями.

Личностно-ориентированный урок – это не только ориентация на усвоение обучающимися определенной суммы знаний, но и развитие его личности, его познавательной и созидательной способности. Цель личностно ориентированного урока – создание условий для познавательной активности учеников на уроках истории Отечества.

В школу для обучающихся по адаптированным программам приходят обучающиеся с разным потенциалом, с разным запасом знаний. Каждый ученик должен работать на уроке с интересом, а это возможно, если он выполняет посильное для него задание. Одна из причин нежелания учиться заключается в том, что ученику со слабыми образовательными способностями на уроке предлагаются задания, к которым он еще не готов, с которыми он не может справиться, а ученик с хорошими способностями, быстро справляясь с заданием, скучает. Хорошо если у ребенка есть возможность выбора заданий по своим силам. Для этого используются разноуровневые задания. Задания подобраны так, что при единой познавательной цели и общем содержании они отличаются разной степенью сложности. Задания составлены так, что к достижению единой цели учащиеся идут разными путями. При выполнении самостоятельной работы учащиеся становятся субъектом познавательной деятельности, которая воспитывает инициативность (в данном случае выбор уровня) [5, с. 15].

Целесообразность разноуровневого обучения обусловлена стремлением создать более благоприятные условия для гуманизации образования,

творческого развития каждого ученика с учетом его индивидуальных психо – физических особенностей и интересов.

Учитель формирует проблему, ставит ее перед учащимися, предлагает высказать идеи для ее разрешения. При этом учитель поощряет собственную точку зрения обучающихся, оригинальный замысел, т.е. постоянное создание ситуации успеха, учителем ученику предоставляется возможность выбора работы

Очень важный компонент личностно-ориентированного обучения - развитие мотивации учебной деятельности. Дети часто говорят, что им тогда всё понятно, когда интересно. Надо иметь в виду, что интерес это синоним учебной мотивации. Как его сформировать?

В своей практике учителя используют различные игры, которые помогают в формировании ряда умений и навыков, обеспечивающих включение обучающихся в познавательную учебную деятельность. Театрализованные игры - это маленькие пьесы, разыгрываемые учениками, в основном импровизированные. Цель игр: оживить исторические события, повысить понимание ситуации, вызвать сопереживание и эмоции. На подготовительном этапе дети получают роли, изучают биографии своих героев, их характеры. На уроке им предстоит действовать в предлагаемых обстоятельствах, они не знают сюжета заранее.

Поэтому уроки-импровизации проходят по-разному в разных классах, с неожиданными поворотами, своеобразными финалами. На уроках в 6 классе, в школе для обучающихся по адаптированным программам, «Демократия в Афинах», «Религия древних греков» в соответствии с сюжетом дети пытаются решить проблему, дать совет, пытаются выйти из трудной ситуации, осуждают своих героев и сочувствуют им. Интересно то, что предлагаемые обстоятельства могут быть разные: пир богов на Олимпе, народное собрание, заседание герусии в Спарте.

Конфликты сюжетных линий тоже разные. Такие приемы драматизации полезны, т.к. дети учатся самостоятельно мыслить, интерпретировать исторические факты, взаимодействовать друг с другом, находить нестандартное решение проблемы. Они направлены против автоматизма, им свойственны неожиданность и парадоксальность. В 7 классе подобная театрализованная игра может проходить на темы « Рыцарский турнир», «Новгородское вече», «Английский парламент». В 8 классе можно взять такие предлагаемые обстоятельства, как «Москва в Смутное время», «Заседание Уложенной комиссии». В ходе игры обучающиеся, собрав заранее материал о своих героях, поняв логику их действий, играют в рамках заданной ситуации и заданной роли, переживают ситуацию, ищут ответы на вопросы. Здесь очень важно, чтобы в основе исторического сюжета был конфликт, это поддерживает активность учеников, приводит к нестандартным мыслям и поступкам.

Ролевые игры предполагают перевоплощение, например, в журналистов, экскурсоводов, съемочную группу. Здесь правила игры, сюжет определены заранее, игра требует серьезной подготовки, умения пользоваться специальной литературой, понятийным аппаратом. Ученики 9 класса проводят *виртуальную*

экскурсию по Афинскому Акрополю, по средневековым городам Руси Владимиру, Новгороду, по Московскому Кремлю времен Ивана III.

Таким образом, использование современных педагогических технологий в школе для обучающихся по адаптированным образовательным программам способствует совершенствованию всего учебно-воспитательного процесса, переходу его на принципиально новый качественный уровень, соответствующий современным требованиям.

Список использованной литературы и источников.

1. Рожков М.И., Байбородова Л.В.. Теория и методика воспитания, 2010г
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика 1999. 192 с.
3. Жук. Н. Личностно-ориентированный урок: технология проведения и оценки// Директор школы. № 2. 2006. с. 53-57.
4. Кураченко З.В. Личностно-ориентированный подход в системе обучения математике // Начальная школа. № 4. 2004. с. 60-64.
5. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 1999. 96 с.

УДК 373.5.017.4:[30+94]

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ УЧЕБНИКОВ ПО ИСТОРИИ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ К ЕГЭ

С.Б. Газахова, И.В. Ястер

Газахова Сабина Бахрузовна, магистрант, Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского sabina2307gazahova@mail.ru

Ястер Ирина Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент, Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского

В статье проанализированы линейки учебников и учебных пособий для подготовки выпускников ЕГЭ. Грамотная дидактическая интерпретация текста учебника не только облегчает его прочтение, но и повышает его способность к ориентации в учебном материале для решения различных познавательных задач.

Ключевые слова: учебник, образование, выпускник, история, задания, аттестация, ЕГЭ.

DIDACTIC POSSIBILITIES OF HISTORY TEXTBOOKS FOR PREPARING FOR THE UNIFIED STATE EXAM

S. B. Gazakhova, I. V. Yaster

Sabina Gazakhova, Master's student, Saratov National Research State University named after N. G. Chernyshevsky

sabina2307gazahova@mail.ru

Irina V. Yaster, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Saratov National Research State University named after N. G. Chernyshevsky

The article analyzes the lines of textbooks and teaching aids for preparing graduates of the Unified State Exam. Competent didactic interpretation of the text of the textbook not only facilitates its reading, but also increases its ability to orient in the educational material for solving various cognitive tasks.

Keywords: textbook, education, graduate, history, tasks, certification, USE.

В связи с введением ЕГЭ учителям пришлось пересмотреть систему подготовки учащихся к итоговой аттестации. Методистами разрабатываются различные программы подготовки учащихся к аттестации, выпускаются пособия, рекомендации и т.д. На уроках упор делается на курс Истории России, это и понятно, ведь экзамен проводится именно по материалу этого предмета. Основной задачей экзамена является определение уровня освоения выпускниками знаний и умений по курсу истории в соответствии с требованиями Федерального компонента государственных стандартов основного общего и среднего (полного) общего образования. Главным источником для подготовки к экзаменам для учеников служат учебники Истории России.

Переход к ФГОС нового поколения поставил перед нашим образовательным учреждением задачу осуществления новых подходов к содержанию и результатам образования учащихся, и, соответственно, к выбору учебника по истории, который бы соответствовал всем требованиям, предъявляемым современными руководящими документами.

УМК Н.М.Арсентьева, А. Данилова, И. Курукина, А. Токарева «История России. 6-10 классов» издательства «Просвещение» 2016., под редакцией А. Торкунова [2]. Линия УМК по Отечественной истории включает в себя помимо данного учебника: рабочую программу курса с тематическим планированием, поурочные рекомендации с планированием и готовыми технологическими картами урока, рабочую тетрадь по истории России, рассказы по истории, атласы и контурные карты, справочник по терминам и персоналиям, хрестоматию в двух частях в электронном виде, электронную форму учебника.

Анализируя содержания учебника, хотелось бы выделить следующие аспекты: содержание материала учебника адаптировано под возрастные и психологические особенности учащихся, нет академизма в изложении материала; в содержании материала учебника показаны роль и место отечественной истории в русле мировых событий; в основу линии УМК положен культурно-антропологический принцип.

Основой методического аппарата учебника заложен системно-деятельностный подход в обучении, направленный на формирование у школьников универсальных учебных действий. Этому способствуют разноуровневые вопросы и задания, отрывки из исторических сочинений, темы для проектов, исследований, творческих работ; вопросы и задания предлагаются по ходу изложения текста учебника, а также к источникам и иллюстрациям; есть вопросы разной степени сложности. Вопросы разделены на два уровня: вопросы, направленные на закрепление материала и задания, нацеливающие на размышления.

В рубрике «Изучаем документ» представлены отрывки из исторических источников. Работая с ними, ученик выступает в роли историка-исследователя; в рубрике «Историки спорят» есть некоторые спорные вопросы истории; большое значение уделяется работе с картой. Этому посвящена рубрика «Работаем с картой». Умения работы с картой проверяется в задании №16 ЕГЭ.

Рубрика «История в лицах: современники» содержит краткие сведения о видных исторических деятелях разных стран мира, живущих в одно время, помогает установить связь истории России с мировой историей; при создании методического аппарата авторами делался акцент на деятельностный подход. Например, при выполнении заданий рубрики «Думаем, сравниваем, размышляем» школьникам нужно будет поразмышлять о какой-то исторической проблеме, рассказать, что-то описать, предложить свою точку зрения, а не просто заучивать содержание параграфа; большинство заданий учебника побуждает учащихся к самостоятельному рассуждению, стимулирует на получение исторических знаний из других источников, учит анализировать исторические тексты, сопоставлять разные точки зрения, различать факты и их интерпретации, способствует формированию навыков исследовательской деятельности и развитию критического мышления учащихся; в конце учебника имеется словарь основных исторических понятий и терминов, имен исторических деятелей. Дополнительной литературы и интернет-ресурсов.

Учебник соответствует требованиям историко-культурного стандарта и в плане единого перечня исторических имен и персоналий, единства терминологии, событий и исторических источников. Эти требования и их соблюдение – залог успешной подготовки к ЕГЭ.

В то же время предложенный учебник не лишен и некоторых недостатков. В учебнике не хватает текстов, содержащих мнения историков, различные версии на одну и ту же проблему, а выпускнику в задании 24 нужно продемонстрировать знания различных версий и доказать или опровергнуть их, используя исторические факты. Крайняя упрощенность подачи материала может негативно сказаться на результатах подготовки к ЕГЭ.

Подводя итог вышеуказанным достоинствам и недостаткам, мною был сделан следующий вывод: этот учебник может быть использован для подготовки, т.к. в нем реализованы основные требования концепции нового учебно- методического комплекса и историко-культурного стандарта. Так же учтены и требования ФГОС, достижения как предметных, так и метапредметных результатов.

Аналізу подверглась следующая линейка школьных учебников, издающаяся еще с 1990-х гг. под редакцией А.Н. Сахарова [8]. Простое и доступное изложение исторических событий. Материал выдается в форме тезисов без подробного объяснения. Устаревший и упрощенный подход к истории образца XIX века, в рамках которого она понимается как летопись событий, которую надо выучить наизусть. Некоторые темы, в том числе, и те, что спрашиваются на ЕГЭ и ОГЭ, в этих учебниках просто отсутствуют. Отсутствует разъяснение сложных вопросов и дискуссионных проблем истории, не приводятся точки зрения историков. Хотя, казалось бы, это обязательный компонент школьного исторического образования, в этом учебнике про них нет ни слова. Пропущены простейшие, но очень важные факты. Бывает пропадают целые войны, реформы, исторические деятели, которые, кстати, входят в задания ЕГЭ.

Учебники, серии пособий под авторством Л.А. Кацвы. Учебники «История России VIII-XV вв.» [3,848 с], «История России XVI-XVIII вв.» [4, 412 с], «Советский период. (1917-1991)» [5, 240 с].

Пособия очень информативные. По части полноты информации превосходят все школьные учебники. Автор приводит мнения историков, различные точки зрения, аргументы «за» и «против», оценки и причинно-следственные связи, что очень важно для понимания истории и незаменимо для ответа на задания ЕГЭ.

Учебник «Россия в мире. С древнейших времен до начала XX века» по учебному предмету «Россия в мире» позволяет организовать изучение курса истории в 11 классе на базовом уровне [1, 385с]. Курс систематизирует знания, полученные учащимися в основной школе, дает возможность старшеклассникам повторить главные события отечественной и мировой истории, определить роль и место России в историческом процессе. Наличие заданий разного уровня сложности, проблемных вопросов, тем для обсуждения поможет учителю реализовать дифференцированный подход к обучению. Учебник подходит для подготовки учащихся к сдаче ЕГЭ по истории.

Методический аппарат учебников включает следующие компоненты: рубрики «Подведем итоги», «Вопросы», «Задания» в конце каждого параграфа, вопросы и задания к главам, словарь терминов, хронологическую таблицу, список литературы для дополнительного чтения, карты и задания к ним, иллюстрации. Учитывая индивидуальные особенности школьников, в учебниках даны задания разного типа (репродуктивные и творческие) и разного уровня сложности. Карты, иллюстративный ряд четко увязаны с текстом, вопросами и заданиями.

Изучение истории в старшей школе предусматривает знакомство с историческими источниками и историографическим материалом. Поэтому в заданиях сделан акцент на анализ документов, статистического материала, выдержек из исторических трудов. Методическая часть учебников ориентирована на усвоение учащимися обязательного содержания исторического образования, формирование у них навыков и умений, соответствующих требованиям, предъявляемым к выпускникам школы, развитие исторического мышления, творческой и поисковой деятельности, на подготовку к ЕГЭ. В программе учтена возможность работы с учебниками «Россия в мире» в классах как базового, так и профильного уровня.

При подготовке к заданию 20-22 следует обратить внимание на дополнительные тексты, размещенные почти после каждого параграфа. Учащимся авторы учебника предлагают отрывки из документов. Вопросы к предлагаемым текстам в большинстве случаев носят репродуктивный характер, но также присутствуют вопросы и задания, требующие самостоятельного анализа или оценки явлений, событий.

Большое внимание уделено трудным вопросам в истории и особенно внешней политике - вечной проблеме всех учебников. Материал подается в форме курса лекций, т.е. длинного текста мелким шрифтом, восприятие которого требует большого интереса к истории. Отсутствуют вспомогательные

материалы. Нет картинок, карт, отрывков из документов, таблиц и т.п. Отсутствует материал по Всеобщей истории. В формате справочника его вполне можно было бы добавить, но это почему-то не сделано. А ведь в ЕГЭ по истории зарубежный материал тоже есть.

Продолжаем разбор учебников и пособий для подготовки к ЕГЭ. Например, учебное пособие: Пазин Р.В., Ушаков П.А. История. ЕГЭ. Картографический практикум: тетрадь-тренажёр [7, 272 с]. Это ценный сборник карт и заданий к ним, для отработки соответствующих заданий тестовой части ЕГЭ по истории. Карты-это проблемное место в школьной подготовке (задание №16). Материал разбит по хронологии от древности к современности, что позволяет использовать книгу одновременно с освоением общего теоретического курса. Но в учебниках не хватает биографических справок, нет акцентов, на кого надо обратить внимание учащихся. Таким образом к заданию 25 не готовит школьников.

Если говорить в общем, учебники для подготовки к ЕГЭ по истории должны быть тематические. Учебник должен быть не один, а нужно использовать несколько разных пособий по разным темам, практикумы по решению разных типов заданий. Нам нужен учебник по истории Древней Руси, учебник по Истории России, Всеобщая история, атласы с историческими картами, практикумы по решению заданий с историческими картами, заданий по культуре, исторических текстов и сочинений.

Проанализировав учебники, можно сделать вывод, что подготовиться выпускнику к единому государственному экзамену, используя только учебник, сложно. Ученик не может иметь сразу несколько учебников под рукой для подготовки. Учителя или ученик самостоятельно для подготовки к экзамену вынуждены использовать дополнительные материалы, источники информации, что, к сожалению, приводит к трате времени, которое можно было бы сэкономить, если бы в учебнике все это было. Эта ситуация дает пищу для размышления и повод к написанию хорошего учебника, готовящего к экзаменам и отвечающего всем требованиям.

Список литературы и источников

1. Волобуев О.В., Клоков В.А., Пономарев М.В. 11 кл. Россия и мир. XX в. М.: Дрофа, 2014. 385 с.
2. История России. 8 класс: учебник для общеобразовательных организаций : в двух частях / [Н. М. Арсентьев, А. А. Данилов, И. В. Курукин, А. Я. Токарева] ; под редакцией академика РАН А. В. Торкунова. - 5-е изд. перераб. М.: Просвещение, 2019. Ч. 1. 112 с.
3. Кацва Л.А. История Отечества. Справочник для старшеклассников и поступающих в вузы. М.: АСТ-пресс, 2012. 848 с.
4. Кацва Л.А. История России. Советский период. (1917-1991). М.: РГУ, 2003. 412 с.
5. Кацва Л.А., Юрганов А.Л. История России VIII-XV вв. М.: МИРОС, «Вентана-Граф», 1997. 240 с.
6. Юрганов А.Л., Кацва Л.А. История России XVI-XVIII вв. М.: МИРОС, «Вентана-Граф», 1998. 594 с.

7. Пазин Р.В., Ушаков П.А. История. ЕГЭ. Картографический практикум: тетрадь-тренажёр. Ростов-н/Д; Легион, 2020. 272 с.
8. Сахаров А.Н., Боханов А.Н., Шестаков В.А. М.: 2010.; Т.1 - 544с., Т.2 - 720 с.

УДК 376:004

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Е.М. Лебедева, Е.К. Паксянова

Лебедева Екатерина Михайловна, учитель трудового обучения ГБОУ СО «Школа АОП №1 г. Саратова», e-mail: Ekaterina_1@internet.ru

Паксянова Елена Константиновна, учитель трудового обучения, ГБОУ СО «Школа АОП №1 г. Саратова», e-mail: alena115@mail.ru

В статье описана значимость применения информационно-коммуникационных технологий в обучении детей с нарушением интеллектуального развития в процессе трудового обучения.

Ключевые слова: информационно-коммуникативные технологии, дети с ОВЗ, адаптированные программы, трудовое обучение.

THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE EDUCATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES

Lebedeva E. M., Aksenova E. K.

Lebedeva Ekaterina Mikhailovna, teacher of labor training of SBOU SB "School of AOP No. 1 of Saratov", e-mail: Ekaterina_1@internet.ru

Paksyanova Elena Konstantinovna, teacher of labor training, SBOU SB "School of AOP No. 1 of Saratov", e-mail: alena115@mail.ru

The article describes the importance of the use of information and communication technologies in teaching children with intellectual disabilities in the process of labor training.

Keywords: information and communication technologies, children with disabilities, adapted programs, labor training.

Одним из приоритетных стратегических направлений модернизации образования в Российской Федерации является обеспечение детей, имеющих проблемы в психофизическом развитии, медико-психологическим сопровождением и специальными условиями обучения. Информационно-коммуникационные технологии стали перспективным средством коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья. В настоящее время вопрос о повышении эффективности социализации и последующей интеграции в современном

обществе детей с ограниченными возможностями здоровья достаточно актуален.

Современное содержание образования предполагает активное внедрение компьютерных технологий в образовательные учреждения. Новые технологии не заменят учителей, учебников или класс, они помогают поставить в центр внимания обучение учащихся, создают новые возможности для развития всей системы образования.

Современные информационные технологии открывают учащимся доступ к источникам информации, повышают эффективность самостоятельной работы, знакомят с предметным миром и способствуют развитию информационной компетентности. Информационные технологии дают возможность учителю применять как отдельные виды учебной работы, так и любой их набор, т.е. спроектировать обучающую среду, позволяющую реализовать принципиально новые формы и методы обучения.

Учитель получает дополнительные возможности для поддержания и направления развития учащегося с ОВЗ, поиска и организации их совместной работы, разработки и выбора наилучшего варианта учебной программы.

Необходимость использования ИКТ на уроках неоспорима. Для детей с ограниченными возможностями здоровья ИКТ - помощник в освоении и познании нового, развитии мотивации, один из способов социализации. Наиболее важными причинами необходимости применения компьютера в обучении детей с ОВЗ является:

- организация процесса обучения в соответствии психоэмоциональными и физиологическими особенностями детей;
- реальная возможность технологизировать процесс индивидуализации и дифференциации обучения;
- расширение возможности соблюдения основных принципов коррекционного образования: от сохранного к нарушенному, многократность повторений, выполнение действий по образцу, коррекция психологических функций [1, с. 24].

Коррекционный смысл применения компьютерных технологий состоит, прежде всего, в перспективе реализации основополагающего преимущества этих технологий по сравнению с другими средствами – возможности индивидуализации коррекционного обучения в условиях класса, обеспечения каждому ребенку адекватных лично для него темпа и способа усвоения знаний, предоставления возможности самостоятельной продуктивной деятельности, обеспеченной градуированной помощью. Задача освоения детьми элементарных пользовательских навыков работы с компьютером решается не изолированно, а в рамках организации содержательной учебной деятельности, актуальной для детей данного возраста. Освоение пользовательских навыков может происходить на разных этапах урока и индивидуальных занятиях.

Пользовательский навык формируется первоначально в процессе решения учебных задач в той или иной содержательной области. Решение учебных и коррекционных задач с помощью компьютерных технологий

встраивается в систему обучения. Отбор коррекционных задач учитель осуществляет, исходя из следующих принципов:

- отбор учебно-коррекционных задач, решение которых без компьютера сложно или практически неосуществимо в условиях традиционного обучения;
- достижение обучающего эффекта в более короткие, по сравнению с традиционным обучением сроки;
- индивидуализация процесса выполнения задания за счет использования компьютерных технологий.

Главная задача коррекционной школы - социализация детей с ограниченными возможностями здоровья в современном мире. В связи с этим следует учитывать, что трудовое обучение является одним из важнейших методов коррекции, так как позволяет

- привить учащимся потребность в труде, как основной жизненной норме;
- сформировать у учащихся общетрудовые умения и навыки, устойчивые познавательные интересы, положительную учебную мотивацию;
- научить осознанно, использовать в речи профессиональную терминологию.

При этом необходимо отметить, что на уроках трудового обучения, где большая часть времени отведена на практическую работу, сложность формирования предметных понятий возрастает в виду того, что учителю необходимо учитывать индивидуальность каждого ученика, при выполнении конкретного задания.

Обучение с помощью компьютера приводит к повышению эффективности усвоения, активизации мыслительной деятельности учащихся. Использование уроков – презентаций на уроках трудового обучения позволяет стимулировать интерес учащихся к предмету, способствует лучшему запоминанию учебного материала, формированию и коррекции образного представления об изучаемых изделиях.

Презентация дает возможность учителю иллюстрировать каждую свою мысль во время объяснения нового материала. При составлении презентации учитель использует разнообразный иллюстративный материал из учебных пособий, художественной литературы, мультимедийных энциклопедий и Internet, фотографии. Во время презентации можно быстро и грамотно использовать видеофрагменты. Презентация дает возможность при объяснении учителя включать и корректировать 3 вида памяти учащихся (зрительную, слуховую, моторную) [2, с. 47].

Обучаемого легче заинтересовать и обучить, когда он воспринимает согласованный поток звуковых и зрительных образов, причём на него оказывается не только информационное, но и эмоциональное воздействие. Привлечение всех органов чувств ведёт к исключительному росту степени усвоения материала по сравнению с традиционными методами. Индивидуальная диалоговая коммуникация с помощью видео - графических, текстовых и музыкально-речевых вставок настолько интенсивна, что максимально облегчает процесс обучения. И это не случайно, поскольку по

данным ЮНЕСКО при аудиовосприятии усваивается только 12% информации, при визуальном около 25%, а при аудиовизуальном до 65% воспринимаемой информации.

Презентация помогает разбирать сложный материал поэтапно. Даже сложный для восприятия материал урока можно разнообразить и, как следствие, привлечь внимание учащихся. При закреплении материала в случае неверного ответа учащихся презентация дает возможность, через гиперссылки, вернуть учеников к нужному моменту урока, где представлен материал для ответа. Презентация дает возможность вернуться не только к текущему материалу, но и к предыдущей теме. Анимация, в меру применяемая в презентации, помогает запоминанию. Выделение объектов, передвижение их по слайду акцентирует внимание учащихся на основном в представленном материале.

Развитие общества сегодня диктует необходимость использовать ИКТ во всех сферах жизни. Современная коррекционная школа не должна отставать от требований времени, а значит, современный учитель должен активно использовать компьютер в своей деятельности, т.к. главная задача коррекционной школы: обеспечить получение основного общего специального (коррекционного) образования каждому обучающемуся на максимально возможном и качественном уровне в соответствии с индивидуальными возможностями личности. Содействовать адаптации обучающихся к условиям жизни, к реалиям общественного развития, удовлетворить образовательные потребности обучающихся и родителей [3, с. 6].

Используя информационные компьютерные технологии при проведении урока трудового обучения, я убедилась в том, что учебный процесс становится увлекательным, интересным как для детей, так и для педагога. На таких уроках у детей с ОВЗ повышается мотивация к учению, развивается речь, внимание, мышление, углубляются знания об окружающем мире.

Несомненно, что в современной коррекционной школе компьютер не решает всех проблем, он остается всего лишь многофункциональным техническим средством обучения. Не менее важны и современные педагогические технологии и инновации в процессе обучения, которые позволяют не просто дать каждому учащемуся некий запас знаний, но, в первую очередь, создать условия для проявления собственной активности учащихся. Информационные технологии, в совокупности с правильно подобранными технологиями обучения, создают необходимый уровень качества знаний учащихся, вариативности, дифференциации и индивидуализации обучения и воспитания.

Список использованной литературы и источников

1. Гончарова Е.Н., Кукушкина О.И. Ребенок с особыми образовательными потребностями // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. 2002. Вып. № 5.
2. Королевская Т. К. Компьютерные интерактивные технологии и устная речь как средство коммуникации: достижения и поиск // Дефектология. 1998. № 1. с. 47–55.

3. Кукушкина О.И. Применение информационных технологий в специальном образовании // Специальное образование: состояние, перспективы развития. Тематическое приложение к журналу «Вестник образования». 2003. № 3. с. 67–76.

УДК 373.5.016: 94(470+571)

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА КАК ИСТОРИЧЕСКИЙ ИСТОЧНИК. ИСТОРИЯ ЖАНРА «ШКОЛЬНОЙ ПОВЕСТИ»

А. Р. Саямов

Саямов Александр Рашидович, магистрант, Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, ildarsalyamov@mail.ru

В статье рассматривается изучение художественной литературы как исторического источника. Художественные произведения, рассматриваемые как исторический источник, в данном контексте имеют свою определенную специфику. Анализируется история становления художественного жанра «школьной повести» и его особенности как исторического источника.

Ключевые слова: исторический источник, художественная литература, литературный жанр «школьная повесть», педагог.

FICTION AS A HISTORICAL SOURCE. HISTORY OF THE "SCHOOL STORY" GENRE»

A. R. Salyamov

Alexander Rashidovich Salyamov, Master's Student, N. G. Chernyshevsky Saratov National Research State University, ildarsalyamov@mail.ru

The article deals with the study of fiction as a historical source. Works of art considered as a historical source, in this context, have their own specific features. The article analyzes the history of the formation of the artistic genre of the "school story" and its features as a historical source.

Keywords: historical source, fiction, literary genre "school story", teacher.

Учитель всегда являлся знаковой фигурой, начиная с античности и включая XXI век. Это определенный культурный тип, который несет в себе конкретные ценности конкретного общества в конкретный исторический период. Школа – одно из пространств, в котором пребывает учитель.

По мнению религиозного философа и педагога В. В. Зеньковского (1881-1962), изучение школьной среды и чем она создается, прежде всего подводит к вопросу об авторитете [1, с. 59].

Историческим источником принято называть все то, что может дать какую - либо информацию о прошлом. Под историческими источниками понимаются «все остатки прошлого, в которых отложились исторические свидетельства, отражающие реальные явления общественной жизни и закономерности развития человеческого общества. По сути дела, это самые разнообразные продукты и следы деятельности людей: предметы материальной культуры, памятники письменности, идеологии, нравов, обычаев, языка и т. д.»

[2, с. 64 - 65]. Любой источник субъективен, т. к. отражает прошлое в форме личных, субъективных образов. Вместе с тем он выступает формой отражения объективного мира, исторических эпох, различных стран и народов в их реальном историческом бытии. Исторические источники — основа познания исторической действительности, которая дает возможность реконструировать события и явления социальной жизни прошлого [3].

Художественные произведения, рассматриваемые как исторический источник, в данном контексте имеют свою определенную специфику. Уникальность художественной литературы заключается в ее способности отразить трудноуловимые, но от этого не менее значимые факторы исторического процесса. Анализируя конкретный исторический период и изучая художественную литературу этого времени, можно увидеть и оценить гораздо больше интересных деталей и фактов [4, с. 84].

В советской детской литературе послевоенного периода изображение школы и школьной повседневности детей занимает такую долю в тематическом спектре произведений, которую трудно не заметить. В прозаических текстах распространение школьной темы в этот период связано прежде всего с жанровой разновидностью, которую в советской и постсоветской традиции принято обозначать термином «школьная повесть». Этот термин получил распространение в конце 1930-х — начале 1940-х годов, когда в союзе писателей и в литературной критике стали обсуждаться недостатки в изображении советской школы в детской литературе [5, с. 112].

Школьная повесть, устойчивая в своих структурно-жанровых признаках, в то же время на уровне материала фиксирует качественные изменения в изображаемой ею повседневной жизни школы, где происходит действие. Эта фиксация, рассчитанная на современников, должна представлять узнаваемый школьный мир, одновременно претендуя на то, чтобы стать своего рода свидетельством о школьной жизни определенного периода развития. Увеличение временной дистанции между читателем и временем действия усиливает экзотичность ушедших форм повседневности, запечатленной в повести [6, с. 281].

Школьная повесть как жанровая форма советской детской литературы пережила и пределы сталинской эпохи, и более поздние метаморфозы советской образовательной и культурной политики. К концу советского периода едва ли остаются какие-либо основания говорить о государственном заказе на изображение школы в детской литературе. Однако жанровое определение «школьная повесть», занявшее в позднесталинскую эпоху прочное место в жанровой системе детской литературы, и созданные в этот период образцы текстов надолго обозначили отчетливую тематическую нишу для авторов. Кроме того, государственная установка на изображение советской школы в детской литературе открыла советским литературным критикам и постсоветским исследователям путь для обобщения и оценки этих текстов в школьных категориях: учителей, учеников, воспитательного процесса, сознательной дисциплины и др. Так возникла задача реконструкции образа

советской школы по текстам школьных повестей, обратная к изначальной задаче авторов по ее изображению [7, с. 113].

Ряд тем в школьных повестях был заведомо табуирован: все, касавшееся религиозных и оппозиционных политических воззрений, телесных практик и официально отсутствующих в обществе девиаций, не могло быть предметом изображения, тем более в тексте с двойным адресатом – взрослый и ребенок. Кроме того, приходится учитывать установки на определенный тип изображения, который в советское время, начиная с 1930-х годов, жестко регламентировался критикой. Поэтому в литературе второй половины 1930-х—начала 1950-х годов преобладали жизнеподобные формы повествования с заведомо заданным оптимистическим финалом и сглаживанием проблем, которое позже было названо бесконфликтностью и лакировкой действительности. Перенос исторически обусловленных особенностей развития жанра на весь советский период приводит к необоснованным выводам об однородности школьной повести [8, с. 283].

Уход общества от литературоцентризма, отказ от учительной миссии литературы закономерно привели к тому, что учитель перестал быть героем литературы. В знаковых произведениях 1970—1980 гг. о школе и учителях (А. Лиханов «Благие намерения», А. Алексин «Безумная Евдокия», В. Тендряков «Ночь после выпуска», В. Распутин «Уроки французского» и др.) общие стандарты отношения общества к школе преломлялись сквозь призму индивидуальных особенностей и личных качеств учителей. Сегодня на месте подобной литературы — зияющая пустота. Хотя востребованность ее очевидна и для писателей, и для читателей, и для издателей [9, с. 70].

Но какими бы жесткими ни были ограничения, накладываемые жанром и социокультурной ситуацией, текст школьной повести содержит в себе информацию, которая существует помимо конвенций и позволяет говорить о проблемах, на которые, судя по всему, создатель повести, ее редактор и, возможно, современный читатель не обращали внимание.

Список использованной литературы и источников.

1. Зеньковский В., прот. Педагогика. Клин: Христианская жизнь, 2002. 224 с.
2. Дербов Л. А. Введение в изучение истории. Москва: Высшая школа, 1981. 184 с.
3. Ковалева А. Ю. Произведения художественной литературы начала XX века как исторический источник. URL: <http://www.urokiistorii.ru/3141> (дата обращения: 30.04.2020).
4. Ахмадулина С. З. Жизнь и судьба человека в тоталитарном обществе. Литературные произведения как исторический источник. // Вестник БГУ. Гуманитарные исследования Внутренней Азии. 2017, Вып. № 3. С. 84 – 88.
5. Маслинский К. А. Советский учитель на фоне школьной повести: корпусная перспектива. // Детские чтения. 2014, № 2(6) С. 112 – 126.
6. Литовская М. А. Школьная повесть как инструмент анализа повседневности советской школы. // Антропология советской школы: Культурные универсалии и провинциальные практики. Пермь, 2010. С. 278–291.
7. Маслинский К. А. Советский учитель на фоне школьной повести: корпусная перспектива. // Детские чтения. 2014, № 2(6) С. 112 – 126.

8. Литовская М. А. Школьная повесть как инструмент анализа повседневности советской школы. // Антропология советской школы: Культурные универсалии и провинциальные практики. Пермь, 2010. С. 278–291.

9. Черняк М. А. Испытание школой, или Маршрут героя современной прозы. // Вестник Герценовского университета. 2010, № 8. С. 70 – 77.

УДК 373.5.016: 94(470+571)

ИНФОГРАФИКА КАК СОВРЕМЕННЫЙ СПОСОБ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ИНФОРМАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

А.А. Молчанова

Молчанова Алена Андреевна, магистрант, Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, al.mol95@mail.ru

В статье исследуется применение современного средства наглядности в обучении истории – инфографики. Наглядные пособия являются средством для активизации мыслительной деятельности, формирования чувственного образа, развития интереса к познанию. Мир информационных технологий даёт безграничные возможности преобразования простой картины, миниатюры в исторический источник, содержащий в себе текст, схему, диаграмму, графики даже звуковые и видеоэффекты. Это способствует не только развитию познавательного интереса у учащихся, но и лучшему и более быстрому запоминанию исторических фактов.

Ключевые слова: инфографика, средство наглядности, познавательный интерес, «клиповое сознание», визуализация информации.

INFOGRAPHICS AS A MODERN WAY OF PRESENTING INFORMATION IN THE EDUCATIONAL PROCESS

A. A. Molchanova

Alyona A. Molchanova, Master's student, Saratov National Research State University named after N. G. Chernyshevsky, al.mol95@mail.ru

The article examines the use of a modern visual aid in teaching history-infographics. Visual aids are a means for activating mental activity, forming a sensory image, and developing an interest in knowledge. The world of information technology offers limitless possibilities for transforming a simple picture or miniature into a historical source containing text, diagrams, diagrams, graphs, and even sound and video effects. This contributes not only to the development of cognitive interest in students, but also to a better and faster memorization of historical facts.

Keywords: infographics, visual aids, cognitive interest, "clip consciousness", information visualization.

XXI век — это век информационных технологий, информационного общества. Поток информации огромен, возросли возможности ее передачи, эти факторы осложняют процесс преподавания и обучения. Язык такого общества основан в большей степени не на словах, а на изображениях. У детей XXI века формируется так называемое «клиповое сознание». В основном, под этим термином понимается привычка воспринимать мир посредством короткого, яркого посыла, воплощенного в форме видеоклипа, теленовости, инфографики, либо в любом другом виде.

Уилл Айснер в книге «Графическое повествование и визуальный нарратив» (1996) писал: «Расширенное использование изображений как средства коммуникаций обуславливается ростом технологий, которые все реже требуют от коммуниканта навыков чтения текстов... В нашем веке визуальная грамотность вышла на первый план среди коммуникативных умений» [1]. В связи с этим, возникла потребность развития таких педагогических технологий, которые упрощали и ускоряли бы обучение, способствуя при этом развитию визуальной грамотности.

Принцип наглядности традиционно выступает системообразующим в процессе обучения, а с учетом современных технических возможностей методы визуализации информации в процессе обучения приобретают новые черты. Одним из таких методов является инфографика. Что же такое инфографика? Инфографика – это особым образом иллюстрированная информация, которая представлена одновременно в виде текстов, а также диаграмм, графиков, различных рисунков [2]. Основной целью инфографики является совершенствование процесса восприятия информации, объяснение сложной информации в простых образах, а также передача данных в компактном и интересном сообщении, которое выглядит привлекательнее, в сравнении с обычным текстом. Без сомнения, инфографика может быть эффективно использована на уроках истории и обществознания.

Можно выделить следующие преимущества использования элементов этой технологии на уроках:

- большее количество информации
- легкое восприятие информации
- решение большого количества задач.
- развитие визуальной грамотности учащихся.
- обучение детей критичному отношению к источникам информации

[4].

Зачем нужна инфографика? Хорошо сделанная, она позволяет просто и быстро вникнуть в проблему, посмотреть на задачу системно и комплексно. Вокруг подходящего материала можно построить интересный, нестандартный урок. Следующие задания подойдут для большей части инфографики:

- Найти в инфографике 5-10 интересных фактов.
- Проверить некоторые из них на истинность (найти подтверждение им в иных источниках).
- Сделать краткий устный отчет, используя инфографику.
- Составить тест по приведенной информации для проверки понимания другими учащимися.
- Ответить на вопрос: «Что именно удивило вас большего всего в данной инфографике?»

Более конкретно раскроет дидактические возможности использования инфографики работа на уроке истории в 5 классе при изучении ленты времени. Визуальное представление может помочь ученикам создать более четкое представление о времени, воспитать в учениках чувство временного пространства. Работа с лентой времени формирует у ученика понимание даты,

как вехи времени, затем по мере накопления знаний, дата ассоциируется с длительностью, позже с последовательностью и относительностью. Визуальные эффекты, такие как линии, значки, фотографии и этикетки, помогают выделять и объяснять точки во времени. Используемый визуальный эффект поможет показать прогрессию времени. Для этого можно использовать цветовой дизайн. Изменение цвета по ходу представляемой ленты времени поможет создать впечатление движения из прошлого в настоящее. Чередование различных цветов для каждой точки во времени также задерживает внимание ученика на ленте времени.

Визуализировать данные, основанные на местоположении, демографические данные или экономическую статистику, поможет географическая инфографика. В такой инфографике карты используются как подложка, на которой размещаются различные типы диаграмм с данными:

1. Системное использование исторических карт способствует развитию у учащихся навыка работы с условными обозначениями: Знакомство с легендой карты и сводом принятых исторических условных обозначений;

2. Определение месторасположение объекта, акцентируя внимание на правильном употреблении терминологии. Например, на уроке, посвященном причинам долговечности Византийской империи, учащиеся могут ответить на следующие вопросы по карте: почему ее называют Восточно-Римской империей? В чем преимущество ее географического положения? Какие занятия могли быть у местных жителей в данных условиях? Как это могло повлиять на развитие ее экономики? Какую роль играл Иран на Великом шелковом пути, исходя из своего месторасположения?

Сравнительная инфографика - это очень эффективная наглядность для того, чтобы сравнить несколько вариантов событий, явлений, личностей. Беспристрастность такого сравнения должна быть обеспечена достаточной базой данных. Ученики могут сами сделать выводы, отдавать предпочтение. Как правило, инфографика сравнения делится по центру вертикально или горизонтально, по одной опции на каждой стороне [5].

Такой вид инфографики, как резюме, можно использовать для составления рассказа о видной исторической личности. Здесь могут быть включены и портреты, и даты, связанные с деятелем, карты походов или сражений, в которых он участвовал. Таким образом, у обучающихся сложится целостная картина правления исторической личности, разовьётся навык структурирования учебного материала для запоминания больших объемов информации, что в совокупности с опытом работы с условными обозначениями, сформирует визуальную грамотность в виде инфографики.

Применение инфографики на уроках истории не ограничивается предоставлением готового материала, а даёт возможность детям поучаствовать в её создании, проявить творческие способности и провести поисковую работу. На уроках и дома, ученики смогут научиться подбирать и анализировать информацию для дальнейшего её преобразования в графическое изображение (детям необходимо продумать структуру, выделить основные понятия, факты и

т.д.) Используя данную технологию учащиеся смогут успешно подготовиться к ВПР, ОГЭ и ЕГЭ.

Таким образом, реалии современного времени, стандартизация и информатизация образования, необходимость развития концептуального мышления, компетентностный подход, требуют применения инновационных технологий. Одной из них является инфографика. С ее помощью достигаются следующие результаты:

- формируются навыки работы с текстом, поиском источников;
- развиваются умения устанавливать причинно-следственные связи и закономерности, выстраивать умозаключения;
- развиваются исследовательские и проектные навыки: высказывания гипотезы, определения направлений, поиска решений;
- облегчается понимание учебного материала;
- развиваются креативность, творческие способности

Список использованной литературы и источников

1. Исакова, Н. А. Инфографика на уроках всемирной истории как инструмент развития навыка ориентации во времени и пространстве / Н. А. Исакова. — Текст : непосредственный // Педагогическое мастерство : материалы XI Междунар. науч. конф. (г. Казань, декабрь 2019 г.). — Казань : Молодой ученый, 2019. — С. 46-50. — URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/351/15442/> (дата обращения: 27.03.2021).

2. Лекомцев, А. А. Использование инфографики в образовательном процессе / А. А. Лекомцев // Наука, образование, общество: тенденции и перспективы: материалы междунар. науч.-практ. конф. 28 нояб. 2014 г.: в 5 частях. Часть III. — М.: «АР-Консалт», 2014 г.

3. Медведева Т. М., Флеров А. В. Исследование возможностей инфографики // Наука и образование в современном обществе: вектор развития: Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 3 апреля 2014 г. В 7 частях. Часть IV. — М.: «АР-Консалт». — 2014. — С. 113–114..

4. Студеникин М. Г. Методика преподавания истории в школе. М.: Владос, 2000 г.

5. Утченко С. // Глазами историка. М., 1966. С. 243–244.

УДК 376.017.4

НОВЫЕ ПРОБЛЕМЫ И МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ В XXI ВЕКЕ

Е. А. Никонов

Никонов Евгений Александрович, магистрант, ФГБОУ «Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г.Чернышевского», Россия, Nikonov344@gmail.com

В статье исследуются проблемы и методы преподавания истории в начале XXI в.. Процесс фальсификации родной истории за последние десятилетия принял системный характер, став одним из важных инструментов «мягкой силы» в области идейно-духовной конкуренции. Масштабная пропагандистская кампания против СССР ориентирована на борьбу с исторической памятью российских граждан. Преподавание истории в образовательных

учреждениях призвано формировать национальную идентичность и воспитывать патриотические чувства.

Ключевые слова: образование, преподавание, история, конкурентность, национальная историософия.

NEW PROBLEMS AND METHODS OF TEACHING HISTORY IN THE XXI CENTURY

E. A. Nikonov

Evgeny A. Nikonov, Master's Student, Saratov National Research State University named after N. G. Chernyshevsky, Russia, Nikonov344@gmail.com

The article examines the problems and methods of teaching history at the beginning of the XXI century. The process of falsification of native history in recent decades has taken on a systemic character, becoming one of the important tools of "soft power" in the field of ideological and spiritual competition. The large-scale propaganda campaign against the USSR is focused on the fight against the historical memory of Russian citizens. The teaching of history in educational institutions is designed to form a national identity and foster patriotic feelings.

Keywords: education, teaching, history, competitiveness, national historiography.

В 2000-х гг. началась реформа школьного образования, в результате которой произошло изменение самих подходов к образовательному процессу. Фактически было провозглашено формирование нового типа личности («человек-потребитель»), чьи ценности и мировоззрение существенно отличались от тех, которые культивировала советская, а прежде — классическая российская школа («человек-творец»).

Появились книги, исторические фильмы новинки, содержание которых иногда вызывает явные сомнения, а иногда принимается на веру как нечто истинное, хотя мы и не обладаем знаниями об положении дел, лишь доверяясь сценаристу и режиссеру картины.

История как учебный предмет, оказывающий решающее воздействие на формирование мировоззрения и самоидентификацию молодого поколения, стала объектом серии «образовательных экспериментов» сомнительного характера, продолжающихся и в настоящее время.

Ярким примером такого «эксперимента» с выраженными негативными последствиями является введение в общеобразовательной средней школе «концентрической системы» преподавания истории. Ее суть заключается в следующем: ученики должны освоить курсы истории отечества и всеобщей истории с древнейших времен до новейшего времени с 5 по 9 классы, а затем повторить их в 10 и 11 классах [1].

Введение «концентрической системы» преподавания истории сразу породило целый ряд проблем.

Во-первых, сложность и насыщенность информацией учебной программы. Много дат, имен исторических деятелей, фактов плохо усваиваются учащимися младшего и среднего возрастов. Это нередко приводит к неприязни к истории как к предмету, делая его, по свидетельству педагогов, одним из самых нелюбимых.

Во-вторых, в столь юном возрасте учащимся крайне затруднительно понять особенности исторического развития, связав воедино политические, экономические, религиозные и иные исторические факторы, что ведет к мозаичности общей исторической картины, неспособности установить взаимосвязь между отдельными событиями.

В-третьих, доминирование прозападных идеологием в гуманитарных науках, «зажимание» выработки собственных, национально ориентированных идеологических критериев и подходов фактически разрушили национальную историософию, убрав из образовательного процесса раздел об объективных закономерностях и духовно-нравственном смысле исторического процесса. Так, если раньше в младших и средних классах учитель, работая с историческими образами (героика, эмоциональные картины прежних событий), воспитывал в учащихся уважительное отношение к своей стране, ее истории и культуре, то в новой системе школьники просто вынуждены усваивать огромный поток информации, зазубривая даты и наукообразные выводы. При этом фактически не остается возможности осознать непрерывность и логику исторического процесса, оценить происходившее с позиции гражданина России.

В-четвертых, в 10–11 классах, когда ученики уже в состоянии воспринимать исторический материал на более высоком уровне, история превращается скорее в факультативный предмет, где количество подлежащих повторению тем превышает количество отведенных для этого часов (два урока в неделю). Например, на реформы Петра I отводится один час, столько же на Отечественную войну 1812 г. После введения ЕГЭ как единственной формы аттестации знаний учащихся преподавание истории во многих учебных заведениях свелось к зазубриванию «правильных ответов» на тестовые вопросы, что еще сильнее снизило уровень исторических знаний выпускников [1].

Указанные проблемы усугубляются тем, что экспериментаторская практика в сфере преподавания истории сочетается с целенаправленными и планомерными усилиями ряда иностранных и международных структур по оказанию влияния на мировоззрение российских педагогов-историков и корректировке учебных программ.

Одним из наиболее распространенных средств идеологической обработки российских педагогов являются международные программы повышения квалификации и обмена опытом, подразумевающие выезды на стажировку за рубеж и участие в различных форумах и семинарах. Лейтмотивом большинства из них является продвижение релятивистского тезиса об отсутствии объективного подхода к истории.

Педагогам-историкам настойчиво внушается, что история является не столько наукой, сколько набором мнений отдельных независимых исследователей о конкретных событиях и общественных процессах. Исходя из этого, преподавателям предлагается знакомить обучаемых не с системой исторических знаний, базирующихся на объективных фактах, а с набором мнений о том или ином событии [1]. Характерным примером является продвижение рядом западных и российских «независимых» историков тезиса о

том, что нацистская Германия напала на СССР превентивно, чтобы предотвратить готовящееся вторжение коммунистов в Европу. Следуя этой логике, ученик должен сам выбирать, какую точку зрения считать истиной.

В рамках указанной релятивистской парадигмы иностранные структуры пытаются продвигать среди российских педагогов-историков «альтернативные взгляды» на наиболее сложные исторические проблемы, с которыми впоследствии следует познакомить учеников. Большинство из них сводится к принижению исторических заслуг нашей страны в освобождении мира от нацизма, очернению российской истории, реабилитации коллаборационизма и национал-сепаратизма, осуждению «имперской, шовинистической политики России по отношению к угнетённым народам, населявшим Российскую империю и СССР».

С 2010 г. Пермским краевым институтом повышения квалификации работников образования при финансовой поддержке американских спонсоров и различных ревизионистских центров (например, «Мемориал») реализуется программа «Формирование гражданственности на основе изучения ключевых проблем истории России XX века». При этом насаждаются тезисы об идентичности советского социализма и нацизма, и необходимости «деятельного покаяния» российской нации за «века тоталитаризма и этнического террора» [2].

На территории Калининградской области действуют сразу несколько германских проектов, ставящих своей целью продвижение среди учащихся идеологией о равной ответственности СССР и нацистской Германии за развязывание Второй мировой войны и наличии между ними союзнических отношений вплоть до 1941 г. Особый акцент делается на якобы оккупационной и террористической политике советского государства на западном направлении.

В приграничных субъектах Северо-Западного федерального округа Латвия и Эстония реализуют совместный проект «Трансграничный E-архив» (Cross Boarder E-Archive), финансируемый в рамках международной программы развития приграничных регионов «Эстония-Латвия-Россия». Помимо создания электронного банка данных государственных архивов, проект подразумевает формирование социальной сети для историков, архивистов, библиотекарей и преподавателей, способной стать для прибалтов эффективным узконаправленным каналом антироссийской пропаганды, объектами которой будут лица, формирующие историческое сознание жителей приграничных территорий нашей страны. Серьезную обеспокоенность вызывает ситуация, сложившаяся в сфере преподавания истории в национальных республиках в составе Российской Федерации [2].

Таким образом, историческая наука и преподавание истории в образовательных учреждениях, призванные формировать национальную идентичность, воспитывать патриотические чувства, в ряде национальных республик (Республика Адыгея, Республика Башкортостан, Республика Бурятия, Кабардино-Балкарская Республика, Карачаево-Черкесская

Республика, Республика Марий Эл, Республика Северная Осетия — Алания, Республика Татарстан, Республика Тыва, Чеченская Республика) начинают инициировать противоположные процессы, стимулируя рост национал-сепаратистских настроений и бытовую русофобию.

Список использованной литературы и источников

1. Автайкин И. Е. Некоторые проблемы изучения истории. [Электронный ресурс] – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nekotorye-problemy-izucheniya-otechestvennoy-istorii>. (Дата обращения: 13.02.2021).
2. Короткова М. В. Методика обучения истории в схемах и таблицах. [Электронный ресурс] – URL: https://www.herzen.spb.ru/uploads/glazunovm/files/Structure/Metod/nasledie/korotkova_studenikin_metodika_prepodavaniya_istorii.pdf. (Дата обращения: 13.02.2021).

УДК 37

МЕТОДЫ РЕАЛИЗАЦИИ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ИСТОРИИ НА ПРИМЕРЕ РАЗВИВАЮЩИХ ИГР

Е.И. Грезнев

Грезнев Евгений Иванович, магистрант, ФГБОУ «Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г.Чернышевского», Россия, zhenyok.grezneff@yandex.ru

В настоящей статье дана попытка реализации развивающего обучения на примере развивающих игр для уроков истории на уровне как основного, так и среднего общего образования.

Ключевые слова: развивающее обучение, развивающая игра, методика обучения истории.

METHODS OF IMPLEMENTING DEVELOPMENTAL LEARNING IN LESSONS OF HISTORY ON THE EXAMPLE OF EDUCATIONAL GAMES

E. I. Greznev

Greznev Evgeny Ivanovich, Master's Student, Saratov National Research State University named after N. G. Chernyshevsky, zhenyok, Russia.grezneff@yandex.ru

In this article, an attempt is made to implement developmental learning on the example of educational games for lessons of history at the level of both basic and secondary general education.

Key words: developmental learning, educational game, methods of teaching history.

Развивающее обучение – направление в теории и практике образования, ориентированное на развитие физических, познавательных и нравственных способностей учеников через применение их потенциала [3]. Основы теории развивающего обучения были заложены Выготским Л.С. в 30-е годы XX века. Он считал, что при построении учебного материала на ближайшую перспективу в развитии обучающихся должен стоять ориентир: нужно давать обучающимся учебный материал чуть сложнее того, который они сами могут усвоить [1].

В рамках учебного процесса существует несколько методов реализации развивающего обучения, среди которых предметно-ориентированный тренинг, коррекционно-развивающая работа, а также разработка программы развития мышления обучающихся в рамках учебного предмета [2]. В рамках настоящей статьи стоит акцентировать внимание на втором методе с углублением в развивающие игры.

Игра, помимо труда и учения, является одним из основных видов деятельности человека. В таком случае игровая деятельность способствует развитию мышления ученика, формированию основных мыслительных операций. Примером могут служить некоторые из соответствующих игр.

1. **Игра «Черный ящик»** направлена на то, чтобы в игровой форме сформировать у учеников следующие умения:

- выделять существенные и несущественные признаки;
- анализировать, выделять главное.

Структура игры. Один из обучающихся задумывает понятие, явление, объект и начинает его описание, при этом называть «задуманное обучающимся» запрещено. Другие ученики должны угадать, о чём идет речь. Первый угадавший выигрывает и продолжает игру.

Более конкретно суть игры такова:

- задумано понятие (предмет и т.д.);
- постепенно называются свойства (или признаки) задуманного понятия, начиная с второстепенных;
- непосредственно ответ на вопрос (какое задание было задумано).

В качестве примера можно привести следующее понятие: это группа людей. Они были назначены Петром I. Ими обсуждаются дела в какой-либо государственной области. Они принимают мнение вместе.

Ответ. Коллегии.

2. **Игра «Рассыпанное предложение».** Она дает возможность реализовать такие мыслительные операции, как сравнение, анализ, синтез, поиск закономерностей и многие другие. Задания, предложенные ученикам, делятся по уровню сложности:

а) прочитать предложение, в котором буквы в словах переставлены местами, а последовательность слов в предложении соблюдена;

Например, прочитайте зашифрованную фразу: Неиеведе ахитсвтрианс ан Риус оизполрош в 889 дгуо.

Ответ. Введение христианства на Руси произошло в 988 году.

б) слова в предложении переставлены местами и нужно восстановить последовательность слов в предложении;

Например, восстановите последовательность слов в завершённое предложение: произошла права 1861 февраля крепостного 19 отмена года.

Ответ: 19 февраля 1861 года произошла отмена крепостного права.

в) слова в предложении разделены на слоги и разделены «в пространстве», при этом нужно составить слова и соединить их в предложение;

Например, соберите предложение из следующих слогов: о, -фы, ска-, бо-, -ния, -за-, ми-, -гах, -то, э-.

Ответ: Мифы – это сказания о богах.

3. **Игра «Логические цепочки».** Ученикам даётся набор карточек, которые необходимо расположить в конкретном порядке. Данная игра формирует обобщение и сосредоточение понятий.

В игре можно участвовать как одному, так и двум ученикам, заранее разложив перед собой набор карточек. При выполнении задания ученики составляют логическую цепочку.

Например, ученикам даётся набор из 16-20 карточек и предлагаются задания (продемонстрировано в таблице 1).

Задание 1. Расположите данные понятия в логической последовательности: более общее – общее – частное – менее частное.

Таблица 1 – Карточки задания 1

Сословия	Купцы	Мещане	Крестьяне
Болотников	Казаки	дворяне	Разин
Минин	Пожарский	Купцы	Черносошные крестьяне
Шуйский	Чиновники	Бояре	Дьяки

Ответ. Дан в таблице 2.

Таблица 2 – Ответ на задание 1

Более общее	Общее	Частное	Менее частное
Сословия	Купцы	Черносошные крестьяне	Минин
	Мещане	Чиновники	Пожарский
	Крестьяне	Дьяки	Разин
	Дворяне		Шуйский
	Бояре		Болотников
	Казаки		

Задание 2 (к данному набору карточек). Проведите классификацию, т.е. разделите эти понятия на группы и подберите из них обобщающее слово.

Ответ. Используя таблицу 1, данную ранее в задании 1, следует:

Сословия:

- купцы;
- мещане;
- крестьяне;
- черносошные крестьяне;
- казаки;
- бояре;
- дьяки;
- дворяне;

- чиновники.

4. **Развивающая игра «Выражение».** Игрокам предлагается придумать предложение из четырёх-пяти слов, а каждое слово начинается с указанной буквы. Чем больше вариантов предлагает ученик, тем лучше. Нужно отметить наиболее интересные предложения, составленные игроками. Одна из вариаций игры предполагает следующее: последовательность указанных букв, с которых начинаются слова, менять нельзя.

Например, КРНВ. Одной из вариаций может быть: Князь Руси называется Владимир.

5. **Развивающая игра «Построение сообщения по алгоритму».** Участникам игры даётся возможность построить сообщение по алгоритму: факт события – причины – повод – сопутствующие события – аналогии и сравнения – последствия.

Например, построить сообщение по алгоритму на тему «Русско-турецкая война».

Один из возможных вариантов сообщения может быть презентован следующим образом: «Русско-турецкая война началась в 1787 году. Причины к войне были не только у Турции, которая хотела вернуть Крым и Грузию, тем самым вернув полный контроль над Чёрным морем. Россия желала укрепить свои позиции в Европе. Поводом для неё послужил переворот в Крыму, в результате которого Крымское ханство стало подчиняться ставленнику Турции. Россия же не признавала данные условия и Крымское ханство, в результате чего началась война. Сопутствующими событиями русско-турецкой войны были:

- уничтожение турецкой армии под Кинбурном в 1787 году;
- поход Потёмкина Г.А. на крепость Очаков и последующее успешное взятие в 1788 году;
- взятие Измаила войсками под командованием А.В. Суворова в 1790 году, что стало переломным моментом русско-турецкой войны;
- уничтожение турецкой армии на Балканах в 1791 году.

В результате войны в 1791 году был подписан Ясский мирный договор, по которому Турция признавала Крым как территорию России, а границей между двумя империями стала река Днестр.

Данная игра дисциплинирует мышление, формирует аналитические умения, учит находить и устанавливать закономерности. В упражнениях схожего типа развиваются и тренируются определённые универсальные и всеобщие свойства мышления.

Таким образом, развивающие игры являются простым, но в то же время увлекательным способом воплощения развивающего обучения в образовательный процесс. При этом игровой компонент не должен превалировать над другими формами обучения вне зависимости от типа урока, поскольку в противном случае будет труднее контролировать дисциплину в классе и порядок подачи материала урока.

Список использованной литературы и источников

1. Выготский, Л.С. Педагогическая психология [Текст]: учеб. / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – М.: АСТ, 2009. – 671 с.; ISBN: 978-5-17-049976-2.
2. Латыпова, Ф.Б. Технология развивающего обучения на уроках истории (из опыта работы) [Текст]: метод. рекомендации / Ф.Б. Латыпова, Н.М. Бобылева. – Уфа: Издательство БИРО, 2006. – 19 с.; ISBN: 5-7159-0285-1.
3. Сумина, Т.Г. Развивающие технологии обучения учащихся в лицее [Текст]: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01; защищена 30.10.2003; утв. 14.10.2003 / Сумина Татьяна Григорьевна; науч. рук. Г.Д. Бухарова. – Екатеринбург, 2003. – 158 с.

УДК 376.017.4

ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЙ ИНТЕРЕС В ИСТОРИИ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

Т. Н. Харитонова

Харитонова Татьяна Николаевна, магистрант, ФГБОУ «Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г.Чернышевского», Россия, homa.cool@yandex.ru

В статье рассматривается эволюция взглядов на сущность познавательного интереса и его роль в обучении и развитии личности

Ключевые слова: познавательный интерес, обучение, потребность, деятельность, направленность личности.

COGNITIVE INTEREST IN THE HISTORY OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL THOUGHT

T. N. Kharitonova

Kharitonova Tatyana Nikolaevna, Master's Student, Saratov National Research State University named after N. G. Chernyshevsky, Russia, homa.cool@yandex.ru

The article examines the evolution of views on the essence of cognitive interest and its role in learning and personal development

Keywords: cognitive interest, learning, need, activity, personality orientation.

Внимание к интересу, как к психологическому феномену, проявляющемуся в избирательном, эмоционально окрашенном отношении человека к явлениям окружающего мира, побуждающему к преобразовательной деятельности и творческой активности не ослабевает в отечественной и зарубежной педагогике вот уже несколько столетий.

Я. А. Коменский считал интерес важным условием успешного обучения ребенка и советовал увлекать его сменой впечатлений, «приманками чувств ... приучать к изучению того, чем можно всегда наслаждаться» [1], с.621. Те же идеи высказывали Дж. Локк и Ж.–Ж. Руссо. Отсутствие интереса, полагал Дж. Локк, есть основная причина равнодушия и нежелания чем либо заниматься.

«Чем душа занята и чем она интересуется, то она лучше всего и запоминает» писал он [2, с. 573]. Но если Коменский и Локк видели в интересе увлеченность в познании чего либо, то Руссо идет дальше. Он говорит об интересе к познанию вообще, рассматривает его как мотив, побуждающий к самостоятельному развитию. Если для ребенка обучение станет удовольствием, «он скоро начнет учиться сам помимо вашего старания» [3, с. 242], заключает философ. Того же мнения придерживался И. Г. Песталоцци. Он был убежден, что важно не только пробудить интерес к учению, но и всемерно поддерживать его, чтобы тот не угас. Когда ребенок увлеченно овладевает знаниями, он начинает чувствовать, что благодаря этому узнает то, чего раньше не знал и научился тому, чего раньше не умел [4, с. 424]. Это создает в его душе положительный эмоциональный эффект, а осознание собственного успеха придает силы и укрепляет интерес к изучению нового.

Дальнейшее развитие «теория интереса» получает в исследованиях немецкого психолога и педагога И. Ф. Гербарта. Раскрывая психологическую сущность интереса, он, пожалуй, один из первых обнаруживает в нем некие составляющие элементы и рассматривает его, как особый род духовной, умственной деятельности и одновременно нечто волевое, деятельное. Это деятельное состояние, считает ученый, в зависимости от желания может переходить в действие [5, с. 100]. Для Гербарта интерес это то, что способно пробудить в человеке творческую активность, сделать деятельность самостоятельной и целенаправленной, вызвать желание учиться. П. Ф. Каптерев, один из основоположников отечественной педагогической психологии, назвал И. Ф. Герберта «отцом учения о воспитании как деятельности, основывающейся на интересах» [6, с. 497].

Таким образом, мыслители и педагоги эпохи Просвещения, стоявшие у истоков педагогической науки, рассматривали интерес, как особое внутреннее переживание, физиологическое или душевное состояние способное придать процессу познания увлекательный характер, пробудить желание учиться. В конце XIX– первой половине XX вв. с развитием отечественной педагогики и педагогической психологии исследования интереса приобретают подлинно научный характер. Многие в этом направлении было сделано Л. С. Выготским и П. Ф. Каптеревым.

Важным стал вывод ученых о сложном характере интереса. Его основными составляющими П. Ф. Каптерев считал деятельность, направленную на реализацию высших потребностей и личностный опыт человека, который приобретается в процессе деятельности и обуславливает направленность интереса [7, с. 512]. Для Л. С. Выготского интерес это выражение потребностей, нацеленность психического аппарата на тот или иной предмет. В основе интереса, полагал он, лежат потребности, но если потребность это «импульс к деятельности», то интерес это «готовность к деятельности» [8, с. 118].

Оба ученых были убеждены, что интересы формируются на основе врожденных свойств и под влиянием внешних факторов, развиваются вместе с личностью, имеют возрастные особенности, играют важную роль в процессе

обучения и воспитания. В результате исследований были выделены базовые компоненты, составляющие природу интереса – эмоциональное состояние, стремление к определенной деятельности и направленность, обусловленная потребностями человека. Тем самым намечался круг вопросов, связанных с формированием интереса к познанию в условиях общеобразовательной школы.

Со второй половины XX века проблема развития познавательного интереса становится одной из центральных в отечественной педагогической науке. Это объясняется целым рядом причин. В середине 50-х гг. в Советском Союзе начинается научно-техническая революция. Качественные изменения в науке и производственной сфере выдвинули на первый план задачу подготовки высококвалифицированных научных, инженерных и рабочих кадров. Рост числа источников, увеличение объема новой научной информации и быстрое её старение в условиях научно-технического прогресса вызвали необходимость формирования у учащихся общеобразовательных школ навыков самостоятельной познавательной деятельности [9, с. 77], которые должны были послужить основой для дальнейшего обучения и самообразования. О том, какое значение придавалось этому на уровне правительства страны, ярко демонстрирует фрагмент из материалов XXV съезда КПСС (1974 г.). В докладе об «Идейно-воспитательной работе партии» отмечалось, что «в современных условиях, когда объем необходимых знаний резко и быстро возрастает, уже невозможно делать главную ставку на усвоение определенной суммы фактов. Важно прививать умение самостоятельно пополнять свои знания, ориентироваться в стремительном потоке научной и политической информации» [10, с. 162].

Не случайно советские психологи уделяли такое пристальное внимание этой проблеме. Основываясь на предыдущем опыте, они рассматривали познавательный интерес как интегральное образование личности, что определило разнообразие взглядов на его природу. В рамках проблемы решались вопросы о его взаимосвязи с такими компонентами мотивационной сферы как потребность [11], мотив [12], направленность [13, с. 36]. Однако выстроить стройную систему представлений исследователей довольно трудно. Так, например, В. Н. Мясищев определял интерес и как положительное отношение, и как потребность [14, с. 63]. Что касается взглядов Б. И. Додонова то, как поясняет сам ученый, «потребность» это лишь рабочее определение интереса, которое он использует, чтобы как-то отделить интерес от других сходных с ним явлений.

Додонов полагал, что интерес нельзя сводить ни к одной психологической категории, хотя он довольно близок некоторым из них [15, с. 159]. Н. Г. Морозова признает, что мотив входит в характеристику интереса, как один из самых существенных его компонентов, но не тождественен ему и побуждает не интерес, а деятельность [16, с. 37]. Некое тождество мотива и интереса мы встречаем у А. Н. Леонтьева и совершенно точно у С. Л. Рубинштейна. Поскольку в определении последнего интерес это и «проявление направленности личности», и «мотив, который действует в силу своей

осознанной значимости и эмоциональной привлекательности» [17, с. 693]. Как метко высказался по этому поводу Б. И. Дадонов, иногда определения интереса «бывают настолько далеки друг от друга, что кажется, речь идет о совершенно разных вещах» [18, с. 144]. Именно поэтому попытки составить историографию изучения интереса на основе определений его сущности оказывались, на наш взгляд, не вполне удачными [19, с. 265].

Вместе с тем, исследователи были единодушны в том, что для познавательного интереса характерно – проявление положительных эмоций, личностное отношение человека к объекту познания, избирательность, активная познавательная деятельность, стремление к преодолению трудностей. В 60-70-х годах Н. Г. Морозова и Г. И. Щукина на основе обобщенного опыта и специальных исследований определили ряд условий, которые должны были способствовать формированию познавательного интереса в процессе образовательной и воспитательной деятельности [20, с. 104]. Их суть сводится к следующему: 1. Личность учащегося должна быть поставлена в центр образовательного процесса, поскольку только личностный интерес переходит в направленность. 2. Необходима организация активной познавательной деятельности, связанной с творческим поиском и решением проблемных задач. 3. Требуется создание положительной эмоциональной атмосферы. 4. Важен учет возрастных особенностей учащихся. 5. Следует поддерживать благоприятное общение учителя с учащимися и учащихся между собой.

В то же время процесс организации обучения стал выстраиваться на основе деятельностного и проблемного подходов, посредством которых могли быть реализованы эти условия. Ценностной характеристикой деятельностного подхода является преобразование внешней предметной деятельности во внутреннюю психическую деятельность. То есть, согласно теории А. Н. Леонтьева, личностное развитие учащихся должно определяться характером их деятельности. Если высшие потребности формируются и реализуются посредством деятельности, следовательно, интересы, как и потребности, формируемы. Таким образом, «увлеченность создается и поддерживается в самом процессе обучения» [21, с. 339], а его содержание должно побудить учащихся к определенным действиям. Последователи А. Н. Леонтьева П. Я. Гальперин и Д. Б. Эльконин видели смысл усвоения учащимися знаний и умений при деятельностном подходе в «отработке обобщенных способов действий» [22] и развитии способностей воспроизводить эти действия в будущем, без посторонней помощи и какого либо внешнего побуждения.

Проблемный подход был направлен на повышение мотивации к обучению, развитие мыслительных и творческих способностей учащихся [23, с. 47]. В ходе проблемного обучения всегда проявляется творческое начало, а творчество служит незаменимым инструментом для самостоятельных созидательных действий. По мере накопления личностного опыта и освоения различных методологических установок, действия по разрешению проблемных ситуаций становятся привычными и, в большей степени, произвольными. Так, постепенно, без принуждения, человек начинает отыскивать причины

интересующих его явлений, анализирует варианты развития ситуации, приобретает уверенность в своих силах и в возможности познания неизвестного.

Несколько позже, в 80–90-х годах, получил свое теоретическое обоснование личностно ориентированный подход, который предполагает признание учащегося основным субъектом образовательного процесса, нацелен на развитие его индивидуальных способностей, позволяет обеспечить организацию направленного обучения [24, с. 12].

Таким образом, к середине 80-х гг. XX века исследованиями ученых подтвердилась теория о том, что интерес представляет собой сложное интегральное образование личности. Занимая центральное место в мотивационной структуре познавательной деятельности, интерес к познанию служит необходимой основой обучения и саморазвития личности на протяжении всей жизни. Исходя из сущностных характеристик познавательного интереса, были определены условия и разработаны теоретико-методологические основы его формирования в процессе обучения и воспитания учащихся общеобразовательной школы. Сегодня в основу федеральных государственных стандартов положен системно-деятельностный подход, призванный обеспечить: активную учебно-познавательную деятельность, построение образовательного процесса с учетом возрастных, психологических и физиологических особенностей учащихся, готовность к непрерывному образованию. Обязательным условием его реализации является овладение обучающимися универсальными учебными действиями. Ведущую роль в развитии познавательного интереса играют личностные и познавательные УУД. В связи с этим на всех ступенях школьного образования широко используются личностно-деятельностный и проблемный подходы. Тем самым создаются условия для выполнения требования статей 2 и 66 (пункты 3 соответственно) закона «Об образовании в Российской Федерации» по формированию у учащихся интереса к познанию, мотивации к самостоятельному получению образования, пробуждению творческих способностей и желания «научиться учиться» [25]. Вместе с тем, остается актуальной проблема конкретизации методов и приемов, способствующих развитию познавательного интереса в ходе изучения гуманитарных и естественнонаучных дисциплин.

Список использованной литературы и источников

1. Коменский Ян Амос. Избранные педагогические сочинения. – Москва: Учпедгиз, 1955. С. 621–624.
2. Локк, Дж. Сочинения в 3-х томах. Т. 3 / Пер. с англ. и лат. / Ред. и сост., авт. примеч. А. Л. Субботин. – Москва: Мысль, 1988. С. 573.
3. Руссо, Ж.–Ж. Эмиль, или о Воспитании // Руссо, Ж.–Ж. Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.–Ж., Песталоцци И. Г. Педагогическое наследие / Сост. В. М. Кларин, А. Н. Джурицкий. – Москва: Педагогика, 1989. С. 242.
4. Песталоцци, И. Г. Избранные педагогические произведения. Т. 3 / Под ред. М. Ф. Шабаевой. – М.: Просвещение, 1965. С. 424–425.

5. Гербарт, И. Ф. Общая педагогика выведенная из цели воспитания // Главнейшие педагогические сочинения Иоганна Гербарта в систематическом извлечении / Пер. с нем. А. В. Адольфа. – М.: Издание К. Тихомирова, 1906. С. 47, 100–101, 104.
6. Каптерев, П. Ф. Избранные педагогические сочинения / Под ред. А. М. Арсеньева. – М.: Педагогика, 1982. С. 497–498.
7. Там же, С. 512–514.
8. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. С. 118.
9. История педагогики в России: Хрестоматия: Для студ. Гуманитарных фак. высш. учеб. заведений / Сост. С.Ф. Егоров. 2-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2002. С. 387.
10. Материалы XXV съезда КПСС. – М.: Политиздат, 1976. С. 77.
11. Мясичев, В. Н. Психология отношений. [Электронный ресурс]. URL: https://alexroman.ru/wp-content/uploads/2012/12/psihologiya_otnosheniy-Мясичев.pdf (дата обращения 22.03. 2021); Додонов, Б. И. Эмоция как ценность. – М.: Политиздат, 1978. С. 162; Петровский, А. В. Общая психология. – М.: Просвещение, 1976. С. 110.
12. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2000. С. 693; Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.marxists.org/russkij/leontiev/1975/dyatelnost/deyatelnost-soznyanie-lichnost.pdf> (дата обращения 22.03. 2021);
13. Рубинштейн, С. Л. Там же. С. 693; Морозова, Н. Г. Формирование познавательных интересов у аномальных детей. – М.: Просвещение, 1969. С. 36.
14. Мясичев, В. Н. Там же. С. 63.
15. Додонов, Б. И. Там же. С. 159,144.
16. Морозова, Н. Г. Там же. С. 37.
17. Рубинштейн, С. Л. Там же. С. 693.
18. Додонов, Б. И. Там же. С. 144.
19. См., например, Стрелова, О. Ю., Гашичев, А. В. Концептуализация подходов советских психологов к феномену «познавательный интерес» в 60-х – 80-х гг. XX в. // Вестник ТОГУ. 2013. № 1 (28). С. 265–274.
20. Морозова, Н. Г. Там же. С. 68, 71, 207–208, 113; Щукина, Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе: Учебное пособие для студентов пед. ин - тов. – М.: Просвещение, 1979. С. 104–113.
21. Леонтьев, А. Н. Психологические основы развития ребенка и обучения / Под ред. Д.А. Леонтьева, А.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2009. С. 399.
22. Гальперин, П. Я. Введение в психологию. Учебное пособие для вузов. – Москва: Книжный дом «Университет», 1999. С. 109–110; Эльконин, Д. Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте // Семчук, Л. А., Янчий, А. И. Хрестоматия «Психология развития». [Электронный ресурс]. URL: <http://ebooks.grsu.by/psihologia/elkonin-d-b-psikhologicheskie-voprosy-formirovaniya-uchebnoj-deyatelnosti-v-mladshem-shkolnom-vozraste.htm> (дата обращения 25.03. 2021).
23. Андреев, В. И. Педагогическая эвристика для творческого саморазвития многомерного мышления и мудрости – Казань: Центр инновационных технологий, 2015. С. 47, 93.
24. Якиманская, И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – Москва: «Сентябрь», 1996. С. 12.
25. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». [Электронный ресурс]. URL: https://fcp.ru/wp-content/uploads/2020/06/Federalnyj-zakon-ot-29.12.2012-N-273-FZ_Ob-obrazovanii-v-RF.pdf (дата обращения 25.03. 2020).

УДК 378.14

ВЫСШЕЕ ЖЕНСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ: ГОСУДАРСТВЕННАЯ ПОЛИТИКА (1860-1880-е гг.)

Д.А. Глухова

Глухова Дарья Александровна, магистрант, ФГБОУ «Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г.Чернышевского», Россия, rozhdestvensckaya.dar@yandex.ru

В статье исследуются особенности государственной политики 1860-1880-х гг. в вопросе получения женщиной высшего образования в России. В государстве образовательная система для женщин не играла приоритетной роли. Долгое время государственная политика в области женского высшего образования носила жесткий консервативный характер. Государство ставило в подчинение себе образование и воспитание женщины, корректировало его в соответствии со своими потребностями. Тем не менее, общество встало на путь создания специального высшего профессионального учебного заведения для женщин.

Ключевые слова: высшее женское образование, женское образование, эмансипация, государство, политика, проблемы женского образования, высшие женские курсы.

HIGHER WOMEN'S EDUCATION IN RUSSIA: STATE POLICY (1860-1880s).

D. A. Glukhova

Glukhova Darya Aleksandrovna, Master's Student, Saratov National Research State University named after N. G. Chernyshevsky, Russia, rozhdestvensckaya.dar@yandex.ru

The article examines the features of state policy in the 1860-1880s. on the issue of obtaining a higher education by a woman in Russia. In the state, the educational system for women did not play a priority role. For a long time, the state policy in the field of female higher education was rigidly conservative. The state subordinated to itself the education and upbringing of women, adjusted it in accordance with its own needs. Nevertheless, the society embarked on the path of creating a special higher professional educational institution for women.

Key words: higher education for women, education for women, emancipation, state, politics, problems of women's education, higher courses for women.

Государственная политика в сфере женского образования была непоследовательной и носила ярко выраженный дискриминационный характер. Женское образование являлось составной частью общественно-политической жизни страны. Она отражала не только прогрессивные тенденции, но и заключала в себе основные явления российской действительности того времени[1, с. 122-126]. Патриархальное по своей сущности Российское государство предусматривало разделение ролей в обществе и семье по гендерному признаку. Вековые представления о женщине, в первую очередь, как о матери, воспитывающей детей, сохранялось на протяжении многих столетий. Мужчина выступал в роли главы и «кормильца» своей семьи, а также «проводником» между семьей и обществом в сфере государственной, профессиональной и общественной жизни. Государство на законодательном уровне закрепило зависимое положение женщины от мужчины. Согласно 107 и 108 статье Свода законов Российской империи «жена обязана повиноваться мужу своему, как главе семейства, пребывать к нему в любви, почтении и в

неограниченном послушании, обязана преимущественным повиновением воле своего супруга»[2, с.22].

Законодательство Российской империи не предусматривало никаких пособий по уходу за детьми, не обеспечивало правовую охрану матерей, напротив, еще большее ограничение личных и имущественных прав женщин побуждало прогрессивно настроенных деятелей встать на путь «раскрепощения» женщин.

В Российской империи не существовало четкой разработанной государственной стратегии в сфере высшего образования для женщин и определенности позиции властей в этом вопросе[3,с.205.]. Образовательная политика государства в эпоху Великих реформ во многом зависела от общедемократического подъема в стране.

В 1860-е гг. когда женщины стали впервые посещать лекции в университетах, Министерство народного просвещения «не решилось препятствовать начавшемуся движению женщин»[4, с.32]. В тот период действовал университетский устав 1835 г., который прямо не запрещал женщинам посещать университетские лекции. Наоборот, Министерство ставит вопрос о допуске женщин к слушанию лекций в университете, предлагая Советам университетов высказать свое мнение о том, могут ли «лица женского пола быть допускаемы к слушанию лекций совместно со студентами по всем факультетам, на каких условиях и возможности сдавать экзамены на ученые степени, а также какие права получать женщины по окончании».[5, с.32]. На заявленные вопросы большинство высказались негативно, поддержали идею советы Петербургского, Киевского, Казанского и Харьковского университетов. Но этот шаг стал серьезным на пути открытия доступа женщин к высшему образованию. Министерство, опасаясь нарастания общественного недовольства, вынуждено было создать комиссию по вопросам высшего женского образования, во главе с профессорами С.-Петербургского университета К.Ф. Голстуновским, К.Д.Кавелиным, высказавшиеся за возможность предоставления доступа женщинам в университеты, а также при успешной защите дипломов дать им права на педагогическую и медицинскую практику[6, с.33].

Ситуация изменилась с подготовкой Великих реформ. К началу 1862 г. специально созданная комиссия из попечителей учебных округов и профессоров разработала проект Университетского устава. Устав получил широкий резонанс в обществе. Либерально-демократически настроенное общество негативно восприняло новый устав 1863 г. Устав не решал проблемы высшего образования в стране, не сократил отставание от образовательных систем ведущих стран мира, а самое главное – проблему высшего женского образования в России. Л.А. Зайцева считает, что университетский устав 1863 г. лишь «ярко иллюстрировал реализацию государством внутренней функции по управлению образованием»[7, с.277.]. Закрытие университетских дверей для женщин не останавливало их стремлений к высшему образованию. Идея создания специального женского университета часто становилось темой для

обсуждения в революционно настроенных кругах, что приводило к противодействию со стороны правительства.

29 Ноября 1869 г. Министр народного просвещения дал согласие на учреждение «общих публичных лекций, то есть совокупно для мужчин и женщин, на основании общих постановлений о публичных лекциях». Затем последовало открытие таких лекций в январе 1870 г. в Санкт-Петербурге по предметам естественным и словесно-историческим (Владимирские курсы), однако просуществовали они только до 1873 г.[8, с.40-42]. Следует отметить, что Министерство взяло под свой контроль высшее женское образование, однако, брать на себя материальные заботы по его организации не обязалось.

В январе 1871 г. Советом министров в Высочайшем присутствии установило Высочайшее повеление, согласно которому был определен точный «круг полезного для государства и общества служебной деятельности лиц женского пола». Регламентировалось способствовать распространению курсов акушерских наук, разрешить женщинам занятия фельдшерских и аптекарских должностей, поощрять женщин в педагогической деятельности, допустить женщин к службе в телеграфном ведомстве и по счетной части ведомства IV отделения Собственной Его Императорского Величества Канцелярии. Таким образом, устанавливался четкий круг возможных для женщин занятий в правительственных и общественных учреждениях[9, с.512-514].

В 1872 г. с открытием первых Высших женских курсов в С.-Петербурге и Москве, Министерство народного просвещения определяет условия, от которых будет зависеть существование таких курсов. Как частные учебные заведения курсы должны подчиняться надзору учебно-окружного начальства. По окончании курсов преподавать в женских гимназиях и институтах нельзя. Тем не менее, вопрос о создании правительственных женских высших учебных заведений так и не был решен.

Министерство категорически не устраивало тот факт, что существующие женские курсы набирали все большую популярность в обществе. Для обеспечения полного контроля над курсами, 28 сентября 1873 г. учреждена комиссия, под председательством статс-секретаря Делянова, из представителей Министерств Народного просвещения и IV Отделения Собственной Его Императорского Величества Канцелярии для составления проекта устава высших женских учебных заведений[10, с.512-514]. Однако главноуправляющий IV Отделения П.Г. Ольденбургский указывал, что «проект комиссии преследует чисто педагогические цели, тогда как в большинстве случаев русские женщины ищут за границей чистого научного знания, высшего образования.»[11, с.513]. Апрельский доклад 1876 г. дал заключение о том, что удовлетворить потребность общества в высшем научном образовании могут высшие курсы в университетских городах, при содействии местных профессоров[12, с.513].

В период реакции в 1881 г. создается комиссия под председательством И.Д.Делянова по вопросу об «усилении надзора за учащейся молодежью». В результате работы, комиссия пришла к выводу о необходимости закрыть Высшие женские курсы. Однако политическая ситуация в стране не

благоприятствовала такому решению. Новый Устав Императорских Российских университетов также воспрещал обучение женщин в университетах. Только в 1886 г., ссылаясь на отсутствие уставов, программ и правил в женских университетах, было принято решение «пресечь дальнейшее скопление девиц, ищущих не столько знаний, сколько превратно понимаемой ими свободы»[13, с.114]. 12 мая 1886 г. Высшие женские курсы в Петербурге, Москве, Казани и Киеве были закрыты «вследствие рассмотрения общего вопроса о высшем женском образовании». О.А.Андросова выделяет две основные причины прекращения деятельности высших женских курсов: моральную и антиправительственную пропаганду[14, с.12-57]. Строгое подчинение системе устоев, сложившихся на протяжении нескольких десятилетий в высшем образовании, не позволяло включение в нее передовых учреждений, а также не предусматривало возможности совместного обучения с мужчинами. Кроме того, правительство стремилось ликвидировать как можно больше различных очагов антиправительственной пропаганды, в связи с участием в случаях прямого террора слушательниц высших женских курсов.

Данное решение повлекло за собой волнение в обществе. Сразу последовало обращение председательницы Общества для доставления средств Петербургским высшим женским курсам с ходатайством о возобновлении приема на курс. Только с согласия императора началась разработка специальных правил, в соответствии с которыми Высшие женские курсы могли возобновить свою работу в качестве частного учебного заведения, без присвоения каких-либо прав своим выпускницам. Сам И.Д.Деянов проявлял большую заинтересованность к идее высшего медицинского женского образования. Только его заместителю М.С. Волконскому удалось выработать предложения о создании в России женского медицинского института, открытие которого произошло в конце XIX века.

Согласно данным исследователя Е.В.Гамелько, изучение переписи 1897 г. показывает, что «в городах лишь 16,6 % женщин в возрасте 9 - 49 лет были грамотными, и в сельских местностях еще меньше – 12,5 процента»[15, с.97-99].

Направленность государственной политики против эмансипации женщин сохранялась до свержения самодержавия и прихода к власти большевиков.

Правительство старалось всеми силами не допустить женщин в различные профессиональные сферы, связанные с высшим профессиональным образованием, с одной лишь целью – не подпитывать революционные настроения в обществе. Демократические журналы, такие как «Дело», «Женский вестник», «Отечественные записки» резко выступали против правительственной политики в решении «женского вопроса» сохранить социально-экономическое и политическое неравенство женщин в России. Авторы статей осуждали существующий политический строй, не допускающий и всячески отстраняющий женщин от производительного труда. С.С. Шашков подчеркивает, что «хотя бы слабый луч знания и прогрессивной мысли» могли способствовать улучшению общественного положения женщины, расширению сферы ее деятельности, гражданских и политических прав, а также приводит

примеры тех стран, где уже было признано право женщин получать высшее образование, и «если не вошло в область законодательных мер, то и не встречает противодействия со стороны общественного мнения». Серафим Серафимович призывает обратить внимание правительства на проблему женского высшего образования в стране, поскольку решение ее неизбежно ведет к «улучшению общественного быта» и взаимоотношений между отцом и матерью, детей к родителям[16, с.145-160].

Пока правительство размышляло над тем, на каких условиях женщины могут быть допущены на равных правах с мужчинами в стены университета, русские женщины отправились на учебу в заграничные университеты. В 60-70-е гг. XIX столетия популярными университетами для получения женского образования являлись швейцарские, французские, немецкие. В европейских университетах степени докторов наук получили именно русские студентки: Н.П. Сулова, В.А. Кашеварова, Ю.В. Лермонтова, С.М. Переяславцева, А.М. Евреинова и многие другие. В Англии при оксфордском и кембриджском университетах открываются колледжи для женщин. Постепенно женщины добились права держать государственные и дипломные экзамены, а уже в 1876 г. получать ученые степени[17, с.18-25]. В России им приходилось неоднократно подтверждать свою компетентность и право на занятия наукой. Иностранные учебные заведения привлекали молодых русских девушек не только своей возможностью получить диплом о высшем образовании, но и получить насколько возможно «полные сведения по всем отраслям человеческого знания, образование нравственное, литературное, экономическое»[18, с.118-122], которое им не предоставлялось возможным получить в своей стране.

За рубежом русских девушек сразу можно было отличить по внешним признакам: небрежности костюма, громкой речи, оживленной жестикуляции, короткой стрижкой. Главной их особенностью было усердие и аккуратность в своих занятиях, а также ярое желание понять политические процессы в Европе и в России.[19, с.105-109]. Русские женщины сразу включились в социальные движения, организовали литературно-политические кружки, поддерживали дружбу с народниками П.Л. Лавровым и М.А. Бакуниным, что в свою очередь заставляло царское правительство России задуматься об их благонадежности и предпринять особые меры. В 1873 г. выходит в свет публикация в «Правительственном вестнике», в которой содержится настоятельная просьба всем девушкам, обучавшимся в Цюрихском университете и Политехникуме вернуться в Россию до 1 января 1874 г. В противном случае они не будут допущены к работе, требующих официального разрешения правительства, а им также будет запрещено сдавать экзамены или поступить в какое-либо русское учебное заведение. Эти меры по отношению к цюрихским студенткам имели целью не только вернуть на Родину значительную часть образованных молодых девушек, но и предотвратить распространение революционных настроений в их среде.

Создание женских курсов было поддержано российским правительством, хотя и не входило в их планы, т.к. именно этот шаг, по мнению

А.А.Колточихиной, «способствовал понизить процент русских женщин, учившихся за границей»[20, с.31-40].

Многолетняя борьба прогрессивных общественных сил, русской интеллигенции и самих русских женщин за право получать высшее образование наравне с мужчинами, стала одной из предпосылок возникновения высших женских курсов.

Список использованной литературы и источников

1. См.:Зотова Л.М. Системный характер и перспективы развития женского образования в России в связи с проблемой востребованности женского труда: историко-социальный аспект//Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2013. № 2-3. С. 122-126.
2. См.:Свод законов Российской империи. Том десятый. Часть I. Законы гражданские. СПб., 1857. С.22.
3. См.:Драч О.А. Ментальность российского общества: постижение идеи женского высшего образования во второй половине XIX в.//Актуальное прошлое: реалии и мифы истории. Секция 3. С.205.
4. См.:Федосова Э.П.Бестужевские курсы — первый женский университет в России.М.,1980.С.32.
5. См.: Федосова Э.П. Там же.С.32.
6. См.:Федосова Э.П.Там же.С.33.
7. см.: Зайцева Л.А. Общий устав университетов 1863 г.: предыстория, характеристика, значение.// LexRussica. №9. 2016 С.227.
8. см.:Чернуха В. Г. Внутренняя политика царизма с середины 50–х до начала 80–х гг XIX в. Л., 1978. С. 40–42.
9. См.:Рождественский С. В. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения, 1802-1902. СПб.,1902. С.512-514.
10. См.:Рождественский С. В. Там же. С.512-514.
11. См.:Рождественский С. В. Там же.С.513.
12. См.:Рождественский С.В. Там же.513.
13. См.:Господарик.Ю. Иван Давыдович Делянов.// Высшее образование в России. 2002. №3. С.114.
14. См.:Андросова О.А. Профессиональная специализация высшего женского образования в России (вторая половина XIX века-начало XXвека)//Письма в Эмиссия.Офлайн: электронный научный журнал. 2008. № 7. С. 12-57.
15. См.:Гамелько Е. В. Советское законодательство о положении женщины в 1917-1930-гг. // Молодой ученый. 2010. №5. Т.2. С. 97-99. URL <https://moluch.ru/archive/16/527/> (дата обращения: 28.02.2021).
16. См.:Шашков С.С. Новости женского дела//Дело.1871. № 11.С. 145-160.
17. См.:Педагогическая энциклопедия Т.2. М., 1965. С.18-25.
18. См.:Женский педагогический листок для родителей, наставниц и наставников. изд. при С.-Петербур. женск. Гимназиях, 1879. С.118-122.
19. См.:Семенкова Т.Г. Высшее образование для женщин в России XIX века (страницы истории)//Вестник ФА.1998.№1.С.105-109.
20. См.:Колточихина А.А. Роль общества и российской интеллигенции в становлении высшего женского образования в России//Научные исследования и разработки молодых ученых. 2015.№5.С.31-40.

УДК 378.14

ПРИМЕНЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ИСТОРИИ

А.С. Полухина

Полухина Алёна Сергеевна, магистрант, ФГБОУ «Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г.Чернышевского», Россия, e-mail: alenchik.poluhina@mail.ru

Современный мир – мир информационной культуры. Ребёнок живет в этом мире и одной из главных проблем недостаточного знания и усвоения истории автор считает отсутствие познавательного интереса у школьников на уроках истории. Автор анализирует известные современные педагогические технологии и описывает свой личный опыт в применении их на практике.

Ключевые слова: инновационные технологии, проектная деятельность, информационно-коммуникационные технологии, интерактивное обучение, интегрированные уроки.

APPLICATION OF PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN HISTORY LESSONS

A. S. Polukhina

Polukhina Alyona Sergeevna, Master's Student, Saratov National Research State University named after N. G. Chernyshevsky, Russia, e-mail: alenchik.poluhina@mail.ru

The modern world is the world of information culture. The child lives in this world and one of the main problems of insufficient knowledge and assimilation of history, the author considers the lack of cognitive interest among schoolchildren in history lessons. The author analyzes well-known modern pedagogical technologies and describes his personal experience in applying them in practice.

Key words: innovative technologies, project activities, information and communication technologies, interactive learning, integrated lessons.

Современный педагог в своей работе применяет эффективные методики и инновационные технологии для достижения положительной мотивации обучения и активизирования познавательной деятельности учащихся. Инновационный процесс в образовании и исследовательская деятельность связаны между собой тонкой нитью.

Формирование у школьников ключевых компетенций, общеучебных умений и навыков, универсальных способов деятельности является приоритетным направлением исторического образования. Инновационные технологии в преподавании истории позволяют развивать умения классифицировать, высказать суждения, делать умозаключения и выводы, развивают навыки наблюдения, навыки работы с имеющейся информацией, навыки экспериментирования, познавательные способности и потребности, навыки творческого проектирования и исследовательского поиска [1]. В современном преподавании выделяют пассивные, активные и интерактивные стратегии. Умелое сочетание данных стратегий обеспечивает эффективность преподавания и качество образования.

Проектная деятельность, относящаяся к инновационным технологиям, на уроках истории нацелена на формирование способностей, которые позволяют

эффективно действовать в реальной жизненной ситуации, аргументировано доказывать свою позицию, точку зрения, раскрывать творческий потенциал личности [3]. Темы исследовательских работ, должны быть посильны пониманию школьников. В процессе исследовательской работы ученик должен попытаться решить проблему, выдвинуть гипотезу, задать вопросы, сделать выводы. Проектирование формирует у школьников целеустремленность и самостоятельность [1]. Система опорных конспектов, относящаяся к инновационным технологиям, очень удачно позволяет сочетать устоявшиеся методические способы традиционной системы и новые подходы к обучению. Эта система повышает уровень понимания и осмысления изучаемого материала, способствует систематизации знаний.

Также использование опорных конспектов предполагает управление познавательной деятельностью школьников, развитие умений самостоятельной работы, самоконтроля.

Информационно-коммуникационные технологии в преподавании истории также относят к инновационным технологиям. Учитель может использовать презентации и мультимедийные уроки. В данном случае школьники также могут самостоятельно составлять опорные конспекты и представлять их в форме презентации, что одновременно будет являться и элементом проектной деятельности. Информационно — коммуникационные технологии позволяют развивать навыки самостоятельной, исследовательской, творческой работы, способствуют самовыражению и саморазвитию личности, позволяют усилить наглядность и эмоциональную составляющую обучения, проводить виртуальные экскурсии по музеям и т.д.

Внедрение интерактивного обучения, как специальной формы организации познавательной, практической и творческой деятельности имеет в виду вполне конкретные и прогнозируемые цели [2].

Один из результатов применения интерактивных методов обучения является: создание комфортных условий обучения, формирование чувства успешности, продуктивность самого процесса обучения. Интерактивная деятельность на уроках предполагает организацию и развитие диалогового общения, которое ведет к взаимопониманию, взаимодействию, к совместному решению общих, но значимых для каждого участника задач.

Интегрированные уроки — это уроки творчества, которые учат школьников представлять мир как единое целое, в котором все элементы взаимосвязаны. Главной задачей учителя на интегрированном уроке становится организация такого познавательного процесса, при котором учащиеся активно применяют свои знания на практике. Интегрированные уроки предоставляют учителям и ученикам большие возможности для интеллектуального творчества и овладения сложным материалом, что особенно актуально в период перехода к ФГОС общего образования.

Игровые технологии остаются одним из наиболее используемых средств обучения, особенно в младших и средних классах. Игровые технологии на уроках истории отражают отношение между[4] людьми, формируют правила общественного поведения, повышают интерес к историческому прошлому,

активизируют познавательную деятельность учащихся, повышают эффективность урока и качество знаний. В обучении необходимо найти дифференцированный подход к каждому ученику, постараться помочь развить личность учащегося с учетом его склонностей, способностей и интересов [3]. Это позволит построить индивидуальную образовательную траекторию отдельного ученика, осуществить лично — ориентированный подход к обучению. Отдельно необходимо уделить внимание сохранению здоровья подрастающего поколения. Необходимо совершенствовать работу, направленную на сохранение и укрепление здоровья ребят, привитие им навыков здорового образа жизни, формирования у ребят представления об ответственности за собственное здоровье и здоровье окружающих.

Использование инновационных технологий на уроках истории позволяет школьникам развивать навыки межличностного взаимодействия, способность к продуктивной деятельности, общий уровень психического развития. Учащиеся лучше усваивают причинно-следственные и хронологические связи. Разнообразие форм и методов организации урока повышает интерес школьников к предмету, формирует их историческое сознание [1]. Использование инновационных технологий даст возможность повысить мотивацию учащихся к изучению истории, усилить наглядность преподавания и активизировать деятельность ребят на уроках.

Подводя итог, можно сказать, инновационные технологии на уроках, в купе с правильно подобранными или спроектированными методами обучения, применение активных методик обучения — станут базой современного учебного процесса. Подобная база гарантирует должный уровень вариантности, качества, дифференциации и индивидуального воспитания и обучения. Новые инновационные технологии на уроках это возможность совершенствования учебного процесса в целом.

Список использованной литературы и источников

1. Анисимов П.Ф. Инновации в системе среднего профессионального образования / П.Ф. Анисимов // Федеральное агентство по образованию. – М., 2004. – С. 6-47.
2. Суворова Н. Интерактивное обучение: новые подходы / Н. Суворова // Учитель-2000. – №1. – С. 25.
3. Коротаева Е.В. Обучающие технологии в познавательной деятельности школьников / Е.В. Коротаева. – М., 2003. – 176 с.
4. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. – М., 1998. – С. 14.

УДК 378.14

ИЗУЧЕНИЕ ВОПРОСОВ КУЛЬТУРЫ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ ИСТОРИИ

В.О. Бархаткина

Бархаткина Василина Олеговна магистрант, ФГБОУ «Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г.Чернышевского», Россия, e-mail: hohlova-vasilina@rambler.ru

В статье исследуются различные подходы к изучению вопросов культуры в школьном курсе истории с целью совершенствования преподавания проблем, связанных с культурой и искусством, материальным и духовным наследием.

Ключевые слова: культура, школьный курс истории.

STUDY OF CULTURAL ISSUES IN THE SCHOOL HISTORY COURSE

V. O. Barkhatkina

Barkhatkina Vasilina Olegovna Master's Student, Saratov National Research State University named after N. G. Chernyshevsky, Russia.

The article examines various approaches to the study of cultural issues in the school history course in order to improve the teaching of problems related to culture and art, material and spiritual heritage.

Key words: culture, school history course.

В преподавании истории вопросы культуры являются средством передачи учащимся этических и эстетических оценок, идеалов и факторов эстетического воспитания. Культура объединяет множество исторических событий, фактов, источников. С одной стороны, возникновение и развитие культурных фактов определяется историческими условиями того или иного периода. С другой стороны, культура, включающая ценностную картину мира, влияет на конкретные политические и экономические решения людей, принадлежащие к определенной эпохе, цивилизации.

Изучение на уроках истории вопросов, посвящённых культуре – очень важно для формирования у школьников представлений о духовном наследии, оставленном предшествующими поколениями, воспитания гражданственности, патриотизма и чувства гордости за свой народ, создавший памятники искусства и внесший богатейший вклад в сокровищницу мировой культуры. Культурно-исторический материал играет важную роль в эстетическом воспитании обучающихся на уроках истории, где формируется правильное отношение к искусству. Но при этом вопросы культуры являются одними из самых сложных для восприятия учениками. Наиболее наглядно это проявляется на ОГЭ и ЕГЭ, где вопросы по культуре вызывают наибольшие затруднения у обучающихся.

Трудности в освоении материала по культуре вызваны рядом факторов. Одним из них является недостаточное освещение вопросов культуры в рамках курса истории в учебниках. Параграфы с материалом по культуре слишком сложные, написаны научным языком, не всегда содержат качественный иллюстративный материал. В параграфах авторы не выделяют важные для запоминания имена деятелей культуры, названия исторических памятников и термины. А сами параграфы практически не связаны по содержанию с социально-политической историей государства.

Одной из основных проблем выступает излишняя политизация учебного материала, большая часть учебного времени отводится на изучение вопросов внутренней и внешней политики, и лишь малая — культурологических. Поэтому, несмотря на понимание важности изучения вопросов культуры,

данную проблему образовательные учреждения и учителя истории вынуждены решать самостоятельно.

Данная ситуация обусловлена ещё одним фактором, который хотелось бы выделить - минимальное количество часов, которое учителя могут затратить на изучение вопросов культуры. Уроки по культуре являются, как правило, уроками, завершающими изучение больших тем и разделов курса. Это оправдано методологически, но на практике, в лучшем случае, уроки по культуре представляют собой обзорный урок-лекцию, на котором учитель дает краткий обзор исторической обстановки, обусловившей характер и развитие культуры в изучаемое время, а лишь затем освещает основные дидактические единицы по теме, исключая большой объем материала, оставляя его на самостоятельное изучение школьниками.

Трудности, которые испытывают многие учителя при отборе материала для подготовки к урокам по изучению культуры, является ещё одним немаловажным фактором. Это во многом определяется спецификой школьного курса – дети получают знания о культуре на уроках музыки, изобразительного искусства, литературы, МХК. При этом, зачастую знания учеников фрагментарны, поверхностны. Необходима системность изучения вопросов культуры, целостность ее восприятия. Такие виды культуры, как архитектура, скульптура, киноискусство в большинстве школ изучаются только на уроках истории. Решение этого вопроса зависит от выбранной методологии. Следует подчеркнуть, что одним из ведущих ориентиров для отбора содержания исторического образования, является ценностная картина мира той или иной эпохи. При подготовке к отдельному уроку по истории культуры учителю следует выделить основные исторические тенденции, условия, самые главные исторические события и явления, идеи данного периода и показать, как они отразились на развитии различных сфер культуры. В результате чего школьники смогут увидеть взаимообусловленность и развитие всех сфер человеческого общества: политической, экономической, социальной и духовной, и убедиться, что культуру как сферу человеческого общества невозможно изучать, полностью оторвав от политики и экономики.

Помимо основных вышеперечисленных проблем существует ещё одна. Как показывают результаты современных психолого-педагогических исследований, в школе остается актуальной проблема развития познавательного интереса учащихся при изучении истории. Возникает необходимость разработки новых подходов формирования познавательного интереса учащихся с учетом их индивидуальных особенностей и познавательных возможностей. Современный педагог должен находить равновесие между потребностями детей и задачами обучения и воспитания. Однако привычные и однообразные формы и методы работы с учащимися не могут обеспечить складывание познавательного интереса к предмету.

Таким образом, были рассмотрены основные факторы, вызывающие трудности в освоении материала по культуре. В современной науке остаётся актуальным вопрос о методологических и методических основах преподавания вопросов культуры. В педагогической, методической, психологической,

философской литературе предлагаются различные подходы к изучению культуры в школьном курсе истории.

Доктор педагогических наук Л.П. Разбегаева предположила, что решить вопрос об отборе содержания, учитывающего специфику школьного предмета истории и историко-культурного материала, позволит *ценностный* подход (философский), основанный на постижении в доступном ключе философской основы культурно-исторического содержания. Здесь следует уделять внимание символике, отражённой в произведениях живописи, литературы, прикладного искусства. Это способствует более глубокому познанию ментальности различного народа, а также вводит ученика в сферу повседневного бытия и жизни людей определённой эпохи [1, с.].

Такой подход дает самую широкую панораму видения культуры, предполагая изучение фундаментальных оснований человеческого бытия, глубин самосознания народа. Задача этого подхода — не просто дать описание или перечисление явлений культуры, но проникнуть в их суть. Это способствует более глубокому познанию политико-экономической и ментальной основы того или иного общества. Смысловые подходы в изучении культуры необходимо сочетать с выявлением исторического контекста, что вводит ученика в сферу повседневного бытия и жизни людей определенного времени. В рамках философского подхода значение понятия «культура» — это «вторая природа», искусственный мир, сознательно и целенаправленно созданный человеком.

Существует и другая точка зрения на выбор адекватного подхода в изучении вопросов культуры в рамках школьной программы на уроках истории, которая принадлежит методисту М.В. Коротковой. Она выделяет такой подход как *структурно-функциональный*, заключающийся в рассмотрении общества как системы, состоящей из структурных элементов, функционально связанных друг с другом и выполняющих определенные функции по отношению к обществу как целому. Поэтому самые различные феномены (действия, отношения, институты), согласно этому подходу, должны объясняться через функции, которые они выполняют либо в социокультурной системе вообще, либо в тех или иных социальных общностях, в которых они имеют место [2, с.].

Еще одним довольно эффективным подходом является *герменевтический* подход к изучению культуры на уроках истории. Суть его заключается в самостоятельном творческом толковании исторического источника обучающимся. Цель начинающего исследователя состоит в проникновении в мир автора, через толкование излагаемых им идей, и затем их воспроизведение уже в новом творческом продукте — театрализованном действии или мизансцене. В этом подходе главным представляется рефлексия школьника, с долей самостоятельности и творчества как результат изучения художественных и исторических текстов по культурной проблематике. Эффективность этого подхода заключается в том, что обучающийся учится самостоятельному анализу источника, формирует причинно-следственные и логические связи,

оценки того или иного события, а также учиться рассматривать факты под новым углом зрения и вкладывать новый смысл в явления культуры [3, с.].

Не стоит забывать и об *искусствоведческом* подходе, основанном на сущностном анализе произведений искусства. В рамках данного подхода рассматриваются стили и направления культуры в историческом контексте. При искусствоведческом подходе часто делается упор на отдельных деталях, за которыми теряется само содержание. Необходимо при показе художественного рисунка или картины, наряду с раскрытием сюжета, указать на значение их с художественно-искусствоведческой стороны.

Весьма продуктивным способом изучения культуры в школьных курсах истории является *личностно-ориентированный* подход. Он основан на индивидуальной траектории усвоения учеником явлений культуры и включает личное творчество ученика, личный опыт и эмоционально-ценностное отношение школьника к произведениям культуры. Кроме того, личностно-ориентированный подход может стать актуальным методом изучения повседневности, так как строится на основе субъективного опыта школьников об объектах бытовой культуры и нравах общества. Сущность подхода заключается в том, что процесс обучения строится на личностно-ориентированном подходе к детям, направленном на формирование творческой личности, стремящейся к самообразованию. В результате применения в образовательном процессе личностно-ориентированных технологий обучающиеся получают возможность запоминать в процессе размышления.

Самым продуктивным подходом к изучению вопросов культуры в школьном преподавании истории является *интегрированный* подход, основанный на синтетическом рассмотрении всех сфер функционирования жизни общества и преодолении изолированного рассмотрения культурно-исторического материала. Реализация данного подхода может быть осуществлена путем «вживления» материала по культуре в ткань исторических событий, социально-экономического и политического развития общества как неотъемлемой составной его части. Другим возможным способом является изучение ряда явлений социально-политического и экономического плана через культурно-исторические факты и достижения.

Сочетание различных подходов является наиболее продуктивным при изучении культуры в школьном курсе истории, но делать это необходимо с учетом специфики конкретного культурно-исторического материала. Например, невозможно полностью игнорировать традиционный персоналистский подход при изучении древнегреческой и древнеримской культуры. Для формирования целостного представления о каком-либо народе или цивилизации необходимо использование интегрированного подхода, причем способом его реализации может стать не только интеграция культурологического материала в общий исторический материал, но и использование учителем заданий, направленных на установление взаимосвязей и взаимовлияния культуры и других сфер общества.

Список использованной литературы и источников

1. Разбегаева Л.П. Ценностный подход к проектированию содержания исторического образования // Актуальные проблемы методики обучения истории и обществознанию. Историческое краеведение. 2014. С. 14- 20.

2. Короткова М.В. Проблема изучения культуры в школьном курсе истории: взгляд методиста // Преподавание истории в школе. 2010 №5. С. 26-27.

3. Кудряшов С.В. Герменевтический подход в преподавании истории в школе // Известия Российского Государственного Педагогического Университета им. А.И. Герцена. 2009. № 113. С. 137-142.

УДК 378.14

ПОЛОЖЕНИЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В 1960-Е – ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ 1980-Х ГОДОВ

Т.А. Петрова

Петрова Татьяна Андреевна, магистрант, ФГБОУ «Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г.Чернышевского», Россия, E-mail: Tnptv0310@gmail.com

Статья посвящена развитию советского высшего образования, привлекающее внимание к себе как своими успехами, так и некоторыми нерешенными проблемами. Историография советского времени позволяет проанализировать реальное состояние высшей школы. В условиях социализма ярко проявился потенциал высшей школы в деле ускорения социально-экономического, научно-технического и культурного процесса.

Ключевые слова. Высшее образование, изменения, научно-технический прогресс, специалист

THE POSITION OF HIGHER EDUCATION IN THE 1960S - FIRST HALF OF THE 1980S

T. A. Petrova

Petrova Tatyana Andreevna, Master's Student, Saratov National Research State University named after N. G. Chernyshevsky, Russia, E-mail: Tnptv0310@gmail.com

The article is devoted to the development of Soviet higher education, which attracts attention both for its success and for some unsolved problems. The historiography of the Soviet era allows us to analyze the real state of higher education. Under the conditions of socialism, the potential of higher education in accelerating the socio-economic, scientific, technical and cultural process was clearly manifested

Key words. Higher education, changes, scientific and technological progress, specialist

Одним из ведущих качественных факторов прогресса является высшее образование, так как его развитие в значительной мере определяет научно-технический и культурный потенциал общества.

Производство, основанное на знании, и развитие общества формируют новый, быстро меняющийся рынок интеллектуального труда. Потому как от вузов требуется постоянное изменение и совершенствование образовательных программ и технологий, обновление оборудования, повышение квалификации преподавателей, развитие науки, они должны адекватно реагировать на вызовы

внешней среды, переходить на инновационный путь развития, следовать за рынком, а в ряде случаев самим его формировать. Образование выполняет совершенно особую социальную роль, определяя самым непосредственным образом долгосрочную перспективу реализации демократического обустройства общества.

Говоря о раскрытии, характерных чертах социально-экономического развития общества зрелого социализма, Генеральный секретарь ЦК КПСС, Председатель Президиума Верховного Совета СССР Л.И. Брежнев неоднократно отмечал растущую зависимость темпов продвижения нашей страны к коммунизму от интеллектуального потенциала общества, от успехов в области образования и науки.

Образованию принадлежит важное место в решении главных социальных проблем – ликвидации существенных различий между умственным и физическим трудом, стиранию граней между городом и деревней. «Эти проблемы социального развития, - указывал Л.И. Брежнев, - решаются многими путями – техническим перевооружением сельскохозяйственного труда, механизацией и автоматизацией промышленного производства, мерами, направленными на повышение благосостояния трудящихся масс и сокращение рабочего дня. Но важнейшее значение имеет также новый подъем образованности и культуры народа. И в этом большом деле наше общество прежде всего опирается на школу..»[1, с.225].

Основные задания по развитию высшего образования на 1966-1970 годы были установлены Директивами XXIII съезда КПСС, которые предусматривали подготовить за пятилетие примерно 7 млн. специалистов с высшим и средним специальным образованием, или на 65% больше, чем в 1961-1965 годах.[2, с.3]

Делом общегосударственного значения стало в период развертывания коммунистического строительства увеличение научного потенциала высшей школы, ее вклада в научно-технический прогресс. Высшее образование в СССР осуществлялось университетами, академиями, институтами, заводами-вузами, консерваториями и другими видами вузов.

На деле, к концу 1980-х гг. в СССР действовало около 900 высших учебных заведений, в которых обучалось примерно 5 млн. студентов. Ежегодно вузы направляли в трудовые коллективы более 850 тыс. своих выпускников. На 1000 человек, занятых в народном хозяйстве СССР, 883 работника (по данным на 1986 г.) имели высшее и среднее (полное и неполное) образование, тогда как в 1939 г. их численность была равна 135).

Выдвигая комплексный подход в центр практической деятельности по совершенствованию высшего образования, постановление 1979г. «О дальнейшем развитии высшей школы и повышении качества подготовки специалистов» выдвигает узловые участки работы, продвижение на которых имеет наиболее важное значение в дальнейшем увеличении вклада вузов в ускорение темпов коммунистического строительства.[3] Во-первых, это всестороннее улучшение качества профессиональной подготовки и идейно-политического воспитания специалистов. Во-вторых, задача добиться полного и устойчивого удовлетворения потребностей в специалистах всего народного

хозяйства. В-третьих, вызвана необходимость совершенствования высшего образования в Сибири, на Севере и Дальнем Востоке и в Нечерноземной зоне РСФСР, развитие учебно-материальной базы этих районов. Объединяя это, сутью программы в сфере высшего образования стало как поднятие эффективности взаимодействия высшей школы с народнохозяйственным комплексом страны, так и добиться еще более активного участия высших учебных заведений в решениях всех задач, выдвинутых партией.

В 80-е годы выпуск специалистов по своим масштабам приблизился к потребностям народного хозяйства. С 1949 по 1979 гг. доля инженеров выросла с 22 до 49% общего выпуска. По моему мнению можно сказать, что в советской системе понятие «вал» являлось определяющим не только в экономике.

В так называемый «застойный период» по количеству врачей СССР был на первом месте в мире – более 1,2 млн., однако их профессиональный уровень оставлял желать лучшего. Анализ литературы 1980-х гг. показывает, что общество оказалось перед проблемой недостаточной компетентности специалистов. Проведенная профессором Ю.Д. Красниковым тестовая проверка среди лиц, окончивших различные технические вузы, показала, что 42 % опрошенных на имели элементарных знаний по физике, химии, сопромату, не могли выполнить элементарных действий с дробными числами, определить площадь круга, треугольника и трапеции, 90-95% электриков не знали закон Ома, 90-95% механиков не знали, как рассчитать болт на растяжение, 50% опрошенных не знали названий столиц союзных республик, не могли назвать фамилии писателей Англии, Франции, Германии, не знали произведений русских и советских писателей и поэтов, 10% опрошенных не смогли ответить ни на один из 25 простейших вопросов теста. При этом руководящий состав на вопросы теста отвечал существенно хуже, чем среднестатистический специалист.[4, с.538]

Именно этот период отчетливо проявили себя две тенденции в развитии отечественного образования. Сторонники первой рассматривали сферу образования как сферу лишь потребляющую национальный доход, не участвующую в его создании, словом эта точка зрения составляла основу так называемого остаточного принципа финансирования образования. Сторонники второй доказывали высокую эффективность вложений в образование. Победила первая тенденция и, вследствие, монополю владения образованием, государство методично стало сокращать расходы на его развитие. Постепенно в обществе формировалось тройное отчуждение: образования от государства, ученика от школы, учителя от ученика, преподавателя от студента. Обесценивавшееся образование обесценивало культуру, духовность, коллективность.

Если в 1970 г. каждый второй окончивший школу, стремился продолжить образование в вузе, то в 1980 г. - только каждый третий. Когда потребности народного хозяйства в специалистах были удовлетворены, то в полном соответствии с той ролью, которая отводилась высшей школе («кузнице кадров»), с 80-х годов началось еще и плановое сокращение контингента студентов. В 1980 г. общий контингент студентов вузов составлял 3045,8 тыс. человек, в 1985 г. уже – 2966 тыс., 1990 - 2824,5 тыс.[5, с.16]

В.П. Елютин констатирует, что высшая школа к 80-м гг. располагает всеми необходимыми предпосылками для успешного решения созидательных задач, выдвинутых перед ней зрелым социалистическим обществом.

Высшая школа на тот момент, можно сказать, одна из крупнейших непромышленных отраслей народного хозяйства страны.

Студенчество во всем мире является значительной по численности и быстро растущей общественной группой. Число студентов в вузах СССР за исследуемый 20-ти летний период увеличилось вдвое, а общее количество специалистов с высшим образованием в стране – втрое. По числу студентов (196 человек на 10 тыс. населения)[6, с.134] страна опережала развитые капиталистические страны, а ведь все это огромный интеллектуальный потенциал общества, который за был еще на 10 млн. специалистов.

На мой взгляд, высшее образование, как, впрочем, и образование вообще, - это сложный системный объект, как с точки зрения своей внутренней структуры, так и с позиций взаимодействия с другими системами, которые образуют социальную сферу. То есть высшее образование – это элемент социальной сферы, социальный институт. Оно осуществляет процесс передачи и усвоения знаний. Но, как известно, это процесс происходит в обществе, вырастает из его потребности, и служит удовлетворению этой потребности.

Стоит отметить, что существенное влияние оказывает высшая школа на развитие социальной структуры советского общества. Высшие учебные заведения к 1980-м гг. обеспечивают не только абсолютное, но и относительное увеличение численности советской научно-технической интеллигенции, темпы роста которой в последние годы выделенного периода, как отмечалось на XXIV съезде КПСС, стали превосходить в стране темпы роста всех других социальных групп.

Список использованной литературы и источников

1. Брежнев Л.И. Речь на Всесоюзном съезде учителей 4 июня 1968 г. // Ленинским курсом, т. 2. М., 1970, с. 225.
2. Елютин В.П. Советская высшая школа накануне партийного съезда // Вестник высшей школы. 1971. №3. с.3.
3. Комсомол в вузе. М., 1981
4. Зайцев Ю.В. Народное образование и будущее общества // Драма обновления. М., 1990. С.538
5. Мусиенко Т.В. Деятельность КПСС по формированию социалистического образа жизни советской молодежи в начале 70-х- сер.80-х гг. XX в. (анализ советологических интерпретаций). Л., 1988. С.16.
6. Материалы XXVI съезда КПСС. М., 1981. С. 134

УДК 378.14

ЦЕРКОВНЫЙ ИДЕАЛ ВОСПИТАНИЯ НА РУСИ

А.Р. Березуцкая

Березуцкая Анастасия Рустамовна, магистрант, ФГБОУ «Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г.Чернышевского», Россия, E-mail: berezutskayaan@yandex.ru

В статье исследуются особенности воспитания и обучения детей в средневековой Руси. Православие начинает проникать во все сферы жизни людей. С принятием христианства на Руси привычный уклад жизни славян меняется, что приводит к изменениям не только в религиозной сфере, но и в сфере воспитания и обучения детей.

Ключевые слова: православная церковь, воспитание, средневековая Русь,

THE ECCLESIASTICAL IDEAL OF EDUCATION IN RUSSIA

A. R. Berezutskaya

Berezutskaya Anastasia Rustamovna, Master's Student, Saratov National Research State University named after N. G. Chernyshevsky, Russia, E-mail: berezutskayaan@yandex.ru

The article examines the peculiarities of the upbringing and education of children in medieval Russia. Orthodoxy is beginning to penetrate into all spheres of people's lives. With the adoption of Christianity in Russia, the usual way of life of the Slavs is changing, which leads to changes not only in the religious sphere, but also in the field of education and training of children.

Keywords: Orthodox Church, education, medieval Russia,

В Средневековой Европе религия всегда занимала первое и главное место в жизни человека и общества в целом. И Древняя Русь не была исключением. Христианство, принятое в 988 г. Владимиром Святославовичем, очень быстро распространилось на территории Древнерусского Княжества стало оказывать очень большое влияние на древнерусских людей. «...христианство переливалось через края русского государства к другим народам, внутри самой Руси оно постепенно, с организацией епархий, умножением церквей и духовенства, становилось все более народной религией, переходило в крепкую религиозную привычку к новому культу, развивало благочестивые чувства, создавало новое религиозное самосознание...»[1]. Так писал о распространении христианства А.В. Карташев в своем труде «Очерки по истории Русской церкви».

Православная церковь со временем охватила все структуры жизни русского человека: личная жизнь людей, политика, культура и т.д. Так же огромное влияние христианство оказало на воспитание и образование детей в Древнерусском государстве. Стремясь оказать влияние на все сферы жизни человека, церковь диктовала свои правила, как следует воспитывать ребенка, чтобы из него вышел достойный член древнерусского общества.

Характер образования и воспитания оказался в прямой зависимости от византийского влияния. Остановив выбор на восточном христианстве, Киевская Русь разделила с Византией враждебную настороженность к католицизму и западноевропейской педагогической традиции. [2]

Педагогическая мысль, школа древней Руси, зародившись при взаимодействии славянской языческой традиции и восточного христианства,

сохранили самобытность, чему способствовало то, что языком богослужения, литературы и обучения оказался славянский язык со славянским алфавитом.[3]

Одними из ярких памятников древнерусской культуры, в которого мы можем проследить, каким было церковное воспитание ребенка в Древней Руси, являются «Поучение Владимира Мономаха к детям» и «Домострой». На основе этих источников мы можем проследить какими были отношения между детьми и родителями, а также понять, каким был церковный идеал воспитания на Руси.

Если говорить о «Поучении...», то необходимо сказать пару слов о самом авторе источника – Владимире Мономахе. Владимир Всеволодович Мономах, в крещении Василий (1053 - 1125 гг.) - князь Смоленский, Переяславский, с 1113г. - великий князь Киевский. Из рода Рюриковичей. Внук Ярослава Мудрого и сын великого киевского князя Всеволода I Ярославича и византийской принцессы Марии, от отца которой императора Константина IX Мономаха и унаследовал свое почетное родовое прозвище «Мономах» (в переводе с греческого – «единоборец»). Владимир Мономах являлся великим Киевским князем, правивший с 1113 по 1125 годы.[4]

Помимо того, что Владимир Мономах был крупным политическим и военным деятелем, он так же зарекомендовал себя как выдающийся писатель, чьи произведения мы знаем и изучаем до сих пор. Одним из таких произведений и является «Поучение детям».

Поучение было написано Владимиром Мономахом, как обращение к его детям и потомкам. В этом произведении Мономах много место уделяет нравственности. Именно ее князь ставит на первое место в воспитании. Он поучает своих детей о необходимости помогать нищим, не губить христианских душ, быть верными клятвам, гостеприимным, почитать старших и священников, не лениться, не пьянствовать, не блудить, не лгать. Владимир пишет «иметь душу чистую и непорочную, тело худое, беседу кроткую и соблюдать слово господне: Есть и пить без шума великого, при старых молчать, премудрых слушать, старшим покоряться, с равными и младшими любовь иметь, без лукавства беседуя, а побольше разуметь; не свиреповать словом, не хулить в беседе, не много смеяться, стыдиться старших, с непутевыми женщинами не беседовать и избегать их, глаза держа книзу, а душу ввысь, не уклоняться учить увлекающихся властью...»[5]. Тем самым князь говорит нам о том, что следует учить своих детей быть скромными, сдержанными и уважительными к старшим.

Так же Владимир Мономах учит детей своих быть добрыми ко всем, особенно к сиротам. Он также советует заниматься благотворительностью. А потому пишет «Всего же более убогих не забывайте, но, насколько можете, по силам кормите и подавайте сироте и вдовицу оправдывайте сами, а не давайте сильным губить человека. Ни правого, ни виновного не убивайте и не повелевайте убить его; если и будет повинен смерти, то не губите никакой христианской души. Говоря что-либо, дурное или хорошее, не клянитесь богом, не креститесь, ибо нет тебе в этом никакой нужды». [6]

Помимо выше сказанного князь учит не врать и вести благочестивый образ жизни. «Если же вам придется крест целовать братии или кому-либо, то,

проверив сердце свое, на чем можете устоять, на том и целуйте, а поцеловав, соблюдайте, чтобы, преступив, не погубить души своей... более же всего чтите гостя, откуда бы к вам ни пришел, простолюдин ли, или знатный, или посол; если не можете почтить его подарком, — то пищей и питьем... Больного навестите, покойника проводите, ибо все мы смертны... Жену свою любите, но не давайте им власти над собой... Лжи остерегайтесь, и пьянства, и блуда, от того ведь душа погибает и тело...». [7]

Также Владимир Мономах уделяет место труду в воспитании ребенка. «В дому своем не ленитесь, но за всем сами наблюдайте; не полагайтесь на тиуна или на отрока, чтобы не посмеялись приходящие к вам ни над домом вашим, ни над обедом вашим. На войну выйдя, не ленитесь, не полагайтесь на воевод...». [8]

Владимир Мономах был очень религиозным человеком. Именно поэтому в своем «Поучении детям» князь уделяет много место Богу. «Прежде всего, бога ради и души своей, страх имейте божий в сердце своем и милостыню подавайте нескудную, — это ведь начало всякого добра... Уповай на бога, ибо верю в него... Не соревнуйся с лукавыми, не завидуй творящим беззаконие, ибо лукавые будут истреблены, послушные же господу будут владеть землей...». [9] Исходя из этих слов, мы можем говорить о том, что Владимир Мономах рекомендует воспитывать подрастающее поколение в уважении, любви и страхе к Богу. И это является истиной благодетелю.

Так же Мономах поучает не совершать греха. Он пишет ««И не будет грешника: посмотришь на место его и не найдешь его. Кроткие же унаследуют землю и многим насладятся миром. Злоумышляет грешный против праведного и скрежещет на него зубами своими; господь же посмеется над ним, ибо видит, что настанет день его... сила грешных сокрушится, праведных же укрепляет господь. Ибо грешники погибнут, — праведных же милует и одаривает... Уклонись от зла, сотвори добро, найди мир и отгони зло, и живи во веки веков». [10]

Таким образом мы можем сделать вывод, что Владимир Мономах делает большой упор на нравственное и религиозное воспитание ребенка, ставя на первое место Бога и нравственную чистоту.

Еще одним произведением, прочитав которое, мы можем понять, каким было воспитание в Древней Руси, является «Домострой» протопопа Сильвестра. Сильвестр (ум. до 1577) – был священником Кремлевского Благовещенского собора, автор посланий, Жития княгини Ольги, автор или составитель «Домостроя», владелец келейной библиотеки. [11]

Как жить православному христианину в средневековой Руси со всей своей семьей, как наказывать и учить детей, что запрещать, от чего беречь, как правильно вести быт, хозяйство и многое другое, что связано с жизнедеятельностью русского человека, все подробно описано в Домострое.

Весь домострой поделен на 67 глав. В первой главе, которая называется «Поучение отца к сыну», и с которой начинается Домострой, автор пишет «Благословляю я, грешный, и поучаю, и наставляю, и вразумляю единственного сына своего и его жену, и детей их, и домочадцев – следовать христианским

законам, жить с чистой совестью и по правде, в вере соблюдая волю Божию и заповеди его, а себя утверждая в страхе Божьем и в праведном житии, жену наставляя и домочадцев своих не понуждением, не битьем, не тяжкою работой, а словно детей, что всегда в покое, одеты и сыты, и в теплом доме, и всегда в порядке».[12] Из выше сказанного можно сделать вывод о том, что в Домострое, так же, как и в поучении Мономаха, автор уделяет много место Богу и религии.

В Домострое автор ставит две основные жизненные задачи человека. Во-первых – достижение внутренней чистоты. Во-вторых – долгом каждого является создание и поддержание гармоничных взаимоотношений с окружающими воспитание детей, укрепление семьи. В Домострое каждый человек выступает одновременно в двух ролях: для Господа - все послушные дети, а для детей - строгие, справедливые, добрые родители. И только при успешном выполнении этих задач можно достичь той праведной, «благочинной» жизни, которая является обязательной предпосылкой здоровья - как душевного, так и физического.

Также много места автору в своем труде уделяет роли родителей в жизни детей. «Домострой» учит родителей заботиться о своих детях, как в материальном, так и в духовном плане. «Пошлет Бог кому детей, сыновей и дочерей, то заботиться отцу и матери о чадах своих; обеспечить их и воспитать в добром навыке...» [13]. Отцу и матери надлежит «учить детей страху Божию, и вежливости, и всякому порядку».[14] А кроме того, в зависимости от возраста, и обучать их: мать обязана приобщать дочерей к рукоделию, а отец сыновей - к мастерству и разным ремеслам. «Домострой» обращает внимание на склонности ребенка, рекомендуя обучать детей именно тому, «кто в чем способен и какие кому Бог возможности даст».[15] Но также в труде говорится о том, что ответственность родителей за поведение детей не безгранична. С этим нельзя не согласиться, ведь мы знаем, что склонности, привычки, характер и поведение детей зависят не только от родительского воспитания, но и от других обстоятельств, в первую очередь от учителей и друзей.

По Домострою забота о воспитании детей всегда обязанность отца и матери. На них лежит ответственность за то, какими вырастут их дети, поэтому в труде рекомендуется наказывать детей почаще. Ведь «если дети, лишенные наставлений отца и матери, в чем согрешат или зло сотворят, то и отцу и матери с детьми их от Бога грех, а от людей укор и насмешка, дому убыток, а себе самим скорбь, от судей же позор и пеня».[16] И наоборот, если родители хорошо воспитают своих чад, передадут им свой жизненный опыт, то и им будут дарованы все земные и неземные блага: «Если же у богобоязненных родителей, рассудительных и разумных, дети воспитаны в страхе божьем в добром наставлении, и научены всякому знанию и порядку, и ремеслу, и рукоделию,- такие дети вместе с родителями своими Богом будут помилованы, священниками благословлены и добрыми людьми похвалены...».[17] Вывод можно сделать таким, что чем больше строгости, ограничений свободы, а со стороны детей - полного послушания, тем лучше.

Обязательно должна быть и любовь, но душевное тепло, ласка, нежность и прочие проявления чувств необходимо прятать.

Подводя итог, можно сказать, что все воспитание и образование в средневековой Руси было крайне религиозным. На первое место в воспитании ставились такие черты как совесть, трудолюбие, нравственная чистота и стремление творить добро. Все это достигалось путем прививания любви и одновременно страха к Богу.

Список использованной литературы и источников

1. Карташев А. В. Очерки по истории Русской Церкви. Том 2 М., 1993 URL: https://azbyka.ru/otechnik/Anton_Kartashev/ocherki-po-istorii-russkoj-tserkvi-tom-1/5_1
2. Джурицкий А.Н. История педагогики: Учебное пособие для студентов педвузов. М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2000 г. URL: http://pedlib.ru/Books/6/0461/6_0461-148.shtml#book_page_top
3. Там же.
4. В.Г.Валькова и др. Правители России. Серия Энциклопедии. М. «Рольф». 1999г. 352с.
5. Великий Князь Владимир Мономах Поучение URL: https://azbyka.ru/otechnik/Vladimir_Monomah/pouchenie/
6. Там же.
7. Там же.
8. Там же.
9. Там же.
10. Там же.
11. отв. ред. Д. С. Лихачев [Словарь книжников и книжности Древней Руси](https://azbyka.ru/otechnik/bibliog/slovar-knizhnikov-i-knizhnosti-drevnej-rusi) URL: <https://azbyka.ru/otechnik/bibliog/slovar-knizhnikov-i-knizhnosti-drevnej-rusi/>
12. Протопоп Сильвестр Домострой URL: <https://azbyka.ru/otechnik/Silvestr/domostroj/>
13. Там же.
14. Там же.
15. Там же.
16. Там же.
17. Там же.

УДК 378.14

ИСТОРИКО-ПРАВОВЫЕ АСПЕКТЫ СТАНОВЛЕНИЯ КРЕПОСТНОГО ПРАВА В РОССИИ

М.П. Новиков, В.А. Чолахян

Новиков Матвей Павлович, магистрант, Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, m.novik340@gmail.com

Чолахян Вачаган Альбертович, доктор исторических наук, профессор, Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, vcholakhyan@yandex.ru

В статье рассматриваются особенности становления, закрепления и развития крепостного права в России. Уделяется внимание правовым вопросам функционирования крепостного права и системы крепостничества, а так же дается комплексная оценка правового положения крепостных крестьян на ранних этапах существования системы крепостных правоотношений.

Ключевые слова: крепостное право, крепостные правоотношения, крестьянин, помещик, несвободное население.

LEGAL AND HISTORICAL ASPECTS OF DEVELOPMENT OF SERFDOM IN RUSSIA

M. P. Novikov, V. A. Cholakhyan

Matvey Novikov, Master's Student, Saratov National Research State University named after N. G. Chernyshevsky, m.novik340@gmail.com

Cholakhyan Vachagan Albertovich, Doctor of Historical Sciences, Professor, Saratov National Research State University named after N. G. Chernyshevsky, vcholakhyan@yandex.ru

The article examines the features of formation, consolidation and development of serfdom in Russia. Attention is paid to the legal issues of the functioning of serfdom and the system of serfdom, as well as a comprehensive evaluation of the legal status of serfs in the early stages of the existence of the system of serf relations.

Key words: serfdom, serfdom legal relations, peasant, landowner, non-free population.

Термин «крепостное право» употребляется в исторической литературе в двух смыслах: в широком – как система феодальной эксплуатации, утвердившаяся еще в Киевской Руси, и в узком – как особый этап в процессе крестьянского закрепощения, когда рядом законов централизованного, а затем и абсолютистского государства была провозглашена практически неограниченная власть господ над крепостными [1, с. 31]. В целях более полного рассмотрения вопросов изменения и развития крепостного права и системы крепостных правоотношений, в данной работе будет использоваться расширенное толкование термина, распространяющееся не только на тот период русской истории, в течение которого развивалось крепостное право, но и на предшествующие ему этапы.

Крепостное право находит свое юридическое выражение в трех аспектах: прикреплении крестьянина к земле, праве феодала отчуждать крестьян без земли и крайнем ограничении гражданской дееспособности крестьянина [2, с. 68]. Сочетание этих аспектов формируют институт крепостного права. Основываясь на изменении правового положения зависимых слоев населения в правовом закреплении крепостного права можно выделить следующие этапы:

1. Докрепостной период;
2. Формирование предпосылок к закреплению крестьянства;
3. Закрепление крепостных отношений;
4. Развитие законодательной базы в области крепостных отношений.

Докрепостной период – XII - конец XV вв. На данном этапе правовое положение несвободных слоев населения регулировалось Русской Правдой, а система крепостничества еще не начала формироваться. Можно расширить данный период и начать отсчитывать его от XI в., с момента появления первой Правды Ярослава, но данная датировка полагается нецелесообразной, так как эта редакция не включает в себя статьи, закрепляющие права и обязанности зависимых людей. Следовательно, до появления пространной редакции

правоотношения с их участием регулировались исключительно обычаями, но не нормами права.

До XV в. внеэкономическое принуждение землевладельцев в отношении крестьян в русских землях не включало запрета на уход от одного владельца к другому при отсутствии долговых претензий, выполнения оговоренных рентных обязанностей или иных условий. Из трех выделенных в начале работы аспектов крепостного права на данном этапе выделяется только низкий уровень гражданско-правовой дееспособности крестьян, или же в некоторых случаях полное его отсутствие. Непосредственно до начала закрепления крестьян все несвободные слои населения делились на четыре категории: смерды, холопы, рядовичи и закупы.

Согласно мнению советского историка Б. Д. Грекова (впоследствии широко распространившемуся в отечественной историографии), смерд — это член сельской общины, но зависимый непосредственно от князя крестьянин в Древнерусском государстве в период XI—XIV веков [3, с. 162]. По Русской Правде смерды были зависимыми крестьянами, которых судил князь. Они владели земельными наделами, которые могли передавать по наследству сыновьям (если сыновей не было, то надел отходил князю). Штраф за убийство смерда был равен штрафу за убийство раба [4, с. 71].

Холоп — личный слуга помещика, выполнявший домашнюю работу, наравне с землепашеством. Их юридический статус так же определялся тем, что они были собственностью господ, делая их не субъектом, а объектом как гражданского, так и уголовного права. Хозяин мог свободно убить своего холопа, за убийство чужого же был предусмотрен штраф (только при условии, что холоп не был виноват в своей смерти). Так же холоп не нес никакую имущественную или иную ответственность за свои действия, так как не являлся субъектом права — отвечал за него исключительно хозяин [5, с. 46].

Закупы и рядовичи несколько выделялись среди остальных категорий зависимого населения, так как они расставались со свободой в какой-то степени добровольно. Закупом называли человека, неспособного вернуть долг (купу), и вследствие вынужденного отработать его стоимость. Рядовичи же подписывали договор о переходе в услужение (ряд) и выступали больше в качестве наемных работников, чем слуг. Разница между ними состояла в том, что срок службы закупа определялся размером его долга, а рядовича — условиями договора [6, с. 32].

Формирование предпосылок к закреплению крестьянства — 1497-164 гг. На данном этапе планомерно и постепенно вводились различные ограничения на переход крестьян от одного помещика к другому, усложнялся процесс смены помещиков, и крестьяне фактически прикреплялись к земле. В 16 в. начали стираться границы между отдельными разрядами крестьян, они начали уравниваться крепостным правом, несмотря на то, что формально разделение на смердов, холопов, рядовичей и закупов не было окончательно ликвидировано на данный момент. Начало данного этапа совпадает с принятием судебника Ивана III, ограничившего права перехода крестьян от одного помещика к другому (ст. 57). Крестьяне получили право переходить из

волости в волость, из села в село за неделю до и неделю после Юрьева дня, с обязательной выплатой пожилого в казну. Помещик при этом рассматривался как должностное лицо, обязанное руководить крестьянами и поддерживать хозяйство. Помещики так же осуществляли суд над своими крестьянами и исполняли административные полномочия в их отношении (ст.17). Позже в 1581 г. Юрьев день был временно отменен [6, с. 40].

Впоследствии на этом этапе правовой статус непосредственно крестьян оставался практически неизменным, а в крепостных правоотношениях изменялся лишь статус помещиков. Так, в 1597 г. указ об Урочных летах ввел понятие урочных годов – срока розыска беглых крестьян, и установил их в размере пяти лет. Позже этот срок был увеличен до 15 лет. Окончательно же крепостное право оформилось Соборным уложением 1649 г., отменившим урочные лета и таким образом, прикрепившим крестьян к земле. Большая часть вопросов крестьянства и крепостных правоотношений регулируется так называемым Судом о крестьянах. В соответствии с данным нормативно-правовым актом вотчинники были обязаны выдавать беглых крестьян независимо от сроков давности, безусловно и безвыкупно (ст.1-2). Дети и супруги таких крестьян, появившиеся после ухода от помещика, выдавались ему так же вместе с самими крестьянами, что, по сути, окончательно закрепляло за ними статус не субъекта а объекта таких правоотношений. [7, гл.20]

Закрепление крепостных отношений – 1675-1783 гг. Данный этап характеризуется усложнением и расширением крепостной системы и соответственно, законов, регулирующих отношения в крепостной сфере. В ходе этого этапа происходило постепенное наращивание системы норм права в области крепостничества, расширение сферы действия этих норм в пространстве и по кругу лиц и увеличение полномочий помещиков в отношении крепостных. В XVII в. намечается унификация в делении крестьян в основном на черносошных и частновладельческих, происходит их окончательное закрепощение. Из податной сословной группы землевладельцев они постепенно становятся неравноправным сословием [8, с. 287].

Начало данного этапа отмечено изданием указа царя Алексея Михайловича в 1675г, разрешавшего продажу крестьян без земли. Это фактически сделало крепостных крестьян объектами гражданских правоотношений, приравняв их к обычным движимым вещам. Крестьяне, таким образом, могли быть лишены единственного ресурса необходимого им для нормального ведения собственного хозяйства и их зависимость от помещиков только возрастала. Податная реформа Петра I и введение подушной подати в 1718-1720 гг. так же считается в литературе окончательным шагом в юридическом оформлении крепостного права – так как крестьяне стали очередным ресурсом и превратились в объект налогообложения. Налоговая база помещика исчислялась отныне не в количестве земли или крестьянских хозяйств, а в количестве непосредственно душ крестьян. Таким образом, крестьяне стали окончательно закреплены за землей, что стало третьим аспектом института крепостничества [9, с. 361, 408]

В дальнейшем на данном этапе разворачивалось планомерное и последовательное ужесточение правового статуса уже полностью закрепленных крестьян. Указы Елизаветы Петровны от 1747 и 1760 гг. дали право помещикам продавать крепостных в рекруты любым лицам и ссылать их в Сибирь соответственно. Екатерина II же разрешила ссылать крепостных не только в Сибирь, но и на каторжные работы. Помещики получили практически безграничную власть над крепостными, что де-факто и де-юре завершило процесс закрепощения крестьян. Гарантией прав помещиков выступал указ 1767 г., запрещавший крестьянам подавать челобитные на своих хозяев императору или императрицу, гарантий прав крепостных же практически не существовало. [10, с. 77-84]

Таким образом, во время правления Екатерины II был завершен многолетний процесс по формированию института крепостничества и юридического закрепления крепостного права. Да, в дальнейшем принимались новые нормативно-правовые акты в этой сфере, но в хронологию данной работы они не включаются по двум причинам. Во-первых, все дальнейшие изменения только развивали уже сложившийся институт крепостничества, формирование которого было рассмотрено в данной статье. Во-вторых, эти изменения не всегда были последовательны и не всегда ужесточали собой нормы крепостного права – связано это с тем, что на последнем этапе существования данные общественные отношения начали терять свою выгоду как в социальном, так и в экономическом ключе и сам институт крепостничества все чаще стал подвергаться критике [11 стр.525].

Список использованной литературы и источников

1. Кара-Мурза С. Г., Крепостная Россия. Мудрость народа или произвол власти? Аليсторус, 2016. С. 31
2. Советская историческая энциклопедия. Т. 8. М.: Советская энциклопедия, 1965. 992 стб.
3. Греков Б. Д., Киевская Русь, [М.], 1953. С. 162
4. Юшков С. В., Русская Правда, происхождение, ее источники и значение. Зерцало-М, 2002. С. 71
5. Пространная Русская Правда (по Троицкому списку). Ст.46
6. Кириллов В. В. История России. Учебное пособие для бакалавров. 5-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2013. 663 с.
7. Выверено по изданию: М.Н.Тихомиров, П.П.Епифанов. Соборное уложение 1649 года. М., Изд-во Моск. ун-та, 1961. Гл. XX
8. Российское законодательство X – XX веков. Т. 3. – М., 1985
9. Миронов Б. Н. Социальная история России периода империи (XVIII – начало XX в.). Генезис личности, демократической семьи, гражданского общества и правового государства. Т. 1. СПб.: Дмитрий Буланин, 1999. 548 с.
10. Долгих А. Н. Ссылка в Сибирь по воле помещиков в законодательстве Российской империи // Российская история. 2013. № 3. С. 74-84.
11. Маньков А. Г. Развитие крепостного права в России во второй половине XVII в. М.; Л.: Издательство АН СССР, 1962. 403 с.

ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКАЯ СУЩНОСТЬ ГУМАНИСТИЧЕСКИХ ИДЕЙ В.А. СУХОМЛИНСКОГО

П.Д. Мозговой

Мозговой Павел Дмитриевич, магистрант, Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, mozgovoy-pasha@mail.ru

В статье рассматривается гражданственность и патриотизм в гуманистических идеях Василия Александровича Сухомлинского, их сущность и пути формирования.

Ключевые слова : патриотизм, гражданственность, Сухомлинский

CIVIL-PATRIOTIC ESSENCE OF V. A. SUKHOMLINSKY'S HUMANISTIC IDEAS

P. D. Mozgovoy

Mozgovoy Pavel Dmitrievich, Master's Student, Saratov National Research State University named after N. G. Chernyshevsky, mozgovoy-pasha@mail.ru

The article deals with citizenship and patriotism in the humanistic ideas of Vasily Alexandrovich Sukhomlinsky, their essence and ways of formation.

Keywords: patriotism, citizenship, Sukhomlinsky

Патриотизм и гражданственность сейчас — это очень важно, но сами понятия несколько изменились вслед за изменениями условий жизни, соответственно изменились и способы формирования этих качеств. Посмотрим, что по этому поводу считали классики, например, В.А. Сухомлинский.

«Гражданственность, — утверждал В.А. Сухомлинский, — это корень убеждений, мыслей, чувств, поступков человека» [1, с. 3]. Становление личности и становление гражданина он рассматривал в единстве, утверждая, что в первый раз рождается живое существо, второй раз — гражданин, т.е. активная, мыслящая, действующая личность. «Я всегда стремился к органическому единству гражданских мыслей, чувств и деятельности, чтобы переживания находили свое выражение в благородных поступках, в труде людей для общества, для Отчизны» [2, с. 24]. В.А. Сухомлинский рассматривал гражданственность в неразрывной связи с гуманизмом. Он считал непременным условием воспитания гражданина организацию эмоциональной, насыщенной и деятельной жизни коллектива, всемерно способствующей развитию гражданской активности каждой личности. В.А. Сухомлинский наполнил содержание понятий «гражданственность», «патриотизм» глубоким нравственным смыслом, рассматривая их в единстве с другими общечеловеческими ценностями: национальным самосознанием, достоинством личности.

Таким образом, для В.А. Сухомлинского формирование гражданственности — это единый процесс воспитания и развития личности как субъекта социальной действительности и субъекта собственного саморазвития, самовоспитания, самореализации в социуме.

В понимании В.А.Сухомлинского патриотизм – это чувство, в котором органически переплетаются любовь к малой Родине с её народом, природой, традициями и культурой и чувство любви, верности, уважения к своему государству, готовность служить своему Отечеству, и если нужно, то отдать жизнь за него.

Педагог-гуманист подчеркивал, что патриотизм – это нравственная категория, которая ставит личность на более высокий уровень существования. В своих произведениях педагог-ученый называл чувство любви к Родине «патриотической сердцевиной». Кроме того, он ввел такие термины как «патриотическое сознание», «патриотический дух», патриотическое начало», «патриотические чувства», «патриотические чувства», «патриотическое видение мира», «патриотический долг», «патриотический порыв» и т.д., подчеркивая определением «патриотический», качественно новое значение категорий, наполняя их общечеловеческими ценностями и гуманистическим содержанием.

Чувство любви к Родине В.А.Сухомлинский видел в единстве с ненавистью к врагам. Во-первых это связано с тем, что В.А.Сухомлинский прошел всю войну и видел, какие страдания принесли фашистские захватчики нашей Родине. Именно поэтому чувство патриотизма для него было связано с готовностью защищать Отечество и трудиться на его благо.

Ненависть к врагам с Сухомлинского является мотивом патриотического поведения, призывом стать на защиту Родины в любое время, трудиться во имя на благо Отечества: «Ненависть необходима нам как щит, ограждающий сердце Родины ... Наша ненависть не притязания на чужие земли, а защиты»[3,272].

С гуманистических позиций рассматривал педагог категорию «Родина», увязывая её с понятиями «человек», «смысл жизни», «труд», «долг», «семья», «любовь», «народ». В официальной педагогике Родина рассматривалась с идеологических позиций, прежде всего, как социалистический строй, его достижения, а также партия и правительство. Как вторичные признаки назывались природ, народ, культура, история.

Основными чертами патриотизма в исследуемой период назывались деятельностный и активный характер действий.

Под деятельностью прежде всего понимался общественно-полезный добровольный труд. Общественная активность предполагала наличие способности к деятельности в коллективе, умение быть как хорошим организатором, так и аккуратным исполнителем, быть заинтересованным в успехах всего коллектива.

Таким образом, патриотическая деятельность в официальной педагогике была обусловлена прежде всего общественными требованиями и нормами.

В педагогической системе В.А.Сухомлинского деятельность и активность также рассматриваются как основные черты патриотизма, но педагог-гуманист под патриотической деятельностью понимал деятельность, выполнение которой не обусловлено какой-то внешней необходимостью, а исходит из глубины души каждого человека и является потребностью для каждого. Уделяя большое внимание духовной деятельности, В.А.Сухомлинский подчеркивал,

что она связана с активными усилиями личности, которые необходимы для того, чтобы взгляды, убеждения, идеалы стали внутренними ценностями человека [5,с.200]. В процессе такой деятельности подчеркивал педагог-гуманист, происходит понимание и реализация духовных сил ребенка, оценка значимости своего труда, самоутверждение личности. Поэтому главной заповедью патриотического воспитания педагог считал: «...чтобы в годы детства и отрочества каждый наш питомец оставил на родной земле частицу своего сердца» [4,с.21]. Он сделал, что человек обретает подлинное счастье только в служении Отечеству, а познавая идею Родины, переживая чувство любви, благодарности, тревоги и заботы о ней, человек в подростковом возрасте познает себя, утверждает своё достоинство [5,с.210].

Формирование устойчивых мотивов патриотического поведения рассматривалось как одна из важнейших задач в педагогике исследуемого периода. Как основные мотивы рассматривались сознание, чувства, мысли и убеждения. В официальной педагогике эти мотивы были внешними, так как исходили из общественных требований и норм, а впоследствии они должны были стать личными принципами для каждого человека. Анализ многогранного наследия В.А.Сухомлинского показал, что педагог рассматривал патриотическое сознание, патриотический дух, чувства, мысли и убеждения, патриотический долг, патриотический порыв как внутренние мотивы, исходящие из внутренних потребностей личности. Например, патриотический долг педагог рассматривал как мотив, в котором сливается общественное и глубоко личное. Вершиной долга педагог-ученый считал понимание и переживание интересов общества, но происходит оно только через предмет познания и понимание судеб отдельных людей, через отношения человека к человеку.

К внешним мотивам можно отнести слово, красоту, примеры героических поступков, творчество, труд, патриотическую славу предков, патриотический призыв, которые трансформируясь в эмоциональные переживания, выполняют стимулирующие функции в патриотическом воспитании.

Таким образом, патриотическое воспитание школьников в педагогической системе В.А.Сухомлинского осуществлялось на основе выработки у ребенка личного эмоционального отношения к различным явлениям окружающей действительности. «Для убежденности эмоции также важны и необходимы, как весенняя гроза для пробуждения природы от зимнего сна» , подчеркивал педагог [4 ,с 54].

Реализуя на практике идеи гуманистического воспитания, В.А.Сухомлинский огромное внимание уделял созданию воспитательной среды. Он применял нестандартные формы и методы патриотического воспитания: создание уголка красоты, путешествия в мир природы, посадка сада благодарности, праздник весеннего древонасаждения и т. д. Такой творческий подход к методическому процессу патриотического воспитания в корне отличался от политического просвещения и военно-патриотической деятельности, проводимой в образовательных учреждениях. Такой подход, в

первую очередь, был направлен на учёт возрастных потребностей и интересов личности ребёнка.

Таким образом, В.А Сухомлинский создал систему патриотического воспитания, построенную на гуманистических принципах: свободы и ответственности, творческой активности, доверия и уважения к детской личности, необходимости создания воспитывающей среды как условия для формирования целостной личности, а также основанную на гуманистических ценностях – познание смысла человеческого существования, человеческого счастья, вопросов добра и зла, свободы и совести.

Гуманистический подход к патриотическому воспитанию В.А.Сухомлинского созвучен с идеями современной педагогики, поэтому педагогическое наследие талантливого педагога является актуальным для решения проблем патриотического воспитания в наши дни.

Итак, в условиях 40 — 60 гг. было актуально так, как говорил и делал Сухомлинский. А сейчас, в связи с изменившимися общественными условиями, что-то можно взять из его наследия, а что-то нужно модернизировать

Список использованной литературы и источников

1. Сухомлинский С.А. Но гражданином быть обязан // Неделя (еженедельник). 1974. 4–10 ноября. № 195. С.3.
2. Сухомлинский С.А. Рождение гражданина. – М.: Молодая гвардия, 1971. 336 с.
3. Сухомлинский, В. А. Как воспитать настоящего человека / В. А. Сухомлинский. М. : Педагогика, 1990. 285 с.
4. Сухомлинский, В. А. Родина в сердце / В. А. Сухомлинский. М. : Молодая гвардия, 1980. 169 с.
5. Сухомлинский, В. А. Духовный мир школьника / В. А. Сухомлинский. М. : Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1961. 221 с.

УДК 378.14

РЕФОРМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ 1941-1945 ГГ.

Д.А. Небритова

Небритова Дарья Александровна, магистрант, Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, *E-mail: dasha.nebritova@yandex.ru*

В статье анализируется специфика работы школы в период Великой Отечественной войны. В качестве примера была рассмотрена практика раздельного обучения указанного времени.

Ключевые слова: война, раздельное обучение, проблема, причины, результат.

EDUCATIONAL REFORMS DURING THE GREAT PATRIOTIC WAR OF 1941-1945.

D. A. Nebritova

Darya Nebritova, Master's Student, Saratov National Research State University named after N. G. Chernyshevsky, *E-mail: dasha.nebritova@yandex.ru*

The article analyzes the specifics of the school's work during the Great Patriotic War. As an example, the practice of separate training of the specified time was considered.

Key words: war, separate training, problem, causes, result.

Много нового в практику школьной работы принес 1943/44 учебный год. Организационно-педагогические мероприятия, осуществленные в этом году, потребовали пересмотра многих сторон сложной практики воспитания и обучения школьников. В центре всех этих действий находилось повышение уровня общеобразовательной подготовки учащихся, укрепление дисциплины и порядка в школе. Известное место в ряду этих мероприятий заняло введение раздельного обучения.

Одним из решающих аргументов в пользу введения раздельного обучения в общеобразовательной школе (и подразделения ее на мужские и женские) была необходимость введения военно-физической и особенно допризывной подготовки. Осуществлявшаяся в старших классах, последняя предполагала необходимость организации специальных занятий только для мальчиков-подростков и юношей. Среди других оснований для осуществления раздельного обучения называлась необходимость учета особенностей физиологического развития юношей и девушек, якобы требующих обеспечения различных условий организации их обучения и воспитания. В этой связи продумывалась специфика учебного плана и программ будущей женской школы, в которой предусматривалось введение в старших классах курса педагогики, а в младших – домоводства.

Раздельное обучение было введено на основании постановления Совнаркома СССР от 16 июля 1943 г. [1] Помимо введения раздельного обучения с 1 сентября 1943 года в постановлении говорится об организации учебной работы в мужских и женских школах в 1943/44 учебном году вести по существующим учебным планам и программам неполных средних и средних школ. Обязать наркомпросы союзных республик закончить к 10 августа 1943 г. распределение учебных помещений для мужских и женских школ, соответственно, а также распределение педагогов и учащихся по этим школам. Представить отчет о проведенных мероприятиях требовалось в Совнарком СССР к 20 августа 1943 г. Обязанность проведения в жизнь раздельного обучения возложили на товарища Косыгина и Потемкина. [2]

Распространение раздельного обучения в школах РСФСР в годы войны проходило поэтапно. После московского опыта его осуществили с начала 1943/44 учебного года в V-X классах неполных средних школ 72 крупных города страны. В 1944/46 учебном году оно распространилось уже на 146 городов, а в дальнейшем предполагалось его проведение в 176 наиболее крупных центрах. [3]

Так, например, к концу 1944/45 учебного года раздельное обучение было осуществлено в 32 из 57 школах системы Наркомпроса РСФСР Саратовской области (не считая 9 железнодорожных и 5 специальных школ). В школах раздельного обучения (4 начальных, 4 неполных средних и 24 средних)

насчитывалось 20805 учащихся из 27426, т.е. в процентном соотношении примерно 76% от общего числа школьников. [4]

И без того недостаточная сеть школ Саратовской области при этой реорганизации была подвергнута колоссальной перегрузке и напряжению, далеко не отвечая нормальным условиям организации учебно-воспитательного процесса.

Подготовка мальчиков и девочек предусматривала определенную спецификацию в оборудовании рабочих комнат, учебных кабинетов, библиотек и т.д. Однако для большей части школ эти условия оказались совсем непосильными. По своему содержанию работа в мужских и женских школах почти не отличалась, если не отличалась совсем. Разделение школ создавало много проблем, решать которые власти часто были не готовы. [5]

Хотелось бы упомянуть одну из таких проблем. Военно-спортивное оборудование, как правило, имелось в недостаточном количестве или было сильно изношено. Из 376 школ в Москве в 234 спортзал отсутствовал. Эта проблема нашла отражение и в книге Николая Носова «Витя Малеев в школе и дома».

— А вот скоро начнется дождливая погода, — сказал Шишкин, — футбольное поле от дождя раскиснет. Где мы тогда будем играть?

— Ничего, ребята, — ответил Володя. — Скоро мы оборудуем спортивный зал в школе, можно будет даже зимой играть в баскетбол. [6]

Можно допустить, что в республиках Средней Азии и Закавказья введение раздельного обучения в тот период имело определенное положительное значение, так как в известном смысле нейтрализовало влияние старых пережитков и традиций.

С 1 сентября 1954 г. в советских школах раздельное обучение детей и подростков за исключением уроков труда было ликвидировано. Больше к этой практике отечественная система образования не возвращалась. [7]

Ряд исследователей считают, что раздельное обучение привело к ряду серьезных нарушений в учебно-воспитательном процессе и создало дополнительные трудности в жизни школы, увеличив и без того острую нехватку в помещениях, кадрах учителей. Советские исследователи 1970-х гг. отрицательно относились к подобным нововведениям, так как они порождали определенные трудности. В частности, С. Черник, В. Сыркин, Н. Сунцова подчеркивали, что раздельное обучение «вряд ли можно признать целесообразным», ибо оно привело к «сложнейшей работе по перестройке школьной сети, перераспределению контингентов, налаживанию заново внутренней жизни школ и укомплектованию их педагогическими кадрами». [8]

Далеко не однородные и не разнозначные по своему характеру и существу, эти мероприятия оставили известный след в истории советской школы и определенным образом характеризовали общее направление ее перестройки и развития в годы Великой Отечественной войны.

Список использованной литературы и источников

1. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов. 1917-1973 гг. М., 1974.
2. Сборник руководящих и инструктивных материалов по всеобщему обучению детей. М., 1944, С. 13-14.
3. Рабжаева М. Круглый стол: «Раздельное обучение: за и против» // Посиделки: Информационный листок. СПб., 2002., № 3.
4. Черник С.А. Советская общеобразовательная школа в годы Великой Отечественной войны: Историко-педагогическое исследование. М., 1984. С. 128.
5. Липник В.Н. Школьные реформы в России. Очерки истории. М., 2000. С. 2.
6. Носов Н. Витя Малеев в школе и дома. М., 2017. С. 59.
7. Хасан. Б.И. Пол и образование. Красноярск, 1996. С. 37.
8. Черник С.А., Сыркин В., Сунцова Н. Школьная реформа военных лет // Народное образование. 1990. № 6. С. 129.

УДК 378.14

ПОИСКОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МУЗЕЙНОЙ КОМНАТЫ СЕЛА ШУМЕЙКА

А.М. Финогеева

Финогеева Анастасия Михайловна, магистрант, Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, Россия, E-mail:anastasia98121@mail.ru

В статье анализируется работа музейной комнаты школы села Шумейка, особое внимание уделяется поисковой деятельности. Рассматривается участие школьников в межрегиональных экспедициях в составе поискового отряда «Память».

Ключевые слова: школа, музейная комната, школьный музей, ученик, экспозиция, поисковая деятельность.

SEARCH ACTIVITY OF THE MUSEUM ROOM OF THE VILLAGE OF SHUMEYKA

A. M. Finogeeva

Anastasia M. Finogeeva, Master's Student, Saratov National Research State University named after N. G. Chernyshevsky, Russia, E-mail:anastasia98121@mail.ru

The article analyzes the work of the museum room of the school of the village of Shumeyka, special attention is paid to the search activities. The article considers the participation of schoolchildren in interregional expeditions as part of the search party "Memory".

Key words: school, museum room, school museum, student, exhibition, search activity.

Школьный музей, как мы знаем, является связующей нитью между школой и другими учреждениями культуры, общественными организациями. В музее информация, знания приобретают наглядность, образность, активизируют визуальное мышление, становятся эффективным средством преемственности культуры и передачи социальной памяти. [1] Поисковая работа одно из важнейших направлений деятельности школьного музея, которое способствует его развитию, обеспечивает формирование и пополнение фондов, разработку и обновление экспозиции, расширение тематики экскурсий. [2]

Но, к сожалению, не в каждой школе может быть открыт свой собственный музей. Школа села Шумейка Энгельсского района имеет музейную комнату, которая ничуть не уступает музею и выполняет большинство его функций.

Музейная комната МОУ «СОШ с.Шумейка» была открыта 25.11.2016 г. Экспозиция, посвященная экипажу ПЕ-2 №25 ВВС КБФ, была создана ВОО «Русское географическое общество», ООД «Поисковое движение России» и творческой группой «Невский Баталист» и передана в дар школе села Шумейка. Экспозиция рассказывает об экипаже самолета, погибшем в 1943 году и обнаруженном поисковиками на острове Большой Тютерс в Балтийском море. Штурманом бомбардировщика являлся Ткаченко Михаил Егорович – житель села.

Открытие экспозиции «Герои Балтики» стало началом поисковой и музейной работы в школе. Уже трижды обучающиеся школы участвовали в межрегиональной Вахте памяти в составе Энгельсского поискового отряда «Память» под руководством Д.П.Барановского.

Первая экспедиция состоялась в 2017 году. За время поисковой экспедиции членами отряда «Память» были подняты останки 7 бойцов, у одного из которых найден мундштук с надписью «Ш.А.З. 1941». Следующая экспедиция состоялась в 2018 году. С 3 по 13 августа поисковики из восьми регионов России участвовали в масштабной экспедиции «По следам 41-й гвардейской дивизии», в их составе были также ученики школы села Шумейка. За время поисковой экспедиции членами отряда «Память» были подняты останки 8 бойцов, у одного из которых был найден значок парашютиста-десантника. В рамках прохождения Вахты памяти были организованы межрегиональные соревнования между поисковыми отрядами. Хочется отметить, что ученик школы села Шумейка Халиков Даниял занял первое место в соревнованиях по метанию гранаты, а Мартыщенко Валерия - ученица школы, вошла в тройку лучших стрелков из пневматической винтовки и награждена знаком «Отличный стрелок». 13 августа в день памяти о массированной бомбардировке Сталинграда состоялось торжественное захоронение останков бойцов, защитников Сталинграда, на мемориальном кладбище в Россосках.

Еще одна экспедиция состоялась в 2019 году. Ученики школы села Шумейка в составе поискового отряда "Память" выезжали в сельское поселение Орловка Волгоградской области. В Орловке и ее окрестностях летом и осенью 1942 года в ожесточенных боях решалась судьба Сталинграда. Экспедиция проходила с 13 по 21 августа. В ходе Вахты Памяти бойцы отряда подняли 9 погибших солдат Красной Армии.

Чтобы выяснить, как же сами ребята относятся к поисковой деятельности своей школы, я взяла интервью у руководителя музейной комнаты Дудинской Елены Иосифовны. Елена Иосифовна поделилась со мной, что экспедиции в Волгоградскую область очень запомнились и ей, и ученикам школы. Ребята с интересом пробовали себя в роли археологов, с каждым днем, узнавая все больше и больше секретов ведения раскопок. Елена Иосифовна рассказала,

какие предметы были найдены ребятами: гранаты, напильник, штык от винтовки, противогаз, топор, мины, пуговицы, котелок, керосиновая лампа, монеты, гильза от снаряда, осколок от стеклянной фляжки и многое другое.

Полученный опыт и собранный материал позволил начать работу над экспозицией «Дорогами войны». Данная экспозиция не только показывает реальные предметы, найденные во время раскопок, но и позволяет увидеть, как они выглядели в действительности в целости, и воссоздает облик советского бойца времен Сталинградской битвы.

Другая экспозиция «С фронта – к школьной доске» посвящена учителям школы, воевавшим на фронтах Великой Отечественной войны. Музейная комната обладает очень ценным документом - благодарностью за участие в боях командира части генерал-майора Василевского Дергилеву Михаилу Петровичу, которое было передано школе его вдовой. Сбор материала продолжается, ведется работа по его систематизации, ищутся средства на оформление.

Совет комнаты ведет работу по сбору информации об односельчанах, участниках Великой Отечественной войны. В поиске принимают участие педагоги и ученики школы, родители и другие жители села Шумейка. Дети очень ответственно подходят к этому делу, стараясь найти как можно больше сведений. На базе музейной комнаты проводятся экскурсии: «Учителя-шумейне участники Великой Отечественной войны», «Наш Герой – Михаил Егорович Ткаченко» и музейные уроки: «Музейные профессии», «Кто славит родное село», «Учителя фронтовики», «Символы родного края», «Ни шагу назад (Сталинградская битва)», «Доблесть юных героев», посвященные подвигу экипажа ПЕ-2, памятным военным датам, Дню Героев России, Дню защитников Отечества и Дню Победы. Ежегодно обучающиеся школы принимают участие в шествии бессмертного полка.

Подводя итог, хочется сказать, что именно поисковая деятельность в школьном музее формирует у ребят собственную активную гражданскую позицию, уважительное, бережное отношение к культуре своего народа, его обычаям и традициям, историческому прошлому, национальное самосознание личности, а значит, помогает в воспитании настоящих патриотов Родины [3].

Список использованной литературы и источников

1. Юхневич М.Ю. Я поведу тебя в музей: Учебное пособие по музейной педагогике. М.: Рос. ин-т культурологии, 2001. С.141.
2. Прилепская Т.В. Патриотическое воспитание учащихся. Новосибирск, 2002. С.27.
3. Хитьков Н.А. Школьный музей, его назначение и организация. Киев, 1915, С.12.

УДК 378.14

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕРЕСА УЧАЩИХСЯ СТАРШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ИСТОРИИ РОДНОГО КРАЯ

Л.Ю. Козлякова

Козлякова Любовь Юрьевна, магистрант, Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского,kozlyakova.lyuba2014@yandex.ru

В статье рассматриваются педагогические условия духовно-нравственного воспитания учащихся старшего школьного возраста. Школа – один из главных ретрансляторов духовной культуры – имеет огромный потенциал для воспитания таких важных качеств личности как патриотизм, гражданственность, альтруизм, гуманизм, необходимых для члена правового общества

Ключевые слова: малая Родина, школа, краеведение, история, педагоги, обучающиеся.

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF INTEREST OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN THE HISTORY OF THEIR NATIVE LAND

L. Yu. Kozlyakova

Lyubov Kozlyakova, Master's Student, Saratov National Research State University named after N. G. Chernyshevsky,kozlyakova.lyuba2014@yandex.ru

The article deals with the pedagogical conditions of spiritual and moral education of high school students. The school – one of the main repeaters of spiritual culture-has a huge potential for the education of such important personal qualities as patriotism, citizenship, altruism, humanism, necessary for a member of a legal society.

Key words: small Motherland, school, local history, history, teachers, students.

Исторический путь развития любого государства имеет свои особенные социокультурные черты, наша великая Родина не является исключением. Процесс создание русского государства, его национальной культуры и традиций исторически обусловили важную роль вопроса изучения прошлого своего Отечества для духовного развития человека [2]. На протяжении многих десятилетий одной из основных учебных дисциплин в школе остается «История». К знанию дат и фактов, исторических процессов, великих деятелей прошлого обучающиеся обращаются во время сдачи ЕГЭ по истории.

Однако в старших классах (9-11) краеведение, как школьная дисциплина — отсутствует. Именно поэтому, многие педагоги выпускных классов составляя КТП по предмету «История» — оставляют в своём планировании место (2-3, иногда 4 темы) под самые интересные страницы истории Родного края.

Французский географ и историк Элизе Реклю, утверждал, что: «история является географией во времени» [5]. Если принять это утверждение, как данность, можно провести параллель и сказать, что история малой Родины — это история каждого из нас. Ведь всё самое светлое и нежное в человеке из детства [12]. А у каждой семьи есть своя география и своя история. Знать, откуда пошли твои предки человеку просто необходимо. Без твёрдого знания кто ты есть, человек живёт как в тумане. В связи с этим, как никогда актуальны высказывания Валентина Распутина о том, что бывает, если забывают о любви к Родине Великой и Родине малой: «Разрушенная земля перестает питать человека, не в силах дать ему в том числе и духовное питание;

разрушенный человек перестает ощущать родительство земли и равнодушен к ней. И это не только на моей «малой Родине» – это везде...

Во все времена земля была единственной кормилицей человека, за века и тысячелетия у него выработалось к ней поклонение, выражаемое и чувствами, и словами. Человек обращался к своей кормилице и с просьбами, и с планами, и с благодарностью.

Каждая область, край, округ могут по праву гордиться своей историей [1]. Педагоги истории и обществознания на уроках краеведения, и на уроках истории в средней и старшей школе должны делать всё необходимое, чтобы обучающиеся старшего школьного возраста любили свою малую родину и гордились её историей.

Действительно, каждый уголок нашей необъятной Родины по-своему уникален. И наш Саратовский край, наша Вольская земля не исключение; для полноценного созревания гармоничной личности в обучающемся учителю надо стараться, как можно шире и глубже дать интересный, креативный и многогранный материал о культуре, истории и географии Родного края.

Культурное и духовное обретение, как малой, так и великой Родины — является для обучающегося воистину сложным, но благодарным процессом, а для педагога передача знаний о культуре, природе, истории и жизни родного края наиглавнейшая педагогическая задача [4]. Ибо человек не ведающий откуда и для чего он пришёл в этот мир, вряд ли много сможет совершить в своей жизни...

Одной из насущных проблем духовно-нравственного воспитания становится проблема развития у старших школьников ценностного отношения к истории и культуре малой Родины, выявление возможностей старшей школы в решении такой задачи. Становление ценностного отношения скажется на понимании личностью необходимости сохранения историко-культурного наследия своей малой Родины [14], понимании выпускника своей ответственности за результаты собственной жизнедеятельности, осмыслении своей жизненной позиции. Для исследования таких возможностей старшей школы в формировании ценностного отношения школьников к истории и культуре малой Родины в науке созданы серьезные предпосылки.

Большинство авторов прочно увязывают решение проблем личностного становления подростков с особенностями социализации, моделируемыми условиями личностного развития воспитанников. Не случайно проблемы социализации личности оказались в поле зрения многих педагогов и психологов, исследующих отношение школьников к духовно-нравственному самоопределению и самореализации – Н.В. Андреевкова, В.П. Бедерхановой, Е.П. Белозерцева, И.Е. Булатникова, Б.З. Вульфова, О.В. Долженко, В.Д. Иванова, И.Ф. Исаева, И.С. Кона, М.Н. Коротких, Е.Е. Ливанова, В.М. Меньшикова, В.В. Москаленко, А.В. Мудрика, Б.Д. Парыгина, А.Г. Пашкова, А.В. Репринцева, М.И. Рожкова, Н.Л. Селивановой, В.А. Слостенина, В.М. Соколова, Д.И. Фельдштейна, В.А. Фокина, П.А. Шавира, Е.Н. Шиянова и др [10].

У каждого человека в процессе социализации складывается индивидуальная система ценностей, формируется собственное ценностное отношение к окружающему миру, к реалиям социального бытия. В своем исследовании я опиралась на теоретические исследования в области аксиологии *философов* С.Ф. Анисимова, Л.М. Архангельского, О.Г. Дробницкого, А.Г. Здравомыслова, Н.И. Лапина, Д.А. Леонтьева, В.А. Разумного, В.П. Тугаринова; *социологов* И.В. Ильинского, Н.П. Медведева, В.Л. Оссовского, Ю.М. Письмака, А.А. Ручки, В.Н. Сагатовского, П.И. Смирнова, В.А. Ядова [6]; *психологов* К.А. Абульхановой-Славской, Б.С. Алишева, Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, В.Н. Дружинина, Н.Ф. Добрынина, А.Н. Леонтьева, В.Н. Мясищева, Р.С. Немова, Д.Н. Узнадзе; *педагогов* П.П. Блонского, Е.В. Бондаревской, А.М. Булынина, В.И. Гинецинского, В.А. Караковского, А.С. Макаренко, Н.Д. Никандрова, З.И. Равкина, М.И. Рожкова, В.В. Серикова, В.А. Слостенина, К.Д. Ушинского, Г.И. Чижаковой, Е.Н. Шиянова, Н.Е. Щурковой и др. Ряд психолого-педагогических исследований в области теории деятельности (Б.Г. Ананьев, М.Я. Басов, Л.П. Буюева, Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, М.С. Каган, Н.В. Кузьмина, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн) позволил более полно рассмотреть категорию «ценностное отношение к истории и культуре малой Родины» [3].

Однако анализ литературы показал, что отечественными исследователями уделяется все еще недостаточное внимание проблемам духовно-нравственного воспитания обучающихся старших классов, формированию у них ценностного отношения к истории и культуре малой Родины.

В любом возрасте человек ценит, лишь то, что любит, а любит, как правило лишь то, что знает. Соответственно — познавательный интерес старшеклассника к предмету краеведение или истории просто необходим, для знания истории и культуры Родного края [15].

Как быть с отсутствием познавательного интереса у многих обучающихся старшей школы? Прежде всего, необходимо признать, что сегодня формирование интереса к истории Родного края острая современная проблема. Как сделать урок по истории и краеведению интересным? Перед педагогом встает проблема формирования у учащихся познавательного интереса.

Необходимо отметить, что под познавательным интересом различные его исследователи понимают особую избирательную направленность личности на процесс познания, избирательный характер которой выражается в той или иной предметной области (С. Л. Рубинштейн) [11]; стремление человека обращать на что-то внимание, познавать какие-либо предметы и явления (Ф.Н. Гоноболин); особое избирательное, наполненное активным замыслом, сильными эмоциями, устремлениями, отношение личности к окружающему миру, к его объектам, явлениям, процессам (Г.И. Щукина) [3]; эмоционально окрашенную потребность, прошедшую стадию мотивации и придающую деятельности человека увлекательный характер (И.Ф. Харламов). Г.И. Щукина предложила выделить в учебно-воспитательном процессе два источника познавательных интересов: во-первых, содержание учебного материала; во-вторых, организация

познавательной деятельности учащихся, то есть методы и приемы, используемые учителем в обучении [12].

На уроках я столкнулась с тем, что краеведческий материал вызывает большой интерес у школьников. Элементы краеведческого материала обогащают изложение литературного содержания уроков и вызывают в сознании обучающихся связь с окружающей действительностью, что ведет к появлению любопытства и со временем к развитию интереса к предмету. Краеведческий материал создает условия для работы исследовательского характера, помогает развитию активной творческой деятельности. Известный советский писатель Виталий Бианки писал, что краевед прежде всего исследователь, маленький Колумб [10].

Стоит подчеркнуть, что процесс формирования интереса детей старшего школьного возраста к истории малой Родины будет эффективным, если:

- в образовательном учреждении созданы оптимальные условия для эффективного взаимодействия всех субъектов социального воспитания выпускников;
- формирование интереса детей старшего школьного возраста к истории малой Родины ведется на систематической основе, с учётом возрастных и индивидуальных особенностей детей;
- школьники вовлечены в творческий процесс по изучению истории и традиций народной культуры;
- осуществляется систематический анализ состояния интереса подростков к истории малой родины, эффективность влияния различных факторов в этом процессе;
- процесс формирования интереса детей старшего школьного возраста к истории малой Родины строится на основе коллективных форм работы, игровых методик, принципа романтики, интереса [8].

В 21 веке российская общеобразовательная школа находится в фокусе государственной социальной политики, ибо от её позиции и качества подготовки молодежи к жизни и труду во многом зависит судьба общественных реформ, выход России в число ведущих экономических держав мира. Колоссальный природный потенциал России может остаться нереализованным, если не будет сформирован новый человек, обладающий бережным, заботливым отношением к своей стране, к тому месту, где он родился и вырос, где к нему пришло понимание смысла человеческой жизни и его собственного бытия [9]. В этом плане особенно велика роль общеобразовательной школы, осуществляющей свою просветительскую миссию в особых, порой весьма сложных условиях, готовящей школьников к бережному, заботливому отношению к своей родной истории и национальной культуре.

Масштабные изменения в жизни российского общества, произошедшие в последние десятилетия, остро поставили вопрос о духовно-нравственных ценностях и ориентирах образования, социального воспитания детей и молодежи. В наиболее сложном положении оказался один из самых незащищённых слоев общества – дети и подростки: попав под лавинообразный

поток гедонистической, воровской «морали», льющейся с экранов телевизоров, насквозь пропитавшей СМИ, дети и молодежь впитывают в себя эталоны, образцы поведения, «ценности» героев боевиков, деятелей шоу-бизнеса, современных компрадоров, предлагающих свое, часто маргинальное понимание смысла жизни и способы проявления отношения к своему народу и своей стране [5]. Истинные, корневые духовные устои русского народа сегодня все чаще остаются вне поля зрения подрастающего поколения. Особую тревогу вызывает состояние нравственного самосознания школьников: готовясь к самостоятельной жизни, подросток ищет образец для подражания, эталон жизненной мудрости, и от того, кто или что станет таким эталоном, во многом зависит его дальнейшая судьба [2]. В этой связи особую актуальность в сфере государственной образовательной политики приобретает проблема духовно-нравственного воспитания школьников, формирования ценностного отношения воспитанников к истории и культуре своей малой Родины.

Школа – один из главных ретрансляторов духовной культуры – имеет огромный потенциал для воспитания таких важных качеств личности как патриотизм, гражданственность, альтруизм, гуманизм, необходимых для члена правового общества [1]. Именно поэтому представляется актуальным рассмотрение способов и условий формирования ценностного отношения личности выпускника к истории и культуре своей Родного края.

Одним из главных педагогических условий формирования интереса, учащихся старшего школьного возраста к истории Родного края — является формирование познавательного интереса и ценностного отношения к культуре и истории малой Родины у выпускника [4].

Мы предполагаем, что формирование познавательных интересов у учащихся будет осуществляться более эффективно, если использовать на уроках истории и краеведения литературных произведений.

Для этого необходимо решить следующие задачи:

1. Введение литературного материала в содержание программы по краеведению;
2. Применение инновационных методов и приемов на уроках истории и краеведения.

Рассмотрим введение краеведения в содержание учебного материала курса «Истории Отечества» в старших (9-11) классах.

Чтобы осознано применять краеведческий материал на уроках истории в 9-11 классах, сначала необходимо изучить библиографию, затем выделить направления использования краеведения на уроках. И здесь необходимо обозначить следующие этапы [6]:

- устное народное творчество (пословицы, поговорки, загадки, былины, легенды, сказки, народные песни, обряды);
- произведения об истории родного края (рассказы о пушкарях да стрельцах, курском ополчении времен Отечественной войны 1812 года, героях ВОВ);
- картины родной природы, люди Саратовского края в книгах писателей-земляков;

- произведения Саратовских писателей о формировании характера ребенка;
- мир русской классики (писатели, посетившие наш край);
- литературные страницы Саратова, Вольска.

Таким образом, необходимо отметить, что основные педагогические условия формирования интереса учащихся старшего школьного возраста к истории Родного края — это возвращение педагогом ценностно-смыслового и ценностно-эстетического отношения выпускника к своей родной земле. К тому краю, где ему было судьбой предназначено родиться.

Без знания истории и культуры малой Родины, невозможно сформировать у выпускника любовь и интерес к своему отчужденному краю. И здесь, педагогическим условием выступает патриотическое воспитание на основе краеведческого материала [7].

Краеведческий подход в образовании школьников дает возможность гуманизировать воспитательный процесс, выбрать образовательный маршрут для воспитанников не только в информационно – просветительском, но и в эмоциональном плане [1].

Интерес детей старшего школьного возраста к истории и культуре Родного края – явление диалектическое [5], оно не статично, изменяется и зависит от ряда объективных и субъективных факторов. Объективными факторами являются положение в экономике современной России, складывающееся в обществе и государстве отношение к истории Родины; субъективными – наличие устойчивого интереса воспитанников к истории малой родины, понимание ими социальной значимости, собственной ответственности за сохранения исторического и культурного наследия и др [16].

Подводя общий итог, следует признать, что сегодня, несмотря на ряд специфических негативных факторов, у школьного учителя есть всё, чтобы сделать интерес к истории России и к своему Родному краю естественным и устойчивым. Педагогические и психолого-педагогические условия, а также научная база в современной общеобразовательной школе вполне позволяют это сделать!

Список использованной литературы и источников

1. Абрамова С.В. Система гражданского образования школьников: воспитание гражданской активности, социально-правовое проектирование, изучение гуманитарного права [Текст] - М.: Глобус, 2006. - 224 с.
2. Алёшина Н.В. Знакомство детей с родным городом и страной. М., 2011, 121 с.
3. Белозерцев Е.П. Образ и смысл русской школы: Очерки прикладной философии образования. – Волгоград: Перемена, 2000. – 461 с.
4. Брюзова Т.А. Формирование нравственных качеств школьников на основе этнокультурных традиций // Мир образования – образование в мире. – 2002. – №1. – С. 137-146.
5. Булатников И.Е. Личность. Мораль. Воспитание. Проблемы социально-нравственного становления личности в условиях глобализации культуры. Избранные труды И.Е. Булатникова / Под ред. А.В. Репринцева: В 2т. Т. 1. Курск, 2017 С. 392

6. Булатников И.Е. Этнические основы русского образования в философско-педагогической концепции Е. П. Белозерцева // Психолого-педагогический поиск. М., 2015. №1 (33). С.110-133.
7. Волков Г.Н. Этнопедагогика как педагогика национального спасения // Мир образования – образование в мире. – 2004. – №3. – С.51-59.
8. Вульф Б.З. Ребенок и взрослый в диалоге поколений и культур // Приобщение школьников к ценностям региональной культуры: проблемы и опыт: Межвуз. сб. науч. ст. / Под ред. А.В. Репринцева. – Курск: Изд-во Курского гос. ун-та, 2005. – С.3-8.
9. Золотарёв В.Г. Жизнь по волнам идёт. Курск, 2010. 248 с.
10. Кучерова О.Е. Проблемы духовного воспитания будущего учителя // Вестник Тамбовского Университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, Выпуск 11 (91), 2010. С.69-73.
11. Лебедева Н.М. Базовые ценности русских на рубеже XXI века // Психологический журнал. – Т.21. – 2000. – №3. – С.73-87.
12. Павлова И.И. Гражданские качества современных подростков // Мир образования – образование в мире. – 2005. – №4. – С.73-84.
13. Распутин В.Г. На Родине. Рассказы и очерки. М., 2015. С. 187.
14. Репринцев А.В. Нравственно-эстетическое развитие современных школьников: тревоги и надежды // Культура и глобальные вызовы мирового развития. – СПб.: СПбГУП, 2005. – С.182-189.
15. Репринцев А.В. Социально-психологические проблемы нравственно-эстетического развития школьников // Психология и педагогика социального воспитания. – Кострома: КГУ, 2005. – 524 с. – С.295-306.
16. Шипов К.А. Воспитание на исторических событиях // Патриот Отечества. - 2013. - № 11. - С.34 – 36.

УДК 378.14

ГЕНДЕРНЫЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАНИЯ В ДОРЕВОЛЮЦИОННЫХ ГИМНАЗИЯХ

Е. М. Щербатых

Щербатых Екатерина Михайловна, магистрант, Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, shcherbatykh-1997@mail.ru

Вторая половина XIX – начало XX в. вызывает интерес своими социально-экономическими и общественно политическими трансформациями, значительно повлиявшими на сферу культуры в целом и на образование в частности, особенно это касается среднего образования. Анализируя особенности развития школьного образования на примере гимназий можно выявить проявления гендерных аспектов на начальном уровне.

Ключевые слова: гендерные аспекты, раздельное образование, педагогика, образование.

GENDER ASPECTS OF EDUCATION IN PRE-REVOLUTIONARY GYMNASIUMS

E. M. Shcherbatykh

Shcherbatykh Ekaterina Mikhailovna, Master's Student, Saratov National Research State University named after N. G. Chernyshevsky, shcherbatykh-1997@mail.ru

The second half of the XIX – the beginning of the XX century arouses interest for its socio-economic and socio-political transformations, which significantly affected the sphere of culture in

general and education in particular, especially secondary education. Analyzing the features of the development of school education on the example of gymnasiums, it is possible to identify the manifestations of gender aspects at the primary level.

Keywords: gender aspects, separate education, pedagogy, education.

В современном мире образование является одним из социальных лифтов, обеспечивающий возможность вертикальной мобильности в обществе. Политические, экономические и социальные трансформации, произошедшие в нашем государстве с распада СССР, сформировали новую стратификационную систему, базирующуюся на экономическом факторе, как следствие сформировавшие новое образовательное пространство. Возникновение рыночной системы образовательных услуг, образование негосударственных школ и вузов, появившаяся конкуренция привела к стремлению предоставить новые образовательные модели и подходы, отвечающие потребностям общества.

Для отечественной педагогики особый интерес представляют опыт раздельного образования в дореволюционной России.

В указанный период произошел активный рост количества и качества женских учебных заведений, а средняя школа (гимназии) настолько динамично развивались, что в какой-то момент опередили в этом процессе мужскую. Исследуя процесс развития можно утверждать, что система женского образования данного периода находилась на одном уровне с европейскими развитыми странами, при этом в России женское образование получало большую государственную поддержку, организацию и контроль.

Современная наука признает, что женщины и мужчины по разному воспринимают преемственность. Например, в женской памяти сохраняются наиболее важные результаты эволюции, которые необходимо передать следующим поколениям, тогда как мужской пол ориентирован на утрату старого и приобретение новых навыков и знаний, женщины более нацелены на выживание, а мужчины на прогресс. Естественно, что эти качества не являются жестко дифференцируемым по половому признаку, гармонично развитая личность сочетает в себе эти качества в большей или меньшей мере. Все же эти качества были обоснованы представителями разных наук: антропологии, психологии, социологии, педагогики. По мнению некоторых исследователей упомянутые гендерные особенности проявляются в различных ментальных сферах: мышление, восприятие, скорость усвоения и применения знаний.

Как пример рассмотрим обучение математики в дореволюционных гимназиях. Несмотря на то, что гендерные вопросы стали активно прорабатываться значительно позже, уже в первой половине XIXв. педагоги в гимназиях понимали что методика обучения для девочек и мальчиков должна отличаться. Девочкам необходимо было более подробно объяснять теорию и демонстрировать решение в практических заданиях. При этом женский пол более сосредоточен на теме и более четко ее усваивают. Тогда как мальчики имеют более абстрактное мышление, они быстрее начинают использовать

полученные знания, но при этом также быстро теряют концентрацию и начинают отвлекаться.

Педагоги в дореволюционных гимназиях учитывали как эти особенности, так и тот факт, что не все выпускницы будут использовать полученные математические знания в дальнейшей жизни. Учебный план даже среди женских гимназий имел отличия, так как социальная стратификация играла значительную роль в составлении программы обучения. Образовательные программы создавались правительством и руководством гимназий и корректировались социумом в соответствии с интересами сословий их разными возможностями и целями, формируя, таким образом, необходимый уровень преподавания математики в женских гимназиях. У девушек из благородного сословия или обеспеченных семей позволяющих обучения в заведениях более высокого уровне, не было сильной необходимости в математическом образовании, главное чтобы полученные знания позволяли должным образом воспитывать детей и управлять домом. Тогда как для гимназисток, чьи родители были «лицами недостаточного состояния», образование являлось главным преимуществом и «богатством» в дальнейшей жизни. Отлично иллюстрирует особенность сословного подхода сравнение учебного плана в женских гимназиях под ведомством императрицей Марии и гимназиях подконтрольных Министерству народного просвещения. Первые заведения в девушке культивировали социальную роль супруги-матери-хозяйки, тогда как во вторых математику преподавали на том уровне, который позволял выпускнице обрести возможность получения высшего образования и пригодился в профессиональной деятельности.

Возвращаясь к теме различия в преподавание разделов математики в мужских и женских гимназиях, необходимо отметить следующие особенности.

1. Только арифметика преподавалась девушкам в том же объеме, что и юношам, однако срок обучения увеличивал на один-два года.
2. В женских гимназиях геометрию в урезанном виде (меньше времени уделялось стереометрии и геометрии пространственных тем) начинали преподавать уже с первого класса и продолжалась на протяжении всех лет обучения, в мужских же геометрия вводилась только в четвертом классе.
3. Алгебра в мужских гимназиях начинала изучаться уже в 3 классе, тогда как в женских только с 5, а некоторых женских гимназиях курс алгебры являлся необязательным. Также как и курс геометрии, курс алгебры в женских гимназиях был урезан (исключались наиболее абстрактные разделы, такие как мнимые числа, теория соединения и неравенства и др.). А также уделялось время «упражнениям, служащим для перехода от арифметики к алгебре»
4. Необходимо отметить, что в учебных планах основных классов женских гимназий математике отводилось в два раза меньше, чем в муж-

ских. Но в восьмом дополнительном классе курс математики позволял выпускницам получить тот же объем знаний, что и выпускники мужских гимназий. А также давалась возможность изучения тригонометрии.

Отечественные педагоги XIX века в вопросе о гендерных аспектах касательно женского образования были разнообразны. И.Г. Кампе, считал, что мужское и женское образование должно различаться. По его мнению, женщины не могли тех же успехов в профессиональной и общественной деятельности, что и мужчины, что предназначение женщины – это семья и дом. Девушке не стоило углубляться в науку, так как в дальнейшей жизни ей хватило того бы уровня знаний, который она могла почерпнуть в религиозных книгах [1]. Г. Бланк придерживался тех же гендерных стереотипов, что участь мужчины – стоять во главе семьи, быть добытчиком, служить государству, тогда как женщине уготована традиционная роль супруги-матери-хозяйки [2]. По мнению И.Ф. Богдановича [3] не отрицал возможность получения девочками среднего образования, однако, оно должно было носить прикладной характер.

Во второй половине XIX – начале XX вв. вопросы социальных и гендерных стереотипов и ролей стали более подробно разрабатываться исследователями. Наиболее значимый вклад в равноправие женского образования внесли К.Д.Ушинский и М.К. Цебрикова. К.Д.Ушинский отрицал действующий в ту эпоху патриархальный подход в образовании и воспитании, придерживался мнения о необходимости общего воспитания и равноправия мужчин и женщин. М.К. Цебрикова, добивающаяся равных с мужскими прав на получение образования и возможности для его получения. М. К. Цебрикова в своих работах поднимала темы равноправия как в образовании, так и в профессиональной деятельности и социальной жизни [4]. М.К. Цебрикова была согласна с К.Д. Ушинским в том, что женщины обладают теми чертами и признаками, которые смогут позволить ей выполнять функции мужчины. В этих стремлениях они опередили свою эпоху, это можно считать предпосылками сложившегося через столетие гендерного подхода в педагогике.

Первые попытки разработки гендерного подхода в образовании стали появляться уже в середине XX в., появление первых теорий и экспериментальных методик в 1950-1980-х гг., и развитие гендерной проблематики с 1990-х гг. по настоящее время [5]. Гендерный подход учитывает гендерные особенности учеников, но отрицает жесткую половую дифференциацию, сочетает различные формы и методики обучения, направленные на гармоничное развитие личности.

Таким образом исследователи второй половины XIX – начала XX вв. сформировали собственное представление о гендерном вопросе, ставшие впоследствии мощной базой для последователей.

Действующая система образования является одним из главных показателей развития социума в сфере культуры. Современные исследователи

на протяжении последних десятилетий занимаются поиском и созданием новых теорий и методологий образования, актуализируют культурный опыт предыдущих поколений. Богатая история, как среднего, так и высшего отечественного и зарубежного образования позволяет преобразовывать образовательные методики, учитывая и положительные, и отрицательные результаты. Отечественное образование в течение XX в. трижды изменяла модель обучения, от раздельного обучения к совместному, непродолжительное введение раздельного обучения, и возврат к совместному. В настоящее время, несмотря на то, что доминирующей формой является совместная форма обучения, в связи с возрастающей ролью гендерного подхода, как части лично ориентированного подхода в педагогике, возникает все больше экспериментальных школ с раздельной формой обучения.

Список использованной литературы и источников

1. Кампе И.Г. Отечественные советы моей дочери. Ч.1. СПб., 1803.
2. Бланк Г. Мысли о начальном воспитании или Семейная школа. СПб., 1839
3. Богданович И.Ф. О воспитании юношества // Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. (до реформ 60-х гг.) / Сост. П.А. Лебедев. М., 1987
4. Чернявская Н. Э. Цебрикова М.К. Педагогические взгляды (монография)/ Н. Э. Чернявская. - Белгород: БГИКИ, 2010
5. Каменская, Е.Н. Гендерный подход в педагогике / Е.Н. Каменская. - Ростов н/Д: Изд-во Рост. ун-та, 2006.

УДК 378.14

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В УНИВЕРСИТЕТАХ СРЕДНЕВЕКОВОЙ ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЫ

О.С. Райлян

Райлян Оксана Сергеевна, магистрант, Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, trikozova_oksana@mail.ru

В статье автор делает попытку проанализировать основные особенности организации учебного процесса в учреждениях высшего образования в средневековой Западной Европе. В частности, анализируются различные формы организации образовательного процесса, а именно лекции, репетиции и диспуты.

Ключевые слова: Парижский университет, Болонский университет, Пражский университет, учебный процесс, Средневековье, университетская система, лекция, диспут.

ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE UNIVERSITIES OF MEDIEVAL WESTERN EUROPE. O. S. Raylian

O. S. Rilyan

Oksana S. Rilyan, Master's Student, Saratov National Research State University named after N. G. Chernyshevsky, trikozova_oksana@mail.ru

In this article the author attempts to research the main features of the organization of the educational process in higher education institutions in medieval Western Europe. In particular, it analyzes various forms of organization of the educational process, namely lectures, rehearsals and debates.

Key words: University of Paris, University of Bologna, University of Prague, educational process, Middle Ages, university system, lecture, debate.

Особенности организации образовательного процесса в западноевропейских средневековых учреждениях высшего образования представляют собой достаточно любопытную область для исследования, поскольку в основе учебного процесса здесь лежал тот педагогический концепт, который был сформирован еще на базе монастырских и кафедральных школ. Он сочетал в себе не только идеи реформаторов Каролингской эпохи, но и основные постулаты учения «отцов церкви», а также некоторые идеи, истоки которых звучали еще в античной мысли. Характер науки, которая определяла построение учебного процесса в средневековых университетах, принято называть «схоластикой», от латинского слова «schola», что обозначало «школу» [1, стр. 545].

Согласно схоластике, все необходимые знания уже содержатся в Священном писании, в трудах «отцов церкви» и некоторых работах мыслителей античности [2]. Таким образом, задача исследователя сводилась к систематизации, обобщению знаний, содержащихся в нескольких источниках, а не в применении своего опыта для обогащения образовательной базы.

Как бы то ни было, в средневековом университете существовало всего три формы организации учебного процесса: лекции, диспуты и репетиции. Лекции в западноевропейском средневековом университете, в целом, немного отличались от лекций современных. В университетах той эпохи лекция выглядела как чтение и комментирование преподавателем какой-то книги, хотя в роли «чтеца» мог выступать не только педагог, но и просто человек, которого преподаватель мог посчитать «достойным». Подобные занятия подразделялись на ординарные и экстраординарные, в зависимости от того, какую книгу читали на данном конкретном занятии: поскольку книги подразделялись на более важные и менее важные, обязательные и необязательные, то и определение для подобных занятий не могло быть одинаковым [3]. Стоит отметить, что и время для ординарных и экстраординарных лекций было регламентировано. Так, ординарные книги было принято зачитывать до обеда, в утренние часы, в то время как экстраординарные книги, слушание которых требовало меньшего внимания, изучались после обеда или вовсе в часы, не считавшиеся учебными (например, во время каникул). О наполнении учебной программы позволяют судить некоторые документы, сохранившиеся до наших дней. Например, согласно учебной программе по свободным искусствам и медицине Болонского университета, принятой в 1405 г., в ходе ординарных лекций было необходимо прочесть несколько трудов Аристотеля, в числе которых «Физика», «О небе», «Метафизика» и др. Для изучения на неординарных лекциях предлагаются такие труды, как «О субстанции мира» Аверроэса, «О движении животных» того же Аристотеля [4].

Еще одной важной деталью была возможность прервать лектора, задав ему какой-либо вопрос. Во время ординарных лекций подобная форма поведения школяра была не допустима, в то время как экстраординарные лекции, допускавшие куда больше свободы, могли сопровождаться непринужденной беседой с чтецом. Наконец, последней особенностью было разделение преподавателей по типу лекций, которые они читали – лектор, читающий со студентами экстраординарные книги, не мог читать на своих занятиях книги ординарные, в то время как для ординарных лекторов такого ограничения не существовало [5].

Составить представление о том, в какой форме и насколько эффективными могли быть подобные занятия, нам позволяет такой источник, как «Статут Парижского университета о методах чтения лекций», датированный 1355 г. В нем сказано, что в Парижском университете «были испробованы два способа чтения книг по свободным искусствам» [6]. Первый способ предполагал, что лектор говорит очень быстро – так, чтобы слушатели могли воспринимать его речь, но не могли ее записать; второй способ предполагал очень медленную речь лектора, чтобы студенты могли фиксировать всё сказанное. Как показала практика, первый способ оказался более эффективным, в результате чего первый способ «был признан лучшим, потому что способность обыкновенного ума, выражающаяся в образовании понятий, заранее указывает на подражательность ему в наших чтениях» [7].

Еще одной формой организацией занятия в средневековом университете были репетиции, от латинского слова «repetitio», означающего «повторение». Построение репетиций не было так строго регламентировано, как построение лекций, поэтому подобные занятия представляли собой повторение пройденного материала в свободной форме или разбор тех вопросов, которые по какой-то причине лектор не успел затронуть в ходе чтения книг.

Как отмечает М.Е. Попов, «особое значение в жизни студента Средневековья придавалось умению говорить, чтобы успешно выступать на диспутах» [8]. Более подробно разобраться в том, как именно строилось такое занятие как диспут, позволяет «Статут Пражского университета» [9]. Согласно этому документу, диспуты могли проводиться с утра и до самого вечера, причем количество поднимаемых тем было ограничено – не более трех. На каждую тему приходилось по три софиста: первый должен был утверждать какую-то идею, второй – отрицать ее, задача же третьего заключалась в сопоставлении высказанных точек зрения.

Во время занятия следовало высказываться с использованием академических оборотов речи, говоря, например, «не нахожу истинным», «немыслимо», «недопустимо» [10]. Стоит отметить, что подобная форма занятия была настолько важна в ходе учебного процесса в средневековом университете, что в дни, которые были отведены для диспута, даже отменялись лекции [11]. Кроме того, диспут мог проводиться и во время каникул или даже после занятий.

Таким образом, образование в западноевропейском средневековом университете, несмотря на некоторое сходство с организацией учебного

процесса в современных учреждениях высшего образования, имело свои собственные специфические черты. В первую очередь, различия выражаются в подходе к образованию как таковому. Если современный ученый стремится к получению новой информации, то ученый Средневековья видит свою задачу в обобщении уже имеющихся знаний. Конечно же, особенности сугубо средневекового образования мы можем наблюдать и в форме организации образовательного процесса, что выражается в делении лекций на ординарные и экстраординарные, наполнении самих лекций, а также повышенном внимании к таким формам занятия как диспут.

Список использованной литературы и источников

1. См.: Гуревич А.Я. Категории средневековой культуры. М., 1984. С. 545.
2. См.: Маркова С.П. Процесс обучения в средневековых западноевропейских университетах. [Электр. ресурс].- Режим доступа: <http://s-history.adygnet.ru/public/dial7-4.pdf> (дата обращения: 14.05.2020).
3. См.: Маркова С.П. Указ. соч.
4. См.: Учебная программа по свободным искусствам и медицине в Болонском университете (1405). [Электр. ресурс].- Режим доступа: <https://nashaucheba.ru/v28112/?cc=1&page=4> (дата обращения: 11.03.2021).
5. См.: Маркова С.П. Процесс обучения в средневековых западноевропейских университетах. [Электр. ресурс].- Режим доступа: <http://s-history.adygnet.ru/public/dial7-4.pdf> (дата обращения: 14.05.2020).
6. См.: Статут Парижского университета о методах чтения лекций. Постановление факультета искусств (1355). [Электр. ресурс].- Режим доступа: http://www.vostlit.info/Texts/Dokumenty/France/XIV/1340-1360/Statut_franc_univ/text.htm (дата обращения: 15.03.2021).
7. См.: Статут Парижского университета о методах чтения лекций. Постановление факультета искусств (1355). [Электр. ресурс].- Режим доступа: http://www.vostlit.info/Texts/Dokumenty/France/XIV/1340-1360/Statut_franc_univ/text.htm (дата обращения: 15.03.2021).
8. См.: Попов М.Е. Статуты средневековых университетов Западной Европы как отражение их организации // Символ науки, 2015. С. 173.
9. См.: Статут факультета искусств Пражского университета. [Электр. ресурс].- Режим доступа: <http://www.vostlit.info/Texts/Documenty> (дата обращения: 09.03.2021).
10. См.: Статут факультета искусств Пражского университета. [Электр. ресурс].- Режим доступа: <http://www.vostlit.info/Texts/Documenty> (дата обращения: 09.03.2021).
11. См.: Попов М.Е. Статуты средневековых университетов Западной Европы как отражение их организации // Символ науки, 2015. С. 174.

УДК 378.14

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Х.К. Искиндинова

Искиндинова Хадича Кувайдуловна, магистрант, Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, hadicha.iskindirova@yandex.ru

В статье рассматривается проблема воспитания чувства патриотизма у детей школьного возраста в условиях внеурочной деятельности. Автор раскрывает эффективные формы работы, в процессе которых формируются знания и умения педагогов в области воспитания патриотизма у обучающихся во внеурочной деятельности.

Ключевые слова: педагог, школьник, воспитание, патриотизм, внеурочная деятельность.

PATRIOTIC EDUCATION OF CHILDREN IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

Kh. K. Iskindirova

Iskindirova Khadicha Kuvaidulovna, Master's Student, Saratov National Research State

University named after N. G. Chernyshevsky, hadicha.iskindirova@yandex.ru

The article deals with the problem of fostering a sense of patriotism in school-age children in the conditions of extracurricular activities. The author reveals effective forms of work, in the process of which the knowledge and skills of teachers in the field of education of patriotism in students in extracurricular activities are formed.

Key words: teacher, student, education, patriotism, extracurricular activities.

Патриотизм-это любовь к Родине, преданность своему Отечеству, стремление служить его интересам, готовность, вплоть до самопожертвования, к его защите [1, с. 25].

Патриотическое воспитание – сложный педагогический процесс. В основе его лежит развитие нравственных чувств [2, с. 11]. Без чувства патриотизма, любви к Родине и родному краю не будет будущего, поэтому важно уделять это внимание не только на уроках, но и во внеурочные часы.

Одной из важнейших задач учебного заведения является сложный педагогический процесс, называемый патриотическим воспитанием старшеклассников, основная нагрузка которого направлена на развитие моральных чувств ребенка. Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации с начального школьного возраста в школе настолько важно, что входит в концепцию, устанавливающую необходимость проведения специальной работы, направленной на этот вид образования детей с учетом их индивидуальных особенностей.

Само понятие патриотизма включает в себя 3 компонента, которые активизируются в сфере природы и общества:

- 1) познавательный (знания и представления) - должна обеспечивать содержание работы педагогической деятельности в области патриотического воспитания;
- 2) поведенческий (разные навыки и умения) – выполняет диагностическую функцию;
- 3) эмоциональный (выражение чувств) - основной компонент в школьном возрасте.

Чувства в начальной школе играют первостепенную роль в отношении патриотического воспитания. Но нравственные чувства детей еще недостаточно развиты, имеют хрупкую, ранимую основу и отличаются специфичностью.

У детей овладение моральными оценками, критериями, суждениями, интересом к своему окружению и его компонентам формируется только в конце 1 - 2 класса. Этим объясняется то, что постепенно налаживается система знаний ученика начальной школы.

В начальной школе, чтобы знания лучше запомнились, они должны приобрести эмоциональную окраску.

Патриотизм у детей этого возраста проявляется очень специфически, потому что у них нет должного жизненного опыта и моральной практической деятельности.

Именно в этом возрасте начинается формирование воли, силы духа, решимости и других моральных качеств, и идеалов, воспитанных патриотизмом и в то же время полезных для него.

Формы патриотического воспитания во внеурочной деятельности.

Патриотическое воспитание во внеклассных мероприятиях включает в себя несколько форм: Классный час; родительское собрание; Экскурсия; Праздник; Круглый стол, диспут; Конкурс; викторина; КВН; станционная игра; Слеты; марафоны; квесты; военно – спортивная игра «Зарница».

Школа использует такие формы патриотического воспитания, как:

1. Разговор-это метод убеждения.

Задачи разговора: формирование у детей гражданско-патриотических идей; разъяснение норм и правил поведения в обществе, природе, правил общения; обсуждение и анализ поступков учащихся класса.

Материалом для бесед могут быть факты из жизни класса, произведения художественной литературы, публикации в детских газетах и журналах, моральные категории (добро, зло, справедливость, долг, патриотизм, ответственность, дисциплина и т.д.); происходящие события (в классе, школе, стране); вопросы и проблемы, волнующие детей.

2. Классный час - одна из основных форм воспитательной работы. Это ведущая форма деятельности, способствующая формированию у школьников системы отношений с окружающим миром.

3. Экскурсия как форма воспитательной работы используется в учебной и внеклассной деятельности.

В гражданском и патриотическом воспитании экскурсии играют особую роль. Благодаря экскурсиям дети поближе узнают историю своей страны, культуру своего народа, его обычаи и традиции. Экскурсии расширяют кругозор детей, наглядно демонстрируют достижения техники, строительства, помогают школьникам почувствовать себя частью природного, культурного и социального пространства.

В ходе гражданско-патриотического воспитания проводятся посещения музеев, выставок, производства, природы, города и т.д.

В рамках патриотического воспитания выделяют несколько разных методов таких как: Убеждение, приучение, побуждения.

Убеждения - разъяснение, рассказ-размышление, убеждение на собственном примере, опыте и опыте других, спор, дискуссия, полемика (постановка учащегося в позицию полноправного участника процесса, активного субъекта).

Побуждения - увлечение радостной перспективой, делом, творческим поиском; героическим, необычным, красивым, загадочным; поощрение, похвала, награда, требование и др. (формирование высокой значимости порученных и выполненных дел для общества; гордости за принадлежность обществу, народу, государству; разработка требований, распоряжений, рекомендаций которые способствуют становлению и развитию патриотической направленности личности).

Приучения - творческое поручение, творческая игра, соревнование, традиции, личный пример (на основе коллективной творческой деятельности, метода проектов происходит развитие всех сторон личности, формируется отношение к жизни, складывается характер школьника, его патриотическое видение мира; воспитание через коллектив). [1, с.42].

Применение этих методов в рамках специальных проектов может сложить правильное восприятие детьми патриотизма.

Важно отметить, что применение методов должно осуществляться в рамках специальных проектов, которые могут быть использованы в школе.

1. Практический проект. Такой вид проектов направлен на социальные интересы общества. Темы и содержание ориентированных на практику проектов могут быть разнообразными: от учебного пособия для кабинета истории до пакета рекомендаций по патриотическому воспитанию. Важно оценить реальность использования проекта на практике и его способность решать поставленную проблему.

2. Исследовательский проект. Этот проект по структуре и содержанию - это настоящее научное исследование. Он включает обоснование актуальности выбранной темы, обозначение задач исследования, обязательное изложение гипотезы с ее последующей проверкой, обсуждение полученных результатов. В этом случае используются методы современной науки: наблюдение, моделирование, социологическое обследование и другие. Тема таких проектов может быть примерно такой: "наши соотечественники в годы Великой Отечественной войны", "семейная история в истории страны", "Образ Родины в художественных произведениях", "я и мой город", "Я гражданин России!", "Взгляд в семейный альбом" и многие другие.

3. Информационный проект. Такой проект направлен на сбор информации о каком-либо объекте или явлении с целью его анализа, обобщения и представления широкой аудитории. Например: "Герои живут рядом", "Природа родной земли и своих проблем", "Есть такая профессия: защищать Родину", "Ветеран живет рядом", "Свет Великой Победы", "Георгиевская лента".

4. Творческий проект. Данный проект предполагает самый свободный и нетрадиционный подход к оформлению результатов. Это могут быть альманахи, театралы, ролики, выставки, обладающие большим патриотическим потенциалом.

5. Проект "роль". Разработка и реализация такого проекта является самой сложной. Участвуя в нем, дизайнеры берут на себя роли литературных или исторических персонажей.

Применяя идею патриотического воспитания к проектной деятельности, важно понимать, что эффективность процесса напрямую зависит от уровня организации деятельности в целом и квалификации и профессионализма учителя в частности.

Патриотическое воспитание детей во внеурочной деятельности является важной задачей, стоящей перед учителем. Решение этой задачи- важная миссия, на которую нельзя закрывать глаза, так как правильное представление детей о Родине и любви к ней формируется в раннем возрасте. Именно от этих представлений зависит будущее страны.

Список использованной литературы и источников

1. Агапова И., Давыдова М. Патриотическое воспитание в школе. – М.: Айрис-пресс, 2002.
2. Ефремова Г. Патриотическое воспитание школьников // Воспитание школьников. – 2005. – № Интернет ресурс
3. <https://studfile.net/preview> Классификация проектов по Е.С. Полат

УДК 378.14

РЕАЛИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ: СОЗДАНИЕ ЕДИНОЙ КОНЦЕПЦИИ РОССИЙСКОГО ПАТРИОТИЗМА И ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ НАСТАВНИКОВ ЮНОШЕСТВА

А.Н. Федорова

Федорова Елена Николаевна, магистрант, Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, fedorova.an08@mail.ru

В статье рассматриваются основные компоненты системы патриотического воспитания в стране.

Ключевые слова: патриотизм, Родина, гражданин.

IMPLEMENTATION OF THE SYSTEM OF PATRIOTIC EDUCATION: CREATING A UNIFIED CONCEPT OF RUSSIAN PATRIOTISM AND THE PROBLEM OF TRAINING YOUTH MENTORS

A. N. Fedorov

Fedorova Elena Nikolaevna, Master's Student, Saratov National Research State University named after N. G. Chernyshevsky, fedorova.an08@mail.ru

The article considers the main components of the system of patriotic education in the country.

Key words: patriotism, Motherland, citizen.

В настоящее время все большее распространение приобретает взгляд на патриотизм как на важнейшую ценность, интегрирующую не только социальный, но и духовный, нравственный, культурный, исторический и другие компоненты. Патриотизм олицетворяет любовь к своему Отечеству, неразрывность с его культурой, историей, достижениями, проблемами,

неотделимыми и притягательными в силу своей незаменимости и неповторимости, составляющими духовно-нравственную основу личности, формирующими ее гражданскую позицию и потребность в достойном, самоотверженном, вплоть до самопожертвования, служении Родине.

Патриотическое воспитание начинается с раннего детства. Именно в этот период жизни (периода активного развития социальных интересов, самоутверждения) у ребенка начинает зарождаться коллективизм, гуманизм, трудолюбие, чувство собственного достоинства и патриотизм в том числе.

Целью патриотического воспитания является формирование основ патриотизма как нравственного качества личности, развитие в личности высокой социальной активности, гражданской ответственности, духовности, становление личности, обладающей позитивными ценностями и качествами, способной проявить их в созидательном процессе в интересах Отечества; воспитание убежденного патриота, любящего свою Родину, преданного Отечеству, готового служить ему своим трудом и защищать его интересы [1].

Многие ученые отмечают, что патриотизм может полностью умереть в сознании нации через три-четыре поколения. Поэтому проблемы патриотического воспитания детей и молодежи сегодня встали наиболее остро. Без патриотического воспитания невозможно полноценное духовное развитие и осознание молодым человеком себя гражданином своей страны, исторической, культурной, национальной и духовной принадлежности к Родине. Константин Ушинский писал: «Как нет человека без самолюбия, так нет человека без любви к Отечеству, и эта любовь дает воспитанию верный ключ к сердцу человека и могущественную опору для борьбы с его дурными наклонностями» [2].

Сегодня перед патриотическим воспитанием детей и молодежи в России стоит множество проблем:

- отсутствует единая нормативно-правовая база, регулирующая деятельность государственных, общественно-государственных и общественных учреждений и организаций по патриотическому воспитанию;
- отсутствует единая и четкая система финансирования патриотического воспитания
- отсутствует единый механизм организации и руководства патриотическим воспитанием;
- низкий уровень материально-технического обеспечения учебно-образовательной базы всех организаций и учреждений по патриотическому воспитанию;
- отсутствует единое научно-методическое обеспечение патриотического воспитания.

Решение всех перечисленных проблем должно способствовать становлению системы патриотического воспитания. Задача успешного построения новой системы патриотического воспитания заключается в правильном соединении исторического опыта и современных возможностей образования и обучения. Учащиеся и студенты должны всегда участвовать в созидательном труде на благо Отечества, больше изучать отечественную культуру, культуру своей малой родины, родного края. Молодежи необходимо

прививать ценностное и бережливое отношение к своей истории и культуре на всех этапах образования и обучения. Необходимо развивать молодежный внутренний туризм, чтобы молодежь могла хорошо узнать свою страну, в регионах необходимо расширять сеть краеведческих музеев и всех видов краеведческой деятельности, и обеспечить их полную доступность для молодежи. В школах и вузах следует возродить практику начальной военной подготовки. Государство должно поощрять любовь молодых людей к Родине, увеличить пропаганду патриотизма в СМИ и произведениях культуры.

Сегодня значительно возросла роль образовательных учреждений, детских и молодежных организаций, способствующих становлению патриотов своей родины, что требует отлаженной работы всей системы патриотического воспитания подрастающего поколения, основывающейся на результатах актуальных научных исследований. В динамично развивающемся гражданском обществе организации образования и, прежде всего, педагоги реализуют патриотическое воспитание детей и молодежи, находясь в инновационном поиске целевых установок, адекватных им содержания и технологий формирования личности человека-патриота – «портрета выпускника школы». Поэтому подготовка будущего педагога к осуществлению патриотического воспитания необходима.

Необходимо на федеральном и региональном уровнях установить периодичность проведения мониторинга патриотического воспитания обучающихся, разработав адекватный этой глобальной задаче исследовательский аппарат и подготовив соответствующие кадровые и иные материальные ресурсы. Немаловажным является формирование компетентности будущих педагогов в рассматриваемой области путем включения в учебные планы СПО, бакалавриата и магистратуры дисциплин по патриотическому воспитанию методической направленности.

В систематизации работы по патриотическому воспитанию важен механизм сетевого взаимодействия организаций общего образования, педагогического образования, административных структур, общественных организаций и иных институтов по аккумулярованию опыта патриотического воспитания и выработке новых технологий формирования российской гражданской идентичности, повышению уровня социальной активности будущих педагогов, исходя из данных осуществляемых мониторингов.

Воспитание и развитие детей и молодежи, процесс достижения уровня духовной, умственной зрелости, сознательности, культурности и прочих личностных качеств, освоения и принятия им ценностей, нравственных установок и моральных норм общества во многом зависит от фундамента патриотического воспитания. Благодаря комплексному подходу к становлению патриотического воспитания и формированию наставничества можно подготовить современного патриота – высоконравственного, творческого, компетентного гражданина России, принимающего судьбу Отечества как свою личную, осознающего ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененного в духовных и культурных традициях многонационального народа России.

Список использованной литературы и источников

1. Бойко Р. В. «Содержание и организация спортивно-патриотического воспитания школьников в учреждениях дополнительного образования физкультурно-спортивной направленности» / Р.В. Бойко, 2007-2016, – Электронная библиотека диссертаций dslib.net
2. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. – М., 1974.

УДК 378.14

С КАКИМИ ТРУДНОСТЯМИ МОЖЕТ СТОЛКНУТЬСЯ МОЛОДОЙ УЧИТЕЛЬ

А.А. Волкова

Волкова Анастасия Альбертовна, магистрант, Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, Россия, volkovan_95@mail.ru

В статье представлены некоторые проблемы, с которыми может столкнуться молодой учитель при поступлении на работу в общеобразовательную школу. Целью работы является рассмотрение причин затруднений работы учителя-новичка и выведение советов, как облегчить работу в первые годы преподавания в школе.

Ключевые слова: молодой учитель, трудности преподавания, ФГОС, отношения учитель-ученик-родители.

WHAT DIFFICULTIES CAN A YOUNG TEACHER FACE?

Volkova A. A.

Volkova Anastasia Albertovna, Master's Student, Saratov National Research State University named after N. G. Chernyshevsky, Russia, volkovan_95@mail.ru

The article presents some problems that a young teacher may face when applying for a job in a comprehensive school. The purpose of the work is to consider the causes of difficulties in the work of a novice teacher and to derive tips on how to facilitate work in the first years of teaching at school.

Key words: young teacher, teaching difficulties, FSES, teacher-student-parent relations.

Учитель— «доверенное лицо общества в воспитании наших детей, надежная опора партии в агитации и пропаганде, во всей идеологической деятельности» [1; с. 56]. От того, насколько он мастерски выполнит свой долг, зависит будущее народа, страны. Важнейшая задача педагогического образования – обеспечить школу современными педагогическими кадрами. Учитель – это ключевая фигура в решении целого ряда приоритетных задач образования.

Система образования за последние годы серьезно изменилась. Она стала вариативной, учителя работают по различным программам, включая авторские;

вводятся интегрированные, новые для школы курсы; действуют вариативные учебники; идёт активная дискуссия о профильном обучении. От учителя требуются сегодня научно-исследовательские навыки, умение проектировать современный учебно-воспитательный процесс.

Наука не дошла еще до тех данных и открытий, которые позволили бы ей найти ключи к психологии учителя. Скорее, мы располагаем только отрывочными сведениями, только фрагментарными замечаниями, не приведенными еще в систему, да некоторыми попытками чисто практического свойства, связанными с психотехническим подбором учителей. Надо заметить, что и в области психотехники выработка психогаммы учителя представляет гораздо большие трудности, чем в остальных профессиях[3, с. 232].

Современная школа - это современный учитель: способный работать по новым информационным технологиям, обладающий коммуникативными навыками, умеющий проектировать и моделировать любое образовательное явление, будь то урок, классный час или родительское собрание, готовый работать на качественный образовательный результат в условиях его внешней оценки со стороны общественно-государственного органа управления образовательного учреждения. А самое главное учитель должен быть высокопрофессиональным и являться образцом, с которого ученик захочет брать пример.

Всему этому будущий учитель может научиться, если его теоретическая подготовка в вузе будет теснейшим образом связана с активной практикой в инновационных школах.

В жизни каждого педагога наступает тот период, когда, находясь на пути получения будущей профессии, он мечтал поскорее очутиться в чудесной стране под названием «школа». В этой стране есть все: добрейшие в мире наставники, которые без сомнений помогут на пути твоего профессионального становления, новейшие разработки и программы, о которых на протяжении долгих лет обучения тебе рассказывали преподаватели, а каждый твой поход на педагогическую практику знакомил тебя с милейшими жителями этой страны – с учениками, которые смотрят на тебя обожающими глазами и ловят на лету каждое твое слово, желая продемонстрировать все свои знания и умения, а также узнать что-то новое и интересное о себе.

Мечтая об этой замечательной стране, будущий педагог стремится скорее вырваться из оков студенческой жизни и погрузиться с головой в педагогический быт, делясь огромным багажом своих знаний с воспитанниками. И тут молодого теперь уже специалиста ждет не очень приятный сюрприз, его мечты разбиваются о реальные проблемы, с которыми ежедневно сталкиваются педагоги в своей профессиональной деятельности.

В начале своей профессиональной деятельности молодой педагог сталкивается со многими трудностями, которые учителю со стажем кажутся пустяками. Неумение грамотно рассчитать время урока, логично выстроить последовательность этапов урока, затруднения при объяснении материала, отсутствие взаимопонимания с коллегами - вот далеко не полный перечень проблем, подстерегающих учителя-новичка.

Одна из таких проблем – взаимодействие опытных педагогов и молодых специалистов. Безусловно, у опытного педагога богатый профессиональный опыт. За всю свою педагогическую деятельность он испытал множество различных методик, на его счету невероятное количество методических разработок. Такой педагог может оказать неоценимую помощь неопытному коллеге. Отличие высококомпетентных учителей от малокомпетентных заключается именно в разной представленности в системе профессиональных знаний психологических компонентов. Высокий уровень психологических знаний позволяет учителю переструктурировать всю систему ранее приобретенных знаний и "перекодировать" новые знания таким образом, чтобы, в свою очередь, формировать у своих учащихся дифференциально-, социально-, аутопсихологические компоненты усвоения этих знаний, то есть чтобы усвоение этих знаний стало средством развития их способностей" [2, с. 23].

Но проблема состоит в том, что некоторые опытные педагоги когда-то в далеком прошлом уже нашли для себя оптимальную методику преподавания и из года в год верно следуют ей, не желая принимать реалии современности. А потому, когда приходит молодой выпускник высшего учебного заведения, желающий работать и творить, в голове которого тысячи новых идей о том, как и чем заинтересовать своих учеников, как воспитать в них интерес к изучаемому ими предмету, опытный педагог, который «лучше знает как сделать» начинает «рубить крылья» своему неопытному коллеге, загоняя его в рамки своих убеждений.

Этих и многих других проблем легко избежать, если изучить нормативные документы, необходимые для работы, а также рассмотреть существующие по предмету методические пособия и рекомендации. Неоценимую помощь окажут и опытные коллеги, которые, также как и вы, начали свой путь «методом проб и ошибок». Главным помощником станет опытный наставник, которого закрепляют за каждым вновь прибывшим на работу молодым специалистом.

Вопросы, с которыми следует обращаться к наставнику, должны быть серьезными. Сначала надо попытаться найти ответ самостоятельно, если собственными усилиями исчерпывающий ответ не найден, нужно обратиться за советом к более опытным коллегам.

Существует еще одна проблема, которая может коснуться молодого учителя – конфликт с родителями учащихся. Молодой учитель для них не является авторитетной персоной, располагающей способностями к воспитанию и обучению их детей. Зачастую учителю бывает трудно сдерживать напор родителей, желающих отслеживать каждый миг, который их дети проводят в школе, даже посещать уроки и организовывать дисциплину на них. Это совершенно неверно. Реальное выполнение профессиональных функций вызывает серьезные трудности, заключающиеся в недостатке знания методики преподавания, низком квалификационном уровне, неумении строить взаимоотношения с учащимися и родителями. [4., 8]

Основным критерием сформированности профессионально-деятельностного компонента психолого-педагогической компетентности

является умение учителя самостоятельно разрешать педагогические ситуации, способствуя личностному развитию ученика. Если учитель ищет помощи на стороне, он автоматически перестает быть авторитетом в глазах детей, в такой ситуации отношения коллектива и классного руководителя / учителя обречены на провал.

Следует искать поддержки не от родителей, а от самих детей, которые в настоящее время, несмотря на всю критику, обрушивающуюся на них, остаются добрыми и милосердными. Именно тепло детских сердец будет стимулом к работе, благодаря которому все проблемы и трудности отойдут на второй план. Не все дети способны оказать такую поддержку. Сначала это будут учащиеся, увидевшие в учителе притягательные для них качества, затем присоединятся их друзья, товарищи и просто те, кто не способен остаться в стороне.

Есть еще одна трудность в работе молодого учителя – это Федеральные Государственные Образовательные Стандарты. Полноценная реализация федеральных государственных образовательных стандартов общего образования предполагает не только организационно-технологическое переоснащение всех уровней образования, но и кардинальные изменения профессиональных позиций учителя и школьного управленца. В частности, учитель в ходе реализации ФГОС должен освоить следующие важные компетенции:

- Проектирование и управление учебной ситуацией на уроке
- Диагностика новых образовательных результатов
- Владение технологией проектной работы
- Владение технологией учебного исследования
- Умение организовать групповую работу
- Умение организовать проведение учениками исследования средств, которыми они владеют
- Умение организовать построение модели и способа и их проверку в условиях решения практической задачи
- Умеет организовать понимание и исследовать непонимание учащихся
- Умеет проводить по ходу учебной ситуации оперативную экспресс-диагностику и др. Приведенный выше список, заведомо неполный, является для учителей крайне желательным – скорее обязательным, нежели факультативным.

Памятка для учителя при подготовке урока по ФГОС:

1. Какие конкретно метапредметные результаты Вы планируете освоить на уроке?
2. Какой шаг планируете в отношении предметных результатов?
3. Как Вы создаете учебную ситуацию (проблему, задачу, барьер, интригу, напряжение и т.д.) для открытия нового знания (способа действий) или анализа (применения) имеющегося способа?

4. Как дети «выйдут» на учебную цель* (предложат версии, обнаружат, сформулируют.)?⁵

5. Как формы взаимодействия детей (фронтальная, групповая, парная) работают на включение каждого ребенка, на достижение запланированных в п.п.1,2 результатов?

6. Какие вопросы и задания (приемы, формы, методы) заставляют детей работать самостоятельно?

7. Как организуете оценочное обсуждение урока (что конкретно дети поняли, открыли, обнаружили)?

8. Какие задания урока для Вас диагностичны в отношении пунктов 1, 2 (позволяют обнаружить картину сформированности понятия, освоенности способа действий для каждого ребенка)?

Хочется выделить некоторые моменты работы, которые смогут помочь молодому учителю на начальных этапах работы:

1. Приходить в кабинет надо немного раньше звонка, убедиться, всё ли готово к уроку, хорошо ли расставлена мебель, чиста ли доска, подготовлены ли наглядные пособия.

2. Учитель должен входить в класс последним, добиваться, чтобы все учащиеся приветствовали его организованно. Следует осматривать класс, особенно - недисциплинированных ребят. Стараться показать учащимся красоту организованного начала урока, стремиться к тому, чтобы на это уходило каждый раз все меньше и меньше времени.

3. Страницу с Вашим предметом в классном журнале (если журнал бумажный), можно приготовить на перемене, чтобы не тратить на это времени урока.

4. Начинать урок надо энергично. Следует избегать вопроса: "Кто не выполнил домашнее задание?" – это приучает учащихся к мысли, будто невыполнение домашнего задания - дело неизбежное, учащиеся должны выполнять домашнее задание регулярно.

5. Вести урок надо так, чтобы каждый ученик постоянно был занят делом. Паузы, медлительность, безделье приводят к нарушению дисциплины. Следует чаще обращаться с просьбами, вопросами к тем учащимся, которые могут заниматься на уроке посторонними делами.

6. Необходимо увлекать учащихся интересным содержанием материала, созданием проблемных ситуаций, умственным напряжением. Контролировать темп урока, помогать слабым ученикам, то есть держать в поле зрения весь класс. Особенно следите за теми учащимися, у которых неустойчивое внимание, и теми, кто часто отвлекается. Учитель должен предотвращать попытки нарушить дисциплину.

7. Мотивируя оценку знаний, надо придавать своим словам деловой, заинтересованный характер. Следует указать ученику, над чем ему надо поработать, чтобы заслужить более высокую оценку.

8. Заканчивать урок рекомендуется оценкой всего класса и отдельных

⁵ Примечание: * - необязательный пункт (цель может быть поставлена учителем)

учащихся, чтобы они получили удовлетворение от результатов своего труда. Следует замечать положительные стороны в работе недисциплинированных ребят, но не делать это слишком часто и за небольшие усилия. Необходимо удерживаться от излишних замечаний.

9. Урок надо завершать со звонком. Обязательно напомнить об обязанностях дежурного и попросить учащихся.

10. При недисциплинированности учащихся лучше обходиться без помощи других. Потому что налаживание дисциплины при помощи чужого авторитета – это потеря собственного. Лучше обратиться за поддержкой к классу.

У талантливого учителя кроме этого есть еще по меньшей мере три критерия достижения цели учебно-воспитательного процесса, которые непосредственно влияют на трансформацию, перекодирование сообщения, его адаптацию к конкретным условиям деятельности: 1) психологические особенности усвоения предмета (определенного раздела, вопроса) конкретными учащимися; 2) социально-психологические особенности взаимоотношений учителя с классом и учащихся между собой; 3) аутопсихологические особенности самого преподавателя (его сильные и слабые стороны знаний, навыков, умений). Принятие решения и выбор метода, стратегия воздействия происходят с учетом этих критериев. Таким образом, принципиальное отличие компетентности талантливого учителя от малоспособного — в психологических компонентах системы знаний. К ним относятся дифференциально-психологический (об особенностях усвоения учебного материала конкретными учащимися), социально-психологический (об особенностях учебно-познавательной, коммуникативной и трудовой деятельности учебной группы и конкретного учащегося в ней) и аутопсихологический (включающий знания о достоинствах и недостатках собственной деятельности и личности) компоненты знаний.

Достаточно высокий уровень сформированности психологических компонентов знаний позволяет учителю переструктурировать всю систему ранее приобретенных знаний и перекодировать новые знания таким образом, чтобы, в свою очередь, формировать у своих учащихся дифференциально-, социально-, аутопсихологические компоненты усвоения этих знаний, т. е. чтобы усвоение этих знаний стало средством развития их способностей.[2, с. 24]

Таким образом, можно сказать, что молодому учителю тяжело привыкнуть к режиму школы, внедриться в работу, но если не терять времени зря, прилагать все усилия и стараться найти общий язык с учащимися, все обязательно получится.

Список использованной литературы и источников

1. Материалы Пленума Центрального Комитета КПСС. 14—15 июня 1983 г. — М., 1983.—80 с.
2. Кузьмина Н. В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся // Вопросы психологии. 1984. N 1.
3. Выготский Л. С. Педагогическая психология. 1991 г.

УДК 37.012.2

ИДЕИ ПРАВОВОГО ВОСПИТАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ КОНСТАНТИНА ДМИТРИЕВИЧА УШИНСКОГО

М.К. Торосян, В.А. Чолахян

Торосян Моника Карапетовна, магистрант, Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, Россия, gago.50@yandex.ru

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

В статье представлен анализ работ Константина Дмитриевича Ушинского, в которых изучаются вопросы правового характера. К. Д. Ушинский первый в отечественной педагогике обосновал необходимость правового обучения для духовного развития личности, дал методические рекомендации по осуществлению правового обучения и правового воспитания. Целью работы является выяснить сущность идей правового воспитания в педагогическом наследии великого педагога-философа.

Ключевые слова: право, правовое обучение, отечественная педагогика, правовое воспитание, школа, учитель, правовое сознание, закон, педагогические идеи, воспитание.

IDEAS OF LAW EDUCATION IN PEDAGOGICAL LEGACY OF KONSTANTIN DMITRIEVICH USHINSKIY

M. K. Torosyan, V. A. Cholakhyan

Torosyan Monika Karapetovna, Master's Student, Saratov National Research State University named after N. G. Chernyshevsky, Russia, gago.50@yandex.ru

Cholakhyan Vachagan Albertovich, Doctor of Historical Sciences, Professor of the Department of National History and Historiography of the Institute of History and International Relations of the N. G. Chernyshevsky SNSU, Russia

The article presents an analysis of the works of Konstantin Dmitrievich Ushinskiy, which study issues of a legal nature. K. D. Ushinskiy was the first in Russian pedagogy to justify the need for legal training for the spiritual development of the individual, and gave methodological recommendations for the implementation of legal training and legal education. The aim of the work is to find out the essence of the ideas of legal education in the pedagogical heritage of the great teacher-philosopher.

Keywords: right, legal education, pedagogy, legal education, school, teacher, legal consciousness, law, pedagogical ideas, education.

Сам термин «правовое воспитание» появился в начале 20 века. Современная педагогика определяет правовое воспитание как процесс формирования правового сознания и правовой культуры личности, позволяющих человеку ощущать себя юридически дееспособным. Данный процесс осуществляется посредством деятельности государства, общественных организаций и отдельных граждан по передаче юридического опыта. В процессе правового

воспитания происходит систематическое воздействие на сознание и поведение человека с целью формирования позитивных установок, взглядов, представлений о праве, позволяющих использовать, исполнять, соблюдать его. Мысль о необходимости развития правового сознания личности как составной части ее духовного мира, определяющей отношения человека с обществом и государством, возникла в отечественной науке еще во второй половине XIX в. До научно-теоретического обоснования термина «правовое воспитание» русские педагоги утверждают, что правосознание не рождается вместе с человеком, его формирование требует целенаправленной педагогической деятельности.

В отечественной педагогике идеи правового воспитания впервые были научно обоснованы великим русским педагогом Константином Дмитриевичем Ушинским. Имея юридическое образование и опыт преподавания юридических дисциплин, Ушинский разбирался профессионально в вопросах права, правового воспитания и обучения праву. Свое видение проблем правового обучения и правового воспитания педагог изложил в следующих статьях: «Лекции в Ярославском лицее», «О нравственном элементе в русском воспитании», «О камеральном образовании», «Письма о воспитании наследника русского престола», «О преступности в Англии и Франции». Отдельные положения о правовом воспитании встречаются и в других работах педагога, например в записке «О возможности устроить учительскую семинарию при Гатчинском сиротском институте», в «Программе педагогики для специальных классов женских учебных заведений».

В 1845 г. в Демидовском лицее был принят новый устав, согласно которому главной задачей учебного заведения было «распространение основательных сведений по части камеральных наук, в связи с отечественным законодательством» [1, с. 75]. После окончания юридического факультета Московского университета, К. Д. Ушинского в 1846 году назначают исполняющим обязанности профессора камеральных наук по кафедре энциклопедии законоведения государственного права и науки финансов в Ярославский Демидовский лицей. Там он читал такие курсы, как энциклопедия законоведения, губернские и государственные учреждения и законы о состояниях, науки о финансах. В настоящее время известны четыре лекции великого педагога, написанные им для чтения камерального права, которые изданы под общим названием «Лекции в Ярославском лицее» (1846–1848). 18 сентября 1848 г. Ушинский произнес речь в торжественном собрании Демидовского лицея «О камеральном образовании», которая в этом же году была напечатана в Москве. В этих двух работах изложены взгляды юриста-преподавателя К.Д. Ушинского на данную науку, а так же некоторые общие положения юриспруденции. Камеральное право представляет собой «юридическое изложение хозяйственной деятельности» и предполагает изучение энциклопедии правоведения, политико-экономических наук, уголовного права, государственного права, судопроизводства, полицейского права. Камералистика не вписывалась в социально-экономические отношения, которые начинали зарождаться в России во второй половине XIX века.

Ушинский считал, что преподавание камерального права в том виде в каком оно существовало в то время, не связано с изучением особенностей правовых и экономических условий России. Главная мысль Константина Дмитриевича заключается в том, что объяснение всех явлений в жизни народа, его внутреннего устройства и его истории надо искать в характере той местности, в которой развивается его деятельность. Поэтому К. Д. Ушинский указывал на необходимость изучения народных юридических понятий, в связи со всеми вообще условиями местной жизни.

Чтобы объяснить смысл камералистики К.Д. Ушинский разграничивал две сферы общественную и гражданскую. Он ввел понятие гражданского права и показал положение личности в обществе с точки зрения этого права. К.Д. Ушинский пишет: «... гражданское право направлено на то, чтобы вполне определить, укрепить и постоянно сохранить исключительную личность человеческую. ... личность может только быть или не быть, но она не может быть более или менее равна всякой другой личности» [2, с.61-62]. Этот-то смысл выражают слова нашего свода: все равны перед законом ... самим существом своим, гражданская сфера резко отличается от сферы публичной, общественной, государственной

В ранних работах К.Д. Ушинского мы видим положения, которые объясняют природу юридического закона в обществе: «Свою принудительную силу законы получают от внутренней силы этих самих обществ, которые, действуя по законам бытия и самосохранения, ... приводят своею естественною силой свои законы в осуществление. Эта внутренняя сила общества для индивида является внешнею принудительною силой общественного закона, тою силою, которою юридический закон отличается от всех прочих нравственных законов» [1, с. 209].

Великий педагог считал, что оформление в социальной структуре общества профессиональных юристов показывает развитие правового сознания. Он пишет: «...с развитием общества является необходимость сознания права, разумности его; это сознание совершается в народе, но выражается в особенном сословии – сословии юристов: таким образом, юристы выражают собою сознание народа о праве» [1, с. 69].

В 1854 г. в № 10 «Библиотеки для чтения» была опубликована статья К.Д. Ушинского «О преступности в Англии и во Франции». В работе говорится о причинах распространения преступлений и о влиянии грамотности на сокращение их числа. Обладая большим статистическим материалом и проведя на его основе научный анализ динамики преступлений в Франции и Англии, он приходит к выводу: «... образованность, цивилизация на той ступени и в том виде, как она ныне существует, не уничтожает зерна преступления; оно только изменяет, обуславливает формы, в которых оно проявляется» [1, с. 654].

Работая в Демидовском лицее, К.Д. Ушинский обратил внимание на то, что общие юридические науки читаются в нем после или одновременно с специальными, частными науками. Он пытался упорядочить чтение различных юридических дисциплин, подал в Совет лицея записку, в которой выразил свое мнение по этому вопросу. Ушинский писал: «Преподавая энциклопедию

законоведения на втором отделении, совместно с предметами на том же отделении частных юридических дисциплин, каковы науки государственного, гражданского и уголовного права...я считаю совершенно невозможным. Во-первых, потому, что чтение частных юридических наук без предварительных общих сведений о праве и его отделах чрезвычайно и шатко. Во-вторых, без предварительного преподавания энциклопедии законоведения о праве, что будет напрасной тратой времени и стеснит до крайности преподавателя в курсе и без того кратком» [2, с. 144]. Это замечание было одобрено Советом лицея.

Мысль о том, что одного только знания, который получил человек во время обучения, для создания правового поведения недостаточно, нужен правильно выстроенный процесс воспитания, получило развитие в педагогических трудах К.Д. Ушинского. Например, в работе «О нравственном элементе в русском воспитании» (1860) он говорит о том, что знание закона и его пользы еще не гарантирует исполнение его человеком, если в нем не воспитаны и не развиты нравственные качества. Он пишет: «... чаще всего мы очень хорошо понимаем, что закон полезен, что исполнение его необходимо для пользы общества, но понимаем также очень хорошо, что неисполнение законов очень полезно для нас самих» [3, с. 29].

В этой же работе К.Д. Ушинский говорит о природе русского правового нигилизма. Он показывает, что во всех слоях русского общества существует неуважение к закону – и среди крестьян, которые не признают никакого закона, кроме семейного, и среди студенческой молодежи, которая, слушая лекции об уважении к закону, не верит в возможность прямой законной дороги в жизни. В записке «О возможности устроить учительскую семинарию при Гатчинском сиротском институте» Ушинский говорит о низком правосознании среди государственных служащих: «Знатоков законов и дельцов у нас в низших присутственных местах достаточно; но хорошо развитых нравственно и умственно молодых людей весьма мало» [4, с. 603].

Великий педагог считал, что формировать правосознание нужно начинать со уже школы. В программе полновесного воспитания человека он отдельно выделял «воспитание в ребенке чувства права и справедливости» путем развития его психических основ и чувства равенства личности перед законом [3, с. 386]. Даже ученикам начальной школы необходимо давать элементы понятий о праве, потому что юридические знания придают устойчивость сознанию человеческого достоинства и развивают чувство законности. К.Д. Ушинский считал, что необходимо тщательное изучение всего родного – языка, отечественных законов, литературы.

Большой интерес для изучения истории правового воспитания представляет работа К.Д. Ушинского «Письма о воспитании наследника русского престола», написанная им в 1859 г., но впервые была издана только в 1908 г. В этой работе проявился многогранный талант русского педагога, он выступал как воспитатель, правовед, учитель-методист, а также высказывал соображения политического характера.

Прежде всего, К.Д. Ушинский выделяет воспитательное значение юридических наук, которые вместе с политическими и государственными он

определяет как общественные науки. Кроме чисто научной цели эти науки должны стремиться и к другой задаче – «...воспитательной, они должны оказать действенное влияние на образование в слушателе правильных общественных убеждений и не только дать уму научные элементы таких убеждений, но и породить зародыш их в его сердце» [5, с. 62]. По мнению Ушинского воспитание должно действовать не только на увеличение знаний, но и на убеждения человека. Одной из причин отсутствия общественных убеждений в современном ему обществе автор писем считал «воспитание, которое получает русское юношество» [6, с. 68]. Он показывал, сколько вреда обществу принесло отсутствие постоянных убеждений у российского правительства, в результате все в России требует преобразований и улучшений. Не боясь цензуры, К.Д. Ушинский пишет: «Заставить их умолкнуть на время, конечно, можно, но это значит гноить государство и народ» [5, с. 86].

В трудах великого педагога вопрос правового воспитания нашел многогранное освещение. Прежде всего, была обоснована необходимость правового воспитания личности в целях развития его духовного мира. Показаны закономерности взаимосвязи образования, правосознания и нравственности. Кроме теоретического и исторического аспекта правового воспитания К.Д. Ушинский в своих работах дает научно обоснованные методические рекомендации по осуществлению правового воспитания и обучения. Во всех работах К.Д. Ушинского по правовому воспитанию прослеживается главная цель – развитие личности ребенка. Таким образом, впервые в отечественной педагогической науке была заложена основа научного гуманистического понимания сущности и методики правового воспитания.

Список использованной литературы и источников

1. Ушинский К.Д. Собрание сочинений: в 11 т. – М.; Л.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1948. – Т.1. – 723 с.
2. Покровский С.П. Демидовский лицей в Ярославле в его прошлом и настоящем. – Ярославль: Тип. губернского правления, 1914. – 264 с.
3. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: в 6 т. – М.: Педагогика, 1988. – Т.2. – 496 с.
4. Ушинский К.Д. Собрание сочинений: в 11 т. – М.; Л.: Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1948. – Т.2. – 655 с.
5. Ушинский К.Д. Письма о воспитании наследника русского престола // Педагогика. – 1999. – № 5.– С. 84-88.
6. Ушинский, К.Д. Письма о воспитании наследника русского престола // Педагогика. – 1999. – № 6. – С. 62-74.

УДК 378.14

ПРОБЛЕМА ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИИ В ПЕРВЫЕ ГОДЫ СОВЕТСКОЙ ВЛАСТИ

С.С. Бородкин

Бородкин Сергей Сергеевич, магистрант, Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, Россия, sergey.borodkin.96@mail.ru

В статье рассматривается проблема преподавания и изучения в школах истории и замена ее на обществоведение в первые годы советской власти.

Ключевые слова: народное образование, школа, историческое образование

THE PROBLEM OF STUDYING HISTORY IN THE FIRST YEARS OF SOVIET POWER

S. S. Borodkin

Borodkin Sergey Sergeevich, Master's Student, Saratov National Research State University named after N. G. Chernyshevsky, Russia, sergey.borodkin.96@mail.ru

The article deals with the problem of teaching and studying history in schools and its replacement with social studies in the first years of Soviet power.

Keywords: public education, school, historical education

После прихода большевиков к власти правительство в своей программе по народному образованию поставила задачу — «превратить школу из орудия классового господства буржуазии в орудие коммунистического переустройства общества» [1. с. 56].

Новая власть намеревались управлять Россией, используя школу и учительство как инструменты своего влияния. «Судьба русской революции прямо зависит от того, как скоро учительская масса встанет на сторону советской власти», — говорилось в документах VIII съезда Российской коммунистической партии (РКП) 1918 г. [2. с. 24]

В программе коммунистической партии на школу возлагалась задача: «быть не только проводником принципов коммунизма вообще, но и проводником идейного, организованного воспитательного влияния пролетариата, способного окончательно установить коммунизм». Власть нуждалась в поддержке, а идеологическое влияние, осуществляемое через институты образования, позволяет сформировать в общественном сознании устойчивую веру в коммунизм и партию.

На этом пути было совершено много нововведений. Опасаясь, что учительство будет использовать в обучении буржуазную историческую литературу, А. В. Луначарский и его заместитель М. Н. Покровский стали отрицать положительное значение систематического исторического образования. Запретив в 1918 г. основные дореволюционные учебники, «Наркомпросом» было отменено преподавание отечественной истории в классическом виде, вместо нее было предложено изучать историю труда и социологию. Это привело к тому, что, во-первых, школа становилась единой и трудовой, что поднимало вопрос о том, как именно преподавать, и необходим ли систематический курс русской истории. Также необходимо было выбрать подход к различным историческим вопросам с точки зрения теории, смены социально-экономических формаций Карла Маркса.

Возглавил этот процесс, сам М.Н. Покровский поставивший задачу создания новой советской исторической науки, основанной на принципах марксизма и не имеющей ничего общего со старой историографией. Он так же считал крайне необходимым очертить рамки, задаваемые общественными науками: «Иначе неопытные учителя могут поддаться искушению и вернуться к принятому в дореволюционных школах бессмысленному изучению хронологических таблиц, периодов правления царей, государственных указов, упуская, таким образом, намного более существенные темы: общественные движения, этапы экономического развития, нарастание классового антагонизма» [3, с. 22].

В первой половине 1920-х годов, такие революционные преобразования способствовали введению нового учебного предмета «Обществоведение», включавшего в себя разнородные сведения о происхождении человека и общественных отношений, истории рабочего класса, роли торгового и промышленного капитала, политэкономии и конституции СССР.

Государственный ученый совет Народного Комиссариата Просвещения считал, что изучать в школе надо не основы наук, а жизненные комплексы. Содержание учебного материала строилось по трем основным темам: природа, общество, труд. В центр изучения была поставлена трудовая деятельность людей и задача учить учеников добывать знания, опираясь на их творческую самостоятельность. Исторические сведения сообщались в связи с изучением вопросов современности: происхождение капитализма, рабочего движения на Западе и в России в XIX-XX вв.

Исторический материал по отечественной истории давался лишь в соответствующих разделах истории всеобщей, которую трактовали с точки зрения классовой борьбы и материализма. Историческая часть обществоведения была сведена к социологизированным «экскурсам», центр тяжести был целиком и полностью перенесен на раздел «современность» [4, с. 21].

Пособий и учебников не издавалось, основным источником знаний было устное слово учителя. Чиновники рекомендовали использовать журналы и газеты с важными речами и докладами, интервью с рабочими и крестьянами, а также статьями о празднованиях революционных праздников в дополнение к революционным песням и плакатам. Считалось, что подобный материал, особенно вкупе с экскурсиями по музеям, к новым памятникам и на взводы, подходит советским ученикам больше, чем сухое историческое повествование.

Образование для детей и взрослых дополняли создаваемые при поддержке государства кино, театральные постановки и публикации. Единого образовательного стандарта не было, поэтому контролировать уровень образования было практически невозможно.

Таким образом, после Октября 1917 г. большевистское правительство с первых дней своего существования принялось за разрушение старых идеологических институтов, всего того, что могло воспроизводить мировоззренческие установки прошлого. Разрушение производилось либо путем ликвидации и наложения запретов, либо путем замены традиционного

новым содержанием, с сохранением привычных для населения форм и оболочек.

Лидеры большевиков и созданные ими для руководства народным образованием структуры начали поиск путей строительства новой, советской школы. Поскольку эта задача всегда увязывалась с социалистическим строительством и внедрением в массы новой идеологии, правящая партия быстро осознала важность исторической науки, и особенно - школьной дисциплины истории, поэтому власть решила вернуть историю в массы, и сделать ее одним из главных орудий идеологии.

Список использованной литературы и источников

1. Жаворонков Б. Н., Подвижная лаборатория по обществоведению, вып., Л., 1925. 145 с.
2. Королев Ф. Ф., Советская школа в период социалистической индустриализации., 1959, 320 стр.
3. Петухова О. А. Историческое образование в российской школе в первые годы Советской власти: 1917 – 1937 гг. Брянск, 2004. С. 22.
4. Покровский М. Н. История и современность. 1926. № 10. С. 101.

УДК 791(47+57)(09)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ М.М. ХЕРАСКОВА

Т.С. Власенко

Власенко Татьяна Сергеевна, магистрант, Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, Россия, Tatjana_sts@mail.ru

В статье исследуются педагогические воззрения М. М. Хераскова – русского поэта-классициста, куратора Московского университета, масона и педагога. В историю русской литературы XVIII века он вошел как автор лирических, нравоучительных произведений, притчей и басен. В тексте статьи сделан упор на педагогическую составляющую его деятельности.

Ключевые слова: Просвещение, масонство, издательская деятельность, педагогика, воспитание.

M. KHERASKOV'S PEDAGOGICAL IDEAS

T. S. Vlasenko

Vlasenko Tatyana Sergeevna, Master's Student, Saratov National Research State University named after N. G. Chernyshevsky, Russia, Tatjana_sts@mail.ru

The article examines the pedagogical views of M. M. Kheraskov - Russian classicist poet, curator of Moscow University, freemason and teacher. He entered the history of Russian literature of the 18th century as the author of lyrical, moralizing works, parables and fables. The text of the article focuses on the pedagogical component of his activities.

Key words: enlightenment, freemasonry, publishing, pedagogy, education.

Михаил Матвеевич Херасков (1733 – 1807) происходил из боярского валашского рода. Его мать, рано овдовев, связала свою жизнь с Никитой

Юрьевичем Трубецким – русским военным деятелем, который стал отчимом Михаила и помог ему сделать первые шаги в профессиональном деле. Однако военная карьера не привлекала Хераскова. В 1755 году он «перешел в статскую службу», а в 1756 году получил должность асессора в Московском университете, с которым, так или иначе, была связана вся его последующая жизнь [1; 169]. Должность М.М. Хераскова изначально предполагала надзор за студентами, но в силу своих способностей и желания с 3 июля 1756 года асессор возглавил университетскую библиотеку, начал руководить университетским театром и стал попечителем типографии московского университета.

Неразрывно связаны педагогические идеи М.М. Хераскова с русским масонством, которое в России того времени было одной из основных культурных практик Просвещения [2; с. 59]. Педагогика была одним из важнейших видов масонской деятельности в России. Это было связано с тем, что братья, основываясь на догматах христианства, полагали, что природа человека изначально греховна, и лишь благодаря воспитанию и самосовершенствованию человек может достичь нравственных высот.

Хорошо известно, что Михаил Михайлович Херасков годы своей жизни посвятил просветительско-издательской деятельности. Он возглавил и объединил вокруг Московского университета группу литераторов. Они стали сотрудниками и авторами журнала «Полезное увеселение», издававшегося при том же университете под руководством Хераскова с января 1760 по июль 1762 года [3; с. 47]. «Полезное увеселение» было наиболее живым и интересным журналом среди остальных доновиковских изданий [3; с. 48]. Сам Херасков в первый год издания журнала опубликовал в нем 86 своих произведений, и в стихах, и в прозе, в которых постоянно затрагивал вопросы моральной философии и педагогики. Характерны названия его произведений: «Все на свете сем преходит», «О воспитании», «Разговоры в царстве мертвых», «Путешествия разума» [4; с. 154-155].

Если рассматривать педагогические взгляды М.М. Хераскова конкретно на его произведениях, то нужно, прежде всего, рассмотреть сочинение «О воспитании». В стихотворении М.М. Херасков подробно описывает весенний пейзаж, с которым автор связывает зарождение новой жизни, начало человеческого пути. Появляется образ земледельца – мудрого наставника, пахущего землю, то есть обучающего младенца. М.М. Херасков указывает, что главная задача такой науки – служить пользой всему обществу. Если у младенца изначально будет сформирован «полезный разум», то он вырастет человеком, если обучение упадет в бесплодную землю, получится «бесполезный разум».

В 1779 году М.М. Херасков предложил Н.И. Новикову – издателю и масону, взять на себя управление университетской типографией и журналом «Московские ведомости», выходящим с 1756 года [5; с. 54]. Этот союз оказался плодотворным, вопросы воспитания заняли значительное место в творчестве М.М. Хераскова и Н.И. Новикова.

Стремление участников московского «масонского кружка» приблизиться к свету истины привело их к созданию журнала с символическим названием – «Утренний свет» - первого в России масонского журнала, который выходил с 1777 по 1780 годы. В журнале господствовали статьи философской, нравственной и педагогической направленности. Журнал стал неким благотворительным филантропическим центром, деньги от которого шли на создание и поддержание учреждений «для бедных и сиротствующих детей и для содержания бедных престарелых людей» [6; с. 42-43]. Уже через 2 года у издателей оказался достаточный капитал для содержания двух школ-интернатов – Екатерининского (1777) для девочек и Александровского (1778) для мальчиков соответственно.

С 1785 по 1789 гг. к «Московским ведомостям» стало выходить бесплатное еженедельное прибавление – «Детское чтение для сердца и разума» - первый в России детский журнал, а М.М. Херасков участвовал в нем как постоянный сотрудник. Издание не имело четкого разделения на рубрики, но все статьи можно поделить на несколько тематических групп: физическое воспитание, нравственное воспитание и интеллектуальное воспитание. Первая группа статей объясняла молодым людям важность не только физического, но и психологического здоровья человека, вторая группа играла роль мудрого наставника, объясняющего моральные нормы поведения, а третья отвечала за интеллектуальное развитие детей. «Детское чтение» оставалось популярным многие годы и сейчас является интереснейшим образцом педагогической мысли XVIII века [7; с. 24].

Таким образом, поэзия М.М. Хераскова отражает идею духовного развития, воспитания и самосовершенствования личности. Вопросы воспитания и образования были крайне важны не только для детей, но и для всего российского общества. Именно поэтому наряду с «Детским чтением» издавалось и «взрослое чтение», способное не только дать родителям интересные рассказы, при помощи которых учились бы благодетели их дети, но и предложить взрослым людям материал для размышления над своими поступками, подвести к мысли о возможности и необходимости совершенствования своей души.

Список использованной литературы и источников

1. Западов А. В. Поэты XVIII века: (А. Кантемир, А. Сумароков, В. Майков, М. Херасков). М., 1984.
2. Смит Д. Работа над диким камнем: Масонский орден и русское общество в XVIII веке / Авторизированный перевод с английского К. Осповата и Д. Хитровой. М., 2006.
3. Блудилина Н. Д. Посветительско-издательская деятельность М.М. Хераскова и идейные «Путешествия разума» его времени / Российское университетское образование в первом веке его существования (1755-1855). Сборник научных статей. М., 2017. 46-55 с.
4. Гуковский Г.А. Русская литература XVIII века. М., 2003.
5. Корш В. Ф. Столетие «Московских ведомостей». М., 1857.
6. Мартынов И. Ф. Книгоиздатель Николай Новиков. М., 1981.
7. Кудрявцева Е. Б. Для сердца и разума: Детская литература XVIII века. М., 2010.

СИСТЕМА НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НИКОЛАЕВСКОГО УЕЗДА КОНЕЦ XIX-НАЧАЛО XX в.

К.В. Власенко

Власенко Кирилл Викторович, магистрант, Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, Россия,
Kirillvlasenko68@gmail.com

В статье рассматривается анализ деятельности учреждений народного просвещения Николаевского уезда Самарской губернии XIX-начала XX веков и положение дел в народном образовании всей страны.

Ключевые слова: начальная школа, училищный совет, волостная власть.

THE PRIMARY EDUCATION SYSTEM OF THE MYKOLAIV UYEZD END OF THE XIX-BEGINNING OF THE XX CENTURY

K. V. Vlasenko

Kirill V. Vlasenko, Master's Student, Saratov National Research State University named after N. G. Chernyshevsky, Russia, Kirillvlasenko68@gmail.com

The article examines the analysis of the activities of public education institutions of the Nikolaev district of the Samara province of the XIX-early XX centuries and the state of affairs in the public education of the whole country.

Key words: primary school, school council, volost government.

Вторая половина XIX века являлась временем успешного развития системы начального образования Николаевского уезда. Росло число учебных заведений и соответственно количество учащихся в них. Это видно из сравнительного анализа школ и училищ Николаевского уезда за 1865-1867 годы.

Данный процесс более подробно можно рассмотреть на примере открытия училища в селе Августовке. Волостное правление (кроме Августовки в волость входило еще 6 селений), само просило открыть училище. Заметно, как изменяется отношение крестьянства к учению. Ранее, во время правления Александра I и в начале царствования Николая I, крестьяне очень неохотно отдавали своих детей в школы и при малейшей же возможности, стремились забрать их обратно. Что, кстати было одной из причин низкого роста количества начальных училищ в тот период. В 60-е гг. XIX века проявляется инициатива и заинтересованность самих крестьян в обучении детей и соответственно в открытии училищ.

В дальнейшем Самарская палата государственного имущества поддерживала постройку училища деньгами, а также помогала учебной литературой.

Местная волостная власть принимала активное участие со своей стороны при основании училища. Это выразилось и в хозяйственном отношении.

Начальные школы и училища Николаевского уезда подчинялись Николаевскому уездному училищному совету. За членами совета закреплялись определенные районы уезда, учебные заведения которых они и контролировали, как например благочинный протоирей Евфимий Леопольдов.

Училищным советом проводились систематические проверки состояния училищ и школ Николаевского уезда. Оценивались как хозяйственная, так и педагогическая составляющие. В первую входили осмотр помещений, ревизия бюджета, наличие учебников и пособий. Вторая заключалась в посещении уроков.

Сословный строй обучающихся был представлен крестьянами, мещанами, купцами, духовенством, причем большинство учащихся составляли крестьяне. Дворяне предпочитали отдавать своих детей в более престижные заведения, а духовенство в синодальные учреждения.

Однако в целом, и количество школ и их обеспечение постепенно улучшалось. Открывались новые школы и училища, росло количество учащихся.

Только что появившиеся земства оказали большую помощь местному образованию. Земская помощь стала поступать постоянно и год от года росли размеры ее сумм. Причем помощь осуществлялась не только простой передачей определенной денежной суммы, но и с помощью других вариантов. Например, земства оплачивали обучение ряда учеников в учебных заведениях. Таким образом, земства вышли на второе место после государства по сумме расходов на начальное образование, а к концу XIX века, и на первое, взяв на себя основное бремя расходов.

К учебным заведениям начального уровня относятся также церковные школы и училища. Они контролировались церковью и не подчинялись министерству народного просвещения. Данные учреждения получили новый импульс развития с подачи правительства, которое уготовило им роль противовеса против популярной в обществе земской школы. Поэтому на финансирование школ церковного ведомства отпускались немалые суммы.

Некоторые служители церкви по собственной инициативе открывали школы у себя на дому, особенно в тех селениях, где не было никаких учебных заведений. Как правило, такие школы длительного существования выдержать не могли т.к. вся организация держалась на энтузиазме одного человека, финансирование было явно недостаточным и полностью осуществлялось за счет оплаты за обучение, ну и качество знаний соответствовало всему этому. Однако в любом случае, открытие даже таких школ, было положительным явлением в борьбе с неграмотностью.

В системе начального образования Николаевского уезда с середины XIX-до начала XX вв. произошли глубокие изменения. Общественное мнение принимает ценности образования и высказывается за открытие школ. С возникновением земств начинается подъем начального образования Николаевского уезда. Открываются новые училища, увеличивается финансирование существующих заведений. Не забывали земства и об учебной части. Съезды учителей, на которых начинающие народные учителя учились у

заслуженных преподавателей, познакомились с новейшими методиками преподавания и сами проводили открытые уроки субсидировало земство. Обучение малоимущих, прилежных учеников, также оплачивало земство. Можно сказать, что за данный период происходит становление системы начального образования Николаевского уезда.

Список использованной литературы и источников

1. Статистические сведения по начальному образованию в Российской империи. С-Пб., 1902.
2. Народное образование и педагогическая мысль России кануна и начала империализма. М., 1980.
3. Пругавин А.С. Законы и справочные сведения по начальному народному образованию. С-Пб., 1904.

УДК 378.14

РОЛЬ ТЕАТРАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В СТАНОВЛЕНИИ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ УЧАЩЕГОСЯ НА УРОКАХ ИСТОРИИ

И. А. Лашина

Лашина Инна Александровна, учитель МОУ «Школа № 2 р. п. Новые Бурасы Новобурасского района Саратовской области имени героя Советского Союза М. С. Бочкарёва», педагог дополнительного образования МУДО «Центр развития дополнительного образования р.п. Новые Бурасы. Новобурасского района Саратовской области», преподаватель театрального отделения МБУДО «ДШИ р.п.Новые Бурасы». E-mail: lashina.inna@mail.ru

В статье раскрываются вопросы формирования общей культуры школьника в ходе освоения методов и приемов театральной педагогики на уроках истории. В основе лежит анализ наиболее эффективных ее методов и приемов, которые способствуют развитию не только познавательной сферы, но и эмоциональных чувств, творческих и коммуникативно-речевых способностей.

Ключевые слова: культура, театральная педагогика; методы и приемы; формы театральной педагогики; имитационно-игровая театрализация.

THE ROLE OF THEATRICAL PEDAGOGY IN THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF A STUDENT'S PERSONALITY IN HISTORY LESSONS

I. A. Lashina

Inna Lashina, teacher of the MOE "School No. 2 of the Novye Burasy district of the Novoburassky district of the Saratov region named after the Hero of the Soviet Union M. S. Bochkarev", teacher of additional education of the MUDO " Center for the Development of Additional Education of the Novye Burasy district. Novoburassky district of the Saratov region",

teacher of the theater department of MBUDO " DSHI R. P.New Buras". E-mail: lashina.inna@mail.ru

In this study, the pedagogical conditions for the implementation of the methods of theater pedagogy in the lessons are determined and their effectiveness is proved. The following questions are considered in the work: Theoretical basis of the use of methods of theatre pedagogy in the lessons of the history in school. Experimental work on the use of methods of theatrical pedagogy in the lessons in of the history in school. As part of the study, we have developed and implemented a series of lessons of the around us using the methods of theater pedagogy. The results of the diagnosis of the level of cognitive activity on the subject of «the history» indicate the effectiveness and practical significance of this series of lessons.

Key words: pedagogical conditions; theatre pedagogy.

Театральная педагогика – это не только театр, это еще одна область, в которой ученики могут почувствовать себя успешными. Синтетический характер театрального искусства является эффективным и уникальным средством художественно-эстетического воспитания учащихся, благодаря которому детский театр занимает существенное место в общей системе художественно-эстетического воспитания детей и юношества. Подготовка школьных театральных постановок, как правило, становится актом коллективного творчества не только юных актеров, но и вокалистов, художников, музыкантов, осветителей, организаторов и педагогов.

Применение в практике учебно-воспитательной работы средств театрального искусства содействует расширению общего и художественного кругозора учащихся, общей и специальной культуры, обогащению эстетических чувств и развитию художественного вкуса.

В наше время чрезвычайно остро стоит проблема интеллектуальной и духовной незанятости молодежи. Вакуум заполняется антиобщественными предпочтениями и склонностями. Главным барьером на пути асоциального поведения молодежной среды является активная духовная работа, отвечающая интересам этого возраста. И здесь, школьный театр, вооруженный приемами театральной педагогики, становится тем клубным пространством, где складывается уникальная воспитательная ситуация. Через мощное театральное средство – сопереживание учебный театр объединяет детей и взрослых на уровне общего совместного проживания, что становится эффективным средством влияния на образовательный и воспитательный процесс. Особенно важное влияние такой учебный театр-клуб оказывает на «детей с улицы», предлагая им неформальное, откровенное и серьезное общение по злободневным социальным и моральным проблемам, создавая тем самым защитную социально-здоровую культурную среду.

Кроме того, насущная необходимость социальных изменений в обществе подвигла многих педагогов на поиски нового уровня демократизации и гуманизации педагогического процесса. Бережно переняв у народной педагогики дух демократичности, возрастное сотрудничество, синкретичность процесса обучения и, обогатив это базой практических упражнений из театральной педагогики, основанной на методе К. С. Станиславского и «теории

действий» П. М. Ершова, социо-игровой стиль позволяет по-новому осмыслить, прежде всего, роль педагога в образовательном процессе [1, с. 51].

Общие методические принципы работы:

1. Принцип импровизационности. «Здесь, сегодня, сейчас!». Быть готовым к импровизации в заданиях и условиях его выполнения. Быть готовым к просчетам и победам как своим, так и учеников. Преодоление всех препятствий встречать как прекрасную возможность для живого общения детей друг с другом. Видеть сущность их роста в моменты непонимания, затруднений, вопрошания.

2. Принцип дефицита информации или умалчивания

Важно, чтобы постоянно существовала возможность тренинга в поисках решения проблемы и самостоятельности в преодолении препятствий. Это принцип приоритета ученической самодеятельности.

4. Принцип приоритета ученика: Один из центральных приемов – это работа над заданием малыми группами. Именно здесь, в ситуации взаимодополнения и постоянной смены ролевых функций, эффективно работают и постоянно оттачиваются все приемы и умения создать общий лад в совместной работе. Нарбатывается смена ролевых функций (учитель-ученик, лидер-ведомый, дополняющий), так как группы по составу постоянно меняются [2, с. 68].

5. Принцип «Не суди...». Отрабатывается такт в умении «судить» работу другой группы по делу, а не по личным симпатиям и претензиям, которые выливаются во взаимные обиды и боль

6. Принцип соответствия содержания работы определенной внешней форме т.е. мизансцене. Мизансценическое решение учебного процесса. Это должно выражаться в свободном передвижении учеников и учителя в пространстве класса в зависимости от необходимости содержания работы. Это и обживание пространства, для его присвоения и комфортного самочувствия в нем.

7. Принцип проблематизации.

Учитель формулирует задание как некое противоречие, что приводит учеников к переживанию состояния интеллектуального тупика, и погружает в проблемную ситуацию.

Проблемная ситуация (проблема-задача, ситуация-положение) есть противоречие круга предлагаемых обстоятельств с потребностями индивида или группы индивидов, находящихся внутри этого замкнутого круга.

Поэтому проблемная ситуация есть психологическая модель условий порождения мышления на основе ситуативной доминанты познавательной потребности.

В процессе подготовки театральной постановки учащиеся испытывают потребность в дополнительной информации (сведения из области этнографии, культуры, религии, литературы, искусства) и сами начинают поиск нужного материала; читают дополнительную литературу (справочную, научно-популярную, художественную литературу), чаще обращаются за консультацией

к учителю – это создает условия для формирования навыков самообразования [3, с. 172].

Театрализация – методический прием, предполагающий введение в урок заранее подготовленных элементов театрального действия, оформления, при котором заранее подготовленные ученики появляются в классе с элементами костюма героя, произносят наиболее выразительные его реплики.

Любая театрализация требует от учителя определенных знаний, большое количество времени на подготовку.

Требования, применяемые к театрализованной игре:

Психологические: игра должна обладать мотивированностью; обстановка, в которой происходит игровое действие, должна располагать к общению в атмосфере дружелюбия, взаимопонимания и сотрудничества, содержание игры должно быть интересно, а любое игровое действие должно завершаться получением определенного результата, ученик должен иметь возможность для самовыражения и самореализации.

Педагогические: игровое действие должно опираться на знания, умения, навыки, приобретенные ранее на уроках; цель игры должна определяться в соответствии с задачами учебного процесса; участники игры должны быть обеспечены соответствующим методическим материалом, документацией и т. п.; игра эффективна лишь в сочетании с другими (неигровыми) методами и средствами обучения и не должна быть преобладающей (подавляющей) в учебном процессе [4, с. 138].

Приемы использования элементов театрализации:

1. Персонификация – исторический персонаж участвует на уроке как помощник учителя. Это может быть выступлением учеников от имени каких-либо исторических героев, рассказом «за кадром» в качестве автора о исторической личности, разыгрывание небольшой сценки по заранее отрепетированному сценарию с театральными атрибутами.

Такие приемы требуют от учителя и его помощников написания сценария, распределение ролей, подготовку костюмов, реквизита, репетиции.

2. Ролевые игры – предполагают перевоплощение, например, в журналистов, людей др. профессий, съемочную группу. Такая игра требует серьезной подготовки, умения пользоваться специальной литературой, понятийным аппаратом.

3. Историческая сценка – небольшое представление – способ передачи учащимся исторической информации посредством ролевого исполнения по заранее составленному сценарию с применением театральных атрибутов.

4. Импровизация – сценическая игра, не обусловленная твердым драматическим текстом и не подготовленная на репетициях. Ученик, находясь в определенных условиях, вживаясь в роль, пытается найти выход из сложившейся ситуации.

Информационно-коммуникативные технологии не являются врагом театра на уроках, а наоборот расширяют возможности учителя в организации учебного процесса.

Существует несколько приемов организации сценической деятельности с использованием ИКТ.

Во-первых, «школьная киностудия». Учитель вместе с учащимися с помощью домашней камеры (даже сотового телефона), создает небольшой фильм, где школьники выступают актерами. Местом для съемок могут быть не только стены школы, но и исторические места района, города.

Во-вторых, для учащихся среднего звена экран с помощью проектора может превратиться в условное историческое пространство.

Так современная театральная педагогика комплексно подходит к тренировке всего спектра сенсорных способностей детей, одновременно идет наработка компетентности в создании лада межличностного общения, расширяется сфера самостоятельной творческо-мыслительной деятельности.

Самый короткий путь эмоционального раскрепощения, снятие зажатости, заторможенности, обучения чувствованию слова и художественному воображению – это путь через игру, сочинительство, фантазирование. Все это может дать театрализованная деятельность.

Уроки искусства и театр в общеобразовательной школе стоят несколько особняком не потому, что на них надо больше времени выделять, а потому что это сфера душевная, она требует какой-то особой культуры и проработки. Театральная педагогика – это не только театр, это еще одна область, в которой ученики могут почувствовать себя успешными.

Список использованной литературы и источников

1. *Ершова А.П., Букатов В.М.* Режиссура урока, общения и поведения учителя: Пособие для учителя – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Московский психолого-социальный институт; Флинта, 1998. 232 с
2. *Басина Н.Э.* Театральная педагогика как средство создания развивающей образовательной среды. Издательство АМБ. Екатеринбург, 2005 г. 160 с
3. *Никитина А.Б., Тюханова Е.А.* Интегративный курс «Театр»: История про театр. Учебно-методическое пособие для учителей. «Авангард», М., 1995. 352 с
4. *Никитина А.Б.* Ребенок на сцене. Всероссийский центр художественного творчества. М., 2004. 269 с

УДК 378.14

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ GOOGLE-ФОРМ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ ПРИ УДАЛЕННОМ ОБУЧЕНИИ

Г.А. Сумина, Е.В. Тяпкина

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

В данной статье рассматриваются вопросы невербального общения при удаленном обучении. Цель данной работы - представление вариантов использования Google-форм для сбора

обратной связи в учебном процессе. Организация качественной обратной связи от обучающихся способствует повышению эффективности профессиональной деятельности педагога.

Ключевые слова: невербальное общение, удаленное обучение, обратная связь, Google-Формы.

USING GOOGLE FORMS FOR REMOTE LEARNING FEEDBACK

This article looks at issues for non-verbal communication of learners in distance learning. The purpose of this paper is to present options for using Google Forms to collect feedback in the learning process. The organization of quality feedback from learners contributes to the effectiveness of the teacher's professional work.

Key words: non-verbal communication, distance learning, feedback, Google Forms.

В современном мире цифровая коммуникация стала одним из самых быстроразвивающихся направлений в IT-отрасли. IP-телефония, мессенджеры, системы видеоконференцсвязи, виртуальные доски, сервисы для совместной работы с документами, все это - примеры телекоммуникационных технологий, позволяющих организовать удаленное взаимодействие группы людей с целью достижения поставленных задач.

Выстраивание коммуникаций называют одним из основных компонентов цифровой образовательной среды, эксперимент по внедрению которой объявлен в Российской Федерации 10 декабря 2020 года. Построение цифровой образовательной среды включает развитие инфраструктуры, электронного образовательного контента и цифровых коммуникаций. Речь идет о коммуникациях между всеми участниками образовательного процесса: между педагогами и учащимися, педагогами и родителями учащихся, педагогами и администрацией, между коллегами-педагогами и т.д.

Взаимный обмен информацией в естественных системах изучается давно: в биологии, химии, физике, технике. Изучают и используют возможности эффективных коммуникаций общественные науки, педагогика и психология.

В любой системе, естественной или искусственно созданной, для дальнейшего ее развития и повышения эффективности необходимо учитывать реакцию управляемого объекта на действия управляющего объекта. Эта реакция и составляет обратную связь. Понятие обратной связи, можно сказать, сформировало кибернетику как науку.

Система образования также состоит из множества взаимодействующих между собой компонентов. И то, как в этой системе налажена коммуникация (передача информации) и, особенно обратная связь, влияет на эффективность процессов этой системы. В нашем случае - эффективность профессиональной деятельности педагога.

Различные формы контроля – текущий, промежуточный, итоговый – являются, по сути, сбором обратной связи от учащихся с целью определения уровня усвоения материала на основании результатов выполнения предложенных заданий.

Но обратная связь важна не только на этапе контроля знаний. Каждое движение ученика на уроке, его мимика, жесты, комментарии и поведение позволяют учителю считывать невербальные сигналы обратной связи, получать актуальную информацию об уровне заинтересованности учащегося в учебном процессе. В зависимости от настроения класса педагог нередко перестраивает сценарий урока на ходу, чтобы добиться наилучшего образовательного результата. И в течение урока, и при его завершении учитель также дает обратную связь своим ученикам, вносит корректировки в процесс выполнения работ, выводит учащихся на рефлексию учебной деятельности и ее результативности.

Особенно важно получить отклик о результатах их деятельности учителям предметов гуманитарного цикла: истории, обществознание, литературы и т.д., так как результат деятельности ученика не формализован, а предполагает развернутый ответ. От ученика, скучающего на уроке, родители могут услышать только слово «скучно», а учитель при правильной постановке вопроса может получить идею как разнообразить свое занятие и натолкнуть ученика на осознание своей учебной деятельности. В этом и заключается суть рефлексии учебного процесса. Вот почему в рамках ФГОС уделяется особое внимание различным приемам рефлексии: детей с начальной школы учат давать осознанную обратную связь.

Приведенные способы передачи и получения информации доступны учителю при традиционной – очной – форме обучения. При дистанционном режиме обучения невербальные сигналы практически отсутствуют. Редкий ученик проявляет себя активно на дистанционном уроке. Поэтому встает вопрос о методах получения обратной связи от учащихся при дистанционном обучении.

Для контроля знаний в дистанционном режиме можно воспользоваться контентом имеющихся на данный момент образовательных платформ: Московская электронная школа (МЭШ), Российская электронная школа (РЭШ), Сберкласс, Яндекс.Учебник, Учи.Ру, СдамГИА, Фоксфорд. Но для проведения рефлексии данные платформы не предназначены. Как сформировать у ученика при удаленном обучении привычку давать обратную связь учителю, задавать интересующие вопросы и не бояться просить помощи?

Зачастую даже на очном уроке у учителя не хватает времени, чтобы уделить внимание каждому ученику. На укороченных онлайн-уроках времени еще меньше. Что предпринять, чтобы взаимная обратная связь стала естественным инструментом ежедневной работы?

В этом на помощь учащимся и педагогам приходят средства цифровой коммуникации: десятки групповых чатов с разными классами во всевозможных мессенджерах, сотни личных бесед с учениками и огромное количество писем в электронных почтовых ящиках – это лишь небольшой перечень телекоммуникационных средств, которыми пользовались педагоги во время внезапного перехода на удаленное обучение в связи с эпидемией COVID-19.

Но и при очном обучении созданные каналы коммуникации продолжают использоваться. Насколько полно вы пользуетесь средствами виртуального

общения? В следующий раз, читая чат с учениками обратите внимание: за чем или за кем в чате вы наблюдаете? Как используете полученные данные в дальнейшей работе? Лучше ориентируетесь в учениках, корректируете их мнения через свои ответы и примеры, отмечаете для себя тех, кто мало высказывается, организуете с ними индивидуальную беседу или стараетесь вовлечь ученика в общую дискуссию? По результатам обратной связи можно выявить проблемы и дефициты отдельного ученика и ответить ему личным сообщением (по электронной почте, в мессенджере и т.д.).

Многообразие цифровых коммуникаций, с одной стороны, упростило взаимодействие учеников и учителей, с другой стороны, вызвало их недовольство из-за большого количества используемых сервисов и образовательных платформ. Приведем лишь некоторые отзывы опрошенных педагогов:

- при проверке домашнего задания необходимо открыть каждое электронное письмо, прочитать написанный текст, оценить ответ и отослать комментарий ученику. И так - каждому!
- присылаемые фотографии конспектов и письменных работ зачастую имели плохое качество или были перевернутыми, что требовало дополнительного времени на их обработку.
- при организации проверочных работ использовались различные платформы, сервисы и мессенджеры, что увеличивало поле сбора обратной связи от учеников.
- при, казалось бы, абсолютном владении цифровыми навыками, многие учащиеся элементарно не умеют пользоваться электронной почтой.

Услуга электронной почты, возникшая как первая услуга при развитии компьютерных сетей, до сих пор удерживает лидирующие позиции среди средств электронной коммуникации в деловом мире. Но для получения быстрой обратной связи в виде опросов, тестирования, анкетирования разработано множество сервисов: Online Test Pad, webanketa.com, Google Forms и другие. Преимущества электронного анкетирования почувствуют, прежде всего, учителя гуманитарного цикла – умение грамотно составить развернутый ответ на поставленный вопрос оценивается на итоговой аттестации по таким предметам как история и обществознание.

Опросы можно оформлять для любых целей, чему способствует многообразие типов вопросов. Статистика ответов накапливается и при необходимости выгружается в Excel для дальнейшей обработки. Доступ к анкете предоставляется по ссылке.

Можно включить в анкету обратной связи вопросы не только проверяющего характера, но и вопросы о понимании разбираемых на уроке тем. Задавая неформальные вопросы учитель получает дополнительную информацию об учащихся: их настроениях, ожиданиях, способностях, мотивации, планах на ближайшее и отдаленное будущее и т.д.).


Например, можно включить в анкету поля для составления синквейна – времени такой опрос занимает немного, формат коротких сообщений привычен для современных учеников, и пояснения к каждому вопросу позволяют сосредоточиться на формулировке ответа. Такой сиюминутный опрос приносит более искренние ответы, а введенная однажды, и постоянно поддерживаемая традиция синквейна в итоге может сформировать полезную привычку.

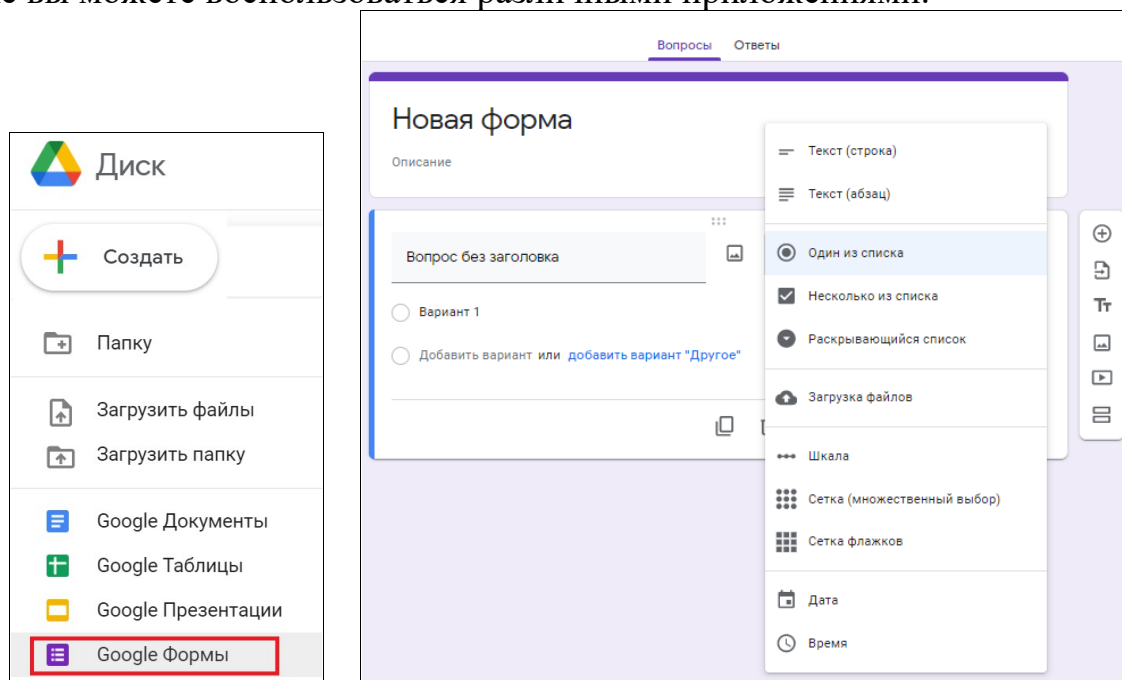
В списке сервисов для создания онлайн-опросов лидирующее место занимает сервис Google-Forms. Для создания анкеты достаточно иметь аккаунт в Google. Для прохождения опроса наличие аккаунта не требуется.

Предлагаем рассмотреть некоторые аспекты использования Google-Форм, которые могут помочь в организации обратной связи как при очном, так и при дистанционном режиме обучения.

С помощью Google-Форм можно организовать онлайн-регистрацию на мероприятие, голосование, опрос, тестирование. Анкету можно заполнить как с мобильного телефона, так и со стационарного компьютера, подключенных в Интернет. Ответы респондентов автоматически поступают в облачное хранилище автора этой Google-Формы.

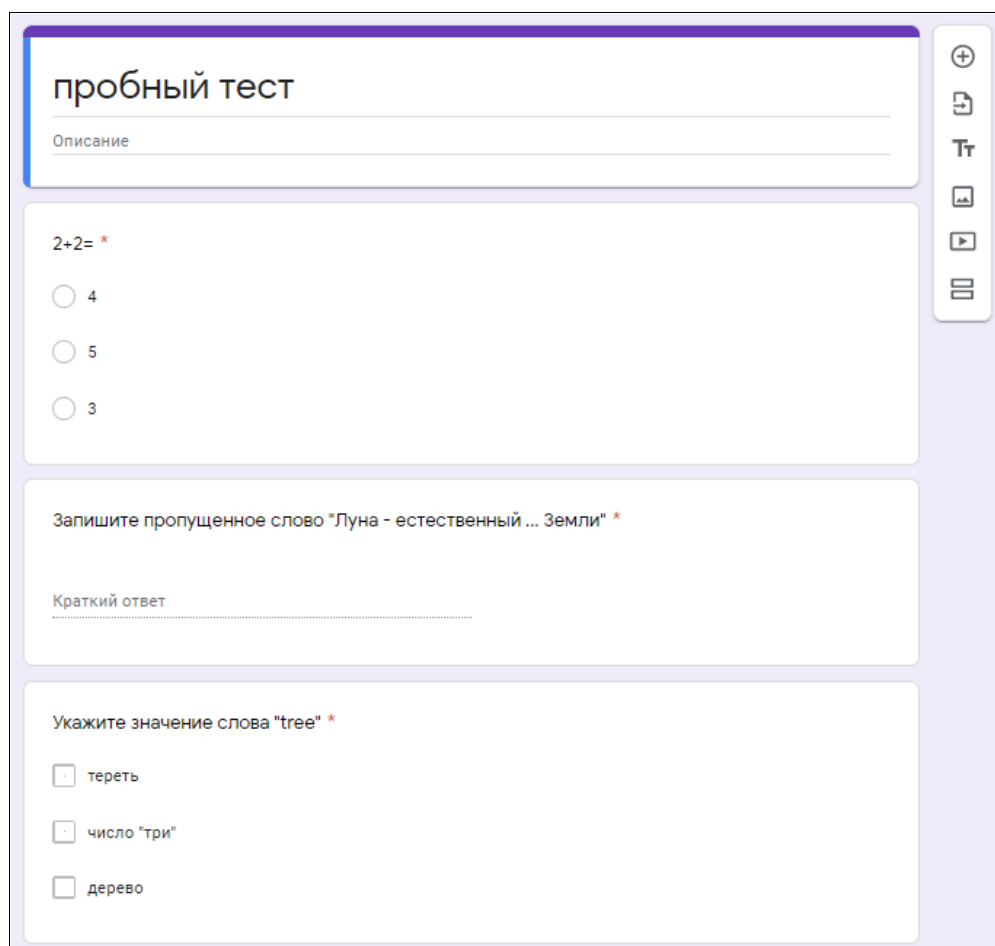
Возможности Google-Форм описаны в инструкциях самого сервиса Google и в различных методических разработках на просторах Интернет. Приведем только основные шаги, позволяющие быстро составить тест в Google-Форме. В случае создания простого опроса действия по настройке правильных ответов пропускаем.

На компьютере попасть в Google-Диск можно через почтовый сервис gmail.com, нажав кнопку . Google-Диск является облачным хранилищем и в нем же вы можете воспользоваться различными приложениями.



Выбрав пункт создания Google-Формы, вы попадаете в Конструктор, позволяющий записывать вопросы теста или опроса, формируя поля ввода ответов на поставленный вопрос. Различные форматы вопросов закрытого и открытого типов, помогают каждый раз формулировать вопросы по-разному.

Меню справа от поля вопросов позволяет создавать новые вопросы (+), добавлять заголовки отдельным разделам (Тт), добавлять сами разделы в создаваемые опросы, снабжать вопросы иллюстрациями и видеофрагментами.



The screenshot shows the Google Forms editor interface. At the top, there is a header with the title "пробный тест" and a description field. Below the header, there are three question blocks. The first question is a multiple-choice question: "2+2= *" with options 4, 5, and 3. The second question is a short-answer question: "Запишите пропущенное слово 'Луна - естественный ... Земли' *" with a text input field labeled "Краткий ответ". The third question is a multiple-choice question: "Укажите значение слова 'tree' *" with options "тереть", "число 'три'", and "дерево". On the right side of the editor, there is a vertical toolbar with icons for adding questions (+), adding sections (Tt), adding images, adding videos, and a settings gear icon.

Звездочка после текста отмечает обязательные вопросы и появляется в результате включения переключателя на каждом вопросе при его создании.

Для настраивания параметров теста используем значок шестеренки на правой панели инструментов.



При включении режима «Тест», Google-Форма получает дополнительные параметры, которые необходимо настроить.

Настройки

Общие Презентация **Тесты**

Тест
Назначать количество баллов за ответы и включить автоматическое оценивание.

Параметры теста

Показать оценку:

Сразу после отправки формы

После ручной проверки
Включает сбор адресов электронной почты

Видно пользователю:

Незачтенные ответы ?

Правильные ответы ?

Баллы за ответы ?

Отмена Сохранить

Вернувшись в Конструктор, необходимо прописать правильные ответы на каждый вопрос, если проверка происходит автоматически. В левом нижнем углу на каждом блоке вопроса появится инструмент Ответы, щелкнув на который мы переходим в режим для указания верного ответа и количества баллов за правильный ответ.

☑ Выберите верные варианты: ⋮

2+2= 1 балл.

5

3

4 ✓

[Добавить пояснение](#)

Готово

При необходимости можно добавить комментарий на верные и неверные ответы, причем, комментарий может содержать как простое текстовое сообщение, так и отсылать ученика к дополнительному материалу, расположенному в сети Интернет или к поясняющему видеоролику.

Отзыв

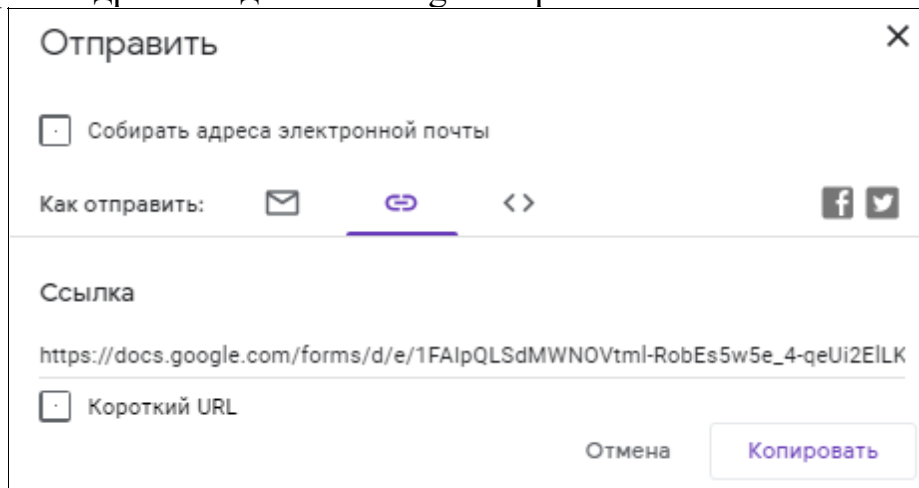
Неправильные ответы Правильные ответы

Напишите сообщение

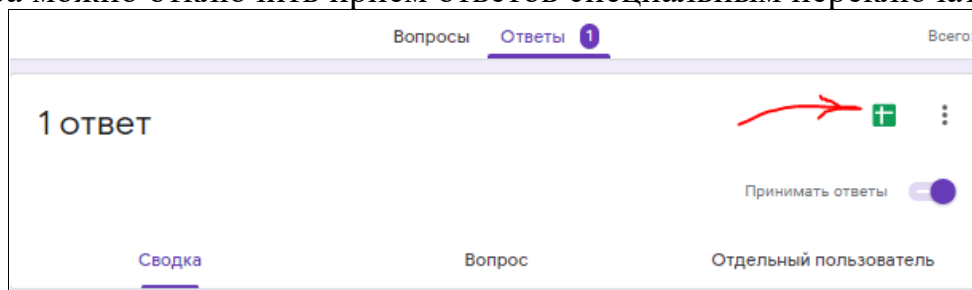
Отмена Сохранить

Завершив добавление вопросов и настройку правильных ответов, переходим к заключительному этапу – формированию ссылки на подготовленную Google-Форму.

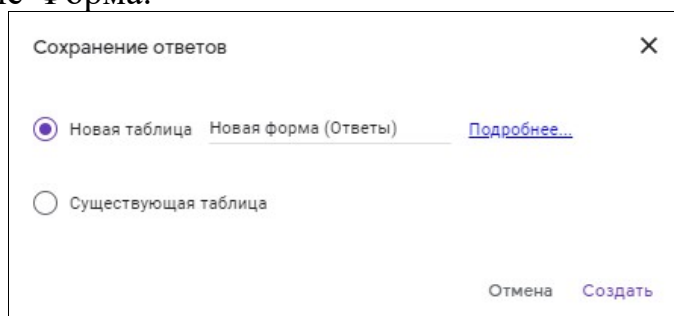
На правой панели инструментов нажимаем кнопку Отправить, что приводит к формированию ссылки, которую и нужно передать респондентам. Можно отметить пункт Короткий URL, что позволит получить краткую версию Интернет-адреса созданной Google-Формы.



Этап создания анкеты завершен, переходим к настраиванию таблицы сбора ответов. Автор анкеты видит статистику ответов как в общем виде, так и по каждому респонденту отдельно, а также может настроить доступ других пользователей к таблице результатов. По завершении времени проведения опроса можно отключить прием ответов специальным переключателем.



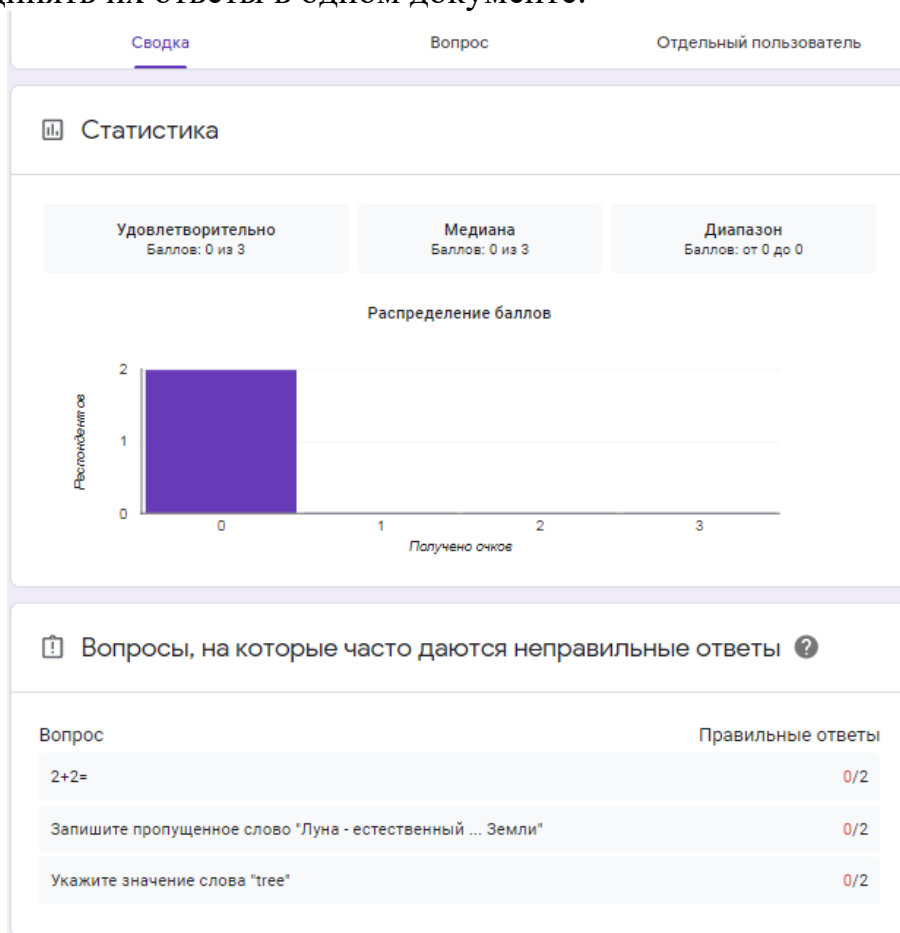
Кнопка вызова Google-Таблицы отмечена на рисунке стрелкой. Для сбора результатов опроса обычно создается новая таблица, имеющая то же имя, что и Google-Форма.



Пробный тест(Ответы)					
Файл Правка Вид Вставка Формат Данные Инструменты Форма Дополнения Справка					
B11					
	A	B	C	D	E
1	Отметка времени	Баллы	2+2=	Запишите пропущенное	Укажите значение слова "tree"
2	29.01.2021 23:15:43	0 / 3		5 привет	тереть
3	29.01.2021 23:16:16	0 / 3		3 привет	число "три"
4					

Получившаяся Google-Таблица содержит результаты всех попыток заполнения предложенной анкеты. Фиксируется время, ответы респондентов, выставляется итоговый балл при наличии назначенных баллов за ответ на вопрос.

По завершении тестирования можно скачать файл в формате электронных таблиц на стационарный компьютер для подробного анализа ответов или воспользоваться встроенной в Google-Формы инфографикой. Для этого на вкладке Ответы выберите пункт Сводка. Созданная анкета может быть использована многократно для сбора ответов по домашнему заданию, результатов тестирования, рефлексии и т.д. Ответы накапливаются в Google-Таблице, демонстрируя тем самым активность респондентов, помогая учителю объединять их ответы в одном документе.



Отведите в анкете место для личных обращений и рефлексии учащихся. Индивидуальный формат обращения, системность опроса и учет мнений каждого ответившего помогает учителю выстраивать урок с опорой на запросы учеников.

Таким образом, качественная обратная связь, полученная от учеников, родителей, администрации и коллег позволяет педагогу постоянно развиваться в своей профессиональной деятельности.

Список использованной литературы и источников

1. Обратная связь – что это такое, для чего она нужна, основные виды и принципы, примеры – [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL <https://heaclub.ru/obratnaya-svyaz-cto-eto-takoe-dlya-chego-ona-nuzhna-osnovnye-vidy-i-principy-primery> свободный (дата обращения: 15.01.2021)
2. Соловьева Елена. Все возможности Google Forms – [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL <https://netology.ru/blog/google-formy> свободный (дата обращения: 23.01.2021)
3. Обратная связь как инструмент управления – [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL <https://www.treninginsk.ru/stati/9-stati/87-> свободный (дата обращения: 16.01.2021)

УДК 378.14

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ИНИЦИАТИВЫ ШКОЛЬНИКОВ

О.П. Кочина

Кочина Ольга Петровна, учитель истории и обществознания МБОУ Лицея № 15 Заводского района г. Саратова

Проектная деятельность в современной школе приобретает все большее значение как средство активизации познавательного интереса, самостоятельности и инициативности учащихся, повышения качества знаний, развития социальных навыков школьников.

Ключевые слова: проектная деятельность, познавательная активность.

PROJECT ACTIVITY AS A MEANS OF DEVELOPING A COGNITIVE INITIATIVE OF PUPILS

Project activity in a modern school is becoming increasingly important as a means of enhancing the cognitive interest, independence and initiative of students, improving the quality of knowledge, and developing the social skills of schoolchildren.

Key words: project activity, cognitive activity.

Современные изменения в системе образования порождают острую необходимость в новых подходах к преподаванию истории и обществознания в общеобразовательной школе, способных успешно решить задачу формирования гармонично развитой личности. Общеизвестно, что человеку свойственно стремление к познанию. Это стремление проявляется в ребенке с первых дней его жизни. Важно это свойство вовремя развить и сформировать интерес к его развитию и совершенствованию. Нельзя навязывать свою позицию, но принимать и координировать познавательный интерес детей. Учитель должен

создать учебный процесс таким образом, чтобы в него вовлекались разные стороны личности учащихся. Э.А. Красновский дает познавательной активности совершенно особое определение: «проявление всех сторон личности школьника: это и интерес к новому, стремление к успеху, радость познания, это и установка к решению задач, постепенное усложнение которых лежит в основе процесса обучения» [1, с. 10-14].

Одной из форм развития познавательной деятельности детей является проектная деятельность. По определению, проект – это совокупность определенных действий, документов, предварительных текстов, замыслов для создания реального объекта, предмета, создания разного рода теоретического продукта. Это всегда творческая деятельность. Проект (от латинского *projectus* – брошенный вперед) – это прототип, идеальный образ предполагаемого или возможного объекта (состояния), в некоторых случаях – план, замысел какого-либо действия. Реализация проектной деятельности по истории и обществознанию открывает колоссальные возможности для детей, учителей и родителей. Для последних это реальная возможность лучше узнать своих детей, сблизиться с ними, организовав совместный поиск и обсуждение информации.

Для успешной реализации проекта необходимо, чтобы реализуемая цель, была принята и осознанна учащимися, стала актуальной и интересной для них. Ни одна учебная программа не даёт столько свободы в получении знаний, сколько дает проектная деятельность. Проект основывается на детской самостоятельности, поэтапном движении к цели, на конкретном творческом деле, на самостоятельном поиске и выборе интересующей информации. Проектная деятельность включает в себя совокупность исследовательских, проблемно поисковых и креативных методов, инструментально направленных на самостоятельное достижение детьми задуманного результата, получение продукта и его презентацию. Это метод педагогически организованного освоения ребенком окружающей среды, ее созидания и креативного пребывания в ней, с сохранением при этом своего «Я», своего позитивного отношения к жизни.

Проектная деятельность по истории и обществознанию обладает рядом отличительных особенностей:

- предполагает взаимодействие педагога, воспитанников и их родителей между собой и окружающей средой в процессе планирования и поэтапного выполнения постепенно усложняющихся практических заданий по достижению поставленной цели и получению продукта совместной деятельности;

- обеспечивает единство и преемственность различных сторон образовательного процесса, межпредметную интеграцию знаний, умений и навыков;

- предусматривает высокую степень самостоятельности, инициативности учащихся и их познавательной мотивированности, приобретение детьми опыта исследовательско-творческой деятельности;

- служит средством развития творческой активности, мышления, способности к анализу ситуаций, постановке задач и умений нестандартно

решать проблему, воспитания таких качеств личности, как целенаправленность, изобретательность, настойчивость;

– включает формирование у детей навыков по организации и использованию рабочего пространства и времени, умений оценивать свои возможности, осознавать свои интересы и делать осознанный выбор;

– ориентирована на развитие социальных навыков школьников в процессе групповых взаимодействий.

Включение школьников в проектную деятельность учит их размышлять и прогнозировать, формирует адекватную самооценку. В качестве средства обучения проектная деятельность позволяет управлять как содержанием проекта, так и уровнем его сложности. Проектная деятельность учащихся – это совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность, имеющая общую цель, согласованные методы и способы деятельности, направленные на достижение результата – создание проекта.

Роль учителя, несомненно, велика на первом (погружение в проект) и последнем (презентация) этапах работы над проектом, поскольку ученикам не под силу сделать обобщение всего того, что они узнали или исследовали, проследить связь к следующей теме.

Завершается осуществление проекта презентацией полученных результатов. Продуктом проектной работы может быть чертеж, эскиз, альбом эссе на темы проекта, стенгазета, спектакль, тематический вечер и т.д. Параметрами оценки творческого проекта выступают выбор темы, точность ее формулировки; творческая самостоятельность авторов проекта; жанр проекта, обоснованность его выбора, четкость соблюдения формы избранного жанра; поисковый этап работы (исследование); содержание; умение проводить самоанализ успешности и результативности решения проблемы; удачность выбора и реализации презентации проекта; речевая культура. Презентация проекта имеет важное учебно-воспитательное значение. Учащиеся рассказывают о ходе работы: об идеях и найденном пути реализации, какие трудности возникали и как они преодолевались.

Метод проектов – это эффективное средство для обучения проектированию как умению находить решения различных проблем, которые постоянно возникают в жизни человека, занимающего активную жизненную позицию. Он позволяет воспитывать самостоятельную и активную личность, развивает творческие начала и умственные способности – необходимые качества развитого интеллекта. Метод проектов – важное средство формирования универсальных учебных действий на историческом материале [2, с. 159].

Учителю необходимо всегда помнить слова К.Д. Ушинского, что «ученик – не сосуд, который надо наполнить, а факел, который необходимо зажечь».

Список использованной литературы и источников:

- *Красновский Э.А.* Активизация учебного познания. / Сов. педагогика. 1989. № 5. С. 10-14.

- *Н.В. Попкова.* 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 378.14

ВЛИЯНИЕ ДЕТСКИХ ДОБРОВОЛЬЧЕСКИХ ОРГАНИЗАЦИЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ АССОЦИАЦИИ СКАУТОВ САРАТОВСКОЙ ОБЛАСТИ)

Т. В. Анискина МБОУ Лицея № 15 Заводского района г. Саратова

Успех воспитательной работы во многом зависит от разнообразия применяемых методов и приемов. Статья рассматривает скаутское движение как актуальную воспитательную технологию, позволяющей формировать социально значимые качества личности.

Ключевые слова: скаутское движение, скаутинг.

INFLUENCE OF CHILDREN'S VOLUNTARY ORGANIZATIONS ON PERSONALITY FORMATION (ON THE EXAMPLE OF THE ASSOCIATION SCOUT SARATOV REGION)

The success of educational work largely depends on the variety of methods and techniques used. The article considers the scout movement as an actual educational technology that allows the formation of socially significant personality traits.

Key words: scouting movement, scouting.

В настоящее время среди вопросов первостепенной важности особое значение приобретает вопрос воспитания молодого поколения, будущего России, молодежи, сидящей сейчас на школьной скамье. Нашему поколению в будущем предстоит принять участие в государственном, культурном и хозяйственном строительстве России. Один из лучших способов сделать значительный положительный вклад в формирование будущего поколения – проявить инициативу в создании условий, позволяющих молодым людям стать полноправными участниками социальных процессов, объединиться на основе общих интересов, т.е. создавать организации, ориентированные на позитивные общественные ценности.

Огромным и бесценным педагогическим и методическим материалом, прекрасными традициями и идеологией, в основе которой лежат традиционные российские ценности: православие, патриотизм, деятельная любовь к ближнему, обладает одна из старейших русских детских организаций – скауты. Слово скаут ([англ. scout](#)) переводится с английского как «разведчик». Поэтому скаутинг также иногда называется разведчество, а самих скаутов –

разведчиками добрых дел. Международные и междугородние скаутские слёты проводятся раз в 3-4 года и носят название «[Джамбори](#)» [1, с. 5].

Скаутинг - это стройная, продуманная, педагогически обоснованная и проверенная на практике система воспитания, обучения и досуга детей и юношества. Причем именно вместе: воспитания, обучения и досуга. Созданная английским офицером-разведчиком Баден-Пауэлом в начале XX века, скаутская методика оказалась очень эффективной и жизнестойкой. Уже больше ста лет она не теряет своей актуальности. В чем же здесь секрет? С точки зрения возрастной психологии и педагогики – это просто очень удачное сочетание принципов, форм и методов работы с детьми, образца формирования воспитывающего пространства [2, с. 37]. В наше сложное время меняются ценности и законы. Но в мире есть неизменные истины, их и прививает Скаутинг. Эта система чрезвычайно эффективна и в то же время очень гибка. Скаутская методика – это как бы основа, которая может быть заполнена конкретным содержанием в соответствии с конечной целью - воспитанием Личности, Человека и Гражданина конкретной страны, общества, социальной или этнической группы. В разное время в разных странах у скаутских организаций были различные цели и задачи, но неизменным оставалось одно: скауты, юные разведчики, пионеры всегда были и оставались верными сыновьями своей Родины и активными членами общества, никогда не пасовали перед трудностями и всегда добивались своего в жизни.

С точки зрения детей, скаутинг – это большая игра. Именно так и назвал его в свое время его основатель. Мы всю жизнь во что-нибудь играем, и в то же время всегда играем себя. Каковы мы, таковы и наши игры. Например, футбол игра и для дворовых мальчишек, и для Пеле, Рональду, Стрельцова, которому они посвятили всю свою жизнь, он стал для них ее целью и смыслом. Настоящая большая игра – это то, что дает подростку почувствовать свои силы, воспитывает упорство в достижении цели, позволяет ощутить сладкий вкус победы. Во «взрослые» игры такой человек придет уже готовым, закаленным бойцом, не боящимся шишек и синяков, способным не только идти вперед, но и вести за собой других.

Уже более 100 лет Скаутинг растет, развивается, адаптируясь к новым условиям окружающего мира. Скаутские организации действуют более чем в 150 странах и территориях земного шара. Около 16 миллионов детей и молодежи насчитывают сейчас Скаутские Ассоциации. В мае 1998 г. была создана Национальная скаутская организация России под именем НОРС-Р. В Саратовской области движение скаутов представлено региональными общественными организациями для детей и молодежи: Ассоциацией скаутов Саратовской области и отделением Национальной организации русских скаутов – разведчиков.

В декабре 1991 г. Павел Журавлёв (скаутское имя Грач) создал на базе Энгельсского филиала Саратовского политехнического института первый в Саратовской области скаутский отряд «Пилигрим». Главным событием скаутской жизни Саратова стало проведение в 2000 г. международного скаутского лагеря Джамбори «Волга-2000». Но вскоре скаутское движение

стало затухать. Уходили руководители, распались отряды. Остались самые крепкие: в Саратове и Энгельсе – отряды «Менестрель», «Роза ветров», «Амазонки»; в Балаково – отряд «Ратибор»; в Петровске – отряд «Странники». Они проводили совместные лагеря и программы, жили скаутской жизнью, но привлечь к себе других потенциальных руководителей и обеспечить рост количества отрядов не смогли.

Ситуация изменилась лишь в октябре 2007 г., когда президент Российской организации скаутов (РСО) Светлана Соколова обратилась к председателю Саратовского общества трезвости и здоровья, члену Общественной палаты Саратовской области Наталье Александровне Корольковой с предложением создать в Саратове областную скаутскую организацию, входящую в РСО. Рассматривая скаутскую систему как эффективный способ пропаганды среди детей и молодежи области принципов здорового образа жизни, Наталья Александровна приняла это предложение. Её активность и энтузиазм, богатейший опыт общественной работы, а также доверие к ней со стороны администрации города и области обеспечили новое рождение саратовского скаутинга. Скаутские отряды стали возникать преимущественно на базе школ. Интерес к скаутской жизни оказался настолько велик, что в создаваемые отряды школьники вступали почти целыми классами.

В настоящее время скаутское движение в Саратовской области объединяет молодых людей в 10 городах и районах области. За время существования скаутскими организациями было проведено свыше 70-ти разнообразных программ, экспедиций, акций, в которых приняло участие более 8000 детей и подростков Саратовской области. Процесс воспитания в скаутинге носит долгосрочный характер, в основе которого лежит выстроенная система мероприятий, осуществляемых в течение года. Важной чертой скаутского движения является его общественный, волонтерский характер, что придаёт ему особый статус в системе общепринятых воспитательных институтов [2].

Это доказало не только жизнеспособность скаутских организаций, но и необходимость развития скаутского движения в Саратовской области, его всемерной поддержки. Именно с этой целью разработана Программа поддержки и развития скаутского движения в Саратовской области. Основной целью Программы является развитие скаутского движения в Саратовской области, поддержка его особого характера.

Список использованной литературы и источников

1. Довбыщенко В. И., Решетников О. В. Скаутинг. Словарь - справочник. Ялта-Гурзуф, 2001. 102 с.
2. Попкова Н.В. Организация воспитывающего пространства: современные подходы и тактики // Обучение и воспитание детей и подростков: от теории к практике: коллективная монография / отв. ред А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: Зебра, 2020. – 446 с. С. 35-44.

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ НА УРОКАХ ИСТОРИИ

М.В. Сергеева

Сергеева Марина Владиславовна, заместитель директора по УВР, учитель истории и обществознания МБОУ Лицея № 15 Заводского района г. Саратова, Марина Сергеева marina.sern@yandex.ru

Воспитание духовно-нравственных ценностей всегда являлось важнейшей задачей системы образования. В современных условиях данная задача не просто сохраняет свою актуальность, но и требует новых, современных подходов к своей реализации.

Ключевые слова: нравственное воспитание, духовные ценности.

PROBLEMS OF FORMATION OF SPIRITUAL AND MORAL VALUES IN STUDENTS IN HISTORY LESSONS

The upbringing of spiritual and moral values has always been the most important task of the education system. In modern conditions, this task not only retains its relevance, but also requires new, modern approaches to its implementation.

Key words: moral education, spiritual values.

*От нравственного воспитания детей
зависит благосостояние всего народа*

Дж. Локк

Нравственность, согласно Толковому словарю русского языка, это внутренние, духовные качества, которыми руководствуется человек, этические нормы; правила поведения, определяемые этими качествами и полученные в результате нравственных наставлений.

Проблема формирования общечеловеческих ценностей сегодня приобрела актуальный характер, ибо ценности являются основой содержания воспитания. Приобщение каждого нового поколения к идеалам и традициям своего народа не происходит самопроизвольно, необходимы целенаправленные усилия всего общества по их освоению. Но в настоящее время усилия таких институтов как семья, церковь, СМИ по передаче духовно-нравственных ценностей недостаточно действенны, ведущая роль принадлежит школе. Возвратить человеку понимание смысла жизни, веру в свое уникальное предназначение, научить достойно встречать грядущие радости и трудности, с готовностью самосовершенствоваться – вот задачи, стоящие перед образованием сегодня.

Мы все прекрасно осознаем, что воспитать настоящего человека, личность совсем не просто, особенно в период смены ценностных ориентиров и идеалов.

Духовные ценности всегда выступали в качестве идеала, к которому стремились лучшие представители человечества. Становление человека предполагает не только развитие его умственных возможностей, но и усвоение системы общечеловеческих ценностей, составляющих основу его культуры [1, с. 8-9]. Вопрос о внедрении этих ценностей в образовательный процесс имеет большую социальную значимость.

Государство рассчитывает сегодня, что выпускник XXI столетия будет:

- патриотом, носителем ценностей гражданского общества, осознающий сопричастность к судьбам Родины;
- уважающим ценности иных культур, конфессий и мировоззрений, осознающим глобальные проблемы современности, свою роль в их;
- креативным, мотивированным к познанию и творчеству, обучению и самообучению на протяжении всей жизни;
- уважающим других людей, готовым сотрудничать с ними для достижения совместного результата;
- осознающим себя личностью, способным принимать самостоятельные решения и нести за них ответственность.

Одним из главных направлений по организации и осуществлению воспитания такой личности является воспитание историей, воспитание на духовно-нравственных и культурно-исторических традициях нашего народа [2, с. 19-20]. Сегодня на историю, как на учебный предмет, возлагается особая миссия, однако эта задача не совсем простая, ведь история и обществознание – это те предметы, которые наиболее подвержены изменениям. Неизмеримо расширяется предметно-информационная среда. Содержание учебников выходит за рамки учебных пособий. Телевидение, радио, компьютеры за последнее время значительно увеличили поток информации, негативно влияющий на учащихся. В обществе, прессе, в учебниках появились разные точки зрения на одни и те же события. В связи с этим возникает вопрос: «Способен ли ребенок запомнить и усвоить этот объем информации? Выбрать то, что позволит стать ему Гражданином России с большой буквы?»

Особое внимание на уроке необходимо уделять «критическим точкам» в истории, когда решалась судьба страны. Именно в это время проявлялось духовное величие русского народа, его лучшие нравственные качества. В старших классах решается проблема сохранения исторической памяти при отсутствии свидетелей великих побед в условиях многочисленных фальсификаций нашей истории, целью которых является лишение нас великой славной истории духовных ориентиров. Необходимо защитить умы и сердца наших учеников от грязного потока лжи и фальсификаций. Учитель должен не бежать от проблемных вопросов, а вместе с учениками находить на них ответы.

И здесь, конечно, ведущую роль играет личность учителя. Как педагог может стать источником нравственного воспитания? Вправе ли учитель навязывать свою систему ценностей ученикам? Что делать, если понятия о взглядах на поведение человека в ряде ситуаций у учителя и ученика не совпадают? Давайте вспомним формулу В. О. Ключевского: любить то, что преподаёшь и любить тех, кому преподаёшь. Если ученики идут на урок, как на встречу с интересным, знающим, креативным учителем, готовым раскрыться своим ученикам и одновременно преподнести свой предмет, как никто другой, то сама встреча с ним, содержание ее может стать источником нравственного воспитания.

Воспитание личностью есть воспитание своим примером. Учащиеся очень внимательны и чутки к самым мельчайшим деталям человеческой натуры. Педагог должен стремиться к максимальному раскрытию всех своих положительных сторон. Нужно уметь привносить себя в класс. Ошибка многих учителей заключается в том, что, входя в класс, они становятся, как бы другими людьми, изображая того, кем в действительности не являются. А учащиеся должны видеть в своем учителе живого человека. Важно, чтобы слова педагога не расходились с его делами или тем, что преподаёт учитель.

На уроках можно применять различные методы формирования нравственных качеств учащихся. Одним из определяющих для меня является формирование личности через историческую личность. И здесь важны детали, художественное описание тех людей, которые делали историю. И главное, не делать выводы о том, кем является этот исторический деятель: гением или тираном. Пусть ученики делают выводы сами, а мы предоставляем им информацию. На уроках, посвященных периоду Н. С. Хрущева, я обязательно рассказываю о памятнике Э. Неизвестного, который стоит на могиле Н. С. Хрущева, а еще, что такое оттепель в биологическом смысле. А затем мы пытаемся понять, чего в этом человеке было больше – черного или белого, и приходим к выводу, что человека нельзя измерять только двумя красками, человек многомерен, многоцветен. На уроках истории школьники должны сопереживать судьбам людей, которые созидали Отечество, приумножая его духовные и материальные богатства. Учащиеся вступают в прямой диалог с персонажами прошлого, размышляют, что у них общего с историческим персонажем, чем отличаются, как бы они поступили на его месте. На любом этапе работы с текстом учебника, документами уместны вопросы: Каково ваше отношение к событиям? Кого бы вы поддержали в этой ситуации? Объясните

почему? Отвечая на такие вопросы на материале уже свершившихся исторических событий, школьники приобретают навыки анализа ситуаций, моделирования позиций участников, понимания их ролей. Так накапливается опыт формирования своего отношения к событиям, особенно необходимый для самоопределения в окружающей действительности.

Рассказывая о выдающихся личностях, сыгравших огромную роль в истории страны необходимо привлекать яркие красочные воспоминания современников, фрагменты художественной литературы. Как на уроках о войне 1812 года обойтись без Л. Н. Толстого? Как не процитировать «Бородино» М. Ю. Лермонтова? Например, можно ограничиться сухой фразой из учебника: «в армии усиливается недовольство затянувшимся отступлением». А можно и так: «Мы долго молча отступали, досадно было, боя ждали, ворчали старики: «Что ж мы, на зимние квартиры? Не смеют что - ли командиры чужие изорвать мундиры о русские штыки?» Не надо бояться брать себе в помощники поэтов и писателей. И тогда уроки истории станут образными, а значит, и более запоминающимися, и воспитывающими.

Еще одним направлением формирования нравственных качеств учащихся является работа с историческим источником, что позволяет ученикам самим оценивать те или иные исторические события [3, с. 411]. Восстанавливая контакт с сознанием людей прошлых эпох, учащиеся одновременно проходят своеобразную школу отзывчивости, милосердия, сострадания, любви. Перед учащимися постоянно должен стоять вопрос о том, как отнестись к данному историческому событию. Благодаря таким ценностно-проблемным ситуациям у ребёнка активизируется познавательная деятельность, развивается критическое мышление, формируются такие УУД как умение анализировать и делать выводы, которые, относятся к группе познавательных УУД. Но оценивать действия кого-либо спустя сотни лет куда проще, нежели принять решение в то время. Поэтому можно предложить детям «перенестись» назад и предложить своё развитие событий, т.е. формируются действия по постановке и решению проблем.

Всем известно, что самый благодатный материал по патриотическому, духовно- нравственному воспитанию содержат в себе уроки, посвященные Великой Отечественной войне. С первых уроков темы нужно создать определенный эмоциональный настрой, используя кино, видео и мультимедийную продукцию, грамзаписи песен войны, Седьмую симфонию Д. Д. Шостаковича, стихи, посвященные военной теме. Обязательно надо использовать краеведческий материал: ученики должны знать своих героев-земляков, гордиться ими, помнить их подвиги.

Итак, учебный предмет «История» имеет широкие возможности для нравственного воспитания учащихся. Необходимо наиболее полно реализовать их, постоянно заострять внимание детей на духовно-нравственных аспектах тех или иных исторических событий, учить школьников анализировать, проводить аналогии с сегодняшним днём. Воспитать нравственного человека - сложнейшая задача, но она достижима, если за её реализацию возьмутся родители, учителя-предметники, педагоги дополнительного образования.

Список использованной литературы и источников

1. *Богашев А.* Духовно–нравственное воспитание молодежи // Воспитание школьников. 2008. № 9. С. 8-11.
2. *Власова Т.И.* Духовно ориентированная модель современного воспитания // Наука и практика воспитания и дополнительного образования. 2008. № 2. С.18-22.
3. *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 378.14

ТАЙМЛАЙНЫ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ХРОНОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ

А.А. Панкина, учитель истории и обществознания Муниципальное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 3 им. Героя Советского Союза И.В. Панфилова», г. Петровск, Саратовская область

TIMELINES AS A WAY TO FORM STUDENTS ' CHRONOLOGICAL KNOWLEDGE

A. A. Pankina, teacher of history and social studies Municipal General Education Institution "Secondary General Education School No. 3 named after Hero of the Soviet Union I. V. Panfilov", Petrovsk, Saratov region

Часто у молодежи наблюдается такая проблема, как отсутствие долговременной памяти по школьному предмету «История». Причем по фундаментальным, историкообразующим событиям. Такое случается, поскольку особенность предмета состоит в его большом информативном объеме. Перед школьниками представлено огромное количество стран, дат, событий, личностей, терминов, начиная с периода Древнего мира до XXI века включительно. Особенность так же в том, что мы изучаем не только историю своей страны, историю Отечества, но и Всеобщую (зарубежную) историю, чтобы ученики в полной мере могли проследить развитие исторического процесса нашей планеты.

Не секрет, что запоминание хронологических рамок, конкретных дат, событий, личностей для ребенка сопряжено с определенными трудностями. И когда, уже в 6 классе, у ученика в году объединяются история Всеобщая (зарубежная) с историей России, начинает в голове возникает еще большая хронологическая путаница. Даты истории изученных стран начинают смешиваться с датами истории России, либо вылетать вовсе и поскольку

экономическое и социальное развитие у разных стран одного хронологического периода зачастую резко различается, ребенок не понимает и не запоминает ряд процессов. Должно пройти немало времени, прежде чем в его сознании выстроится цепь взаимосвязанных событий.

Для учителя истории важно настроить работу с хронологией. Традиционно для этого используются различные хронологические таблицы и карточки с датами. В качестве альтернативы данного вида деятельности ученикам предлагается более живое изучение исторической хронологии - таймлайны (от англ. Timeline – линии времени).

Их основная задача – формирование у учащихся системного взгляда на исторические процессы, а также проработка фундаментальных событий мировой истории. Таймлайны помогают выработать целостный интегрированный взгляд на развитие общества. Отметим, что история - это не только хронология событий и процессов; история – это личности, которые их создавали. Поэтому на линии времени могут отображаться и фундаментальные личности. И, немаловажный момент, многие предметы, процессы живут только в своих эпохах, многие остаются на века, они обозначены своей исторической терминологией (например, оброк, барщины, коллаборационизм, апартеида и т.д.), линия времени может так же отображать все незнакомые понятия-термины.

Работа с линией времени.

Уже с 5 класса ученикам предлагается в альбомах для рисования (первые пару уроков с учителем, затем самостоятельно) в качестве домашнего задания составить линию времени. Составляются они по определенным периодам, либо по блокам-темам (Первобытный человек, Древний Египет, Греция и т.д.) Основную опору мы делаем на даты, подписываем события, важные личности. Линии помогают ученикам при подготовке к проверке знаний, где используются задания на сопоставления дат с событиями, личностями; а так же задания «Расставьте события в хронологическом порядке», «Определите о каком понятии-термине идет речь», при написании диктантов по датам и терминам.

Строгого критерия для составления таймлайнов нет, ребенок полностью работает со своей фантазией, опираясь на полученные знания. Но чтобы это не была скучная линия с датами, акцентируем на том, чтобы линии дополнялись рисунками, портретами, наклейками, вкладками, карманами и др. Это позволяет учебный процесс сделать творческим, развивает фантазию, использование разных цветов и картинок помогает лучше запоминать события и легче их воспринимать. Фактически ребенок самостоятельно составляет свою небольшую хронологическую энциклопедию, по своему собственному вкусу. Так как он составляет ее после изученного блока тем, соответственно повторяет материал, закрепляет его, перед написанием контрольных работ.

По итогу, в идеале к концу 9-10 класса, когда основные вехи истории изучены, в арсенале учащихся будет огромный материал для повторения, подготовки к экзаменам, причем важно – созданный собственными руками, это повышает эффективность его использования. Составление таймлайнов это

более увлекательное занятие, чем систематическое зазубривание дат и событий, которыми пестрит предмет «История». Но даже независимо от успешности обучения данное занятие помогает внести творческое начало в работу всех учащихся. Так же максимально сохранить знания по фундаментальным датам истории.

Практическое применение таймлайнов в современной жизни широко. Многие ИКТ-технологии построены по принципу линий времени, среди них такие информационные источники как: программа «ХроноЛайнер» (сайт Online ЕГЭ – школьная коллекция эду), проект «Мегаэнциклопедия Кирилла Мефодия», интерактивный путеводитель по истории Великобритании (Британская библиотека www.bl.uk/timeline), сайт «Альтернативная история» (<http://ru.althistori.wikia.com>), таймлайны трендов и технологий (путешествия, экономика, финансы, транспорт и т.д.)

Список использованной литературы и источников

1. Беленький А. Таймлайны, которые позволяют увидеть время / Режим доступа: <http://www.compress.ru/article>
2. Дорожкина Н.И. Современный урок истории. 5-11 классы. – М.: ВАКО, 2017. – 288 с.
3. Ээлмаа Ю.В. Использование таймлайнов в практике учителя истории. Режим доступа: <http://eeimaa.blogspot.com>

УДК 378.14

ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ КАК ФАКТОР САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Линькова О. А., Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение Основная общеобразовательная школа № 5 г. Петровска

CREATIVE ACTIVITY OF STUDENTS AS A FACTOR OF PERSONAL SELF-IMPROVEMENT

Linkova O. A., Municipal budgetary general education Institution Basic General Education School No. 5 of Petrovsk

Улучшение качества образования является приоритетной задачей, поэтому, работая над формированием творческой развитости учащихся, их способностью к самореализации, педагоги делают немаловажный вклад в данный процесс. Несомненно, учитель должен добиваться высокого качества обучения, однако для формирования именно творческого мышления необходимо использовать несколько иную методологию. Учитель не имеет права быть равнодушным, бесстрастно повествуя содержание, по

стандарту оперирующим методическими приемами, не проявляющим личного участия в процессе и результатах деятельности своих учеников [1. с. 21].

Для творческого человека характерны такие качества как самостоятельность и гибкость мышления, способность к самовыражению и творчеству, что является наиболее ценным в аспекте достижения успеха. Поэтому развитие творческих способностей и формирования творческого мышления учащихся одна из задач школы сегодня.

Следует отметить, что в настоящее время распространились попытки заняться формированием творческих способностей. Однако, прежде чем начать учить творчеству, надо освоить стандартные задачи. Творческое применение знаний и умений многогранно, так как оно опирается на освоенные ранее мыслительные операции, полученную информацию, подкрепляется способностями и волевыми качествами, сопровождается усилением умений. Центральную фиксирующую функцию здесь выполняет воображение. В процессе творческой деятельности постепенно идет процесс выработки творческого характера мышления, причем данный процесс протекает от низкого репродуктивного уровня к среднему конструктивному, носящему имитационный характер, и, наконец – к высокому творческому.

Развитие творческого потенциала, а также творческого мышления учащихся определяется многими факторами: формами и методами работы, мерой приобщения к исследовательской деятельности, общей организацией учебного процесса. Исходя из этого, можно с уверенностью заключить, что учитель должен так организовать деятельность учащихся, чтобы уменьшалась доля алгоритмических заданий и усиливалась роль интуиции.

В педагогике распространились задания, предполагающие использование исследовательских подходов. Например,

- движение мысли от максимума информации;
- метод выдвижения и исключения гипотез;
- метод статистической обработки.

Данные подходы помогают учащимся создать новый продукт, причем вовсе не обязательно, чтобы он был принципиально новым, возможно это будет использование известной информации, интерпретированной в несколько ином аспекте. Поскольку для творческого мышления характерны такие черты как креативность, высокий уровень познавательного интереса, гибкость, исследовательская деятельность помогает эти черты развить и более усилить исходя из того, что к решению исследовательской задачи можно прийти, используя нестандартные подходы.

В формировании творческого мышления наиболее важен момент перехода от репродуктивного характера мышления к имитационному, так как именно на этом этапе возникает сложность из-за отказа от предписаний алгоритма. На конструктивном уровне учащиеся более мобильны и открыты для решения задач, поставленных для исследования. И, наконец, такие умения как анализ, синтез, дедукция, индукция, умение нахождения аналогий, выдвижения и исключения гипотез, систематизация, сформированные именно в ходе творческой деятельности определяют самый высокий характер мышления.

Таким образом, при осуществлении исследования какого-либо объекта или процесса, у учащихся формируется именно творческое мышление, основным мотивом которого является самосовершенствование как личности.

Список использованной литературы и источников

1. Степанищев А. Т., Методика преподавания и изучения истории. М., 2002.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Акопян Виктор Завенович, кандидат исторических наук, доцент, Пятигорский государственный университет;

Алексеев Наталья Михайловна, доцент кафедры иностранных языков, доцент, СВКИ ВНГ РФ;

Анискина Т. В. МБОУ Лицея № 15 Заводского района г. Саратова;

Аристархова Елена Владимировна – главный методист кафедры гуманитарного и эстетического образования ГАУ ДПО «Саратовский областной институт развития образования»;

Ахметов Аскар Айипович – аспирант 3 курса, ИИиМО СГУ им. Н.Г. Чернышевского;

Бадаев Борис Римович, учитель истории, обществознания и ОРКСЭ, МОУ «ООШ п. Советский Дергачёвского р-на Саратовской обл.»;

Багдатова Александра Ивановна, аспирант, Череповецкий государственный университет;

Бархаткина Василина Олеговна магистрант, ИИиМО СГУ им. Н.Г. Чернышевского;

Березуцкая Анастасия Рустамовна, магистрант, ИИиМО СГУ им. Н.Г. Чернышевского;

Бородкин Сергей Сергеевич, магистрант, ИИиМО СГУ им. Н.Г. Чернышевского;

Быстрицкая Ирина Васильевна, магистрант, ИИиМО СГУ им. Н.Г. Чернышевского;

Васильченко Максим Анатольевич, кандидат исторических наук, доцент кафедры фундаментальных юридических и социально-гуманитарных дисциплин, Московский финансово-промышленный университет «Синергия»;

Власенко Кирилл Викторович, магистрант, ИИиМО СГУ им. Н.Г. Чернышевского;

Власенко Татьяна Сергеевна, магистрант, ИИиМО СГУ им. Н.Г. Чернышевского;

Волкова Анастасия Альбертовна, магистрант, ИИиМО СГУ им. Н.Г. Чернышевского;

Гаврилова Галина Николаевна, заведующий музеем педагогической славы Саратовской области ГАУ ДПО «Саратовский областной институт развития образования»;

Газахова Сабина Бахрузовна, магистрант, ИИиМО СГУ им. Н.Г. Чернышевского;

Галичкина Ирина Владимировна, учитель русского языка, литературы, ОРКСЭ МОУ «СОШ № 4» Энгельсского муниципального района Саратовской области;

Галямичев Александр Николаевич – доктор исторических наук, профессор ИИиМО СГУ им. Н.Г. Чернышевского;

Глухова Дарья Александровна, магистрант, ИИиМО СГУ им. Н.Г. Чернышевского;

Голубева Людмила Леонидовна, кандидат юридических наук, доцент, Белорусский государственный университет;

Грезнев Евгений Иванович, магистрант, ИИиМО СГУ им. Н.Г. Чернышевского;

Гуменюк Алексей Анатольевич – кандидат исторических наук, доцент, ИИиМО СГУ им. Н.Г. Чернышевского;

Гусева Яна Юрьевна, магистр, соискатель, ИИиМО СГУ им. Н.Г. Чернышевского;

Гусейнов Али Зульфигарович, кандидат педагогических наук, доцент, СГУ им. Н.Г. Чернышевского;

Дугина Татьяна Владимировна, учитель истории и обществознания МОУ «СОШ МО пос. Михайловский» ;

Евдокимова Ю.Н., кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры иностранных языков, ВВОВО «Саратовский военный ордена Жукова Краснознаменный институт войск национальной гвардии Российской Федерации»;

Евсеева Ирина Николаевна – учитель истории и обществознания МАОУ «Гимназия №87» ;

Живлакова Анна Евгеньевна, кандидат социологических наук, доцент кафедры иностранных языков Саратовского военного ордена Жукова Краснознаменного института войск национальной гвардии Российской Федерации;

Захаров Никита Дмитриевич, магистрант, ИИиМО СГУ им. Н.Г. Чернышевского;

Иванников Иван Андреевич, доктор юридических наук, доктор политических наук, профессор, декан юридического факультета Сочинского института (филиала) Российского университета дружбы народов;

Искиндинова Хадича Кувайдуловна, магистрант, ИИиМО СГУ им. Н.Г. Чернышевского;

Катюхина Ирина Владимировна, бакалавр, Балашовский институт (филиал), СГУ им. Н.Г. Чернышевского;

Козлякова Любовь Юрьевна, магистрант, ИИиМО СГУ им. Н.Г. Чернышевского;

Колесова Елена Валентиновна, методист, ГАУ ДПО «Саратовский областной институт развития образования»;

Кортяев Дмитрий Алимович, магистрант, ИИиМО СГУ им. Н.Г. Чернышевского;

Котельников Вадим Алексеевич, аспирант 3 курса, ИИиМО СГУ им. Н.Г. Чернышевского;

Кочина Ольга Петровна, учитель истории и обществознания МБОУ Лицея № 15 Заводского района г. Саратова;

Лебедева Екатерина Михайловна, учитель трудового обучения ГБОУ СО «Школа АОП №1 г. Саратова»;

Левин Евгений Валерьевич, магистрант, Псковский государственный университет;

Линькова О. А. Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение Основная общеобразовательная школа № 5 г. Петровска;

Михайлов Вячеслав Александрович, Саратовский военный ордена Жукова Краснознаменный институт войск национальной гвардии российской Федерации;

Мозговая Оксана Станиславовна – кандидат исторических наук, доцент ИИиМО СГУ им. Н.Г.Чернышевского;

Мозговой Павел Дмитриевич, магистрант, ИИиМО СГУ им. Н.Г. Чернышевского;

Молчанова Алена Андреевна, магистрант, ИИиМО СГУ им. Н.Г. Чернышевского;

Мордвинов Алексей Юрьевич, документовед дирекции ИИиМО СГУ им. Н.Г. Чернышевского;

Мысина Наталья Владимировна, магистрант, ИИиМО СГУ им. Н.Г. Чернышевского;

Небритова Дарья Александровна, магистрант, ИИиМО СГУ им. Н.Г. Чернышевского;

Никитина Наталья Павловна, кандидат исторических наук, доцент, Псковский государственный университет;

Никонов Евгений Александрович, магистрант, ИИиМО СГУ им. Н.Г. Чернышевского;

Новиков Матвей Павлович, магистрант, ИИиМО СГУ им. Н.Г. Чернышевского;

Паксянова Елена Константиновна, учитель трудового обучения, ГБОУ СО «Школа АОП №1 г. Саратова»

Петрова Татьяна Андреевна, магистрант, ИИиМО СГУ им. Н.Г. Чернышевского;

Петрович Владимир Глебович – кандидат исторических наук, заведующий кафедрой гуманитарного и эстетического образования ГАУ ДПО «Саратовский областной институт развития образования»;

Павликова Юлия Игоревна, бакалавр, Балашовский институт (филиал), СГУ им. Н.Г. Чернышевского;

Панкина А.А., учитель истории и обществознания Муниципальное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 3 им. Героя Советского Союза И.В. Панфилова», г. Петровск, Саратовская область;

Поливаный Дмитрий Виатльевич, магистрант, ИИиМО СГУ им. Н.Г. Чернышевского;

Полухина Алёна Сергеевна, магистрант, ИИиМО СГУ им. Н.Г. Чернышевского;

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;

Райлян Оксана Сергеевна, магистрант, ИИиМО СГУ им. Н.Г. Чернышевского;

Румянцева Валерия Александровна, магистрантка, Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского;

Салямов Александр Рашидович, магистрант, ИИиМО СГУ им. Н.Г. Чернышевского;

Саркисян Инна Робертовна, доктор педагогических наук, профессор, Государственный университет им.В.Я. Брюсова, г. Ереван; Российско-Армянский университет;

Сафонова Анастасия Даниловна, магистрант, ИИиМО СГУ им. Н.Г. Чернышевского;

Сергеева Марина Владиславовна, заместитель директора по УВР, учитель истории и обществознания МБОУ Лицея № 15 Заводского района г. Саратова

Соколов Игорь Юрьевич, учитель истории муниципального общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 2 городского округа закрытого административно-территориального образования Светлый Саратовской области»;

Сороков Сергей Петрович, доцент, Саратовский военный ордена Жукова Краснознаменный институт войск национальной гвардии российской Федерации;

Сумина Галина Алексеевна – заведующий кафедрой информатизации образования ГАУ ДПО «Саратовский областной институт развития образования»;

Торосян Моника Карапетовна, магистрант, ИИиМО СГУ им. Н.Г. Чернышевского;

Тяпкина Екатерина Владимировна – старший преподаватель кафедры информатизации образования ГАУ ДПО «Саратовский областной институт развития образования»;

Федорова Алена Николаевна, магистрант, ИИиМО СГУ им. Н.Г. Чернышевского

Финогеева Анастасия Михайловна, магистрант, ИИиМО СГУ им. Н.Г. Чернышевского;

Харитоновна Татьяна Николаевна, магистрант, ИИиМО СГУ им. Н.Г. Чернышевского;

Чихичин Юрий Сергеевич, аспирант, ИИиМО СГУ им. Н.Г. Чернышевского;

Чолахян Арсен Вачаганович, кандидат юридических наук, доцент, Саратовская государственная юридическая академия;

Чолахян Вачаган Альбертович – доктор исторических наук, профессор, ИИиМО СГУ им. Н. Г. Чернышевского;

Щербатых Екатерина Михайловна, магистрант, ИИиМО СГУ им. Н. Г. Чернышевского;

Цыплин Константин Витальевич, магистрант, ИИиМО СГУ им. Н. Г. Чернышевского;

Юмашева Татьяна Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, Балашовский институт (филиал) СГУ им. Н.Г. Чернышевского;

Юнг Елена Леонидовна, старший методист кафедры филологического образования ГАУ ДПО СОИРО

Яковлева Жанна Владимировна, кандидат исторических наук, старший преподаватель кафедры гуманитарного и эстетического образования ГАУ ДПО «Саратовский институт развития образования».

Научное издание

**Актуальные проблемы Российской цивилизации и методики
преподавания истории:**

Сборник материалов
XIV Международной научной конференции

Подписано в печать 27.04. 2021 г. Объем усл.-печ. л. 25,3.

Формат 60x84 1/16. Бумага офсетная.

Тираж 150 экз. Заказ № 1740-21/27041

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
