

**РОЛЬ КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ
В СОВРЕМЕННЫХ ЭТНОПОЛИТИЧЕСКИХ,
ЭТНООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ,
ЭТНОКОНФЕССИОНАЛЬНЫХ
ПРОЦЕССАХ**

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«МОРДОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
ИМЕНИ М. Е. ЕВСЕВЬЕВА»

НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ЦЕНТР
«ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЕ»

ТЕХНОПАРК СОЦИОГУМАНИТАРНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

МОРДОВСКИЙ НАУЧНЫЙ ЦЕНТР РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Факультет истории и права

Кафедра отечественной и зарубежной истории и методики обучения

**РОЛЬ КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ
В СОВРЕМЕННЫХ ЭТНОПОЛИТИЧЕСКИХ,
ЭТНООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ,
ЭТНОКОНФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРОЦЕССАХ**

Материалы Всероссийской с международным участием
научно-практической интернет-конференции

г. Саранск, 25–30 ноября 2019 года

Текстовое электронное издание

САРАНСК 2020

- © ФГБОУ ВО «Мордовский
государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», 2020
- © Авторский коллектив, 2020

ISBN 987-5-8156-1187-0

УДК 39(4/9)(082)

ББК 63.52

Р 68

Редакционная коллегия:

Т. Д. Надькин, доктор исторических наук, профессор (отв. ред.); **М. С. Волкова**, кандидат исторических наук, доцент; **М. Г. Якунчева**, кандидат исторических наук, доцент.

Рецензенты:

отдел истории Научно-исследовательского института гуманитарных наук при правительстве Республики Мордовия (зав. отделом **Т. М. Гусева**, доктор исторических наук);

Г. А. Корнишина, доктор исторических наук, профессор кафедры истории России Национального исследовательского Мордовского государственного университета имени Н. П. Огарева

Выполнено по решению редакционно-издательского совета
Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева

Р 68 Роль культурного наследия в современных этнополитических, этнообразовательных, этноконфессиональных процессах : материалы Всероссийской с международным участием научно-практической интернет-конференции, г. Саранск, 25–30 ноября 2019 г. / редкол.: Т. Д. Надькин (отв. ред.), М. С. Волкова, М. Г. Якунчева ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Электрон. дан. (2,8 Мб). – Саранск : РИЦ МГПИ, 2020. – 1 электрон. опт. диск. ISBN 987-5-8156-1187-0. Текст : электронный.

В сборник включены материалы Всероссийской с международным участием научно-практической интернет-конференции «Роль культурного наследия в современных этнополитических, этнообразовательных, этноконфессиональных процессах». В данное издание вошли публикации, которые представляют опыт преподавания дисциплин этнокультурной направленности, анализ методических аспектов преподавания истории и обществознания. Большой блок статей посвящен развитию культуры, языков, межнациональных и межконфессиональных отношений в Российской Федерации.

Издание адресуется студентам, аспирантам, преподавателям вузов и научным работникам.

Минимальные системные требования:

IBM PC – совместимые; ОЗУ 512 Мб; 100 Мб на жестком диске; Windows (XP, Vista, Windows 7, 8); видеосистема: от 128 Мб и выше; Adobe Reader

- © ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», 2020
- © Авторский коллектив, 2020

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие

РОЛЬ КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ В РЕАЛИЗАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ПОЛИЭТНИЧЕСКОГО РЕГИОНА

[Абуткина А. А.](#), г. Саранск. Организация внеурочной деятельности обучающихся по изучению эколого-правовых вопросов в профильной школе.

[Аверясова О. А.](#), г. Саранск. Изучение культуры России при реализации ИКС.

[Веденяпина И. А.](#), г. Саранск. Решение правовых задач как средство развития универсальных учебных действий учащихся.

[Воронкова Л. В.](#), г. Орел. Организация внеурочной деятельности обучающихся по истории как средство погружения учащихся в этнокультуру.

[Григорьева М. Н.](#), г. Саранск. Проектирование на уроках обществознания как средство социализации обучающихся.

[Гусарова Д. Д.](#), г. Саранск. Оценка личности адмирала Ф. Ф. Ушакова в дореволюционной историографии.

[Дмитренко Е. В.](#), [Волкова М. С.](#), г. Саранск. Применение интерактивных методов обучения при изучении повседневной жизни российского общества во второй половине XIX века.

[Каукина Р. Н.](#), [Никишова Н. В.](#), г. Саранск. Организационно-педагогические основы воспитания духовно-нравственной личности школьника.

[Крайнов В. А.](#), г. Саранск. Применения метода наглядности на уроках права и обществознания.

[Кривошеев В. В.](#), г. Саранск. Роль педагогического контроля в современном образовании.

[Кямкина Н. М.](#), г. Саранск. Теоретические аспекты формирования УУД на уроках истории в школе.

[Митряев Д. А.](#), г. Саранск. Применения активных методов обучения в современном образовательном процессе.

[Надейкина Е. А.](#), г. Саранск. Методические приемы изучения индийских каст в школьном курсе истории.

[Надина М. В.](#), [Фирсова И. А.](#), г. Саранск. Способы активизации познавательной деятельности обучающихся при изучении революционных событий 1917 г. в России.

[Поляков Е. В.](#), г. Сыктывкар. Применение культурно-образовательных проектов в образовании в зарубежной и отечественной теории и практике.

[Райкова Д. В.](#), г. Саранск. Использование интерактивных средств обучения, обеспечивающих достижение и оценку метапредметных образовательных результатов обучающихся.

[Райкова Д. В.](#), г. Саранск. Способы достижения метапредметных результатов на уроках истории и обществознания.

[Симонова Р. Н.](#), г. Саранск. Познавательное-речевое развитие дошкольников посредством ознакомления с этнокультурой народов родного края.

[Тишина И. В.](#), г. Саранск. Критическое мышление как современная проблема личности.

[Хвастунова И. А.](#), г. Саранск. Формирование предметных компетенций у обучающихся во внеурочной деятельности.

[Шейкина Л. А.](#), [Волкова М. С.](#), г. Саранск. Специфика использования электронных образовательных ресурсов при изучении темы «Холодная война».

РОЛЬ КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ В РЕАЛИЗАЦИИ ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОГО И СОЦИОКУЛЬТУРНОГО АСПЕКТОВ В ИСТОРИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

[Архипов И. В.](#), г. Саранск. Иранская революция 1905–1911 годов на уроках истории

[Архипов И. В.](#), [Мартыненко А. В.](#), г. Саранск. Синьхайская революция в школьном курсе истории.

[Бегеева В. В.](#), г. Саранск. Специфика международных отношений в годы Второй мировой войны.

[Белявина В. Н.](#), г. Минск. Усовершенствование земледельческих орудий в крестьянских хозяйствах Белоруси во второй половине XIX – начале XX в.

[Гайкин В. А.](#), г. Владивосток. Восток и запад: диалог культур.

[Дивеев А. П.](#), [Мартыненко А. В.](#), г. Саранск. «Большой скачок» в КНР в контексте преподавания данной темы на уроках истории.

[Дивеев А. П.](#), г. Саранск. «Культурная революция» в КНР на уроках истории.

[Егорова А. И.](#), г. Саранск. События Октября 1917 года в воспоминаниях очевидцев.

[Каукина Р. Н.](#), [Хайтек А. Д.](#), г. Саранск. Участие мордвы в казанском походе Ивана Грозного.

[Кудряшов А. С.](#), [Седышев О. В.](#), г. Саранск. Клисфен и упрочение «солонвской демократии» в Афинах.

[Кузина Е. Ю.](#), г. Саранск. Развитие советской системы образования в условиях модернизационных процессов 1920–1930-х гг.

[Лукина В. А.](#), [Масеева Н. С.](#), г. Саранск. Крестьянские волнения на территории Краснослободского уезда.

[Лукьянов П. М.](#), [Седышев О. В.](#), г. Саранск. Император Адриан и переход Рима к политике стратегической обороны.

[Муравьев С. М.](#), г. Саранск. Программа «четвертого пункта» Г. Трумэна и начало «холодной войны» на периферии биполярной системы.

[Отставнова Т. Е.](#), г. Саранск. Изучение исторической личности в школе (на примере жизни и деятельности М. С. Горбачева).

[Пчелкин А. А.](#), г. Саранск. Советско-германский пакт о ненападении 1939 г. в отечественной и зарубежной историографии.

[Романенко И. В.](#), г. Минск. Исторические и современные закономерности социально-демографического развития армянской диаспоры в Беларуси.

[Тяпкова А. И.](#), г. Минск. Белорусско-армянские исторические этнокультурные связи.

РОЛЬ КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ В РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖНАЦИОНАЛЬНЫХ И МЕЖКОНФЕССИОНАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ В КОНТЕКСТЕ ДИАЛОГА КУЛЬТУР

[Батяев В. Ф.](#), г. Минск. Осенние еврейские праздники в Беларуси.

[Виноградова И. Б.](#), [Иванщина П. Ф.](#), г. Саранск. Об этическом кодексе в профессиональной этике современного педагога.

[Миняева Е. Г.](#), г. Саранск. Диалог культур в образовании.

[Михалкина Ю. С.](#), г. Саранск. Сохранение культурного наследия в условиях диалога культур.

[Подмарев И. А.](#), [Оськин К. П.](#), г. Саранск. Как привить патриотизм молодому поколению.

[Полещук Н. В.](#), [Ермоленко Э. В.](#), г. Минск. Об издании православного наследия Беларуси.

[Хайбы А. Ю.](#), г. Саранск. Основы религиозной культуры и светской этики: потенциал и перспективы учебной дисциплины.

[Хайбы А. Ю.](#), [Мартыненко А. В.](#), г. Саранск. Буддизм в истории и культуре России.

[Шейбак В. В.](#), г. Минск. Об этнокультурных контактах русских и белорусов в постсоветский период (на примере паломничеств к православным святыням).

[Шкердина Н. О.](#), г. Саранск. Государственное регулирование этноконфессиональной ситуации на территории Среднего Поволжья в российском законодательстве второй половины XVIII в.

ПРОСВЕТИТЕЛИ И ПРОСВЕТИТЕЛЬСТВО В СРЕДНЕМ ПОВОЛЖЬЕ

[Ванина Д. С.](#), г. Саранск. Роль школьных библиотек в просвещении населения мордовского края во второй половине XIX – начале XX века.

[Ванина Д. С.](#), г. Саранск. Учительские библиотеки и их роль в профессиональной деятельности учителя в мордовском крае.

[Иванщина П. Ф.](#), г. Саранск. Зарождение библиотечного дела в Мордовском крае в XVIII – начале XIX вв.

[Руина Т. Е.](#), г. Саранск. Просветительская деятельность В. И. Захарова в Пензенской губернии.

[Рузавина А. С.](#), г. Саранск. Образование и учительство в мордовском крае во второй половине XIX – начале XX века.

[Чиндяйкина Е. Ю.](#), г. Саранск. Роль внешкольного образования в просвещении народов мордовского края.

[Сведения об авторах.](#)

ПРЕДИСЛОВИЕ

Предлагаемый вниманию читателей сборник содержит статьи, представляющие собой изложение основных положений докладов ученых из стран ближнего зарубежья (г. Минск, Республика Беларусь) и городов России (Владивосток, Орел, Сыктывкар и др.), сделанных на Всероссийской с международным участием научно-практической интернет-конференции «Роль культурного наследия в современных этнополитических, этнообразовательных, этноконфессиональных процессах», проведенной с 25 по 30 ноября 2019 г. кафедрой отечественной и зарубежной истории и методики обучения Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева.

Интерес педагогической и научной общественности к проблеме культурного наследия в современных этнополитических, этнообразовательных, этноконфессиональных процессах неслучаен, так как в настоящее время она приобрела особенно актуальное политическое, социокультурное и международное звучание. Под воздействием происходящих в мире перемен – глобализации, аккультурации, затрагивающих духовно-нравственную сферу общества, за последние годы кардинально изменилось отношение к культуре, важности ее роли в современном обществе, признанию культуры в качестве одного из важнейших ресурсов социально-экономического развития. В настоящее время на первый план выходят процессы национально-этнического возрождения культур и народов, потребность в идентификации своей судьбы с родной землей, страной, религией, ее прошлым, настоящим, будущим.

В этой связи представляются совершенно обоснованными широта и разнообразие проблем, поднятых участниками конференции «Роль культурного наследия в современных этнополитических, этнообразовательных, этноконфессиональных процессах».

Данный сборник состоит из четырех разделов: 1) Роль культурного наследия в реализации содержания образования в условиях полиэтничного региона; 2) Роль культурного наследия в реализации общественно-политического и социокультурного аспектов исторических исследований; 3) Роль культурного наследия в реализации межнациональных и межконфессиональных отношений в контексте диалога культур; 4) Просветители и просветительство в Среднем Поволжье.

Издание адресовано преподавателям вузов, научным работникам, студентам, аспирантам.

Редколлегия

РОЛЬ КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ В РЕАЛИЗАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ПОЛИЭТНИЧЕСКОГО РЕГИОНА

УДК 373.5.016: 34
ББК 67р

ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ИЗУЧЕНИЮ ЭКОЛОГО-ПРАВОВЫХ ВОПРОСОВ В ПРОФИЛЬНОЙ ШКОЛЕ

АБУТКИНА АЛЬБИНА АДЕЛЕВНА

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия,
albina220997@mail.ru

Аннотация: В статье анализируются особенности, связанные с процессом организации внеурочной деятельности школьников по изучению эколого-правовых вопросов в профильной школе. Автор рассматривает рекомендуемые формы проведения занятий, методические аспекты организационного процесса.

Ключевые слова: образовательный процесс, экологическое образование, образовательные стандарты, внеурочная деятельность, организационные аспекты, эколого-правовое воспитание.

ORGANIZATION OF EXTRA-REGULAR ACTIVITIES OF SCHOOLCHILDREN TO STUDY ENVIRONMENTAL AND LEGAL ISSUER IN A SPECIALIZER SCHOOL

АБУТКИНА АЛЬБИНА АДЕЛЕВНА

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Abstract: The article analyses the peculiarities related to the process of organizing extra-day activities of schoolchildren to study environmental and legal issues in the specialized school. The author considers the recommended forms of training, methodological aspects of the organizational process.

Key words: educational process, environmental education, educational standards, out-of-school activities, organizational aspects, environmental and legal education

В современном образовательном пространстве одним из важных направлений является воспитание всесторонне развитой подрастающей личности, которая осведомлена и в области эколого-правовой культуры.

Необходимость изучения эколого-правовых вопросов в условиях профильной школы продиктована современными условиями, в которых наша планета претерпела изменения экологической обстановки в худшую сторону – наблюдается ситуация дисгармонии во взаимоотношении социума и природы. В современном мире очень много эколого-правовых проблем и задач, в числе которых на первом месте – обучение грамотных членов общества, разбирающихся в экологических, правовых вопросах, способных использовать свои знания как в повседневной жизни, так и в решении задач по сохранению и поддержанию гармоничного состояния в природной среде.

Данные тезисы подтверждают и представители научного сообщества. Например, по мнению И. Д. Зверева, Н. А. Рыкова, Г. А. Ягодина, С. О. Шмидта, человечество в условиях современной экологической обстановки сможет выжить только при высоком уровне эколого-правовой образованности граждан. Как отмечают авторы, сформировать необходимую степень осведомленности в эколого-правовых вопросах можно в условиях школы. Федеральный государственный образовательный стандарт Российской Федерации содержит в себе требования относительно личностно-предметных результатов, среди которых имеются следующие: «осознание целостности окружающего мира, освоение основ экологической грамотности, правил нравственного поведения в мире природы и людей...», «формирование целостного, социально-ориентированного взгляда на мир в его органичном единстве и разнообразии природы...» [5, с. 75].

В рамках данной статьи мы осуществим попытку исследования специфики организации внеурочной деятельности школьников по изучению эколого-правовых вопросов в профильной школе.

Для начала, на наш взгляд, необходимо рассмотреть, что же в общем смысле включает в себя понятие «внеурочная деятельность».

В соответствии с ФГОС, внеурочная деятельность является деятельностью учащихся, которая зависит от их склонностей и интересов, а также потребностей. Она организуется в форме, отличной от обычной классно-урочной деятельности [2, с. 35].

Организация внеурочной деятельности проходит во внеурочное время, она позволяет восполнить необходимость обучающихся организовать для себя содержательный досуг, выполнять полезную для общества деятельность. Внеурочная деятельность активизирует возможности учащихся в преобразовании себя и окружающей действительности. Внеурочная деятельность выступает как ключевой социализирующий компонент.

Обратимся также к авторским подходам по определению сущности внеурочной деятельности. Так, по мнению Т. А. Поскребышевой, внеурочная деятельность может определяться как в широком, так и узком значении. В широком значении, внеурочная деятельность – деятельность, которая организуется с детьми после уроков и направлена она на восполнение различных потребностей обучающихся: досуговой (концерты, музыкальные вечера и праздники, пикни-

ки и пр.), самореализации (участие в художественной, трудовой, научной, самоуправленческой и иной общественно значимой сферах деятельности).

По мнению А. П. Гладковой, внеурочная деятельность должна обязательно сопровождать образовательный процесс, она является безусловным фактором приобретения исследовательских компетенций обучающихся. Данный тезис и положен в основу трактования понятия «внеурочная деятельность», в соответствии с чем автор понимает ее как специфический вид совместной деятельности педагога и обучающихся, построенный на принципах демократизма и индивидуализма образовательного процесса. Внеурочная деятельность дает право выбора обучающимся желаемого направления развития, формы обобщения результатов, самостоятельного поиска способов осуществления деятельности, с учетом индивидуальных особенностей ребенка [1, с. 200].

По нашему мнению, данное определение является самым емким и содержательным, потому что оно основано на системно-деятельностном подходе.

При организации изучения эколого-правовых вопросов в профильной школе не стоит пренебрегать важным значением именно внеурочной деятельности, поскольку, принимая во внимание системно-деятельностный подход, проецирующийся на эколого-правовое образование, в рамках которого предполагается, что у детей будут развиваться познания в данной области на практике, в условиях реальной природной среды.

При этом обучающиеся позиционируются в качестве полноправных субъектов учебного процесса, адекватным образом оценивающим положение дел в экологической сфере, интересующимися состоянием экологии и правовыми вопросами в данной области, умеющим применять на практике правовые знания в области экологии.

Процесс организации внеурочной деятельности по изучению эколого-правовых вопросов в профильной школе начинается с определения педагогами необходимых направлений исследования и разработки соответствующих программ внеурочных мероприятий.

Организация внеурочной деятельности по изучению эколого-правовых вопросов в профильной школе должна быть построена в соответствии с такими аспектами, как:

1) безусловная направленность мероприятий на эколого-правовую сферу изучения;

2) осуществление поисково-исследовательской деятельности на внеурочных занятиях должно быть легкодоступным, его нужно интерпретировать и закреплять;

3) объекты посещения должны быть безопасными, находиться в умеренной близости;

4) реализация проектной деятельности должна осуществляться на кратковременной основе, а обучающиеся должны наглядно видеть результат от проделанной работы;

5) в приоритете находятся коллективные формы работы, чтобы помимо эколого-правового воспитания развивались навыки коммуникаций.

Предполагается, что оптимальными для организации внеурочной деятельности по изучению эколого-правовых вопросов в профильной школе будут следующие формы: игровые, познавательные, проблемные, досугово-развлекательные, творческие, производственные, туристско-краеведческие.

При рассмотрении внеурочной деятельности в качестве фундамента процесса изучения эколого-правовых вопросов в профильной школе, необходимо отметить, что организация данной формы работы должна гарантировать условия формирования гражданской позиции и социально-активного участия обучающихся.

Помимо этого, она должна быть организована таким образом, чтобы по отношению к учащимся не было принуждения в ней участвовать, также стоит избегать формальности.

Организуя внеурочную деятельность, следует учитывать позитивный опыт детей в изучении эколого-правовых вопросов на уроках.

В научной литературе по педагогике также указывается, что нужно обращать внимание на более практико-ориентированные формы внеурочной деятельности, по возможности следует разнообразить, совмещать между собой ее формы и виды, использовать наглядный материал [3, с. 27].

Так, в методических рекомендациях Л. Д. Бобылевой указано, что можно использовать следующие формы работы.

1. Организационные мероприятия (экологические сборы, разведка экологических проблем, организация школьного эколого-правовых центров, эколого-правовых обществ и т. п.).

2. Познавательные мероприятия (встречи с экспертами в области экологического права – инспекторами охраны, правовыми консультантами и проч. в форме круглого стола, просмотра фильмов на тему проблем экологии, дискуссионные собрания).

3. Игровые мероприятия (игры-путешествия, викторины, деловые, ролевые игры, конференции, экологические суды, заседания комитетов по охране природы и проч.).

4. Просветительские мероприятия (разработка и выпуск листовок, информационных буклетов, стенгазет и проч.) [5, с. 65].

Все эти мероприятия, несмотря на их дифференцированность, должны быть направлены на решение следующих задач.

1. Углубление и закрепление имеющихся у обучающихся знаний об экологии и правовых аспектах защиты окружающей среды.

2. Пропаганда идей, касающихся бережного отношения к экологической сфере.

3. Приобретение и наработка знаний, умений, навыков правовой защиты экологии [4].

Таким образом, современное эколого-правовое образование в условиях школьного пространства может быть реализовано при помощи дифференцированных форм организации учебного процесса. Одной из таких форм является внеурочная деятельность, которая, наряду с учебной, обладает значимым обра-

зовательным потенциалом в вопросах изучения эколого-правовых вопросов в профильной школе. Ценность организации внеурочной деятельности заключается в обучении самостоятельной познавательной работы, с элементами творчества каждого обучающегося на основе его индивидуальных способностей и возможностей.

Внеурочная работа со школьниками способствует формированию экологической культуры. Учащиеся получают новые знания, умения и воспитывают в себе сознательное отношение к природе. Формируется экологически образованная личность с гражданской и нравственной позицией, осознающая ответственность за сохранение окружающей среды.

Список использованных источников

1. Буркин, Д. О. Повышение эколого-правовой культуры в образовании / Д. О. Буркин // Ленинградский юридический журнал. – 2013. – № 2 (32). – С. 197–201.
2. Вербицкий, А. А. Основы концепции развития непрерывного экологического образования / А. А. Вербицкий // Педагогика. – 2011. – № 6. – С. 31–36.
3. Моисеева, Л. В. Диагностика уровней экологических знаний и сформированности экологических отношений у школьников / Л. В. Моисеева. – Екатеринбург : Уникум, 2013. – 138 с.
4. Мокиевская, Н. А. Сформированность компонентов экологической культуры у учащихся 5–9 классов / Н. А. Мокиевская, М. В. Вьюнова, М. В. Козлова // Вестник ТГПУ. – 2015. – № 1 (154). – URL : <http://cyberleninka.ru/article/n/sformirovannost-komponentovekologicheskoykultury-u-uchaschihsya-5-9-h-klassov>
5. Сабитова, Р. Н. Формирование экологической культуры старшеклассников средствами экономического образования : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Р. Н. Сабитова. – Казань, 2015. – 191 с.

УДК 37.016: 94(470+571)
ББК 63р

ИЗУЧЕНИЕ КУЛЬТУРЫ РОССИИ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНОГО СТАНДАРТА

АВЕРЯСОВА ОЛЬГА АЛЕКСАНДРОВНА

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева» г. Саранск, Россия

averyasova.olya@gmail.com

Аннотация: В данной статье рассматривается изучение культуры на уроках истории в контексте реализации историко-культурного стандарта и основные подходы при изучении культуры России.

Ключевые слова: историко-культурный стандарт, ИКС, подход, культура, преподавание культуры, концепция.

STUDYING CULTURE OF RUSSIA IN THE CONTEXT IMPLEMENTATION OF THE HISTORICAL AND CULTURAL STANDARD

AVERYASOVA OLGA ALEXANDROVNA
Mordovia State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Abstract: This article discusses the study of culture in the lessons of history in the context of the implementation of the historical and cultural standard and the main approaches to the study of Russian culture.

Key words: historical and cultural standard, ICS, approach, culture, teaching culture, concept.

С целью повышения качества исторического образования в школе была разработана «Концепция нового учебно-методического комплекса по отечественной истории», которая включает в себя Историко-культурный стандарт. Стандарт содержит основные оценки ключевых событий в истории, основные подходы к преподаванию истории в современной школе со списком рекомендуемых для изучения тем, количеством дидактических единиц, определений и терминов, событий и личностей. Каждый раздел ИКС содержит перечень основных исторических источников.

Главной целью ИКС является формирование у школьника целостной картины всей истории, учитывающей взаимосвязь всех ее этапов, ключевых событий повлиявших на ход истории и события, протекающие в настоящее время их значимость для места и роли России в мире, формирование исследовательских навыков у школьника, определение роли каждого народа, его культуры в общую историю страны и мировую историю, формирование личностной и гражданской позиции по основным этапам развития российского государства и общества, а также современной России [1, с. 2].

Важно отметить, что именно ИКС внес ключевые изменения в содержание курса отечественной истории, которые, в свою очередь, определили основные моменты при изучении истории России.

1. Определена периодизация отечественной истории, а также термины и хронология.

2. Выделены «трудные вопросы», которые вызывают дискуссии в обществе и на которые учителям истории следует обратить пристальное внимание.

3. Большое внимание уделяется патриотическому воспитанию школьников, что особенно проявляется при изучении Великой Отечественной войны.

4. Немаловажную роль играет изучение основ духовно-нравственной культуры народов России.

5. В качестве обязательного для изучения элемента включен региональный / локальный компонент.

Существуют следующие принципиальные подходы, которые определили рекомендации, которые должны содержаться в основе нового школьного учебника.

1. Культурно-антропологический подход. В настоящем историко-культурном стандарте особое место занимает личность в истории, а именно его изучение через судьбы простых граждан с целью проследить политические и социальные процессы в стране. Данный подход поможет наиболее полно отразить современное состояние истории как науки. Также необходимо отметить важность освещения проблем духовной и культурной жизни России. Так как именно изучение культуры, а так же культурное взаимодействие народов страны способствует формированию у учащихся представлений об историческом прошлом страны.

2. Этнокультурный компонент. В школьном курсе истории необходимо усилить акцент на многонациональном и поликонфессиональном составе населения страны. Преподавание региональной истории в контексте истории России является основной составляющей развития демократического государства, формирования толерантной личности.

3. Способность оценивать и анализировать. Методы, которые реализуются в современных школах, требуют большой активности учеников на уроках, поэтому работа ученика должна быть полноценной, трудоемкой с использованием информационно-компьютерных технологий, а также учебно-методического комплекса.

4. Учебник. В условиях развития средств коммуникации, наличия в подавляющем большинстве школ высокоскоростного доступа к сети Интернет (обеспечено за счет реализации Приоритетного национального проекта «Образование»), роль учебника как «хранилища знаний» приобретает новые черты и особенности. Учебник должен не только давать информацию и предлагать интерпретации, но и побуждать школьников самостоятельно рассуждать, анализировать исторические тексты, делать выводы и т. д. Кроме того, современный учебник должен стимулировать учащихся к получению исторических знаний из других источников, а учитель – способствовать овладению учениками исследовательскими приемами, развитию их критического мышления, обучая анализу текстов, способам поиска и отбора информации, сопоставлению разных точек зрения, различению фактов и их интерпретаций [1, с. 4].

Исходя из указанных концептуальных подходов, можно выделить следующие задачи, которые могут быть положены в основу школьного учебника по курсу «История России».

1. Материал, который содержится в учебнике, должен формировать у школьников определенные ценностные ориентации, а именно: воспитание патриотизма, гражданственности, а так же межнациональной толерантности. Но в то же время важно не перегружать учащихся обилием второстепенной информации и незначительными событиями.

2. Воспитание у школьников чувства гордости и уважения по отношению к своей родине, таким образом, осуществляется патриотическая основа стан-

дарта. В процессе формирования у учащихся на материале отечественной истории чувства патриотизма нужно иметь в виду, что гордость военными победами предков – неотъемлемая часть отечественного исторического сознания.

3. С подобным подходом также связана и проблема гражданской активности, прав и обязанностей граждан, создание гражданского общества. У старшеклассников необходимо воспитать чувство гражданской активности, но при этом необходимо проводить четкую границу между «нормальной» активностью и всякого рода экстремизмом.

5. Главную роль в концепции должно играть понимание прошлого России как неотъемлемой части исторического процесса.

7. Изучение истории религий, а именно православия, должна излагаться системно. Обязательно также включить в изучение и других религий на территории страны (ислама, иудаизма и буддизма и др.)

8. Необходимо сформировать у школьников представление об историческом развитии, а так же то, что такие события, как гражданские войны и революции являются следствием существования противоречий внутри страны.

9. В условиях «концентрической» системы преподавания истории, следует пересмотреть содержание курса истории в старшей школе. При изучении учебного материала необходимо использовать исторические источники и документы. В то же время работа с источниками должна научить учащихся анализировать и делать выводы на основе этих документов.

Важной проблемой в настоящее время является недостаточное число имеющихся параграфов в учебниках по теме «Культура». Сейчас культура оказалась на периферии школьного курса отечественной истории. Школьникам необходимо знать достижения русской культуры в разные исторические периоды (Средневековья, Нового времени, советской эпохи) в области литературы, музыки, живописи, театра, выдающиеся открытия ученых и уметь устанавливать взаимосвязь русской и мировой культуры.

Существуют несколько подходов изучения культуры, которые нашли свое отражение в ИКС.

1. Аксиологический – данный подход связан с пониманием культуры как совокупности ценностей и определяет сущность культуры в ее духовности. В ИКС отмечается, что: «Наибольшего веса заслуживает освещение культурной и духовной сферы России. Школьники должны усвоить, что производство данных ценностей не менее важно, чем другие виды деятельности человека, а изучение культуры и культурного взаимодействия народов России напрямую способствует формированию у учащихся представлений об исторической судьбе нашей страны [1, с. 4].

2. Антропологический – как отмечалось выше, связан напрямую с человеческой деятельностью. Определение культуры в этом случае связано с пониманием ее как деятельности, облагораживанием себя человеческими отношениями, деятельностью и результатами [2, с. 13].

3. Символический – определяется взаимосвязью культуры с символикой. Предметный мир обладает не только утилитарными и прагматическими харак-

теристиками, но и наделяется знаковым кодом, таким образом, говорит «языком культуры» [3, с. 17].

Спецификой школьного курса является то, что дети основные знания о культуре получают благодаря таким предметам, как: музыка, литература, МХК, изобразительное искусство. Такие виды культуры как архитектура, скульптура, киноискусство изучаются больше на уроках истории. Поэтому в целях актуализации и систематизации знаний необходимо использовать различные методы обучения, которые способствуют не только получению знаний, но и развитию творческих способностей учащихся.

Наиболее известными методами преподавания культуры на уроках истории являются следующие.

Создание «проблемных ситуаций» (рассматривание одной проблемы на основе различных мнений); приемы монологического и диалогического изложения (подразумевает использование методов рассказа, диспута, беседы, лекции, учебной игры, проведение семинара с использованием интерактивной доски, аудио-, видео и печатных материалов); работа с учебником (анализ произведения, исследовательская работа, эссе, создание презентаций и т. д).

Учебные игры проводятся при изучении определенных тем, которые способствуют формированию у учащегося прочных знаний, развивают эмоциональный настрой и интереса по данной тематике. В процессе игры цели урока перед школьниками предстают в виде игры. Учебная игра состоит из таких компонентов, как интерес к содержанию темы, увлекательность, целенаправленность, результативность, оценка работы. Во время диспута у учащихся формируется умение анализировать, оценивать, высказывать свою точку зрения по данным проблемам. Музеи и историко-культурных заповедники помогают организовать экскурсию, а сайты виртуальных путешествий - интересное учебное виртуальное путешествие непосредственно на уроке. Другое направление использования информационных технологий связано возможностью применения сети для совершения виртуальных экскурсий по художественным музеям всего мира, наблюдения памятников архитектуры в масштабе реального времени [5, с. 15].

В заключение можно сказать, что ИКС представляет собой важную попытку в разработке новых подходов к преподаванию культуры на уроках истории. Важным событием станет увеличение часов на изучение культуры и повседневности, а также введение этнокультурного компонента. Воплощение в его содержании выше перечисленных подходов является позитивным моментом документа.

Список использованных источников

1. ИКС. Концепция единого учебно-методического комплекса по Отечественной истории [Электронный ресурс] – URL : <https://historyrussia.org/images/documents/-konsepsiyafinal.pdf>
2. Марков, Б. В. Культура повседневности / Б. В. Марков. – СПб. : Эксмо, 2008. – С. 13–14.

3. Козьякова, М. И. История. Культура. Повседневность / М. И. Козьякова. – М. : Эксмо, 2013. – С. 17–18.
4. Короткова, М. В. Историко-культурный стандарт и преподавание культуры в школьных курсах Отечественной истории / М. В. Короткова // Преподавание истории в школе. – 2018. – № 4. – С. 11–12.
5. Курдюкова, Х. П. Методические приемы организации уроков по теме «Культура» в школе / Х. П. Курдюкова // Преподавание истории в школе. – 2016. – № 8. – С. 15–16.

УДК 373.5..016: 34

ББК 67р

РЕШЕНИЕ ПРАВОВЫХ ЗАДАЧ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

ВЕДЕНЯПИНА ИРИНА АЛЕКСАНДРОВНА

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

vedeniapina.irina2016@yandex.ru

Аннотация: Данная статья будет посвящена задаче формирования универсальных учебных действий учащихся посредством решения правовых задач-ситуаций. Постараюсь определить принципы использования задач в учебно-воспитательном процессе, также обратить внимание на методические аспекты организации работы с ними. Решение юридических задач одна из самых распространенных форм, которая используется при подготовке квалифицированного специалиста.

Ключевые слова: универсально-учебные действия, право, правовые задачи, методика права.

SOLVING LEGAL PROBLEMS AS A MEANS OF DEVELOPING UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS SCHOOLCHILDREN

VEDENYIPINA IRINA ALEXANDROVNA

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Abstract: This article will be devoted to the task of forming universal educational actions of students by solving legal problems-situations. I will try to determine the principles of using tasks in the educational process, and also pay attention to the methodological aspects of organizing work with them. Solving legal problems is one of the most common forms that is used in the preparation of a qualified specialist.

Key words: universal educational actions, law, legal tasks, methodology of law.

Выпускник школы – это человек «осознающий себя личностью, социально активный, уважающий закон и правопорядок, осознающий ответственность перед семьей, обществом, государством, человечеством», так гласит государ-

ственный образовательный стандарт среднего общего образования [4]. Следовательно, основополагающей и первостепенной задачей учителя права и обществознания является формирование правового сознания, повышения уровня правовой культуры подрастающего поколения.

Далеко не всякий наделен юридическим мышлением. Определение задач по праву предполагает знание всех тонкостей, «подводных камней», содержащихся в задаче, умение работать с большой базой взаимосвязанных нормативно-правовых актов.

Как правило, решение практических задач должно развивать у учащихся инициативу, аналитические способности, содействовать правильному использованию норм права, владением материала и умению аргументировать свои решения.

На мой взгляд, алгоритма решения правового вопроса не существует и не должно существовать. Тем не менее, любая жизненная ситуация может быть преобразована в юридическую задачу с неким набором установочных условий и желаемым результатом.

В настоящее время перед школой возникает острый вопрос об использовании эффективных методических способов реализации государственного и социального заказа, достижению планируемых результатов обучения. ФГОС определяет переход к системно-деятельностному обучению, тем самым актуальным становится использование активных и интерактивных форм работы [4]. Одним из которых может являться использование правовых ситуаций-задач в подготовке учащихся. Решение юридических задач-ситуаций применяется на уроках права, если данный предмет входит в учебный план образовательной организации, что, к сожалению, бывает не всегда. В рамках изучения правового блока интегрированного обществоведческого курса данный метод практически не используется в связи с тем, что выделяемого количество часов, которое отводится на изучение юридических проблем в рамках обществознания, бывает просто недостаточно. Но примеры правовых ситуаций широко распространены в олимпиадных заданиях и собственно представлены на едином государственном экзамене (вопрос 27, согласно кодификатору 2020 года).

Правовая задача – это проблемная ситуация, решение которой необходимо найти и спроектировать [2]. С помощью использования данного метода развиваются личностные, познавательные, коммуникативные и регулятивные универсальные учебные действия. Так как правовые задачи ориентированы на реальную жизненную ситуацию, то проектирование ее решения способствует в определенной мере самоопределению ученика, формирует основы правомерного поведения и гражданской идентичности учащихся, что относится к личностным универсальным учебным действиям [2].

Овладевая алгоритмом решения правовой задачи, школьники учатся действовать в соответствии с предложенным планом, оценивать результаты проделанной работы, что представляет собой регулятивные учебные действия.

Коммуникативные универсальные учебные действия формируются при формулировании решения проблемы обсуждения в группе в процессе проектирования ответов. Познавательные результаты обучения представляют собой поиск необходимого материала в ходе решения кейса, ее анализ, логическое построение решения и собственно обоснование с помощью нормативно-правовых актов. При этом следует учитывать тот факт, что для решения правовых ситуаций-задач от учеников потребуется знание нормативно-правовой базы.

При отборе и моделировании правовых задач следует учитывать критерии (принципы) обучения. И так следует соответствовать следующим критериям:

– принцип научности, заключается в том, что право – динамичная сфера и законодатель постоянно вносит изменения или дополнения в действующие НПА, следует обращаться в интернет-версиях СПС «Гарант» и «Консультант плюс» [3];

– последовательность, решение правовых ситуаций должно быть направлено на формирование навыка практического использования полученных теоретических знаний [3];

– активность, ученики занимаются самостоятельным поиском необходимой информации, требуемой для решения предложенной задачи на основе материалов, который предоставил учитель. Впоследствии происходит активизация познавательной деятельности школьников [3];

– доступность, правовая ситуация в системе общего образования должна быть понятна по содержанию и доступна уровню подготовки учащихся [3].

Приведем примеры ситуаций, которые можно предложить ученикам в процессе изучения отдельных отраслей права.

1. Гражданское право.

17-летний юноша на свою первую стипендию купил три диска с записями его любимой музыкальной группы. Разрешения родителей он при этом не спросил. Имел ли юноша юридическое право на покупку? К какому источнику права нужно обратиться, чтобы найти ответ на данный вопрос? Какой дееспособностью он обладает?

2. Трудовое право.

Узнав, что бабушке требуется дорогостоящая операция, 16-летний школьник Денис решил устроиться продавцом в табачный киоск. Его устраивал размер предполагаемой оплаты труда и график работы. Но работодатель отказался принять его на работу. Правомерны ли действия работодателя? Свой ответ поясните.

3. Семейное право.

Матвей и Анна решили заключить брачный договор. Матвей настаивал на включение в договор пункта, запрещающего жене поступать на работу без разрешения мужа. Нотариус отказался удостоверить брачный договор именно из-за этого пункта. Правомерны ли действия нотариуса? Ответ поясните.

Таким образом, решение правовых ситуаций-задач на уроках права способствует не только развитию необходимых умений школьников, но и помогает реализовывать государственный и социальный заказ – формирование законопослушного гражданина, уважающего право и обладающего высоким уровнем правовой культуры.

Список использованных источников

1. Белянкова, Е. И. Некоторые методические аспекты организации семинарских занятий по дисциплине «Право в сфере образования» в системе подготовки будущего учителя / Е. И. Белянкова // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2016. – С. 66–70.
2. Бордовская, Н. В. Педагогика : учеб. для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб. : Питер, 2006. – 304 с.
3. Теоретические и методические основы преподавания права в школе : Курс лекций / Т. В. Болотина, С. И. Володина, А. Н. Иоффе и др.; [Науч. ред. В. В. Спасская]. – М. : Новый учебник, 2002. – 486 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования / Приказ Министерства образования и науки России от 6 октября 2009 года № 413.

УДК 37.016: 94(470+571)

ББК 63р

ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ИСТОРИИ КАК СРЕДСТВО ПОГРУЖЕНИЯ УЧАЩИХСЯ В ЭТНОКУЛЬТУРУ

ВОРОНКОВА ЛЮБОВЬ ВИКТОРОВНА

ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет
имени И. С. Тургенева», г. Орел, Россия
pedagog57@mail.ru

Аннотация: В статье проведен анализ программно-методических разработок в области внеурочной деятельности по истории в системе школьного образования. Акцент сделан на анализ досуговых программы, направленных на формирования этнокультурной компетентности учащихся. Представлен опыт работы по реализации досуговой программы «Рукоделие Российской империи в XIX веке: истоки, преемственность, ретроспектива» направленной на формирование этнокультурной компетенции учащихся через изучение народных промыслов, видов ручного труда которые дошли до нас из глубины веков.

Ключевые слова: этнокультура, этнокультурная компетентность, внеурочная деятельность, досуговая программа.

ORGANIZATION OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES OF STUDENTS IN HISTORY AS A MEANS OF IMMERSING STUDENTS IN ETHNIC CULTURE

VORONKOVA LYUBOV VIKTOROVNA

Oryol State University, Oryol, Russia

Abstract: The article analyzes the program and methodological developments in the field of extracurricular activities in history in the school system. Emphasis is placed on the analysis of leisure programs aimed at the formation of ethno-cultural competence of students. The experience of work on the implementation of the leisure program «Needlework of the Russian Empire in the XIX century: origins, continuity, retrospective» aimed at the formation of ethno-cultural competence of students through the study of folk crafts, types of manual labor that have come down to us from the depths of centuries.

Key words: ethnic culture, ethno-cultural competence, extracurricular activities, leisure program.

Анализ программно-методических документов показал, что задачи формирования этнокультурной компетенции учащихся посредством организации внеурочной деятельности отражены в содержании современных основных образовательных программ, разработанных учеными в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом основного и среднего образования и образовательной стратегии РФ. Культурно-досуговая деятельность является важной составляющей современного педагогического процесса, так как направлена на удовлетворение личностных потребностей и интересов в сфере досуга и всестороннее развитие личности учащихся вне рамок учебного процесса, но с реализацией его основных целей и задач. Внеурочная деятельность по сути своей предполагает организацию досуга учащихся, так как осуществляется в свободное от обязательного учебного процесса время и должна носить не столько развлекательный, сколько образующий, развивающий и воспитывающий характер. Проведя анализ достаточного количества литературы по проблеме организации внеурочной деятельности непосредственно в условиях школьного исторического образования, мы выявили явную тенденцию к стремлению педагогов-практиков нивелировать роль внеурочной деятельности в изучении как истории. Стереотипное представление о восприятии досуговой, внеклассной деятельности, как чего-то сугубо развлекательно-увеселительного сужает область внедрения различных методик и техник в работе с детьми в системе исторического образования. Соответственно в вопросе формирования этнокультурных компетенций и формирования первичных представлений в области этнокультуры своего народа, урок истории не располагает реальной возможностью его разрешения (вопроса). Как следствие, мы наблюдаем пренебрежение этим аспектом в преподавании Отечественной истории; низкий уровень знаний учащихся о народах России, самобытности их культуры. Справедливо-

сти ради стоит сказать, что данный результат связан не только с игнорированием этнокомпонента в структуре и содержании урока истории педагогами, но и с содержанием школьных учебников, лишь косвенно затрагивающих отдельные аспекты культуры народов России в рамках редких тем. Соответственно, наличие необходимости реабилитировать практику внеурочной деятельности и сделать ее сопутствующим звеном в процессе преподавания истории, не нарушая привычную схему и содержание уроков, но при этом восполняя упущенное на них в процессе расширения знаний в области ознакомления учащихся с культурой своего и иных народов нашего многонационального государства.

Среди многочисленных рассмотренных нами программно-методических разработок в области внеурочной деятельности по истории особый интерес представляют именно досуговые программы, предлагающие различные способы изучения культуры народов России. Они разработаны практиками с учетом принципов: поликультурности, интеграции, оптимальности, рациональности.

Принцип поликультурности подразумевает формирование этнокультурной осведомленности школьников в области «родных», местных культур как части мирового достояния. Более значительным является принцип интеграции, предполагающий с одной стороны – интеграцию различных областей знаний при закреплении и углублении этнокультурной осведомленности учащихся, а с другой – интеграцию личности через призму национальной культуры в мировую. Принцип оптимальности направляет педагогов на максимально доступный и адаптированный материал о культурном наследии народов, национальных и мировых общечеловеческих приоритетах и ценностях согласно возрастным, психо-физиологическим, национальным особенностям учащихся. Принцип рациональности заключается в комбинации разных видов деятельности, видов активности учащихся в сочетании с заданиями и упражнениями разного уровня сложности, требующих привлечения творческого, интеллектуального потенциала, а, следовательно, способствующих развитию разного рода навыков и компетенций.

Авторы данных программ серьезное внимание уделяют созданию воспитательной среды: антуражу помещения, наличию демонстрационных моделей и материалов. Содержания досуговых программ направлены на передачу дополнительных знаний и приобщения учащихся к наследию народов нашей страны.

В соответствии с вышеизложенными принципами и практической значимостью досуговых программ направленных на формирование этнокультурных компетенций учащихся, нами была разработана и реализована досуговая программа «Рукоделие Российской империи в XIX веке: истоки, преемственность, ретроспектива».

Программа составлена с учетом основных положений нормативно-правовых документов в системе образования, а именно: Приказа Минобрнауки РФ №1008 от 29.08.2013 г. «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным образовательным программам»; Концепции духовно-нравственного развития и воспитания лич-

ности гражданина России и историко-культурного стандарта основного общего образования.

Программа представляет собой описание внеурочной воспитательной работы в рамках изучения истории России, направленной на формирование этнокультурной компетенции учащихся через изучение народных промыслов, основных видов ручного труда, как ключевого компонента этнокультуры, которые дошли до нас из глубины веков. Ее содержание составляют теоретические знания с практической их реализацией непосредственно за счет занятий ручным трудом. Разнообразие занятий направлено на поддержание у учащихся высокого уровня интереса к рукоделию, к его истокам конкретного народа, расширение поля их творческой деятельности. Овладев основными видами рукоделия, учащиеся получают возможность создавать высокохудожественные изделия.

Процесс формирования этнокультурной компетенции учащихся в рамках программы осуществляется посредством их знакомства с народным творчеством, народными традициями ремесленного и церковного рукоделия на Руси, нашедшими свое отражение в рукоделии Российской империи XIX века. В народном ручном творчестве заложены понятия «историческая память поколений» и «неразрывная связь времен», народное видение мира, взгляд на место человека в этом мире. При разработке содержания программы мы опирались на понимание, что рукоделие – самобытный пласт этнокультуры – доступный для освоения учащихся. Оно создает потенциал для формирования этнокультурной компетенции у учащихся. Отсюда следует, что ведущая педагогическая идея досуговой программы «Рукоделие Российской империи в XIX веке: истоки, преемственность, ретроспектива» заключается в развитии в детях любви и уважения к народному ручному творчеству, этнокультурной коммуникации, уважения к родному очагу, что составляет содержание этнокультурной компетентности.

Программа разработана для учащихся 7–8 классов, изучающих курс истории России согласно базовому учебному плану, которая реализуется в условиях внеурочной деятельности в течение учебного года с периодичностью занятий – раз в неделю, либо на полугодовый период при посещаемости – два раза в неделю. Участие в программе предусматривает постоянную группу учащихся.

Мы считаем, что данная программа выступает для учителя истории вспомогательным средством в передаче знаний и формировании представлений учащихся об истории нашей страны и носит развивающий и воспитательный характер. Она направлена на приобщение учащихся к истокам народной культуры через знакомство с историей отечественного рукоделия: от истоков в средневековой Руси до продолжения традиций в рукоделии Российской империи XIX века и воплощения исторически сложившихся приемов ручного труда на мастер-классах на занятиях. В ней определены педагогические задачи, стоящие перед учителем:

– развивать у учащихся этнокультурные потребности, интересы, ценностные ориентации, культурно-историческую память;

- воспитывать у учащихся уважение к народным культурным ценностям, чувство национального самосознания, как части этнокультурной компетенции;
- знакомить учащихся с национально-культурными традициями, воплощающими духовно-нравственные ценности отдельных народов России посредством различных видов рукоделия, как части этнокультуры;

Содержание Программы отражает историческое знание, историческое время, пространство, движение. В нашем случае программа охватывает сведения об особенностях образа жизни, эволюции трудовой и хозяйственной деятельности, развитие духовной и художественной культуры народов России и Орловской области в XIX веке, а также отражает вклад народов России в копилку мировой культуры. Сквозная линия содержания воспитательной деятельности программы – рукоделие в истории России и Орловского края в частности. Она позволяет представить учащимся историческую информацию о народах с точки зрения специфики ручной работы, сформировать представление об условиях жизни, быта, потребностях, интересах и мотивах их действий, сформировать у учащихся способность восприятия мира и народных культурных ценностей Российской империи XIX века. В содержании программы отражаются не только особенности рукоделия Орловщины в указанный период, но и содержание этнокультур других народов, населяющих Российскую империю XIX века. Для изучения выбраны именно эти народы (армяне, чувашаи, молдаване) в силу следующих главных обстоятельств.

Во-первых, рукоделие этих народов наиболее ярко представлено в многочисленных источниках, которые максимально доступны.

Во-вторых, эту основательную теорию с материально-технической точки зрения представляется реализовать на практике, в процессе мастер-классов.

В-третьих, с целью демонстрации ретроспективности, преемственности традиций, во внимание берутся те народы, которые входили и в национальный состав Российской империи XIX века (хотя и не большой процент составляли), и они же в настоящее время представлены в национальном составе Орловских школ (на конец 2017 г. представлены большим процентом).

Это разумно с точки зрения неограниченности региональными рамками, с точки зрения актуальности и привлекательности знакомства учащихся с культурой народов, живущих здесь и сейчас по соседству, с представителями которых они сталкиваются в общественном транспорте, учатся в одном классе. С другой стороны – учащимся преподносится не «зашоренная» информация, стандартно повторяемая для каждого туриста, а также демонстрируется роль культурного достояния Орловщины, складывающегося в том числе из ценностей этнокультур народов, населяющих Орловщину и Россию сейчас, а также Российскую империю в указанный выше период.

Реализация программы начинается с вводного занятия, которое проходит в форме игры-путешествия «Живая древняя Русь» и последующих занятий, в ходе которых участники программы изучают эволюцию рукоделия от времен средневековой Руси XIII в. вплоть до Российской Империи XIX века. Однако содержание программы подразумевает в первых двух модулях обзорное зна-

комство с общими тенденциями развития и видами ручного труда от средневековой Руси до XIX века, а последующие модули посвящены более детальному изучению частных случаев – рукоделие отдельных народов, населяющих Российскую империю указанного периода. История развития промыслов Орловского края в этот же период размещена в программе в качестве отдельного блока.

Данное содержание программы отражено в учебно-тематическом планировании (табл. 1).

Таблица 1

№ п/п	Содержание программы	Кол-во часов
Модуль 1. Культура Средневековой Руси		
1.	Вводное занятие. Игра-путешествие «Живая Древняя Русь»	2
2.	Как жили люди на Руси	2
Модуль 2. История Отечественного рукоделия		
3.	Основные виды рукоделия	2
4.	Церковное рукоделие	2
5.	Ремесленное рукоделие	2
Модуль 3. Рукоделие Российской империи XIX века		
6.	Армянская вышивка и ковроткачество	2
7.	Чувашское народное рукоделие	2
8.	Ремесленное рукоделие молдаван	2
Модуль 4. Промыслы Орловской губернии XIX века		
9.	Рукоделие Орловского края	2
10.	Вышивка родного края «Орловский спис»	2
11.	Мценское кружево	2
12.	Игрушечный промысел Орловской губернии	2
13.	Народный костюм Орловской губернии	2
Модуль 5. Мастер-классы – оригинальное рукоделие своими руками		
14.	Мастер-класс по вязанию крючком	4
15.	Мастер-класс по вышивке в технике глади	4
16.	Мастер-класс по изготовлению творческих работ из бумаги	4
17.	Итоговое занятие «Праздник отечественного рукоделия» Выставка творческих работ участников проекта	2
Всего часов:		40

Занятия проводит учитель истории, как альтернатива – совместно с преподавателем технологии, специализирующемся на ручном труде (в случае проведения мастер-классов). Основными организационными формами реализации программы являются: игра-путешествие, беседа, мастер-класс. В процессе работы по программе используются следующие методы:

- методы стимулирования поведения и деятельности;
- методы формирования сознательности личности;
- методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения;
- методы убеждения: разъяснение, убеждение;
- метод наблюдения;

На итоговом занятии подводятся итоги программы, начинает работать выставка творческих работ учащихся. Участники программы организуют праздник творчества и рукоделия.

Программа предусматривает изучение необходимых теоретических сведений по выполнению изделий декоративно-прикладного творчества. Содержание теоретических сведений согласовывается с характером практических работ по каждой теме. На теоретическую часть отводится около 30 % общего объема времени. Остальное время посвящается практической работе. Теория преподносится в форме беседы (диалога), сопровождающейся показом, демонстрацией приемов работы и ответами на вопросы участников программы.

Практические занятия проводятся в соответствии со следующей схемой ведения практической работы.

1. Обзорная беседа о технике работы с определенным видом ручной работы.
2. Знакомство с орнаментальными, текстурными и иными особенностями техники.
3. Знакомство с приемами выполнения изучаемой техники вышивки, вязания, плетения и т. п.
4. Сбор орнаментального материала.
5. Выполнение работы в материале.

Итогом освоения каждой темы занятий становится выполненное в материале учебное задание, в котором отрабатываются навыки и умения вышивания, вязания, изготовления игрушек или иного вида ручной работы в изучаемой технике. Для развития навыков заинтересованной, творческой, работы учащихся, программой предусмотрены методы дифференциации, и индивидуализации при определении учебной задачи, что позволяет педагогу максимально учитывать возможности и личностные особенности ребенка, достигать более высоких результатов в освоении ручного труда.

Несмотря на то, что программа подразумевает работу с группой учащихся, коллективный разум, нельзя забывать об учете индивидуальных особенностей каждого учащегося. В данном случае уместно применение ряда средств индивидуального подхода: разработка заданий различных уровней сложности и объема, ранжированная мера помощи при выполнении сугубо творческих заданий, вариативность техник выполнения творческой практической работы (вышивка, резьба по дереву и т. п.) и т. д. Однако стоит понимать, что любая, даже максимально структурированная программа с грамотно подобранным содержанием не станет эффективна без соответствующих, сопутствующих условий для ее реализации. Когда речь идет о внеурочной деятельности по истории то первостепенным является создание творческой среды на дополнительных занятиях, чтобы не подтверждать стереотипный тезис в сознании учащихся о том, что история – скучный предмет.

Создание творческой среды необходимо для сотрудничества педагога с учащимися при выполнении совместной творческой трудовой, поисковой деятельности с использованием активных методов обучения. К тому же творческая

среда как таковая необходима для эффективного использования групповой и индивидуально-коллективной форм организации проведения занятий. Все это закрепляется наличием соответствующего технического оборудования и методического обеспечения для создания условий продуктивной работы.

Одним из очевидных преимуществ содержания данной досуговой программы является доступность и возможность ее применения в условиях любого образовательного учреждения.

Список использованных источников

1. Богуславский, М. М. Педагогика должна быть народной / М. М. Богуславский, М. Рубинштейн // Педагогический вестник. – 1995. – № 7 (апр.). – С. 3.
2. Морозов, И. А. Этнокультурная компетентность и стандарты общего образования второго поколения / И. А. Морозов // Актуальные вопросы современной педагогики : материалы Междунар. науч. конф. (г. Уфа, июнь 2011 г.). – Уфа : Лето, 2011. – С. 49–52.
3. Туралина, Н. Формирование этнокультурной компетентности дошкольника / Н. Туралина // Дошкольное воспитание. – 2006. – № 8. – С. 41.

УДК 373.5.016: 30
ББК 60р

ПРОЕКТИРОВАНИЕ НА УРОКАХ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

ГРИГОРЬЕВА МАРИНА НИКОЛАЕВНА

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

Аннотация: В данной статье рассматривается реализация проектной технологии на уроках обществознания как одно из средств социализации школьников.

Ключевые слова: метод проектов, социализация, обществознание, проблемы социализации, методика обучения обществознанию.

DESIGNING AT SOCIETY LESSONS AS A MEANS OF SOCIALIZATION OF TRAINERS

GRIGORIEVA MARINA NIKOLAEVNA

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Abstract: This article discusses the implementation of design technology in social studies as one of the means of socializing students.

Key words: project method, socialization, social studies, problems of socialization, methods of teaching social studies.

Современная действительность характеризуется активным внедрением результатов научно-технического прогресса во все сферы общественной жизни. Данная тенденция обусловила возникновение беспрецедентных возможностей по созданию качественно и количественно новых и, что самое главное, оптимально эффективных методов, подходов и способов обучения. Однако процесс внедрения инноваций в образовательную сферу имеет и ряд значительных трудностей, которые связаны с недостаточным финансированием данного сектора, относительно малым количеством молодых специалистов в отрасли, а также отсутствием единого аппарата профориентации. Таким образом, ведущими задачами современного педагога становятся минимизация разрыва теории с практикой, посредством гармоничного сочетания инновационных и традиционных образовательных технологий, подготовка конкурентоспособного специалиста, востребованного на современном рынке, обладающего багажом необходимых знаний и владеющего профессиональными компетенциями на достаточно высоком уровне.

Современный учитель сталкивается в своей деятельности с рядом трудностей, которые обусловлены тем, что целью освоения школьного обществоведческого курса становится подготовка всесторонне развитой личности, обладающей способностями к осознанному саморазвитию и самоанализу. Такой личности, которая способна творчески модернизировать выбранную сферу деятельности, в краткие сроки приспособливаться к быстро меняющимся условиям развития социума. Отсюда вытекает важнейшая проблема, находящаяся на пересечении обучения и воспитания – это проблема социализации обучающихся.

Вслед за П. А. Барановым под социализацией (от лат. *socialis* – общественный) мы будем понимать процесс усвоения и дальнейшего развития индивидом культурных норм и социального опыта, необходимых для успешного функционирования в обществе [2, с. 280].

Данная проблема является крайне актуальной, ее исследованием занимаются такие современные психологи, социологи и обществоведы, как Р. А. Литвак [7], Л. Ю. Игнатова [5], Г. Я. Гревцева [4], М. И. Банников [1] и др.

Что представляет собой социализация обучающихся и какую роль в данном процессе играет школа? В первую очередь, существуют так называемые социально-психологические феномены, которые оказывают непосредственное влияние на вторичную социализацию школьника. К ним мы отнесем влияние малой группы (коллектива обучающихся) на личность и личности на группу, ингибция и фасилитация, конформизм и нонконформизм [6, с. 20].

Какие же проблемы социализации на современном этапе выделяют психологи? Для начала следует отметить то, что успешность социализации исчисляется в соответствии с тремя критериями.

1. Человек воспринимает другого человека только как равного себе.
2. Человек осознает наличие определенных норм, существующих в обществе, в межличностных отношениях.
3. Человек гармонизирует свое «одинокое» и необходимость социальных контактов.

На наш взгляд, наиболее важной для современного мира является проблема подростковой агрессии. Чрезмерное и неконтролируемое ее проявление приводит к нарушению способности школьника к осознанной кооперации, к оптимальным взаимоотношениям со сверстниками и взрослыми. Второй достаточно важной проблемой является отрицание социальных норм и правил, нежелание им подчиняться, что само по себе выступает как нарушение процессов социализации. Ведь количество подростков с девиантным поведением остается достаточно высоким. Все более возрастает проблема суицида в подростковой среде. Широкое распространение так называемых «групп смерти» в социальных сетях, которые оказывают психологическое давление на подростков. Причем данная проблема наиболее масштабна, так как в официальной статистике учтены лишь реализованные попытки добровольного ухода из жизни, но ведь остаются и те, кто склонен к подобному поведению, но остается неучтенным. Также следует отметить тот факт, что на современном этапе общественного развития зачастую мир реальный для подростков заменяет виртуальный, что также является одной из проблем социализации.

Таким образом, незамеченные и неразрешенные трудности в одном возрасте влекут за собой появление других, что приводит к формированию целого симптомокомплекса, закрепляясь в личностных характеристиках [6, с. 37].

Следовательно, задачей современного учителя в рамках уроков и внеурочной деятельности становится помощь подросткам в преодолении трудностей, связанных с включением в общественные отношения, принятием социальными норм.

Особое место в помощи подросткам, безусловно, занимают дисциплины гуманитарного цикла, в число которых входит и обществознание. На наш взгляд, целесообразно на уроках гармонично совмещать традиционные и инновационные образовательные технологии. Мы в данной статье под инновацией, соглашаясь с Б. Р. Манделем, будем понимать конечный результат внедрения новшества с целью изменения объекта управления и получения экономического, социального, экологического, научно-технического или другого вида эффекта, т. е. прибыльное использование новшеств в виде новых технологий, видов продукции и услуг, организационно-технических и социально-экономических решений производственного, финансового, коммерческого, административного и иного характера [8, с. 10].

Одним из ведущих инновационных методов является проектирование или проектная технология. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту основного общего образования, каждый обучающийся должен за годы обучения выполнить индивидуальный проект в одной или нескольких предметных областях.

В современной педагогике метод проектов рассматривается, прежде всего, как технология личностно-ориентированного обучения, которая помогает решить следующие наиболее значимые в образовании задачи:

1) направленность педагогического процесса на саморазвитие обучающихся, на приобретение необходимых общечеловеческих ценностей, на демократизацию образования;

2) создание условий для взаимодействия учителя и учащихся в организации совместной деятельности;

3) развитие навыков самостоятельной работы и учебной активности;

4) подготовка к профессиональному самоопределению;

5) формирование культуры и ведущих компетенций, необходимых для дальнейшей реализации в жизни [3, с. 424].

В предметной области обществознание целесообразно использовать проекты различных видов и уровней сложности, что находится в прямой зависимости от психолого-возрастных особенностей обучающихся отдельного класса. Более подробно остановимся на старших классах.

Если говорить об индивидуальном проектировании, то данные работы достаточно широки как по объему, так и по времени подготовки. Крайне актуальными на данный момент являются проекты социологической направленности. Приведем в качестве примера несколько тем подобных работ: «Социально-психологические аспекты использования гаджетов школьниками среднего возраста», «Взаимосвязь формальных и неформальных статусов личности с формой обращения», «Всемирная сеть интернет: друг или враг подростка?».

Прохождение совместно с обучающимися всех этапов подготовки индивидуального проекта или исследования способствует развитию таких важнейших личностных качеств школьника, как самостоятельность, ответственность, развивает его поисковые и аналитические навыки. Презентация проекта способствует созданию ситуации успеха для ребенка. Под ситуацией успеха в методической литературе принято понимать целенаправленное, заранее организованное сплетение условий, при котором создается возможность достичь значительных результатов в той или иной деятельности – это результат продуманной, подготовленной стратегии и тактики. Таким образом, участие обучающегося в проектной деятельности создает условия для его максимального включения в образовательный процесс, помогает развивать коммуникативные способности, выстраивать правильную траекторию общения с людьми разного возраста.

Элементы проектной деятельности логично использовать и в рамках уроков. К примеру, при изучении темы «Биологическая и социальная сущность человека», целесообразно организовать групповую работу. Каждая группа получит кейс с заданиями, которые будут представлять собой работу с документами, схемами и таблицами. После изучения материалов, обучающиеся должны будут представить свои выводы в виде интеллект-карты с последующей ее презентацией. В данном случае под интеллект-картой (mind map) мы будем понимать элемент аналитического мышления, который посредством графического изображения, способствует более эффективному нахождению решения поставленной задачи. Данные приемы работы способствуют развитию умений работать в группе, отстаивать свою точку зрения. Именно групповая работа способ-

ствуется более осознанному пониманию своего социального статуса и социальной роли, выступает в качестве одного из средств социальной адаптации.

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод. В настоящее время проектная технология имеет огромное значение как для образовательной системы, так и непосредственно для самих обучающихся, с ее помощью можно добиться высоких результатов как в учебной деятельности, так и в повседневной жизни. Современному миру требуется личность способная организовывать свою деятельность, применять знания на практике, способная приспособливаться к изменениям, происходящим в обществе, – воспитать такого человека поможет именно проектирование.

Список использованных источников

1. Банников, М. И. Социообразовательная среда как одно из условий патриотического воспитания / М. И. Банников // Вестник ЮУрГУ. – 2017. – № 4. – С. 90 – 92.
2. Баранов, П. А. Обществознание: новый полный справочник для подготовки к ЕГЭ / П. А. Баранов, А. В. Воронцов, С. В. Шевченко. – М. : АСТ, 2017. – 542 с.
3. Буриев Т. К. Технология личностно-ориентированного обучения / Т. К. Буриев // Молодой ученый. – 2017. – № 10. – С. 423–424.
4. Гревцева, Г. Я. Особенности социально-культурного развития личности в детстве как феномен социализации / Г. Я. Гревцева // Вестник ЮУрГУ. – 2016. – № 1. – С. 23–30.
5. Игнатова, Л. Ю. Социализация личности как проблема исследования отечественных и зарубежных ученых / Л. Ю. Игнатова, М. В. Семичева // Образование и воспитание. – 2017. – № 1.1. – С. 13–15.
6. Казанская, В. Г. Подросток: социальная адаптация. Книга для психологов, педагогов и родителей / В. Г. Казанская. – СПб. : Питер, 2016. – 55 с.
7. Литвак, Р. А. Проблемы современной социализации личности / Р. А. Литвак // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2018. – № 3. – С. 34–37.
8. Мандель, Б. Р. Инновационные процессы в образовании и педагогическая инноватика : учеб. пособие для обучающихся в магистратуре / Б. Р. Мандель. – М. : Директ-Медиа, 2017. – 342 с.

УДК 94(470) «17/18»

ББК 63.3(2)

ОЦЕНКА ЛИЧНОСТИ АДМИРАЛА Ф. Ф. УШАКОВА В ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ ИСТОРИОГРАФИИ

ГУСАРОВА ДАРЬЯ ДМИТРИЕВНА

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт

имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия,

daria.gusarova.98@mail.ru

Аннотация: В статье автор делает историографический обзор деятельности адмирала Ф. Ф. Ушакова по работам российских дореволюционных авторов.

Ключевые слова: русский флот, Отечество, адмирал Ф. Ф. Ушаков, историография, военно-морская служба.

ASSESSMENT OF THE PERSONALITY OF ADMIRAL F. F. USHAKOVA IN PRE-REVOLUTIONARY HISTORIOGRAPHY

GUSAROVA DARIA DMITRIEVNA

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Abstract: In the article, the author makes a historiographic review of the activity of Admiral F. F. Ushakov on the works of Russian pre-revolutionary authors.

Key words: russian fleet, Fatherland, Admiral F. F. Ushakov, historiography, naval service.

Феодор – значит «Богом данный, Божий дар». Для русского флота, русского государства это имя стало Святым, одним из самых почитаемых в русском народе. Этот славный воин всю свою жизнь посвятил служению Богу и нации. И если служение Богу было сокровенным, то служение Отечеству – явным.

Деятельность Федора Федоровича Ушакова оставила глубокий след в развитии морского могущества нашего государства. Его воинский путь и морские победы навек вписаны в скрижали Российской истории, а преданность вере, службе и Отечеству - пример для многих поколений русских воинов. Вся стратегия и тактика гениального флотоводца были подчинены лишь одной цели – уничтожению врага. Он никогда не пренебрегал осторожностью и вместе с тем никогда не страшился вступать в битву с более сильным противником. Главным же фактором побед Федор Федорович всегда считал мужество и стойкость своих матросов. Он неустанно заботился о личном составе эскадр, продуманная система воспитания и гуманное отношение к простому моряку во многом роднили его с Суворовым, высоко ценившим именно моральные качества русских людей. Адмирал часто повторял своим офицерам: «Помните непреложное правило – командующий над кораблем почитается отцом всего экипажа».

Ушаков не оставил после себя ни мемуаров, ни дневников, ни записок. Не имел он и родовитых приятелей, в чьих семейных архивах могли бы сохраниться его письма или другие документы личного характера. Однако адмирал оставил обширную служебную переписку: рапорты вышестоящему начальству, приказы по эскадре, распоряжения подчиненным и т. п. И нам остается судить о жизни и личности этого знаменитого флотоводца и человека преимущественно по сухим казенным бумагам.

Личность адмирала Ф. Ф. Ушакова в ряду видных флотоводцев России всегда привлекала интерес историков, военных моряков, писателей. Доказательство тому – огромное количество отечественной литературы о деятельности адмирала как в контексте тех событий, участником которых он являлся: строительство кораблей для Черноморского флота, куда он был направлен в

1783 г., русско-турецкая война 1787–1791 гг., внешняя политика Российской империи по отношению к Турции в конце XVIII – начале XIX вв., «восточный вопрос» этого же периода, Средиземноморская кампания, поход русско-турецкой эскадры 1798–1800 гг. и взятие Ионических островов, установление на них «тишины и спокойствия».

Биография адмирала, военно-морское мастерство Ф. Ф. Ушакова и вопросы военно-морской тактики, применяемой адмиралом в морских сражениях по сегодняшний день «будоражат» умы отечественных историков, ревностно относящихся к личности Ф. Ф. Ушакова.

В историографии выделено три историографических этапа:

I. конец 20-х гг. XIX века до 1917,

II. с 1917 до начала 90-х гг.,

III. с середины 90-х гг. XX столетия и по сегодняшний день.

Первый историографический этап – дореволюционный, характеризуется тем, что исследователи собирали, систематизировали и публиковали такого рода материал, который в основном касался военной и административно-военной деятельности Ф. Ф. Ушакова. Ни один из авторов данного этапа не рассмотрел истинных предпосылок провала созданного при активном участии Ушакова Временного плана, и причины, побудившие Павла I создавать на Ионических островах Республику именно типа Рагузской.

Российская историография адмирала Федора Федоровича Ушакова имеет свое начало в первой половине XIX в., когда военный историк Александр Васильевич Висковатов (1804–1858), по причине, которую он обозначил следующим образом: «К сожалению, у нас еще нет до сего времени подробных сведений о сих славных подвигах, тогда как англичане, французы и другие просвещенные народы, имеющие флоты, умели сохранить и передать потомству самые мелочные дела своих мореходцев», занялся сбором документов и материалов о деятельности Ф. Ф. Ушакова. В 1828 г. были опубликованы его работы «Взгляд на военные действия России на Черном море и Дунае с 1787 по 1791 гг.», «Блокада и осада Корфу, 1798–1799 гг.» [2, с. 8].

На основе информации современников Ф. Ф. Ушакова Д. Н. Бантыш-Каменский (1788–1850) собрал сведения об адмирале, опубликовав их в 1836 г. в «Словаре достопамятных людей Русской земли», он писал: «Ушаков Федор Федорович, сын бедного дворянина древней фамилии Федора Игнатьевича Ушакова, служившего коллежским регистратором, родился в 1744 году и обучался в морском кадетском корпусе, куда поступил уже в летах взрослых; ибо перед тем ходил со старостой на медведя. В 1766 г. выпущен он из корпуса офицером...» [1, с. 53].

Дореволюционный этап историографии адмирала известен сочинениями А. И. Михайловского-Данилевского и Д. А. Милютина, А. Соколова, работами Р. К. Скаловского, Н. Д. Каллистова, В. П. Ильинского содержание работ авторов этого этапа историографии были направлены, прежде всего, на анализ военно-морского мастерства Ф. Ф. Ушакова, на описание Средиземноморской

экспедиции 1798–1800 гг. и организации Республики Семи Соединенных Островов.

В 1852 г. вышло первое издание выполненного по заказу императора Николая I масштабного сочинения А. И. Михайловского-Данилевского и Д. А. Милютинина «История войны России с Францией в царствование Императора Павла I в 1799 году» в 5 томах. В этой работе в томе I, главе VIII детально и последовательно, с точностью, основанной на данных архивов, к которым были допущены авторы в связи с высочайшим поручением, излагаются военные действия Средиземноморской эскадры Ф. Ф. Ушакова. В этом труде устранены всякие суждения о событиях. Военно-дипломатическая и благотворительная деятельность не затрагивались.

В 1856 г. вышла в свет первая часть книги Р. К. Скаловского «Жизнь адмирала Федора Федоровича Ушакова». Изложив хронологически события и служебный рост Ф. Ф. Ушакова на основе, прежде всего, работ А. В. Висковатова, он описал военно-морскую службу Ушакова, начиная с Азовской флотилии и до средиземноморской кампании Ф. Ф. Ушакова 1798–1800 гг. по освобождению Ионических островов от французов. В приложениях он опубликовал ряд важных документов, которые широко использовались исследователями [6, с. 32].

В 1890 г. была опубликована краткая историко-библиографическая справка об адмирале Ф. Ф. Ушакове.

В 1913 г. был издан многотомный труд видного военного историка Н. Д. Каллистова «История русской армии и флота», в котором есть главы о русском флоте и его действиях в царствование Павла I, о взятии объединенной русско-турецкой эскадрой Ионических островов. Новизна его подхода к теме Ушакова заключалась в том, что он сумел увидеть в деятельности адмирала на островах «выдающегося государственного человека». Каллистов отразил роль Ушакова в создании Республики Семи Соединенных Островов и примирительный характер действий адмирала, его попытку «ограждения прав низших сословий от порабощения дворянством» при одновременном сохранении за последним «исторических привилегий». Но автор не обозначил, почему адмирал обязан был прилагать усилия к примирению. Нельзя считать точным определение Н. Д. Каллистовым деятельности Ф. Ф. Ушакова как самостоятельной в процессе организации Ионической Республики, что сводит на нет роль русской дипломатии и российского императора [5, с. 26].

В 1914 г. для нижних чинов в серии книг премии графа С. А. Строганова вышла книга В. П. Ильинского «Адмирал Ф. Ф. Ушаков в Средиземном море», в которой в хронологическом порядке рассматриваются боевые действия кораблей эскадры Ушакова в период Средиземноморской кампании. Ильинский создал популярный, живо написанный очерк экспедиции Ушакова в Средиземном море. Боевые подвиги российской эскадры, покорившей под начальством адмирала Ф. Ф. Ушакова Ионические острова в 1798–1799 гг., подробно зафиксированы в уникальном для исследователей труде «Записки флота капитан-лейтенанта Егора Метакса». Впервые они были опубликованы в полном виде

В. П. Ильинским в 1915 г. В «Записках» фиксируются события, очевидцем и участником которых был Е. П. Метакса – молодой грек, поступивший на военно-морскую службу в российский флот в 1785 г. [4, с. 65].

Желая выделить личность Ушакова из ряда авторитетных людей всего исторического периода, начиная с XVIII в. и до настоящего времени, в поисках истоков решительности и твердости характера Ушакова историки в некоторых изданиях рассказывали об отдельных эпизодах его жизни, характеризующих смелость Федора Ушакова: «В глуши деревни было много простора для физического развития; отрок Федор, обладая врожденным бесстрашием характера, нередко, в сопровождении таких же смельчаков, отваживался на подвиги не по летам. Так, например, со старостой деревни ходил на медведя». Эти качества – бесстрашие и пренебрежение опасностью также укрепились в характере Федора [1, с. 55].

Заведующий сектором ВМФ Синодального отдела по взаимодействию с Вооруженными силами и правоохранительными учреждениями протоиерей Александр Федоров говорит: «Федор Ушаков никогда не забывал Бога, а это качество всегда концентрирует человека, собирает и строит. Именно поэтому вокруг него все строилось, а не разрушалось. Образ Федора Ушакова – строителя собственной души, флота, государства – это истинный образец для подражания» [6].

Деятельность адмирала Ф.Ф. Ушакова оставила глубокий след в истории развития морского могущества русского государства, и он по справедливости должен был занять подобающее место в ряду исторических лиц нашего Отечества. Именно поэтому 30 ноября 2000 г. стало поистине историческим для Военно-морского флота России. Решением Комиссии по канонизации Русской Православной Церкви выдающийся флотоводец Федор Федорович Ушаков причислен к лику местночтимых святых Саранской епархии. Так русские военные моряки после совершения чина церковного прославления адмирала российского флота благоверного боярина Федора Ушакова обрели своего небесного покровителя. Его ратный путь и морские победы навечно вписаны в скрижали отечественной истории, а преданность службе, вере и Отечеству – пример служения для многих поколений русских воинов.

Валерий Ганичев в романе «Адмирал Ушаков. Флотоводец и святой» пишет: «Народы уважают людей, показывающих образцы исполнения долга, людей, добросовестно исполняющих свое дело, уверенных в своем призвании, людей, занимающих свое место с достоинством, людей правдивых, не способных блудолизничать и лукавить, людей, которые не ленятся работать, не боятся энергично сказать «нет», не стыдятся сказать «не могу», людей вдохновенных, способных творчески мыслить, людей, которые беззаветно служат Богу, народу и Отечеству, людей, которых любят люди. Таким был Ушаков» [3, с. 494].

Список использованных источников

1. Бантыш-Каменский, Д. Н. Словарь достопамятных людей Русской земли / Д. Н. Бантыш-Каменский. – М., 1836. – С. 53–55.
2. Висковатов, А. В. Взгляд на военные действия России на Черном море и Дунае с 1787–1791 гг. / А. В. Висковатов. – М. : Типография императорской Российской Академии, 1828. – С. 8.
3. Ганичев, В. Адмирал Ушаков. Флотоводец и святой / В. Ганичев. – М. : ИТРК, 2008. – 494 с.
4. Скаловский, Р. К. Жизнь адмирала Федора Федоровича Ушакова / Р. К. Скаловский. – СПб., 1856. – С. 30–71.
5. Ильинский, В. П. Адмирал Ф. Ф. Ушаков в Средиземном море (1799) / В. П. Ильинский. – СПб., 1914. – С. 64–66.
6. Каллистов, Н. Д. Флот в царствование императора Павла I / Н. Д. Каллистов // История русской армии и флота. – М., 1913. – С. 5–65.

УДК 373.5.016:94(470)»18»

ББК 63.3(2)р

ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПОВСЕДНЕВНОЙ ЖИЗНИ РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА

**ДМИТРЕНКО ЕЛЕНА ВЯЧЕСЛАВОВНА
ВОЛКОВА МАРИНА СЕМЕНОВНА**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
marina-volkova-sar@yandex.ru

Аннотация: В данной статье рассматривается реализация интерактивных методов при изучении истории культуры, повседневности и быта российского общества во второй половине XIX века.

Ключевые слова: интерактивные образовательные методы, история культуры, история повседневности, быт русского общества второй половины XIX века, проблемное обучение, кейс-метод, метод проектов.

APPLICATION OF INTERACTIVE TEACHING METHODS WHEN STUDYING THE DAILY LIFE OF THE RUSSIAN SOCIETY OF THE SECOND HALF OF THE XIX CENTURY

**DMITRENKO ELENA VYACHESLAVOVNA
VOLKOVA MARINA SEMENOVNA**

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Abstract: This article discusses the implementation of interactive methods in the study of the history of culture, everyday life and life of Russian society in the second half of the XIX century.

Key words: interactive educational methods, the history of culture, the history of everyday life, the life of Russian society in the second half of the 19th century, problem-based learning, case method, project method.

Современная действительность предполагает качественные и количественные изменения в образовательной системе Российской Федерации. Основной целью освоения школьных дисциплин становится не только получения конкретных знаний в той или иной области знания, а приобретение компетенций, которые становятся ядром успешной социализации обучающихся. С переходом к личностно-ориентированному образованию и субъект-субъектному подходу ученик становится активным действующим лицом образовательного процесса, а учитель лишь направляет его.

Содержание обучения истории регулируется содержанием ряда нормативных документов, в том числе историко-культурным стандартом и Федеральным Государственным образовательным стандартом, а также основными образовательными программами. Названные документы включают в себя обязательный минимум, который должен быть усвоен обучающимися, а также оценки ключевых событий прошлого, основные подходы к преподаванию отечественной истории в современной школе с перечнем обязательных для изучения тем, понятий и терминов событий и персоналий, которые сопровождаются перечнем «трудных вопросов истории», вызывающих острые дискуссии в обществе.

Особый интерес представляет изучение повседневной жизни и быта людей различных сословий во второй половине XIX века, ведь в зависимости от сословия, места жительства, вероисповедания и устоявшихся привычек, и традиций они имели существенные различия. Например, жители городов и промышленно развитых центров страны могли говорить о значительных изменениях. А жизнь глухой провинции, в особенности деревни, шла в основном по старому, привычному пути. Также не следует забывать, что крепостное право и его пережитки не давали возможности пользоваться высокими культурными достижениями широким народным массам.

С методической точки зрения, материал по обозначенной выше теме достаточно обширный, а количество часов, отведенных на его освоение учебным планом совсем, невелико. Вопрос о преподавании повседневной жизни, быта и культуры в целом очень сложный. Для обучающихся имеет достаточную сложность освоение и запоминание огромного перечня имен деятелей культуры и их произведений, а указать на связь того или иного деятеля с определенной эпохой порой даже еще сложнее. Авторы стабильных учебников по истории, в свою очередь, зачастую в параграфах ссылаются на имена выдающихся деятелей литературы, науки, архитектуры или изобразительно искусства.

Изучение повседневности российского общества является крайне актуальным вопросом для современных исторических исследований. Данным вопросом занимаются такие ученые и методисты, как В. Ф. Карякин [4], Л. Н. Пивоварова [8], Е. А. Залунаева [3], А. И. Климин [5] и др.

Для успешного освоения материала, касающегося повседневной жизни российского общества логично внедрять в практику преподавания интерактивные методы обучения. Здесь и далее под интерактивными методами обучения, соглашаясь с М. В. Гулаковой и Г. И. Харченко, мы будем понимать методы обучения, основанные на взаимодействии обучающихся между собой [2, с. 1].

С методической точки зрения вышеназванные методы направлены на повышения у обучающихся интереса к познавательной деятельности, способствование более успешному освоению учебного материала, осуществлению обратной связи, мотивации учебной деятельности.

В процессе разработки данной темы нами был составлен ряд принципов, необходимых для успешного освоения обучающимися тем, касающихся истории культуры, быта и повседневности.

В первую очередь, каждому учителю следует иметь в виду, что материал, посвященный быту и культуре, не является обособленным, он всегда связан с той или иной эпохой, с тем или иным периодом. Следовательно, мы не можем рассматривать подобные темы в отрыве от особенностей социально-экономического и политического своеобразия указанного этапа исторического развития. В рамках ограниченного учебным планом времени, отведенного на изучении данных тем, логично вносить в занятия элементы игровых технологий. Под игровыми технологиями, соглашаясь с Б. Р. Манделем, мы будем иметь в виду вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением. В структуру игры как деятельности органично входит целеполагание, планирование, реализация цели, анализ результатов, в которых личность полностью реализует себя как субъект [7, с. 148]. К примеру, воссоздание кадров из жизни и быта крестьян до отмены Крепостного права и после него, здесь на помощь учителю приходит элемент драматизации, который является одним из видов игровых технологий.

Следует также уделять внимание памятники культуры. Ведь они зачастую очень наглядно, емко и полно выражают определенные исторические тенденции, моделируют важные процессы, отражают общественные явления. Например, христианские храмы, которые отражают религиозное мироощущение человека средневековья, или памятники, выдающимся правителям, такие как памятники Петру I в Кронштадте, Москве, Риге, а также Медный всадник в Санкт-Петербурге, памятник Владимиру Великому в Москве и др. Это важнейшая роль памятников культуры.

Огромное значение для успешного освоения того или иного культурного материала имеет умение анализировать те или иные произведения искусства. Целесообразно, на наш взгляд, было бы построить подобное занятия, начав с мозгового штурма – широко применяемый способ продуцирования новых идей для решения научных и практических проблем. Его цель – организация коллективной мыслительной деятельности по поиску нетрадиционных путей решения проблем [6, с. 36].

Внедрение метода мозгового штурма в образовательный процесс способствует творческому осмыслению обучающимися учебного материала; формирует связь теоретических знаний с практической составляющей; активизирует учебно-познавательную деятельность обучающихся.

Другим вариантом активизации познавательной деятельности обучающихся в начале урока является постановка проблемной задачи или выстраивание занятия по методу проблемного обучения. В наиболее широком толковании проблемное обучение – это организация учебных занятий, которая предполагает создание под руководством педагога проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность учащихся по их разрешению, в результате чего, собственно, и происходит творческое овладение профессиональными знаниями, навыками, умениями, компетенциями и развитие мыслительных способностей [7, с. 148].

Логично в начале занятия создать проблемную ситуацию или поставить проблемную задачу, решением которой обучающиеся будут заниматься в ходе урока. К примеру, вопрос следующего характера: «Как народный характер культуры II половины XIX в. проявился в различных областях культуры?». Ответ на него обучающиеся смогут дать лишь в конце занятия, после рассмотрения особенностей культуры и быта российского общества в обозначенный период.

Особое значение в современном историческом образовании имеет то, что не следует забыть, что учитель истории должен подготовить не просто человека, который будет жить, работать в нашем обществе, а личность, которая будет разбираться в тенденциях эпохи, в которой он проживает, пользоваться историческим опытом для решения проблем современности. Е. В. Бондаревская отмечает, что образовать человека – значит помочь ему стать субъектом культуры, научить жизнестроительству, что предполагает вовлеченность в этот процесс самого ребенка [1, с. 12].

Вероятнее всего, в ближайшем будущем нас ждет такая модель урока, в которой не будет традиционных этапов, а будет смешанное обучение. С внедрением инновационных методов и смешанного обучения граница урока равна той или иной учебной ситуации, реализуемой при помощи ИКТ-технологий. В данном случае методы активного обучения выйдут на первый план и станут основополагающими для новой системы образования.

Обобщая вышесказанное можно сделать вывод о том, что в современных социальных реалиях ведущей целью образовательной системы является не только сообщение обучающимся определенной суммы знаний, но и формирование у них умений и навыков по самовоспитанию и саморазвитию.

Что же касается изучения вопросов культуры и повседневности в рамках урока истории, то именно занятия подобного формата и тематического наполнения помогают сформировать у школьников такие важные моральные качества, как уважение к достижениям прошлого, осмысление исторического опыта и его перенесение на современные реалии, патриотизм, гуманизм, уважительное отношение к культуре и традициям других народов, толерантность. История воспитывает современное историческое сознание, учит восприятию отечественных и мировых культурных традиций.

Вопрос о преподавании повседневности, быта и культуры в целом остается дискуссионным и сложным. Материал по данной теме очень объемный и важен, а количество часов невелико. Также имеет место тот факт, что, к сожалению, некоторые учителя в ущерб часам, посвященным изучению культуры, рассматривают другие события, которые вызывают затруднения у школьников, а, следовательно, культура отводится на самостоятельное изучение. Поэтому и сейчас проблема преподавания вопросов культуры на уроках истории остается очень острой.

Список использованных источников

1. Бондаревская, Е. В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская // Ученик в структуре личностно ориентированного образования. – 2007. – № 2. – С. 6–21.
2. Гулакова, М. В. Интерактивные методы обучения как педагогическая инновация / М. В. Гулакова, Г. И. Харченко // Концепт. – 2013. – № 11. – С. 1–5.
3. Залунаева, В. А. Повседневная жизнь рабочих Ярославля во второй половине XIX века : дис. ... канд. ист. наук / Залунаева Евгения Александровна ; Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова. – Ярославль, 2010. – 254 с.
4. Карякин, В. Ф. Повседневная культура второй половины XIX века / В. Ф. Карякин // Аналитика культурологии. – 2015. – № 3. – С. 121–131.
5. Климин, А. И. Особенности преподавания истории мировой культуры / А. И. Климин // Записки горного института. – 2015. – № 1. – С. 266–268.
6. Курьянов, М. А. Активные методы обучения : метод. пособие / М. А. Курьянов, В. С. Половцев. – Тамбов : Изд-во ТГТУ, 2016. – 80 с.
7. Мандель, Б. Р. Инновационные процессы в образовании и педагогическая инноватика : учеб. пособие для обучающихся в магистратуре / Б. Р. Мандель. – М. : Директ-Медиа, 2017. – 342 с.
8. Пивоварова, Л. Н. Повседневная семейная жизнь крестьян российской провинции во второй половине XIX века : дис. ... канд. ист. наук / Пивоварова Лидия Николаевна; Старооскольский технологический институт им. А. А. Угарова (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС». – Старый Оскол, 2006. – 264 с.

УДК 37.034
ББК 74.200

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВОСПИТАНИЯ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЙ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА

**КАУКИНА РИММА НИКОЛАЕВНА
НИКИШОВА НАТАЛЬЯ ВЯЧЕСЛАВОВНА**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

nikishovanatasha@rambler.ru

Аннотация: В данной статье раскрываются организационно-педагогические основы воспитания духовно-нравственной личности школьника.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, социальные институты, сфера общего образования, компонент социального заказа, духовно-нравственная личность.

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL BASES EDUCATION OF SPIRITUAL AND MORAL PERSONALITY OF THE STUDENT

**KAUKINA RIMMA NIKOLAEVNA
NIKISHOVA NATAL'YA VYACHESLAVOVNA**
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Abstract: This article reveals the organizational and pedagogical foundations of education of spiritual and moral personality of the student.

Key words: spiritual and moral education, social institutions, sphere of General education, component of social order, spiritual and moral personality.

Образованию отводится ключевая роль в духовно-нравственной консолидации российского общества, его сплочении перед лицом внешних и внутренних вызовов, в укреплении социальной солидарности, в повышении уровня доверия человека к жизни в России, к согражданам, обществу, государству, настоящему и будущему своей страны.

Ценности личности формируются в семье, неформальных сообществах, трудовых, армейских и других коллективах, в сфере массовой информации, искусства, отдыха и т. д. Но наиболее системно, последовательно и глубоко духовно-нравственное развитие и воспитание личности происходит в сфере общего образования, где развитие и воспитание обеспечено всем укладом школьной жизни.

Новая российская общеобразовательная школа должна стать важнейшим фактором, обеспечивающим социокультурную модернизацию российского общества.

Важными факторами, влияющими на содержание образования, являются потребности общества и социальный заказ государства, поставленный перед образованием. На сегодняшний день духовно-нравственное воспитание школьников является одной из приоритетных задач.

Именно в школе должна быть сосредоточена не только интеллектуальная, но и гражданская, духовная и культурная жизнь школьника. Отношение к школе как единственному социальному институту, через который проходят все граждане России, является индикатором ценностного и морально-нравственного состояния общества и государства.

Ребенок школьного возраста наиболее восприимчив к эмоционально-ценностному, духовно-нравственному развитию, гражданскому воспитанию. В

то же время недостатки развития и воспитания в этот период жизни трудно восполнить в последующие годы [5, с. 25–32].

Проблема духовно-нравственного воспитания именно сейчас, как никогда раньше, остро стоит в нашем обществе. И уже с младшего возраста начинает закладываться фундамент духовно-нравственных представлений ребенка о мире. Сейчас государством востребован развитый человек, инициативный, не боящийся ответственности, умеющий жить в постоянно изменяющихся условиях, самостоятельно решать возникающие нестандартные проблемы. Для того, чтобы воспитать такого человека, необходимо сначала сформировать определенные нравственные принципы и поведенческие навыки у обучаемого, умение отличать хорошее от плохого, полезное от вредного и адекватную мудрую реакцию на проявление всех этих явлений в жизни. Современная семья как социальный институт зачастую сегодня психологически и физически не защищает ребенка, не создает ему материальные, социальные, культурные условия для личностного развития, таким образом, не выполняя в полной мере свои традиционные функции [1, с. 14].

Ключевая роль в духовно-нравственном сплочении общества отводится образованию. Школа – единственный социальный институт, через который проходят все граждане России. Но наиболее системно, последовательно и глубоко духовно-нравственное развитие и воспитание личности происходит в сфере образования. Поэтому именно в школе должна быть сосредоточена не только интеллектуальная, но и духовная, культурная жизнь школьника.

Актуальность проблемы духовно-нравственного воспитания на современном этапе вызвана рядом причин.

1. Общество нуждается в подготовке широко образованных, высоконравственных людей, обладающих не только знаниями, но и прекрасными чертами личности.

2. В современном мире ребенок развивается, окруженный множеством разнообразных источников сильного воздействия на него как позитивного, так и негативного характера на еще только формирующуюся сферу духовности, нравственности.

3. Само по себе образование не гарантирует высокого уровня духовно-нравственной воспитанности.

4. Нравственные знания информируют ребенка о нормах поведения в современном обществе, дают представления о последствиях нарушения этих норм или последствиях данного поступка для окружающих людей [3, с. 26].

Методологической основой разработки и реализации федерального государственного образовательного стандарта общего образования является Концепция духовно-нравственного развития и воспитания.

Концепция определяет цели и задачи духовно-нравственного развития и воспитания личности, систему базовых национальных ценностей, принципы духовно-нравственного развития и воспитания личности.

Законом Российской Федерации «Об образовании» (ст. 9, п. 1) установлено, что «основные общеобразовательные программы начального общего, ос-

нового общего и среднего (полного) общего образования обеспечивают реализацию федерального государственного образовательного стандарта с учетом типа и вида образовательного учреждения, образовательных потребностей и запросов обучающихся, воспитанников и включают в себя учебный план, рабочие программы учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей) и другие материалы, обеспечивающие духовно-нравственное развитие, воспитание и качество подготовки обучающихся» [4, с. 171].

Таким образом, духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся является первостепенной задачей современной образовательной системы и представляет собой важный компонент социального заказа для образования.

Важнейшей целью современного отечественного образования и одной из приоритетных задач общества и государства является воспитание, социально-педагогическая поддержка становления и развития высоконравственного, ответственного, творческого, инициативного, компетентного гражданина России [2, с. 34].

В концепции отмечается:

1. Духовно-нравственное воспитание – педагогически организованный процесс усвоения и принятия обучающимся базовых национальных ценностей, освоение системы общечеловеческих ценностей и культурных, духовных и нравственных ценностей многонационального народа Российской Федерации.

2. Духовно-нравственное развитие – осуществляемое в процессе социализации последовательное расширение и укрепление ценностно-смысловой сферы личности, формирование способности человека оценивать и сознательно выстраивать на основе традиционных моральных норм и нравственных идеалов отношения к себе, другим людям, обществу, государству, Отечеству, миру в целом [2, с. 34].

Исходя из приведенных положений, можно заключить, что духовно-нравственное воспитание – организованная и целенаправленная деятельность преподавателей, родителей и священнослужителей, направленная на формирование высших нравственных ценностей у учащихся, а также качеств патриота и защитника Родины. В широком плане духовно-нравственное воспитание – интегральный, стратегический, интеллектуальный ресурс общества и всего государства.

Основным содержанием духовно-нравственного развития, воспитания и социализации являются базовые национальные ценности. Эти ценности мы храним в культурных и семейных традициях, передаем от поколения к поколению. Опора на эти ценности помогает человеку противостоять разрушительным влияниям.

Каковы же отечественные традиционные источники нравственности? Это Россия, наш многонациональный народ и гражданское общество, семья, труд, искусство, наука, религия, природа, человечество. Соответственно этому и определяются базовые национальные ценности:

– патриотизм – любовь к своей малой Родине, своему народу, к России, служение Отечеству;

- гражданственность – закон и порядок, свобода совести и вероисповедания, правовое государство;
- социальная солидарность – свобода личная и национальная, доверие к людям, институтам государства и гражданского общества, справедливость, милосердие, честь, достоинство;
- человечество – мир во всем мире, многообразие культур и народов, прогресс человечества, международное сотрудничество,
- наука – ценность знания, стремление к истине, научная картина мира;
- семья – любовь и верность, здоровье, достаток, уважение к родителям, забота о старших и младших, забота о продолжении рода;
- труд и творчество – уважение к труду, творчество и созидание, целеустремленность и настойчивость;
- традиционные российские религии – представление о вере, духовности, религиозной жизни человека, толерантности, формируемые на основе межконфессионального диалога;
- искусство и литература – красота, гармония, духовный мир человека, нравственный выбор, смысл жизни, эстетическое развитие, этическое развитие;
- природа – эволюция, родная земля, заповедная природа, планета Земля, экологическое сознание.

Базовые ценности должны лежать в основе уклада школьной жизни, определять урочную, внеурочную и внешкольную деятельность детей.

Иными словами, необходима интегративность всех программ духовно-нравственного развития личности [5, с. 25–32].

Основные направления и ценностные основы духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся:

1. Воспитание гражданственности, патриотизма уважения к правам, свободам и обязанностям человека.
2. Ценности: любовь к своему народу, своему краю, России, свобода личная и национальная, доверие к людям.
3. Воспитание нравственных чувств и этического сознания.

Духовно-нравственное становление личности – это целенаправленный, организованный процесс создания условий, помогающих человеку в процессе духовного саморазвития, преобразования, реализации духовного потенциала применительно к различным сферам жизнедеятельности. Обеспечение духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина Россия является ключевой задачей современной государственной политики Российской Федерации [5, с. 40–47].

В процессе воспитания и становления личности непосредственное участие принимают несколько институтов образования:

- семья как малая Церковь;
- школа (сюда относятся детский сад, техникум, институт и т. д.), передающая традицию на уровне знаний;
- государство и российская православная традиция.

В результате духовно-нравственного становления личности, в основе которого лежит стяжение добродетелей, формируются нравственные чувства и нравственный облик человека, его нравственная позиция. Духовно-нравственная личность – это человек совести, долга и веры, способный к самоотверженной любви и жертвенности, терпению и милосердию, кротости и незлобивости, преодолению жизненных испытаний, служению Богу, Отечеству и людям, проявляющий рассудительность, послушание, добрую волю, различающий добро и зло [5, с. 25–32].

Школа в воспитании ребенка составляет новый мир по обстановке, отношениям, речам и приемам. Школа, желая вложить в детей доброе, светлое, разумное, выработанное человечеством, должна не пренебрегать домашним воспитанием, а уподобиться садовнику, который прививает к сильному дичку ветку облагороженного дерева, и эта ветка срастается с дичком, в органическом единении растет и развивается, и дает нежные и сладкие плоды. По мнению просветителя Н. И. Ильминского, школа должна быть религиозна, ибо предмет ее – развитие в детях любви к Богу и ближнему; должна быть исторична, ибо ее постановка связана с историческим развитием религиозных убеждений; должна быть народна, ибо народ требует религиозного учения для спасения души, а эта школа и учит спасению души путем всепрощающей христианской любви; школа должна быть нравственна, ибо преследует исполнение детьми величайших нравственных законов о любви к Богу и любви к ближнему [1, с. 14].

Духовно-нравственное становление личности – это реальная возможность становления социального института, применяемого по отношению к лучшим педагогическим традициям прошлого и способного ответить на вызовы времени. Духовно-нравственное воспитание, восходящее к отечественному культурному, прежде всего, православному наследию, обеспечивает условия для становления человека, готового в любых областях деятельности следовать нравственному закону, стремящегося улучшить мир, природу, культуру, самого себя. Эта цель достигается только тогда, когда усилиями различных социальных субъектов создается открытое воспитательное пространство. Интеграция возможностей государства, Церкви, общественных организаций, школы, семьи в решении проблем воспитания подрастающего поколения будет способствовать гражданской консолидации, национальному единению.

Возрождение духовно ориентированной традиции может стать приоритетной национальной идеей, а духовно-нравственное становление личности – важнейшим общенациональным делом, которое сплотит народ и позволит России занять достойное место в современном мире [15, с. 40–47].

Духовно-нравственное развитие гражданина России – это процесс последовательного расширения и укрепления ценностно-смысловой сферы, формирования способности человека сознательно выстраивать и оценивать отношение к себе, другим людям, обществу, государству, миру в целом на основе общепринятых моральных норм и нравственных идеалов, ценностных установок.

Список использованных источников

1. Данилюк, А. Я. Духовно-нравственное воспитание российских школьников / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков // Педагогика. – 2009. – № 4. – С. 55–64.
2. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. – М. : Просвещение, 2011. – 90 с.
3. Маслов, С. И. Дидактические основания духовно-нравственного воспитания / С. И. Маслов // Педагогика. – 2008. – № 9. – С. 46–51.
4. Педагогика : учеб. Стандарт третьего поколения / под ред. А. П. Тряпицыной. – СПб. : Питер, 2013. – 304 с.
5. Ермолаичев, И. «Воспитывать – питать духовно» / И. Ермолаичев // Ведомости Мордовской Митрополии. – 2014. – № 4. – С. 25–32.

УДК 373.5.016: 30

ББК 60р

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА НАГЛЯДНОСТИ НА УРОКАХ ПРАВА И ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ

КРАЙНОВ ВИКТОР АЛЕКСЕЕВИЧ

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

xjonik13@gmail.com

Аннотация: В статье описываются нормы и правила применения метода наглядности в обучении дисциплинам обществознание и право. А также приводится классификация данного метода обучения.

Ключевые слова: наглядность, обучение, материал, образование, обществознание, право.

APPLICATION OF THE METHOD OF VISIBILITY IN THE LESSONS OF LAW AND SOCIAL SCIENCE

KRAYNOV VIKTOR ALEKSEYEVICH

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Abstract: The article describes the norms and rules of applying the method of visualization in teaching social sciences and law. And also provides a classification of this learning method.

Key words: visibility, training, material, education, social science, law.

В современном образовании важную роль играет метод наглядности, значимость которого еще в XVII в. доказал Ян Коменский. Данный метод позволяет обучающемуся быстрее понять и запомнить даже самое сложное явление.

На различных этапах обучения характер и правила использования метода наглядности различны. Частое применение наглядности в обучении вполне может привести к нежелательным результатам. Конкретная наглядность должна постепенно уступать место абстрактной наглядности.

В зависимости от того, какие определения, утверждения или иные абстрактные данные необходимо выявить в процессе обучения, применяются различные виды наглядности.

По характеру представления окружающей действительности выделяют такие виды наглядности, как:

- естественная наглядность предполагает ознакомление учащихся с реальными объектами в классе и за пределами школы;
- картинная и картинно-динамическая наглядность имеет целью дать отображение реального мира (фотографии, рисунки, диафильмы);
- объемная наглядность в системе учебных пособий представлена макетами, моделями, муляжами;
- символическая и графическая наглядность способствуют развитию абстрактного мышления, так как пособия этого типа отображают реальную действительность в условно-обобщенном символическом виде (схемы, чертежи, диаграммы, графики и т. п.).

С возрастом учащихся предметная наглядность должна все более уступать место символической. Наглядность – сильнодействующее средство, которое при невнимательном и неумелом использовании может увести учащихся от решения главной задачи, подменить цель ярким средством. Чрезмерное количество наглядных пособий рассеивает внимание учащихся и мешает воспринимать главное, может вызвать замедленное развитие абстрактно-логического мышления [4, с. 19].

Наглядность должна содействовать активизации интеллектуальной деятельности обучающихся через концентрацию внимания на том, что является самым важным в преподаваемом материале.

Правильное использование средств наглядности в обучении полностью зависит от учителя. Преподаватель всегда должен самостоятельно решать, когда и в каком объеме необходимо применять метод наглядности в процессе обучения, потому что именно от этого в большой степени зависит качество знаний учащихся. Принцип наглядности, по мнению Я. А. Коменского, является «золотым правилом дидактики». Он требует сочетания наглядности и мысленных действий, наглядности и слова. Вредным является как недостаточное, так и избыточное применение средств наглядности. Их недостаток приводит к формальным знаниям, а избыток может затормозить развитие логического мышления, пространственного представления и воображения [3, с. 24]. Применяя средства наглядности, педагог использует при этом и слово: сообщает учащимся знания, руководит процессом наблюдения учащимися объектов и т. д. Поэтому возникают вопросы, касающиеся соотношения слова и наглядности в обучении. Наглядное восприятие обладает высокой «пропускной» способностью. Сами наглядные средства и их сочетание с речью и практической дея-

тельностью, обладают наиболее высокой эффективностью для запоминания [4, с. 89].

Таким образом, для того, чтобы использование наглядности действительно стало эффективным в улучшении качества образования необходимо соблюдать определенные правила и чередовать различные методы преподнесения материала. Учебный процесс полностью зависит непосредственно от самого учителя, так как именно он должен правильно организовать урок обществознания для улучшения эффективности знаний учащихся [2, с. 71].

Наглядные средства применяются на уроках права и обществознания в основном для улучшения эффективности образования, но имеют и ряд других функций.

Наглядность как самоценность. Наши учебники как по обществознанию, так и по праву начисто лишены иллюстраций; задача учителя – восполнить этот недостаток на уроке, для полного отражения реальной действительности, чтобы ученик лучше имел представление о том или ином обществоведческом материале.

Наглядность как средство формирования критического мышления. Например, учитель выводит какие-либо рисунки, иллюстрации на слайд либо прикрепляет на доске, и ставит какую либо проблему, над которой ученик должен подумать (сравнить, описать, объяснить), затем на основе анализа высказать правильно свои логические рассуждения.

Наглядность как средство привлечения внимания. Учитель на уроках обществознания может использовать не только научные схемы, таблицы, но и различные смешные карикатуры. Правда, предоставление ученикам данного вида наглядности не должно стать частым явлением, так как слишком много развлекательной наглядности будут отвлекать внимание учеников от изучения основного обществоведческого материала.

Наглядность как средство актуализации и значимости. Учителю здесь важно донести до учеников, что знания, полученные ими на уроках обществознания, помогут им в повседневности на протяжении всей жизни, поэтому важно изучать обществоведческий материал.

Наглядность как способ закрепления материала через художественный образ. Размещение неожиданного, метафоричного изображения в конце темы, позволяет использовать ассоциативное запоминание, то есть для того, чтобы школьники лучше запомнили какие-либо сложные термины не обходимо провести параллель с повседневностью.

Наглядность как средство раскрытия теоретического материала. Оперирова абстрактными терминами, можно упустить из виду, что в сознании аудитории они не находят опытного подтверждения. В данном случае недостаточно упомянуть соответствующий пример из обществознания, важно показать конкретно-историческое воплощение понятия в жизни.

Наглядность как средство создания игровой ситуации. Раскрывая смысл понятия, например «обыденное сознание», можно использовать какую-либо

мини-игру для лучшего усвоения данного термина, например, игру по типу ассоциация.

Наглядность как средство закрепления пройденного материала через игру. Характеристика основ конституционного строя России, завершается показом набора слайдов, каждый из которых иллюстрирует один из принципов. Учащиеся должны соотнести принцип и слайд. В частности, «Республиканскую форму правления» иллюстрирует изображение императорского трона с анимационным эффектом перечеркивания [5, с. 56].

Данная классификация отражает то, как необходимо использовать наглядность на уроке обществознания и для чего. Использование наглядности эффективно способствует не только запоминанию материала, но и развития умственных способностей учеников. Развивается самостоятельность, повышается личная ответственность, увеличивается нагрузка на память и мышление ученика. Учащийся учиться делать выводы и обобщения на основе логического мышления.

Задача учителя обществознания и права – направить способности ребенка на плодотворную деятельность, но таким образом, чтобы ребенок не противоречил ему, а сам начал осознавать значимость учебного процесса. Только правильное использование наглядности способствует улучшению качества образования и повышению эффективности учебного процесса. Важно только правильно применять наглядные средства обучения и уметь активизировать деятельность учащихся на уроках обществознания [1, с. 156].

Список использованных источников

1. Бахмутова, Л. С. Методика преподавания обществознания / Л. С. Бахмутова, Е. К. Калуцкая ; Москов. пед. гос. ун-т. – Москва : Юрайт, 2016. – 273 с.
2. Болотова, Е. Л. Методика преподавания правовых дисциплин / Е. Л. Болотова. – М. : Владос, 2011. – 262 с.
3. Вакуленко, В. А. Интерактивное обучение на уроках права / В. А. Вакуленко, И. Е. Уколова // Право в школе. – 2004. – № 1. – С. 39.
4. Додушко, И. В. Использование наглядности на уроках обществознания / И. В. Додушко. – М. : Просвещение, 1984. – 34 с.
5. Пидкасистый, П. И. Педагогика : учеб. пособие для студ. пед. вузов и пед. колледжей / П. И. Пидкасистый. – М. : Педагогическое общество России, 2001. – 640 с.

УДК 371

ББК 74.04

РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОНТРОЛЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

КРИВОШЕЕВ ВЛАДИМИР ВЯЧЕСЛАВОВИЧ

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт

имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
millajamesbykler3@gmail.com

Аннотация: В статье рассматриваются педагогический контроль, его роль в современном образовании, значение педагогического контроля в формировании ключевых компетенций студентов.

Ключевые слова: контроль, педагогический контроль, образование, ЗУН.

THE ROLE OF PEDAGOGICAL CONTROL IN MODERN EDUCATION

KRIVOSHEEV VLADIMIR VYACHESLAVOVICH

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Abstract: The article discusses pedagogical control, its role in modern education, the value of pedagogical control in the formation of key competencies of students.

Key words: control, pedagogical control, education, ZUN.

Реформирование современной системы образования диктует условия формирования у обучающихся не только понятийного аппарата, системы знаний, но и совокупность определенных компетенций, умений и навыков. Такая необходимость обусловлена потребностью воспитания самостоятельного человека и гражданина, с одной стороны, и высококвалифицированного специалиста, с другой. Вопрос, безусловно, актуальный, и его решению не последнюю роль отводят педагогическому контролю [5, с. 9–10].

Педагогический контроль на сегодняшний день представляет собой совокупность методических приемов и разработок, которые направлены как на оценку результатов обучения за определенный промежуток времени, так и на формирование компетенций обучающихся, которые предусмотрены ФГОС для каждого учебного предмета и уровня образования [2].

Это один из ключевых компонентов организации процесса обучения: во-первых, организует проверку усвоенного учебного материала, во-вторых, выявляет пробелы и недостатки в имеющихся знаниях с целью их восполнения.

Как уже было сказано, помимо педагогической функции, контроль выполняет и воспитательную функцию. В зависимости от того, какой вид и форма контроля используется, у обучающихся будут формироваться определенные навыки и умения. Устные и письменные виды педагогического контроля формируют такие компетенции как: работа с информацией: анализ, структуризация, обработка и т. д., коммуникативные навыки: формирование собственной точки зрения с опорой на факты, умение вести диалог и дискуссию и т. д. [3].

Использование индивидуальных, парных и групповых форм контроля ведет формированию навыков работы коллективно, с учетом согласованного распределения ролей и обязанностей.

Нельзя исключать и тот факт, что педагог в организации учебного процесса должен учитывать индивидуальные особенности каждого обучающегося. Средства педагогического контроля включают в себя такую возможность. Разнообразие оценочных средств позволяет педагогу при организации контрольных занятий индивидуализировать и дифференцировать задания с учетом уровня подготовки обучающегося. А это, безусловно, важная составляющая современных требований образовательного процесса.

С другой стороны, нужно понимать, что современные условия диктуют современные решения. Традиционные формы педагогического контроля зачастую уже не отвечают текущим требованиям образовательного процесса. Большая часть имеющихся оценочных средств направлены исключительно на удержание полученных знаний и воспроизведение их по необходимости, а компетентный подход в данном случае не учитывается. Поэтому педагог должен с особой тщательностью подходить к выбору оценочных средств [1]. Нужно понимать, что традиционные средства контроля и проверки знаний по большей части направлены на «среднего» обучающегося, без учета индивидуальных качеств и уровня подготовки. А это уже само по себе не отражает объективную картину о компетенциях обучающегося. Объективность оценивания играет немаловажную роль. Недостаток части традиционных форм контроля связан именно с этим критерием, к примеру, метод устного контроля зачастую не отвечает требованиям объективности, валидности и надежности. Это говорит о том, что при использовании этой формы контроля возможно присутствие субъективного начала (по большей части личное отношение педагога / учителя к обучающемуся), что должно исключаться в образовательном процессе. В общих чертах отметим недостатки традиционных форм контроля:

1) трудности, вытекающие из особенностей педагогической деятельности:

а) различные подходы и критерии оценки разных педагогов / учителей при одном и том же ответе;

б) возможная небеспристрастность преподавателя (субъективных фактов) в оценке имеющихся знаний обучающихся;

в) трудности, связанные со спецификой традиционной формой проверки знаний: отсутствие четко сформулированных стандартов знаний и конкретно очерченных объемов умений, достаточных для каждой положительной оценки (иногда педагог затрудняется в определении оценки);

2) использование сторонних предметов и материалов обучающимися при проведении контрольно-оценочных занятий (итоговых, промежуточных) искажает реальную картину уровня подготовленности обучающихся;

3) отсутствие объективных критериев оценки и механизмов сравнения результатов обучения. Принятая методика приема экзаменов по 3–4 вопросам в билете не позволяет оценить полноту освоения материала, и провоцирует списание.

Современные формы педагогического контроля в большей или меньшей степени решают данные проблемы. По большей части это происходит потому,

что данные методы работы предполагают самостоятельное и инициативное включение обучающегося, активизацию его творческих способностей, активность в процессе выполнения заданий, а не механическое заучивание материала с целью его воспроизведения на занятии или решении заданий. Использование современных контрольно-оценочных средств отвечает сегодняшним требованиям процесса образования, так как направлены на всестороннее и гармоничное развитие личности обучающегося.

Изменения, происходящие в образовательной системе в условиях информатизации российского общества, появление современных возможностей доступа к информационным ресурсам, изменение способов работы с информацией ведут к формированию единого образовательного процесса. Эти изменения затрагивают и контрольно-оценочную систему, приводя к усилению процесса контроля как стержня учебного процесса и стимула к самообразованию.

Безусловно, роль педагогического контроля как элемента образовательного процесса велика. Педагог проверяет уровень усвоения изученного материала в определенный промежуток времени в зависимости от вида контроля и корректирует дальнейший вектор учебной деятельности. Но присоединение России в 2003 году к Болонскому процессу и принятие ФГОС диктует условия трансформации существующих традиционных методов оценки знаний обучающихся. Современные оценочные средства, являясь частью механизма процесса образования, должны готовить обучающегося в качестве высококвалифицированного и всесторонне развитого специалиста.

Список использованных источников

1. Артамонова, Е. В. О некоторых проблемах контроля качества современного отечественного педагогического образования / Е. В. Артамонова // Филология и культура. – 2011. – № 3. – С. 36–41.
2. Гафиуллина, Г. Д. Педагогический контроль, его значение, содержание, виды контроля [Электронный ресурс] / Г. Д. Гафиуллина. – URL : <https://infourok.ru/pedagogicheskiiy-kontrol-ego-znachenie-soderzhanie-vidi-kontrolya-1952055.html>
3. Николашина, Г. Б. Современные формы и виды контроля знаний учащихся на уроке. Из опыта работы / Г. Б. Николашина [Электронный ресурс]. – URL : <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/obshchepedagogicheskie-tekhnologii/2018/10/07/-sovremennye-formy-i-vidy-kontrolya>
4. Педагогический контроль в системе образования [Электронный ресурс]. – URL : <https://multiurok.ru/files/pedagogichieskii-kontrol-v-sistemie-obrazovani.html>
5. Смирнова, Ж. В. Современные средства и технологии оценивания результатов обучения / Ж. В. Смирнова, О. Г. Красикова // Вестник Мининского университета. – 2018. – № 3. – С. 9–25.

УДК 373.5.016: 30
ББК 63р

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ УУД НА УРОКАХ ИСТОРИИ В ШКОЛЕ

КЯМКИНА НАТАЛЬЯ МИХАЙЛОВНА

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

Аннотация: В статье рассматриваются понятия УУД в широком и более узком значении и их использование в процессе преподавания истории. Перечислены основные требования к итоговым навыкам и умениям обучающихся по истории. Описано соотношение между понятиями «универсальность» и «мета-предметность».

Ключевые слова: знания, обучения, развитие навыков и умений, воспитательный процесс, универсальные учебные действия, формирование УУД.

THEORETICAL ASPECTS OF FORMING UUD IN HISTORY LESSONS AT SCHOOL

KYAMKINA NATAL'YA MIKHAYLOVNA

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Abstract: The article discusses the concepts of UUD in a wider and narrower sense, and the main feature of UUD in the process of teaching history. The basic requirements for the final skills and abilities of students in history are listed. The relationship between the concepts of «universality» and «meta-subjectness» is described.

Key words: knowledge, training, development of skills, educational process, universal learning activities, the formation of UUD.

В современном мире, развивающемся быстрыми темпами, объем информации увеличивается каждый год. Поэтому знания, которые ученик получает в школе, устаревают и требуют коррекции, а результаты обучения в виде навыков и умений учиться – вместо конкретных знаний становятся с каждым днем более востребованными. ФГОС ООО второго поколения ставит на первое место в качестве главных результатов личностные и мета предметные универсальные учебные действия.

Универсальные учебные действия (УУД) – это действия, которые обеспечивают овладение обучающимися ключевыми компетенциями, как центрального звена умения учиться [1].

Теоретико-методологической основой понятия служит деятельностный подход, базирующийся на исследованиях Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина, П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова, В. А. Далингера. В представленном подходе достаточно полно раскрыты основные психологические

условия и механизмы процесса усвоения знаний, формирования картины мира, а также общая структура учебной деятельности обучающихся.

УУД были определены в ФГОС ООО второго поколения и вошли в учебную деятельность школы с 2009 года. В содержательный раздел программы всех ступеней общего образования в школе должна быть включена программа развития универсальных учебных действий [2].

ФГОС ООО формулирует основные требования к итоговым навыкам и умениям обучающихся по истории, а именно:

1) Формирование основ гражданской, этно-национальной, социальной, культурной самоидентификации личности обучающегося, осмысление им опыта российской истории как части мировой истории, усвоения базовых национальных ценностей современного российского общества: гуманистических и демократических ценностей, идей мира и взаимопонимания между народами, людьми разных культур;

2) Усвоение базовых исторических знаний, а также о закономерностях развития человеческого общества с древности до современного времени в различных сферах жизни общества; приобретение опыта историко-культурного, цивилизационного подхода к оценке социальных явлений, современных мировых процессов;

3) Формирования навыков по применению исторических знаний для понимания сущности современных общественных явлений, жизни в современном поликультурном, полиэтничном и многоконфессиональном мире;

4) Формирование важнейших культурно-исторических ориентиров для гражданской, этно-национальной, социальной, культурной самоидентификации личности, миропонимания и изучения современного общества на основе знаний накопленных прошлым поколением и человечества в целом;

5) Развитие навыков поиска, анализа, сопоставления и оценивания знаний из различных источников информации о событиях и явлениях прошлого и настоящего, умений определять и аргументировать свое отношение к ним;

6) Воспитывать уважение к историческому наследию народов России [2].

Современное общество требует от учителя ученика, который готов самостоятельно учиться и многократно переучиваться в постоянно развивающемся и меняющемся обществе. Ученик как сформированная личность должен быть готов к самостоятельным действиям и принятию решений. Для жизни, деятельности человека важно не наличие накопленного на будущее запаса внутреннего багажа всего усвоенного, а проявление и возможность использовать то, что есть, т. е. важны функциональные и деятельностные качества.

Именно поэтому учителю важно научить обучающегося самостоятельно и успешно осваивать новые знания, умения и компетенции. Большие возможности для этого предоставляет освоение универсальных учебных действий. Именно поэтому «Планируемые результаты» Стандартов образования ФГОС второго поколения определяют предметные, метапредметные и личностные результаты.

УУД в широком значении – это саморазвитие и самосовершенствование путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта.

УУД в более узком значении – это совокупность действий обучающегося, обеспечивающих его культурную идентичность, социальную компетентность, толерантность, способность к самостоятельному усвоению новых ЗУНов, включающих организацию этого процесса [2].

Главная особенность УУД – универсальность, а именно:

- имеют надпредметный и метапредметный характер;
- обеспечивают неразделимость общекультурного, личностного и познавательного развития и саморазвития личности;
- обеспечивают преемственность всех ступеней образовательного процесса;
- лежат в организации и регуляции деятельности обучающегося независимо от ее специально-предметного содержания;
- обеспечивают этапы усвоения учебного содержания и формирования психологических способностей обучающегося [3].

УУД тесно связаны с достижением метапредметных результатов, т. е. учащиеся могут принимать решения не только в рамках заданного учебного задания, но и в различных жизненных ситуациях. В современном мире это особенно важно, ведь каждый ученик должен обладать такими качествами, как мобильность, креативность, способность принимать свои знания на практике и мыслить нестандартно.

Таким образом, к основным функциям УУД относятся: во-первых, научить обучающихся самостоятельности, постановке учебных целей, поиску и использованию необходимых средств и способов ее достижения, контролю и оценке процесса и результата деятельности; во-вторых, создать все условия для развития личности и ее самореализации на основе готовности к непрерывному образованию; в-третьих, обеспечить успешное усвоение знаний, умений и навыков.

При формировании универсальных учебных действий в общеобразовательном процессе, необходимо использовать три важных элемента.

1. Формирование УУД как центральную цель образовательного процесса определяет его содержание и организация.

2. Формирование УУД происходит в контексте формирования метапредметных знаний.

3. Свойства и качества УУД определяют степень эффективности образовательного процесса, в частности усвоение знаний и умений; формирование представления о мире и основных личностных компетенций обучающихся, в том числе социальной и личностной компетентности [4].

При формировании УУД на уроке истории овладение обучающимися УУД происходит в контексте метапредметных связей. В теории и практике нет жесткой градации по формированию определенного вида УУД в процессе изучения конкретного предмета. Однако перенос акцентов возможен. На уроке истории при изучении одних тем может уделяться большее внимание формирова-

нию одних видов УУД, в других – на формирование совершенно противоположных. Но в целом содержание учебного курса истории должно быть выстроено таким образом, чтобы из планируемых результатов изучения различных тем стало бы формирование всех видов УУД [6].

Например, формирование логических универсальных действий, т. е. логической грамотности учащихся, происходит во всех учебных предметах, но при изучении истории возможно целенаправленное формирование логических универсальных действий, универсальных действий нравственно-этического оценивания. На уроках истории формируются так называемые коммуникативные УУД, в том числе речевые действия в ходе дискуссий, диспутов, деловых и ролевых игр, работы в малых группах и др.

Примером формирования всех видов УУД одновременно можно представить при усвоении исторических понятий. По словам Василия Давыдова, основателя деятельностного подхода в русской педагогике, понятие рассматривается в качестве деятельностной единицы содержания. Каждое понятие можно восстановить как способ его порождения, при помощи рассказа, учитель раскрывает для учащихся такой способ и передает его как средство его собственного действия. Таким образом, можно утверждать, что учитель работает с понятием как с отдельной, деятельностной единицей содержания предмета [5].

Таким образом, в качестве отдельного деятельностного элемента можно использовать не только понятие, но также модели, схемы, системы знаний, проблемы и разные другие элементы учебного курса. Все они будут иметь универсальный или метапредметный характер. Учитель при работе с определенными предметными историческими понятиями, передает обучающимся, кроме представленного предметного материала, обобщенный способ работы с любыми предметными понятиями, или способ работы с моделью, то он переходит с предметного уровня на метапредметный. Передаваемый учителем способ работы является универсальным, и обучающиеся могут его применять при работе с понятиями, моделями или схемами в различных предметных областях.

Метапредметный, универсальный подход позволяет не запоминать, а осмысливать, проследивать происхождение ключевых и важнейших понятий, которые определяют данную предметную область знания, и таким образом, как бы заново открывать понятия.

Список использованных источников

1. Вяземский, Е. Е. Методические рекомендации учителя истории. Основы профессионального мастерства / Е. Е. Вяземский, О. Ю. Стрелова. – М. : Владос, 2013. – 160 с.
2. Концепция исторического образования в общеобразовательных учреждениях Российской Федерации [Электронный ресурс]. – URL : <http://www.znanio.ru/media>
3. Кочетов, Н. С. Нестандартные уроки в школе. История (8–11 классы) / Н. С. Кочетов. – Волгоград, 2017. – 245 с.
4. Куписевич, Ч. Основы общей дидактики / Ч. Куписевич. – М. : Высшая школа, 2016. – 348 с.
5. Методические рекомендации по вопросам преподавания истории в соответствии с ФГОС [Электронный ресурс]. – URL : <http://rushistory.org/page id=1800>

6. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. – М. : Владос, 2009. – 371 с.

УДК 371
ББК 74.04

ПРИМЕНЕНИЕ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

МИТРЯЕВ ДМИТРИЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
dimamitryaev@gmail.com

Аннотация: В статье представлен анализ применения активных методов обучения в современной школе. Дана характеристика инновационным педагогическим технологиям, их связи с традиционными методами обучения.

Ключевые слова: активные методы обучения, реализация, урок, процесс, педагогика.

APPLICATION OF ACTIVE TEACHING METHODS IN THE MODERN EDUCATIONAL PROCESS

MITRYAYEV DMITRY ALEKSANDROVICH
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Abstract: The article presents an analysis of the use of active teaching methods in a modern school. The characteristic of innovative pedagogical technologies, their connection with traditional teaching methods is given.

Key words: active teaching methods, realization, lesson, process, Pedagogics.

Современный образовательный процесс является неотъемлемой частью развития общества. Можно сказать о том, что они находятся в прямой зависимости: если происходят качественные и количественные изменения в обществе, то и меняется программное содержание дисциплин, изучаемых в школе. В наш двадцать первый век мы можем наблюдать, что целесообразно вписались в образовательный процесс уроки цифры и финансовой грамотности, что также вызвано общественным заказом. На смену традиционным формам обучения приходят инновационные, и в целом инновации становятся неотъемлемой частью нашей жизни.

Инновационный процесс – это многоаспектная деятельность по созданию, освоению, использованию и распространению новшеств. Что же касается педагогической инноватики, то процессы по ее внедрению соответствуют не-

сколько иному алгоритму. Более подробно алгоритмы введения новшеств в педагогике описал в своих трудах Павел Иванович Пидкасистый [7].

В связи с современной ситуацией в системе образования необходимо разобраться, какие из методов и форм обучения мы будем считать традиционными, а какие инновационными. В наиболее широком понимании к традиционным методам обучения относятся те технологии, которые сложились еще к семнадцатому веку под влиянием дидактики Яна Амоса Каменского [1]. На основе этого можно выделить ряд признаков, которые характеризуют традиционную систему обучения: обучающиеся одного возраста и уровня подготовки составляют группу – класс; класс работает по единому годовому плану и программе согласно расписанию; основным ядром обучения является урок; каждый урок посвящен одному предмету или теме; бразды правления отданы в руки учителю, он руководит, оценивает, определяет уровень обученности каждого ученика в отдельности.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что основными задачами традиционной системы обучения является воспитание личности с заданными свойствами. То есть обучение направлено на получение знаний, умений и навыков, а не на всестороннее развитие личности ребенка.

Однако, несмотря на опыт прошлого, сейчас мы имеем в своем арсенале большой багаж разнообразных педагогических технологий. Так можем ли мы назвать традиционные методы обучения инновационными? Безусловно, реализация данных методов позволяет вовлечь в деятельность всех обучающихся класса, что немаловажно при существующем личностно-ориентированном подходе. Личностно-ориентированные технологии в своей совокупности представляют собой синтез основ гуманистической философии, педагогики и психологии. Отсюда мы получаем основную ценность образовательного процесса – целостную личность обучающегося, которая стремится к реализации своих возможностей. Таким образом, эти технологии являются диаметрально противоположными традиционному обезличенному подходу, предлагают атмосферу любви, сотрудничества, создают условия для творчества и саморазвития личности обучающегося.

Целесообразно реализовывать активные методы обучения в рамках педагогики сотрудничества. Ядром такой концепции являются отношения сотрудничества как главная идея, цель, форма воспитания и обучения. Таким образом, в основе образовательного процесса лежат качественно новые отношения с обучающимися, строго исключая любые виды принуждения к учению. На смену принуждению приходит мотивация и вовлечение их в совместный труд и коллективное творческое дело, целью которых является освоение дисциплин и стремление к саморазвитию [4, с. 20]. Таким образом, важнейшим элементом педагогики сотрудничества является гуманистическая ориентация воспитания, постановка личности в центр всей образовательной системы.

Неотъемлемой частью успешной реализации активных методов обучения является опора на педагогику интенсификации деятельности обучающихся. Следует помнить, что не любая технология обладает средствами, активизиру-

ющими и интенсифицирующими деятельность обучающихся. Особо здесь следует отметить систему обучения В. Ф. Шаталова и Е. Н. Ильина.

Согласно методике В. Ф. Шаталова обучающийся выступает в качестве точки отсчета учебно-воспитательного процесса. По мнению исследователя, ученики должны самостоятельно осваивать новый материал, определенную его часть, открывая для себя законы, разрабатывая опорные схемы и таблицы. То есть, обучение должно носить опережающий характер [5, с. 141].

Согласно методике Е. Н. Ильина ведущим ориентиром подготовки учителя должен выступать обучающийся с его психолого-возрастными особенностями, мировоззрением и личной позицией. Логично, прибегая к данной методике, включать жизненный опыт обучающихся в этапы урока. К примеру, на уроке истории соединять жизнь обучающегося с жизнью того или иного исторического деятеля. Педагог должен поддерживать инициативы обучающихся при выборе темпа преподавания, темы дискуссии или реферата.

Крайне актуально совместить активные методы обучения и дифференцированный подход. В дифференцированном обучении важным является следующий тезис: «каждый обучающийся, несмотря на свои психофизиологические особенности, должен достичь обязательного уровня подготовки по тому или иному предмету (уровня освоения основного учебного материала)» [2]. Внедрение технологий дифференцированного обучения в реальной школьной практике предполагает установку ряда требований, которые согласно образовательному стандарту, равны для каждого ученика. Таким образом, учитель должен создавать комфортные благоприятные условия для каждого из обучающихся, оказывать вариативную методическую поддержку.

Обобщая вышесказанное, мы можем говорить о том, что дифференцированное обучение – это одна из форм организации учебной деятельности, при которой педагог работает с малой группой обучающихся, составленной с учетом наличия у них каких-либо значимых для учебного процесса общих качеств [5, с. 153]. Данный вид обучения осуществляется по двум направлениям: внешнему и внутреннему. Внешнее, более широкое и масштабное, представляет собой организацию нескольких образовательных организаций разного типа, основывающихся на педагогической инноватике. Внутреннее направление – это внутришкольная внутрипредметная дифференциация.

Вслед за Б. Ф. Скиннером мы считаем, что неотъемлемой частью активных методов обучения является применение технологий программированного обучения. Данный метод был предложен еще в 1954 году ученым-исследователем Б. Ф. Скиннером в США. В России разработками данных технологий занимались П. Я. Гальперин и Л. Н. Ланда. В наиболее общем виде данная концепция направлена на повышение эффективности управленческой базы образовательного процесса, основываясь на кибернетическом подходе [5, с. 157].

В рамках реализации данной концепции целесообразно выделить ряд следующих признаков: принцип индивидуализации – профессиональная переподготовка или повышение квалификации педагогических кадров с целью форми-

рования у них гуманистического подхода к индивидуальным особенностям обучающихся и созданию собственных образовательных маршрутов; принцип гибкости – внедрение основной и вариативной части в образовательную систему; принцип элективности – предоставление возможности обучающимся самостоятельно выбирать тот или иной образовательный маршрут; принцип контекстности – предполагает взаимосвязь между теоретическими знаниями, полученными на занятиях, и их реализации на практике [6, с. 2].

Таким образом, программированное обучение можно рассматривать в качестве процесса формализации обучения с максимально возможным устранением субъективного фактора, то есть прямого сотрудничества учителя с обучающимся.

Нельзя оставить без внимания и технологию модульного обучения. Впервые данная система была использована в 60–70 гг. двадцатого века в США. Модульное обучение – это педагогическая технология, при которой обучающиеся осваивают программный материал, разбитый по конкретным модулям. Учебный модуль выступает в качестве центра методической организации учебной дисциплины [3, с. 787]. Ведущей целью такого обучения выступает всестороннее развитие личности обучающегося путем создания гибкого содержания обучения, своеобразной подстройки, дидактической системы к индивидуальным психолого-возрастным особенностям ребенка.

Отметим и технологию развивающего обучения. В отечественной науке данная идея принадлежит выдающемуся психологу Л. С. Выготскому, который еще в 30-е годы двадцатого века говорил о том, что обучение должно идти впереди развития и быть направлено на развитие ребенка как его основную цель. Данное обучение направлено на получение обучающимися разнообразных сведений об окружающей действительности, необходимых для оптимальной общественной деятельности. Обучающийся здесь выступает в качестве активного субъекта деятельности, самостоятельно ставит цели и задачи саморазвития и посредством творческой деятельности достигает их [5, с. 162].

Обобщая вышесказанное, мы можем с уверенностью говорить о том, что логично синтезировать традиционные и инновационные методы обучения, так как порой без традиционных методов просто не обойтись. Необходимо, чтобы традиции и инновации шли рука об руку и дополняли друг друга.

Список использованных источников

1. Коменский, Я. А. Великая дидактика / Я. А. Коменский. – СПб. : Типография А. М. Котомина, 1875. – 281 с.
2. Концепция исторического образования в общеобразовательных учреждениях Российской Федерации [Электронный ресурс] // <https://1сентября.рф> : «Первое сентября». – URL : <http://his.1september.ru/2000/no08.htm>
3. Королева, В. В. Модульное обучение как один из способов повышения качества подготовки специалиста / В. В. Королева // Молодой ученый. – 2015. – № 3. – С. 787–790.
4. Костерина, Э. Н. Педагогика сотрудничества как фактор гуманизации образовательной среды / Э. Н. Костерина, Н. А. Лазарев // Молодой ученый. – 2016. – № 16. – С. 20–21

5. Мандель, Б. Р. Инновационные процессы в образовании и педагогическая инноватика: учебное пособие для обучающихся в магистратуре / Б. Р. Мандель. – М. : Берлиц: Директ-Медиа, 2017. – 342 с.

6. Мухамедшина, А. В. Реализация технологии программированного обучения в информационно-образовательной среде / А. В. Мухамедшина // Концепт. – 2012. – № 10. – С. 1–8.

7. Пидкасистый, П. И. Технология игры в обучении и развитии : учеб. пособие / П. И. Пидкасистый, Ж. С. Хайдаров. – М. : Моск. пед. ун-т. – 269 с.

УДК 373.5.016: 94

ББК 63.3(0)р

МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ИНДИЙСКИХ КАСТ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ ИСТОРИИ ДРЕВНЕГО МИРА

НАДЕЙКИНА ЕКАТЕРИНА АНДРЕЕВНА

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

enadeykina98@mail.ru

Аннотация: В связи с реализацией ФГОС ООО ситуация в образовании принципиально изменилась. Вместе с организационными преобразованиями преподавание истории в новых условиях должно базироваться на использовании различных методов, которые должны быть правильно и грамотно использованы. Кроме того, важно и применение новых методик и приемов, о чем и пойдет речь в данной статье.

Ключевые слова: образование, методические приемы, методы обучения истории, индийские касты, история.

METHODS AND TECHNIQUES OF STUDYING INDIAN CAST IN SCHOOL COURSE OF ANCIENT HISTORY

NADEYKINA EKATERINA ANDREEVNA

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Abstract: In connection with the implementation of GEF LLC, the situation in education has fundamentally changed. Together with organizational transformations, the teaching of history in the new conditions should be based on the use of various methods that must be correctly and competently used. In addition, the use of new methods and techniques is also important, which will be discussed in this article.

Key words: education, teaching methods, methods of teaching history, Indian castes, history.

На протяжении многих лет специалисты в области методики пытаются разобраться в том, как учить современного школьника. Спектр современных

методов и технологий обучения чрезвычайно широк. Методы обучения истории рассматриваются как способы взаимосвязанной деятельности учителя и учеников, направленные на достижение целей исторического образования, воспитания и развития школьников.

Сегодня в школьном образовательном процессе на уроках истории учитель использует различные методические приемы.

Метод – это способ достижения цели, определенная упорядоченная деятельность. Из этого определения следует, что метод в образовательном процессе – это способ взаимодействия учителя и ученика по достижению целей в учебно-воспитательной деятельности.

Сегодня учитель не предоставляет ученикам готовый материал, а только обозначает тему, проводит вступительную беседу, определяет направления учебной деятельности, в ходе которой ученики должны сами найти и усвоить материал посредством исследовательской деятельности, прибегая к изучению материала учебника или литературных источников.

В педагогической науке нет единого мнения по вопросу классификации методов обучения. Определяющим моментом здесь выступают логические пути усвоения знаний учащимися, источники приобретения этих знаний, степень активности учащихся в их усвоении, форма реализации объема знаний. Ни один метод обучения не является универсальным. Исходя из этого, можно выделить классификацию наиболее актуальных на сегодняшний день методов обучения истории: устный (словесный), наглядный, практический [3].

Методический прием – это составная часть определенного метода, демонстрирующая умственные или практические действия учителя и учащихся в процессе обучения. Методические приемы вне метода утрачивают свое значение, поэтому применяются с целью усиления эффективности определенного метода. Учитывая это, можно сделать вывод, что каждому методу обучения соответствует особый спектр методических приемов [4].

При выборе методических приемов обучения на уроках истории необходимо учитывать особенности возрастной психологии, познавательные возможности учащихся, а также уровень исторических знаний и умений [2].

Практический метод обучения основан на практической деятельности учащихся. Этот метод формируют практические умения и навыки. Практический метод включают в себя следующие приемы: построение плана выполнения задания; четкую постановку задачи; оперативное поощрение и стимулирование; проверку, осуществление контроля и регулирование; предварительную проверку результата (тестирование); выявление ошибок, их анализ и исправление. Практический метод можно применять на всех этапах урока [1].

Разберем некоторые методы и приемы на примере урока «Индийские касты» в 5 классе.

На этапе мотивации, для появления у учащихся личной заинтересованности к изучению темы, можно использовать прием «Яркое пятно». Его смысл заключается в сообщении классу интригующего материала, захватывающего внимание учеников, но при этом связанного с темой урока. В качестве «яркого

го пятна» могут быть использованы сказки и легенды, фрагменты из художественной литературы, случаи из истории науки, культуры и повседневной жизни.

«Кто из вас (если бы жил в Древней Индии) хотел бы родиться заново в касте шудр? А кто в касте кшатриев? А кто-то, может быть вообще хочет стать неприкасаемым? Знаете, что такое каста? Размышляете, какая каста ниже, а какая выше? Какая лучше, а какая хуже?». Отвечая на данные вопросы, учащиеся совместно с учителем формулируют тему занятия.

На этапе изучения нового материала учащимся предлагается заполнить таблицу. Такая работа способствует развитию активного самостоятельного мышления. Материал в таблицах группируется по вертикальным, горизонтальным графам (или колонкам). Составление таблиц привлекает внимание всего класса не только к новому материалу, но и учит отбирать наиболее важное, опускать второстепенное, анализировать и сопоставлять события, делать определенные выводы.

Проанализировав текст учебника и дополнительные материалы, ученики заполняют таблицу.

Название касты	Цвет касты	Основные занятия

Устному (словесному) методу соответствуют такие приемы, как объяснение, лекция, работа с книгой, дискуссия, разработка сюжетного рассказа, аналитического, картинного описания. Данные приемы занимают лидирующее место в системе методических приемов, так как позволяют в быстрые сроки передать большую информацию обучаемым, определить проблему и указать пути решения. Устные (словесные) методы можно использовать на всех этапах урока [4].

На этапе изучения нового материала логично использовать методический прием «беседа». Беседа – один из наиболее привлекательных приемов изучения истории. Перед началом изучения нового материала учителем организуется вводная беседа. Это может быть начало изучения курса, раздела, темы или начало изучения нового материала на комбинированном уроке. Цель вводной беседы – актуализация прежних знаний и подготовка учащихся к восприятию новых. Например, учитель предлагает обучающимся прослушать сообщение о Будде и охарактеризовать его, как основателя новой религии, а так же выделить особенности буддизма.

В конце урока при организации итогового закрепления учитель проводит заключительную беседу, назначение которой – проверить первичное усвоение знаний учащимися. Особенность этой беседы заключается в ограниченности во времени, которым учитель располагает в конце урока, поэтому вопросы должны быть емкими, раскрывающими основное содержание урока. Например, на данном этапе урока учитель предлагает учащимся поразмышлять на такие

вопросы: «Из сборника правил брахманов: «Брахман и воин, объединившись, процветают», «Бог создал царя для охраны своего мира», «Одно только занятие указал бог для шудры – служить высшим кастам со смирением», «В рот и уши шудры, спорящего с брахманом, пусть вольют кипящее масло». Объясните смысл каждого из этих правил. Кому они были выгодны? Почему? Какие касты считались в Индии высшими, а какие низшими? Могли ли они возникнуть при первобытнообщинном строе? Почему вы так думаете?».

Также на этапе изучения нового материала учитель может предложить учащимся работу с текстом, делит класс на группы и предлагает «совершить экскурсию» в одну из каст, затем рассказать об увиденном. Каждая группа отправится в гости к определенной касте. Учащимся необходимо взять интервью у представителя той или иной касты и по возвращении рассказать нам о жизни древних индийцев в разных кастах. Ученики, анализируя параграф учебника и дополнительные материалы, характеризуют условия и образ жизни, занятия людей разных каст индийского общества.

Устные методы часто используются в совокупности с наглядными методами обучения. Под наглядными методами понимаются такие, при которых усвоение материала учениками обуславливаются применением наглядных и технических средств. Учитель может использовать различные средства наглядности: реальные предметы (музейные экспонаты определенной эпохи и др.) или изображения (репродукции картин, видеоматериалы, фотографии, аудиоматериалы и др.), с помощью которых учащиеся могут понять события, процессы, явления не доступные повседневному наблюдению.

На этапе мотивации для повышения заинтересованности к теме можно использовать прием «Волшебная шкатулка». Учитель достает предметы, а ученики говорят, для чего они были нужны и какую роль играли в жизни древних индийцев.

Предметы:

– метелочка (индийцы верили в переселение душ: ты причиняешь боль какому-нибудь маленькому зверьку, а в нем, возможно, живет душа твоего покойного отца. Поэтому некоторые индийцы ходили со специальной метелочкой, чтобы случайно не раздавить червяка или букашку);

– фигурка коровы (к ней относились с любовью и почтением. Она давала молочные продукты и поэтому ее называли матерью, божественной кормилицей);

– фигурка слона (священное животное, переносил тяжести и участвовал в сражениях, жители поклонялись слону);

– хлопок (белые волокна, похожие на вату. Из них пряли нити и ткали хлопковые ткани);

– сахар (для приготовления различных сладостей);

– обезьяна (жители Индии благосклонно относились к ним, считая их священными особями).

На этапе изучения нового материала логично предложить учащимся проанализировать изображение бога Брахмы. Как связаны между собой внешность Брахмы и касты? Ученики выдвигают свои предположения.

1-я каста – брахманы – каста жрецов из уст Брахмы, их символизирует белый цвет

2-я каста воинов – из рук Брахмы, красный цвет.

3-я каста – земледельцы – из бедер Брахмы – желтый.

4-я каста – слуги из запыленных ступней ног Брахмы – черный.

Преимуществом данных приемов является то, что они проводятся с помощью активных методов. Школьники в ходе выполнения задания проживают процессы, максимально приближенные к реальности [3].

В работе учителя не существует единого метода или системы методов. Целесообразно применять комплексный подход, учитывая индивидуальные способности каждого ученика и ставя своей целью максимально доступно дать учебный материал школьникам.

Список использованных источников

1. Вяземский, Е. Е. Теория и методика преподавания истории : учеб. для вузов / Е. Е. Вяземский, О. Ю. Стрелова. – М. : Владос, 2003. – 384 с.

2. Гребенюк, О. С. Общие основы педагогики : учебник для вузов / О. С. Гребенюк. – М. : Владос, 2014. – 62 с.

3. Лапыгин, Ю. Н. Методы активного обучения : учеб. и практикум / Ю. Н. Лапыгин. – Люберцы : Юрайт, 2016. – 248 с.

4. Студеникин, М. Т. Методика преподавания истории в школе : учеб. для вузов / М. Т. Студеникин. – М. : Владос, 2000. – 240 с.

УДК 373.5.016: 94(470) «1917»

ББК 63.3(2)р

СПОСОБЫ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РЕВОЛЮЦИОННЫХ СОБЫТИЙ 1917 Г. В РОССИИ

**НАДИНА МАРИНА ВЛАДИМИРОВНА
ФИРСОВА ИРИНА АЛЕКСАНДРОВНА**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева» г. Саранск, Россия

marina.nadina.95@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена характеристике способов и приемов активизации познавательной деятельности обучающихся на уроках истории при изучении революционных событий 1917 года в России. Автор рассматривает функции познавательной деятельности, предлагает разнообразные типы зада-

ний, которые можно использовать на уроках в форме групповой или индивидуальной работы.

Ключевые слова: великая российская революция, познавательная деятельность, история, урок истории.

THE WAYS OF ACTIVIZATION OF COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS WHEN STUDYING THE REVOLUTIONARY EVENTS OF 1917 IN RUSSIA

NADINA MARINA VLADIMIROVNA
FIRSOVA IRINA ALEXANDROVNA

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Abstract: The article is devoted to the characteristics of methods and techniques of activation of cognitive activity of students in the history lessons in the study of the revolutionary events of 1917 in Russia. The author considers the functions of cognitive activity, offers a variety of types of tasks that can be used in the classroom in the form of group or individual work.

Key words: the Great Russian revolution, educational activities, history, history lesson.

Познавательную деятельность в процессе учения, в свете современного социально-педагогических задач можно считать основным видом деятельности обучающихся в школе. «В учебном процессе познавательная деятельность ученика – учение представляет собой сложнейший процесс перехода учащихся от незнания к знаниям, от случайных наблюдений, почерпнутых в опыте жизни и из разрозненных сведений, приобретенных от взрослых либо через средства массовых коммуникаций (радио, кино, телевидение), к системе познания» [4].

Для общего развития школьника и формирования его личности значение познавательной деятельности невозможно переоценить. В результате познавательной деятельности развиваются все процессы сознания. Познание требует активной работы мысли, и не только мыслительных процессов, но совокупности всех процессов сознательной деятельности. Будучи включенными в эмоциональные процессы, образные представления вызывают у учащихся осмысление исторических событий, глубоко личностные переживания за судьбы государственных деятелей, литературных героев, удивительных явлений природы. Такие знания, наполненные глубокими понятиями, доступными учащимся, приобретают личностную значимость, в силу этого становятся долговечными, не утрачиваются столь быстро, как это бывает с заученными знаниями. Весь этот сложный и тончайший процесс, который происходит в сознании школьника, имеет своеобразие не только в возрастном, но и в индивидуальном развитии школьника, преломляясь по-особому в деятельности каждого.

Функциональное назначение познавательной деятельности:

1. Вооружает знаниями умениями и навыками.

2. Содействует воспитанию мировоззрения, нравственных, качеств учащихся.

3. Развивает их познавательные силы, личностные образования: активность, самостоятельность, познавательный интерес.

4. Выявляет и реализует потенциальные возможности учащихся.

5. Приобщает к поисковой и творческой деятельности. Познавательная деятельность способствует подготовке образованных людей, отвечающих потребностям общества, решению задач научно-технического прогресса, развитию духовных ценностей народа. На уроках истории учитель стремится содержанием учебного материала, приемами, средствами преподавания, манерой изложения (интонациями, паузами, ударениями в речи) активизировать внимание учащихся и вызвать у них адекватную эмоциональную реакцию на изучаемый материал, активизировать умственные и учебные действия школьников, помочь им правильно воспринять, представить, осмыслить и в итоге основательно усвоить учебную информацию [4].

Таким образом, перед учителем истории стоит ответственная психолого-педагогическая задача – способствовать формированию старшеклассника как субъекта учебной деятельности, что предполагает, прежде всего, необходимость обучить его умению планировать, организовывать свою деятельность, умению полноценно учиться, общаться.

В процессе изучения Великой российской революции 1917 года старшеклассники могут изучать материал в том виде, в каком он излагается в учебнике или сообщается учителем, и пользоваться теми же методами и приемами познавательной деятельности, которые им предлагают, не внося в этот процесс ничего нового. Но они же могут значительно шире и глубже проникнуть в суть предлагаемых им знаний, раскрыть новые стороны изучаемых явлений, высказать свои суждения, пользоваться более совершенными методами решения поставленных вопросов.

В психологии принято классифицировать познавательную активность школьников по четырем уровням: познавательная пассивность; активный уровень; исполнительно-активный уровень; творческий уровень [2, с. 67]. Уровни определяют способы организации познавательной деятельности педагогом на уроке фронтально (коллективная работа), с группами детей и индивидуально.

Первый уровень характеризуется отсутствием интереса к истории как учебному предмету. Формирование познавательной активности учитель начинает с создания ситуации успеха (прием эмоционального стимулирования). Наиболее эффективным приемом при изучении периода революционных потрясений 1917 года является подбор индивидуальных дифференцированных заданий, с опорой на карточки-помощницы и примеры-анalogии.

Второй уровень требует развития познавательного интереса, через создание эмоционально окрашенной атмосферы урока, использование заданий дифференцированного характера, моделирование вокруг учебного материала игрового сюжета и т. д.

Следующие уровни предполагают последовательное усиление творческого характера заданий, не имеющих очевидного решения. Противоречивый характер событий 1917 года, неоднозначность их последствий для судьбы России и мира, разнообразные историографические оценки позволяют в полной мере реализовать цели формирования познавательных характеристик дидактических задач урока.

Компонент творческого задания, когда обучающийся при его выполнении опирается на известные знания, но вынужден использовать приемы или способы ранее не применявшиеся им, может трансформироваться в задание поискового характера, которое предполагает нестандартные решения, использование новой источниковой базы или формы подачи ответа.

Способы организации познавательной деятельности старших школьников на уроках истории России XX века подчиняются общему алгоритму внедрения этого способа в процесс исторического образования. Методисты Е. Е. Вяземский и О. Ю. Стрелова определили его через три «основных шага»: выделение основных целей усвоения учебного материала; отбор содержания учебного материала, промежуточных выводов; определение познавательных действий и результатов деятельности в целом [3].

На первом этапе определяются требования к его организации (в традиционной структуре – «оргмомент»), формулируются ожидаемые результаты, определяется основная проблема. Мотивационная часть не должна быть слишком долгой, ее задача – заинтересовать в рассматриваемой на занятии теме. Постановка проблемы урока, в которой сфокусированы педагогические цели урока, является педагогическим камертоном. Проблема урока должна актуализировать имеющиеся знания, часто пассивного характера, мотивировать учащихся к поиску самостоятельных путей ее решения. От того, насколько удачно сформулирована проблема, каков потенциал ее сложности и интереса для аудитории старших подростков, зависит характер и полнота творческой работы на уроке.

На уроке «Великая российская революция: октябрь 1917 года» учитель может предложить следующие формулировки, определяющие проблемы занятия. Например, на этапе вызова: «Существует мнение, что события октября 1917 года в Петрограде – величайшее событие в мировой истории». Проблема: В чем состояли основные политические итоги событий октября 1917 года? Нам это предстоит выяснить на уроке».

Другой вариант. На этапе вызова предлагается познакомиться с основным содержанием «Апрельских тезисов» В. И. Ленина. Проблема урока: «Были ли выполнены основные задачи, поставленные перед партией большевиков? Выразите собственное отношение к деятельности Ленина в период революционных событий 1917 года».

Отбор содержания учебного материала при организации познавательной деятельности определяется корпусом документов. Как правило, для изучения и анализа обучающимся в старших классах предлагаются статистические данные о состоянии и развитии российской экономики и социальной сферы в 1914–1917 гг., на основе которых можно сделать вывод о влиянии Первой мировой

войны на состояние российского общества. Также можно проанализировать данные о военных потерях держав – участниц Первой мировой войны, постановления и указы Временного правительства. Интересный материал содержится в воспоминаниях участников и очевидцев событий революционной эпохи и т. д.

Работа с информационными текстами может быть организована в группах, с заполнением рабочих таблиц и использованием технологии инсрта.

Противоречивость материалов, характеризующих события Великой российской революции 1917 года делают актуальным использование при организации работы в группе игровую технологию «Мозаика», которая реализует эффективный поиск совместного решения и выработки общего мнения целого коллектива.

В процессе работы над исторической информацией могут быть сделаны обобщения и промежуточные выводы. Интерес к активной учебной работе должен поддерживаться постоянным мониторингом промежуточных результатов со стороны учителя. Это можно сделать при помощи уточняющих вопросов («Что в политике Временного правительства вызывало наибольшее недовольство населения? Что стало главными причинами кризисов Временного правительства?»), дополнительной информацией.

При доминировании познавательных задач урока информантами выступают школьники, реализуя опережающие индивидуальные задания: «Основные политические партии в России в 1917 году», «Лидеры Временного правительства», «А. В. Керенский», «Попытка установления военной диктатуры Л. Корнилова» и т. д.

Изучение материала в группах презентуется в виде таблиц или в форме дискуссии между представителями разных политических сил (большевики – кадеты).

Приемы организации творческой деятельности на уроке истории предполагают отстаивание как групповой, так и индивидуальной позиции. Возможно вмешательство рефери или третьей стороны, например иностранного очевидца событий революционных событий 1917 года и т. д.

Изучение материала на уроке может идти с использованием технологий «мозгового штурма», когда проблемы хода развития российского общества в период от февраля к октябрю 1917 года определяются и фиксируются в рабочих групповых листах.

На этапе рефлексии при определении результатов познавательной деятельности осуществляется творческая переработка, анализ и прочная интериоризация изученной информации. Учащиеся возвращают к проблеме урока, предлагая дать свое решение.

Оценки могут даваться в группах или индивидуально. Учитель предлагает учащимся в рамках экспресс-опроса озвучить свои оценки.

Таким образом, при изучении вопросов, связанных с историей Революции 1917 года учитель может использовать разнообразные тематические задания, которые позволят, учитывая последние достижения исторической науки, со-

вершенствуя умение ориентироваться в содержании научной и общественно-политической полемики относительно оценок и интерпретаций важнейших событий Новейшей истории, вырабатывать у учащихся способность к самостоятельному критическому осмыслению событий. Это может способствовать повышению мотивации, выработки у учащихся постоянного, познавательного интереса к истории, вместе с тем учитывая возрастные особенности и содержательное наполнение изучаемого материала [1].

Список использованных источников

1. Бахтурина, А. Ю. Революция 1917 г. в России / А. Ю. Бахтурина, С. В. Журавлев, Ю. А. Петров // Электронный научно-образовательный журнал «История» [Электронный ресурс]. – URL : <http://history.jes.su/s207987840001283-0-1>
2. Педагогическая психология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т. В. Габай. – 3-е изд., испр. – М. : Академия, 2015. – 240 с.
3. Урок истории: думаем, спорим, размышляем : пособие для учителей общеобразоват. заведений / Е. Е. Вяземский, О. Ю. Стрелова. – М. : Просвещение, 2014. – 191 с.
4. Щукина, Г. И. Проблема познавательного интереса в педагогике / Г. И. Щукина. – М. : Педагогика, 1971 [Электронный ресурс]. – URL : <https://gigabaza.ru/doc/68595.html>.

УДК 371

ББК 74.04

ПРИМЕНЕНИЕ КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ В ОБРАЗОВАНИИ В ЗАРУБЕЖНОЙ И ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ

ПОЛЯКОВ ЕВГЕНИЙ ВИКТОРОВИЧ

ГОУ ДПО «Коми республиканский институт развития образования»,
г. Сыктывкар, Россия, ev-polykov@mail.ru

Аннотация: В статье раскрываются ключевые характеристики культурно-образовательного проекта, а также выявлена периодизация применения в системе образования культурно-образовательных проектов.

Ключевые слова: культурно-образовательный проект, культурное наследие, периодизация.

APPLICATION OF CULTURAL -EDUCATIONAL PROJECTS IN EDUCATION IN FOREIGN AND DOMESTIC THEORY AND PRACTICE

POLIAKOV EVGENIY VIKTOROVICH

Komi Republic institute development education, Syktyvkar, Russia

Abstract: The article reveals the key characteristics of the cultural-educational project, as well as the periodization of the application of cultural

and educational projects in the education system.

Key words: cultural-educational project, cultural heritage, periodization.

Одним из эффективных педагогических инструментов, позволяющих учащимся осваивать культурные ценности как национальной, так и региональной культуры является культурно-образовательный проект. Культурно-образовательный проект является относительно новой педагогической категорией, изучение которой не получило всестороннего освещения в научно-педагогической литературе.

В трактовке понятия «культурно-образовательный проект» мы опираемся, в первую очередь, на работы Л. М. Ванюшкиной, Е. Н. Коробковой [1]. С точки зрения этих ученых-педагогов, «культурно-образовательный проект направлен на исследование различных проблем, явлений и событий культуры, осмысление культурных доминант, определяющих развитие общества в разные исторические эпохи». Такое понимание созвучно взглядам основоположника проектной деятельности Дж. Дьюи, который полагал, что приобщаясь к культуре, взаимодействуя с другими людьми, «человек неизбежно учится», «приобретает более широкий взгляд на мир» [2]. Культурно-образовательный проект в отличие от обычного, традиционного проекта, ориентирован на исследование различных проблем, явлений и событий как национальной, так и региональной культуры и предполагает:

- самостоятельную активную исследовательскую деятельность школьника, связанную с актуализацией его личного опыта в процессе приобщения к объектам культурного наследия;

- взаимодействие учащихся с разнообразными социокультурными институтами;

- создание открытого образовательного пространства.

- создание учащимися собственных текстов культуры.

В процессе выполнения культурно-образовательных проектов предусмотрено взаимодействие обучающихся с разнообразными социокультурными институтами, такими как музеи (краеведческие, исторические, естественнонаучные, историко-культурные, мемориальные, художественные и др.) театры (драматический, оперы, балета, филармония и др.), библиотеки (публичные, детские, юношеские и др.).

Отличительными признаками культурно-образовательного проекта от традиционного ученического будет этап представления (презентации) ученического проекта. На данном этапе школьники представляют свои проекты, которые должны отражать разнообразные материальные и виртуальные формы представления культуры. Итогом культурно-образовательного проекта может быть индивидуальное или совместное создание обучающимися следующих культурно-творческих продуктов: коллаж, инсталляция, экспозиция, виртуальный музей, театрализованное представление, инсценировка и др.

Для решения задачи выявления степени изученности культурно-образовательного проекта в научном аспекте требуется рассмотреть примене-

ние культурно-образовательных проектов в образовании в зарубежной и отечественной теории и практике, чтобы определить период возникновения культурно-образовательных проектов.

Сегодня имеется несколько исследований (Г. Г. Митрофанова, Е. А. Пеньковских, Е. С. Полат, М. В. Ретивых) [3], в которых подробно раскрывается периодизация применения в системе образования проектной деятельности. Взяв за основу представленные периодизации, рассмотрим, какова периодизация применения в системе образования культурно-образовательных проектов.

Мы полагаем, что становление и дальнейшее развитие теории и практики культурно-образовательного проекта в зарубежном и отечественном образовании включает следующие периоды. Первый период: конец XVI – конец XIX вв. Первый период становления идеи культурно-образовательных проектов в образовании связан с основанием Академии де Сан Лука в Риме. Назрела необходимость подвести под искусство строительства научную основу и сделать архитектуру профессиональной. Между тем недостаточная разработка учебных планов, скудная материальная база явились причиной того, что обучение проводилось по выходным дням и праздникам. Причиной этого стало введение в практику обучения сложных заданий, таких как проектирование церквей, памятников и дворцов. Задания знакомили учащихся с требованиями профессии и позволяли им применять в свободной и творческой форме правила и принципы композиции и конструирования, приобретенные ими на лекциях и в мастерских. Будучи чисто гипотетическими, эти задания назывались «проектами» – «работами в воображении», так как подразумевалось, что они не будут реализованы. При выполнении своих проектов учащиеся изучали памятники, прослеживали историю старинных зданий. Архитектура являлась «контекстом» и отражением культуры эпохи Возрождения. Отметим, что ученические проекты выполнялись студентами самостоятельно. Это свидетельствует о том, что идеи культурно-образовательных проектов были заложены еще в конце XVI века и реализовывались до конца XIX века в европейских и американских профессиональных школах.

Второй период: конец XIX в. – 1980 г. Данный период характеризуется научно-методическим обоснованием ключевых идей, которые позднее вошли в основу культурно-образовательных проектов. Так, основоположник «метода проектов» Дж. Дьюи определил важность культуры в проектной деятельности учащихся: «приобщаясь к культуре, взаимодействуя с другими людьми», «человек неизбежно учится», «приобретает более широкий взгляд на мир...» [2]. Сравнивая обучение с жизнью, он считал, что школа, как и «вся жизнь, с самого начала» имеет не только научный аспект, но и «культурный аспект», «аспект искусства» [2].

В данный период в советской школе наблюдается активное внедрение «метода проектов» в практику. В 1929 году Наркомпросом РСФСР были изданы комплексно-проектные программы. В практике советской школы были распространены ученические проекты, содержанием которых стало изучение па-

мятников истории и культуры. В рамках этих проектных работ активизируются музейные занятия. Музейные уроки стали средством активизации познавательной деятельности школьников в музее, так как предполагали не пассивное слушание и созерцание, а «самостоятельную предварительную проработку школьниками музейной темы по заданию педагога, участие самих ребят в показе и интерпретации материала». Поиски музеев были направлены в сторону активных методов работы с учащимися, что соответствует принципам политехнической, «несловесной» школы. Показателем этого являются попытки некоторых музеев (Музей изобразительных искусств, Музей Революции, Исторический музей) разработать так называемые «маршруты для учащихся», осматривающих музей самостоятельно: листы с указанием экспонатуры и вопросами, рассчитанными на активизацию знаний школьников. Это свидетельствует о том, что в практике советской школы начинают реализовываться элементы культурно-образовательных проектов: взаимодействие школьников с социокультурными институтами, их самостоятельная работа в музее. Однако в обозначенный период вплоть до начала 1980-х годов как в советской, так и в зарубежной педагогике ученические проекты, в основе которых лежало культурологическое содержание, не классифицировались в отдельную подгруппу проектов, что, в свою очередь, затрудняло их дальнейшее научно-методическое обоснование и исследование.

Третий период: 1980–2010 гг. Данный период характеризуется активным внедрением в практику зарубежных и отечественных школ проектов культурологического содержания. В 1980-е годы в европейских образовательных учреждениях большое развитие получили многочисленные внешкольные проекты культуроориентированного характера: «культурный проект» («cultural project» [6]) и культурно-познавательный проект («cultural cognition project»), которые и сегодня внедряются в практику. Данные ученические проекты реализовываются в системе дополнительного образования (художественного, музыкального) и предусматривают открытое образовательное пространство, направленное на взаимодействие образовательных учреждений и разнообразных институтов культуры (музей, театр, библиотека). В рамках культурного сотрудничества музея и учреждений дополнительного образования, ученические проекты, которые отражали разнообразные материальные и виртуальные формы представления культуры, становились экспонатами многих детских музеев Европы [6].

В отечественной педагогической практике в 1990-е годы получили развитие и распространение культуроведческие проекты. На основе типологии ученических проектов по предметно-содержательной области ученый-педагог Е. С. Полат (1995 г.) [4] выделяет монопроекты, в частности культуроведческие проекты. Культуроведческие проекты, в отличие от зарубежных культурных проектов, реализовались как в системе дополнительного образования, так и в общеобразовательной школе. Культуроведческие проекты предполагали изучение учащимися различных проблем, явлений и событий культуры, определяющих развитие общества в разные исторические эпохи, а также исследование школьниками памятников и объектов историко-культурного наследия.

На основном этапе выполнения культуроведческих проектов были предусмотрены музейные занятия. Происходило активное сотрудничество образовательных учреждений с музеями: создавались специальные музейные программы, музейно-экскурсионные путешествия. Например, создание музейно-экскурсионной программы «Мир вокруг нас» для общеобразовательных учреждений города Ярославля. В представленной программе предусматривалась реализация культуроведческих проектов на основе непосредственного исследования школьников экспозиций Ярославского музея-заповедника.

Следует отметить, что в обозначенный период, вплоть до начала XXI века в практике отечественных школ активно внедряются культуроведческие проекты, которые позднее станут прототипами культурно-образовательных проектов. Однако, несмотря на популярность среди педагогического сообщества, культуроведческие проекты не получили освещения в научных исследованиях. В педагогической литературе отсутствовали методические рекомендации по работе с данными видами ученических проектов.

Четвертый период: 2010 г. – настоящее время. Данный период в отечественном образовании характеризуется активной реализацией в практике школы культурно-образовательных проектов. Теоретической разработкой данного вида ученических проектов занимались ученые-педагоги Л. М. Ванюшкина (2012 г.), Е. Н. Коробкова (2012 г.) [1], В. К. Рябцев (2015 г.), В. В. Ряшина (2015 г.) [5], Н. Г. Шейко (2013 г.), которые дали ключевую характеристику и методические рекомендации по использованию культурно-образовательных проектов в практике российской школы.

Таким образом, исследование периодизации применения в системе образования культурно-образовательных проектов показало, что, хотя истоки культурно-образовательных проектов были заложены еще в конце XVI века, широкое применение данная технология получила в XXI веке.

Список использованных источников

1. Ванюшкина, Л. М. Образование в пространстве культуры : монография / Л. М. Ванюшкина, Е. Н. Коробкова. – СПб. : АППО, 2012.
2. Дьюи, Д. От ребенка – к миру, от мира – к ребенку / сост. Г. Б. Корнетов. – М. : Карапуз, 2009.
3. Пеньковских, Е. А. Метод проектов в отечественной и зарубежной педагогической теории и практике / Е. А. Пеньковских // Вопросы образования. – 2010. – № 4. – С. 307–318.
4. Полат, Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат. – М. : Академия, 2007. – 272 с.
5. Рябцев, В. К. Разработка культурно-образовательных проектов как технология развития детско-взрослой событийной образовательной общности / В. К. Рябцев, В. В. Ряшина // Профилактика зависимостей. – 2015. – № 2. – С. 26–33.
6. Markus, H. R., Kitayama, S. Culture and the self: Implications for cognition, emotion and motivation // Psychol. Rev. – 1991. – V. 98. – P. 224–253.

УДК 371: 004
ББК 74.04

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ,
ОБЕСПЕЧИВАЮЩИХ ДОСТИЖЕНИЕ И ОЦЕНКУ
МЕТАПРЕДМЕТНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

РАЙКОВА ДАРЬЯ МИХАЙЛОВНА

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия,
dasharaikova2013@yandex.ru

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы проектирования современного процесса обучения с применением интерактивных средств обучения. Интерактивные средства обучения обеспечивают достижение личностного ориентированного обучения и эффективно формируют у учащихся метапредметные образовательные результаты. Уделено внимание специфическим проблемам, возникающим при проектировании урока с применением интерактивных средств обучения в образовательной практике.

Ключевые слова: интерактивные средства обучения, интерактивность, интерактивный диалог, электронные образовательные ресурсы, информатизация образования, мультимедийные технологии.

**USE OF INTERACTIVE LEARNING TOOLS TO ACHIEVE
AND EVALUATE METAPREDMETAL EDUCATION
PUPILS RESULTS**

RAIKOVA DARIA MIKHAILOVNA

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Abstract: The article discusses the design of a modern learning process using interactive learning tools. Interactive learning tools ensure the achievement of personal oriented learning and effectively generate metapredmatic educational outcomes in pupils. Attention is paid to specific problems that arise when designing a lesson using interactive learning tools in educational practice.

Key words: interactive learning tools, interactivity, interactive dialogue, e-learning resources, education informatization, multimedia technology.

Основные перемены в приоритетах школьного образования привели к переходу от знаниевого образования личностно развивающему, ориентированному на учет потребностей и интересов учеников. В соответствии с новым стандартом, значением нового образования считается актуализация личности учащегося, активизация его внутреннего потенциала не только в усвоении кон-

кретной учебной деятельности, но и в формировании образовательных результатов, имеющих значимость как для самого обучающегося, так и для окружающего его мира и общества в целом. Более значимыми выступают метапредметные результаты обучающихся, к которым относят формирование универсальных учебных действий, применение предметных знаний в обычной деятельности.

Введение новых ФГОС также связано с формированием идей деятельностного подхода в образовании. В этом подходе совместная учебная деятельность считается главным обстоятельством для реализации развивающего обучения. Деятельностный подход требует от учителя особой работы по активизации и организации познавательной деятельности учащихся, перехода их в позицию субъектов познания, которое совершается в ходе совместного общения и труда. Личность ученика выступает как субъект деятельности, где деятельность, наравне с иными условиями, устанавливает личностное развитие; в обучении создается акцент на организацию самостоятельной учебно-познавательной деятельности учащихся, открытию ими новых знаний и способов действий, на переходе к активной деятельности учеников на уроке при работе с педагогом как партнером, а также другими учащимися и электронными образовательными источниками. При этом ученик активно вовлекается в процесс обучения не как безучастный слушатель, который принимает информацию, даваемую ему педагогом или средством обучения, а как субъект, способный все больше контролировать процесс обучения и свою учебную деятельность [3, с. 120–121].

Необходимо выделить, что результат формируемых результатов обучения, в том числе и выступающих на первый план личностных и метапредметных, допустимо лишь в процессе предметной учебной деятельности. Главными элементами предметной деятельности являются поэтапное выявление объективной логики основ научного содержания предмета, изучаемого в школе, также развитие понимания учащимся сути изучаемого раздела науки, а не содержания текста учебника. При этом важной частью работы педагога считается постоянная проверка и коррекция конструкции урока.

Приемлемость и результативность выбора методов, форм и средств обучения зависит от установленной цели, которая не может предшествовать содержанию. Если педагог хочет ставить и осуществлять цель урока, не связанную объективно с научным содержанием темы, то он не точно выберет и следующие элементы модели – средства и методы обучения. В результате взамен необходимых образовательных результатов школьники приобретут не правильные формулировки определений и поверхностные понятия по этой теме. Важным признаком достижения формируемых у учащихся результатов обучения считается самостоятельное применение ими приобретенных знаний, умений и навыков.

В данное время все школы снабжены компьютерным оборудованием и обладают достаточно хорошей скоростью доступа к сети Интернет. Педагоги приобрели возможность применять в своей деятельности много электронных

образовательных ресурсов. Однако, как демонстрирует исследование школьной практики, в настоящий период особенно критически образовалась проблема качества обучения: значительных перемен в образовательных результатах учеников не происходит, невзирая на быстрые процессы информатизации школы. Обеспечение школы техническими средствами обучения без обновления содержания, методов и форм обучения не предоставляет значимых результатов. Это отмечают огромное количество исследователей как в России, так и за рубежом. Поэтому сейчас происходит интенсивный отбор путей повышения качества образовательного процесса, сконцентрированного на развитие образовательных результатов на базе применения современных интерактивных средств обучения [1, с. 69].

К новым средствам обучения можно отнести совокупность технических средств компьютер и его периферийные устройства; интерактивное оборудование – доски, планшеты, столы; мобильные средства – ноутбуки, смартфоны и специального программного обеспечения к ним, а также дидактических средств электронные образовательные ресурсы, которые предоставляют возможность педагогу в процессе интерактивного диалога активизировать познавательную деятельность учащихся.

Использование технических средств близко связано с имеющимся интерактивным контентом для них, где главное значение имеет количество разных и качественных электронных образовательных ресурсов, методическая компетентность и ИКТ-компетентность педагога, его умение осуществить через них взаимодействие с учащимися и управлять их самостоятельной и коллективной познавательной деятельностью.

Говоря про возможность учебного взаимодействия, предполагающего максимальную активность как педагога, так и учащихся, что интерактивный диалог осуществляется за счет:

- осуществление обратной связи в виде реакции программы на действия ученика (рекомендации, указания, подсказки, комментарии);

- применения в ходе работы активных компонентов (перетаскивание объектов, гипертекст, управляющие кнопки);

- реализация своевременного контроля, корректировки программой действий учащихся, непрерывного доступа к справочным и разъяснительным типам информации;

- введение учащихся в разные виды учебной деятельности;

- обеспечение самостоятельного выбора учащимися темпа, времени, объема работы, сложности и очередности применения учебной информации, изображаемой программой на экран.

Интерактивные средства обучения предоставляют возможность:

- увеличить степень восприятия учащимися трудных для понимания процессов, абстрактных понятий за счет образности применяемых средств мультимедиа и динамики предъявления информационных объектов на экране;

- активизировать учебно-познавательную работу учащихся при применении интерактивных компонентов этих средств, позволяющими направлять

учебно-познавательную деятельность учеников в сотрудничестве с педагогом и сделать педагогический диалог легким;

– разделять учебный материал на шаги с учетом индивидуальных особенностей учащихся, также формировать условия для последовательной деятельности над каждым из этих шагов в зоне ближайшего развития учащихся с поэтапным снижением степени поддержки до следующего самостоятельного использования приобретенных знаний в ходе дальнейшей работы;

– осуществлять интерактивный разговор и гибко регулировать учебный процесс непосредственно в прямом контакте с педагогом и между учащимися на занятии;

– объединять в одно педагогическое средство электронные мультимедийные учебные материалы, проверочные задания к ним и изучать содержание учебных предметов в разных дидактических ситуациях.

Единое применение педагогами потенциала средств создает принцип интерактивности ключевым в образовании, что требует пересмотра роли и места педагога и информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе. Отмечается особая роль в разработке качественных интерактивных дидактических средств обучения, которую играет исследование механизмов восприятия, усвоения и преобразования информации, представленной в электронном варианте, кроме того характерные черты применения данных механизмов при проектировании педагогом для урока [2, с. 208–209].

Исследование школьной практики демонстрирует, что на сегодняшний день интерактивные средства формируются многими педагогами с помощью разных инструментов: программных средств интерактивной доски, объектно-ориентированных языков и систем программирования мультимедийных средств, для разработки электронных образовательных ресурсов, помещенных в сети Интернет. Нужно выделить, что чаще всего педагоги самостоятельно создают и используют на уроке учебную компьютерную презентацию.

Технологическая подготовка педагогов содержит в себе освоение информационно-коммуникационных технологий в обучении, где главная роль отводится соответствующим спецкурсам. При создании личных средств обучения для решения поставленных дидактических задач ученики учатся применять интерактивные возможности средств мультимедиа не только для поиска знаний, но и для развития умений и навыков использования на практике приобретенных знаний в ходе решения разных ситуационных задач. При этом ученики исследуют возможности учебного взаимодействия в ходе организации творческой продуктивной работы учащихся, которая реализуется в процессе диалога участников учебного процесса в их содействии при межличностном взаимодействии. Особенная роль отводится развитию у учащихся универсальных учебных действий, развивающих у них способность учиться, умение к саморазвитию и самосовершенствованию [5, с. 274].

Следует выделить, что процесс формирования ученикам необходимо начать не с технологического конструирования, а с рассмотрения содержания учебной темы, анализа учебной работы, выяснения интересов и потребностей

учащихся, выявления существующих целеполагания и возможностей, связанного с последующей формулировкой дидактических задач педагога. Особенный интерес нужно посвятить целеполаганию, что в дидактике урока считается наиболее трудным и ответственным, но при этом наиболее слабым и западающим звеном в работе педагога.

Метод проектирования урока с интерактивными средствами обучения:

1. Проведите исследование содержимого государственных образовательных стандартов, но, кроме того, содержимого примерных учебников и программ.

2. Подберите точную тему для разработки. Проанализируйте сущность выбранной темы и обозначьте более трудные для усвоения учащимися ее компоненты. Спрогнозируйте и опишите вероятные затруднения учеников при изучении этого учебного материала.

3. Сформулируйте цель, задачи урока и вероятные у учащихся результаты обучения личностные, предметные и метапредметные.

4. Подберите форму проведения урока, составьте структуру урока, установите этапы, где станут применяться средства обучения. Проанализируйте рациональность применения интерактивных средств на этом уроке.

5. Выберите ранее существующие и создайте отсутствующие для формирования запланированных результатов интерактивные дидактические материалы, если появляется необходимость, раздаточные материалы для учащихся.

6. Подумайте и составьте развернутый поминутный план урока. Опишите в технологической карте урока работу свою и учащихся.

7. Выполните апробацию урока на семинаре перед школьниками.

8. Проанализируйте и обговорите урок.

При работе по представленному выше методу педагог приобретает умение проектирования, проведения и анализа уроков с применением интерактивных средств. При этом у них складывается существенное представление того, что дидактическая цель обязана являться мысленным представлением планируемых конечных результатов познавательной деятельности учащихся, которые нужно достигать вместе с учениками при применении интерактивных инструментов [6, с. 74].

Необходимо выделить, что для полноценного применения возможностей средств, при их проектировании и создании следует опираться на разработанную теоретико-психологическую концепцию Л. С. Выготского. В этой концепции происхождение деятельности рассматривается в ее первоначальной связи с общением и знаково-символическими системами, где слово считается инструментом социальных контактов, общения, коллективной работы. В рамках этой концепции обучение обязано следовать немного впереди формирования, обеспечивать зону ближайшего развития, суть которой является представление следующего факта: что на сегодняшний день ученик может выполнить только совместно, то завтра он сумеет уже сделать сам. При этом педагогу нужно опираться на представление того, что каждая психическая функция вначале проявляется как коллективная деятельность, а потом становится в процессе интерио-

ризации (вращения внутрь) внутренним методом мышления ученика. Таким образом, процесс обучения и воспитания обязан проходить в коллективной, социальной работе, где основным смыслом деятельности учителя становится направление и регулирование деятельности учащихся через коллективную работу в содействии с ним и другими учащимися.

Интерактивные средства дают возможность изучать содержание темы и овладевать разными методами работы, предоставляющими возможность приобретать и улучшать свой навык. Таким образом, при совместном решении задач на уроке с применением интерактивной доски и специально созданных электронных образовательных ресурсов учащиеся в процессе общения постепенно выстраивают и изучают план урока вместе с педагогом и остальными учащимися выполняют доказательные размышления и логическое подтверждение полученных результатов и выводов на уроке. Подчеркнем, что такое взаимодействие не только увеличивает мотивацию учащихся, но и формирует у учащихся способность сопоставлять собственное мнение с мнением остальных учеников и мнением педагога или иных влиятельных ресурсов. Применение интерактивных элементов указанных выше средств обучения в ходе урока дает возможность создавать условия для последующей деятельности над каждым шагом ее решения в зоне ближайшего развития учащихся, с постепенным снижением степени поддержки до самостоятельного использования полученных знаний в ходе работы с ними [4, с. 28–29].

В заключение следует подчеркнуть, что систематичное и грамотное применение интерактивных средств, в ходе учебного взаимодействия дает возможность учащимся приобретать знание общенаучных понятий, овладевать теоретическими и экспериментальными методами научного познания, быть готовым и способным к независимому поиску путей решения поставленных задач, что считается метапредметными образовательными результатами. При этом универсальные учебные действия, содержащие в себе познавательные (построение умозаключений, выдвижение гипотез, операции с формируемыми понятиями, установление причинно-следственных связей, исследование результатов); коммуникативные (владение языком науки, умение понимать мысли и логику других и разъяснять свои мысли) и регулятивные (составление плана решения задачи, определение и формулировка цели деятельности, сопоставление полученных результатов с поставленной целью и их оценка, подведение итогов) учебные действия считаются индикаторами, демонстрирующими сформированность метапредметных результатов. Новые средства ИКТ дают возможность создавать качественные интерактивные мультимедийные образовательные ресурсы, которые вместе с техническими средствами обучения предоставляют учителю сильные инструменты для осуществления лично ориентированного процесса обучения и выступают важным условием формирования метапредметных образовательных результатов обучения.

Список использованных источников

1. Куликова, Н. Ю. Использование интерактивной мультимедийной презентации на уроке как средство управления познавательной деятельностью обучающихся / Н. Ю. Куликова // Гуманитарные научные исследования. – 2015. – № 10. – 69 с.
2. Поддубная, Н. А. Проектирование многофункциональных электронных образовательных ресурсов средствами информационных и коммуникационных технологий / Н. А. Поддубная // Вестник Северо-Кавказского государственного технического университета. – 2015. – № 3 (48). – С. 208–209.
3. Селиванова, О. Г. Управление процессом достижения школьниками метапредметных результатов образовательной деятельности / О. Г. Селиванова // Вестник Вятского государственного университета. – 2018. – № 4. – С. 120–121.
4. Синельников, И. Ю. Школьные образовательные стандарты и метапредметность: планы, реалии и риски внедрения инновации / И. Ю. Синельников // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2017. – № 6. – С. 28–29.
5. Станкевич, О. В. Метапредметный подход в современном образовании в условиях реализации ФГОС / О. В. Станкевич // Молодой ученый. – 2017. – № 50. – 274 с.
6. Хуторской, А. В. Метапредметный урок : метод. пособие / А. В. Хуторской. – М. : Эйдос, 2016. – 74 с.

УДК 373.5.016: 94: 30

ББК 63р: 60р

СПОСОБЫ ДОСТИЖЕНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ НА УРОКАХ ИСТОРИИ И ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ

РАЙКОВА ДАРЬЯ МИХАЙЛОВНА

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия,
dasharaikova2013@yandex.ru

Аннотация: В статье раскрывается метапредметный подход в общественно-ведческом и историческом образовании, его сущность, цели и результаты. Основное внимание обращено на значение метапредметного подхода в разработке уроков истории и обществознания.

Ключевые слова: учебная ситуация, реальные ситуации, кейс, метапредметность, метапредметные уроки.

WAYS TO ACHIEVE METASUBJECT RESULTS IN THE LESSONS OF HISTORY AND SOCIAL STUDIES

RAIKOVA DARIA MIKHAILOVNA

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Abstract: The article reveals the meta-subject approach in social science and historical education, its essence, goals and results. The main attention is paid to the

importance of the meta-subject approach in the development of the lessons of history and social science.

Key words: educational situation, real situations, case, meta-subjectivity, meta-subject lessons.

Перемены, возникающие в современном образовании, определены целым рядом факторов, среди которых и вызовы общества, также возникновение новых научных и практических открытий, и смена приоритетов подрастающего поколения. Все это отображается на изменении условий к организации учебного процесса и обеспечении образовательных результатов. На сегодняшний день утвердился системно – деятельностный подход, к требованиям которого относится восприятие школьного обучения как комплекса взаимосвязанных дисциплин, а не разрозненных уроков, которые ведут учителя – предметники. Задача, стоящая перед школой, формирование гармоничной личности, владеющей не только набором знаний, но непосредственно системой реализуемых на практике умений и компетенций. Именно поэтому обязательным условием проведения каждого урока по любой дисциплине становится его метапредметность [2, с. 106].

Частой проблемой, с которой приходится столкнуться каждому педагогу истории и обществознания, считается неумение учеников объединять теоретический материал урока с социальной реальностью, применять те знания, которые стали известны из курсов химии, географии, литературы. Школьники как бы разделяют теорию по одной дисциплине с примерами из другой. Отсутствие системного мышления у учащихся стало одной из основных проблем современной школы. Непосредственно в этом зачастую кроется сокращение качества выполненных проектных или исследовательских работ, а также результатов сдачи ЕГЭ и ОГЭ.

Одним из требований ФГОС считается обеспечение достижения учениками метапредметных результатов обучения. Данное требование знакомо всем педагогам. Однако вопрос: Как изменился отбор содержания и методик проведения урока с целью реализации данного требования? Практика показывает, что вопрос метапредметности на уроках истории и обществознания вызывает трудности у учителя. Стоит разобраться, что же такое метапредметный подход, каковы его цели и каково его значение в разработке уроков истории и обществознания [1, с. 26].

Как известно, «мета» – «за», «через», «над», то есть выход за рамки предмета, над предметом.

Метапредметная деятельность – универсальная деятельность, которая считается надпредметной.

Метапредметный подход в образовании и метапредметные образовательные технологии были разработаны для того, чтобы как раз и решить проблему разобщенности, оторванности друг от друга разных научных дисциплин и учебных предметов.

Метапредметные результаты включают освоенные учащимися УУД: познавательные, регулятивные и коммуникативные, обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться. Так, можно определить метапредметные результаты как освоенные учащимися на основе одного, нескольких или всех учебных предметов способы деятельности, применимые как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях [4, с. 49].

В основе метапредметного подхода положен мыследеятельностный вид интеграции материала. Он также подразумевает рефлексивную форму отношений к базовым элементам мышления. Каждый метапредметный урок способствует формированию навыков самостоятельного освоения знаний. Школьник обязан отвечать за собственные действия, понимать то, что он делал и что получил в результате.

Что же такое метапредметный урок? Как в нем сочетается предметное содержание и практико - ориентированные надпредметные задания для учеников и форма его построения в целом?

К особенностям метапредметного урока следует отнести:

1. Интегрированное занятие с использованием ИКТ;
2. Деятельность обучающихся организуется не с целью передачи им знаний, а с целью передачи способов работы со знанием;
3. Содержание составляют деятельностные единицы, носящие универсальный характер: понятия, задачи, схемы, модели, проблемы;
4. Педагог обязан хорошо знать свой предмет и его возможности.

Структурными элементами метапредметного урока считаются:

- мобилизация – включение учеников в активную интеллектуальную деятельность;
- проблематизация – момент осознания школьниками недостаточности имеющихся знаний и умений;
- целеполагание – формулирование школьниками целей урока по схеме: вспомнить, узнать, уметь;
- коммуникация;
- взаимопроверка и взаимоконтроль;
- рефлексия – осознание школьником и воспроизведение в речи того, чему научился и каким способом действовал.

При проектировании и разработке материалов метапредметного урока педагогу нужно придерживаться к ряду обязательных требований к отбору заданий:

- повышенный уровень сложности, поисковой и проблемный характер;
- задания должны подразумевать необходимость комплексного применения знаний и умений, которыми обладает школьник, и стимулировать освоение им новых способов мыследеятельности.

Метапредметный урок определяет цель развития у школьников комплекса УУД, что требует изменения традиционной роли педагог – ученики, где учащиеся выступают как вторая скрипка, лишь работая с готовыми фактами, пред-

ставленными педагогом. Признание активной роли учащегося в учении приводит к перемене представлений о содержании взаимодействия ученика с педагогом и одноклассниками. Оно принимает характер сотрудничества. Единоличное руководство педагога в этом сотрудничестве замещается активным участием учеников в выборе способов обучения. Все это придает особенную актуальность задаче развития в основной школе УУД. Именно это нужно учесть педагогу истории и обществознания при подготовке к занятиям, выбору содержания, а также методам организации учебной работы. Задачей педагога является организация познавательной деятельности учеников, предполагающей высшую степень мотивированной самостоятельной работы исследовательского и практико-ориентированного характера [5, с. 28].

При моделировании и проведении метапредметного урока педагогу истории и обществознания нужно помнить:

- не говорить лишнего: не повторять задание, не сообщать информацию, которая есть в учебнике, не повторять без необходимости ответ школьника;
- добиваться от учащихся аргументированных ответов;
- не говорить слов «неправильно», «неверно» – пусть школьники сами обнаружат ошибку, исправят и оценят ответ одноклассника;
- четко и точно формулировать задание;
- способность к импровизации.

В качестве основных метапредметных технологий, доказавших собственную эффективность на занятиях истории и обществознания в основной школе, можно отметить следующие:

- проектная деятельность как средство формирования метапредметных умений и навыков;
- интерактивная методика;
- кейс-стади.

Интерактивное обучение – это обучение через опыт. Что он в себя включает? Переживание участниками конкретного опыта (через игру, упражнение, изучение определенной ситуации):

- Осмысление полученного опыта;
- Обобщение (рефлексия);
- Применение на практике.

Отталкиваясь от требований, предъявляемых к организации учебного процесса и развития УУД, можно утверждать, что система учебных задач и ситуаций – структурная основа курсов истории и обществознания.

Среди технологий, методов и приемов развития УУД в основной школе особенное место занимают учебные ситуации, которые специализированы для развития определенных УУД. Они могут быть созданы на предметном содержании и нести надпредметный характер.

Можно привести вариант типологии учебных ситуаций, используемых на уроках истории и обществознания:

– ситуация проблема – образец реальной проблемы, которая требует своевременного решения (благодаря такой ситуации возможно вырабатывать умения по поиску оптимального решения);

– ситуация иллюстрация – образец реальной ситуации, которая включается в качестве факта в лекционный материал (образная ситуация, представленная средствами ИКТ, вырабатывает умение визуализировать информацию для нахождения более простого метода ее решения);

– ситуация оценка – образец реальной ситуации с готовым предполагаемым решением, которое необходимо оценить и предложить собственное адекватное решение;

– ситуация тренинг – образец стандартной или другой ситуации (тренинг можно проводить как по описанию ситуации, так и по ее решению).

Стоит подробнее остановиться на каждом варианте. Итак, учебная ситуация может предъявляться учениками на мотивационно – ориентационном этапе урока. В этом случае она выступает в качестве мотиватора учебной деятельности. Целью работы будет считаться не столько актуализация знаний по предмету, сколько включение обучаемого в процесс, активизация его познавательной деятельности, систематизация социального опыта, построение цепочки рассуждений, поиск решения проблемы [6, с. 21].

Ситуация проблема обязана обладать и социальной, и личностной актуальностью, чтобы ученикам было интересно и посильно ее решать.

Ситуация иллюстрация чаще используется не для решения какой-то проблемы или поиска ответа на вопрос, а как мост между теорией и практикой. Школьники в силу маленького жизненного опыта порой не могут самостоятельно соотнести изучаемый материал с жизнью.

Ситуация оценка ориентирована на соотнесение и анализ школьниками реальных событий и действий. С целью дать оценку той или иной реформе, действию того или иного лица нужно изучение теоретического материала. Подобным образом, задания, целью которых является взвешенная оценка, следует применять либо как кейс, рассчитанный на самостоятельное изучение темы и ее анализ, либо на уроках повторительно-обобщающего типа.

Ситуация тренинг подразумевает личностное вовлечение школьников в решение проблемы, активное сотрудничество друг с другом, предложение своих вариантов и готовность выслушать альтернативные предложения, принять их или не согласиться [3, с. 9].

Подводя итог вышесказанному, мы видим, что ситуационный анализ при изучении предмета выступает в качестве своеобразного личностного мотиватора для учеников, побуждающего не только к изучению темы, но и к развитию определенных учебных действий.

Список использованных источников

1. Андрианова, Г. А. Целеполагание и рефлексия как метапредметные виды учебной деятельности / Г. А. Андрианова. – М. : Эйдос, 2018. – 26 с.

2. Бахмутова, Л. С. Методика преподавания обществознания : учеб. и практикум / Л. С. Бахмутова. – М. : Юрайт, 2019. – 106 с.
3. Вдовина, И. А. Метапредметные результаты, действия, содержание / И. А. Вдовина. – М. : Эйдос, 2017. – 9 с.
4. Калущая, Е. К. Учебные ситуации и приемы их анализа на уроках истории России в VI классе / Е. К. Калущая // Преподавание истории в школе. – 2016. – № 1. – 49 с.
5. Ратикова, И. Н. Метапредметный подход в образовательной практике / И. Н. Ратикова // Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании. – 2017. – № 6. – 28 с.
6. Хуторской, А. В. Методика проектирования и организации метапредметной образовательной деятельности учащихся / А. В. Хуторской // Инновации и эксперимент в образовании. – 2015. – № 2. – 21 с.

УДК 373.2: 39

ББК 74.1

ПОЗНАВАТЕЛЬНО-РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ЭТНОКУЛЬТУРОЙ НАРОДОВ РОДНОГО КРАЯ

СИМОНОВА РОЗА НИКОЛАЕВНА

МАДОУ «Детский сад № 59», г. Саранск, Россия,

roza.simonova2012@yandex.ru

Аннотация: В статье рассматривается вопрос о познавательно-речевом развитии дошкольников посредством ознакомления с этнокультурой народов родного края в процессе организованной образовательной деятельности и в повседневной жизни дошкольного образовательного учреждения.

Ключевые слова: этнокультура, устное народное творчество, мордовская художественная литература, фольклор, сказки, потешки, мордовские подвижные игры, познавательно-речевое развитие.

COGNITIVE AND SPEECH DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN THROUGH FAMILIARIZATION WITH ETHNIC CULTURE PEOPLES OF THE NATIVE LAND

SIMONOVA ROZA NIKOLAEVNA

Kindergarten № 59, Saransk, Russia

Abstract: The article deals with the question of cognitive and speech development of preschool children through familiarization with the ethnic culture of the peoples of their native land in the process of organized educational activities and in the daily life of a preschool educational institution.

Key words: ethnoculture, oral folk art, Mordovian fiction, folklore, fairy tales, nursery rhymes, Mordovian outdoor games, cognitive and speech development.

Один из целевых ориентиров Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования предполагает, что ребенок на этапе завершения дошкольного образования обладает начальными знаниями о себе, о природном и социальном мире, в котором он живет; знаком с произведениями детской литературы, обладает элементарными представлениями из области живой природы, истории и т. п. Вместе с тем Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования устанавливает основные принципы, к числу которых относятся:

– приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства;

– учет этнокультурной ситуации развития детей [1].

В этих условиях вопрос формирования представлений об этнокультурных традициях родного края у дошкольников особенно актуален, ведь именно народная культура способна дать детям те духовно-ценностные ориентации, которые будут содействовать познавательноречевому развитию и максимальному раскрытию их творческого потенциала [2].

Хотелось бы остановиться на одном из направлений в данной работе – это развитие речи дошкольников посредством устного народного творчества, так как именно через него ребенок не только овладевает родным языком, но и, осваивая его красоту, лаконичность, приобщается к культуре своего народа, получает первые представления о ней.

Изучение истории края начинается с этнокультурного уголка, где собраны подлинные предметы быта старины. Именно здесь впервые дети знакомятся с народным костюмом и его основными элементами (рубаша, передник, головной убор); с мордовской народной игрушкой, изображающей различных птиц, животных, человека; с изделиями, изготовленными на территории Мордовии: керамической посудой (чаша, кувшин и др.), деревянной посудой (ложка, ковш, кадка для воды), изделиями из бересты (корзина).

В своей работе мы стараемся приобщить детей к мордовской художественной литературе и фольклору, которые несут в себе черты национальных традиций, содержат много информации о родном крае, верованиях, культуре народа, что, в свою очередь, побуждает детей наблюдать, размышлять, рассуждать, активно пополняя тем самым словарный запас.

Художественная литература и фольклор являются неиссякаемыми источниками выразительности детской речи и несут в себе познавательный, нравственный и эстетический аспекты.

Работая со старшими дошкольниками, мы стараемся побуждать детей не только к различению жанров, но и выделению жанровых особенностей фольклорных произведений. В беседе просим детей аргументировать свое отношение к произведению и героям.

В старшей группе детям читаем мордовские сказки («Виреня», «Лыковый кошель», «Медведь-песельник», «Патяй», «Семь сирот и баба-яга», «Горячие сани» и др.) с мифологическими персонажами, где героями являются Ведява, Вирява, хозяйка поля – Паксява, Варма, Пурьгинепаз и др. Чтобы подготовить детей к восприятию такого произведения, необходимо заранее провести беседу, показать картинку или иллюстрацию с изображением героев сказки. В мордовских сказках встречается много незнакомых детям слов, значение которых необходимо пояснять.

Беседуя с детьми, можно провести параллель между мордовскими и русскими сказками. Например, похожи мордовская народная сказка «Глупый петух» и русская народная сказка «Петушок – золотой гребешок». Воспитатель спрашивает детей: «Чем похожи эти сказки? А чем они отличаются?» Если сказка понравилась детям, то можно вместе обыграть какой-нибудь эпизод»

Беседуя с детьми о потешке (А, девочка-красавица), прибаутке (Хотя мал как шишечка), считалке (Один, два, двенадцать...) или закличке (Солнышко, выйди, выйди, выйди...), мы заостряем внимание детей на названии жанра и его особенностях; на понравившихся словах и выражениях. Можно предложить детям подобрать к ним слова, близкие по значению. Важно также пояснить детям, с какой целью использовал народ данный жанр фольклора.

Развитию интереса у детей к культуре мордовского народа способствует разучивание народных песен, подвижных игр, широкое использование их как на занятиях, так и в свободной деятельности.

На музыкальных занятиях с детьми старшей группы продолжаем учить слушать национальную музыку и размышлять о ней (Н. Бояркин. В лесу; У Суры; Г. Сураев-Королев. Слова А. Громыхина. Художница. Сурвелесь. Обр. Г. Сураев-Королев; И. Мазаев, слова И. Черницкой. Нашей маме; Н. Кошлева, слова В. Карчеганова. Нармонятне, лияда (Птички прилетайте)), красиво и выразительно исполнять мордовские народные песни («Церынесь велявтсь гулькакс» (Превращенный в голубку мальчик); «Баю, стирнязе» (Баю дочка). Каляда; «Пиземне, тук, тук!» (Дождик, лей, лей) и др.), разучивать национальные движения под музыку («Вай дали, дали»; Л. Кирюков. Хороводная; Г. Вдовин. Танец и др.).

В содержании сюжетных мордовских подвижных игр заключен большой познавательный материал, способствующий расширению кругозора ребенка. Уточнению его представлений, развитию воображения. Тематика этих игр очень разнообразна: эпизоды из жизни мордовского народа («В редьку», «Тканье полотна», «В базар» и др.), подражание повадкам животных и птиц («В зайчиков», «В волков», «В журавлей», «В голубей» и др.).

Таким образом, использование детьми в речи разнообразных форм устного мордовского творчества – важнейшее условие своевременного речевого, литературного, художественного и интеллектуального развития.

Необходимо отметить, что ребенок усваивает родной (мордовский) язык, прежде всего, подражая разговорной речи окружающих. К сожалению, родители в наше время из-за сложных социальных условий, в силу занятости часто за-

бывают об этом и процесс развития речи своего ребенка пускают на самотек. Ребенок больше времени проводит за компьютером, чем в живом окружении. Вследствие этого, ознакомление детей с малыми фольклорными жанрами практически не используются даже в младшем возрасте, не говоря уже о детях 5–6 лет.

Поэтому у педагогов возникает потребность в разработке методики познавательного-речевого развития дошкольников посредством ознакомления с этнокультурой народов родного края. Этот процесс должен происходить не только на организованной образовательной деятельности, но и в повседневной жизни дошкольного образовательного учреждения. Для решения данной задачи важно, чтобы педагоги дошкольного образования были заинтересованы, а дети были активными субъектами этого процесса (проявляли интерес, самостоятельность в получении дополнительных знаний).

Список использованных источников

1. Кондрашова, Н. В. Формирование этнокультурной осведомленности у детей 5–7 лет посредством культурно-досуговой деятельности в условиях внедрения ФГОС / Н. В. Кондрашова, О. Н. Андреева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 15. – С. 291–295. – URL : <http://e-koncept.ru/2016/86959.htm>.

2. Соколова, П. Ю. Формирование этнокультурной осведомленности учащихся начальных классов в общеобразовательной школе : автореф. дис. ... канд. пед. наук / П. Ю. Соколова. – Саранск, 2014. – 24 с.

УДК 159.923

ББК 88.3

КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК СОВРЕМЕННАЯ ПРОБЛЕМА ЛИЧНОСТИ

ТИШИНА ИРИНА ВЛАДИМИРОВНА

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

i.tishina@mail.ru

Аннотация: Данная статья посвящена проблеме формирования критического мышления у современной прогрессивно-развивающейся личности. Доказана необходимость развития критического мышления как у учеников, так и у студентов.

Ключевые слова: критическое мышление, личность, образование, мышление.

CRITICAL FINAL HOW THE MODERN PROBLEM IS NEW

TISHINA IRINA VLADIMIROVNA

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Abstract: This article is devoted to the problem of formation of critical thinking in modern, progressive-developing personality. The necessity of development of critical thinking both at pupils, and at students is proved.

Key words: critical thinking; personality; education, thinking.

Изучая труды множества российских и зарубежных ученых, можно сделать вывод о том что, по их мнению, развитие критического мышления школьников и студентов – одно из актуальнейших задач современного процесса обучения. Г. М. Коджаспирова определяет критическое мышление как «способность анализировать информацию с позиций логики, умение выносить обоснованные суждения, решения и применять полученные результаты как к стандартным, так и нестандартным ситуациям, вопросам и проблемам» [9, с. 64]. Во многих научных источниках можно найти различные определения критического мышления. Джуди А. Браус и Дэвид Вуд определяют критическое мышление как осмысленное рефлексивное мышление, сфокусированное на заключении такого, во что собственно можно верить и что можно создавать. Критическое мышление, по их мнению, это поиск здравого смысла – как рассудить беспристрастно и поступить разумно с учетом как собственной точки зрения, так и учитывая мнение других, умение отречься от личных предубеждений. Критическое мышление, способно выдвинуть свежие идеи и увидеть свежие способности, очень значимые при решении поставленных задач. Критическое мышление значит мышление оценочное, рефлексивное. Это мышление, не принимающее догм, развивающееся путем наложения новой информации на индивидуальный житейский опыт. Этому процессу присуща открытость свежим идеям, собственно, что делает обозначенную тему важной и востребованной [2, с. 114].

Наращение процессов, объединяемых как в государственных, так и в международных масштабах, требует от образования формирования личности, которая будет адекватно оценивать свое место в обществе. В современном мире все чаще наблюдаются смешивания различных мировоззрений, политических систем, религиозных и культурных образований. В таких условиях встает вопрос, каким должен быть современный гражданин, чтобы не стать управляемой личностью, но в то же время приобрести и сохранить навыки, которые помогут стать ему конкурентоспособным в социальном обществе.

XXI век – век информации, которая быстро увеличивается и так же быстро устаревает, это век, где идеи постоянно анализируются, переосмысливаются и изменяются. В таких условиях не сможет выжить личность с одним простым линейным способом мышления. Никогда раньше люди не сталкивались с такой реальностью. Никогда система образования не готовила молодежь к такой ин-

тенсивной динамики изменений, непредсказуемости, сложности, к такому брожению и отсутствию одного выделенного направления.

Следовательно, ускорение темпов изменения условий жизнедеятельности человека не позволяет ему замыкаться в рамках заданного устойчивого мировоззрения. Признание ограниченности своих взглядов и представлений об обществе и возможность их просмотра, самостоятельность мышления в решении экономических, социальных и политических проблем становится важной частью жизнедеятельности современного человека. Ведь решения, которые человек постоянно принимает и как частное лицо, и как член общества по разным поводам, не только влияют, но и определяют пути развития человечества в целом, оказывающих влияние на уровень этого развития и даже выживания в целом. Понимание того, что любая деятельность связана с действиями других людей, человечество «сидит в одной лодке» и нуждается в согласовании интересов, оценке последствий своих решений для других, а не просто в выборе каждым выгодного для себя варианта, приводит к выводу о необходимости формирования соответствующего мышления [4, с. 215].

Таким образом, те, кто учится, получает образование, должны овладеть теми знаниями и умениями, которые они могли бы использовать в современных условиях жизни. Безусловно, та информация, которая получается должна быть критически осмыслена, исследована и применена в различных сферах деятельности. Однако для значительного числа российских образовательных учреждений характерной чертой остается однонаправленность процесса взаимодействия педагога и ученика. «Трудно представить себе сферу жизни, где способность ясно мыслить была бы не нужна. Однако лишь немногим из нас когда-нибудь объясняли, как можно научиться мыслить более продуктивно. Учебные заведения традиционно требуют, чтобы студенты изучали, запоминали, анализировали факты, решали задачи, но эти заведения так и не учат, как именно это необходимо делать. Имеется в виду, что взрослые студенты уже «умеют мыслить». Однако исследования показали, что это предположение не оправдывается на практике». Психологи [7, с. 88] обнаружили, что только 25 % студентов первокурсников имеют навыки, необходимые для логического и абстрактного мышления – такого типа мышления, что нужно, например, для ответа на вопрос: «Что случится, если...?» И для оценки абстрактных идей.

В связи с отсутствием самостоятельности, социальной направленности, мотивированности и результативности мышления молодого поколения идея развития критического мышления пока привлекла внимание европейских, российских и отечественных ученых, преподавателей высшей и средней школ.

Несмотря на то, что многим учащимся свойственно стремление мыслить творчески и критически, в школе и вузе их часто считают непослушными, «тяжелыми», требующими, по мнению некоторых педагогов, перевоспитания, ведь они «ставят под сомнение общепринятые мнения».

Следовательно, задача образовательных учреждений в современных условиях – научить личность учиться ориентироваться в «море» информации,

при необходимости находить необходимую и эффективно использовать ее на практике.

Человек с критическим мышлением осознает или стремится осознать собственные предубеждения, разобраться в них. Многие люди бывают предвзятыми в методах воспитания таким образом, что полностью поддерживают или полностью отвергают способ, которым пользовались их родители. Они рассуждают так: «Меня воспитали так, что лучший метод воздействия – резка. Меня били, и я вырос нормальным человеком, значит, я буду таким же образом воспитывать своих детей». При этом человек не принимает во внимание ущерб, наносимый отношениям доверия между детьми и родителями, не говоря уже о справедливости.

Большинство людей понимают, что нужно тренировать тело для того, чтобы поддерживать его в форме. Но далеко не все понимают, что мышление также требует усилий и тренировки. К сожалению, вокруг множество примеров ленивого, небрежного мышления, слишком зависимо от эмоций, от психологической защиты, а также примеров бездумности вообще.

Ведь мышление требует усилий, выбора, взвешивания доказательств. Если этот процесс развит недостаточно, то люди испытывают трудности в том, чтобы мыслить самостоятельно. Они не могут оценить степень убедительности доказательств, понять, когда их вводят в заблуждение или средства массовой информации, будь то политические лидеры, известные экстрасенсы, производители рекламы, и даже собственная спесь и гордость. Такие люди не знают, куда выгодно вложить деньги, какого кандидата или партию поддержать, какую религию выбрать, какую теорию или способ лечения считать более эффективными, не знают, как решить свои проблемы, то есть не могут продуктивно использовать свой интеллектуальный потенциал.

И. Загашев и С. Заир-Бек утверждают: ученик, умеющий критически мыслить, владеет разнообразными способами интерпретации и оценки информационного сообщения, способен выделять в тексте противоречия и типы присутствующих в нем структур, аргументировать свою точку зрения, опираясь не только на логику (что уже немаловажно), но и на представления собеседника. Такой ученик чувствует уверенность при работе с различными типами информации, может эффективно использовать разнообразные ресурсы [1, с. 139]. На уровне ценностей ученик, который критически мыслит, умеет эффективно взаимодействовать с информационными пространствами, принципиально принимая многополярность окружающего мира, возможность сосуществования различных точек зрения в рамках общечеловеческих ценностей.

Развитие критического мышления является подготовкой людей для жизни в гражданском обществе, где терпимость и сотрудничество (конкуренция в данном случае рассматривается тоже как форма взаимодействия и сотрудничества) становятся необходимыми атрибутами существования социума вообще. Ученики осознают невозможность непогрешимости жизни. Когда традиционная система предусматривает, что ученик должен усвоить материал, и после этого все делать по изученным предписаниям, то развитие критического мыш-

ления формирует наставление, что предписаний на все случаи жизни не создано. Нужно мыслить, и к тому же самостоятельно. А не ошибается только тот, кто ничего не делает. Если человек мыслит, принимает решения и исполняет их, он может ошибаться. В ошибке теперь нет трагедии. Ошибка становится лишь одним из вариантов обучения. А отрицательный результат воспринимается тоже как результат, который помогает в познании мира ничуть не хуже, чем положительный.

Список использованных источников

1. Заир-Бек, С. И. Развитие критического мышления на уроке : пособие для учителя / С. И. Заир-Бек, И. В. Муштавинская. – 2-е изд., дораб. – М. : Просвещение, 2004. – 222 с.
2. Загашев, И. О. Новые педагогические технологии в школьной библиотеке: образовательная технология развития критического мышления средствами чтения и письма [Электронный ресурс] / И. О. Загашев. – URL : [http:// ib.1september.ru.2004/17/15.htm](http://ib.1september.ru.2004/17/15.htm)-35к.
3. Ильин, Г. Л. Педагогическая технология новой образовательной парадигмы / Г. Л. Ильин // Образовательная технология. – 2008. – № 3. – 119 с.
4. Колеченко, А. К. Энциклопедия педагогических технологий : пособие для преподавателей / А. К. Колеченко. – СПб. : Каро, 2006. – 368 с.
5. Матвеева Т. Инновационная образовательная технология формирования базовых компетенций студентов / Т. Матвеева // Высшее образование в России, 2007. – 249 с.
6. Педагогические технологии : учеб. пособие / под. ред. В. С. Кукушкина. – Ростов н/Д. : Март : Феникс, 2010. – 334 с.
7. Розин, В. М. Мышление. Сущность и развитие. Концепции мышления. Роль мыслящей личности. Циклы развития мышления / В. М. Розин. – М. : Ленанд, 2015. – 368 с.
8. Сидорова, В. В. Психолого-педагогические аспекты современных технологий обучения / В. В. Сидорова // Инновации в образовании. – 2008. – № 7. – 87 с.
9. Современные педагогические технологии основной школы : метод. пособие / О. Б. Даутова, Е. В. Иванышина, О. А. Ивашедкина, Т. Б. Казачкова, О. Н. Крылова, И. В. Муштавинская. – СПб. : КАРО, 2013. – 176 с.

УДК 37.035.461

ББК 74.04

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ХВАСТУНОВА ИРИНА АЛЕКСАНДРОВНА

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

irina_hvastunova@mail.ru

Аннотация: В статье представлен процесс формирования предметной компетенции у обучающихся во внеурочной деятельности. Данная компетенция нацелена на личностное развитие учащихся, способствует определению ценностных ориентиров, которые составляют основу современного школьного образования. Использование технологии формирования предметных компетенций

рассчитано на совместную деятельность учителя и ученика, что помогает достигать образовательные и воспитательные цели.

Ключевые слова: предметная компетенция, внеурочная деятельность, учитель, учащийся.

FORMATION OF SUBJECT COMPETENCIES IN STUDENTS IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

KHVASTUNOVA IRINA ALEXANDROVNA

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Abstract: The article presents the process of forming a subject competence for students in extracurricular activities. This competence is aimed at the personal development of students, contributes to the definition of values that form the basis of modern schooling. The use of subject competence technology is designed for the joint activities of the teacher and the student, which helps to achieve educational and educational goals.

Key words: subject competence, extracurricular activities, teacher, student.

В связи с появлением ФГОС второго поколения активно стала внедряться внеурочная деятельность в образовательный процесс. Согласно Федеральному закону об образовании, внеурочная деятельность в рамках реализации ФГОС трактуется как образовательная деятельность, которая осуществляется в формах, отличных от классно-урочной, направлена на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы.

Перед системой российского образования были поставлены новые задачи. Процесс социализации ребенка вышел на первое место. Поэтому сейчас учитель должен быть наставником для ученика, помочь ему сориентироваться в современной социокультурной среде, богатом духовном и культурном наследии. Наиболее эффективно решить задачи воспитания и социализации учащихся в контексте национального воспитательного идеала, их всестороннего развития в рамках организации внеурочной деятельности, включенной в систему основного образования.

Следует выделить основные цели внеурочной деятельности по ФГОС. Это, прежде всего, условия, создаваемые для того, чтобы учащиеся смогли достичь необходимый для жизни в обществе социальный опыт, сформировать систему ценностей, принимаемую обществом, создать условия для разностороннего развития и социализации, создать воспитательную среду, которая способна обеспечить активизацию интересов учащихся, как социальных, так и интеллектуальных. Также целями являются развитие здоровой, творческой личности, формирование гражданской ответственности и правового сознания, подготовка к жизнедеятельности в новых условиях, социально значимая практическая деятельность и реализация добровольческой инициативы.

Таким образом, внеурочная деятельность стала неотъемлемой частью образовательного процесса, а воспитание теперь рассматривается как миссия образования, как ценностно-ориентированный процесс.

Внеурочная деятельность объединила все виды деятельности учеников в школе (исключая учебную деятельность на уроке).

Процессы, которые происходят в жизни нашего современного общества, привели к тому, что была сформирована новая модель образования. Это способствовало повышению доступности качественного образования в соответствии с требованиями инновационного развития экономики, современными потребностями общества и каждого гражданина, были определены новые подходы к образованию и образовательному процессу в целом. Образование приобретает деятельностный характер, представляющий собой ориентацию содержания образования на приобретение учениками умений и навыков, получение опыта коммуникативно-речевой, творческой и практической деятельности. Данное содержание образования можно охарактеризовать относительно новым понятием для отечественной педагогики «компетенция».

Необходимо разграничить понятия «компетенция» и «компетентность». Компетентностью являются способности личности к самореализации в деятельности на основе компетенций, которые формируются в процессе этой деятельности. Компетенция же это то, как индивид способен справиться с различными задачами, это совокупность знаний, умений и навыков, которые нужны для реализации конкретного вида деятельности.

Сейчас приоритетным является системно-деятельностный подход в образовании. А. Г. Асмолов считает, что в данном подходе компетентности личности формируются по определенной схеме «компетенция – деятельность – компетентность», компетентность – «знание в действии» [1, с. 18].

Итак, мы выяснили, что компетентность может быть сформирована только в деятельности. Следовательно, одним из компонентов предметных компетенций является именно деятельностный компонент. Компетенция – это не просто набор знаний и умений, а целая система, которая связывает их воедино.

Предметная компетенция также понимается как «совокупность смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика» [3, с. 62], относящихся к некоторому кругу объектов реальной действительности, необходимые для продуктивной деятельности.

Предметная компетенция связана с конкретными именно для изучаемого предмета знаниями, умениями и навыками, которые направлены на практическое применение [5, с. 66].

Процесс формирования предметных компетенций во внеурочной деятельности можно свести к грамотному, начитанному ученику, который владеет определенным набором коммуникативных, культурологических и обществоведческих знаний. Чтобы успешно сформировать предметную компетенцию, учащийся должен получить знания в области изучаемого предмета, а также научиться самостоятельно применять их на практике.

Цель современного школьного учителя – сформировать компетентного ученика. Получать знания в определенной предметной области во время учебных занятий будет для этого не достаточно. Поэтому учителю необходимо помочь ученику в процессе внеурочной деятельности выбрать то, что ему будет близко и понятно, как с эстетической, так и с нравственной точки зрения.

Список использованных источников

1. Асмолов, А. Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения / А. Г. Асмолов // Педагогика. – 2009. – № 4. – С. 18–22.
2. Белова, Н. Г. Комплексный подход к развитию умений учебного труда – основы познавательной компетентности у студентов колледжа / Н. Г. Белова // Высшее образование сегодня. – № 12. – 2007. – С. 85–87.
3. Бермус, А. Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании // Новостной сайт «Эйдос», версия для КПК. [М., 2002]. – URL : <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>.
4. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
5. Хуторской, А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций. Инновации в образовательной школе. Методы обучения : сборник научных трудов / А. В. Хуторской. – М. : ГНУ ИСМО РАО, 2006. – С. 65–79.

УДК 373.5.016:94

ББК 63р

СПЕЦИФИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕМЫ «ХОЛОДНАЯ ВОЙНА»

**ШЕЙКИНА ЛЮДМИЛА АЛЕКСАНДРОВНА
ВОЛКОВА МАРИНА СЕМЕНОВНА**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
marina-volkova-sar@yandex.ru

Аннотация: В данной статье рассматривается использование электронных образовательных ресурсов при изучении истории России второй половины XX века на примере темы «Холодная война».

Ключевые слова: методика обучения истории, электронные образовательные ресурсы, ИКТ-технологии.

**SPECIFICITY OF USING ELECTRONICAL EDUCATIONAL RESOURCES
IN STUDYING THE «COLD WAR» TOPIC**

SHEYKINA LYUDMILA ALEXANDROVNA

VOLKOVA MARINA SEMENOVNA
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Abstract: This article discusses the use of electronic educational resources in studying the history of Russia in the second half of the 20th century, using the theme of the Cold War as an example.

Key words: history teaching methodology, electronic educational resources, ICT technologies.

Современная действительность характеризуется кардинальными изменениями во всех сферах общественной жизни. Эти изменения связаны с всесторонним развитием постиндустриального общества и становлением информации в качестве четвертого фактора производства. Все большее распространение получают компьютерные технологии, автоматизации и роботизация производственных процессов.

Изменения коснулись и системы образования. Следует отметить, что за последние десять лет были приняты и утверждены качественно новые нормативно-правовые документы, выступающие в качестве своеобразного регулятора содержания исторического образования в школе. Таким образом, федеральный государственный стандарт, Профессиональный стандарт педагога, Историко-культурный стандарт выдвигают ряд требований не только к содержанию исторического образования, приемам и методам, реализуемым на уроках, но и к личности учителя, его психолого-педагогическим способностям и уровню компетенций. В качестве ярких нововведений стоит отметить новую программу аттестации учителей истории при помощи Единых Федеральных Оценочных материалов (ЕФОМ). А также проект программы Национальной Системы Оценочного Роста (НСУР). В результате реализации данных нововведений предполагается создание следующей системы и иерархии педагогических работников: учитель (осуществляет профессиональную деятельность по обучению и воспитанию обучающихся), старший учитель (занимается преимущественно методической работой), ведущий учитель (является своеобразным тьютором-наставником).

Таким образом, в ходе своей профессиональной деятельности учитель истории должен постоянно обогащать свои знания, пополнять копилку методов и приемов ведения урока. Особое место в преподавании истории отводится внедрению электронных образовательных ресурсов (ЭОР). Под электронными образовательными ресурсами, соглашаясь с Е. Э. Турутиной и Н. Р. Шевко, мы будем понимать учебную, методическую, справочную, организационную и другую информацию необходимую для эффективной организации образовательного процесса, представленную в цифровом виде [6, с. 5].

Следует отметить, что ведущим отличием электронных образовательных ресурсов от иных образовательных ресурсов выступает то, что ЭОР является неким определенным средством, к которому обращаются в целях получения образования, качественной новой информации.

В современном обществе крайне актуальным становится такое понятие как «самообразование». Вслед за Е. Н. Брызгуновой под самообразованием мы будем иметь в виду самостоятельное образование, приобретение систематических знаний в какой-либо области науки, техники, культуры, политической жизни и т. п., предполагающее непосредственный личный интерес занимающегося в органическом сочетании с самостоятельностью изучения материала [1, с. 310].

Самообразование в условиях современных реалий неразрывно связано с электронными образовательными ресурсами и информационно-коммуникационными технологиями. Таким образом, в последние несколько лет данные тенденции воплощаются в сущности дистанционного обучения. То есть такого обучения, которое осуществляется с применением сети интернет и таких сервисов как Skype и иных мессенджеров, которые обеспечивают аудио и видео связь.

Что же касается темы, указанной в названии нашей статьи, то ее изучение в школьном курсе истории России крайне важно, так как носит характер межпредметных связей. «Холодная война» – это состояние экономической, идеологической и «полувоенной» конфронтации между двумя системами (капиталистической – во главе с США и социалистической – во главе с СССР) [3, с. 256].

Успешное освоение данной темы и понимание внутренних и внешних процессов конфронтации двух блоков имеет огромное значение для понимания современной расстановки политических сил на мировой арене, а также способствует рассмотрению отечественной истории в контексте истории мировой, что является одним из требований историко-культурного стандарта.

В учебниках истории России, вошедших в федеральный перечень, данная тема не рассматривается обособленно, что; на наш взгляд, является проблемой для полного понимания обучающимися данного периода. Второй проблемой является достаточно большой объем материала и относительно малое количество часов, отведенное на его изучение учебным планом. Таким образом, первостепенной задачей учителя при рассмотрении данной темы становится формирование полной картины предпосылок, причин, этапов и итогов «Холодной войны», а также анализ ее последствий для современной политико-дипломатической ситуации на международной арене.

На наш взгляд, неопределимое значение для всестороннего освещения данной темы имеет синтез методов активного обучения с применением электронных образовательных ресурсов. Под методами активного обучения (МАО) мы понимаем совокупность универсальных учебных действий и учебных ситуаций, целью которых является организация учебного процесса и создание посредством специальных условий ситуации успеха и самостоятельного творческого освоения учебного материала [4, с. 71].

Рассмотрим ряд конкретных методических рекомендаций, разработанных нами. На занятии, предваряющем рассмотрение темы «Мир после Второй мировой войны», логично дать обучающимся опережающее задание, которое будет заключаться в составлении кластера по теме: «Создание трех миров». Целе-

сообразно порекомендовать им воспользоваться сервисом «Gliffy», который обладает достаточно широким функционалом, позволяет создавать шаблоны для различных целей, в том числе для веб-дизайна, для разработки программного обеспечения, блок-схем, сетевых диаграмм, схем для архитектурных проектов и мн. др.

Широкие возможности для педагогического творчества представляет портал Learningapps.org. Он позволяет создавать интерактивные модули различных типов, работать в онлайн режиме. Данный портал имеет достаточно широкий функциональный ряд, его целесообразно использовать при подготовке нестандартных домашних заданий или проверочных работ. При этом не – обязательно разрабатывать что-то качественно новое, так как в библиотеке портала представлены уже имеющие задания различных тематических блоков. Для работы на уроке логично предложить следующее задание: зайти на портал и открыть, заранее подготовленное учителем задание, оно представляет собой отрывок из Фултонской речи Уинстона Черчилля (5 марта 1946 года) с последующими вопросами, требующими глубокого анализа отрывка. Данный метод работы крайне актуален, так как в данном случае гаджет будет восприниматься обучающимися не только как возможность зайти в сеть интернет или пообщаться в социальных сетях, но и как средство обучения, средство получения информации.

Для создания хронологических таблиц хорошо подходит сервис Tiki-Toki. Работы в вышеназванном сервисе получаются очень яркими и удобными, что способствует наглядному восприятию исторической хронологии. При этом один период можно разбивать на параллельные сюжеты, выделять события цветом, добавлять изображения и видео из YouTube или Vimeo. Вдобавок в Tiki-Toki есть необычный 3D-режим, где таймлайн не прокручивается слева направо, а уходит вдаль, как дорога. Целесообразно пользоваться данным сервисом при выполнении домашнего задания или подготовки к урокам, посвященным тем или иным военным конфликтам. На примере обозначенной темы логично было бы использовать его при рассмотрении Корейской войны (1950–1953 гг.), войны во Вьетнаме (1955–1975 гг.), Берлинского кризиса (1961 г.) и Карибского кризиса (1962 г.).

Широкое применение в методике обучения истории сейчас получили так называемые интеллект-карты (mind map, известная также как майнд-карта, карта мыслей и ментальная карта) – это аналитический инструмент, который используют, если необходимо найти максимально эффективное решение задачи. Крайне актуальным данный вид работы становится при решении задач проблемного характера. Существует огромное количество сервисов для создания интеллект-карт, но наиболее полезным для обучающихся мы считаем Mindmeister. Он позволяет одновременно создавать до трех карт на одном устройстве, а также экспортировать карту текстом, что позволяет облегчить ее защиту.

Таким образом, спецификой внедрения активных методов обучения с применением электронных образовательных ресурсов в историческое школьное

образование является взаимодействие учителя и обучающихся, формирование навыков критического мышления, способности самостоятельно оценивать сложные исторические процессы и явления. Обобщенные результаты исследований педагогов и психологов показывают, что внедрение вышеуказанных методов приводит к повышению заинтересованности обучающихся, их мотивации в изучении истории, приобретению прочных предметных (исторических) знаний. Обучающиеся приобретают навыки работы с историческими источниками, участия в дискуссии, решения проблемных задач.

Список использованных источников

1. Брызгунова, Е. Н. Самообразование как основа успешности человека / Е. Н. Брызгунова // Педагогическое мастерство. – 2012. – № 2. – С. 310–312.
2. Кириллов, В. В. Отечественная история в схемах и таблицах / В. В. Кириллов. – М. : Эксмо, 2017. – 325 с.
3. Курьянов, М. А. Активные методы обучения : метод. пособие / М. А. Курьянов, В. С. Половцев. – Тамбов : Изд-во ТГТУ, 2016. – 80 с.
4. Лапыгин, Ю. Н. Методы активного обучения : учеб. и практикум / Ю. Н. Лапыгин. – М. : Юрайт, 2015. – 248 с.
5. Мандель, Б. Р. Инновационные процессы в образовании и педагогическая инноватика : учеб. пособие для обучающихся в магистратуре / Б. Р. Мандель. – М. : Директ-Медиа, 2017. – 342 с.
6. Турутина, Е. Э. Электронные образовательные ресурсы как инструмент формирования образовательного пространства / Е. Э. Турутина, Н. Р. Шевко // Ученые записки Казанской государственной академии ветеринарной медицины им. Н. Э. Баумана. – 2014. – № 4. – С. 4–9.

РОЛЬ КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ В РЕАЛИЗАЦИИ ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОГО И СОЦИОКУЛЬТУРНОГО АСПЕКТОВ В ИСТОРИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

УДК 373.5.016: 94(510)
ББК 63.3(0)р

ИРАНСКАЯ РЕВОЛЮЦИЯ 1905–1911 ГОДОВ НА УРОКАХ ИСТОРИИ

**АРХИПОВ ИЛЬЯ ВИТАЛЬЕВИЧ
МАРТЫНЕНКО АЛЕКСАНДР ВАЛЕНТИНОВИЧ**
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
arkanaddin@mail.ru

Аннотация: В статье анализируются особенности Персидской революций в контексте преподавания данной темы на уроках по Новейшей истории зарубежных стран.

Ключевые слова: Персидская революция, бест, меджлис, революция, учебник и урок истории.

IRANIAN REVOLUTION 1905–1911 IN HISTORY LESSONS

**ARHIPOV ILYA VITALIEVICH
MARTYNENKO ALEXANDER VALENTINOVICH**
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Abstract: The article analyzes the features of the Persian revolutions in the context of teaching this topic in the lessons on the recent history of foreign countries.

Key words: Persian revolution, best, Mejlis, revolution, textbook and history lesson.

«Пробуждением Азии» называют мощный подъем национально-освободительных движений в странах Востока в начале XX столетия. Выделяют несколько основных признаков этого историко-политического феномена. Во-первых, это влияние первой русской революции 1905–1907 гг., которое особенно сильным было в Иране (не случайно многие российские большевики приняли участие в Иранской революции). Во-вторых, это формирование в странах Востока националистических идеологий (например, таких, как пантюркизм в Османской империи, гандизм в Индии, суньятсенизм в Китае). В значительной степени эти идеологии формировались под влиянием западноевропейской интеллектуальной культуры. Историк А. В. Мартыненко применительно к му-

сультманским странам пишет: «Колонизаторы принесли на мусульманский Восток новые идеи и идеологии, медленно, но верно проникающие в общественное сознание мусульманских социумов. Особенно восприимчивой к новым идейным веяниям с Запада оказалась молодая мусульманская интеллигенция» [4, с. 329].

В-третьих, это появление в Азии политических партий европейского типа (Индийский Национальный Конгресс, партия младотурок, партия Гоминьдан в Китае).

Но, в-четвертых, самым главным проявлением «Пробуждения Азии» стали три великих азиатских революции начала XX столетия: Иранская (Персидская) революция 1905–1911 гг., Младотурецкая революция 1908–1909 гг. и Синьхайская революция 1911–1913 гг.

В данной статье мы остановимся на Персидской (Иранской) революции в контексте преподавания данной тематики на уроках истории в российской школе.

Огромное влияние на Иранскую революцию оказала Русская революция 1905–1907 гг. Первые известия о начале революционных потрясений в Российской империи были встречены персами с большим воодушевлением. Немалую роль здесь сыграло и то историческое обстоятельство, что Россия в конце XIX в. была одним (наряду с Великобританией) колониальных хозяев Каджарского Ирана, фактически контролируя северную часть этой страны.

Идеи русской революции несли в Каджарскую Персию иранские рабочие-отходники, трудившиеся на территории Российской империи – в Закавказье, в частности, на бакинских нефтяных промыслах. Многие из них попали под влияние закавказских отделений партии большевиков [1, с. 143–156].

Революционные события в Иране начались в декабре 1905 г. Российский историк А. Б. Широкоград пишет: «В конце 1905 г. в Персии начались антишахские выступления. Их возглавило шиитское духовенство. Поводом для этих выступлений послужил инцидент, происшедший в Тегеране 12 декабря 1905 г. В этот день правитель города приказал наказать нескольких богатых купцов, отказавшихся снизить цену на импортный сахар. К купцам применили традиционное для Персии тех лет наказание – их били по пяткам. А на следующее утро в знак протеста против такого надругательства в Тегеране не открылась ни одна торговая лавка и на одна производственная мастерская» [8, с. 106].

В ответ на попытку властей арестовать нескольких участников этих митингов шиитское духовенство Тегерана 14 декабря 1905 г. покинуло столицу и село в бест в загородной мечети Абдул-Азим. На многолюдных митингах было выдвинуто требование немедленного созыва законосовещательного собрания – дома справедливости (перс. «бейт уль-адль»). Французский иранист Жан-Поль Ру, характеризуя эти события, пишет о некоем новом для Персии «факторе улицы»: «Такой фактор, как мнение улицы, его проявления, его возможное влияние, для Азии в общем и целом был совсем новым... Впервые его воздействие в полной мере стало ощутимым в первые годы XX века, когда повсюду начались забастовки, шествия, закрылись витрины магазинов...» [5, с. 330].

Выступления тегеранцев поддержали по всей стране. 12 января 1906 г. духовенство прекратило бест и вернулось в Тегеран, добившись у шаха указа о созыве «дома справедливости». Однако шах медлил с фактическим введением конституции, что привело к возобновлению в столице массовых демонстраций и бестов. Под напором массовых выступлений каджарский режим вынужден был уступить.

В начале августа 1906 г. был издан шахский указ о созыве парламента. В октябре того же года состоялось торжественное открытие меджлиса. Английский военный атташе в Персии доносил о деятельности первого в истории иранского парламента следующее: «Собрание скоро показало свою силу. Оно наотрез отказалось согласиться на англо-русское предложение о новом займе на том основании, что государственные доходы не должны быть в залоге у иностранцев. Оно объявило о своем намерении провести реформы, особенно в области финансов страны, прежде всего для того, чтобы обеспечить себя необходимыми фондами и дать возможность правительству основать национальный банк» [7, с. 156]. Из приведенной цитаты британского агента, видно, что меджлис стоял на патриотических, протекционистских позициях.

Одновременно также в августе 1906 г. был опубликован основной закон Персии, который состоял из двух документов. В первом главное внимание уделялось правам меджлиса, во втором – правам граждан.

Современный иранский историк Реза Годс пишет о внутренних противоречиях в содержании этой конституции Ирана: «Конституция предусматривала также созыв сената, или палаты айанов (нобилей). Высшая палата, половину членов которой назначал шах, должна была усилить влияние аристократии и шаха на правительство. Конституция также оговаривала, что премьер-министр и его кабинет должны утверждаться меджлисом, но не устанавливала, кто будет фактически назначать премьера – монарх или меджлис» [3, с. 47].

В то же время необходимо признать, что первая иранская конституция достаточно последовательно отстаивала права парламента-меджлиса. Например, статья 15 иранской конституции 1906 г. гласила: «Национальное собрание имеет право по всем вопросам и во всем, что относится к благу государства и народа, после прений и замечаний по справедливости и верности и по большинству голосов делать свои постановления и с определением Сената представлять через высшее правительственное лицо на утверждение его величества, после чего постановления приводятся в исполнение» [7, с. 156–157].

Конституция предусматривала созыв двухпалатного парламента, но верхняя палата никогда не созывалась. Выборы должны были проходить на основе высокого имущественного ценза по сословным куриям. Конституция предоставляла гражданам Ирана весьма ограниченную свободу печати, собраний, союзов, гарантировала неприкосновенность частной собственности, что, несомненно, было влиянием европейской политической культуры, либеральных ценностей.

С декабря 1906 г. в некоторых городах Ирана стали создаваться демократические и выборные организации, которые получили название энджуменов

(перс. «объединение»). Большинство энджуменов вскоре стали центрами революционного движения. Кроме того, в Северном Иране, в частности – в городах Тебриз и Решт стали создаваться вооруженные отряды революционеров-фидаев. В этот период в указанных городах появились первые социал-демократические группы, которые находились под прямым влиянием российских (в основном – закавказских) большевиков.

Каджарская династия, опираясь на помощь России и Великобритании, взяла курс на подавление революции.

23 июня 1908 г. Мухаммад-Али-шах Каджар объявил военное положение в Тегеране. Здание меджлиса было взято штурмом шахскими войсками. Депутаты первого в истории иранского парламента были арестованы, многие казнены без суда и следствия.

Ответом на эти события стало Тебризское восстание – одна из наиболее героических страниц Иранской революции. Лидером восстания стал Саттархан, который организовал успешную оборону этого города от шахских карательных войск. Однако под предлогом защиты иностранных подданных 25 апреля 1909 г. в Тебриз были введены войска царской России.

Другим центром революции на севере страны был город Решт. Фидаи Решта, заключив союз с вождями бахтиарских племен, враждебных шахской власти, предприняли военный поход на Тегеран, столицу Каджарской Персии. 13 июля 1909 г. революционеры и бахтиарские отряды с боями вступили в Тегеран.

16 июля Мухаммад-Али-шах Каджар был низложен и бежал в Россию. На трон был возведен последний представитель династии Каджаров, малолетний Ахмед-шах.

17 ноября 1909 г. был открыт второй меджлис, с более консервативным составом. Так, среди депутатов преобладали помещики и крупная буржуазия.

В апреле 1910 г. контрреволюция перешла в наступление: в Тегеране правительственными силами, в том числе знаменитой персидской казачьей бригадой, в ходе уличных боев были разгромлены отряды фидаев. На этом фоне усиливалась военная интервенция Великобритании на юге, а России – на севере страны.

В декабре 1911 г. в Тегеране окончательно восторжествовала реакция: Ахмед-шах издал указ о роспуске меджлиса. Иран официально сохранял строй конституционной монархии, но конституция фактически не действовала. Это ускорило кризис каджарского режима, который после Первой мировой войны фактически утратит реальный контроль над страной, а в 1925 г. будет отстранен от власти новой (и последней в истории Ирана) монархической, шахской династией – Пехлеви.

Особенностью изучения данной эпохи в российских школах является то, что учащиеся обращаются к ней дважды – на уроках по Новой истории и на уроках по Новейшей истории. Это связано с разночтениями в трактовке хронологических границ Новейшего времени: в одних российских учебниках его изложение начинается с Первой мировой войны и ее итогов (Версальско-

Вашингтонской системы международных отношений), в других учебниках – с первого десятилетия XX века, то есть, помимо прочего, и с эпохи «Пробуждения Азии».

Иранская революция 1905–1911 гг. наиболее подробно рассматривается в учебнике по Новой истории зарубежных стран

С. Н. Бурина и В. А. Ведюшкина для 8 класса. В частности, здесь указывается на прямую взаимосвязь между этой революцией и колониальным закабалением Ирана: «К началу XX в. зависимость Персии от европейских держав усилилась. Основными соперниками в борьбе за Персию оставались Россия и Англия. Ухудшавшееся положение населения и голод 1903–1904 гг. вновь привели к массовым волнениям. К концу 1905 г. они приобрели характер антифеодальной революции» [2, с. 203].

Авторы указанного учебника обращают особое внимание на фактор внешнего вмешательства держав в дела Каджарской Персии в период революции: «Вскоре по англо-русскому соглашению о разделе сфер влияния (август 1907 г.) Персия была поделена на русскую (северную) и английскую (южную) сферы влияния с сохранением нейтральной зоны посередине. Население Персии бурно возмущалось наглым вмешательством в дела страны, выразил протест и меджлис» [2, с. 203].

Об этом же в своем учебнике для 11 класса пишут А. А. Улунян и Е. Ю. Сергеев: «В 1909 г. ситуация в стране продолжала оставаться сложной, поскольку противоречия среди противников шаха и поиск ими поддержки у иностранных держав препятствовали установлению республики. К концу 1911 г. Англия и Россия, заключившие в 1907 г. соглашение о разделе Ирана на сферы влияния, пошли на открытую интервенцию. Революция была подавлена, а шахская власть была восстановлена» [6, с. 21].

Таким образом, Иранская революция 1905–1911 гг., самая длительная революция эпохи «Пробуждения Азии», заняла свою «нишу» в школьном курсе зарубежной истории для российских общеобразовательных учреждений.

Список использованных источников

1. Арутюнян, Г. С. Иранская революция 1905–1911 гг. и большевики Закавказья / Г. С. Арутюнян. – М. : ИВ РАН, 2016. – 164 с.
2. Бурин, С. Н. Новая история зарубежных стран : учеб. для 8 класса общеобразовательных учреждений / С. Н. Бурин, В. А. Ведюшкин. – М. : Дрофа, 2013. – 256 с.
3. Годс, Махмуд Реза. Иран в XX веке: политическая история / Махмуд Реза Годс. – М. : Наука, 1994. – 353 с.
4. Мартыненко, А. В. Бахаи и ахмадийат: новые религиозные сообщества в контексте модернизации ислама (сравнительно-исторический анализ) / А. В. Мартыненко. – Ульяновск : Ульяновский дом печати, 2005. – 400 с.
5. Ру, Ж. История Ирана и иранцев. От истоков до наших дней / Ж. Ру. – СПб. : Евразия, 2015. – 430 с.
6. Улунян, А. А. Всеобщая история. Новейшая история. 11 класс : учеб. / А. А. Улунян, Е. Ю. Сергеев. – М. : Просвещение, 2018. – 287 с.
7. Хрестоматия по Новой истории. Второй период : пособие для учителя / сост. П. И. Остриков. – М. : Просвещение, 2003. – 320 с.

8. Широкоград, А. Б. Персия – Иран. Империя на Востоке / А. Б. Широкоград. – М. : Вече, 2010. – 384 с.

УДК 373.5.016: 94(55)
ББК 63.3(0)р

СИНЬХАЙСКАЯ РЕВОЛЮЦИЯ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ ИСТОРИИ

АРХИПОВ ИЛЬЯ ВИТАЛЬЕВИЧ

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

Аннотация: В статье анализируются особенности Синьхайской революции в Китае (1911–1913) в контексте преподавания данной темы на уроках по Новой и Новейшей истории зарубежных стран.

Ключевые слова: Синьхайская революция, три народных принципа, монархия, республика, учебник и урок истории.

XINHAI REVOLUTION IN HISTORY SCHOOL COURSE

ARHIPOV ILYA VITALIEVICH

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Abstract: The article analyzes the features of the Xinhai Revolution in China (1911–1913) in the context of teaching this topic in lessons on the New and Contemporary History of foreign countries.

Key words: Xinhai revolution, three popular principles, monarchy, republic, textbook and history lesson

В начале XX века маньчжурская, иноземная династия Цин, правившая Китаем с 1644 г., установила режим реакции, разгромив даже робкие и умеренные попытки реформ. В 1909 г. на трон был возведен последний в истории император Китая – маньчжур Пу И, которому на тот момент было всего три года. Коронация почти младенца окончательно подорвала авторитет цинской правящей верхушки. По всей стране ширилось протестное движение. Позиции режима еще более ослабило позорное поражение в войне с Японией 1894–1895 гг.

Именно в этот период в Китае формируется революционное движение лидером которого стал Сунь Ятсен. Он сформулировал программу будущей китайской революции, которая сводилась к его знаменитым трем народным принципам.

Первый принцип – демократия подразумевал, прежде всего, смену в Китае формы правления с монархии на республику, а в более широком контек-

сте – объединение страны, отказ от дарованных иностранцам привилегий, вывод Китая на достойное место среди других держав.

Второй принцип – национализм означал осуществление власти самим народом, в первую очередь – китайцами (ханьцами), а не иноземной кликой Цинов.

Третий принцип – народное благоденствие трактовался Сунь Ятсеном и его соратниками широко и в разные периоды по-разному, от либеральных экономических реформ до социалистических преобразований.

Синьхайская революция в Китае началась с восстания в городе Учан, в ночь с 9 на 10 октября 1911 г. Эта дата и стала официальной датой начала Синьхайской революции: впоследствии день 10 октября был объявлен в Китае государственным праздником, имевшим силу вплоть до прихода к власти коммунистов в 1949 г.

Восстание готовила организация китайских революционеров «Тунмэнхуэй» (кит. «Объединенная Лига»). Вооруженное выступление в Учане было успешным и одновременно стало своеобразным сигналом: всю страну охватило национально-освободительное движение против правящей династии Цин – династии иностранной, пришедшей к власти в ходе маньчжурского завоевания Китая 1644–1683 гг.

27 октября маньчжуры предложили пост командующего армией опытному генералу, этническому китайцу Юань Шикаю. Он принял данный пост, но начал постепенное отстранение маньчжурской династии Цин от власти, став фактическим военным диктатором Северного Китая.

В империи началась гражданская война между революционным Югом и реакционным Севером, в ходе которой Юань Шикай обнародовал конституцию и заставил династию подтвердить ее легитимность (26 ноября 1911 г.). Так, незадолго до своей гибели империя Цин сменила форму правления, стала конституционной монархией.

Лидер китайских революционеров Сунь Ятсен, находившийся тогда в эмиграции, при первых сведениях о начавшейся революции выехал на родину. 24 декабря 1911 г. он прибыл в Шанхай. В это период начались мирные переговоры между генералом Юань Шикаем и революционерами. При посредничестве английских дипломатов между «Севером» и «Югом» было достигнуто перемирие.

29 декабря 1911 г. в Нанкине прошла конференция делегатов революционных провинций, которая впервые в истории Китая провозгласила образование республики. Временным президентом единогласно был избран Сунь Ятсен. Столицей республики был объявлен Нанкин.

1 января 1912 г. Сунь Ятсен принял пост временного президента и присягнул на верность Китайской республики. «Тунмэнхуэй» стал легальной правительственной партией. В опубликованной 1 января указанного года декларации Сунь Ятсен заявил: «В самом начале строительства китайской республики я с величайшим трепетом принимаю пост временного президента. Высокие цели революции и воля сограждан обязывают меня отныне отдать все силы и спо-

способности осуществлению предназначения народа, полному уничтожению остатков отвратительного самодержавия» [12, с. 170].

Но на севере «отвратительное самодержавие» в лице цинского монархического режима все еще сохранялось. Казалось бы, предстоял новый виток вооруженной борьбы между республиканским Югом и монархическим Севером.

Однако в этой ситуации 12 февраля 1912 г. генерал Юань Шикай заставил династию Цин официально отречься от власти. Немецкий историк Р. Крюгер пишет о свержении Цин следующее: «Мандат Неба, которым императорский дом владел на протяжении двух тысячелетий, был отозван, и могущественная династия, правившая страной почти триста лет, быстро и тихо ушла в небытие» [5, с. 433].

Российский историк В. Н. Усов дает этим событиям такую оценку: «Завершается решающий этап революции – этап свержения маньчжурского деспотизма и утверждения республиканского строя. Завершается он историческим компромиссом, инициаторами которого были Юань Шикай и Сунь Ятсен, компромиссом, который позволил, по сути дела, избежать кровопролития гражданской войны и прямого вмешательства иностранных держав, способных привести к распаду страны. Начинается новый этап политической жизни Китая, связанный с попытками утвердить парламентские формы управления страной и стремлением Юань Шикая к авторитарному правлению» [10, с. 114].

Свержение монархии произвело такое впечатление на революционный лагерь, что его лидер Сунь Ятсен даже отрекся от поста президента Китайской Республики в пользу Юань Шикая.

В марте 1912 г. в Нанкине была провозглашена конституция Китая, которая провозглашала демократические права и свободы, а 29 апреля того же года в Пекине открылся китайский парламент – Национальное собрание.

Российский китаевед В. В. Малявин пишет об итогах революции: «Однако успехи революции оказались непрочными. Революционное правительство в Нанкине признало временным президентом Китайской Республики Юань Шикая, который перенес столицу в Пекин. На парламентских выборах созданная Сунь Ятсеном Национальная партия (Гоминьдан) получила почти две трети мест в обеих палатах парламента (впрочем, в выборах участвовало лишь около 5 % населения страны). Однако Юань Шикай фактически установил в стране свою единоличную диктатуру. Он распустил парламент, восстановил многие традиционные политические институты китайской империи и даже задумал восстановить монархию» [6, с. 95–96].

Действительно, казалось бы, Синьхайская революция завершилась поражением и торжеством военной диктатуры Юань Шикая. Однако ее главный итог – установление республиканской формы правления имел уже необратимый характер для этой страны, сохраняясь по сей день.

По мнению автора статьи, очевидным недостатком российских школьных учебников по Новой и Новейшей истории зарубежных стран является то, что самой радикальной революции этой эпохи – Синьхайской в Китае – уделяется

гораздо меньшее внимание, нежели в отношении Иранской и Младотурецкой революций.

Например, в учебнике С. Н. Бурина и В. А. Ведюшкина Синьхайская революция вообще «уместилась» в один абзац следующего содержания: «В октябре 1911 г. в Учане вспыхнуло восстание. Волнения стремительно охватили всю страну, приняв характер буржуазной революции. Попытки маньчжурской династии пойти на уступки уже не могли спасти ее от гибели. 29 декабря делегаты от восставших провинций, собравшись в Нанкине, провозгласили Китай республикой. Сунь Ятсен был избран ее временным президентом. Но спустя полтора месяца он сам отказался от этого поста в пользу Юань Шикая, лидера умеренного крыла революции» [1, с. 221–222].

Не менее кратко об этой революции, принципиально изменившей судьбу китайской цивилизации в Новейшее время, говорится в учебнике А. А. Улуняна и Е. Ю. Сергеева: «Несмотря на отдельные вспышки народного недовольства, только к 1911 г. в Китае сложились благоприятные условия для свержения правящей династии. Восстание саперного батальона в г. Учане 10 октября 1911, т. е. в год «синьхай» по китайскому лунному календарю послужило катализатором народных выступлений... 1 января 1912 г. Сунь Ятсен провозгласил в стране республику и сформировал демократическое правительство в г. Нанкине. Но для предотвращения распада страны он добровольно уступил высшую государственную власть Юань Шикаю, который в свою очередь вынудил последнего цинского императора – малолетнего Пу И. После принятия республиканской конституции президентом вплоть до своей смерти в 1916 г. оставался Юань Шикай» [9, с. 20].

В целом необходимо признать, что, несмотря на краткий и неизбежный для «перегруженных» информацией школьных учебников поверхностный характер изложения, эпоха «Пробуждения Азии» заняла свою нишу в учебных изданиях по зарубежной истории для 8 и 11 классов общеобразовательных учреждений Российской Федерации.

Список использованных источников

1. Бурин, С. Н. Новая история зарубежных стран : учеб. для 8 класса общеобразовательных учреждений / С. Н. Бурин, В. А. Ведюшкин. – М. : Дрофа, 2013. – 256 с.
2. Глушаков, В. А. История Китая в XX веке / В. А. Глушаков. – М. : Энциклопедия-ру, 2019. – 480 с.
3. Дельнов, А. Китайская империя. От Сына Неба до Мао Цзэдуна / А. Дельнов. – М. : Эксмо, 2013. – 612 с.
4. История Китая / под ред. А. В. Меликсетова. – М. : Оникс, 2014. – 751 с.
5. Крюгер, Р. Китай. Полная история Поднебесной / Р. Крюгер. – М. : Эксмо, 2016. – 448 с.
6. Малявин, В. В. Китайская цивилизация / В. В. Малявин. – М. : Астрель, 2000. – 632 с.
7. Россия и Китай: четыре века взаимодействия. История, современное состояние и перспективы развития российско-китайских отношений / под ред. А. В. Лукина. – М. : Весь мир, 2013. – 704 с.

8. Сороко-Цюпа, О. С. Всеобщая история. Новейшая история. 9 класс : учеб. / О. С. Сороко-Цюпа, А. О. Сороко-Цюпа. – М. : Дрофа, 2018. – 304 с.
9. Улунян, А. А. Всеобщая история. Новейшая история. 11 класс : учеб. / А. А. Улунян, Е. Ю. Сергеев. – М. : Просвещение, 2018. – 287 с.
10. Усов, В. Н. Последний император Китая. Пу И (1906–1967) / В. Н. Усов. – М. : Олма-Пресс, 2003. – 415 с.
11. Фенби, Дж. Генералиссимус Чан Кайши и Китай, который он потерял / Дж. Фенби. – М. : АСТ, 2006. – 698 с.
12. Хрестоматия по Новой истории. Второй период : пособие для учителя / сост. П. И. Остриков. – М. : Просвещение, 2003. – 320 с.

УДК 94 «1939/945»

ББК 63.3(0)

СПЕЦИФИКА МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ГОДЫ ВТОРОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ

БЕГЕЕВА ВАЛЕНТИНА ВЛАДИМИРОВНА

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия,
begeewa.valentina@yandex.ru

Аннотация: В статье рассматриваются роль и место крупнейших держав в становлении международных отношений накануне и в начале Второй мировой войны. Также автор дает обзор договоров и соглашений, заключенных между странами-участниками Второй мировой войны.

Ключевые слова: советско-германские отношения, антигитлеровская коалиция, Версальско-вашингтонская система, международные отношения.

SPECIFICITY OF INTERNATIONAL RELATIONS IN THE YEARS OF THE SECOND WORLD WAR

BEGEEVA VALENTINA VLADIMIROVNA

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Abstract: The article discusses the role and place of the largest powers in the formation of international relations on the eve and at the beginning of World War II. The author also gives an overview of the treaties and agreements concluded between the countries participating in the Second World War.

Key words: Soviet-German relations, anti-Hitler coalition, Versailles-Washington system, international relations.

Мировой экономический кризис, начавшийся в 1929 году, обострил противоречия как между ведущими капиталистическими державами, так и внутри этих государств. В результате противоречий, вызванных кризисом Версальско-

Вашингтонской системы к концу 1930-х годов все более явной становилась неизбежность столкновения интересов государств как в Европе, так и на Востоке.

Так, в конце 1938 года неизбежность новой войны в Европе стала совершенно очевидной. Нападение Италии на Эфиопию в 1935, германо-итальянская интервенция против республиканской Испании и их помощь франкистам в 1936–1938 гг., аншлюс Австрии в 1938, агрессивная политика Японии – союзницы Германии и Италии – на Дальнем востоке, Мюнхенский сговор 1938 года, – все эти акты агрессии указывали на близость нового крупномасштабного вооруженного конфликта. В этой обстановке большинство европейских стран, стремясь обезопасить себя, ведут «двойную игру», пытаются одновременно заключить договор о ненападении с Германией и создать «систему безопасности» вместе с СССР. Советский Союз в этой ситуации также не был исключением [1]. Надо сказать, что у него существовали предпосылки к сближению как с Англией и Францией, так и с Германией.

К их числу можно отнести, во-первых, участие СССР в различных мирных пактах и конвенциях 20-х – 30-х годов наряду с Англией, Францией и США, Советско-Французский и Советско-Чехословацкий договоры о взаимопомощи (1935); во-вторых, агрессивная по отношению к Союзу политика стран Тройственного союза. Германия и Япония заключили Антикоминтерновский пакт в 1936 г., к тому же Япония вела военные действия против СССР (начавшись еще летом 1938 г., они продолжались вплоть до осени 1939 г.; ожесточенные сражения произошли в августе 1938 г. в Восточной Сибири в районе озера Хасан, а затем в Монголии, где длившиеся несколько месяцев наземные и воздушные бои в районе Халхин-Гола закончились победой советских войск. 15 сентября 1939 г. было заключено перемирие). С другой стороны, 6 декабря 1938 г. в Париже Франция и Германия подписали Договор о ненападении; в 1938 г. Мюнхенский сговор и раздел Чехословакии состоялся без участия СССР; все это можно было расценить как попытку стран Запада направить агрессию Германии против Советского Союза. В конечном итоге это привело к тому, что СССР, как и другие государства, проводил двойную политику.

Следует отметить, что история изучения и оценок пакта о ненападении и двух других договоров СССР с нацистской Германией прошла большой и сложный путь. С момента подписания договора о ненападении 23 августа 1939 г. была высказана официальная версия о необходимости данного шага как единственно возможного в сложившейся международной обстановке. Однако договоры с гитлеровской Германией, несмотря на целесообразность, уже тогда неоднозначно воспринимались советскими людьми [2, с. 65].

В силу этого договоры с нацистской Германией и прежде всего пакт о ненападении трактовался советской историографией как, может, и неприятная, но вынужденная мера, ставившая главной целью задачу оттянуть войну и избежать формирования антисоветской коалиции. Эта точка зрения по сути стала официальной версией и изложена в БСЭ: «Позиция западных держав предопределила срыв московских переговоров и поставила Советский Союз перед альтернати-

вой: оказаться в изоляции перед прямой угрозой нападения фашистской Германии или, исчерпав возможности заключения союза с Великобританией и Францией, подписать предложенный Германией договор о ненападении и тем самым отодвинуть угрозу войны. Обстановка сделала неизбежным второй выбор. Заключенный 23 августа 1939 советско-германский договор способствовал тому, что вопреки расчетам западных политиков мировая война началась со столкновения внутри капиталистического мира» [1].

12 июля 1941 г. подписано англо-советское соглашение о совместных действиях в войне против Германии. СССР и Англия обязывались «оказывать друг другу помощь и поддержку», «не вести переговоров, не заключать перемирия или мирного договора, кроме как с обоюдного согласия».

Принимая во внимание пожелание СССР, Англия 6 декабря 1941 г. объявила войну союзникам Германии, воевавшим против СССР, – Венгрии, Румынии и Финляндии. Стремясь расширить коалицию антифашистских сил, СССР решил достичь соглашения не только с Великобританией, но и с эмигрантскими правительствами и группировками, выступавшими против гитлеровской Германии.

В июле 1941 г. СССР подписал соглашения с находившимися в Лондоне эмигрантскими правительствами Чехословакии и Польши. Советское правительство признало «утратившими силу» советско-германские договоры «о территориальных переменах в Польше», но вопрос о будущих польских границах остался открытым. Стороны обязались оказывать друг другу помощь в войне против Германии.

Примечательно, что в самой коалиции существовали серьезные противоречия, вызванные различиями в социальной и политической системе входивших в нее государств; их целями и их политико.

Разногласия возникли в основном по вопросу о втором фронте в Европе, создание которого СССР считал наиболее действенным способом достижения победы над Германией.

Другая проблема, не менее волновавшая участников коалиции, – проблема послевоенных границ и вообще послевоенного устройства мира. Ни Англия, ни США не признавали новых границ СССР, установленных в 1939–1940, и опасались возможной «большевизации Европы», а СССР же, в свою очередь, хотел юридически закрепить свои новые границы. Впервые эта проблема подробно обсуждалась во время визита английского министра иностранных дел Идена в Москву в декабре 1941. Иден намеревался дополнить англо-советское соглашение о совместных действиях во время войны соглашением о послевоенном сотрудничестве и привез с собой проект такого соглашения, по которому Англия и СССР обязывались сотрудничать во время войны и «в деле переустройства Европы после войны с вниманием к интересам друг друга», в соответствии с принципами Атлантической хартии, что обе стороны «не стремятся к территориальным или другим приобретениям» и не будут вмешиваться во внутренние дела других народов. Советский Союз предложил проекты 2 дого-

воров: «о союзе и взаимной военной помощи между СССР и Англией в войне против Германии», другой – «об установлении взаимного согласия между СССР и Великобританией при решении послевоенных вопросов и об их совместных действиях по обеспечению безопасности в Европе после окончания войны с Германией» [3, с. 98].

Ко второму договору Сталин неожиданно для Идена предложил добавить два секретных протокола, в которых наметен конкретный план устройства послевоенной Европы. Эти протоколы предусматривали восстановление довоенных границ СССР и границ европейских стран, оккупированных Германией, с территориальными изменениями для некоторых. Сверх довоенных границ, СССР претендовал на территории за счет Румынии, Финляндии и части Восточной Пруссии с городом Кенигсберг. Советское правительство предлагало расширить Чехословакию и Югославию за счет Венгрии и Италии, а Турцию, – чтоб вознаградить ее за нейтралитет, – за счет Италии и Болгарии. Польше намечалось передать некоторые районы Западной Украины или Западной Белоруссии с польским населением и расширить ее территорию в западном направлении за счет Восточной Пруссии. Германию предполагалось полностью разоружить и разделить на ряд государств, восстановив Австрию как самостоятельное государство. Агрессоры должны возместить жертвам убытки, причиненные их нападением. Для сохранения будущего мира в Европе предлагалось создать международную организацию – Европейский Совет и предоставить в ее распоряжение «определенное количество войск» [3, с. 154]. Сталин предложил Идену создать английские военные, военно-воздушные и военно-морские базы во Франции, Бельгии, Голландии, Норвегии и Дании.

Английское правительство не захотело связывать себя конкретными обязательствами, ведь ранее оно заявило о непризнании территорий после 1939 г., и обещало правительству США не вступать без консультации с ним в секретные соглашения о послевоенном устройстве. Иден не согласился гарантировать новые границы СССР, а Сталин отказался подписать проекты договоров с Великобританией. Эти разногласия держались в тайне, но они серьезно осложняли взаимоотношения.

Если говорить о развитии международных отношений в целом применительно к Европе, то, видимо, следует рассматривать их в разрезе различных глобальных тенденций. В невообразимый вихрь событий закручивались проблемы национализма и интернационализма, стремление к взаимодействию и взаимосвязанности мира с сепаратистскими действиями отдельных государств. Плюс ко всему накладывались противоречия между СССР и капиталистическим миром. А особенно остро стояли противоречия между германским фашизмом, между тоталитарными государствами и буржуазной демократией в Европе.

Весь этот туго затянутый клубок противоречивых идеологических и политических настроений в конечном итоге нашел свое выражение как на общественном, так и на правительственном уровне. И в своей совокупности все эти

факторы и противоречия и создали ту взрывоопасную конфликтную ситуацию, которая постоянно существовала в Европе. Возможно ли было избежать вооруженного столкновения крупных мировых держав?

И в этом состоит один из исторических уроков развития международных отношений в XX столетии: понимание того, сколь губительна для человечества оказывается разобщенность людей, стран и народов, их пассивность перед лицом реакции и агрессии, излишняя идеологизация международных отношений, которая в межвоенное время имела господствующую тенденцию. И в этом идеологизированном мире, в этой политически конфликтующей Европе очень трудно было находить общие решения общих проблем.

Список использованных источников

1. Большая советская энциклопедия. Вторая мировая война [Электронный ресурс]. – URL : http://bse.chernport.ru/vtoraya_mirovaya_vojna_1939-1945.shtml
2. Дюков, А. Р. Пакт Молотова – Риббентропа в вопросах и ответах / А. Р. Дюков. – М. : Фонд историческая память, 2009. – 176 с.
3. Рахманинов, Ю. Н. Проблема европейской безопасности. Исторический опыт ее решения. 1917–1977 / Ю. Н. Рахманинов. – М. : Мысль, 1979. – 357 с.
4. Сиполс, В. Я. Дипломатическая борьба накануне второй мировой войны / В. Я. Сиполс. – М. : Международные отношения, 1989. – 336 с.

УДК [631.3+323.3-058.13](476)(091)«18/19»
ББК 40.722(4Беи)

УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ЗЕМЛЕДЕЛЬЧЕСКИХ ОРУДИЙ В КРЕСТЬЯНСКИХ ХОЗЯЙСТВАХ БЕЛАРУСИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX В.

БЕЛЯВИНА ВАЛЕНТИНА НИКОЛАЕВНА

ГНУ «Центр исследований белорусской культуры, языка и литературы
Национальной академии наук Беларуси», г. Минск, Беларусь
bel-centre@bas-net.by

Аннотация: В статье рассматривается процесс технической модернизации белорусской деревни во второй половине XIX – начале XX в. Автор отмечает, что развитие капиталистических отношений активно затронуло только наиболее имущие слои белорусской деревни.

Ключевые слова: реформа 1861 года, имущественное расслоение крестьянства, пахотные земледельческие орудия, сельскохозяйственные машины, капиталистические отношения.

IMPROVEMENT OF AGRICULTURAL IMPLEMENTS ON PEASANT FARMS IN BELARUS IN THE SECOND HALF OF THE 19TH – BEGINNING OF THE 20TH CENTURY

BELYAVINA VALENTINA NIKOLAEVNA

The center for the Belarusian culture, language and literature researches
of the NAS of Belarus, Minsk, Republic of Belarus

Abstract: The article discusses the process of technical modernization of the Belarusian village in the second half of the 19th –beginning of the 20th centuries. The author notes that the development of capitalist relations has actively affected only the most affluent layers of the Belarusian village.

Key words: reform of 1861, property stratification of the peasantry, arable agricultural implements, agricultural machinery, capitalist relations

Земледелие известно на территории Беларуси со времен неолита. Многие века оно являлось основой жизнедеятельности и главным хозяйственным занятием белорусов, определяя характер и особенности их материальной и духовной культуры, образ жизни и трудовые навыки.

До середины XIX в. в белорусской деревне господствовала паровая трехпольная система земледелия с принудительным севооборотом, узаконенная еще в середине XVI в. королем польским и великим князем Великого Княжества Литовского Сигизмундом II Августом («Устава на волоки», 1557 г.).

Пахотная земля жителей сельского поселения делилась на три по возможности равные части. Одно поле крестьяне засевали рожью или озимой пшеницей, второе – яровыми культурами: ячменем, овсом, ярицей (яровой рожью), пшеницей, горохом, просом и т. д. Третье поле год оставалось под паром и использовалась как совместное пастбище для скота, а на следующий год засевалось озимыми.

Основным пахотным орудием в Беларуси с IX и до начала XX в. была двухзубая деревянная соха с железными сошниками. Она являлась единственным земледельческим орудием, которым белорусские крестьяне обрабатывали свою и помещичью землю, выращивая миллионы пудов зерна.

Обычно соху каждый крестьянин делал из дерева сам. Покупными были только железные сошники (нароги), а иногда и палица, приспособление для отвала земли, которые изготавливали местные кузнецы. Соха чисто и ровно вспахивала любую почву на небольшую глубину, легко обходила встречавшиеся камни. Ею можно было обрабатывать узкие и небольшие по размеру участки, что было важно при малоземельи и чересполосице крестьянской земли.

Сохой белорусы выполняли целый ряд работ: пахали землю под все полевые культуры, запахивали навоз и посеянное зерно, проводили в засеянном поле сточные борозды для воды. Простота конструкции, дешевизна, маневренность, легкость ремонта, возможность обрабатывать любую почву обеспечили

сохе многовековое использование. В конце 1840-х гг. белорусская («литовская») соха считалась в России одним из лучших пахотных орудий [9, с. 21].

В 1883 г. на страницах «Земледельческой газеты» была развернута дискуссия о месте сохи в сельском хозяйстве, которая длилась два года. Многие из участников дискуссии ставили соху выше плуга по своим качествам. Большое количество читателей газеты считали соху «альфой и омегой» сельскохозяйственного инвентаря, а плуг пустой, или даже вредной выдумкой, орудием очень дорогим и не способным окупиться [7, с. 29–30].

Интересно, что в крестьянских хозяйствах, расположенных поблизости имения «Щорсы» графа Хрептовича в Новогрудском уезде Минской губернии в начале 1880-х гг. во всеобщее употребление крестьян стал входить плуг. Образцом для крестьянских плугов послужил плуг, привезенный из Саксонии управляющим имением «Щорсы» и подаренный им одному крестьянину. Крестьяне быстро убедились в преимуществах плуга перед сохой и начали сами делать все его деревянные части и соединять их с железными, которые научились производить местные кузнецы [6, с. 365–366].

Одноконным плугом за день можно было вспахать такую же площадь земли, что и сохой, но пахота была более качественной и намного легче. Пахать плугом могли уже мальчишки 12–13 лет, а с двухконным плугом один человек выполнял такой объем работы, как два пахаря с сохой [12, с. 58]. Именно экономия физических сил и сокращение рабочего времени крестьян в результате усовершенствования земледельческих орудий и технологии труда являлись важнейшими показателями технической модернизации пореформенной деревни.

В первой половине 1880-х гг. крестьяне деревни Вицковщина, расположенной в 40 км от Минска, пользовались еще земледельческими орудиями эпохи крепостного права: пахали сохой, бороновали деревянной бороной с деревянными зубьями, жали серпом, косили косой, молотили цепом, веяли зерно совковой лопаткой, картофель сажали и копали лопатой, а окучивали мотыгой. Но к концу XIX в. соху здесь почти полностью вытеснил плуг с деревянной основой, а в начале XX в. – целиком железный [12, с. 57–58].

Разумеется, в различных регионах Беларуси интенсивность процесса замены сохи плугом сильно различалась. В данном случае большое значение имела близость города, где крестьяне могли сбывать продукцию своего хозяйства и покупать орудия фабричного производства, развитие путей сообщения и т. д. Например, на территории Подляшья первые деревянные плуги, железные части к которым изготавливали местные кузнецы, стали появляться у крестьян около 1910 года [8, с. 373].

В середине 1890-х гг. плугом обрабатывали землю в Гродненской губернии уже 25 % крестьянских хозяйств, в Минской – 21 %, в Витебской – 19 %, Могилевской – 17 % [3, с. 166]. В целом по Беларуси в 1910 г. плуги в хозяйствах крестьян, по подсчетам белорусских историков, составляли 36,4 % всех орудий для вспашки земли [3, с. 383].

В Беларуси начали открываться небольшие местные заводы по производству сельскохозяйственных машин, которые выпускали плуги и другие усовершенствованные орудия для земледельческого труда. В 1911 г. их было 50, в 1913 г. – уже 63 [4, с. 157].

Одновременно с заменой сохи плугом, шло распространение брусковых борон с железными зубьями. Такие бороны были значительно тяжелее старинных плетеных с деревянными зубьями. Они лучше и глубже разрыхляли землю, очищая поля от сорняков.

В начале XX в. зажиточные крестьяне стали приобретать фабричные, полностью железные бороны, а также их усовершенствованные варианты – бороны «зигзаг» и пружинные. Пружинные использовались для обработки заволоженных почв и имели приспособление для регулировки глубины рыхления.

Развитие капиталистических отношений в Беларуси во второй половине XIX в. вызвало и значительные сдвиги в крестьянских хозяйствах в способах уборки и обработки урожая сельскохозяйственных культур. В начале 1880-х гг. известный этнограф А. Киркор писал, что улучшение благосостояния белорусских крестьян после реформы 1861 г. весьма заметно. Среди них уже есть такие, которые «завели у себя по деревням молотилки, очищают свои пахотные поля, старательно удобряют их, сеют клевер и охотно подражают крупным землевладельцам» [5, с. 214].

Активно приобретать механические молотилки («малатарні») зажиточные белорусские крестьяне стали в конце XIX – начале XX в. Наибольшее распространение получили молотилки с конным приводом. За десять часов на конной молотилке можно было обмолотить от 600 до 1000 снопов ржи [10, с. 130], тогда как цепом один человек мог обмолотить за день только около 60 снопов [1, ф. 6, оп. 14, д. 132, л. 52].

В 1910 г. в Витебской губернии одна молотилка приходилась у крестьян на 224 десятины пахотной земли, в Гродненской – на 589 десятин [11, с. XIX–XX]. В удаленных от городов деревнях обычно молотилки были у одного-двух хозяев, а во многих деревнях их совсем не было. Такое же положение в 1910 г. наблюдалось и с машинами для веяния зерна. В Виленской губернии одна веялка приходилась на 433 десятины пахотной крестьянской земли, в Гродненской – на 763 десятины [11, с. XX]. В 1910 г. крестьяне Беларуси имели 32 528 сельскохозяйственных машин, причем 99,5 % из них составляли молотилки и веялки [3, с. 383].

Самые зажиточные крестьяне покупали жатки-лобогрейки. Ими можно было убирать полегшие посевы, участки с низким хлебостоем, а также посевы на неровных по рельефу полях. Работая в среднем темпе, жаткой можно было сжать за день 2–3 гектара ржи, а две-три жнеи без особого напряжения связывали на этой площади рожь в снопы [12, с. 59–60].

Вместе с механизацией сельскохозяйственных работ изменялись и способы земледелия. На наделах зажиточных крестьян быстрыми темпами распространялось травосеяние и применялись минеральные удобрения, вводились многопольные севообороты. Результатом был рост урожайности на крестьян-

ских полях. Если в 1907–1908 гг. урожайность озимой ржи на наделных землях в Беларуси в среднем составляла 32,9 пудов с десятины, то в 1912–1913 гг. возросла до 47,3 пудов с десятины, т. е. на 43 % [3, с. 386].

В 1910-х гг. Российская империя превратилась в главного экспортера важнейших сельскохозяйственных продуктов, выращивая на своей территории более половины мирового производства ржи, более четверти пшеницы и овса, около четверти картофеля, 2/5 ячменя [2, с. 154]. Довольно значительная часть общероссийского экспорта сельскохозяйственной продукции была произведена в Беларуси, чему содействовали ее близкое расположение относительно западноевропейских рынков сбыта и хорошие пути сообщения. Экспорт льна из Беларуси составлял 1/6 часть общероссийского, много вывозилось зерна и других продуктов сельскохозяйственного производства [13, с. 81]. Среди губерний Европейской России Гродненская губерния занимала первое место по урожайности ржи, Минская – третье, Виленская – пятое, Могилевская – одиннадцатое [13, с. 79].

Укрепление зажиточного крестьянства, развитие рыночных связей в области сельского хозяйства были ярким свидетельством капиталистической эволюции белорусской деревни. Одновременно набирал силу процесс имущественного расслоения крестьян. Этому содействовало образование в 1882 г. Крестьянского поземельного банка, главной целью деятельности которого была выдача долгосрочных займов крестьянам для покупки в кредит помещичьей земли. Несмотря на то, что в Беларуси земля стоила дорого, так как многие помещики быстро приспособились к рыночным условиям, к концу XIX в. в пяти белорусских губерниях крестьяне приобрели через Крестьянский банк около миллиона десятин земли [13, с. 33].

Хозяйство малоземельных жителей деревни в рассматриваемый период все более выразительно приобретало статус парцеллярного: оно обеспечивало семьи питанием, но утрачивало способность быть производителем товарной продукции.

Таким образом, развитие капиталистических отношений в сельском хозяйстве Беларуси во второй половине XIX – начале XX в. активно затронуло наиболее имущих жителей деревни, которые покупали сельскохозяйственные машины (молотилки, веялки, жатки). Основная масса крестьян приобретала только усовершенствованные орудия обработки земли: плуги и деревянные бороны с железными зубьями, продолжая пользоваться ручными способами уборки и обработки урожая. В регионах, удаленных от городов и развитых путей сообщения, архаичная соха и в начале XX в. оставалась единственным пахотным орудием крестьян.

Список использованных источников

1. Архив Института искусствоведения, этнографии и фольклора Национальной академии наук Беларуси.
2. Большая книга мира. М., 2010.
3. Гісторыя сялянства Беларусі: у 3 т. Т.2.: Гісторыя сялянства Беларусі ад рэформы 1861 г. да сакавіка 1917 г. Мінск. 2002.

4. Довнар-Запольский, М. В. Народное хозяйство Белоруссии (1861–1914 гг.). – Минск, 1926.
5. Живописная Россия: Отечество наше в его земельном, историческом, племенном, экономическом и бытовом значении: Литовское и Белорусское Полесье: Репринт. Воспроизведение изд. 1882 г. 2-е изд. Минск, 1994.
6. Курдюков, Н. Крестьянский плуг в Новогрудском уезде // Земледельческая газета. – 1885. – № 17. – 27 апреля.
7. Л.З. О сохе и сошной палице // Земледельческая газета. – 1886. – № 2. – 11 января.
8. Лобач, М. Па слядах рукапіснага этнаграфічнага апісання Бельскага павета свяшчэнніка Келясціна Брэна з 50-х гадоў XIX ст. // Studia polsko-litewsko-białoruskie. Prace Białostockiego Towarzystwa Naukowego. № 31. Warszawa, PWN, 1988.
9. Молчанова, Л. А. Материальная культура белорусов / Л. А. Молчанова. – Минск, 1968.
10. Рудаков, Г. Ф. Сельскохозяйственные машины и орудия для механизации полеводства / Г. Ф. Рудаков, М. А. Ураевский. – М., 1953.
11. Статистика Российской империи. Сельскохозяйственные машины и орудия в Европейской и Азиатской России в 1910 году. – СПб., 1913.
12. Улашчык, М. М. Была такая веска: гіст.-этногр. Нарыс / М. М. Улашчык. – Мінск. 1989
13. Шымуковіч, С. Ф. Гісторыя Беларусі: курс лекцый / С. Ф. Шымуковіч. – Ч. 2. – 2-е выданне. – Мінск, 2004.

УДК 008.2
ББК 71

ВОСТОК И ЗАПАД: ДИАЛОГ КУЛЬТУР

ГАЙКИН ВИКТОР АЛЕКСЕЕВИЧ

ФГБУН «Институт истории, археологии и этнографии народов
Дальнего Востока ДВОРАН», г. Владивосток, Россия
unara49@mail.ru

Аннотация: Несхожесть двух миров ощущали многие писатели и философы. Одни, подобно Киплингу, ограничивались констатацией этого факта (Запад есть Запад, Восток есть Восток). Другие пытались найти корни этого явления, подвергнуть его анализу. Гегель считал Китай тупиковой ветвью развития человечества. К. Маркс сформулировал понятие азиатского способа производства. Проблема актуальна и сегодня, когда развивается процесс глобализации, капитал объединяет экономику различных стран в единый мирохозяйственный комплекс, нивелируя национальные особенности и вызывая встречное национальное движение протеста.

Ключевые слова: Восток, Запад, культура, философия истории, расовая война.

EAST AND WEST: DIALOGUE OF CULTURES

GAIKIN VIKTOR ALEKSEEVICH

Federal State Budgetary Institution Institute of History, Archeology and Ethnography of Peoples of the Far East», Vladivostok. Russia

Abstract: The dissimilarity of the two worlds was understood by many writers and philosophers. Some, Like Kipling, Limited themselves to stating this fact (West is west, East is East). Others tried to find the roots of this phenomenon, to subject it to analysis Hegel considered China a dead end branch of human development K Marks formulated the concept of «Asian mode of production». The problem is still relevant today, when the process of globalization is developing, capital unites the economies of various countries into a single world economic complex, leveling national characteristics and provoking a counter national protest movement.

Key words: East, West, culture, philosophy of history, racial war.

Если рассматривать вопрос в историческом аспекте, то на западе государство возникло как политическая надстройка над экономическим базисом в лице (независимых) товаропроизводителей. Доминирование вызревших на частной собственности производителей отводило государству второстепенную роль. На Востоке поливное земледелие предполагало ограничение частной собственности на землю, необходимость общественных работ с привлечением больших масс людей по возведению дамб, строительству ирригационных сооружений. В результате община не распадалась, а воспроизводилась на государственном уровне в виде деспотий, которые регламентировали жизнь населения, ограничивали личные свободы.

И на Западе, и на Востоке создавались философско-религиозные доктрины, корни которых уходили в социально-экономическое бытие народов, проживающих на данных территориях. Сформировавшись, эти учения (общественное сознание) начинали влиять на социум, определяя уклад жизни, нормы поведения и даже психологию. На западе ведущую роль в «формировании нового человека» сыграло христианство. В эпоху рабовладельческих империй, доведенных до предела социальных противоречий, христианство с его знаменитым принципом равенства людей без учета национальности (даже социального положения – «перед богом»), любви к ближнему, самоценности человеческой личности стало новым политическим мышлением, прорывом в будущее человеческих взаимоотношений. С другой стороны, заслугой христианства явилось становление независимого от государства гражданского общества. Ибо теперь лишь тело человека принадлежало императору, дух же его был свободен и принадлежал Богу. Здесь начало освобождения человека из-под власти государства, его становления как независимой личности.

На Дальнем Востоке, родине классических азиатских деспотий, возникли коллективистские доктрины – конфуцианство, даосизм, подчинявшие жизнь человека нуждам деревни, общества, государства. Провозглашая приоритет

коллектива перед индивидом, конфуцианская мораль требовала от человека поддерживать установленный порядок, следовать определенным правилам поведения (ритуалу). Состояние гармонии (покоя) ценилось выше, чем активная жизненная позиция. В то же время нельзя полностью согласиться с Гегелем, что в Китае все рабы кроме императора. Зависимость от государства далеко не тождественна статусу вещи, принадлежащей конкретному лицу.

Если христианство было концепцией человека, то восточные религии идеологией коллектива. Христианство ориентировалось на объединение мира на базе равенства всех перед богом, а, например синтоизм в Японии – на единстве нации, провозглашенной высшей и противопоставленной другим народам. Как отмечал Гегель: «Восточная нация ограничивает религию собой одной, и религия выступает полностью привязанной к этой одной национальности. В Римскую империю проникали все религии и не считались там национальными, на востоке же религия целиком связана с национальностью. Китайцы, персы имеют свою государственную религию, которая существует только для них» [3, с. 113].

Две идеологии означали два различных типа мышления. На Западе признание многополночности мира привело Гегеля к пониманию развития как борьбы двух сторон единого целого и его эволюции как результата этой борьбы. Китай, раньше, чем Европа, пришедший к пониманию противоречивости мира (Инь и Янь), упор сделал не на борьбе противоположностей, а на их единстве в рамках целого. Если рассматривать западный и восточный путь развития как материализацию определенных идей (самопознание всемирного духа), то в концентрированном виде западный вариант – это, говоря словами Гегеля, «развитие понятия свободы» через последовательную смену общественно-экономических формаций; восточный вариант – это узаконение несвободы в форме неподвижных государств – деспотий.

Нестыковка Запада с Востоком не ограничивается рамками идеологии и экономики. Сформировались различные по форме и содержанию культуры, трещина между которыми, в области музыки переходит в пропасть непонимания. Конфуцианская мораль, долг перед обществом, семьей заставляли человека обуздывать свое «эго». На первый план выходило рациональное, вытесняя эмоции. Естественно, искусство, отражающее внутренний мир человека не могло не выразить эту специфику.

Европейский художник, рисуя предмет, наслаждается его фактурой, чувственно воспринимая ее. Он в какой-то степени сливается с изображаемым объектом, выражая в рисунке свое отношение к нему. Китайский рисовальщик отражает сущность явления, его идею, вследствие чего «внешнее» – форма предмета, его фактура может быть проигнорирована как несущественное (реалистичность изображения). Китайская (и японская) живопись не нуждается в богатой цветовой гамме, поскольку цвет предмета не относится к сущностным категориям. Естественный цвет объекта может быть даже изменен. «Реальная красота природы волновала художников не сама по себе. В ней они видели

проявление всеобщего. Главной тенденцией средневекового китайского искусства было постижение общих законов мира» [1, с. 56].

Китайские живописцы писали природу по памяти, а не с натуры (на пленэре). Память китайца специфична, она «заточена» на запоминание иероглифов, которые стали символами (знаками) окружающего мира, предметов, явлений. Художник избирательно фиксирует существенные черты объекта, формируя скорее «иероглиф» сосны, водопада и др., чем его полный, конкретный облик. «Крупнейший знаток живописи X века Цзин Хао утверждал, что, предмет живописи – это «мысль» о вещах, сводящая воедино форму и содержание. Но если художественный образ воспроизводит лишь существенные, умопостижимые свойства вещей, он неизбежно предполагает переработку, сокращение данных чувственного восприятия» [5, с. 239].

В средневековом китайском пейзаже можно найти элементы импрессионизма (истоки которого в японской живописи) и даже сюрреализма. «До предела обостренное сознание внутренней непоследовательности традиционного художественного идеала мы встречаем в так называемых «пейзажах сновидений». Назвать фантастический пейзаж сном – превосходный способ впустить в жизнь общества аномалию, открыто недопустимую» [5, с. 251].

Восточный театр не показывает настоящую жизнь, заменяя ее реалии символами, условными знаками, жестами, хореографическими позами, несущими определенную эмоционально-смысловую нагрузку. Зрителю нет нужды «переживать» – заливаться слезами или смехом. Смысл происходящего на сцене доходит до него в закодированном виде и прежде чем попасть в душу должен пройти через разум, поскольку нуждается в расшифровке.

Музыка это продукт и отражение мира эмоций, чувств, неосознанных желаний. Если литература и философия – общественное сознание, то музыку можно назвать общественным подсознанием. Из всех искусств именно восточная музыка наиболее трудна для восприятия европейца, ибо эмоции, являющиеся содержанием европейской музыки, изгнаны из музыки восточной. Европейское ухо не слышит здесь темы, мелодии и воспринимает ее скорее как музыкальное воплощение азиатского декоративного орнамента, повторяющего одни и те же абстрактные узоры «...для архаичной эстетики характерно, что структура поэтических текстов, легенд и сказок, музыки выражалась в простейших числах...Числовой ритм, присущий орнаменту, пронизывал едва ли не все творчество человека» [4, с. 14].

Табу на отражение эмоций в искусстве привело к переходу их в область кулинарии, где изобретательные китайцы взяли реванш, обманув бдительность тоталитарного государства. Если гамму вкусовых ощущений человека представить в виде клавиш музыкального инструмента, то китайский повар, предлагающий на один прием пищи до ста микроскопических блюд играет на нем целые симфонии кулинарных переживаний. Если для европейцев еда – в основном пища физическая, то для китайцев – и духовная, компенсирующая дефицит эмоций на сцене и в музыке.

Экономический конфликт, являющийся доминантным на планете последние пять тысяч лет, будет «снят» в конце XXI века в постиндустриальном обществе в связи с выходом человека из «сферы собственно производства» (выражение К. Маркса). На смену ему придет в качестве главного межрасовый, повторяющий согласно гегелевскому закону «отрицание отрицания» расовую конфронтацию (межвидовую борьбу) первобытного общества. В этой возможной расовой конфронтации европеиды и негроиды будут вместе по одну сторону баррикад, по другую сторону которых окажется монголоидная (желтая) раса. Известно, что белая и черная расы – это, образно выражаясь, ветви одного ствола, в то время как монголоиды – другое дерево. Эти два дерева: древний австралоид и древний синантроп имели определенные морфологические различия.

То, что концепция расовых войн не химера, подтверждают высказывания видных деятелей, главным образом из стран зарубежного Дальнего Востока. Так, Чу Тык хэ, губернатор корейского национального округа в КНР, в 1964 г. заявил: «Необходима общая борьба Кореи, Японии, Вьетнама. Для этого нужно изучать способы укрепления связей этих стран. Они имеют общие культурные традиции... Необходимо установить боевую дружбу с Японией» [2, с. 52]. Поскольку основными оппонентами в расовой войне будут монголоиды и европеиды, то, соответственно, главным театром военных действий будет Евразия. Расовая война обещает стать самым страшным конфликтом, по сравнению с которой Вторая мировая покажется дивизионными маневрами. Главной и единственной целью этого глобального противостояния будет не захват рабов и материальных ценностей, не создание империй или смена общественного строя, а полное уничтожение расы-антагониста.

Миссия России в том, чтобы расколоть монголоидное сообщество, привязав к себе монголоидные государства Центральной Азии, Корею и Японию и тем самым опередить Китай в его естественном стремлении создать союз монголоидных государств: Китай, Корея, Япония, Монголия, Центральная азия. Россия «обречена» на роль третьего (разнорасового) силового центра Евразии (наряду с Европейским союзом и Китаем), снижающего до минимума расовое напряжение между европеидным и монголоидным полюсами планеты.

Список использованных источников

1. Виноградова, Н. А. Китай Корея Япония Образ мира в искусстве / Н. А. Виноградова. – М. : Прогресс, 2010. – 306 с.
2. Гайкин, В. А. Туманган / В. А. Гайкин // Россия и АТР. – 1994. – № 2. – С. 47–54.
3. Гегель, Г. Философия религии / Г. Гегель. – М. : Мысль, 1977. – Т 2. – 385 с.
4. Иорданский, В. Б. О началах древней эстетики / В. Б. Иорданский // Восток. – 2006. – № 6. – С. 12–21.
5. Малявин, В. В. Молния в сердце / В. В. Малявин. – М. : Наталис. 1997. – 239 с.

УДК 373.5.016: 94(510)
ББК 63.3(0)р

**«БОЛЬШОЙ СКАЧОК» В КНР В КОНТЕКСТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ
ДАННОЙ ТЕМЫ НА УРОКАХ ИСТОРИИ**

**ДИВЕЕВ АЛЕКСЕЙ ПАВЛОВИЧ
МАРТЫНЕНКО АЛЕКСАНДР ВАЛЕНТИНОВИЧ**
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
diveeff2015@mail.ru

Аннотация: В статье анализируются особенности политики «большого скачка» в Китайской Народной Республике в контексте преподавания данной темы на уроках по Новейшей истории зарубежных стран.

Ключевые слова: Китай, «большой скачок», коммуны, малая металлургия, учебник и урок истории.

**«BIG LEAP» IN PRC IN THE CONTEXT OF TEACHING THIS TOPIC
IN HISTORY LESSONS**

**DIVEEV ALEXEY PAVLOVICH
MARTYNENKO ALEXANDER VALENTINOVICH**
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Abstract: The article analyzes the features of the «Great Leap Forward» policy in the People's Republic of China in the context of teaching this topic in lessons on the recent history of foreign countries.

Key words: China, the Great Leap Forward, communes, small metallurgy, textbook and history lesson.

В октябре 1949 года в результате победы Коммунистической партии Китая (КПК) над националистическим режимом Чан Кайши в гражданской войне была образована Китайская Народная Республика – государство, которое в Китае существует по сей день. Немецкий специалист по Китаю Р. Крюгер дает этому государству весьма своеобразную трактовку как «новой империи»: «Родилась новая династия, – пишет он, – и в ее основе лежала не генеалогия и не семья, а коммунистическая партия. Возникла седьмая (если считать Хань, Тан, Сун, Юань, Мин и Цин) империя. На ее недоверие Запад отвечает взаимностью» [5, с. 442].

Практически сразу после прихода к власти коммунисты Китая приступили к радикальным преобразованиям во всех сферах жизни страны.

Была создана новая система государственных учреждений. Функции правительства стал выполнять Государственный совет КНР. Законодательная

власть осуществлялась Всекитайским собранием народных представителей. В обоих учреждениях абсолютное большинство составляли коммунисты. Главой государства стал Председатель КНР, пост которого занял Мао Цзэдун.

Генеральная линия КПК определилась уже в 1950 г., когда Мао Цзэдун сформулировал три условия успешного строительства социализма в Китае.

Во-первых, это завершение аграрной реформы в масштабах всей страны (данная реформа проводилась коммунистами еще во время гражданских войн 1920-х – 1940-х гг. в контролируемых ими советских районах и заключалась в снижении поземельного налога). Во-вторых, это наступление на частный сектор в промышленности и торговле. В-третьих, это сокращение расходов на содержание государственного аппарата, направленное против бюрократизации молодого социалистического государства.

Начало аграрным преобразованиям в КНР положил Закон о земельной реформе 1950 г. Основные направления аграрной реформы в КНР первой половины 1950-х гг. были следующие: дальнейшее снижение арендной платы с крестьянских наделов; конфискации земель у помещиков и зажиточных крестьян; широкое вовлечение крестьян в крестьянские союзы как начальный этап коллективизации.

В результате аграрной реформы к середине 1950-х гг. в китайской деревне стали преобладать хозяйства середняков, поскольку до уровня средних хозяйств улучшилось положение деревенской бедноты. И до уровня средних хозяйств ухудшилось положение зажиточных крестьян.

В июле 1955 г. Всекитайское собрание народных представителей окончательно утвердило первый пятилетний план развития народного хозяйства КНР на 1953–1957 гг. План первой пятилетки содержал курс на индустриализацию КНР, предусматривал строительство около семисот крупных промышленных объектов. До этого времени в Китае имела место только легкая промышленность в портовых, морских городах. Тяжелой индустрии не было в принципе.

С 1953 г. руководство КНР развернуло в стране мощное промышленное строительство. Почти все государственные капиталовложения направлялись в тяжелую индустрию. Крупнейшими стройками-«гигантами» первой пятилетки стали такие объекты, как Аньшанский металлургический комбинат, Чанчунский автомобильный завод, Лоянский тракторный завод.

Огромную роль в индустриализации Китая сыграла советская помощь. Это были крупные поставки из СССР в КНР комплектного оборудования и транспортных средств. Кроме того, в Китае работала большая группа советских специалистов, а в советских вузах (в основном – в политехнических институтах) осуществлялась подготовка китайских специалистов [2, с. 300–325].

Индустриализация сопровождалась наступлением на частный сектор экономики, основными направлениями которого были следующие: во-первых, вытеснение государством частного капитала сначала из оптовой, затем – из розничной торговли; во-вторых, огосударствление большинства мелких и средних частных предприятий; в-третьих, планомерное насаждение в крупной частной промышленности смешанной, государственно-частной собственности.

Таким образом, к середине 1950-х гг. в Китае были сформированы основы командно-административной экономики. Именно с этого времени социально-экономическая политика руководства КНР приобретает все более экстремистский характер, что сначала выразилось в вопросе о кооперировании деревни.

31 июля 1955 г. Мао Цзэдун в специальном докладе «Вопросы кооперирования в сельском хозяйстве» провозгласил «особый курс», то есть курс на форсированную коллективизацию китайской деревни (к 1956 г. предполагалось довести число сельхозкооперативов до одного миллиона). Здесь впервые проявился личный экстремизм Мао, который требовал завершить коммунистические преобразования во всех сферах жизни в самые краткие сроки. Именно тогда Мао сказал знаменитую свою фразу о том, что «китайский народ – это чистый лист бумаги, на котором можно чертить любые письма» [7, с. 20].

В результате уже к середине 1956 г. большинство крестьянских хозяйств, в том числе зажиточных, были объединены в кооперативы. Это вызвало массовые крестьянские волнения весной того же года, которые пришлось подавлять с помощью армии.

Именно поэтому «особый курс» был осужден VIII съездом КПК в сентябре 1956 г. Тогда, чтобы подавить оппозицию своему режиму в партии, с ноября 1956 г. Мао и его сторонники развернули «кампанию по упорядочению стиля», которая заключалась в массовой чистке партии, в ходе которой из рядов КПК как «правые элементы» были исключены сотни тысяч человек, в основном – противники курса Мао.

В этот же период началось ухудшение советско-китайских отношений, поскольку Мао был недоволен итогами XX съезда КПСС и критикой культа личности Сталина, которого рассматривал как своеобразный образец для своего режима власти.

Все вышесказанное создало предпосылки для проведения политики «большого скачка» 1958–1960 гг.: «Страна после первых нескольких лет восстановления ее экономики и проведения необходимых реформ в 50-х годах XX века стала ареной рискованных экспериментов Мао Цзэдуна» [11, с. 37].

5–23 мая 1958 г. в закрытом порядке прошло совещание маоистов, вошедшее в историю под названием «вторая сессия VIII съезда КПК». Это совещание пересмотрело все положения VIII съезда. Вместо прежней программы планомерного строительства социализма, рассчитанной на несколько пятилеток, был провозглашен курс на ускоренный, форсированный переход к коммунизму в кратчайшие сроки – курс «большого скачка».

В июне – июле 1958 г. по указанию Мао Госплан КНР разработал новый план второй пятилетки, по которому предполагалось резко увеличить объемы промышленного и сельскохозяйственного производства. Историк А. В. Панцов указывает на взаимосвязь между «большим скачком» и хрущевской «оттепелью»: «Мао стремился противопоставить новому курсу КПСС собственную политическую линию. Суть ее сводилась к стремлению опередить время и обогнать Советский Союз в деле строительства новой жизни. Не имея возможности

создать в стране развитую экономическую базу, Мао решил пренебречь этим и свести скачок в будущее к реформе человеческих взаимоотношений, к стимулированию трудового энтузиазма в условиях эгалитарного быта, казарменных форм существования» [8, с. 438].

Осенью 1958 г. была проведена «коммунизация» китайской деревни. Большинство сельскохозяйственных кооперативов были преобразованы в народные коммуны. Земля, средства производства, приусадебные участки крестьян объявлялись собственностью коммун. В коммунах была введена уравнительная система распределения продовольствия в виде бесплатного питания в общественных столовых, без учета количества и качества труда. Уравниловка свела на нет какие-либо материальные стимулы. От коммун требовали производства не только сельскохозяйственной продукции, но и промышленных товаров – металла, сельскохозяйственного инвентаря и даже транспортных средств.

Российский исследователь Ф. М. Бурлацкий указывает на военизированный характер данных коммун: «Важная черта коммун, – пишет он, – военизация труда, создание трудовых армий и отказ от социалистического принципа распределения по труду. Крестьян – мужчин и женщин – обязали проходить военную подготовку, они были объединены в роты и батальоны и нередко отправлялись вооруженные, в строю, солдатским шагом на полевые работы. Кроме того, их перебрасывали с места на место, в другие районы и даже провинции, где возникала потребность в рабочей силе» [1, с. 99]. Тогда же в городах и деревнях были запрещены и уничтожены рынки.

В промышленности в сентябре – декабре 1958 г. Мао развернул кампанию по созданию «малой металлургии», то есть выплавку стали всем населением Китая ручными кустарными способами.

Британский историк и биограф Мао Цзэдуна Ф. Шорт по данному поводу пишет: «В сентябре 1958 года 14 % выплавки стали в Китае приходилось на кустарные мастерские. В ноябре эта цифра возросла до 49 %. К моменту наивысшего подъема кампании в ней принимали участие 90 млн человек – почти четверть работоспособного населения страны. Столь высокий показатель занятости в «промышленности» привел к резкой нехватке рабочих рук на селе. Осенью под вопросом оказался сбор урожая...» [12, с. 448].

Действительно, не только рабочие на заводах, но также крестьяне в сельских коммунах, чиновники во дворах своих учреждений, учителя и школьники рядом со школами, врачи и пациенты во дворах больниц – все стали плавить сталь в маленьких доменных печах. Мао вполне серьезно возлагал большие надежды на этот план, верил, что «малая металлургия» сделает Китай промышленной сверхдержавой. Но это была бессмысленная трата огромных материальных и людских ресурсов.

Исследователь Ю. М. Галенович обращает внимание на то, что «большой скачок», помимо прочего, нанес удар и по законодательству, правовой системе социалистического Китая: «Проявления правового нигилизма усилились в период «большого скачка» (1958–1960 гг.). Право стало рассматриваться исклю-

чительно как орудие подавления, необходимое лишь для «борьбы с врагами народа» [3, с. 630].

Итоги «большого скачка» для КНР оказались плачевными. Возникли огромные диспропорции в китайской экономике. Начался стремительный рост числа незавершенных хозяйственных объектов. Экономическая неэффективность коммун и массовая переброска крестьян на выплавку стали привели к перебоям в снабжении городов продовольствием и сырьем для легкой и пищевой промышленности, а также к голоду в деревне. В целом произошла полная дезорганизация экономики страны и истощение ресурсов.

Современный российский китаевед В. В. Малявин оценивает последствия «большого скачка» следующим образом: «Этот авантюристический курс привел к дезорганизации экономики, массовому голоду в деревне и резкому охлаждению отношений с СССР; из Китая был отозван многочисленный отряд советских специалистов. В последующие годы китайское правительство было вынуждено отказаться от крайностей «большого скачка» и проводить политику «урегулирования» [6, с. 100].

В 1959 г. на Лушаньском совещании ЦК КПК Мао был вынужден признать ошибочность политики «большого скачка», но ему удалось перевести дискуссию на борьбу с «правым уклоном» в партии и сохранить господствующее положение в КПК.

«Большой скачок» подготовил почву для второго, еще более масштабного и еще более трагического эксперимента в новейшей истории Китая – к культурной революции 1966–1976 гг.

Китайская Народная Республика представляет собой, с одной стороны, чрезвычайно динамичный, а, с другой стороны, сложный и внутренне противоречивый феномен. В то же время сегодня КНР стремительно становится одной из ведущих мировых экономик и важным «игроком» на международной арене. Поэтому неудивительно и во многом закономерно, что данное государство нашло свое отражение в школьном курсе всеобщей истории.

Важная роль изучения школьниками истории социалистических экспериментов в маоистском Китае не вызывает сомнений, поскольку плодотворное и эффективное усвоение учащимися старших классов данной проблематики позволит им лучше ориентироваться в сложных и противоречивых реалиях современного, стремительно меняющегося мира, в котором роль и влияние Китая (экономическое, геополитическое) неуклонно возрастают.

Перейдем к анализу содержания разделов по КНР в школьных учебниках, где объясняются «великие эксперименты» маоистского Китая.

В учебнике А. В. Шубина данная тема рассматривается в параграфе 22, озаглавленном как «Коммунистические режимы в Азии» (КНР здесь объясняется вместе с вьетнамским, северокорейским политическими режимами, а также кровавым режимом Пол Пота в Кампучии) [13, с. 213–223]. В учебнике А. А. Улуныя и Е. Ю. Сергеева маоистские социальные эксперименты объясняются в параграфе 21 – «Утверждение коммунистических режимов в странах Европы, Азии и Центральной Америки», в рамках которого есть пункт 5, оза-

главленный как «Развитие социалистических стран Восточной Азии в 50–70-е гг.» [10, с. 177–178]. Соответственно, в учебнике Н. В. Загладина есть параграф 26 – «Китай на пути модернизации и реформирования» [4, с. 118–119]. В учебнике О. С. и А. О. Сороко-Цюпы данная тема раскрывается в разделе «Страны социалистического лагеря: Азия» [9, с. 251–255].

В каждом из анализируемых учебниках дается своя трактовка политики «большого скачка».

Например, в учебнике Н. В. Загладина содержится тезис о взаимосвязи, которая существовала между волюнтаристскими и зачастую откровенно авантюристическими взглядами Мао Цзэдуна и Н. С. Хрущева: «Со своим лозунгом «Три года упорного труда – десять тысяч лет счастливой жизни» Мао Цзэдун творчески развил идеи Н. С. Хрущева, поставившего цель к 1970 г. обогнать США и в 1980-е гг. построить в СССР коммунизм» [4, с. 118].

Впрочем, как известно, идеологическая близость не помешала Мао и Хрущеву стать соперниками и едва ли не врагами. Между ними существовала открытая личная неприязнь (особенно со стороны Мао по отношению к Хрущеву), и именно в период правления Хрущева отношения между СССР и КНР стали портиться. Немалую роль в этом сыграл и XX съезд КПСС: развенчание культа личности Сталина Мао воспринял чуть ли не как личное оскорбление и, во всяком случае, вызов извне своему диктаторскому стилю правления партией и страной.

В учебнике А. А. Улуныяна и Е. Ю. Сергеева дается достаточно лаконичная характеристика первому «великому эксперименту», политике «большого скачка»: «К 1958 г. лидер Китая Мао Цзэдун разработал программу завершения индустриализации за два-три года, которая получила название «большой скачок». Акцент делался на резкое увеличение производства угля, стали, зерна. Однако эти планы оказались далекими от реализации. Крестьяне, согнанные в народные коммуны, и рабочие, лишённые права на получение нормальной заработной платы за своей труд, испытывали горькое разочарование» [10, с. 177].

Соответствующий текст учебника А. В. Шубина дает несколько более подробную и полную картину крайностей «большого скачка»: «В 1958 году эта политика стала осуществляться на практике: большинство китайцев объединились в огромные «народные коммуны» – по несколько тысяч человек в каждой. В коммуне все было общим – от одежды до пищи – и распределялось поровну. Под управлением командиров коммунары трудились на полях и пытались выплавлять сталь в маленьких домнах. Мао считал, что это позволит резко увеличить производство стали. Но качество самодельного металла никуда не годилось» [13, с. 215].

В этом же учебнике достаточно четко формулируются катастрофические итоги «большого скачка» для Китая: «В 1959 г. «большой скачок» привел к полному краху экономики. Урожай снизились, и в стране начался голод. Промышленное оборудование было испорчено, производство встало» [13, с. 216].

Таким образом, тема первого «великого эксперимента» в маоистском Китае – тема политики «большого скачка» нашла свое краткое, но вполне адек-

ватное отражение в российских школьных учебниках по зарубежной истории Новейшего времени.

Список использованных источников

1. Бурлацкий, Ф. М. Мао Цзэдун, Цзян Цин и советник Дэн / Ф. М. Бурлацкий. – М. : Эксмо-Пресс, 2002. – 380с.
2. Верченко, А. Л. Участие СССР в реконструкции и строительстве «156 производственных объектов» в КНР в 1950-е годы. Новые факты и обстоятельства советско-китайского сотрудничества / А. Л. Верченко, И. Н. Сотникова, Н. Л. Мамаева. – М. : Весь мир, 2018. – 600 с.
3. Галенович, Ю. М. Мао Цзэдун вблизи / Ю. М. Галенович. – М. : Русская панорама, 2006. – 325 с.
4. Загладин, Н. В. Всеобщая история. Новейшая история. XX – начало XXI в. 9 класс : учеб. / Н. В. Загладин. – М. : Русское слово, 2014. – 272 с.
5. Крюгер, Р. Китай. Полная история Поднебесной / Р. Крюгер. – М. : Эксмо, 2016. – 448 с.
6. Малявин, В. В. Китайская цивилизация / В. В. Малявин. – М. : Астрель, 2000. – 631 с.
7. Мао Цзэдун. Вопросы кооперирования в сельском хозяйстве. Доклад на совещании секретарей провинциальных комитетов Коммунистической партии Китая 31 июля 1955 г. / Мао Цзэдун. – М. : Госполитиздат, 1955. – 31 с.
8. Панцов, А. В. Мао Цзэдун / А. В. Панцов. – М. : Молодая гвардия, 2012. – 880 с.
9. Сороко-Цюпа, О. С. Всеобщая история. Новейшая история. 9 класс : учеб. / О. С. Сороко-Цюпа, А. О. Сороко-Цюпа. – М. : Дрофа, 2018. – 304 с.
10. Улунян, А. А. Всеобщая история. Новейшая история. 11 класс : учеб. / А. А. Улунян, Е. Ю. Сергеев. – М. : Просвещение, 2018. – 287 с.
11. Холлидей, Дж. Неизвестный Мао / Дж. Холлидей, Юн Чжан. – М. : Центрполиграф, 2007. – 845 с.
12. Шорт, Ф. Мао Цзэдун / Ф. Шорт. – М. : АСТ, 2001. – 632 с.
13. Шубин, А. В. Всеобщая история. Новейшая история зарубежных стран XX века. 9 класс : учеб. / А. В. Шубин. – М. : Дрофа, 2018. – 320 с.

УДК 373.5.016: 94(510)

ББК 63.3(0)р

«КУЛЬТУРНАЯ РЕВОЛЮЦИЯ» В КИТАЕ НА УРОКАХ ИСТОРИИ

ДИВЕЕВ АЛЕКСЕЙ ПАВЛОВИЧ

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
diveeff2015@mail.ru

Аннотация: В статье анализируются особенности и трагические последствия политики «пролетарской культурной революции» в Китайской Народной Республике в контексте преподавания данной темы на уроках по Новейшей истории зарубежных стран.

Ключевые слова: Китай, «культурная революция», хунвэйбины, цзаофани, Сентябрьский кризис, инцидент на острове Даманский, учебник и урок истории.

«CULTURAL REVOLUTION» IN CHINA ON HISTORY LESSONS

DIVEEV ALEXEY PAVLOVICH

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Abstract: The article analyzes the features and tragic consequences of the policy of the «proletarian cultural revolution» in the People's Republic of China in the context of teaching this topic in the lessons on the modern history of foreign countries.

Key words: China, «cultural revolution», hunweibins, zaofani, September crisis, incident on Damansky island, textbook and history lesson.

В начале 1960-х годов в КПК усиливается группировка прагматиков, которая выступила за исправление последствий и ошибок «большого скачка». Лидерами прагматиков стали председатель Государственного совета КНР Лю Шаоцы, первый секретарь Центрального комитета КПК Дэн Сяопин и первый секретарь Пекинского городского комитета партии Пэн Чжэй.

Именно прагматики определили социально-экономическую политику КПК в первой половине 1960-х гг. С начала 1960-х гг. по их инициативе были приостановлены капиталовложения в промышленность, были расформированы народные коммуны в деревнях, на основе которых были созданы колхозы с меньшей степенью обобществления собственности. Таким образом, прагматики пошли на некоторую либерализацию экономической жизни в китайской деревне. Теперь китайский крестьянин официально получал три свободы: право самостоятельного выбора сельскохозяйственных культур (раньше это насаждалось по указке сверху), право торговать излишками своей продукции на рынке; право заниматься хозяйственными промыслами. Дэн Сяопин даже предлагал даже передать землю в частную собственность крестьянам, но такой смелый шаг был реализован только во время китайских рыночных реформ 1980-х гг.

Более того, прагматики выступили с критикой культа личности и режима абсолютной личной власти Мао Цзэдуна, который прекрасно понимал, что возникла реальная угроза его личной власти в партии и в стране. И он решил перейти в наступление.

Таким образом, руководство КНР не было едино в подходе к решению главных внутренних и международных проблем. В нем происходила скрытая от внешнего мира борьба, которая к середине 1960-х гг. достигла большой остроты.

Главные предпосылки культурной революции – это внутривнутрипартийная борьба в КПК, а также разногласия в руководстве КПК по вопросам определения дальнейшей стратегии и тактики развития страны.

Весной 1965 г. Мао сделал своей ставкой Шанхай, что для его противников было полной неожиданностью. В Шанхае складывается группа сторонников Мао, которая вошла в историю под названием «штаб по делам культурной революции». В штаб воли супруга Мао Цзян Цин, личный секретарь Мао Чэнь Бода, председатель службы госбезопасности Кан Шэн, а также первый секретарь шанхайского горкома партии. Кроме того, Мао получил поддержку министра обороны КНР, маршала Линь Бяо.

7 мая 1966 г. Мао совершил пятнадцатикилометровый заплыв в Шанхайском заливе (показав таким образом, что он находится в прекрасной форме – физической и моральной – для борьбы с врагами) и объявил о начале культурной революции.

В августе 1966 г. в Шанхае прошел IX Пленум ЦК КПК, на котором сторонники Мао составляли абсолютное большинство. Этот пленум принял программу «культурной революции», главный лозунг которой был «Огонь по штабам!», то есть призыв к разгрому существующих партийных организаций и к расправе над прагматиками, противниками Мао, всеми инакомыслящими.

Таким образом, «культурная революция» в КНР представляла собой массовую чистку партийного аппарата КПК, которая сопровождалась террором, репрессиями в отношении политических противников Мао и интеллигенции.

Российский историк и политолог Ф. М. Бурлацкий указывает на следующую организационную особенность «культурной революции»: «Особенность «культурной революции» заключается в том, что проводилась она меньшинством, хотя и возглавляемым лидером партии, против большинства в руководстве ЦК КПК. Неслучайно кампания началась исподволь...» [1, с. 122].

Причем Мао сразу объявил застрельщиками «культурной революции» молодежь и даже приказал прекратить занятия в школах и вузах, чтобы ничто не мешало учащимся проводить эту «революцию» в жизнь.

Еще в конце мая 1966 г. в средней школе Цинхуа при Пекинском университете был создан первый отряд хунвейбинов («красных стражников»). В дальнейшем движение хунвейбинов стало массовым, объединив учащуюся молодежь – студентов и старшеклассники средних школ.

Несколько позже, с декабря 1966 г., стали создаваться отряды цзаофаней («бунтарей»), которые формировались из молодых рабочих и служащих, для контроля маоистов над предприятиями и учреждениями.

Хунвейбины и цзаофани развернули массовый террор против партийных работников и интеллигенции, в ходе которого погибли тысячи и пострадали миллионы человек. Английский исследователь Ф. Шорт по данному поводу пишет: «Хунвейбины ампутировали свободу в зародыше, предложив обществу вместо нее систему взглядов Мао – столь жесткую, что на ее фоне любой конфуцианский начетчик выглядел глашатаем вседозволенности. Цель у них была одна: уничтожить прошлое» [9, с. 512]. Очевидно, что здесь под «прошлым» британский историк имеет в виду богатое и многовековое культурное наследие Китая, и его главных носителей – интеллигенцию, представители которой приняли на себя основной и самый страшный удар «культурной революции».

Хунвейбины убивали, но главное для них было морально сломать человека. Поэтому они ввели целую систему изоощренных моральных издевательств над своими жертвами, которых выводили на так называемый «суд масс» в шутовских колпаках, с оскорбительными плакатами на груди, избивали и глумились. В сельских районах хунвейбины из числа репрессированных стали создавать концлагеря – «коммуны седьмого мая» (или «коммуны по перерождению нечисти»).

Российский специалист по Китаю В. В. Малявин пишет: «Сама «культурная революция» вылилась в вакханалию произвола и беззакония, санкционированную властями. Согласно принятому ЦК КПК решению от 8 августа «революционные учащиеся» (т. е. хунвейбины) заранее освобождались от ответственности за совершение преступлений. Это открыло путь стихии грубого насилия» [3, с. 431].

«Культурная революция» сопровождалась насаждением абсолютного культа личности Мао. Так, на своих собраниях хунвейбины скандировали боевой клич: «Десять тысяч лет председателю Мао!» Кроме того, «культурная революция» носила ярко выраженный антисоветский характер, который изначально проявился в многочисленных провокациях против советских граждан в самом Китае.

Но очень скоро антисоветский курс Мао проявился и во внешней политике, так как со второй половины 1960-х гг. началась милитаризация советско-китайского пограничного конфликта. Мао предъявил СССР территориальные претензии в районе реки Амур, претендуя на полтора миллиона квадратных километров советской территории: «Советско-китайские отношения, – пишет историк И. М. Попов, – несмотря на эйфорию 50-х годов, очень быстро перешли в состояние опасной политической и военной конфронтации» [4, с. 395].

Пограничные столкновения вылились в вооруженный советско-китайский конфликт в районе речного острова Даманский на Амуре и поселка Жаланашколь в Казахской ССР (Семипалатинская область), который произошел 2 и 14–15 марта 1969 г. Конфликт удалось довольно быстро урегулировать: «Видимо, обе стороны осознали опасность пограничных конфликтов, – пишет российский историк А. Б. Широкопад, – и 11 сентября 1969 г. в Пекине начались переговоры между Алексеем Косыгиным и Чжоу Эньлаем. С тех пор крупномасштабных вооруженных конфликтов на советско-китайской границе не было» [7, с. 438].

В период «культурной революции» Мао Цзэдун также разработал новую внешнеполитическую доктрину КНР, которую он образно назвал «борьбой мировой деревни против мирового города». Эта доктрина исходила из тезиса о наличии во всех без исключения развивающихся странах революционной ситуации и делала основную ставку на использование национально-освободительных движений в Азии, Африке и Латинской Америке с целью создания «третьего мирового лагеря» во главе с Китаем как лагеря, противостоящего индустриальным странам, в том числе и СССР, и США. Предлагаемая Мао тактика создания и использования вооруженных конфликтов в развиваю-

щихся странах преследовала две задачи: во-первых, это установление Китаем контроля над повстанческими группировками «третьего мира»; во-вторых, столкновение с помощью этих группировок СССР и США, провоцирование между ними новой мировой войны.

С начала 1970-х гг. экстремизм в культурной революции стал постепенно спадать. В частности, отряды хунвейбинов и цзаофаней были расформированы, а многие «красные стражники» сами были отправлены на «перевоспитание» в трудовые лагеря.

Но в этот период обостряется борьба за власть в лагере сторонников «культурной революции». Это проявилось во время Сентябрьского кризиса 1971 г. Речь здесь пойдет о попытке государственного переворота, которую предпринял не кто иной, как министр обороны, маршал Линь Бяо, которого Мао прочил в свои преемники. Еще в августе 1970 г. Линь Бяо на Лушаньском пленуме ЦК КПК попытался восстановить для себя пост Председателя Госсовета КНР, который был фактически ликвидирован после убийства одного из лидеров прагматиков, Лю Шаоци. Мао отверг эту инициативу, очевидно, решив, что Линь Бяо преждевременно хочет захватить слишком большую власть. Тогда министр обороны принял решение о военном захвате власти и стал готовить заговор в среде командования НОАК (Народно-освободительной армии Китая).

В марте 1971 г. заговорщики разработали секретный план путча «Тезисы о проекте 571» (в китайском языке цифры 5,7,1 звучат также как словосочетание «вооруженное восстание»). Заговорщики рассчитывали на поддержку СССР и стали готовить покушение на Мао. Однако покушение было сорвано, заговор раскрыт, и тогда 13 сентября 1971 г. Линь Бяо попытался бежать в СССР, но его самолет разбился на территории Монголии при невыясненных обстоятельствах.

В первой половине 1970-х гг. культурная революция приняла форму идеологических кампаний. В 1971 г. была проведена кампания под названием «Партия командует винтовкой», которая, по сути, представляла собой масштабную чистку НОАК, изгнание из рядов армии всех сторонников Линь Бяо. В 1974 г. была проведена кампания под своеобразным названием «Критика Линь Бяо и Конфуция», в рамках которой началось преследование традиционных религий Китая. Наконец, третья кампания состоялась в 1974–1975 гг. Она назвалась «За изучение диктатуры пролетариата» и отменяла любые формы материального поощрения на производстве, а также ликвидировала приусадебные участки как буржуазный пережиток.

9 сентября 1976 года в возрасте восьмидесяти трех лет Мао Цзэдун скончался. Сразу после его смерти группа генералов из высшего командования НОАК арестовала штаб культурной революции, официально объявив его «бандой четырех».

Таким образом, «культурная революция» в Китае 1966–1976 гг. стала крупнейшей политической кампанией в КНР, которая привела к огромным человеческим жертвам и глубокому экономическому кризису в стране.

Перейдем к анализу данной темы в российских школьных учебниках по Новейшей истории зарубежных стран.

В учебнике А. В. Шубина данная тема рассматривается в параграфе 22, озаглавленном как «Коммунистические режимы в Азии» (КНР здесь объясняется вместе с вьетнамским, северокорейским политическими режимами, а также кровавым режимом Пол Пота в Кампучии) [9, с. 213–223]. В учебнике А. А. Улунян и Е. Ю. Сергеева маоистские социальные эксперименты объясняются в параграфе 21 – «Утверждение коммунистических режимов в странах Европы, Азии и Центральной Америки», в рамках которого есть пункт 5, озаглавленный как «Развитие социалистических стран Восточной Азии в 50–70-е гг.» [6, с. 177–178]. Соответственно, в учебнике Н. В. Загладина есть параграф 26 – «Китай на пути модернизации и реформирования» [2, с. 118–119]. В учебнике О. С. и А. О. Сороко-Цюпы данная тема раскрывается в разделе «Страны социалистического лагеря: Азия» [5, с. 251–255].

Так, текст учебника А. В. Шубина раскрывает предпосылки «культурной революции»: «Положение миллионов китайцев продолжало ухудшаться. В то же время после окончания «большого скачка» несколько улучшилась жизнь высших слоев общества – бюрократии и интеллигенции. Это усилило социальное напряжение, чем и воспользовался Мао. Он решил опереться на миллионы молодых людей – полуграмотных студентов и школьников, чьи головы были забиты политическими идеями Мао. Удар по своим противникам «Великий кормчий» готовил исподволь...» [7, с. 216].

С приведенной выше цитатой перекликаются рассуждения о смысле «культурной революции» в учебнике Н. В. Загладина: «Смысл этого социального эксперимента сводился к стремлению Мао посчитаться с помешавшей ему и поставившей под сомнение его действия партией, что привело к погромам партийных органов, аппарата власти и всей интеллигенции страны отрядами красногвардейцев-хунвейбинов» [2, с. 119].

В учебнике О. С. и А. О. Сороко-Цюпы акцент делается на личной ответственности Мао Цзэдуна и его окружения за террор хунвейбинов: «Мао направил всю силу и ненависть полуголодных и полуграмотных школьников и студентов на своих врагов – лидеров КПК. Именно эти лидеры и чиновничество были объявлены врагами народа и были повинны во всех неудачах Китая. Было принято решение уничтожить всю «буржуазную культуру» и заменить ее на «пролетарскую» [5, с. 252]. Об этом же говорится и в учебнике А. В. Шубина: «В августе 1966 г. была распространена дацзыбао «Огонь по штабам!», написанная самим Мао. В ней «кормчий» требовал разгромить партийные и государственные органы, в которых засели «люди, облеченные властью и идущие по капиталистическому пути». В ответ на этот призыв толпы хунвейбинов разгромили партийно-государственные учреждения. Только в Пекине было убито около 2 тыс. человек. По всей стране чиновников и интеллигенцию избивали, унижали, водили по улицам городов с оскорбительными плакатами, зачастую их убивали» [9, с. 216–217].

В учебнике А. А. Улунян и Е. Ю. Сергеева прослеживается взаимосвязь между «культурной революцией» и жесточайшим экономическим кризисом, который поразил Китай в первой половине 1970-х гг.: «По всей Поднебесной были разосланы добровольцы, в основном молодые рабочие-комсомольцы, которые занимались выявлением «классовых врагов», распространяя среди населения красные книжечки с изречениями Мао Цзэдуна. В стране открыто насаждался культ «великого кормчего». Многие видные деятели партии и государства подверглись гонениям, были закрыты тысячи учебных заведений и различных учреждений, миллионы людей отправились на перевоспитание в деревню. Китайская экономика оказалась отброшенной на десятилетия назад» [6, с. 177–178].

О влиянии «культурной революции» на внешнюю политику КНР, в том числе ее отношения с Советским Союзом, говорится в учебнике Н. В. Загладина: «Голод, спад промышленного производства, полностью дезорганизованного «культурной революцией», сопровождалась милитаризацией страны. С конца 1950-х гг. Китай вел подготовку к воссоединению с Тайванем силой, им было создано собственное ядерное оружие. Китай оказывал поддержку Вьетнаму, народ которого боролся за воссоединение страны, против американского вмешательства в ее дела. Однако территория Китая была закрыта для поставок помощи из СССР во Вьетнам по суше. В 1969 г. произошли вооруженные столкновения на советско-китайской границе. В Китае не скрывали, что считают войну с СССР реальной перспективой» [2, с. 119].

Приведенная выше цитата открывает для учителя простор для дискуссии с учениками, или хотя бы стимулирования у них умения рассуждать и аргументировать свою точку зрения. Например, прочитав соответствующий текст из учебника Н. В. Загладина, учитель может дополнительно прочитать классу цитату из биографии Мао, написанной Ф. Шортом, который считает, что «великий кормчий» развязал пограничную войну на Даманском, чтобы установить союзные отношения с США в противовес СССР: «Бой на Даманском, – пишет он, – положил начало длительным попыткам китайской стороны убедить недавно избранного президента США Ричарда Никсона в том, что во внешней политике Пекина произошли коренные перемены» [8, с. 547]. И затем учитель предлагает классу согласиться или не согласиться с маститым британским историком, но при этом аргументировать, обосновать свое согласие или несогласие.

В целом, тема «культурной революции» достаточно адекватно отражена в школьном курсе зарубежной истории, а прозвучавшие выше оценки из российских школьных учебников не могут отрицательно повлиять на стратегический характер российско-китайских отношений по той простой причине, что в КНР политика Мао второй половины 1960-х – первой половины 1970-х гг. осуждена на официальном уровне.

Список использованных источников

1. Бурлацкий, Ф. М. Мао Цзэдун, Цзян Цин и советник Дэн / Ф. М. Бурлацкий. – М. : Эксмо-Пресс, 2002. – 380 с.
2. Загладин, Н. В. Всеобщая история. Новейшая история. XX – начало XXI в. 9 класс : учеб. / Н. В. Загладин. – М. : Русское слово, 2014. – 272 с.
3. Малявин, В. В. Китайская цивилизация / В. В. Малявин. – М. : Астрель, 2000. – 631 с.
4. Попов, И. М. Россия и Китай: 300 лет на грани войны / И. М. Попов. – М. : Астрель, 2004. – 511 с.
5. Сороко-Цюпа, О. С. Всеобщая история. Новейшая история. 9 класс : учеб. / О. С. Сороко-Цюпа, А. О. Сороко-Цюпа. – М. : Дрофа, 2018. – 304 с.
6. Улунян, А. А. Всеобщая история. Новейшая история. 11 класс : учеб. / А. А. Улунян, Е. Ю. Сергеев. – М. : Просвещение, 2018. – 287 с.
7. Широкоград, А. Б. Россия и Китай. Конфликты и сотрудничество / А. Б. Широкоград. – М. : Вече, 2004. – 448 с.
8. Шорт, Ф. Мао Цзэдун / Ф. Шорт. – М. : АСТ, 2001. – 632 с.
9. Шубин, А. В. Всеобщая история. Новейшая история зарубежных стран XX века. 9 класс : учеб. / А. В. Шубин. – М. : Дрофа, 2018. – 320 с.

УДК 94(470)«1917»
ББК 63.3(2)

СОБЫТИЯ ОКТЯБРЯ 1917 ГОДА В ВОСПОМИНАНИЯХ ОЧЕВИДЦЕВ

ЕГОРОВА АННА ИГОРЕВНА

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
annaannaegorova@gmail.com

Аннотация: Революция 1917 года оставила о себе множество интересных источников. Это документальные и мемуарные произведения, художественная литература, периодическая печать. При этом особое значение имеет трактовка событий октября 1917 года, поскольку они связаны с захватом власти большевиками и сменой общественно-политического режима. В статье представлены не только отечественные, но и иностранные источники. Ценность таких свидетельств, прежде всего, в том, что они писались «по горячим следам» в виде писем и дневниковых записей, и не были рассчитаны на публикацию.

Ключевые слова: революция, мемуары, современники, октябрь 1917 г., большевики, Временное правительство, штурм, Зимний дворец.

THE MAIN EVENTS OF OCTOBER 1917 IN THE MEMOIRS OF EYEWITNESSES

EGOROVA ANNA IGOREVNA

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Abstract: The Revolution of 1917 left a lot of interesting sources. These are documentary and memoir work, fiction, periodicals. At the same time, the interpreta-

tion of the events of 1917 was of particular importance, since they are associated with the seizure of power by the Bolsheviks and the change of the socio-political regime. The article presents not only domestic but also foreign sources. The value of such evidence, first of all, is that they were written «hot on the trail» in the form of letters and diary entries, and were not designed for publication.

Key words: revolution, memoirs, contemporaries, October 1917, Bolsheviks, Provisional government, storm, Winter Palace.

Великая российская революция 1917 года – одно из ключевых событий XX века, оказавшее громадное влияние на развитие России и всего мира. Среди многочисленных событий важнейшее значение принадлежит 25 октября 1917 года, когда был осуществлен захват телеграфа, Центральной телефонной станции и штурм Зимнего дворца.

Эти события неоднозначно оцениваются как отечественными, так и иностранными очевидцами. 25 октября захватив Центральную телефонную станцию, большевики отключили все телефонные линии, связывающие с Зимним дворцом, кроме двух, которые не были зарегистрированы. По этим двум каналам министрам, собравшимся в Малахитовой комнате, удалось связаться с внешним миром. Хотя, выступая на публике, Керенский держался уверенно, министру юстиции П. И. Малянтовичу, наблюдавшему его в этот момент, он показался постаревшим и усталым: «он смотрел прямо перед собой, ни на кого не глядя, с прищуренными веками, помутневшими глазами, затаившими страдание и сдержанную тревогу» [5, с. 77].

Заслуживает особого внимания повествование министра почт и телеграфов А. М. Никитина. Во время пребывания в осажденном Зимнем дворце, он вел свои записи. Согласно официальной версии развития событий, взяв утром 25 октября центральную телефонную станцию города, восставшие полностью лишили Временное правительство и штаб Петроградского военного округа связи, как с городом, так и страной в целом. Стереотипное утверждение, будто в результате овладения ротой солдат Кексгольмского полка телефонной станцией «тотчас все телефоны штаба и Зимнего дворца были выключены», получило широкое распространение в работах по истории Великой Октябрьской революции. Материал, приведенный в эссе А. М. Никитина, впрочем, как и некоторые другие мемуары членов Временного правительства, убедительно опровергают такое утверждение. Сам факт, что и министр внутренних дел, и другие члены правительства регулярно вели переговоры, прежде всего с должностными лицами органов местного самоуправления Петрограда и Москвы, неопровержимо свидетельствуют о том, что никакого отключения телефонов в Главном штабе, штабе Петроградского округа, Зимнем дворце не было. То есть связь со своими сторонниками члены Временного правительства утратили только тогда, когда были арестованы. Уместно заметить, что достоверность информации А. М. Никитина подкреплена сведениями из дневника А. В. Ливеровского, газетной заметки Е. Д. Кусковой, стенографических отчетов Петроградской городской думы и воспоминаниями П. И. Малянтовича.

Небезынтересно историко-сравнительное наблюдение А. М. Никитин предшествующее сюжетной части весьма обширного повествования. Если в переломе «27–28 февраля достаточно было занять телеграф и телефон, чтобы служащие на них немедленно прервали все сообщения правительственных мест, то занятие телеграфа и телефона 24–25 октября не привело к перерыву сообщений Временного правительства, ибо служащие на телефоне не выключали правительственных телефонов, а телеграф продолжал передавать телеграммы правительства, в то же время задерживая по моему распоряжению телеграммы большевиков, – писал он – и лишь 2 ноября, когда телеграфисты увидели, что они бессильны против насилия большевиков, введших к этому времени на станцию матросов, телеграфисты заняли «нейтральную позицию, передавая телеграммы обеих борющихся сторон» [3, с. 56].

О такой трактовке проблемы связи осажденного Зимнего дворца внешним миром коллега Никитина по последнему составу Временного правительства государственный контролер С. А. Смирнов, очевидно, не знал, когда, находясь в эмиграции, публиковал свою статью «Конец Временного правительства» в двух номерах берлинской газеты русского зарубежья «Руль» за 10 и 20 ноября 1923 г. Он имел иную версию осуществления телеграфной и телефонной связи осажденного Зимнего с городом, Ставкой верховного главнокомандующего и страной в целом. Отмечая, что «правительство до последнего момента могло сношаться по телефону с внешним миром, он ссылаясь на слух, будто бы произошло это потому, что во дворце было несколько телефонных аппаратов, номера которых не значились в телефонной книге. Поэтому, – утверждал бывший государственный контролер, – большевики и не могли выключить их в первое время после захвата телефонной станции» [1, с. 8].

Факт захвата телеграфа и Центральной телефонной станции подтверждают и иностранные очевидцы – Джон Луи Фуллер, Джон Рид, Л. Роджерс, Ф. Сайкс, однако какой-то детальной оценки этих событий они не дают.

В советской историографии умалчивался тот факт, что большевики упустили реальную возможность захватить Зимний дворец и Главный штаб уже в ночь с 24 на 25 октября. Задержка эта была бы совершенно непонятна, если бы слова большевиков о «единодушно восставшем» (стотысячном) гарнизоне Петрограда были правдой. Из подробных советских описаний «военных действий» в Петрограде 25 октября можно увидеть, что, по-видимому, только солдаты Павловского полка (неизвестно, в каком количестве) принимали непосредственное участие в «осаде» и «штурме» Зимнего дворца, тогда как примкнувшие к большевикам солдаты других полков (которых председатель ВРК Н. И. Подвойский, в своем описании военных действий 25 октября считает в составе своей военно-революционной армии) развлекались более мирными и безопасными занятиями: «высылали заставы» (которые иногда обезоруживали встретившихся им офицеров и юнкеров), «охраняли мосты», «прикрывали тыл наступающих (к Зимнему дворцу) цепей», «охраняли подступы к Смольному» (на который никто не напал). Косвенным, хотя весьма важным и интересным подтверждением того факта, что действительное поведение большинства пол-

ков петроградского гарнизона в день 25 октября весьма сильно отличается от официальной версии об их «единодушном восстании», служит весьма примечательный пробел в архивах ВРК.

Согласно официальной историографии, ночь с 25 на 26 октября стала одним из знаковых событий Октябрьской революции и вошла в историю как «штурм Зимнего дворца».

Традиционная картина штурма Зимнего дворца, представленная в кинофотодокументах, нашла отражение в воспоминаниях председателя ВРК Н. И. Подвойского, командовавшего большевистскими войсками 25 октября: «В 23 часа перестрелка возобновилась вновь до того времени, пока «Аврора» не послала во дворец шестидюймовый снаряд, разорвавшийся в коридоре дворца внесший смущение и расстройство в толпу его защитников» [7, с. 109]. Воспользовавшись этим, матросы, красногвардейцы и солдаты ринулись вперед. По словам одного из участников штурма, это был героический момент революции, ужасный, кровавый, но прекрасный и незабываемый: «Мы полезли на резные ворота, закрывавшие вход, и распахнули их. Бросились вперед в лучах прожекторов под жестоким огнем юнкеров и женского батальона. Передо мной упал смертельно раненый друг, успев завещать, чтобы мы сражались до полной победы революции» [7, с. 236].

Завершающие моменты штурма Зимнего, описанные Н. И. Подвойским, также не противоречат традиционным оценкам этого события как в советской историографии, так и в кинематографе этого периода: «Двор занят. Ворвались на лестницы. На ступенях схватываются с юнкерами. Опрокидывают их. Бросаются на второй этаж, ломая сопротивление защитников правительства. Рассыпаются. Как ураган, несутся на 3 этаж, везде по дороге сметая юнкеров. На узкой извилистой боковой лестнице трудно атаковать. Юнкера отражают первый наш натиск. Но вот и эти защитники Зимнего бросают оружие...» [4, с. 469].

Впоследствии подобные оценки стали транслироваться в общественное сознание через знаменитый «Краткий курс истории ВКП(б)», обязательный для изучения в образовательных учреждениях СССР и трактоваться И. В. Сталиным в духе «коммунистической идеологии»: «революционные рабочие, солдаты и матросы штурмом взяли Зимний дворец», а министры Временного правительства «бледные, с трясущимися нижними челюстями» были найдены и арестованы. Утром 26-го ВРК выпустил победное сообщение, в котором сообщалось, что потери со стороны наступающих исчисляются в шесть человек.

Однако по свидетельству иностранцев – очевидцев тех событий, настоящего штурма Зимнего, по сути, не было. Большевистские цепи окружали дворец, но при этом задние двери оставались открытыми и не охранялись, так что через них можно было спокойно пройти во дворец и покинуть его. Джон Рид также беспрепятственно прошел в здание и свободно бродил по коридорам и залам. Он отмечает странность такого положения, когда неизвестные люди свободно разгуливают «в тылу оборонительных линий армии, ожидающей атаки

неприятеля». Также приходили и уходили и большевистские парламентарии для переговоров о сдаче Зимнего.

Когда Временному правительству было предъявлено требование сдаться, но ультиматум был отвергнут, тогда и началась пресловутая «бомбардировка» Зимнего дворца. Всегда традиционно утверждалось, что залпы «Авроры» были холостыми, так как большевики боялись разнести все в округе. В действительности калибр главного орудия крейсера попросту едва превышал современную танковую пушку, так что о каких-либо глобальных разрушениях не могло быть и речи.

Всего по Зимнему дворцу сделали около 40 выстрелов. Большая часть снарядов была начинена шрапнелью. Артиллеристы прекрасно знали о том, что в стенах дворца располагался госпиталь, поэтому стреляли только лишь по «царскому» северо-западному ризалиту дворца. Этим и исчерпывается артиллерийский обстрел. Крейсер «Аврора» боевыми снарядами по зданию не стрелял.

29 октября В. И. Ленин на собрании членов полковых комитетов петроградского гарнизона заявил: «Мы взяли власть почти без кровопролития». Впоследствии, говорить о шести погибших в ходе «Великого Октября» было некорректно, поэтому статистические данные завышались (Зимний дворец защищали около 1000 чел.; большевиков от 11 до 18–20 тысяч; их поддержал не весь Петроградский гарнизон (245 тыс. чел), а лишь 4–10 % гарнизона).

Еще одним доказательством, ставящим под сомнение «штурм» Зимнего, служит любопытный факт: историческую ночь директор Эрмитажа Д. И. Толстой проспал «под тиканье пулеметов и редкий гул пушек, стрелявших по дворцу «Авроры». Проснувшись в четвертом часу ночи, он заметил, что «езде воцарилась как бы полная тишина» [8, с. 540]. Эти же чувства испытали и другие иностранцы, которые 26 октября обнаружили, что, пока они мирно спали в своих постелях, состоялась вторая революция. Советник британского посольства Фрэнсис Линдли отмечал, что по сравнению с февральскими событиями все произошло с гораздо меньшим драматизмом. «Этим утром мы проснулись и узнали, что город был в руках большевиков» и что переворот оказался в меру спокойным. «Рад сказать, что на сей раз нет никаких дьявольских скачек по городу и стрельбы в воздух». Временное правительство, «похоже, исчезло, – добавил он. – Мы не знаем куда» [2, с. 40].

Для тех, кто оказался более или менее причастен к этим событиям, основные из которых, по существу, происходили в Зимнем дворце, день 25 октября прошел точно так же, как и любой другой день. Американский бизнесмен Джон Луи Фуллер был на своем обычном рабочем месте в Петроградском филиале Государственного муниципального банка Нью-Йорка и не заметил каких-либо существенных перемен, за исключением постоянной суматохи и активных разъездов грузовиков в находящейся поблизости казарме, «словно в избирательных округах США во время выборов». Правда, были слышны эпизодические перестрелки, а на улице вновь появились броневики, но с этим все уже свыклись. Нидерландский дипломат Виллем Аудендейк, гуляя с женой по го-

роду, «обнаружил, что все спокойно». «Таким образом, вторая революция свершилась, – писал он позже. – Мы не осознавали, какой это был великий исторический день, когда мы шагали домой по совершенно спокойным улицам, заполненным апатичными, равнодушно выглядевшими прохожими» [6, с. 107].

Город действительно спокойно спал в ночь на 26 октября (кроме политических деятелей различных партий), но в Зимнем дворце и после сдачи юнкеров и прекращения «военных действий» было весьма беспокойно, ибо толпа «победителей» произвела изрядный разгром и расхищение дворцового имущества, начиная с художественных ценностей и кончая содержимым винных погребов. Американская журналистка Бесси Битти решила, что «уничтожается все население города», потому что она непрерывно слышала звуки, похожие на ружейные выстрелы. Однако это были звуки «тысяч пробок, вылетающих из бутылок» в Зимнем дворце. Это подтверждает и Д. Рид, которого удивила обстановка во дворце после «штурма»: «Повсюду груды окурков, куски хлеба, разбросанная одежда и пустые бутылки из-под дорогих французских вин...» [9, с. 223]. Многих иностранцев поразил факт разграбления Зимнего дворца в процессе пьяных дебошей и штурма. В частности, подобным поведением восставших был возмущен очевидец тех событий Жак Садуль – военный атташе Франции: «8 ноября. Зимний дворец был обстрелян из пушек, взят, затем разграблен. Все предметы искусств, мебель, картины варварски разрушены» [9, с. 209].

Джон Рид констатирует, что, после того как большевики вошли в Зимний дворец, все выходы блокировали караулы, которые не только не пускали никого во дворец, но и начали вытеснять из Зимнего матросов, красногвардейцев, солдат и прочую случайную публику, желавшую одного – спокойно заняться грабежом. Американский журналист пишет: «Из дворца выгоняли всех, предварительно обыскивая... были конфискованы самые разнообразные предметы...» [7, с. 263].

Таким образом, большинство иностранных свидетелей доказывали, что штурм Зимнего дворца – не более чем миф. Однако, отечественные современники воспроизводили взятие дворца в строгом соответствии с марксистско-ленинской историографией.

Список использованных источников

1. Волобуев, П. К вопросу о закономерности Октябрьской революции / П. Волобуев // Коммунист. – 1999. – № 10. – С. 2.
2. Гагкуев, Р. Г. Великая революция 1917 года. Иллюстративная летопись / Р. Г. Гагкуев. – М. : Эксмо : Яуза, 2017. – 221 с.
3. Галин, В. 1917. Движущие силы истории / В. Галин. – М. : Алгоритм, 2016. – 368 с.
4. Живов, М. С. Глазами иностранцев, 1917–1922 / М. С. Живов. – М. : Госиздат, 1932. – 720 с.
5. Лебедев, Н. В. Октябрьский детектив: к 100-летию революции / Н. В. Лебедев. – М. : Алгоритм, 2016. – 288 с.
6. Пайпс, Р. Русская революция : в 3-х кн. Кн. 1. Агония старого режима / Р. Пайпс. – М. : Захаров, 2005. – 480 с.

7. Первышин, В. Г. На переломе эпох: история России с 1861 по 1941 гг. / В. Г. Первышин. – М. : Компания Спутник +, 2006. – 412 с.
8. Петрова, Ю. А. Российская революция 1917 года: власть, общество, культура : в 2-х т. Т. 1 / Ю. А. Петрова. – М. : Политическая энциклопедия, 2017. – 743 с.
9. Раппапорт, Х. Застигнутые революцией. Живые голоса очевидцев / Х. Раппапорт. – М. : Эксмо, 2017. – 600 с.

УДК 94(470.345)«15»
ББК 63.3(2р-6Мо)

УЧАСТИЕ МОРДВЫ В КАЗАНСКОМ ПОХОДЕ ИВАНА ГРОЗНОГО

**КАУКИНА РИММА НИКОЛАЕВНА
ХЕРТЕК АЙСЛУ ДЕНИСОВНА**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
kaukina1966@mail.ru

Аннотация: В статье раскрывается участие мордвы и народов Поволжья в Казанском походе Ивана IV в 1552 г. Отмечается, что важным фактором, обеспечившим победу над татарами, явилась поддержка войск Ивана IV народами Поволжья (чуваши, мордва, черемисы, башкиры и т. д.). Участию мордвы в казанском походе посвящено много легенд и преданий.

Ключевые слова: Иван IV, Казань, казанский поход, мордва, народы Среднего Поволжья.

PART OF THE MORDVINS TO KAZAN CAMPAIGN OF IVAN THE TERRIBLE

**KAUKINA RIMMA NIKOLAEVNA,
HERTEK AISLY DENISOVNA**

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Abstract: The article reveals the participation of Mordovians and peoples of the Volga in the Kazan campaign of Ivan IV in 1552 it is Noted that an important factor in the victory over the Tatars, were the support troops of Ivan IV the peoples of the Volga region (Chuvash, Mordvinians. Cheremis, Bashkirs, etc.). Many legends and legends are devoted to participation of Mordva in the Kazan campaign.

Key words: Ivan IV, Kazan, Kazan campaign, Mordovia, peoples of the Middle Volga region.

В середине 30-х годов XVI столетия русско-казанские отношения усложнились. Это было связано с тем, что в 1535 году в Казани сел крымский «царевич» Сафа-Гирей. К середине 40-х годов XVI столетия стало ясно, что разру-

бить «казанский узел» можно лишь одним путем – подчинив Казанское ханство, превратив его из «улуса» Гиреева в одну из областей Русского государства.

В 1545 году началась так называемая «казанская война», вобравшая в себя регулярные походы русских полков на Казань и переговоры московского правительства с казанскими феодалами. Война была очень она длительной и тяжелой. Поэтому Иван IV принял единственно правильное решение – в борьбе с татарами опереться на народы Среднего Поволжья, в том числе мордву, которые страдали от набегов казанских феодалов. По мнению В. А. Юрченкова, Иван Грозный последовал мудрому совету своего союзника, ногайского князя Юсуфа, который писал Ивану IV в 1549 году «Да сколько ни будет чуваша, и черемиси, и эрзян, и мордвы, всех еси с Шигалеем царем к Казани послал» [5, с. 124].

Важным фактором, обеспечившим победу в борьбе с татарами, была поддержка народов Среднего Поволжья, поработанных казанскими ханами. Летом 1551 г. чуваша, черемисы (мари), мордва, можары (мещеряне) и тарханы (башкиры) принесли присягу на верность русскому царю: «...государю царю и великому князю служить и хотети во всем добра, и от города от Свияжского неотступным быти...» [4, с. 165].

3 июля 1552 г. русские войска выступили на Казань от Рязани и Мурома и 4 августа соединились в Среднем Посурье. На всем пути следования мордовское население помогало русским войскам в снабжении продовольствием, строительстве станов, наведении мостов. Предания сохранили имена мордовских проводников Чукляева, И. Кельдяева и др. По сведениям русских летописей, в походе участвовало около 10 тыс. чел. мордвы. Одним из крупных был отряд темниковских татар князя Еникея Тенишева. После падения Казани (2 октября 1552 г.) и Казанского ханства завершилось вхождение мордовского народа в состав Русского государства. Многие из участников похода были приняты на царскую службу и пожалованы вотчинами; Тенишев стал первым воеводой в Темникове [5, с. 126].

Особые полки, во главе которых был поставлен князь Андрей Курбский, двигались южнее главных сил, через мещерские и мордовские земли. Их главной задачей было предотвращение возможного удара с юга по главным силам во время их движения на марше. Поход от Мурома до Свияжска – впервые пехота шла напрямик, по зем, а не была отправлена по воде – продолжался 24 дня. Трудную задачу составляло снабжение армии продовольствием.

Позже Курбский писал : «Аки бы по пяти неделях со гладом и с нуждою мною дойдохом Суры реки великия» – там соединились все части армии, «и того дни хлеба сухого наядахомся со мною сладостию и благодарением, ово зело дорогаго купующе, ово позычающе (заимствующе) от сродных и приятель и друзей: бо нам бы его не стало аки бы на 9 дней, и господь бог препитал нас и войско, ово рыбами, ово иными зверьми: бо в пустых тех полях зело много в реках рыб».

От Суры «шли есмя с войском 8 дней полями дикими и дубровами, негде же и лесами, а сел со живущими зело мало: понеже у них села при великих крепостях (укрытых в чашах укреплениях) ставлены и незримы, аще и по близку ходящим; и ту уже нам привожено и, по странам ездя, добывано купяти хлеба и скотов; аще и зело дорого плачено, но нам было, яко изнемоглым от гладу, благодарно; а мальвазии (вина) и любимых трунков (напитков) с марцыпаны (конфетами) тамо не вспоминай. Черемисский же хлеб сладостнейший, паче драгоценных калачей, обретеса» [6].

О движении полков князя А. М. Курбского через мордовские леса говорит старое мордовское предание. «Рассказывают старики, что села Чукалы, Андреевка, Игнатово и Качаево свои названия получили по имени братьев. Во времена царствования Ивана Грозного жили здесь пять братьев Чукай, Андрей, Игнат и Кизай. Однажды мимо их двора проходило русское войско во главе с князем Курбаем. Они везли с собой тяжелые пушки для штурма Казани. А дорог и бродов ополченцы не знали. И попросили они помощи у братьев. А они посоветовались и решили послать проводником младшего брата Кизая. И довел Кизай ополченцев до самой Казани. А когда об этом доложили Ивану Грозному, то он приказал отблагодарить его. И попросил Кизай старшим братьям грамоту на землю, а себе – новый кафтан. Вернулся домой Кизай и отдал грамоту братьям. Те начали строиться на своих землях. Через некоторое время там выросли села, названы их именами. А имя Кизая вошло в эрзянскую поговорку» [3, с. 66–67].

Помимо предоставления продовольствия, наведения мостов и гатей, мордва дала Ивану Грозному надежных проводников. По преданию, во время похода мордвин Чукляев показывал русской рати дорогу от деревни Лесной Муромского уезда до села Кужендеева Арзамасского уезда, а мордвин Кельдяев вел от Кужендеева до Свияжска. Причем оказалось, что предание донесло до нас подлинное имя. Сохранилась жалованная грамота Ивана IV Грозного от 8 марта 1564 года на имя мордвина Ивана Кельдяева. Вот ее текст: «...государь, царь и великий князь Иван Васильевич, Арзамасского уезду села Кужендей служивого своего мордвина Ивашку Кельдяева, он же по ево, цареву, слову наречен Дружина, и ево, Ивашку, пожаловал вотчинами, лесами с бортными угодыями, и со звериною ловлею, и со бобровыми станами, и со водяными угодыями, и с рыбною ловлею, которые во его дачах имеются воды от Протомойца вверх по Оке реке до устья речки Железницы... за ево, Ивашкину, службу, что бы он с ним... на службе славной баталии под городом Казанью, царством Казанским... и тогда от него... под тем Казанским царством оказалась немалая храбрость...» [2, с. 96].

Героями казанского похода являются два мордвина: Иван Кельдяев и Василий Чукляев. Вот, что о них пишет В. Абрамов: «Иван Кельдяев родился в с. Кужендей, расположенном в окрестностях Арзамаса. Был выбран командиром ополчения. Что известно нам о нем? Очень мало. Был проводником войска Ивана Грозного, полюбился царю за службу и храбрость. Да так, что тот самолично дал ему почетное прозвище – Дружина. Иван Кельдяев и собранный им

отряд отличился при штурме Казани, и за ту храбрость царь пожаловал ему землю, лес и водные угодья. Царь повелел владеть этими «дачами», как тогда называли пожалования, вечно «и детям его, и внучатам». И жалованная грамота была торжественно вручена Ивану Кельдяеву в Москве [1, с. 73–74].

Участие мордвы в казанском походе Ивана Грозного освящено во многих преданиях мордвы. Приведем отрывок из предания «Как помогали Ивану Грозному Казань брать». «Остановились бояре на ночлег в мордовском селе Девичьи горы. Прислуживала им девушка-мордовка. Слышит она, что бояре меж собой договариваются царя известить, отравить, а на Казань не ходить, домой вернуться. Они думали, что девушка по-русски не понимает. А она все понимала. А когда легли бояре спать, девушка тихонько вывела коня, вскочила на него и поскакала к царю. Приехала она в царский стан и рассказала все Ивану Грозному. А девушка вернулась домой. А бояре узнали, а ее доносе царю, убили ее и в землю закопали. А Иван Грозный дознание учинил, и стала ему известно, что девушка все правду ему рассказала. А затем войску своему приказал пройти мимо того места, где девушку похоронили, и чтоб каждый воин шапку земли насыпал на ее могилу. Так и насыпали курган. И стой поры село стало называться Девичьи горы» [3, с. 68–69].

Таким образом, в мордовских преданиях нашла свое выражение идея «хорошего», «справедливого» царя, широко распространенная в прошлом в фольклоре разных народов. Образ Грозного был во многом идеализирован: он обращается за советом к солдатам, подчиненным. Наряду с идеализацией в образе Грозного наличествуют и его действительные, исторические черты. Он изображается резким, жестоким. Порой грубым и яростным, как в сценах взятия Казани.

2 октября 1552 года Казань пала. Начался новый этап в истории Российского государства. Начался новый этап в истории народов Среднего Поволжья и мордовского народа.

Список использованных источников

1. Абрамов, В. К. По следу времени / В. К. Абрамов. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1991. – 304 с.
2. История Мордовии с древнейших времен до середины XIX в. – Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2001. – 344 с.
3. Легенды и предания мордвы. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1982 – 134 с.
4. Полное собрание русских летописей. Т. 13. – М. : Наука, 2000. – 416 с.
5. Юрченков, В. А. Хронограф, или Повествование о мордовском народе и его истории / В. А. Юрченков. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1991. – 368 с.
6. [http: www. Республика Мордовия. Историко-этнографический сайт. Мордовия в 14–16 вв. Участие мордовских войск во взятии Казани \(дата обращения 25.11.2019 г.\)](http://www.Республика Мордовия. Историко-этнографический сайт. Мордовия в 14–16 вв. Участие мордовских войск во взятии Казани (дата обращения 25.11.2019 г.)).

УДК 94(38)
ББК 63.3(0)3

**КЛИСФЕН И УПРОЧЕНИЕ «СОЛОНОВСКОЙ ДЕМОКРАТИИ»
В АФИНАХ**

**КУДРЯШОВ АЛЕКСЕЙ СЕРГЕЕВИЧ
СЕДЫШЕВ ОЛЕГ ВЛАДИМИРОВИЧ**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
sov323@yandex.ru

Аннотация: В статье рассматривается биография афинского политического деятеля и реформатора Клисфена. Анализируются его реформы общественного и политического устройства, делается вывод об их значении для развития демократии в Афинах.

Ключевые слова: Солон, Клисфен, тирания, аристократия, демос, реформы.

**CLEISTHENES AND THE CONSOLIDATION
OF THE «SOLON DEMOCRACY» IN ATHENS**

**KUDRYASHOV ALEXEY SERGEEVICH
SEDYSHEV OLEG VLADIMIROVICH**

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Abstract: The article deals with the biography of the Athenian politician and reformer Cleisthenes. The author analyzes his reforms of social and political structure, concludes about their importance for the development of democracy in Athens.

Key words: Solon, Cleisthenes, tyranny, aristocracy, demos, reforms.

Проведенные Солоном реформы направили Афины на путь демократии, однако законодательство, нося компромиссный характер и совершив удар по традиционному аристократическому порядку, не было вполне завершенным в пользу демоса. Такая противоречивость реформ породила недовольство с обеих сторон афинского общества. Аристотель, описывая финал деятельности Солона, отмечает: «Когда Солон устроил государство таким образом, к нему стали то и дело обращаться с докучливыми разговорами о законах, одни пункты порицая, о других расспрашивая... И обе партии переменили свое отношение к нему оттого, что установленный им порядок не оправдал их ожиданий. Именно народ рассчитывал, что он произведет передел всего, а знатные – что он вернет опять прежний порядок или только немного его изменит» [1, IV, 11]. Солон оказался не уступчив и, хотя мог, приняв сторону одной из сил, достичь тира-

нической власти, покинул Афины, рассчитывая, что сограждане примирятся с его законами, и наступит согласие.

Ожидания Солона не оправдались, и, хотя изначальный социальный, политический и экономический кризис был смягчен, полностью преодолеть его не удалось. Афины не смогли миновать на своем пути опыта установления тирании, характерного для многих полисов Греции периода архаики. С другой стороны, тирания Писистрата и его сыновей стала предвестником дальнейшего развития реформ, осуществить которые предстояло Клисфену.

Клисфен происходил из одного из самых значимых афинских аристократических родов Алкмеонидов, являясь сыном Мегакла и Агаристы дочери сиционского тирана, носившего то же имя. Его жизненный путь не всегда ясен. Действия Клисфена как политика начинают освещаться в источниках лишь со времени, когда он вступает в борьбу с тиранией Гиппия, сына Писистрата.

Алкмеониды еще при Писистрате периодически были ему союзники или находились в оппозиции. Гиппий не мог рассчитывать на надежность Алкмеонидов, а те на его благосклонность. Когда в 514 г. до н. э. в результате заговора Гармодия и Аристокитона был убит брат Гиппия Гиппарх, тиран перешел к репрессиям, Алкмеониды вынуждены были бежать из Афин [4, V, 62; Арис, VII, 19, 1]. Опорным пунктом изгнанников становится местечко Лепсидрий, где они копят силы против Гиппия, но здесь они терпят поражение [1, VII, 19, 1] и бегут в Дельфы. Разуверившись в собственных силах победить Гиппия, Алкмеониды, лидером которых и всех противников тирании, вероятно, был Клисфен, избирают другие методы борьбы.

Аристотель говорит, что, используя финансовые средства рода, Алкмеониды пытаются вовлечь в свои дела военную мощь Спарты [1, VII, 19, 4], но сначала это не имело успеха. Геродот передает мнение, что дельфийские жрецы были подкуплены Алкмеонидами, после чего пифия «всякий раз, как спартанцы вопрошали оракул, по частному ли делу или от имени государства, возвещала им волю божества освободить Афины. Получая постоянно одно и то же изречение, лакедемоняне наконец отправили войско» [4, V, 63]. Подкупил жрецов якобы лично сам Клисфен [4, V, 66]. Аристотель указывает, что интересы спартанцев и Алкмеонидов совпали по причине тесных отношений Писистратидов с Аргосом, давним врагом Спарты [1, VII, 19, 4].

Первая попытка лакедемонян взять Афины оказалось неудачной. Их многочисленный военный отряд, встретив отпор со стороны Гиппия, использовавшего фессалийских союзников, был в большинстве своем уничтожен, погиб и его командир Анхимолий [4, V, 63]. Но теперь борьба против афинского тирана становилась и личным делом уязвленной поражением Спарты. В Аттику двинулось большая армия во главе с самим царем Клеоменом. Войско тирана и его союзников было разбито, а спартанцы и афиняне, которых, вероятно, возглавляли Алкмеониды, заняли Афины. Однако возникла проблема с захватом цитадели, где хорошо укрепился Гиппий, его родственники и сторонники. Геродот утверждает, что спартанцы не смогли бы взять крепости, так как это было сложным делом, а у Клеомена не было желания вести долгую осаду. Но в этот

момент в руки противников Гиппия попала его семья, пытавшаяся покинуть Аттику и укрыться в безопасном месте. В обмен на возвращение детей Гиппий согласился оставить цитадель и покинуть Афины [4, V, 65]. Так в 510 г. до н. э. закончилась тирания Писистратидов, в упразднении которой важную роль сыграл Клисфен.

Вероятно, Клисфен в это время располагал серьезным авторитетом в городе, но, как сообщают источники, он столкнулся в политической борьбе с архонтом Исагором. Как кажется в этом соперничестве аристократия встала на сторону Исагора, потому Клисфен обратился за поддержкой народных масс, обещая, как пишет Аристотель [1, VIII, 20, 1], расширение политических прав демоса.

Э. Д. Фролов считал, что именно соперничество с Исагором, стало переломным моментом в деятельности Клисфена, который принял сторону демократии, лишь благодаря честолюбию, пытаюсь решить свои проблемы с политическими конкурентами [7, с. 10]. О «заискивании» перед простым народом пишет и Геродот [4, V, 66].

Поддержка демоса укрепляла положение Клисфена, и Исагор не нашел других возможностей борьбы, как призвать на помощь спартанцев во главе с царем Клеомена, имея с ним отношения гостеприимства [4, V, 70]. Ю. Белох отмечает, что уже в это время афинская аристократия не могла собственными силами бороться с демосом [2, с. 285]. Объясняется это ослаблением в период борьбы с тиранией и уже начавшимися мероприятиями Клисфена по изменению основ социальной организации населения Аттики.

Явившийся с военным отрядом Клеомен потребовал у афинян изгнать Клисфена и его сородичей Алкмеонидов, так как они «запятнаны скверной». Еще до правления Писистрата афинянин Килон пытался установить тиранию в городе. Попытка захвата власти не удалась, и заговорщики пытались спастись на акрополе у алтаря богини. Мегакл, тогда лидер рода Алкмеонидов, обещал им безопасность и правосудие. Осажденные на акрополе покинули храм, после чего были убиты Мегаклом и его людьми [6, 12]. Нарушение данного обещания и убийство стали причинами «скверны» или «проклятия», опустившегося на род Алкмеонидов, и о котором помнили еще многие десятки лет, а их противники использовали в политической борьбе. Таким образом, противостояние Клисфена и Исагора можно рассматривать не только как личное соперничество, но и конфликт политических групп или родов.

Появление спартанцев в Аттике и требования Клеомена заставили Клисфена бежать из Афин. Исагор торжествовал победу и по его указке из города были изгнаны семьи его политических соперников. Все это стало возможным при военной поддержке спартанцев. Далее Клеомен решил упрочить власть Исагора и пытался распустить афинский государственный совет. Но члены совета отказались подчиняться, а бесцеремонность спартанского царя вызвала возмущение афинян. Возможно от Исагора тогда отвернулись и многие из тех, кто его поддерживал прежде, так как ситуация обещала разрешиться новой тиранией. Объединившиеся горожане выступили против спартанцев, Клеомен и Иса-

гор укрылись на акрополе. После двух дней осады им было разрешено беспрепятственно покинуть Афины. Клеомен, призванный народом, вернулся из изгнания.

Заслужив полную поддержку народа, Клисфен провел серию реформ. Геродот и Аристотель [4, V, 66; 1, VIII, 21, 1, 2] указывают, что первое свое преобразование, изменение количества фил, определившее его демократическую позицию, он осуществил еще на первом этапе борьбы с Исагором.

С древнейших времен население Афин делилось на четыре филы, или племена. Такое состояние обеспечивало позиции аристократии, сильной именно в условиях сохранения родовых и племенных порядков. Солоновские реформы учитывали именно такое состояние общества и базировались на нем, потому мероприятия Солона, хотя и двигались в сторону демократии, но на том этапе мало что меняли, так как ведущая роль аристократии в обществе, разделенном по родовому признаку, сохранялась.

Клисфен распределяет афинян вместо четырех – на десять фил, но главное, что в основывалось такое деление не на принадлежности к тому или иному роду, а месту проживания в Аттике каждого гражданина. Фила переставала быть племенем, а становилась территориальной единицей. Это наносило сокрушительный удар по аристократии, так как ее роль в новых филах становилась минимальной, и ее влияние на выборные дела, которые осуществлялись по филам, переставало быть определяющим.

Филы делились Клисфеном на три триттии. В каждой филе должна была быть триттия, включающая прибрежные территории, триттия с внутренними районами Аттики и триттия городская. Самой мелкой административной единицей становился дем. В демах велся учет граждан, хранились их списки, кроме того Клисфен устанавливал правило вместо родовых имен к личному имени каждого афинянина прибавлять название дема, из которого тот происходил [1, VIII, 21, 4].

В связи с реформой фил был преобразован солоновский Совет четырехсот, ведавший текущими делами государства. Теперь от каждой филы выбиралось по пятьдесят человек, и совет становился Советом пятисот.

Еще Клисфен, по утверждению Аристотеля, стал автором введения процедуры остракизма, мощнейшее оружие защиты в руках демократии [1, VIII, 22, 1]. Народное собрание голосованием получало право изгнать любого, заподозренного в стремлении к тирании или действовавшего против демократии. Изгнание длилось десять лет без лишения гражданских прав и конфискации имущества. Позднее в V в. до н. э. афинский народ часто, порой излишне, прибегал к использованию этого своего права.

Аристотель в «Афинской политике» напрямую не связывает Клисфена с учреждением должности стратегов, военных командиров гражданского ополчения. Но указывает, что они начинают избираться примерно во времена мероприятий Клисфена [1, VIII, 22, 2] и в соответствии с этими преобразованиями. Стратегов избирали в количестве десяти, то есть по одному от каждой из новых

фил. Отечественный исследователь С. Г. Карпюк считает стратегию безусловной заслугой Клисфена [5, с. 22].

Преобразования Солона в силу своей компромисности могли при некоторых обстоятельствах получить антидемократический вектор развития. И значение реформ Клисфена состоит именно в том, что они направили и углубили реформы Солона по пути демократизации афинского полиса. Таким образом, начала, положенные Солоном, получили продолжение в реформах Клисфена, а дело его, по выражению В. П. Бузескула «не было мертворожденным» [2, с. 95].

Список использованных источников

1. Аристотель. Афинская полития / Аристотель. – М. : Мысль, 1997. – 458 с.
2. Белох, Ю. Греческая история : в 2-х т. Т. 1. Кончая софистическим движением и Пелопоннесской войной / Ю. Белох. – М. : Гос. публ. ист. б-ка России, 2009. – 512 с.
2. Бузескул, В. П. История афинской демократии / В. П. Бузескул. – СПб. : Гуманитарная Академия, 2003. – 480 с.
4. Геродот. История в девяти книгах / Геродот. – М. : АСТ, 2007. – 696 с.
5. Карпюк, С. Г. Клисфеновские реформы и их роль в социально-политической борьбе в позднеархаических Афинах / С. Г. Карпюк // Вестник древней истории. – 1986. – № 1. – С. 17–35.
6. Плутарх. Солон / Плутарх // Сравнительные жизнеописания. – М. : Эксмо, 2012. – С. 127–149.
7. Фролов, Э. Д. Политические лидеры афинской демократии / Э. Д. Фролов // Политические деятели античности, средневековья и нового времени. – Л. : Из-во ЛГУ, 1983. – С. 6–22.

УДК 94(470+571) «1920/1930»
ББК 63.3(2)

РАЗВИТИЕ СОВЕТСКОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ 1920–1930-Х ГГ.

КУЗИНА ЕКАТЕРИНА ЮРЬЕВНА

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева» г. Саранск, Россия

katena.kuzina.1997@bk.ru

Аннотация: Статья посвящена оформлению и развитию системы образования СССР 1920–1930-х гг. Через анализ законов и постановлений советского правительства в области культуры и просвещения автору удалось изучить процесс модернизации советского образования в один из ключевых этапов развития советской государственности и идеологии.

Ключевые слова: культурная революция, образовательная система, советская школа, трудовая школа, рабфак, В. И. Ленин.

DEVELOPMENT OF THE SOVIET EDUCATION SYSTEM IN THE CONDITIONS OF THE MODERNIZATION PROCESSES 1920–1930-s

KUZINA EKATERINA YURYEVNA

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Abstract: The article is devoted to the design and development of the education system of the Soviet Union of the 1920s–1930s. Through analysis of laws and decrees of the Soviet government in the field of culture and education, the author was able to study the process of modernization of Soviet education one of the key stages of development of the Soviet state and ideology.

Key words: the cultural revolution, the educational system, the Soviet school, labour school, technical school, V. I. Lenin.

Культурная революция – это комплекс мероприятий, проводимых в Советской России и в СССР, направленных на коренную перестройку культурной и идеологической жизни общества. Автор лозунга культурной революции В. И. Ленин в своей статье «Странички из дневника» таким образом определил ее основные задачи: ликвидация культурной отсталости и, прежде всего именно неграмотности населения страны, создание пространство для развития творчества трудящихся, формирование социалистической интеллигенции и обеспечение господства идеологии научного коммунизма [5, с. 104].

Актуальность данной темы не теряется и по сей день. В современной России проводится преобразование школьной образовательной системы. Поиски наиболее соответствующих форм, методов и содержания образования, ведутся на протяжении долгих лет. Однако, как свидетельствуют современные условия, преобразования протекают сложно и неоднозначно. В связи с этим остается интересен советский опыт организации принципиально новой школы.

Одной из наиболее сложной для новой России была проблема ликвидации массовой неграмотности населения. Накануне октября 1917 года около 68 % взрослого населения не умели писать и читать. Особенно печальным было положение деревни, где неграмотных оказалось около 80 %.

Ликвидация неграмотности – это массовое обязательное обучение грамоте взрослых, а также подростков, которые были не охвачены школой.

После октября 1917 года в России борьба за всеобщую грамотность стала одной из первоочередных предпосылок коренных преобразований в сферах общественных отношений, народного хозяйства, культуры. Государственная комиссия по просвещению, созданная 9 ноября 1917 года, заявила о намерении правительства «добиться в кратчайший срок всеобщей грамотности путем организации сети школ, отвечающих требованиям современной педагогики и введения всеобщего обязательного и бесплатного обучения» [1, с. 95].

В декабре 1917 года под руководством Н. К. Крупской был создан внешкольный отдел (с 1920 года – Главполитпросвет), одной из главнейших задач которого стала организация ликвидации неграмотности по всей стране.

По декрету Совета народных комиссаров (СНК) «О ликвидации безграмотности среди населения РСФСР» (декабрь 1919 года) все население республики, которое не умело читать и писать, в возрасте от 8 до 50 лет обязывалось учиться грамоте на родном или русском языке (по желанию). Наркомпросу предоставлялось право привлекать все грамотное население к обучению неграмотных на основе трудовой повинности. Декрет предусматривал также организацию обучения детей школьного возраста, не охваченных школами. Поэтому создавались школы для переростков, школы при детских домах, колониях и прочих учреждениях.

Каждый населенный пункт с числом неграмотных, превышавших свыше 15, должен был иметь школу грамоты (ликпункт). В программу обучения входило чтение, письмо, счет. В начале 1920-х годов программа была уточнена: научить читать печатный и письменный шрифты; делать краткие записи, необходимые в жизни; читать и записывать целые и дробные числа, проценты, разбираться в диаграммах и схемах. Время обучения – 3–4 месяца [2, с. 13].

В период 1920–1924 годов вышли два издания первого русского массового букваря Д. Элькиной, Н. Бугославской, А. Курской (2-е издание, вышедшее под названием «Долой неграмотность», включало такие лозунги, как «Мы – не рабы, рабы – не мы»), появились «Рабоче-крестьянский букварь для взрослых» В. В. Смушкова, «Букварь для рабочих» Е. Я. Голанта.

В условиях перехода к нэпу сеть ликпунктов значительно сократилась. Теперь в первую очередь обучали грамоте рабочих совхозов и промышленных предприятий, а также членов профсоюзов и других трудящихся в возрасте от 18 до 30 лет. Срок обучения составлял 7 месяцев (по 6–8 часов ежедневно).

В 1926 году уровень грамотности лиц в возрасте 9–49 лет составил 56,6 % (а в 1920 г. – 44,1 %). Всего в 1917–1927 годах было обучено грамоте до 10 млн взрослых. Однако по сравнению с другими странами Европы Россия по уровню грамотности занимала лишь 19 место. Сохранились значительные различия в уровне грамотности городского и сельского населения (в 1926 году – городское население 80,9 %, сельское лишь 50,6 %), мужчин и женщин (соответственно в городе – 88,6 и 73,9 %, в селе – 67,3 и 35,4 %). Но введение всеобщего начального обучения (1930 год) создавало известные гарантии распространения грамотности [3, с. 28].

В 1928 году по инициативе ВЛКСМ был начат всесоюзный культпоход, который сыграл важную роль в распространении движения за ликвидацию неграмотности. Основными центрами культпохода стали Москва, Воронеж, Саратов и Самара. Именно в этих городах основная часть неграмотных была обучена силами общественности. К середине 1930 года число культармейцев достигло 1 млн, а число учащихся – 10 млн.

К концу 1930-х годов неграмотность уже не была острой проблемой. По данным переписи 1939 года, грамотность лиц в возрасте от 16 до 50 лет состав-

ляла около 90 %. Конечно, сохранились различия между городом и деревней, женщинами и мужчинами. Но они были не столь значительными. Однако неграмотных среди лиц старше 50 лет оставалось по-прежнему много.

К началу 1940-х годов задача ликвидации неграмотности была в основном решена. А уже к началу 1950-х годов СССР стал страной практически сплошной грамотности.

Изменения в системе школьного образования сопровождались принятием большого количества правовых актов, которые кардинально меняли программу обучения и воспитания подрастающего поколения. Помимо Конституции РСФСР (10 июля 1918 г.) основные положения совершенно новой системы образования также были сформулированы в «Декларации об основных принципах единой трудовой школы» и в «Положении о единой трудовой школе РСФСР» (октябре 1918 г.). «Положение» узаконило создание в советской России единого типа трудовой школы, которая была разделена на первую и вторую ступени, с 9-тилетним сроком обучения, обеспечивающего преемственность и неразрывность процесса получения образования.

Именно на школу была возложена, как показало будущее, чуждая ей функция: она должна была превратиться в то орудие, которое бы уничтожило деление на классы, обратившись в орудие коммунистического перерождения общества. Воспитание «нового поколения» становится главной задачей школы в первые годы после революции. В этой задаче далеко не последнюю роль сыграл принятый в январе 1918 года декрет «Об отделении церкви от государства и школы от церкви» [4, с. 98].

В конце 1920 года в целом завершился процесс ликвидации старой системы школьного образования и создания новой. Самой массовой к 1921 году была начальная школа, которая представляла собой самую первую ступень общеобразовательной школы для детей от 8 до 13 лет. А начальные училища и гимназии были преобразованы в школы второй ступени, где срок обучения составлял 4 года.

Главной тенденцией развития системы школьного образования в период 1917–1921 гг. являлся постоянный рост количества школ при одновременном увеличении учащихся. Также меняется и состав обучающихся, основной массой постепенно становятся дети рабочих и крестьян.

К середине 1930-х годов в целом оформилась советская система образования, которая включала в себя начальную, общую среднюю, среднюю специальную и высшую школы. До войны был завершён переход к обязательному всеобщему образованию и поставлена задача перехода ко всеобщему среднему образованию в городской и семилетнему – в сельской местностях.

Согласно Декрету «О правилах приема в вузы» (2 августа 1918 г.) каждый гражданин, достигший 16 лет, мог быть принят в вуз без экзаменов. Декрет привел к резкому увеличению числа первокурсников, большая часть которых, однако, была отсеяна из-за неподготовленности. Выход был найден в создании рабочих факультетов (первый – февраль 1919 г.). Здесь выходцы из крестьян и

рабочих должны были ликвидировать пробелы в школьном образовании и подготовиться к дальнейшему обучению.

С конца 1920 года во главе МГУ был поставлен президиум, председателем которого стал профессор-коммунист Д. П. Боголепов. Состав президиума частично назначался Наркомпросом, а остальная часть избиралась. Право смены профессорских должностей перешло к Государственному ученому совету (ГУС) Наркомпроса [6, с. 342].

Декрет СНК «Реорганизации преподавания общественных наук в высших учебных заведениях» (3 декабря 1920 г.) предписывал преподавателям в краткие сроки изменить содержание курсов и начать обучать студентов по новым перестроенным программам, пересмотренных сквозь призму марксизма. В 1914 г. в России было 105 вузов, а к концу 1920 г. – 255 вузов, в которых обучались 216 тыс. человек. На этом перестройка высшей школы не остановилась, она продолжалась на всем протяжении 1920–1930 годов.

Таким образом, в период культурной революции среди главных достижений коренного преобразования советского образования можно отметить принцип всеобщего и обязательного начального образования, создание трудовых школ и рабфаков, где подростки получали не только книжные знания, но и практические навыки и даже трудовую специальность. Количество вузов в стране увеличилось более чем в 8 раз и составило 817 институтов и университетов. Результатом их деятельности явилось то, что число специалистов в СССР выросло с 1,5 млн человек в 1917 году до 20 млн человек в 1941 году.

Список использованных источников

1. Алексеев, А. Н. Хрестоматия по истории советской школы и педагогики / А. Н. Алексеев, Н. П. Щербов. – М. : Просвещение, 1972. – 407 с.
2. Борисов, Ю. С. Политическая система конца 20-х – 30-х годов. О Сталине и сталинизме / Ю. С. Борисов, В. М. Курицын, Ю. С. Хван // Историки спорят. Тринадцать бесед. – М. : Московский рабочий, 1989.
3. Борисов, Ю. С. Эти трудные 20–30 годы / Ю. С. Борисов. // Страницы истории советского общества. – М. : Издательство политической литературы, 1992.
4. Геллер, М. Машина и винтики: история формирования советского человека / М. Геллер. – М. : МИК, 1994. – 336 с.
5. Ленин, В. И. Полное собрание сочинений / В. И. Ленин. – М. : Госполитиздат, 1958–1965. – Т. 41. – С. 104.
6. Пискунова, А. И. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. : учеб. пособие для пед. учеб. заведений / А. И. Пискунова. – М. : Сфера, 2001. – 512 с.

УДК 94(470.345)
ББК 63.3(2Р-6Мо)

**КРЕСТЬЯНСКИЕ ВОЛНЕНИЯ НА ТЕРРИТОРИИ
КРАСНОСЛОБОДСКОГО УЕЗДА**

**ЛУКИНА ВАЛЕНТИНА АНАТОЛЬЕВНА
МАСЕЕВА НАТАЛЬЯ СЕРГЕЕВНА**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
valukina2018@yandex.ru

Аннотация: В статье представлен обзор событий, происходивших на территории Краснослободского уезда во второй половине XVIII века. В частности, авторами была сделана попытка определить роль и место мордовского народа в крестьянской войне под руководством Е. Пугачева.

Ключевые слова: XVIII век, крестьянская война, народное восстание, «пугачевщина», крепостное крестьянство.

**PEASANT UNREST IN THE TERRITORY
OF KRASNOSLOBODSKY UYEZD**

**LUKINA VALENTINA ANATOLIEVNA
MASEEVA NATALYA SERGEEVNA**

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Abstract: The article provides an overview of the events that took place on the territory of the Krasnoslobodsky district in the second half of the 18th century. In particular, the authors made an attempt to determine the role and place of the Mordovian people in the peasant war under the leadership of E. Pugachev.

Key words: XVIII century, peasant war, popular uprising, «Pugachevism», serfs.

Одним из малоизученных эпизодов в историческом развитии края, на наш взгляд, является тема крестьянской войны второй половины XVIII века.

Известно, что в это время произошли большие перемены в положении дворянства и крестьян. Привилегии дворянства, распространившиеся на все сферы общественной жизни, достигли высшей точки. В 1762 году, согласно императорскому указу, оно было освобождено от военной и государственной службы, до того считавшейся обязательной. Этот указ «О вольности дворянской» открывал феодалам широкие возможности для хозяйственных занятий в своих имениях. Крепостное крестьянство было низведено до положения рабов. Произвол дворян-крепостников достиг крайних пределов.

Все это в совокупности вызывало многочисленные крестьянские волнения в стране, которые в 70-х годах XVIII в. вылились в крестьянскую войну под руководством Е. И. Пугачева [1, с. 125].

Как же протекало крестьянское восстание на территории Краснослободского уезда и какие слои населения принимали в нем активное участие? Чтобы ответить на эти вопросы, обратимся к материалам генерального межевания (1782–1797 гг.) и материалам 3, 4 и 5 ревизий, проводившихся с 1762 по 1796 год [3].

К концу XVIII века, по материалам пятой ревизии, население уезда составило уже 29585 человек. Крестьянство уезда было неоднородно по своему составу. Большая группа крестьян описываемого периода относилась к дворцовым. По материалам этой же ревизии, она включала 8764 человека, или 39,4 процента всего населения. Довольно большой процент населения (22,3), или 4961 человека мужского пола, относился к государственным крестьянам. Они несли все тяготы и налоги непосредственно в пользу государства. Их доля была настолько тяжела, что наблюдалось стремление к переходу в крепостные. Кроме дворцовых и государственных, в уезде было небольшое число экономических крестьян: 2161 человек.

Второй и немаловажной особенностью уезда был небольшой процент (по сравнению с другими уездами) крепостных, или помещичьих крестьян: 28,6 процента всего населения.

Небольшая группа посессионных крестьян обслуживала, как впрочем и экономические, три железоделательные завода.

Еще одной особенностью края являлось применение вольнонаемного труда на винокуренных заводах [2, с. 67].

Все категории крестьян и работные люди уезда, доведенные до ожесточения, с нетерпением ждали «государя Петра Федоровича».

По мере продвижения Е. Пугачева к Саранску, все более беспокойно становилось и в Краснослободском уезде. Особенно неудобно чувствовали себя помещики, воеводы и царские чиновники. Краснослободский уезд к этому времени был достаточно большим по территории и поэтому был разделен на волости: Краснослободскую и Маколовскую. Восстание первоначально вспыхнуло в восточной части уезда, в Маколовской волости, в которую входило 13 селений.

По окладным книгам за 1774 год (материал приводится в статье и. Беляева) мы можем назвать несколько сел: Мордовские Полянки, Мокшалай, Козловка, Никольское, Архангельское, Ново-Никольское (Синдрово), Федоровка и другие. Среди крестьян Маколовской волости, подобно степному пожару, разнеслась молва, что государь идет в Саранск и что намерен истребить ненавистных господ, что надо вести к нему помещиков, попов «для повешенья» и что за каждого обещана награда до 25 рублей [4].

Некоторые крестьяне деревень Федоровка и Мокшалай отправлялись в Саранск для того, чтобы поступить в казаки. Марксистские историки, анализируя причины поражения восстания, обычно одной из главных называют отсутствие программы у восставших. Еще одной особенностью восстания в мордов-

ском крае являются более сильные элементы организации. Свидетельством тому служат хотя бы «указы» и «манифесты» ставки Е. Пугачева, в частности, манифест от 28 июля 1774 года, объявленный жителям г. Саранска [2, с. 81].

Этот манифест был разработан в Саранске штабом Пугачева, он венчал труды пугачевской ставки по выработке идейной платформы движения. Это была своеобразная программа восставших периода 1774 года. Манифест освобождал крестьян от крепостной зависимости и навечно переводил их в казаки – независимое сословие, которое являлось бы идеальной формой общественного устройства свободных людей.

Тем временем пламя восстания целиком охватило всю восточную часть Краснослободского уезда. Опираясь на отряды восставших, крестьяне сел уезда расправляются со своими помещиками, представителями царской администрации, заводчиками. Действия повстанческих отрядов на территории Краснослободского и Темниковского уездов были настолько внушительными, что воевода города Кадом Мамонтов просил у правительства «прислать как наискорее возможно тысячную команду с пушками» [4].

Захватив в Краснослободске пушки и боеприпасы, повстанческий отряд под руководством Петра Евстафьева пошел на Тамбов. Озлобление против дворянства было настолько сильно, что крестьяне собирались группами и устраивали облавы.

Краснослободская воеводская канцелярия, которая образовалась после первого ухода отряда Евстафьева на Темников, бездействовала, хотя, впрочем, посылала прошение за прошением с просьбой прислать воинскую команду.

Восстание после этого переместилось в Троицк. Здесь был создан отряд под предводительством дворового человека Кузьмы Егорова – воеводы Столковского, Дмитрия Петрова – дворового управителя дворцовых сел Половинкина. Был сформирован отряд в две тысячи человек из крестьян окрестных сел [4].

Воинской команде в жестоком бою удалось разгромить восставших. Некоторое число их было схвачено, их доставили в Краснослободск. Правительственная администрация террором наводила порядок. Возле Краснослободска и тех сел, где были восставшие, поставили виселицы, колесо и глагол (виселица в форме буквы «Г» для повешения за ребро).

6 ноября 1774 года граф Панин утвердил присланный список лиц, прямо или косвенно принимавших участие в восстании. В зависимости от участия в нем крестьяне приговаривались к смертной казни и различным наказаниям. Некоторых, вина которых была не особенно велика, били кнутом и урезали уши, другим доставалось несколько десятков ударов кнута.

По всем дорогам и на горе, особенно на Шаверской, были расставлены виселицы с казненными и видны они были на 20 верст.

Таким образом, исходя из немногочисленных документов, можно сделать вывод, что крестьяне и работные люди Краснослободского уезда принимали активное участие в самом крупном и грозном восстании крестьянства в феодальной России. Существующие немногочисленные источники позволили приоткрыть еще одну страничку истории нашего края.

Список использованных источников

1. Бахмутов, С. Б. Разорванное ожерелье / С. Б. Бахмутов, В. И. Лаптун. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1991. – 256 с.
2. Котков, К. А. Крестьянские движения на территории Мордовии во второй половине XVIII века / К. А. Котков. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1949. – 144 с.
3. Пугачевский бунт. Из истории крестьянской войны XVIII в. на территории Краснослободского уезда [Электронный ресурс]. – URL : http://kc13.ru/publ/istorija/kraevedenie/-pugachjovskij_bunt/14-1-0-46
4. Центральный государственный архив древних актов (ЦГАДА), Госархив, разр. VI, XVI.

УДК 94(37)(045)
ББК 63.3(0)3

ИМПЕРАТОР ПУБЛИЙ ЭЛИЙ АДРИАН И ПЕРЕХОД РИМА К ПОЛИТИКЕ СТРАТЕГИЧЕСКОЙ ОБОРОНЫ

**ЛУКЬЯНОВ ПАВЕЛ МИХАЙЛОВИЧ
СЕДЫШЕВ ОЛЕГ ВЛАДИМИРОВИЧ**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
sov323@yandex.ru

Аннотация: В статье рассматривается правление в Риме императора Адриана, основным направлением деятельности которого стало свертывание политики завоеваний и переход к политике обороны уже имеющихся рубежей государства.

Ключевые слова: Траян, Адриан, экспансия, стратегическая оборона, лимес.

EMPEROR PUBLIUS AELIUS HADRIAN AND THE TRANSITION OF ROME TO THE POLICY OF STRATEGIC DEFENSE

**LUKYANOV PAVEL MIKHAILOVICH
SEDYSHEV OLEG VLADIMIROVICH**

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Abstract: The article considers the reign of Emperor Hadrian in Rome, the main activity of which was the curtailment of the policy of conquest and the transition to the policy of defense of the existing borders of the state.

Key words: Traian, Hadrian, expansion, strategic defense, limes.

В 106 г. н. э. император Траян победоносно завершил дакийскую кампанию, взяв реванш за поражения римлян периода правления Домициана. Дакия

увеличила число провинций империи. В том же году Траян начал осуществлять планы по захвату территорий на востоке. Результатом стала аннексия Nabateyского царства и учреждение провинции Аравия Петрея. С 112 г. из-за контроля над Арменией обостряются отношения с сильнейшим государством в регионе – Парфией. Сначала были ликвидированы остатки самостоятельности Армении, которая становится провинцией, а затем начинаются широкие военные действия против самой Парфии. В этой войне Траян также добился успехов. Римские армии действовали на Евфрате и Тигре, взяли парфянскую столицу Ктесифон. Оформлением успехов стало учреждение провинций Месопотамия и Ассирия. Однако положение римлян на востоке было не прочным, ширились восстания на завоеванных территориях, парфяне готовились восстановить над ними свой контроль. Траян планировал новый поход, но ухудшение здоровья заставило его отправиться в Италию, по пути в 117 г. император скончался. Уезжая с востока, Траян в Сирии с войсками оставил своего дальнего родственника и супруга своей внучатой племянницы Публия Элия Адриана.

Адриан стал следующим императором Рима. В этом ему, по замечанию Аврелия Виктора, оказала поддержку Плотина жена Траяна, которая утверждала существование прямого завещание покойного мужа [3, XIII, 12]. Дион Кассий отмечает поддержку и со стороны опекуна Публия Аттилия Ациана, являвшегося префектом претория [5, LXIX, 1, 2]. Плотине и Аттиану Адриан казался надежным гарантом сохранения их положения, находился рядом и имел под командованием значительные военные силы.

А. Г. Бокщанин, характеризуя успехи Траяна на востоке, называет их «последней вспышкой римской агрессии» [2, с. 210]. Адриан осознавал непрочность римских позиций на востоке, их туманные перспективы. В результате римские войска отошли за Евфрат, очистив, по сути не состоявшиеся, провинции Месопотамия и Ассирия. Армения вернула значительную долю самостоятельности. Элий Спартин писал, что: «Достигнув власти, Адриан... направил свои усилия к тому, чтобы установить мир по всему кругу земель. Ведь не только отпали те народы, которые покорил Траян, но и производили нападения мавры, шли войной сарматы, нельзя было удержать под римской властью британцев, был охвачен мятежами Египет, наконец – проявляли непокорный дух Ливия и Палестина. Поэтому все земли за Евфратом и Тигром он тотчас же покинул» [6, V, 1–3]

Таким образом, новый император отказался от завоеваний предшественника, решив, что задача не оправдывает затрат и усилий. По выражению С. Дандо-Коллинза Парфянские войны, «не считая славы и добычи... не имели никаких результатов и стоили очень дорого» [4, с. 455]. Столь резкие изменения во внешней политике могли быть оценены бывшими соратниками Траяна как предательство со стороны Адриана. Видимо, это стало причиной сложившихся в начале нового правления, неудачных заговоров, о чем сообщают Дион Кассий [5, LXIX, 2, 5] и Элий Спартиан [6, V, 5, 8; VII, 1, 2].

Осторожные внешнеполитические планы Адриана касались не только отношений с Парфией в данный конкретный момент. Все дальнейшее его правле-

ние отвечало задачам обороны и сохранения государства в пределах имеющихся границ. Такой совет якобы давал еще Октавиан Август [7, I, 11], но только Адриан последовательно приступил к его осуществлению. В дальнейшем империя прочно становится на путь обороны. Исключением, пожалуй, можно считать только период правления Септимия Севера (193–211 гг.), вновь пытавшегося осуществить месопотамские планы Траяна и совершившего поход на север Британии, но эти походы, успехи которых были крайне сомнительными, только убеждали в правильности тактики Адриана.

Античные авторы отчасти объясняют внешнеполитические методы Адриана общим складом его характера, отмечая такие черты как милосердие [5, LXIX, 2, 5], благоразумие [5, LXIX, 5, 1], миролюбие [6, X, 2] и общий утонченный склад ума. Однако тому имелись объективные военные и экономические причины. Римское государство к началу II века еще было способно следовать экспансионистской политике, но это становилось крайне затратно, влекло большие жертвы и не гарантировало успеха.

Расширившиеся границы государства создавали проблемы управления, связанные со злоупотреблениями наместников и своевременной реакцией на вызовы, возникающие в провинциях. У государства имелись и экономические проблемы, отчетливо проявлявшиеся в условиях снабжения армии на дальних рубежах, а трофеи от удачных компаний порой не покрывали всех расходов на ведение войны. Адриан, находившийся при Траяне в гуще армейских событий, вполне мог это осознать. По выражению А. Азимова: «Если Траян пытался играть роль нового Юлия Цезаря, то его наследник стремился быть похожим на Августа» [1, с. 147].

Действительно, Адриан редкий со времен Августа император, который обращает столь пристальное внимание на внутреннее положение дел в государстве. Важным методом управления становятся путешествия по империи. Император побывал практически во всех уголках государства от Испании до Сирии, от Британии до Египта и от Галлии до Иудеи.

Адриан прославился строительством театров и библиотек, храмов и статуй, причем делалось это, прежде всего, в провинциях. Император простил все долговые недоимки, облегчив положение граждан и провинциалов. Были приняты меры по повышению эффективности управления как Италией, так всего государства, обращалось внимание на ведение судопроизводства и совершенствование законодательства. Вероятно, здесь присутствует понимание правителя, что государство – это не только Рим или Италия, но и провинции, культурное и экономическое многообразие которых требовало интеграции в рамках империи.

Но главное, что отмечается источниками, император пристальное внимание обращал на укрепление боеспособности армии и организации обороны на рубежах государства [5, LXIX, 9, 1–4]. На наиболее опасных рубежах империи начинается крупномасштабное строительство оборонительных сооружений. Пограничная полоса укрепляется протяженными участками с возведенным по всей длине валом или стеной, с наличием периодически расположенных сторо-

жевых башен, служащих наблюдательными пунктами и местами отдыха стражи. За стеной шла мощеная дорога для быстрой переброски войск. Такая система укреплений на границах римского государства получила название «лимес». Лимес, в отведенных для этого местах, имевших проездные ворота, выполнял также роль контрольно-пропускного пункта, через который шло общение с варварским миром. Адриан не был изобретателем лимеса, такие сооружения возводились и прежде, но начиная именно с него, лимес становится важнейшим элементом политики обороны рубежей. Наиболее известна система обороны, возведенная в Британии, после инспекции императора, так называемый «Вал Адриана» протяженностью 117 км, который отделил провинцию Британию от Каледонии, то есть современной Шотландии, и служил защитой от набегов пиктов. Адриан использует для сдерживания варваров и другой, испытанный еще до него, метод подкупа вождей и царей [5, LXIX, 9, 5; 6, XVII, 10, 11].

Сами грандиозные усилия по строительству лимеса на рубежах империи наиболее красноречиво свидетельствуют об осознанном и целенаправленном изменении внешней политики государства. Уже имеющиеся рубежи начинают осознаваться конечными, а потому требующими освоения именно как пограничные. Таким образом, римляне сами обозначили предел своих завоеваний, чему конечно имелись причины внутреннего характера.

Еще одной проблемой, беспокоившей Адриана и способствовавшей переходу к политике обороны на границе, являлась необходимость поддержания порядка в ряде провинций. Наиболее опасная ситуация сложилась в Иудее, взорвавшаяся в итоге, так называемым, восстанием Бар-Кохбы 132–136 гг. Мятежники, заняв все возможные крепости в провинции, оказали упорное сопротивление римлянам, что привело к жесткой реакции имперской власти. По утверждению Диона Кассия римляне перебили 580 000 человек, а Иудею превратили в пустыню [5, LXIX, 14, 1, 2].

Не имевший собственных детей император Адриан скончался в 138 году. Перед смертью он долго и тяжело болел, а потому заранее пытался подобрать себе приемника, которым в итоге стал Антонин Пий, усыновленный императором и продолживший его миролюбивую политику.

Таким образом, начиная с Адриана, римская империя преимущественно переходит во внешней политике к политике стратегической обороны. Государство, достигшее естественных пределов на западе, начинает осознавать ограниченные возможности своей экспансии на востоке, наращивать которую становилось невозможным в силу внутренних и внешних причин. Вместе с тем затухание агрессивного импульса, определявшего многовековой вектор развития Рима как империи, свидетельствовало о начале конца величия. Если прежде государство, поддерживая свой статус империи, вынуждено было наращивать завоевания и тем самым брать на себя новые обязательства, теперь оно почувствовало, что выполнение этих обязательств становится слишком обременительной или даже неисполнимой задачей. Так завершилась история развития Рима как военной империи, близился период упадка, а затем и гибели.

Список использованных источников

1. Азимов, А. Римская империя. Величие и падение Вечного города / А. Азимов. – М. : Центрполиграф, 2004. – 351 с.
2. Бокшанин, А. Г. Парфия и Рим (Исследование о развитии международных отношений позднего периода истории античного мира) : в 2-х ч. Ч. 2 / А. Г. Бокшанин. – М. : Изд-во Московского ун-та, 1966. – 304 с.
3. Виктор Секст Аврелий. О Цезарях / Секст Аврелий Виктор // Римские историки IV века. – М. : РОССПЭН, 1997. – С. 77–224.
4. Дандо-Коллинз, С. Легионы Рима. Полная история всех легионов Римской империи / С. Дандо-Коллинз. – М. : Центрполиграф, 2013. – 639 с.
5. Кассий Дион Коккейан. Римская история / Дион Коккейан Кассий. – СПб. : Филологический факультет СПбГУ, 2011. – 456 с.
6. Спартиан Элий. Жизнеописание Адриана / Элий Спартиан // Властелины Рима: Биографии римских императоров от Адриана до Диоклетиана. – СПб. : Алетейя, 2001. – С. 5–22.
7. Тацит Публий Корнелий. Анналы / Публий Корнелий Тацит // Тацит Публий Корнелий. Анналы. История / Публий Корнелий Тацит. – М. : Пушкинская библиотека, 2005. – С. 35–414.

УДК 94 «1945/1950»
ББК 63.3(0)

ПРОГРАММА «ЧЕТВЕРТОГО ПУНКТА» Г. ТРУМЭНА И НАЧАЛО «ХОЛОДНОЙ ВОЙНЫ» НА ПЕРИФЕРИИ БИПОЛЯРНОЙ СИСТЕМЫ

МУРАВЬЕВ СЕРГЕЙ МИХАЙЛОВИЧ

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

Аннотация: В статье рассматривается проблема начала Холодной войны при администрации Трумэна, провозглашение и принятие программы Технической помощи, а также противостояние СССР и США.

Ключевые слова: Холодная война, США, Г. Трумэн, Четвертый пункт.

G. TRUMAN FOURTH POINT PROGRAM AND THE BEGINNING OF THE «COLD WAR» ON THE PERIPHERY OF THE BIPOLAR SYSTEM

MURAVYEV SERGEY MIKHAILOVICH

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Abstract: The article deals with the problem of the beginning of the cold war under the Truman administration, the proclamation and adoption of the Technical assistance program, as well as the confrontation between the USSR and the United States.

Key words: The cold war, the United States, H. Truman, the Fourth point.

После окончания Второй мировой войны политическая ситуация, сложившаяся в Европе и Азии, кардинально изменилась. Бывшие союзники по борьбе с гитлеровской Германией – СССР и США – по-разному смотрели на дальнейшее устройство мира. Руководство Советского Союза оказывало серьезную помощь освобожденным странам Восточной Европы.

СССР считал необходимым поддержать страны Азии и Африки, освободившиеся от колониальной зависимости и вставание на путь строительства социализма. В результате советская сфера влияния на карте мира быстро расширялась.

США и их союзники совсем иначе рассматривали дальнейшее мировое развитие, их раздражала усиливающаяся на мировой арене позиция СССР. США полагали, что только их страна – единственная на тот момент в мире держава, обладавшая ядерным оружием, может диктовать свои условия другим государствам.

Таким образом, интересы двух крупнейших мировых держав вошли в непримиримое противоречие, каждая страна стремилась распространить свое влияние.

Историки, которым приходилось размышлять о причинах начала Холодной войны, знают, как трудно бывает избежать искушения и не задаться вопросом о том, кто же все-таки явился «главным виновником» в процессе ее развязывания – СССР или США. На протяжении многих лет представители разных историографических школ и направлений предлагали на этот вопрос прямо противоположные варианты ответов. Однозначного мнения не существует и сегодня. Однако следует оговориться: подобные затруднения в оценках справедливости только в отношении европейского измерения Холодной войны. Что же касается ее «второго фронта» – стран развивающегося мира, то здесь, можно дать достаточно определенный ответ: инициатором борьбы двух «сверхдержав» на периферии послевоенной международной системы явились Соединенные Штаты [3, с. 245].

Президент США Г. Трумэн в традиционном инаугурационном обращении к американскому народу заявил о решительном намерении Вашингтона «выступить с новой и смелой программой, направленной на улучшение жизни в слаборазвитых странах», на борьбу с голодом, нищетой и отчаянием» [2, с. 115].

Речь шла о так называемой «технической помощи» – программах, направленных на распространение передовых технологий и научных знаний в области жизненно важных отраслей хозяйства, а также о необходимости привлечения капиталовложений в регионы, которые нуждались в развитии.

Провозглашение программы технической помощи, вошедшей в историю внешней политики США под названием «Четвертого пункта», явилось реакцией руководства Соединенных Штатов на значительные изменения, произошедшие в мире после Второй мировой войны.

Техническую помощь они рассматривали в качестве ключевого момента социально-политического развития «отсталых регионов». При этом в понятие «развитие» приверженцы нового подхода вкладывали глубокий смысл. По их мнению, Соединенные Штаты Америки не только имели возможность, но и были обязаны повлиять на внутреннюю ситуацию стран «отсталых» регионов посредством проведения в них социально-экономических реформ. Сторонники концепции технической помощи напрямую связывали ее с государственными интересами США. Демократизация «отсталых» регионов должна была способствовать становлению в них прозападных политических режимов.

Данные реформы были рассчитаны на длительный срок. Согласно концепции технической помощи, реформированию в первую очередь подлежали сельское хозяйство, сфера образования развивающихся стран и здравоохранение. При этом ядром программы по первоначальному замыслу ее авторов должен был стать именно образовательный аспект. В понимании авторов проекта это означало ликвидацию неграмотности населения и подготовку квалифицированных специалистов для наиболее важных отраслей хозяйства развивающихся стран. Также воспитание новых поколений, убежденных в преимуществах демократического образа жизни и «американских» нравственных ценностей.

Наиболее последовательно работал в этом направлении Ч. Боулз. Изучение эволюции взглядов этого видного политика и общественного деятеля позволяет довольно отчетливо обозначить основные этапы формирования концепции технической помощи. В его первых послевоенных публичных выступлениях, посвященных проблемам взаимоотношений США с развивающимися странами, не было ни антисоветской, ни антикоммунистической риторики. Боулз, находясь под сильным впечатлением от победы над фашизмом, стремился подыскать рецепты необходимые, с его точки зрения, для обеспечения экономической и политической стабильности страны и мира в целом.

Главным аспектом послевоенной американской внешней политики являлась, по его мнению, экономическая и техническая поддержка стран Азии, Африки, Европы, Латинской Америки и даже России. Снабжение их продовольствием, предоставление им новейшей техники и оборудования, совместные проекты по совершенствованию коммуникационных и ирригационных систем в комплексе с пропагандистскими мероприятиями, – все это не только способствовало бы развитию американской экономики, обеспечивая ее сырьем, рынками и помогая справиться с проблемами безработицы, но и поддерживало бы внутри страны и за ее пределами устойчивость столь важных для каждого американца «моральных ценностей».

В начале 1948 г. Ч. Боулз предложил новый развернутый вариант концепции помощи развивающимся странам. Существенные модификации в нем произошли в формулировании целей политики технической помощи: теперь она должна была стать важнейшим инструментом в наборе «сдерживающих коммунизм» средств.

Задача США, по его мнению, – остановить стремительно распространяющийся коммунизм. Путь к решению поставленной задачи – формирование оппозиции коммунистическим идеям в самих развивающихся странах. Для решения этого США следует немедленно приступить к разработке программы «охватывающей весь мир, экономической и социальной помощи» [2, с. 8].

Наступала эпоха Холодной войны, и у концепции технической помощи появилась конкретная «программа-минимум» – борьба с коммунистической идеологией и ее носителем – Советским Союзом. Об этом красноречиво свидетельствует знаменитая телеграмма Дж. Кеннана. «В отношении колониальных районов и отсталых зависимых народов советская политика... будет направлена на уменьшение мощи, влияния и связей развитых западных стран». Эти слова писал в феврале 1946 г. автор доктрины «сдерживания» [5, с. 41].

Годом позже тот же Кеннан пока еще в осторожной и абстрактной форме фактически попытался свести воедино концепции сдерживания и технической помощи. В одном из документов, подготовленном группой стратегического планирования Госдепартамента, которую он возглавлял с весны 1947 г., говорилось: «Величайшие азиатские народы – китайский и индийский, не успев даже приступить к решению основных демографических проблем, столкнулись с невероятными трудностями, связанными с вопросами снабжения продовольствием и регулирования рождаемости. Сегодня все азиатские народы стоят перед необходимостью изменить свой жизненный уклад под воздействием современной технологии. Процесс этой адаптации будет долгим и насильственным. Не только возможно, но даже вероятно, что за это время многие народы попадут под влияние Москвы, чья идеология представляет для них большой соблазн и кажется более реальной, чем то, что мы можем ей противопоставить. Все это представляется неизбежным, и мы не можем надеяться на успех без привлечения значительно большей доли национальных усилий, чем та, которую наша страна когда-либо была готова признать необходимой для подобных целей» [1, с. 121].

Несмотря на то, что приоритетным направлением внешнеполитического курса Вашингтона по-прежнему оставалась Европа, американские аналитики все чаще стали говорить о том, что сфера интересов США распространялась далеко за ее пределы. Рост национализма в зависимых и только что освободившихся странах Ближнего и Дальнего Востока, по их мнению, стал представлять немалую угрозу безопасности США. Внешнеполитические эксперты писали летом 1948 г., – «если освободившиеся страны попадут под влияние Советского Союза, американская стратегическая и экономическая безопасность окажется перед лицом серьезной угрозы» [4, с. 222].

В ряде работ американских исследователей довольно часто можно встретить мнение о том, что идея «Четвертого пункта» появилась из «ниоткуда», прозвучала «как гром среди ясного неба» [7, с. 37]. Сотруднику Комитета по общественным связям Госдепартамента США, бывшему корреспонденту «Атланта Джорнэл» в Бразилии Б. Харди удалось концептуально соединить два пока еще разнопланово развивавшихся подхода: предложенное «доктриной

Трумэна» [6, с. 324] и трактовавшееся преимущественно в силовом варианте сдерживание «советской угрозы» [6, с. 339], с одной стороны, и либерально-реформистскую «гуманитарную» техническую помощь – с другой.

Меморандум, подготовленный Харди для инаугурационного выступления президента и ставший впоследствии «Четвертым пунктом», назывался «Использование технологических достижений США для борьбы с международным коммунизмом». Вот что писал сам Харди, о том, как родилась идея новой программы: «Вернувшись из Бразилии, я испытал сильное желание сделать что-то большее на этой земле, чем просто удобрить ее своими костями. Находясь в Бразилии, я мог воочию убедиться в великих возможностях и необходимости той, пусть даже небольшой, работы, которая велась в рамках проектов технической помощи, по-иному, с позиций слаборазвитой страны, оценить огромную моральную и материальную мощь Соединенных Штатов и, вернувшись домой, стал думать о том, как применить эту мощь с пользой для нас и для других» [4, с. 68].

20 января 1949 г. Президент Трумэн озвучил основные положения подготовленного Харди проекта инаугурационной речи практически дословно. Однако в то же время в президентское выступление были внесены некоторые дополнения. С точки зрения развития концепции технической помощи сравнительный анализ текста речи Трумэна и содержания меморандумов Харди имеет большое значение. Наиболее заметным изменением, внесенным в первоначальный текст, являлось заявление о необходимости поощрения капиталовложений в регионах, нуждающихся в развитии. С этим достаточно важным уточнением предложение Харди смотрелось несколько иначе. Весьма отдаленные и не всем понятные перспективы «новой и смелой» политики дополнялись конкретной, осязаемой экономической реальностью: перед Америкой открывались необъятные рынки. Таким образом, «Четвертый пункт» сразу вызвал неподдельный интерес со стороны американских деловых кругов, которые, естественно, были склонны рассматривать пункт о капиталовложениях как краеугольный камень всей программы, а все, что касалось технической помощи, – как дополнительные мероприятия, способствующие созданию благоприятного «инвестиционного климата».

В процессе окончательной доработки президентского выступления «Четвертый пункт» был разделен на два четких аспекта – техническую помощь как таковую и капиталовложения в качестве ее важного сопровождения.

5 июня 1950 г. Президент Гарри Трумэн подписал Закон о зарубежной экономической помощи, последним пунктом которого стало техническое сотрудничество. Итогом законодательного оформления программы было признание технической помощи в качестве целостной и самостоятельной внешнеполитической концепции.

В 1951 г. на основании Закона о коллективной безопасности, закрепившего приоритет военной помощи в отношении «слаборазвитых» стран, все программы сотрудничества были объединены. И это, несмотря на заявления руководства США о том, что «Четвертый пункт» не снимался с повестки дня и что

программы помощи планировались Вашингтоном не только с целью приобретения союзников в «Холодной войне», реальность выглядела иначе [4, с. 121]. Было понятно, что широкомасштабной, охватывающей весь мир программы не получилось.

Подводя итоги, можно констатировать, что в судьбе программы технической помощи «холодная война» сыграла весьма неоднозначную и уникальную роль. С одной стороны, начавшееся противостояние заставило многих американских политиков предпринять действия, которые раньше многими из них презирались. С другой – методы, при помощи которых «холодная война» велась, делали заявленные «Четвертым пунктом» цели практически недостижимыми. «Холодная война», породив концепцию, при этом увела ее в сторону, сократила задачи, сконцентрировала все силы внешней политики Соединенных Штатов на борьбе с «коммунистической угрозой» и советским доминированием на мировой арене.

Следует отметить, что неудачи реализации программы «Четвертого пункта» в период администрации Трумэна отнюдь не означали, что идея технической помощи развивающимся странам была списана с американской внешнеполитической повестки. Даже с приходом в Белый дом республиканской администрации в отношениях со слаборазвитыми странами окончательно утвердился военно-силовой подход, Соединенные Штаты не остановили действие программ технического сотрудничества. Также в дальнейшем 1961 г. президент Джон Кеннеди объявил начавшееся десятилетие «декадой развития» и заявил о намерении правительства США изменить политику помощи странам «третьего мира», в это время «Четвертый пункт» фактически пережил свое второе рождение.

Список использованных источников

1. Ермаков, В. Д. История международных отношений XX века / В. Д. Ермаков. – СПб. : Соларт, 2008. – 289 с.
2. Кокошин, А. А. Предотвращение войны: доктрины, концепции, перспективы / А. А. Кокошин. – М. : Просвещение, 1990. – 164 с.
3. Корякова, И. К. США: Профсоюзы и общество в период реконверсии 1945–1948 г. / И. К. Корякова. – Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2017. – 304 с.
4. Кунина, А. Б. Идеологические основы внешней политики США / А. Б. Кунина. – М. : Дрофа, 1973. – 274 с.
5. Лан, В. И. США в военные и послевоенные годы 1940–1960 / В. И. Лан. – М. : Просвещение, 1964. – 344 с.
6. Печатнов, В. О. История внешней политики США / В. О. Печатнов, А. С. Манькин. – М. : Международные отношения, 2012. – 672 с.
7. Путилин, Б. Г. Холодная война. Противостояние двух сверхдержав / Б. Г. Путилин, В. А. Золотарев. – М. : Дрофа, 2014. – 223 с.

УДК 373.5.016: 94(470)«19/20»
ББК 63.3(2)р

**ИЗУЧЕНИЕ ИСТОРИЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ В ШКОЛЕ
(НА ПРИМЕРЕ ЖИЗНИ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ М. С. ГОРБАЧЕВА)**

ОТСТАВНОВА ТАТЬЯНА ЕВГЕНЬЕВНА

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева» г. Саранск, Россия
otstavnovate@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена особенностям изучения исторической личности на уроках и в ходе внеурочной деятельности в школе на примере жизни и деятельности Михаила Сергеевича Горбачева.

Ключевые слова: М. С. Горбачев, историческая личность, перестройка, распад СССР, урок, внеклассная работа, реформы.

**THE STUDYING OF HISTORICAL PERSONALITY AT SCHOOL
(ON THE EXAMPLE OF M. S. GORBACHEV'S LIFE AND ACTIVITY)**

OTSTAVNOVA TATYANA EVGENYEVNA

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Abstract: The article is devoted to the peculiarities of the study of historical personality in the classroom and during extracurricular activities at school on the example of the life and work of Mikhail Gorbachev.

Key words: M. S. Gorbachev, historical personality, perestroika, the collapse of the USSR, lesson, extracurricular activities, reforms.

Сегодня никто не сомневается в необходимости изучать не только массовые движения и закономерности исторического процесса, но и деятельность конкретных людей, их образ мыслей, особенности воспитания, их устремления, идеалы и предрассудки. Все согласны с тем, что важно говорить на уроках об индивидуальных чертах исторических деятелей.

История именно в школьном возрасте лучше усваивается через «человеческую» ее сторону, через судьбы конкретных людей. Показ того, как жили отдельные личности, как влияли на ход событий всей истории, запоминается и усваивается учащимися с большим желанием, чем оперирование событиями, процессами вне воздействия на них ярких личностей. Главное при изучении исторической личности – это всесторонняя оценка ее деятельности, ее роли в истории.

Известно, что феномен личности неразрывно связан с общественными свойствами человека: вне общества, без социализации индивид не может стать индивидуальностью, а тем более личностью. Личность выступает в известной

степени как активный участник свободных действий, как субъект познания и изменения мира. Личность, таким образом, – это индивидуальность, обладающая способностями мышления, сознания и самопознания, эмоциональными и волевыми качествами и связанный с окружающей его социальной средой, участием в общественно полезной деятельности по производству материальных и духовных благ [2, с. 35].

С. М. Соловьев возвышал роль личности не только в истории, но и как объект в историческом исследовании. Он отмечал, что у исторической науки «нет возможности иметь дело с народными массами, она имеет дело только с представителями народа» [3, с. 6].

Наша страна славится множеством личностей, которые оставили след в истории, повлияли на ее ход, одной из таких личностей является М. С. Горбачев. По поводу этой личности в обществе сложилась неоднозначная оценка.

Михаил Сергеевич Горбачев – первый и последний президент СССР. Родился 2 марта 1931 года в селе Привольном в Ставропольском крае. Родители будущего политика были обычными крестьянами. Во время коллективизации оба его деда подверглись репрессиям. Михаил хорошо учился в школе, затем поступил в МГУ на юридический факультет. К 1955 году он уже был первым секретарем краевого комитета партии. В 1978 году был назначен секретарем ЦК КПСС по сельскому хозяйству, так как ранее обучался по специальности «агроном-экономист». В 1985 году был избран Генеральным секретарем ЦК. Вскоре стал президентом СССР. Его деятельность сопровождалась многими экономическими, социально-политическими реформами. Через год путем переворота был отстранен от власти.

Его помнят и чтут во всем мире как человека, остановившего холодную войну, но на родине его имя ассоциируется с чернобыльской катастрофой, развалом Советского Союза и провальными реформами. Поклонники Горбачева восхищаются его даром предвидения и смелостью. Недоброжелатели же обвиняют его во всех грехах – от наивности до государственной измены.

И все они сходятся лишь в одном: этому человеку удалось почти в одиночку изменить и страну, и весь мир. Российский философ и социолог Дмитрий Фурман осмыслил уникальную роль М. С. Горбачева. По его словам, это был «единственный в русской истории политик, который, имея в своих руках полную власть, сознательно во имя идейных и моральных ценностей шел на ее ограничение и на риск ее потерять» [6, с. 11]. Один из ближайших помощников Горбачева назвал его: «генетической ошибкой системы» [6, с. 12].

Таким образом, личность М. С. Горбачева – это, прежде всего неоднозначная личность не только в истории России, но и в мировой истории, изучение которой требует особого внимания.

Важнейшим моментом изучения личности является формирование нравственности и моральных ценностей у учащихся средней школы на уроках истории. Формируя умения обучающихся давать характеристику исторической личности, можно придерживаться рекомендаций методиста Н. С. Ерохиной:

1. Сообщать знания об исторической личности поэтапно: от внешнего облика, фактов биографии к познанию черт характера, далее – к пониманию психологического состояния человека в момент принятия ответственного решения. В изучении личности М. С. Горбачева, необходимо подчеркнуть исторические условия, сыгравшие решающую роль в формировании взглядов и его личных качеств, в данном случае это были события коллективизации, сталинского террора и Великой Отечественной войны.

2. Уделить пристальное внимание деятельности личности в переломные, решающие моменты исторического развития, когда человек осуществляет выбор, который повлиял на его судьбу, на судьбу страны. А конкретно – становление личности как политического лидера, его карьера, этапы политического курса «Перестройки», характеристика реформ, итоги.

3. Научить учащихся оценивать личность с точки зрения норм той эпохи, в которой жил человек.

4. Дать обучающимся право суждения о поступках исторического деятеля право на субъективность и пристрастность. А также изучение оценок личности ее современниками. Например, учащиеся самостоятельно выражают свою личную точку зрения, исходя из приобретенных знаний о личности.

5. Через биографию исторического деятеля осветить важные события, особенности жизни страны и народа, раскрыть образ эпохи. Сделать выводы [1, с. 50–52].

Изучение личности осуществляется путем восхождения от абстрактного к конкретному при знакомстве с каждым новым персонажем.

Воспитывающим значением биографического материала определяется его место и во внеклассной работе. Это, во-первых, широкая рекомендация художественной и научно-популярной литературы об исторических деятелях. Во-вторых, руководство работой тематических кружков по изучению жизни и деятельности выдающихся людей [4, с. 47].

Существует множество подходов и приемов к изучению личности, я хочу предложить один из них. Так как данная личность изучается в старших классах, то одним из вариантов может быть – дискуссия, основанная на групповой работе.

Соединение работы в группах с решением проблемной ситуации создает наиболее эффективное условие для обмена знаниями, идеями и мыслями, обеспечивает всесторонний анализ и обоснованный выбор решения той или иной темы. Обучающиеся овладевают ораторскими умениями, искусством ведения полемики, умением выслушивать оппонента, что само по себе вносит важный вклад в их личностное развитие. Такой урок можно назвать «Политический портрет М. С. Горбачева».

Но проведению такого урока предшествует подготовительная работа: ребята работают с предложенной дополнительной литературой, обсуждают вопросы с родителями как реальными очевидцами происходивших событий.

При подготовке к уроку учитель является консультантом. В ходе же самого урока главное – не мешать обучающимся самостоятельно вести дискус-

сию, координировать их действия, если нужно, уточнять или корректировать излагаемый материал.

Основной вопрос дискуссии: Реформатор или виновник распада СССР?

В ходе урока последовательно можно обсудить следующие темы:

«Антиалкогольная кампания и борьба с нетрудовыми доходами: за и против».

«Первые шаги – опора на ленинские принципы».

«Изменения в экономике – курс на ускорение».

«Распад СССР или развал СССР?»

История – процесс субъективный, он вершится по воле людей. Исторические личности совершали поступки, от которых зависела судьба страны. Они принимали решение не только за себя, но и за весь народ. Учащиеся должны видеть, как творится история, как она зависит от взглядов, ценностей, идеалов отдельных людей, выбора поступков, влияния обстоятельств. Вот поэтому сначала необходимо изучить личность, а затем – события, которые вершились с участием этого человека [5, с. 54].

Таким образом, изучение исторических личностей на уроках истории является важнейшим условием понимания хода исторического процесса. На уроках необходимо показать исторического деятеля как сына или дочь его времени, подчеркнуть исторические условия, сыгравшие решающую роль в формировании его взглядов и личных качеств. Необходимо показать, что деятельность исторической личности, задачи, которые она стремилась решить, были обусловлены предшествовавшим историческим развитием, показать связь данного деятеля с его предшественниками.

Изучение личности является одним из приоритетных направлений деятельности учащихся. Важно оптимально организовать и методически разнообразить варианты этой работы.

Список использованных источников

1. Ерохина, М. С. Историческая личность: современная методика изучения / М. С. Ерохина // Преподавание истории в школе. – 1996. – № 7. – С. 50–52.
2. Мыскин, В. А. Изучение личности исторического деятеля / В. А. Мыскин // Преподавание истории в школе. – 1991 – № 4 – С. 145.
3. Соловьев, С. М. Полный курс русской истории: в одной книге / С. М. Соловьев. – М. : АСТ, 2010. – 543 с.
4. Степанищев, А. Т. Проблемные задачи по истории России : практ. пособие для учителей / А. Т. Степанищев. – М. : Владос, 2001. – 128 с.
5. Стрелова, О. Ю. Как сегодня преподавать историю в школе / О. Ю. Стрелова. – М. : Просвещение, 2006. – 84 с.
6. Таубман, У. Горбачев. Его жизнь и время / У. Таубман, пер. с англ. Азаркович Татьяна, Тихомирова Ольга. – М. : АСТ, Corpus, 2018. – 1270 с.

УДК 94 «1939»
ББК 63.3(0)

СОВЕТСКО-ГЕРМАНСКИЙ ПАКТ О НЕНАПАДЕНИИ 1939 ГОДА В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ИСТОРИОГРАФИИ

ПЧЕЛКИН АНДРЕЙ АЛЕКСЕЕВИЧ

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
pchelkin.1997@bk.ru

Аннотации: В этой статье рассматривается о Советско-германский пакт о ненападении в отечественной и западной историографии.

Ключевые слова: пакт Молотова-Риббентропа, внешняя политика, историография.

THE SOVIET-GERMAN NON-AGGRESSION PACT OF 1939 IN DOMESTIC AND FOREIGN HISTORIOGRAPHY

PCHELKIN ANDREY ALEKSEEVICH

Mordovian state pedagogical Institute, Saransk, Russia

Abstract: This article discusses the Soviet-German non-aggression Pact in Russian and Western historiography.

Key words: Molotov-Ribbentrop Pact, Foreign policy, historiography.

Советско-германский пакт о ненападении, известный более как пакт Молотова – Риббентропа, – межправительственное соглашение между СССР и Германией, подписанный 23 августа 1939 года. Договор был подписан наркомом иностранных дел СССР В. М. Молотовым, а со стороны Германии – министром иностранных дел Иоахимом фон Риббентропом.

Подписавшие стороны воздерживались от нападения друг на друга, соблюдая нейтралитет при нападении третьей стороны. Также пакт включал в себя секретный протокол о разделении сфер влияния в Восточной Европе.

Данный являлся источником острых дискуссий 80 лет, в современной историографии также у него нет однозначной оценки и вывода, также вызывает ряд вопросов и секретный протокол, который прилагался к данному договору. Данный пакт является «оружием» в руках Западных Держав, стран Восточной Европы, которые являются оппонентами Советского режима, тем самым возлагая данным пактом равную ответственность за развязывание Второй Мировой войны на Нацистскую Германию и Советский Союз [7].

В 30-е годы 20 века после прихода к власти А. Гитлера и нацистов в Германии Европа стала «плацдармом» жарких споров, интриг и дипломатии. Каждая страна преследовала свои интересы, ведя гибкую внешнюю политику. И как

мы уже знаем: конец тридцатых годов 20 века вылился во Вторую Мировую войну. А не послужило ли данное соглашение началом войны? Данный вопрос волновал и тогда и сейчас, но обо всем по порядку.

Советская, а теперь российская историография придерживается следующего варианта: пакт о ненападении являлся стремлением Советского Союза избежать войны с Нацистской Германией [4, с. 12].

Подписание договора произошло 23 августа 1939 года, до этого момента в Европе произошло несколько событий, о которых хотелось бы упомянуть. Первое из таковых является «Антикоминтерновский пакт», подписанный Германией и Японией в 1936 году по «обороне» от коммунизма, при этом не беспокоившая США, Англию и Францию. Вторым событием является Мюнхенское соглашение, в котором участвовали Германия, Англия, Италия и Франция, при этом Чехословакия и СССР приглашены не были, поэтому в отечественной историографии встречается такое название как Мюнхенский сговор. По данному соглашению Чехословакия должна освободить Судетскую область в пользу Германии. После данной конференции были подписаны пакты о ненападении сначала между Англией и Германией, а впоследствии между Францией и Германией.

Факт того, что Япония была союзницей Германии, а западные державы старались направить немецкую агрессию на Восток, Советский Союз фактически был в окружении. Этот факт заставлял советское руководство искать выход из сложившейся ситуации [6, с. 97].

Перед подписанием пакта с Германией, Советский Союз весной-летом 1939 года вел переговоры с Англией и Францией о заключении тройственного соглашения по оказанию взаимопомощи, а также о военной конвенции, которая бы предусматривала конкретные военные меры для обеспечения коллективной безопасности в Европе. Переговоры велись вплоть до 20 августа 1939 года. Но переговоры имели затяжной характер: Англией и Францией не давали конкретных ответов, ни конкретных военных обязательств, проявив нежелание разработки военных планов по противодействию возможной немецкой агрессии. Англия параллельно с московскими переговорами вела в Лондоне переговоры с германскими представителями о разграничении сфер влияния. Это вызвало еще больше опасения советского правительства в том, что западные державы стремятся направить немецкую агрессию на Восток по подобию мюнхенского соглашения. Провальные переговоры с Англией и Францией поставили Советский Союз в положение изоляции перед угрозой нападения Германии или подписать предложенный Германией договор, отодвинув угрозу войны. Заключенный советско-германский договор способствовал тому, что Вторая Мировая война началась на Западе [4, с. 23].

Таким образом, отечественная историография считает, что подписание пакта было единственной возможностью избежать войны с Германией и с другими странами Антикоминтерновского пакта в 1939 году.

Но есть и другие мнения по данному вопросу, которые мы рассмотрим.

Как полагает ряд исследователей, договор стал проявлением экспансионистских устремлений Сталина, который стремился столкнуть Германию с «западными демократиями», при этом занять позицию «третьего радующегося», а после их взаимного ослабления – советизировать Западную Европу [2, с. 7].

С. З. Случ, полагаящий, что Сталин видел в Германии, прежде всего, «естественного союзника» в борьбе с капиталистическим миром, дает такую оценку договору: «По существу, континентальная Европа еще до начала Второй Мировой войны была поделена между двумя диктаторами, представлявшими на международной арене модели во многом схожего поведения – политический гангстеризм нового типа, различавшиеся разве что масштабами и степенью лицемерия» [4, с. 30].

Помимо экспансионистской теории, также существует и другая точка зрения, которая заключается в прагматически-имперской направленности политики Сталина. Согласно ей, Сталин выбирал между фашистской Германией и Англией с Францией, но западные державы оказались ненадежными союзниками, поэтому СССР выбрал союз с Германией, при этом утвердив политические интересы Советского Союза в Восточной Европе. Такое мнение высказал Уинстон Черчилль непосредственно после подписания договора [7].

Вот как полагает профессор истории Ирландского университета Джеффри Робертс, политика СССР заключалась в том, чтобы на основе соглашения с Германией добиться ограниченной сферы влияния, которая позволила бы гарантировать первоочередные потребности безопасности страны, главным образом, удержать страну от втягивания в войну и ограничить экспансию Германии на восток [1, с. 79].

В целом каждый автор по-своему решает вопрос о соотношении в действиях Сталина моментов «вынужденности», «прагматизма» и идеологически мотивированного экспансионизма.

Таким образом, в заключение хотелось бы сказать, что пакт был и остается источником споров, однако, заключенный формально сроком на десять лет, пакт включал в себя только два пункта: отказ от взаимного насилия (это повторение положения договора от 1926 года) и соблюдение нейтралитета в случае участия одной из сторон в войне. Это не преступление мирового масштаба, так как подобные соглашения в предвоенный период заключали многие, некоторые из них упомянуты выше.

Другое дело – секретное приложение к пакту, которое разграничивало сферы интересов двух стран в Восточной Европе на случай «территориально-политического переустройства». В советскую сферу влияния попадали : Финляндия, Латвия, Бессарабия и Польша на восток от рек Висла, Нарва и Сан. Территория к западу от этой линии объявлялась сферой интересов Германии. Однако, утверждать, что секретные приложения к официальным договорам придумали Гитлер и Сталин, нельзя. И в те времена, и задолго до этого секретные приложения существовали.

Список использованных источников

1. Робертс, Д. Сферы влияния и советская внешняя политика в 1939–1945 гг. идеология, расчет и импровизация / Д. Робертс // Новая и новейшая история. – 2001. – № 5. – С. 75–91.
2. Наджафов, Д. Г. Советско-германский пакт 1939 года и его исторические последствия / Д. Г. Наджафов // Вопросы истории. – 2006. – № 12. – С. 7–10.
3. Пронин, А. А. Советско-германские соглашения 1939 года: истоки и последствия (монография) / А. А. Пронин // Международный исторический журнал. – Екатеринбург : М-во общ. и проф. образования Рос. Федерации. Ур. гос. юрид. акад., 2000. – № 11.
4. Случ, С. З. Сталин и Гитлер, 1933–1941. Расчеты и просчеты Кремля / С. З. Случ. – М. : Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2009. – 41 с.
5. Тимошина, Т. М. История России / Т. М. Тимошина. – М. : Инфра-М, 2013. – 229 с.
6. Языков, Е. Ф. История стран Европы и Америки в новейшее время (1918–1945) / Е. Ф. Языков. – М. : Альпина Паблишерз, 2015. – 118 с.
7. Пронин, А. А. Договор о ненападении 1939 г. и секретный протокол [Электронный ресурс]. – URL : http://militera.lib.ru/research/1939_uroki_istorii/12.html

УДК 39(=161.3)(479.25)+31(=314.117)

ББК 63.52

ИСТОРИЧЕСКИЕ И СОВРЕМЕННЫЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ СОЦИАЛЬНО-ДЕМОГРАФИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ АРМЯНСКОЙ ДИАСПОРЫ В БЕЛАРУСИ

РОМАНЕНКО ИРИНА ВАСИЛЬЕВНА¹

ГНУ «Центр исследований белорусской культуры, языка и литературы Национальной академии наук Беларуси», г. Минск, Республика Беларусь,
moevtika@gmail.com

Аннотация: В статье проводилось выявление исторических и современных закономерностей социально-демографического развития армянской диаспоры в Беларуси на основе анализа переписей населения БССР и Республики Беларусь. Автором выделены две волны миграции армян в Беларусь, показана динамика численности армян в Беларуси во второй половине 1950 – начале 2000-х гг., установлены особенности расселения и половозрастного состава армянского населения в Беларуси.

Ключевые слова: армянская диаспора, миграция, численность, половозрастной состав.

¹ Статья выполнена в рамках проекта с БРФФИ по договору от 02 мая 2019 г. № Г19АРМ-009

HISTORICAL AND MODERN REGULATIONS OF SOCIAL-DEMOGRAPHIC DEVELOPMENT OF THE ARMENIAN DIASPORA IN BELARUS

ROMANENKO IRINA VASILIEVNA

The Center for the Belarusian Culture, Language and Literature researches
of the NAS of Belarus, Minsk, Republic of Belarus

Absrtact: The article reveals the historical and modern patterns of the socio-demographic development of the Armenian diaspora in Belarus based on the analysis of censuses of the BSSR and the Republic of Belarus. The author singles out two waves of migration of Armenians to Belarus, shows the dynamics of the number of Armenians in Belarus in the second half of the 1950s and the beginning of the 2000s, establishes the features of the resettlement and age and sex composition of the Armenian population in Belarus.

Key words: Armenian diaspora, migration, abundance, gender and age composition.

На современном этапе развития общества диаспоры становятся одним из важных факторов современных международных отношений в связи с взаимодействием и взаимозависимостью государств и ростом миграционных процессов. При этом диаспоры оказывают особое культурное влияние в государствах пребывания. Актуальность исследований, посвященных изучению особенностей формирования и развития той или иной диаспоры во второй половине XX – начале XXI в., обусловлена изменением роли диаспор в жизни этнической родины и принимающей страны под влиянием такого фактора, как глобализация. Этнокультурную историю армянского народа трудно представить себе без истории его диаспоры, составляющей теперь, в начале XXI в., почти две трети его общей численности. В этой связи обращение к данному предмету в контексте белорусской этнологической науки является закономерным.

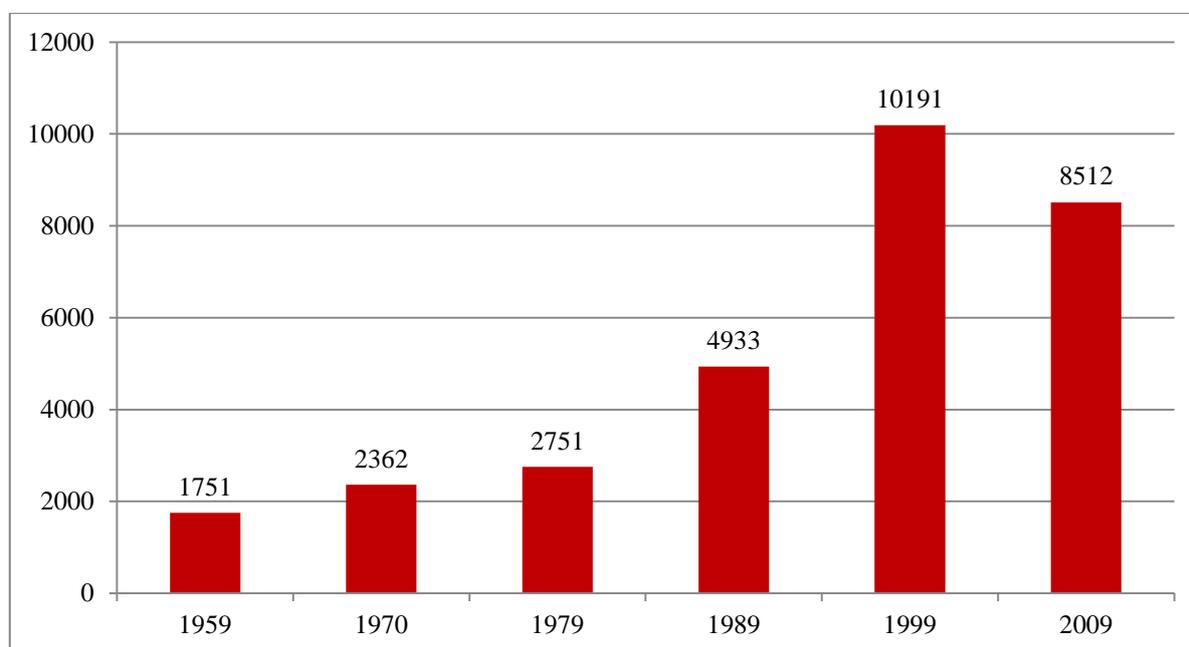
Целью статьи является выявление исторических и современных закономерностей социально-демографического развития армянской диаспоры в Беларуси. Основными источниками по изучению данной проблемы стали результаты переписей населения БССР и Республики Беларусь

Наиболее массовый приток армян в Беларусь фиксируется в послевоенные годы. Рост числа армян, как и представителей других национальностей в БССР происходило благодаря привлечению из других союзных республик экономически активного населения в производственную сферу для восстановления народного хозяйства и строительства новых экономических объектов. Согласно данным Всесоюзной переписи 1959 г., количество армян в БССР составляло 1751 человек. На протяжении советского периода наблюдается положительная динамика в общей доле населения. Так, 1959 г. их было 1751 человек, в 1970 –

2362, 1979 – 2751, в 1989 – 4933, 1999 – 10191 и в 2009 – 8512 человек [1, с. 8; 2, с. 345; 3, с. 138].

Диаграмма 1

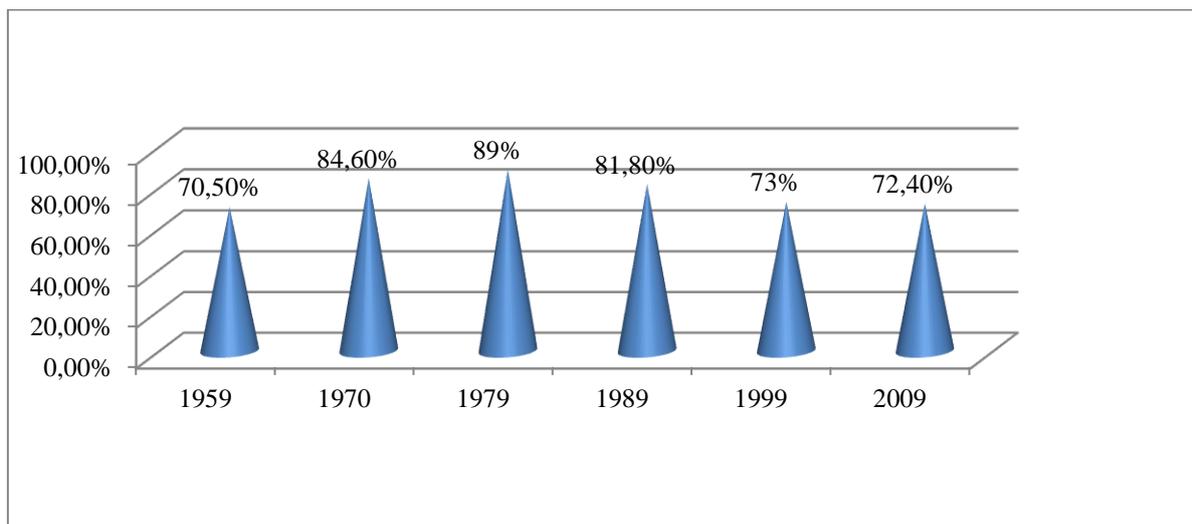
Динамика армянского населения в Беларуси (1959–2009 гг.)



Как показывает диаграмма, наибольший рост армян в БССР произошел между 1979 и 1989 гг., в этот период их количество увеличилось на 2182 человека [1, с. 8; 2, с. 345; 3, с. 138]. Данный рост был вызван второй волной миграции армян в БССР и был связан с Спитакским землетрясением 1988 г., из-за которого была разрушена почти вся северная часть Армении. Вместе с тем распад СССР и экономический кризис еще больше ухудшили положение Армении, и значительная часть населения была вынуждена искать себе заработок за пределами своей родины, в том числе и в Беларуси. Так, за 10 лет количество армян в Беларуси увеличилось более чем в два раза: с 4933 человека в 1989 г. до 10191 человека в 1999 г. [1, с. 8]. На сегодняшний день, когда экономическая ситуация в Республике Армения улучшается, часть эмигрантов начала возвращаться на Родину.

Переезжая в БССР, армяне предпочитали селиться в городе. Так, по Всесоюзной переписи 1959 г. 70,5 % армян от их общей численности проживали в городских населенных пунктах. В дальнейшем в связи общими процессами урбанизации в БССР количество городских жителей среди армян еще больше увеличивается. Если в 1959 г. доля горожан среди армян составляла 70,5 %, то в 1970 г. – 84,6 %, а в 1979 г. – 89 % [2, с. 346; 3, с. 140].

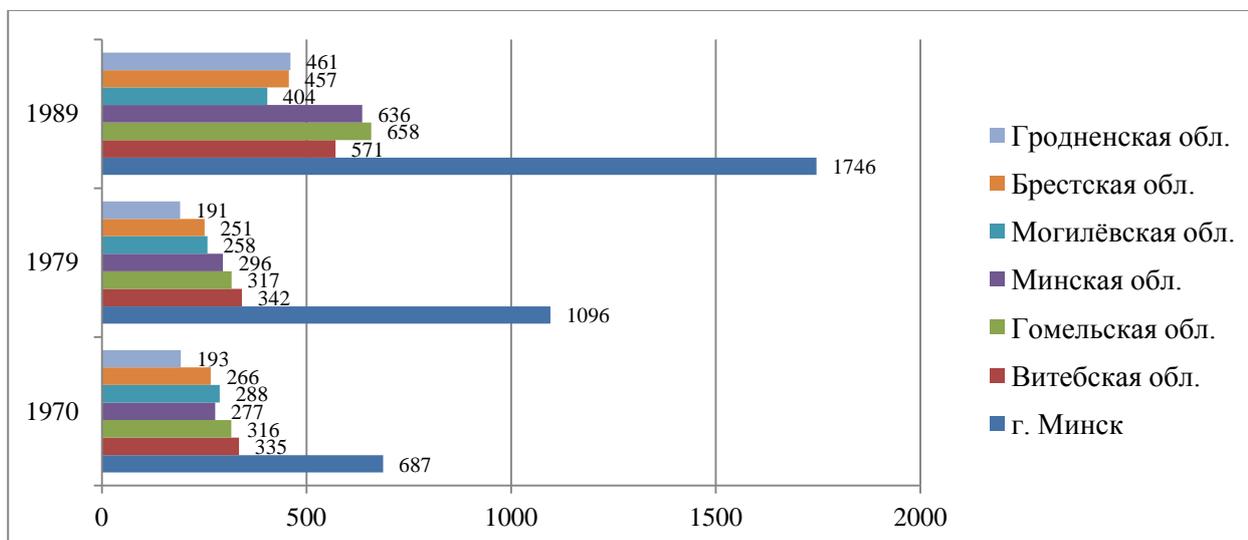
Динамика городского армянского населения в Беларуси (1959–2009 гг.)



Некоторое снижение доли городского населения среди армян наблюдается с 1989 г. На наш взгляд, это было обусловлено тем, что меняются причины переезда армян. Если в первые послевоенные годы привлечение специалистов (в том числе армян) происходило на предприятия, которые в большинстве открывались в городах, то в конце 1980-х гг. из-за невозможности нормально существовать в своей стране выбор места жительства (город или деревня) отходил на второй план.

В территориальном плане лидером по количеству армян в советский период был г. Минск, а также Гомельская, Минская и Витебская области [1, с. 10, с. 12, с. 14, с. 16, с. 18, с. 20, с. 22].

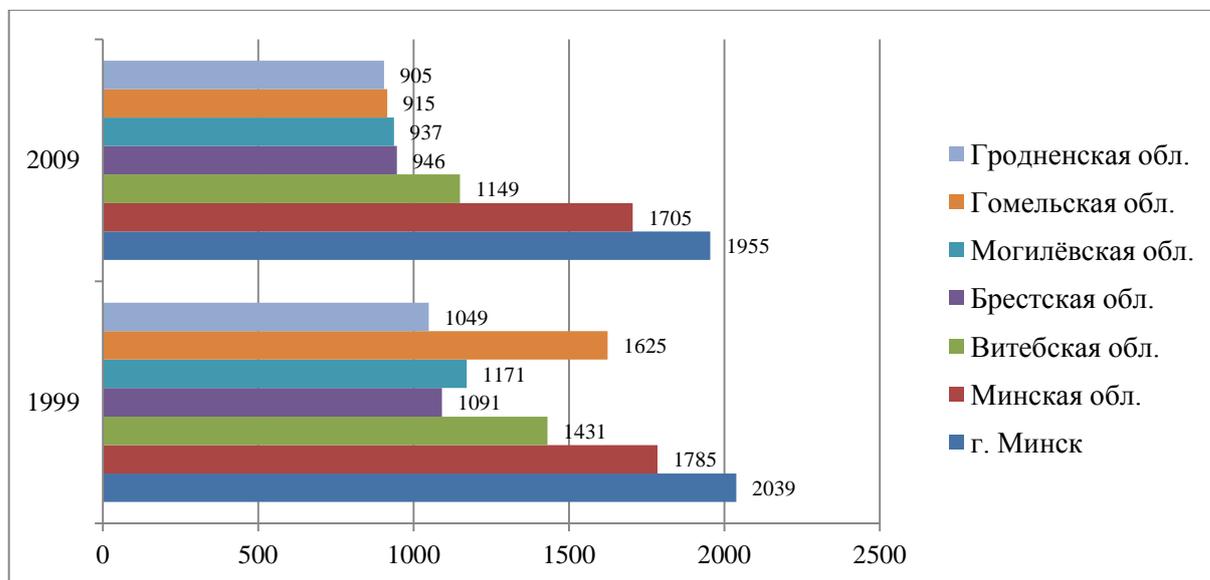
Распределение армян по областям Беларуси и г. Минску



На современном этапе больше всего армян проживает в г. Минске, Минской, Витебской областях [1, с. 10, с. 12, с. 14, с. 16, с. 18, с. 20, с. 22].

Диаграмма 4

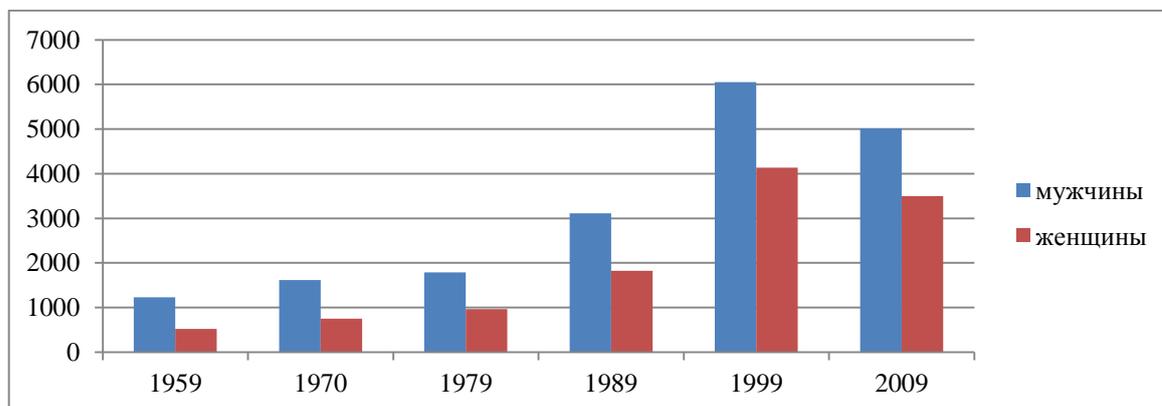
Распределение армян по областям Беларуси и г. Минску на современном этапе



При этом среди армянского населения в Беларуси преобладают мужчины. До 1979 г. диспропорция между мужчинами и женщинами была очень сильной. В 1959 г. среди армян, проживавших в БССР было 1228 мужчин и 523 женщины, в 1970 г. – соответственно 1615 и 747, в 1979 г. – 1787 и 964 [1, с. 54]. А начиная с конца 1980-х гг., в связи с изменениями причин миграции данная диспропорция значительно сократилась. Так, в 1989 г. было 3109 мужчин и 1824 женщины, в 1999 г. – 6045 и 4137, в 2009 – 5013 и 3499 [1, с. 55].

Диаграмма 5

Динамика численности мужчин и женщин среди армянского населения Беларуси (1959–2009 гг.)



Таким образом, можно выделить две волны миграции армян в Беларусь. Первый массовый приток армян произошел в послевоенные годы в связи с привлечением экономически активного населения в производственную сферу БССР для восстановления народного хозяйства и строительства новых экономических объектов из других союзных республик. Вторая волна миграции была вызвана Спитакской трагедией и экономическим кризисом в Армении после развала СССР. Большая часть армян, проживающих в Беларуси, живет в городе. Наблюдается половая диспропорция в пользу мужского населения. На сегодняшний день наиболее большая по численности армянская община в г. Минске, а также Минской и Витебской областях.

Список использованных источников

1. Перепись населения 2009 г. Национальный состав населения Республики Беларусь / Нац. стат. комитет Респ. Беларусь ; редкол.: В. И. Зиновский [и др.]. – Минск : Нац. стат. комитет Респ. Беларусь, 2011. – Том 3. – 433 с.
2. Численность, возрастная структура, состояние в браке, число и размер семей, национальный состав, уровень образования и источники средств существования населения Белорусской ССР. По данным Всесоюзной переписи населения 1989 года / Государственный комитет Белорусской ССР по статистике и анализу. – Минск : ГВЦ Госкомитета БССР, 1990. – 353 с.
3. Численность и состав населения СССР по данным Всесоюзной переписи 1979 г.: демографические исследования : стат. сб. / ЦСУ СССР. – М. : Финансы и статистика, 1985 – 366 с.

УДК 39(=161.3)(479.25)+94(=811.19)
ББК 37

БЕЛОРУССКО-АРМЯНСКИЕ ИСТОРИЧЕСКИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ СВЯЗИ²

ТЯПКОВА АННА ИВАНОВНА

ГНУ «Центр исследований белорусской культуры, языка и литературы
НАН Беларуси», г. Минск, Беларусь
tyapkova-anna@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена рассмотрению исторических этнокультурных связей белорусского и армянского народов Беларуси и Армении. Автор выделяет и дает характеристику этапам формирования армянской диаспоры на белорусских землях, а также общественной и культурной деятельности представителей армянской диаспоры в Республике Беларусь.

² Статья выполнена в рамках проекта с БРФФИ по договору от 02 мая 2019 г. № Г19АРМ-009

Ключевые слова: этнические группы, армяне, общественные объединения, диаспора, этнокультурные связи.

BELARUSIAN-ARMENIAN HISTORICAL ETHNOCULTURAL RELATIONS

ТУАРКОВА АННА ИВАНОВНА

The center for the Belarusian culture, language and literature researches
of the NAS of Belarus, Minsk, Republic of Belarus

Abstract: The article is devoted to the consideration of historical ethnocultural relations of Belarus and Armenia. The author identifies and characterizes the stages of the formation of the Armenian diaspora on Belarusian lands, as well as the social and cultural activities of representatives of the Armenian diaspora in the Republic of Belarus.

Key words: ethnic groups, Armenians, public associations, diaspora, ethnocultural ties.

Беларусь традиционно является многонациональным государством, в котором всегда происходило и происходит социокультурное взаимодействие множества этнических групп. Все они в значительной мере сохранили свои этнокультурные особенности, чтят свои традиции и передают их от поколения к поколению, тем самым обогащая и белорусскую культуру. Национальные общины внесли весомый вклад в развитие нашей страны и по сей день вовлечены в основные сферы ее жизни. В Беларуси насчитывается порядка 140 национальностей, официально зарегистрировано около 200 национально-культурных общественных объединений [8]. В настоящее время сохранение стабильности межэтнических отношений является важнейшей задачей внутренней политики, проводимой Республикой Беларусь.

Армяне являются одной из таких этнических групп, тесно связанной с белорусскими землями. В истории формирования и развития армянской общины в Беларуси можно выделить три основных этапа: досоветский (XVI в. – 1917 г.), советский (1917 г. – конец XX в.) и современный (конец XX – начало XXI вв.).

Первый этап формирования и развития армянской общины начинается с появления армян на белорусских землях, первые упоминания о которых относятся к XVI веку. Однако каких-либо компактных армянских поселений на белорусских землях тогда не было. Армянские купцы регулярно посещали белорусские земли, а отдельные семьи жили в городах. Управляющие Слуцкой мануфактурой по изготовлению шелковых поясов, они же и авторы слуцких поясов, Ян и Лявон Маджарские были выходцами их Асманской империи [4, с. 146]. Основными занятиями армян прежде всего были торговля и ремесло, нередко – переводы с одного языка на другой. Известно, что королям Речи Посполитой с турецкого и других восточных языков часто переводили именно ар-

мяне. Следует отметить роль армян как связующего звена в отношениях с ВКЛ, позже Речи Посполитой, с Крымским ханством, Османской империей и Ираном. Армяне также участвовали в военных сражениях, например, в Грюнвальдской битве принимали участие 2 армянских полка. В XVII в. крупные магнаты Речи Посполитой, заинтересованные в развитии торговли и ремесел, приглашали армянских переселенцев в свои владения, даруя им привилегии и освобождая от многих повинностей.

Подсчитать количество армянского населения в поселениях Речи Посполитой очень сложно, так как сведения о числе армян фрагментарны и неполны. В XIX в. в результате русско-турецкой войны 1828–1829 гг. Османская империя признала власть Российской империи над Закавказьем, а с ее территории в Россию попало около 25 тысяч армян. В этот период часть армян переселилась на белорусские земли. Согласно переписи населения 1897 г. в шести белорусских губерниях на тот момент проживало около 200 человек армянской национальности. Следует отметить, что в данной переписи среди этно-лингвистических характеристик населения фиксировались только вероисповедание и родной язык, что затрудняет интерпретацию результатов переписи. На белорусских землях жили представители двух армянских конфессий: верующие Армянской Апостольской церкви (их в то время записывали «армяно-григориане») и армяно-католики. И большая их часть, как отмечает А. Тихомиров, по своему вероисповеданию была армяно-католиками [9, с. 110]. Армянская диаспора на белорусских землях была небольшой, по сравнению с их количеством на российских и украинских территориях. После геноцида армян в 1915 г. диаспоры выходцев их других стран значительно выросли, в том числе и в странах Восточной Европы.

Следующий этап формирования армянской диаспоры приходится на советский период. Немало армян принимало участие в установлении Советской власти на территории Беларуси. Особо следует выделить известного государственного деятеля А. Мясникова. Во время Гражданской войны участие в освобождении Беларуси принимал знаменитый военачальник Б. Гай. Среди наиболее активных участников борьбы за Советскую власть в Беларуси был И. Ялибеков. Многие представители армянского народа участвовали в освобождении Беларуси от немецко-фашистских войск во время Великой Отечественной войны. Некоторые из них за свои подвиги были удостоены звания Героя Советского Союза. Широко известен подвиг защитников Брестской крепости, среди которых было более 200 армян. Одним из руководителей ее героической обороны был секретарь комсомольской организации полка С. Матевосян. При освобождении Белоруссии ярко проявился талант будущих маршалов, выдающихся полководцев И. Баграмяна и А. Бабаджаняна. С Белоруссией неразрывно связано имя генерал-полковника авиации С. Сардарова. По подсчетам К. Арутюняна, в боях за освобождение Беларуси участвовали более 50 тысяч армян, 15 тысяч из них погибли в сражениях [3, с. 135].

Для советского периода характерен рост численного количества армян в Беларуси. Наиболее активный период миграции в регион начался с конца 1980-х,

что было связано с природными и социально-политическими катаклизмами. Отсутствие военных конфликтов и открытость общества сделали Беларусь привлекательным местом для армян, вынужденных искать новый дом в этот период. В 1980-х, а потом в 1990-е резко удваивается количество армян в Беларуси [7, с. 618], что связано с азербайджано-армянским столкновением, землетрясением в Спитаке в 1988 г, и с 1990 г. конфликтом в Нагорном Карабахе, в результате чего образовалась значительная волна беженцев. Увеличение численного количества армян во 2-й половине XX века обусловлено также образовательной и рабочей миграцией внутри СССР.

Следующий этап приходится на постсоветский период. Сегодня армянские общины Беларуси организованы и сплочены, их численность с каждым годом увеличивается. По данным переписи населения за 2009 г. в Беларуси проживало 8 512 армян [5, с 8]. Однако, некоторые исследователи считают, что количество армян в Беларуси значительно больше. Так, Г. А. Погосян называет примерную цифру в 30 000 человек [6, с. 4]. На современном этапе армянская диаспора приобрела институциональную структуру и стала играть активную роль в политическом процессе Республики Беларусь. Также данный период характеризуется формированием законодательной базы, определяющей права этнических общностей в Беларуси.

Адаптации армянского населения в Республике Беларусь способствует деятельность многих армянских общественных организаций, направленных на возрождение или сохранение своей этнической самобытности и культуры. Так, армянские общественные организации созданы в Минске («Айастан»), Могилеве («Масис»), Гродно («Мусалер») и Бобруйске («Урарту»). Есть и неформальные армянские объединения, существующие в Бресте, Витебске и Гомеле. Как отмечает заместитель председателя молодежного движения армянского культурно-просветительского общества «Айастан» К. Мурадян «самая активная часть диаспоры – это молодежь, на которой все и держится», и данный факт является характерно не только для минского объединения.

Деятельность данных объединений направлена на просветительскую, культурную и образовательную работу среди населения: проводятся национальные праздники и массовые мероприятия, посвященные памятным датам. С 1991 года в Минске функционирует воскресная школа по изучению армянского языка и истории Армении. Следует отметить, что армянский язык не преподается в белорусских школах, колледжах или университетах и изучают его на регулярной, хотя и ограниченной основе, только в однодневной воскресной школе в Минске, образованной по инициативе местных армянских общин [2].

В качестве основной цели данными объединениями обозначена совместная деятельность членов общины по защите общих интересов, в частности, развитию духовного, культурного, нравственного и делового потенциала армян Беларуси. Помимо задач, направленных на культурное развитие, осуществление экономических, социальных, научно-инновационных программ, организацию мероприятий культурного и национально-просветительского характера,

следует выделить задачу по оказанию помощи по социально-правовому обеспечению и юридической защите членов общины. В республике ежегодно проводятся Всебелорусские фестивали национальных культур. И местные армяне с неизменным успехом принимают участие во всех фестивалях. Там они представляют свои песни, танцы, изделия народных мастеров, национальную кухню. Проводятся дни национальных культур, в которых принимают участие представители армянской общины. Ежегодно национальными объединениями проводятся праздничные концерты, посвященные Дню Независимости Армении, Дню Республики, Рождеству Христову, а также Пасхе и другим знаменательным датам [1, с. 97].

Важнейшие события, связанные с жизнью армянской общины Беларуси, отражаются как в печатных изданиях «Миасин» и «Анив», так и в интернет – издании «Миасин». Также существенным фактором этнической консолидации армянской общины, особенно молодежи, являются виртуальные сообщества (группы в таких социальных сетях как «Фейсбук», «Одноклассники» и «ВКонтакте»), выступающие в качестве площадок обширного коммуникативного пространства армянской диаспоры, средством постоянных контактов членов армянской общины.

Таким образом, выделяются три этапа формирования армянской диаспоры на белорусских землях, которые во многом определялись внешними общественно-политическими и социально-экономическими факторами. Важную роль в консолидации белорусских армян сегодня играют общественные национальные организации, созданные в Минске, Могилеве, Гродно и Бобруйске. Они являются инструментом участия армянской диаспоры в политической, экономической и культурной жизни Беларуси, а также способствуют укреплению связей с Республикой Армения. В целом отмечается достаточно высокий уровень интеграции армян в Беларуси, при этом наблюдается сохранение ими родного языка и культурного своеобразия.

Список использованных источников

1. Аветян, Н. Армянская диаспора в Республике Беларусь. Социокультурные и социодемографические характеристики / Н. Аветян. – Saarbrücken : LAP LAMBERT Academic Publishing, cop, 2015. – 155 с.
2. Армянская воскресная школа в Минске [Электронный ресурс]. – URL : <http://miasin.by/armyanskaya-voskresnaya-shkola-v-minske/>
3. Арутюнян К. Воины-армяне в боях за Белоруссию в Великой Отечественной войне / К. Арутюнян. – Ереван, 2019. – 256 с.
4. Беларусь. Этнічныя супольнасці / А. В. Гурко [і інш.]. – Мінск : Беларуская энцыклапедыя, 2017. – 164 с.
5. Перепись населения 2009 г. Национальный состав населения Республики Беларусь / Нац. стат. комитет Респ. Беларусь ; редкол.: В. И. Зиновский [и др.]. – Минск : Нац. стат. комитет Респ. Беларусь, 2011. – Том 3. – 433 с.
6. Погосян, Г. А. Белорусский вектор армянской молодежной миграции / Г. А. Погосян // Журнал Белорусского государственного университета. Социология. – 2017. – № 4. – С. 44–49.

7. Рагимов, А. Народы Кавказа / А. Рагимов // Кто живет в Беларуси / А. В. Гурко [и др.]. – Минск, 2012. – С. 606–641.
8. Список национально-культурных общественных объединений, зарегистрированных в Республике Беларусь (по состоянию на 1 января 2019 года) [Электронный ресурс]. – URL: https://belarus21.by/Articles/nac_cult_ob.
9. Tichomirow, A. Armenians in Belarus Today and in the Past / A. Tichomirow // Armenians in Post-Socialist Europe / ed. by K. Siekierski, S. Troebst. – Köln ; Weimar ; Wien, 2016. – S. 107–120.

РОЛЬ КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ В РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖНАЦИОНАЛЬНЫХ И МЕЖКОНФЕССИОНАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ В КОНТЕКСТЕ ДИАЛОГА КУЛЬТУР

УДК 398.332.3(=411.16)(476)
ББК 82.3(=611.215)(4Бей)

ОСЕННИЕ ЕВРЕЙСКИЕ ПРАЗДНИКИ В БЕЛАРУСИ

БАТЯЕВ ВАСИЛИЙ ФЕДОРОВИЧ

ГНУ «Центр исследований белорусской культуры, языка и литературы
Национальной академии наук Беларуси», г. Минск, Республика Беларусь,
batyaev.41@mail.ru

Аннотация: В статье рассматриваются характер, функции, структура еврейских праздников осеннего цикла в Беларуси, подробно рассматриваются ритуалы праздников, проводимых в кругу семьи и в различных учреждениях, показана их роль в сплочении этноса.

Ключевые слова: евреи, синагога, хасиды, Рош-а-Шана, Йом-Киппур, Суккот, Симхат Тора, Хэсэд-Арон, Кол-Нидрей, свеча, молитва.

AUTUMN JEWISH HOLIDAYS IN BELARUS

BATYAEV VASILY FEDOROVICH

The Center for the Belarusian Culture Language and Literature researches
of the National Academy of Sciences of Belarus, Minsk, Republic of Belarus

Abstract: The article is devoted to the consideration of the nature, functions, structure of Jewish holidays of the autumn cycle in Belarus, the rituals of holidays held in the family circle and in various institutions are examined in detail, and their role in uniting the ethnic group is shown.

Key words: Jews, synagogue, Hasidim, Rosh Hashanah, Yom Kippur, Sukkot, Simchat Torah, Hesed Aron, Kol Nidray, candle, prayer.

Важным компонентом культуры этноса являются праздники. Они служат формой общения, укрепления социальных связей, сохранения этнического самосознания. Значительное место в праздничной культуре евреев занимают праздники осеннего цикла в Беларуси: Рош-а-Шана, Йом-Киппур, Суккот, Симхат Тора. Первым из праздников осеннего периода является Рош-а-Шана (Рош – голова, Шана – год) – начало года, новый год. Он начинается первого числа месяца Тишри (в начале сентября) и длится два дня. Существует представление, что в Новый год Бог взвешивает поступки людей за прошлый год и определяет судьбу каждого человека на предстоящий год и открывает три кни-

ги. В первую он заносит праведников, определяя им долгую жизнь, во вторую – злодеев, определяя им скорую смерть, третью – всех обычных людей, которые в меру грешны праведны. Эта книга открыта десять дней. От Рош-а-Шана до завершения Йом Киппура. Считают, что в эти десять дней небеса открыты и молитвы верующих доходят до Бога. Это период духовного самоуглубления и покаяния. Эти дни называют «десять дней тшува» («возвращение» – ивр.) – возвращению к Богу. Их называют также «Десять дней раскаяния» или «Дни трепета», что Рош-а-Шана решается судьба каждого человека на год вперед. Поэтому верующие евреи должны проанализировать свои поступки за весь предшествующий год и подготовиться к наступающему году. Размышляя о будущем, верующие в своих молитвах просят ниспослать их семьям, всему народу мир, согласие, хорошее здоровье и удачу в делах [1, с. 445-446; 2, с. 326-327; 3, с. 754-755; 11, с. 85; 12; 16, с. 315; 18, с. 224, 227, 228].

Праздник наступает накануне вечером, когда на небе зажигается первая звезда. Он открывается в синагоге служением «мусаф» и обрядом «текиот-шафер» (трублением в рог). Шофар (вываренный бараний рог, из которого удален хрящ). Молитва в синагоге в оба дня Рош-а-Шана продолжается дольше, чем в другие праздники. Звуки шофара – длинные, короткие, резко обрывистые – призывают всех к трепету, к покаянию, вселяют надежду на благополучный год. В первую ночь праздника после вечерней молитвы приветствуют друг друга добрым пожеланием «На новый год да будешь ты записан (записана) в Книге жизни!» Перед наступлением темноты женщины зажигают свечи, произносят при этом благословение. Совершают кидуш над бокалом вина, дарят друг другу подарки, посылают поздравления родственникам и друзьям. Семья собирается за столом, который украшают традиционные праздничные блюда, символизирующие пожелания счастливого года. Рыбу – символ плодородия; голову барана или рыбы – чтобы быть «во главе», а не в хвосте; морковь кружочками (по форме и по цвету, напоминая золотые монеты) – богатство; круглую сладкую халу с изюмом – чтобы год был полным, здоровым; овощи и фрукты – в знак надежды на обильный урожай; яблоки и мед – кусочек яблока, обмакнув его в мед, съедают в начале ужина сразу после халы «чтобы год был сладким и счастливым»; гранат (считают в гранате 613 зернышек – столько, сколько заповедей в Торе). На столе не должно быть ничего горького и кислого. В дни праздника надевают новую, белую одежду, символизирующую чистоту. В первый день праздника после молитвы «минха» все идут к источнику воды – к реке или любому водоему, где есть рыбы, читают молитву «ташлих», в которой говорится о доброте и безграничном милосердии Бога (молясь над водой, выварачивают карманы, как бы освобождаясь от грехов, так как надо предстать чистым к великому и страшному дню Йом-Киппур) [1, с. 445–446; 2, с. 326–327; 3 с. 754–755; 4; 12; 15, с. 35; 16, с. 314, 316].

В Каменце в XIX в. накануне Нового года в три часа дня семья собиралась за столом и пили чай с лекехом, вареньем, а потом шли в молитвенный дом

читать слихес. Сначала шли мужчины с мальчиками, за ними – жены, дочери, невестки и внучки. Вернувшись с молитвы, присутствовали на общем кидуше. В Пинске в начале XXI в. новогодние вечера евреи проводили в синагоге, общинном благотворительном центре «Хэсэд-Арон», во Дворце культуры «Трикотажник». На этих вечерах накрывали праздничные столы, звучали поздравления руководителей еврейской общины и ее структурных подразделений, раввина, организовывали концерты, проводили лотереи, конкурсы знаний рецептов еврейской кухни, исполнение песен на идиш, танцев, вручение поощрительных призов. Для малоподвижных евреев в Пинске, Иванове, Лунинце организовывали открытые дома, где накрывали столы праздничными блюдами и сладостями, зажигали свечи, поздравляли друг друга, читали молитвы, рассказывали о празднике, исполняли народные песни, вручали продовольственные наборы. В Пинской синагоге с праздником поздравляли руководители еврейской общины, благотворительного центра «Хэсэд-Арон», читали «Исход», хор «Хэседа-Арон» исполнял песни – Бирош а шана, Шана тов, Новогодний вальс, Але бридер, Альхама таим. Тут на вечере проводили викторину и лотерею, вручали сувениры. В общинном благотворительном центре «Хэсэд-Арон» на новогоднем вечере поздравляли руководители еврейской общины и благотворительного центра, звучал шофар, слушали рассказы о библейской истории «О сотворении мира», «О жизни праотца Аврама и проматери Сары», вручали детям подарки, выступал хор «Хэседа-Арон», проводили викторины, лотереи, музыкально-танцевальные конкурсы, награждение победителей призами и сувенирами. На танцевально-развлекательной дискотеке участвовали все присутствующие. Вечер завершал традиционный кошерный ужин [5; 7; 8, с. 170; 13; 19].

Десятый день еврейского Нового года – Судный день, День очищения (Йом-Киппур) – день искупления грехов и Высшего суда. Это единственный день в году, когда Тора предписывает человеку не заниматься ничем, кроме анализа своих поступков и помыслов. Если в Новый год судьбы всех людей заносили в Книгу жизни или в Книгу смерти, то в Судный день – приговор, кому в этот день прожить, а кому умереть. Название «Йом-Киппур» связано с глаголом *каппару*, а также вавилонским *kurru* – «очищать». Талмуд дает другое название – «День» (Йома). Йом-Киппур в том виде, каком существует в настоящее время, вряд ли правомерно считать праздником, так как в нем отсутствуют важные структурообразующие элементы праздника: «веселье», то есть чувственные удовольствия и праздничные застолья. Наоборот, в этот день предписывается соблюдать строгий пост и воздержание от всякой деятельности. Последний элемент сближает его с Шаббатом (субботой), но отсутствие «веселья» и праздничных отличает его от других праздников. Подобно им он тоже представляет собой «перерыв повседневности», но достигается этот перерыв иными путями [1, с. 447–448; 2, с. 328; 3, с. 755; 11, с. 94, 95; 15, с. 35; 17; 20, с. 79].

Накануне Йом-Киппур, часов в двенадцать дня, семья идет на минху. Там раздавали милостыни, просили прощения у друзей, знакомых, у всех, с кем доводилось встречаться в минувшем году, читали специальные покаянные молитвы и совершали обряд «капарот», напоминающий о приносимой в древности

жертве за грехи всего народа. Капарот «Искупительные жертвы» – мужчина три раза вертит над головой живого белого петуха, а женщина – белую курицу, трижды произнося «Эта да будет искуплением моим, обменом моим и заменой меня. Этот петух (эта курица) пойдет на смерть, а я обрету счастливую долгую и мирную жизнь». Перед совершением обряда читают из псалма 107 (17–20) и из книги Иова (33: 23–24). После этого птицу, которая называлась «капойрес» («жертва»), режут, мясо отдают бедным или же съедают. В последнем случае бедным отдают деньгами стоимость курицы. Резник (шохет) ходил по домам и резал кур. Вечером накрывали стол со сладкой водкой, лекехом и вареньем, и все начинали совершать обряд капойрес. Некоторые благословляли за себя, другие – за себя и за малых детей. Потом выпивали вместе с резником и резник шел дальше резать капойрес. Обряд капарот длился несколько часов. В четыре часа все снова шли читать слихес, а девушки и дети шли спать [1, с. 446–447; 2, с. 327–328; 3, с. 755-756; 8, с. 171, 172; 9, с. 54, 67, 68; 17].

По окончании ужина, устраиваемого за несколько часов до наступления Йом-Киппура, женщины зажигают свечи, которые должны гореть не менее 25 часов (не менее двух, но и больше в память об умерших родственниках по числу покойных). После зажигания свечей наступает строгий пост, открывается вечернее богослужение в синагоге, где произносили «Кол-Нидрей» (Все обеты) – молитва, предшествующая литургии Йом-Киппур. Кол-Нидрей является символом праздника. Она произносится трижды и поется вслух. В ней молящиеся просят Бога освободить их от всех невыполненных обетов, которые они взяли на себя в течение предыдущего года. Вся община была охвачена страхом, готовая отправиться в иной мир. Все одевались в белые китлы с поясами, расшитыми серебром и золотом, в телесах, ермолках, также расшитых серебром и золотом. Бедняки были в белых ермолках, вышитых цветным шелком. Горели множество свечей в память об умерших родителях, так как во время литургии Йом-Киппура читают Изкор, поминальную молитву, а поминовение умершего всегда сопровождается зажиганием свеч. Свеча – традиционный символ человеческой души. Изготавливали специальные поминальные свечи для Йом-Киппура – от Кол-Нидрей и до заключительной молитвы Нейла. Молитвы заканчивались поздно вечером и вновь начинали рано утром. Служба в синагоге проходила весь день до наступления темноты, молитвы перемежались с чтением Торы и Книг пророков. Во время Йом-Киппура в синагоге шесть раз читали Видуй (покаянную молитву), сопровождая ее обрядом бичевания во время которого старший шамес (синагогальная служка), одетый в китл, с большой плетью в руках, стоял и порол лежавших на кучке сена почтенных евреев. Он наносил по 39 ударов. Эти удары он считал на святом языке «ахат, штаим» – и так до «арбаим». Человек лежал навзничь, в верхней одежде, а шамес порол по плечам – один удар пониже, другой повыше. Тот кого порол, одновременно каялись в совершенных грехах. Бедняки не подвергались порке, так как за порку нужно было шамесу платить. Они стояли и смотрели. Первыми порол самых почетных. После порки возвращались домой, где глава семьи благословлял домочадцев мужского пола от самого старшего до младенца, а потом в том же порядке

женщин. Во время благословения все плакали. Церемония благословения продолжалась более двух часов. Порки благородных и родовитых хасидов происходили в штибле (хасидском молитвенном доме). Их клали на стол лицом вниз, задирали капоту (традиционную долгополую верхнюю мужскую одежду, рода длинного сюртука) и наносили удары. Сначала бросали жребий, кому ложиться первым. Для этого открывали молитвенник, и чье имя начиналось с той же буквы, что и первая буква на странице, тот – ложился. После окончания порок ставили на стол несколько бутылок водки, халу, селедку, пили и кричали «Лэхаим!», танцевали плечем к плечу, руки в руки, вспотевшие, красные, воодушевленные лица, с громким топотом сливался живой захватывающий хасидский нигм («напев» иврит) без слов, на слоги. Завершается Йом-Киппур вечерней молитвой Неила («Заккрытие небесных врат»). Она начиналась за час с четвертью до заката и заканчивалась с появлением на небе первых звезд. Эта молитва символизирует момент «заккрытие небесных врат», которые весь праздник были открытыми для людского покаяния. Все плачут, моля Бога простить все прегрешения, даровать благополучный год и здоровье. Позже Йом-Киппур и его страх уже не имеет над ними прежней власти. Праздник заканчивается трублением в шафар, то есть в рог [1, с. 446–447; 2, с. 327–328; 3, с. 755–756; 8, с. 171, 172, 173; 9, с. 67, 68; 11, с. 106, 107; 15, с. 35; 17].

В хасидском штибле (молитвенном доме хасидов) Кол-Нидрей был другой. Тут не плакали, не стонали, но молились с большой охотой. Некоторые молились громко, а некоторые тихо и все пели душевный нигм. Ведущий проносил слова молитвы с душевным напевом и все за ним повторяли. После Кол-Нидрей многие хасиды ночевали в штибле. Укладывались на сене, расстеленном на полу. Лежа хасиды напевали без слов всю ночь разные душевные нигунимы. В Йом-Киппур в десять часов снова становились молиться. Все хасиды, начав с общего крика, молились до двенадцати. Затем начали продавать вызовы к Торе (стоили дорого), так же как и у миснагдов. Те из хасидов, кто умел петь, а также пожилые снова укладывались на сене и снова пели без слов, но не один нигм, а несколько: в одном углу – один, в другом – другой; у карлинских свои напевы, у слонимских – свои. Все эти нигунимы, душевные напевы без слов, сливались вместе. Потом начинался мусаф (добавочная молитва, читаемая в праздники после утренней молитвы и чтения Торы). Многие хасиды не хотели читать никаких пиютов (литургических гимнов). Они предпочитали благочестивый нигм, и постоянно его тихо напевали. На исходе Йом-Киппур, после вечерней молитвы шли домой. Где снова лекех с водкой и с вареньем, а потом ели куру, зарезанную после капойрес. Хасиды на исходе Йом-Киппура еще больше веселились. Собирались дома: пили и плясали всю ночь [8, с. 173, 174].

На пятый день после Судного дня начинается семидневный праздник Суккот (от «Sukkot» - шалаш, шатер, куши, хижина-ивр.). Суккот – память о кущах, в которых жили евреи в пустыне после исхода из Египта. По традиции к началу праздника на каждом дворе строили из кольев, досок и веток шалаши (прозванные народом «кучки»). Эти шалаши не имели крыш. Вместо крыши

делали настил из свежих еловых веток таким образом, чтобы через ветки можно было увидеть звезды и молящего в куще еврея. Внутри шалаша устанавливали мебель, стол, вывешивали ковры, картины, зеркала, люстры. На стол ставили серебряные или медные подсвечники со свечами и хрустальную посуду. Дети украшали флажками, яблоками. В нем все дни праздника жила семья. В холодную погоду принимали только пищу. Прием пищи начинался и заканчивался торжественным благословением, произносимым отцом семейства. В Пинской еврейской общине в начале XXI в. строили один большой и два маленьких индивидуальных шалашей, в которых спали ночью. В дни праздника верующие евреи очищаются духовно и телесно. В Суккот выполняют особый ритуал «вознесение лулава». Лулавом называют как лист пальмы, входящий в набор из четырех растений, так и все растения вместе. Принято благословлять все четыре вида растений (этрог, лулав, мирт, ива), каждый из которых символизируют определенный тип людей. Этрог, обладающий и вкусом, и запахом – это евреи, знающие Тору и совершающие добрые дела. Лист финиковой пальмы, дающий сладкий плод, но без запаха – это евреи, обладающие знанием Торы, но не совершающие добрых дел. Мирт – растение несъедобное, но приятно пахнущие – это евреи, от которых как аромат исходят добрые дела. Ива, у которой нет ни вкуса, ни запаха – это евреи, которые не знают Тору и не делают добра. И Бог всех соединил в один букет – один народ, чтобы помогали друг другу, просвещали друг друга и отвечали друг за друга. Согласно другому толкованию, каждое из растений – определенная часть человеческого тела. Этрог – это сердце, тонкий и прямой пальмовый лист – позвоночник, мирт с его овальными листочками – глаза, а ива – уста. Собранные вместе они составляют человека, всем сердцем преданного Богу. Первый и последний день – Йом-тов – праздничные дни, а остальные промежуточные между ними дни Хол ха – моэд (полупраздники, дни, в которые работа разрешается). Хасиды во время Суккот, помолвившись в штибле и придя домой собирались вместе, где пили, пели и плясали весь день и всю ночь [1, с. 447–448; 2, с. 328; 3, с. 755; 6, с. 253; 8, с. 174; 10; 11, с. 109; 15, с. 36; 16, с. 337; 20, с. 149; 21, с. 22; 22].

День следующий за Суккот – праздник Симхат Тора («Радость Торы»-ивр.), посвященный окончанию годичного чтения Торы (по одной главе в каждую неделю) и одновременно началу нового цикла. Накануне праздника из священного шкафа вынимаются все свитки Торы и семь раз с песнями проходят внутри синагоги. В синагоге взрослые и дети, которые с бумажными флажками с изображением Моисея со скрижалями следуют за взрослыми, несущими свитки Торы; палочка каждого флажка завершалась куском моркови, в которую вставляли зажженную свечу. Все целовали свитки Торы. После завершения каждого обхода – пели и плясали. В этот праздник и в синагоге, и дома выпивали рюмку водки и закусывали коврижкой. Завершали чтение последней главы о трагедии Моисея и начинали первую главу о сотворении природы и человека. Затем собирались за столом и, употребив немного спиртного пели песни. В Пинской еврейской общине в начале XXI в. этот праздник отмечали и дома, где перед зажиганием праздничных свечей зажигают свечи нер нешама за умер-

ших. Перед их зажиганием произносили имена умерших и читали поминальную молитву за умерших – Изкор. Весельем и неумеренным употреблением спиртных напитков отличались хасиды. С несколькими десятками мальчишек ходили по городу и вынимали изо всех печей еду, в том числе цимес (тушенную морковь), жаренных гусей, выпечку и приносили в один дом. После окончания Симхат Торы в богатые дома приходили нищие. В этот день женщины-благотворительницы, закончив домашние дела, ходили по еврейским улицам, навещали каждый дом и лавку и просили старую одежду, еду и деньги для бедных. В Каменце богатые мужчины давали от 15 руб. и более. Симхат Тора завершает собой череду осенних праздников [8, с. 175; 14; 15, с. 36, 37; 16, с. 344, 356, 357, 358].

Таким образом, верующие евреи Беларуси ежегодно отмечают праздники осеннего цикла Рош-а-Шана, Йом-Киппур, Суккот, Симхат Тора. Их отмечают по лунно-солнечному календарю, и поэтому они не имеют постоянных дат. Эти праздники, как и другие, носят религиозно-догматический характер, выполняют очистительную (ритуальный огонь) и умиловительную (жертвоприношение, благотворение), а Рош-а-Шана и Йом-Киппур еще и защитную (шум – звуки шофара) функции. В структуре праздников имеются такие элементы, как зажигание свеч, читка молитв, благословение, веселье, праздничные застолья и развлекательные мероприятия (кроме Йом-Киппура, в день которого предписывают соблюдать строгий пост и воздержание от любой деятельности). Они играли важную роль в сплочении евреев Беларуси.

Список использованных источников

1. Батяев, В. Ф. Евреи / В. Ф. Батяев // Кто живет в Беларуси / А. Вл. Гурко [и др.] ; Нац. акад. наук Беларуси. Ин-т искусствоведения, этнографии и фольклора им. К. Крапивы. – Минск : Беларус. навука, 2012. – С. 402–452.
2. Бацяеў, В. Ф. Іудзейскія святы / В. Ф. Бацяеў // Беларусы : сучасныя этнакультурныя працэсы / Г. І. Каспяровіч [і інш.] ; рэдкал.: А. І. Лакотка [і інш.] ; Нац. акад. навук Беларусі, Ін-т мастацтвазнаўства, этнаграфіі і фальклору імя К. Крапівы. – Мінск : Беларус. навука, 2009. – С. 323–329.
3. Дембовецкий, А. С. Опыт описания Могилевской губернии / А. С. Дембовецкий. – Могилев на Днепре : Типогр. Губернского правления, 1882. – Кн. 1. – 782 с.
4. Доброго и сладкого года ! // Карлин. – 2007. – 31 авг. – С. 1.
5. Домбровский, В. С новым сладким 5769 годом ! / В. Домбровский // Карлин. – 2009. – 30 июля. – С. 2.
6. История Могилевского еврейства. – 2002–2011. – Кн. 2 : в 3 ч., ч. 1 / сост. А. Литин. – Минск : Юнипак, 2006. – 387 с.
7. Касимцева, Р. Новый год, который запомнится / Р. Касимцева // Карлин. – 2002. – 29 окт. – С. 1.
8. Котик, Е. Мои воспоминания / Е. Котик ; пер. с идиша М. А. Улановской ; под ред. В. А. Дымшица ; предис. и примеч. В. А. Дымшица. – СПб. : Изд-во Европейского ун-та в Санкт-Петербурге ; М. : Мосты культуры ; Иерусалим : Гешарим, 2009. – 367 с.
9. Котик, Е. Мои воспоминания / Е. Котик ; пер. с идиша М. А. Улановской ; Изд. Berlin : Klal – Verlag, 1922. Ч. 2. – М. : Мосты культуры ; Иерусалим : Гешарим, 2012. – 304 с.

10. Либерман, И. Суккот – праздник кушей / И. Либерман // Карлин. – 2010. – 28 дек. – С. 4.
11. Носенко, Е. Э. «...Вот праздники Бога» / Е. Э. Носенко. – М. : Восточная литература, 2001. – 229 с.
12. Петрова, Е. Хорошего и сладкого Вам года! Слышатся звуки шофар... / Е. Петрова // Карлин. – 2002. – 7 сент. – С. 1.
13. Рош-а-Шана вошел в каждый еврейский дом // Карлин. – 2003. – 15 окт. – С. 17.
14. Симхат Тора // Карлин. – 2009. – 39 июля. – С. 3.
15. Скир, А. Я. Еврейская духовная культура в Беларуси : ист.-лит. очерк / А. Я. Скир. – Минск : Маст. литература, 1995. – 144 с.
16. Соболевская, О. А. (история) Повседневная жизнь евреев Беларуси в конце XVIII – первой половине XIX века / О. А. Соболевская. – Гродно : ГрГУ, 2012. – 443 с.
17. Судный день – Йом – Киппур // Карлин. – 2009. – 30 июля. – С. 4.
18. Тюганкова (Шепелева), Е. В. Празднично-обрядовая культура Самарской мордвы (на примере весенне-летнего цикла) / Е. В. Тюганкова (Шепелева), С. В. Якушкин // Роль культурного наследия в современных этнополитических, этнообразовательных, этноконфессиональных процессах процессах, Всероссийская с международным участием научно-практическая интернет-конференция, 21–25 ноября 2017 г. : [материалы] / редкол. : Т. Д. Надькин (отв. ред.), М. С. Волкова ; Морд. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2018. – С. 224–228.
19. Хусенская, Л. Встречаем 5771 Новый год! / Л. Хусенская // Карлин. – 2010. – 28 дек. – С. 3.
20. Шульман, А. Л. На перекрестке столетий : очерки / А. Л. Шульман. – Минск : Медисонт, 2011. – 196 с.
21. Шульман, А. Л. Унесенные веком : очерки / А. Л. Шульман. – Минск : Медисонт, 2012. – 104 с.
22. Шурцер, А. Суккот – праздник шалашей / А. Шурцер // Карлин. – 2009. – 30 июля. – С. 4.

УДК 174: 37

ББК 74.00

ОБ ЭТИЧЕСКОМ КОДЕКСЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЭТИКЕ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

**ВИНОГРАДОВА ИРИНА БОРИСОВНА
ИВАНЩИНА ПОЛИНА ФЕДОРОВНА**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

polinaivanschina@gmail.com

Аннотация: Статья описывает историю формирования этического кодекса педагога как основополагающего начала профессиональной педагогической этики; приводится анализ составных частей типовых кодексов этики.

Ключевые слова: профессиональная этика, кодекс этики педагога, педагог, этика.

ABOUT THE ETHICS CODE IN THE PROFESSIONAL ETHICS OF THE MODERN TEACHER

VINOGRADOVA IRINA BORISOVNA
IVANISHINA POLINA FEDOROVNA

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Abstract: The article describes the history of the formation of the teacher's code of ethics as the fundamental principle of professional pedagogical ethics; The analysis of components of standard codes of ethics is given.

Key words: professional ethics, teacher's code of ethics, ethics tea.

Идея создания этических кодексов профессий не нова. Можно, например, вспомнить о клятве Гиппократов для медицинских работников, датирующейся III веком до н. э. Идеальный нравственный облик учителя складывался в еще ранних культурах, однако в качестве морального кодекса формально зафиксирован он нигде не был. Существовал и функционировал он, как правило (что и является характерным для моральных явлений), в общественном сознании, а также в сознании педагогов, осуществляющих свою деятельность.

Одна из первых в европейской культуре попыток обозначить моральные требования к учителю относится к эпохе античности. Так, древнеримский ученый Квинтилиан в «Наставлении в ораторское искусство» писал, что учитель должен быть высокообразованным, сдержанным, любить детей и изучать их, знать меру похвал и наказаний, а самое главное, являть собой пример нравственного поведения для учащихся [2]. В отечественной педагогике гуманистическая сущность учительского звания изложена, к примеру, в книжке, изданной в 1783 г. в Санкт-Петербурге по повелению императрицы Екатерины II: «Руководство учителям первого и второго класса народных училищ Российской империи». Это «правила воспитанию народному, которые для Государства есть весьма важный предмет». Личность учителя, в соответствии с ним, должна включать в себя такие качества, как благочестие (исполнительность, скромность), любовь к детям, бодрость, терпение, довольствие (одинаково верно исправлять свои должности звания, что на бедном, что, на богатом учительском месте) и прилежание [6]. В советскую эпоху учитель был важнейшей фигурой для строительства коммунистического общества, и его моральные качества должны были быть непомерно высоки. Размышления об этом мы находим в трудах советских педагогов и также постановлениях правительства. Однако официального документа (как, например «Моральный кодекс строителя коммунизма») педагоги не имели.

Современность выдвигает новые требования и нормы регулирования деятельности педагога. В XXI веке кодекс профессиональной этики – это документ, который определяет совокупность нравственных требований к личности и процессу деятельности педагога. Его суть вытекает из принципов и норм педа-

гогической морали. Он призван регулировать поведение профессионала и систему отношений в процессе педагогической деятельности.

Очевидно, что смена нравственных идеалов и ценностных ориентаций в России и демократизация общества привели к необходимости нормативно-правового регулирования профессиональной этики педагогических работников.

В Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России (2009 г.) говорится о нравственном примере педагога. Нравственность учителя, моральные нормы, которыми он руководствуется в своей профессиональной деятельности и жизни, его отношение к своему педагогическому труду, к ученикам, коллегам – все это имеет первостепенное значение для духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся. «Никакие воспитательные программы не будут эффективны, если педагог не является собой всегда главный для обучающихся пример нравственного и гражданского личностного поведения» [1]. Концепция призывает повысить социальный статус педагога, осознание ценности его профессии: «Учитель должен стать уважаемым в обществе человеком, а педагогическая профессия должна быть престижной для молодежи» [1]. На наш взгляд, подобные документально закрепленные тезисы весьма перспективны и актуальны, однако только указывают на реальные проблемы.

В последнее время в средствах массовой информации особый резонанс вызывают «скандальные» новости с участием российских учителей, которые предстают якобы в аморальном виде. Показательна история барнаульской учительницы, которая в феврале 2019 года была уволена из образовательного учреждения за фото в спортивном купальнике. Несмотря на то, что фото в купальнике было сделано на соревнованиях по плаванию, эта история взволновала общественность и еще раз доказала необходимость регламентации деятельности, имиджа, поведения учителя в реальной жизни и в социальных сетях. На фоне подобных прецедентов в августе 2019 года выходит документ «Примерное положение о нормах профессиональной этики педагогических работников», в котором учителям рекомендуется воздерживаться от размещения «информации, причиняющей вред здоровью и (или) развитию детей». Речь о порнографии, способах самоубийства, пропаганде употребления алкоголя и наркотиков, использовании нецензурной брани и т. д. Публикации фото в купальниках в соцсетях в этот список не вошли.

Таким образом, соблюдение педагогической этики на сегодняшний день приобретает законодательную основу. В 2014 году был издан приказ Департамента государственной политики в сфере воспитания детей и молодежи от 6 февраля 2014 года № 09-148 о принятии педагогическим сообществом Кодекса профессиональной этики педагогических работников [1]. Этот документ содержит рекомендации по организации мероприятий по разработке и принятию этических кодексов, а также непосредственно «Модельный кодекс профессиональной этики педагогических работников, осуществляющих образовательную деятельность». Он был разработан Министерством образования и науки РФ совместно с Профсоюзом народного образования и науки РФ и должен стать

основой формирования подобных этических кодексов в образовательных организациях. Предусматривается процесс принятия кодекса, который предполагает обсуждение на собраниях коллектива, педагогических советах. Согласно указанному выше документу, Кодекс призван «повысить эффективность выполнения педагогическими работниками своих трудовых обязанностей» [1]. Уже с 2015 года началась реализация данного указа, и многие образовательные учреждения приняли Кодексы профессиональной этики педагогических работников. Подчеркнем, что все они носят лишь рекомендательный характер, хотя и подразумевается некая дисциплинарная ответственность за нарушение положений кодекса как локального нормативного акта.

Типовые кодексы педагогической этики содержат основные нормы, требования к личности учителя, нормы взаимоотношений с другими лицами, с учениками и их родителями, преподавателями, администрацией, обществом в целом. В этой связи весьма показателен этический кодекс педагога, принятый 19 октября 2016 г. в Севастополе Ассамблеей «Педагог XXI века» [5]. Сделав акцент на принципах этики, авторы данного кодекса отдали предпочтение четырем принципам, а именно: уважения, компетентности, ответственности и честности. Учитель в современной школе должен быть требовательным, но справедливым и всегда предоставлять возможность ученикам свободно развиваться, реализовывать себя. При этом сам он всегда стремится к самосовершенствованию. Ведь педагог – это грамотный специалист, воспринимающий свое дело как миссию, который никогда не останавливается на достигнутом, постоянно совершенствуясь в интеллектуальном и профессиональном отношении [4].

Педагогическая этика, помимо нравственных норм поведения и общения включает в свою систему такие составляющие, как речевой этикет, речевое поведение, дресс-код.

Педагог должен владеть речевой культурой в совершенстве, так как ребенок подражает учителю, перенимая его речевые нормы вплоть до интонации и эмоционального окраса. Речевой этикет педагога имеет свои особенности, которые каждый учитель должен учитывать, ведь речь педагога выполняет задачу передачи знаний и воспитания будущего поколения. По мнению А. К. Михальской, речевой этикет учителя должен стать «высшим образцом, выражающим систему «должных и желаемых ценностей» [3].

В общении со своими воспитанниками и во всех остальных случаях педагог уважителен, вежлив и корректен. Он знает и соблюдает нормы этикета, подходящие для каждой отдельно взятой ситуации. Педагог постоянно заботится о культуре своей речи и общения. В его речи нет ругательств, вульгаризмов, грубых и оскорбительных фраз.

Отдельный пункт – коммуникативное поведение учителя в интернет-пространстве, которое, несомненно, должно подчиняться определенным нормам. Новая для многих педагогов среда не должна обманывать их своей мнимой анонимностью. Частная жизнь в публикуемых фото может легко стать достоянием общественности, учеников, что никогда не было нормой для данной профессии. Необходимость выступать в качестве положительного примера во всем для своих воспитанников диктует учителю, на наш взгляд, некую степень

закрытости в сфере того, что не касается профессиональной деятельности и социальной активности. Учитель имеет право на частную жизнь, включая интернет-пространство, но он не должен публиковать в своих социальных страницах материалы, порочащие честь и достоинство педагога, а так же негативно влияющие на воспитание детей.

Дресс-код (англ. dress code – кодекс одежды) – форма одежды, требуемая при посещении определенных мероприятий, организаций, заведений. Важную роль он играет в формировании имиджа педагога. В обществе остро стоит вопрос о внешнем виде учителей, в некоторых школах даже вводится строго регламентированный дресс-код для педагогических работников. Ведь учитель в силу специфики своей профессии всегда находится под прицельными взглядами как детей, так и родителей. От его внешнего вида зависит настрой класса на учебную работу, на восприятие самой личности профессионала. Поэтому внешний вид учителя не должен компрометировать его, не должен давать повод усомниться в профессионализме и этической культуре педагога. Подавляющее большинство работников образования считают, что самый оптимальный вариант того, как должен выглядеть учитель – деловой стиль. При этом следует выбирать нейтральные пастельные тона в одежде. Внешний вид педагога, стиль его одежды, макияж, прическа – все должно быть подчинены решению педагогических задач [5].

Очевидно, что внедрение кодексов в практику профессии на уровне нормативных документов – это западное веяние и результат происходящих в обществе трансформаций, в первую очередь, духовных. И само их появление и внедрение – свидетельство, скорее, нравственного неблагополучия общества в целом и педагогов как его особой части, чем наоборот. Насколько они эффективны? На наш взгляд, этические кодексы в чем-то могут быть полезны. Они содержат в себе нравственный идеал личности профессионала, с которым можно и нужно сверять свое поведение, таким образом, они привлекают внимание специалистов к их этическому статусу. Поскольку, к сожалению, не для всех учителей призыв соблюдать морально-этические и даже этикетные нормы является очевидным и несомненным. В отсутствии научной этики сегодня моральным кодексам нет альтернативы.

Однако при этом этические кодексы не являются равноценной заменой этического теоретического знания и внутренней нравственной культуры. Подлинно моральный человек живет не по предписаниям, поставляемым кодексами и клятвами. Так и у подлинного учителя нравственный барометр – внутри его педагогического сознания, а не во внешних документах, какими бы громкими, идеальными и обязательными к исполнению они ни были.

Список использованных источников

1. Данилюк, А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования : проект / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. Рос. акад. образования. – М. : Просвещение, 2009. – С. 23.

2. Жураковский, Г. Е. Очерки по истории античной педагогики [Электронный ресурс] / Г. Е. Жураковский. – URL : <https://azbyka.ru/deti/ocherki-po-istorii-antichnoj-pedagogiki-zhurakovskij>

3. Михальская, А. К. Педагогическая риторика. Теория и история / А. К. Михальская. – М. : Наука, 1998. – 431 с.

4. Письмо Министерства образования и науки РФ от 6 февраля 2014 г. № 09-148 «О направлении материалов» [Электронный ресурс]. – URL : <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70490592/>

5. Примерное положение о нормах профессиональной этики педагогических работников [Электронный ресурс]. – URL : <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=-doc&base=LAW&n=332299&fld=134&dst=100023,0&rnd=0.5347536730797611#041549248451284326>

6. Фельбигер, И. И. Руководство учителям первого и второго класса народных училищ Российской империи, изданное по Высочайшему повелению царствующей Императрицы Екатерины Второя [Электронный ресурс] / И. И. Фельбигер. – СПб., 1783. – URL : https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_003337449/

УДК 008
ББК 71

ДИАЛОГ КУЛЬТУР В ОБРАЗОВАНИИ

МИНЯЕВА ЕЛЕНА ГЕРМАНОВНА

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
minyaevalena@yandex.ru

Аннотация: В статье раскрывается значение диалогового общения в процессе становления личности, усвоения ею культурных ценностей, образцов поведения. Также охарактеризовано нормативно-правовое закрепление национальных принципов в образовании.

Ключевые слова: диалог культур, образование, гуманизация, формирование личности.

DIALOGUE OF CULTURES IN EDUCATION

MINYAEVA ELENA GERMANOVNA

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Abstract: The article reveals the importance of dialogue communication in the process of personality formation, assimilation of cultural values, patterns of behavior. The normative-legal consolidation of national principles in education is also characterized.

Key words: dialogue of cultures, education, humanization, personality formation.

В формировании ценностных установок большую роль играет диалог школьника со сверстниками, родителями (законными представителями), учителем и другими значимыми взрослыми. Диалог строится на признании и безого-

ворочном уважении права ученика свободно выбирать и сознательно присваивать ту ценность, которую он считает истинной. Становление собственной системы ценностей личности, поиск смысла жизни невозможны без диалога с другими людьми. Целью диалогического общения в таком случае становится сохранение и укрепление духовно-нравственного здоровья, через приобщение к национальной культуре.

Каждая культура отличается от другой культуры исключительным набором ценностей, которые определяют своеобразие поведенческих норм ее представителей. Человек не выбирает ценности, а признает их как установки для своего поведения. Не влияя на сами ценности, следует за ними. В результате развития определенной системы ценностей рождается и утверждается личная система ценностей, которая обычно определяется этнической принадлежностью. Благодаря преемственности, изменчивости и своего рода инерции в системе этнического образования становится возможным передавать базовые ценности от одного поколения к другому с учетом изменений социально-политических и социально-экономических условий жизни общества. Поскольку социальный опыт передается и фиксируется в виде исторически сложившихся явлений человеческой культуры, то знакомство с культурой происходит через освоение определенных образов.

Духовное развитие осуществляется в процессе духовно-практической деятельности человека, посредством интеллектуальных усилий, эмоционального напряжения, через непосредственную практическую связь человека с миром, ценности которого раскрываются субъекту благодаря этим усилиям и за счет них. Диалог является единственной формой сосуществования этнических культур и трактуется не только как способ взаимодействия индивидов, но и как средство их связи с объектами, явлениями культуры и искусства и различными культурами в исторической перспективе. Духовно-нравственные ценности в содержании образования в контексте диалога культур занимают ведущее место в полиэтнической среде.

Закон «Об образовании в РФ» в п. 1 ст. 3 отмечает, что одним из принципов государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования выступает «защита и развитие этнокультурных особенностей и традиций народов Российской Федерации в условиях многонационального государства» [1]. Более широкий и конкретизированный характер имеют положения, закрепленные в ФГОС второго поколения. Такое нормативно-правовое закрепление дало импульс для дальнейшего развития системы образования в данном направлении. Одним из следствий стало введение таких курсов, как «Родной язык и родная литература», «Основы религиозных культур и светской этики» и т. д. Данные курсы призваны не только создать условия для обучения национальных групп, но также для знакомства с культурой, традициями и основами жизни представителей других национальностей и вероисповедания.

Образование в современном мире приобретает все более функциональный характер. В то же время конечный результат должен быть направлен на достижение главной цели – гуманизации всего общества (в нашем случае – воспи-

тания поликультурной, толерантной, духовно и морально богатой личности), что в современных условиях возможно через возрождение этнической культуры в системе образования в целом и гуманитарного образования в частности. Многие видят опасность того, что стирание границ между государствами в конечном итоге приведет к исчезновению специфики культурного наследия народов, населяющих разные регионы планеты. В связи с этим образование ставит в качестве своей задачи формирование человека, обладающего «глобальным видением» мировых процессов, но при этом являющегося носителем определенной этнической культуры. Изучение культуры соседних народов должно способствовать формированию чувства равенства, уважения, нравственной культуры межнациональных отношений, обеспечивать культурный диалог представителей разных национальностей. Культура в таком диалоге выступает одним из решающих факторов сближения людей. Без диалога культур нет истории и нет личностного развития. Этническая культура позволяет глубже узнавать о других через себя, а себя – через других. Взаимодействие индивида с объектами другой культуры, взаимоотношения носителей разных культурных направлений, с одной стороны, позволяют нам лучше понять уникальное духовное и культурное наследие своей этнической группы; с другой стороны, создаются условия для познания и понимания культурных ценностей других этнических групп, формирования уважительного отношения к другим этническим группам и их представителям.

Список использованных источников

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ [Электронный ресурс] / – URL : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
2. Фроловская, М. Н. Педагогическое образование в герменевтическом круге / М. Н. Фроловская // Педагогика. – 2016. – № 6. – С. 26–34.
3. Библер, В. С. Школа «диалога культур» / В. С. Библер // Советская педагогика. – 1988. – № 11; 1989. – № 2.
4. Курганов, С. Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге: кн. для учителя. – М. : Просвещение, 1989. – 127 с.

УДК 008

ББК 71

СОХРАНЕНИЕ КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ В УСЛОВИЯХ ДИАЛОГА КУЛЬТУР

МИХАЛКИНА ЮЛИЯ СЕРГЕЕВНА

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», Саранск, Россия,

mihalkina98.00@mail.ru

Аннотация: В статье рассматривается одна из актуальных проблем современности – это проблема диалога культур, успешное решение которой

будет способствовать перспективному развитию и обогащению культур. В условиях глобализации диалог культур рассмотрен как стабилизирующий фактор, способствующий сохранению культурного наследия.

Ключевые слова: культура, диалог культур, культурное наследие, самобытность культуры, межэтническая коммуникация.

PRESERVATION OF CULTURAL HERITAGE IN THE CONTEXT OF CULTURAL DIALOGUE

MIHALKINA YULIA SERGEEVNA

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Abstract: The article considers one of the urgent problems of our time—the problem of dialogue of cultures, the successful solution of which will contribute to the long-term development and enrichment of cultures. In the context of globalization the dialogue of cultures is considered as a stabilizing factor, contributing to the preservation of cultural heritage.

Key words: culture, dialogue of cultures, cultural heritage, cultural identity, interethnic communication.

Актуальную проблему в современном мире представляет собой проблема межкультурного диалога, составляющая важное направление истории формирования мировой культуры. Сейчас создаются новые возможности для реализации диалога культур. Диалог подразумевает, что каждая сторона слышит и взаимообогащает друг друга, потому что он нужен для формирования таких качеств, как толерантность, взаимопонимание, уважительное отношение к другой культуре.

Актуальным исследование можно считать, потому что состояние весьма большого количества памятников истории и культуры, которые находятся под охраной государства можно считать неудовлетворительным. Памятники природы, истории и культуры составляют значимую часть культурного и природного наследия мира, вносят огромный вклад в развитие стран и человеческой цивилизации в целом, что и определяет высокую ответственность всех стран за сохранение собственного наследия и передачу его будущему поколению.

Каждая потеря культурного наследия неминуемо отразится на абсолютно всех сферах жизни, приведет к нравственной деградации. Это нельзя компенсировать ни развитием современной культуры, ни созданием новых значительных творений. Накопление и поддержка сохранения ценностей культуры являются основой развития мира.

Многообразие культур – это движущая сила развития государства и в то же время условие полноценной умственной, психологической, нравственной и духовной жизни людей. Непосредственно по этой причине помощь культурному

наследию и культурному разнообразию является важнейшим приоритетом ЮНЕСКО в области культуры.

Культура – это многоуровневая система, объединившая достижения всех этносов. Такая отличительная особенность стала основным фактором неповторимости многообразия культурного пространства, значимым условием последующего существования которого считается грамотное постановление государственной политики для сохранения культурного наследия.

Сегодня очевидно, что некоторые страны переживают процесс переноса институтов и ценностей, а другие сохраняют и даже укрепляют свою идентичность, что, в свою очередь, не препятствует использованию и перениманию достижений других культур. Межкультурный диалог как раз предполагает обмен культурными идеями, ценностями, которые происходят между двумя культурами. В связи с этим требуется указание на то, что необходимо сближение культур для того, чтобы совершенствовать идею благотворного воздействия культурного многообразия, учитывая значимость диалога культур. По инициативе ЮНЕСКО каждый год 21 мая отмечается Всемирный день культурного разнообразия во имя диалога и развития.

Исследование народом собственного прошлого должно осуществляться не только ради любознательности, оно обязано насыщать современный мир историческим опытом. Знакомиться с культурой другого народа необходимо для того, чтобы глубже понять их мировоззрение, их историю, образ жизни и мыслей.

В настоящее время, когда встречается много разных культур, концепция диалога культур приобретает большое распространение и рассматривается в качестве важного элемента при развитии нового состояния современных международных взаимоотношений. Диалогом культур в современных представлениях является некая программа по культурному обмену. Многие страны характеризуются полиэтничностью, поликонфессиональностью населения, богатством и своеобразием культур. С одной стороны, они утверждают идеи национальной идентичности, однако параллельно ведется интенсивное взаимодействие с внешней международной средой, достаточно многообразной в аспекте собственных культурных, конфессиональных, социальных, экономических характеристик.

Для эффективной реализации межкультурного диалога следует принимать во внимание отличия в процессах мировоззрения, которые происходят в природе и обществе. Это отражается в интересе представителя каждого народа к своей истории и культуре, поиске подтверждений собственного влияния на ход мировой истории и своего вклада в формирование мировой культуры. Исходя из этого нужно уделять внимание многообразию культур, потому что межкультурный диалог может дать перспективу развития. Диалог культур подразумевает взаимодействие и общение не только среди различных культурных образований в рамках больших культурных зон, но и требует духовного сближения огромных культурных регионов.

Для формирования и поддержания возможности межкультурного диалога необходимы учреждения культуры и образования, законодательные органы власти, разнообразные негосударственные организации, которые заинтересованы в установлении межкультурной коммуникации. Для решения этой проблемы необходимы эффективные проекты по совершенствованию и утверждению межкультурного диалога, квалифицированные специалисты, которые имеют опыт в межкультурном взаимодействии, привлечение новых аудиторий и участников диалога, предоставление возможностей для реализации межкультурной коммуникаций [1, с. 30].

Деятельность по достижению гармоничного сосуществования представителей разных культур реализуется в следующих основных областях: охрана всемирного наследия, защита движимого и нематериального наследия, поощрение межкультурного и межрелигиозного диалога, поддержка индустрии культуры и музейной деятельности.

Показательным примером культурного обмена и сотрудничества считается осуществление культурных акций, которыми являются дни культуры. Отмечая значимость данных мероприятий, можно подчеркнуть, что такой диалог обогатит культуру и искусство народов. Для сохранения культурного наследия проводятся мероприятия, которые ориентированы на ознакомление с духовными ценностями культуры.

Полиэтнический характер региона – это источник неповторимого культурного разнообразия, но в то же время при условии процесса глобализации, мирового политического кризиса, социальной напряженности, изолированности разных этнических групп, он становится причиной межэтнических конфликтов или потери культурной самобытности региона. Для того, чтобы избежать такие негативные последствия, необходимо обращение особого внимания на налаживание межэтнических коммуникаций консолидации этнических групп. Мощным фактором осуществления межэтнического диалога выступает культурное наследие [2, с. 52].

Несмотря на готовность к диалогу культур, в современном мире уделяется большое внимание сохранению самобытности своей культуры, культурного наследия, выполняющего функцию культурного достояния общества, способствует поддержке стабильности и постоянства общественной регуляции. Это обуславливается тем, что наравне с межкультурным диалогом постоянно будет существовать желание каждого народа сохранить собственную уникальность. В таком стремлении изначально закладывается готовность народа к сохранению собственной этничности для последующего поколения. Национальная культура представляет особый гарант самобытности народа и его самосохранения.

Очевидная значимость культурного наследия как для стран конкретного региона, которые характеризуются исторической общностью народов, проживающих на определенной территории на протяжении множества столетий, их культурой, языком, религией, традициями, родственными связями, так и для других, заключается в том, что такое культурное взаимодействие

считается регулирующим фактором, способным оказывать воздействие на сохранение самобытной культуры в условиях мировой глобализации.

Главным должна стать международная правовая защита и охрана культурных ценностей, ведь они составляют часть общего наследия всего человечества историко-культурного достояния каждого государства. Культурное наследие можно сохранить только тогда, когда оно представляет собой часть современной культуры. Необходимо обеспечить как возможности сохранить самобытную культуру, так и развивать культурный потенциал страны и реализовать тенденции диалога культур.

Необходимо создавать интернет-площадки, которые позволят осуществить непрерывный мониторинг различных примеров положительного взаимодействия культур. Требуется привлечение экспертов, инициирующих межэтнические проекты в области охраны общих культурных ценностей и культурного наследия. Нужно взаимодействовать с активистами, которые ведут проекты в сфере культуры, привлекая их к разработке проектов по межкультурному сотрудничеству.

Таким образом, можно сказать, что развитие мировой культуры состоит, в первую очередь, в ее многообразии, по этой причине высокий интерес к сохранению своего культурного наследия не будет означать отгораживание от мировых историко-культурных процессов или интерпретации его исключительной значимости. Более важным считается включение культурного наследия в пространство диалога культур, предоставляющего осознание перспектив в развитии. Каждое государство должно понимать особую важность культурных ценностей и их роль в развитии образования, науки и культуры.

Список использованных источников

1. Гончарук, А. Ю. Технологии изучения, сохранения и использования культурно-исторического наследия (проектный модуль) : науч.-метод. пособие по государственному образовательному стандарту 3+ / А. Ю. Гончарук ; Российский государственный социальный университет, Факультет искусств и социокультурной деятельности, Высшая школа музыки им. А. Г. Шнитке (Институт), Кафедра искусств и художественного творчества. – М. ; Берлин : Директ-Медиа, 2017. – 198 с.

2. Кулемзин, А. М. Методика сохранения и использования памятников истории и культуры / А. М. Кулемзин. – Кемерово : КемГУКИ, 2009. – 107 с.

УДК 37.035.6
ББК 74.200

КАК ПРИВИТЬ ПАТРИОТИЗМ МОЛОДОМУ ПОКОЛЕНИЮ

**ПОДМАРЕВ ИВАН АНАТОЛЬЕВИЧ
ОСЬКИН КИРИЛЛ ПАВЛОВИЧ**

ФГБОУ ВО « Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
oskin2017@yandex.ru

Аннотация: Явлению падения уровня патриотизма подвержены все люди, независимо от каких-либо различий, что является одной из основных проблем сегодня, данный вопрос волнителен, и его необходимо выставлять на передний план, изучать и решать, потому как вопрос касается в первую очередь молодого поколения.

Ключевые слова: Родина, осознание, воспитание, ответственность.

HOW TO INSTILL PATRIOTISM IN THE YOUNGER GENERATION

**PODMOREV IVAN ANATOLYEVICH
OSKIN KIRILL PAVLOVICH**

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Abstract: The phenomenon of falling levels of patriotism are subject to all people in the absence of any differences, which is one of the main problems today, this issue is exciting and it needs to be put to the fore, study and solve, because the issue concerns primarily the younger generation.

Key words: homeland, awareness, education, responsibility.

«Человек, преданный своему народу, любящий свое отечество, готовый на жертвы и совершающий подвиги во имя интересов своей родины». Именно такое определение дает патриотизму С. Ожегов, и оно довольно полно описывает все ключевые моменты, которые необходимы человеку для осуществления того, что необходимо государству [3].

Особое место занимает патриотизм и в истории России, ведь он важнейшая составляющая национального единства. Безопасность человека и государства должна быть осуществлена с помощью воспитания ответственности, повышения уровня образования, воспитания, а также духовной и культурной составляющих. Поскольку патриотизм не рождается вместе с человеком, необходимо воспитывать в нем эту социально-гуманистическую сущность. Круг составляющих данное понятие велик, в него входят забота и служба Родине, восхваление духовного и культурного потенциала страны, гуманизм, т. е. патриотизм, представляется нам как совокупность человеческих необходимых характе-

ристик, которые нужно считать, как определенный базис, входящий в состав воспитания и образования человека.

Итак, самая главная сторона патриотического воспитания – любовь и уважение к своей Родине. Человек, которому присущи вышеперечисленные качества, полностью готов помогать своей стране и совершенствовать ее.

Человеку на протяжении всей жизни необходим духовно-нравственный стержень, некий социально-общественный ориентир, который будет служить ему, соответственно, компасом, способным именно в трудный, неопределенный момент сделать правильный и определенный выбор. В дальнейшем же это и будет составлять гражданскую позицию человека, но для этого в него нужно с детства вкладывать все необходимое, именно тогда общество получит готового, скомпонованного и универсального человека, способного делать то, что необходимо государству.

Именно сегодня проблема патриотического воспитания проявляется острее, и она не может решаться без формирования и привития определенных качеств молодому поколению на главенствующей и постоянной основе. На простом примере, когда человек интересуется о своем месте рождения, его истории и значении, можно показать, как просто и как много это значит как для государства, так и для самого человека. Это относится и к молодежи в целом, когда дети из простого интереса переходят в подростковом периоде к посещению различного рода учреждений, участию в краеведческой, поисковой деятельности, это абстрактная трансформация здорового интереса в нечто большее.

Также особое место как одно из эффективных средств воспитания патриотизма занимает посещение музеев, то есть это наглядная демонстрация определенных итогов, результатов, исторических событий и явлений. Это в большей степени вызывает интерес у молодых людей, как музей, так и непосредственная работа с документами, материалами, предоставляет возможность увидеть своими глазами или же потрогать руками – почувствовать немного больше, чем обычно, что, несомненно, настраивает на нужный лад.

Россия сейчас испытывает ряд волнительных и неудобных моментов, когда ей бросают вызов, пытаются перевернуть историю, исказить ее основную суть, всячески принизить ее достоинства и выставить виновницей провалов и неудач. Самое важное здесь – это иметь при себе общество, которое при всех малых, но недостатках государства, поддержит его, которое осознанно себя ведет и встанет на защиту. В современном обществе патриотизм является комплексным набором качеств и способностей, который применяют как средство возделывания личности, и все делается лишь для того, чтобы этот самый набор был востребован, применяем ко всем людям, из чего далее государство будет иметь при себе сильную опору и надежду на огромный социальный и политический потенциал. Таким образом на начальном этапе возделывания и привития чувства патриотизма в первую очередь необходима интеграция определенных базовых стандартов, разработок в социально-модифицированные институты и дальнейшее их сотрудничество и совершенствование. Говоря о Патриотическом воспитании детей дошкольного возраста, надо сказать, что программа это-

го образования государственная. Патриотизм отмечается как основное направление в воспитании детей.

Трудные годы в жизни РФ сказались на падении многих нравственных ориентиров. Низкий уровень политической грамотности и патриотизма в семьях подтолкнул правительство РФ к утверждению госпрограммы «Патриотическое воспитание граждан РФ на 2016–2020 годы». С 30 декабря 2015 года патриотическое воспитание является не факультативным, а обязательным во всех учебных заведениях РФ [1].

29 октября 2015 года было создано всероссийское военно-патриотическое общественное движение «Унармия». Неармейское движение было создано по инициативе Министерства обороны России и поддержано президентом РФ. Предполагается объединить все организации и органы, занимающиеся допризывной подготовкой граждан, чтобы систематизировать Патриотическое движение, а также увлекать студентов военно-патриотической тематикой. Число участников движения по состоянию на июль 2017 года составило около 140 000 человек, за время существования штаб-квартиры движения открылись во всех 85 регионах РФ. Сегодня вступить в «Унарию» может любой студент в возрасте от 11 до 18 лет, так как членство в организации открытое и добровольное. Главная цель этого движения – пробудить интерес подрастающего поколения к географии, истории России и ее народов, героев, выдающихся ученых и генералов. В движение присоединиться может любой школьник, военно-патриотическая организация, Клуб или облик команды. Предполагается, что участники движения в свободное от работы время будут заниматься волонтерской деятельностью, принимать участие в культурных и спортивных мероприятиях, получать дополнительное образование, навыки оказания первой помощи [2].

Подводя итог, можно прийти к выводу, что нужно ценить в человеке его силу и доброту, честность и верность, храбрость и трудолюбие. Но все же патриотом всегда называли лишь того, в ком все эти прекрасные качества освещены любовью к Родине, готовностью посвятить свою жизнь служению ей, защите ее завоеваний. Сегодня границы патриотизма неизмеримо расширились. Каждое поколение по-своему проходит школу патриотизма. В наши дни подлинный патриот тот, кто борется за мир и сохранение жизни на земле, вносит практический вклад в решение общечеловеческих проблем [4].

Список использованных источников

1. Абрамова, С. В. Система гражданского образования школьников: воспитание гражданской активности, социально-правовое проектирование, изучение гуманитарного права / С. В. Абрамов. – М. : Глобус, 2006. – 224 с.
2. Всероссийское военно-патриотическое общественное движение «Юнармия» // Министерство обороны Российской Федерации (Минобороны России) [Электронный ресурс]. – URL : <http://stat.mil.ru/youtharmy/info.htm>
3. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М. : Русский язык, 1990. - 921 с.

4. Шульженко, М. Э. Патриотическое воспитание современной молодежи / М. Э. Шульженко // Молодой ученый. – 2017. – № 47. – С. 240–243.

УДК 811.161.3'04+003.349.2+27-283

ББК 63.52

ОБ ИЗДАНИИ ПРАВОСЛАВНОГО НАСЛЕДИЯ БЕЛАРУСИ

ПОЛЕЩУК НАТАЛЬЯ ВИКЕНТЬЕВНА

ЕРМОЛЕНКО ЭЛЬВИРА ВАЛЕРЬЕВНА

Центр исследований белорусской культуры, языка и литературы
Национальной академии наук Беларуси, г. Минск, Беларусь,
nata-poleshhuk@yandex.ru

Аннотация: В статье освещается деятельность сотрудников отдела истории белорусского языка Центра исследований белорусской культуры, языка и литературы НАН Беларуси по изучению и изданию письменного православного наследия Беларуси: Полоцкого Евангелия (XII в.), Слуцкого Евангелия (XVI в.), Жития Евфросинии Полоцкой, «Букваря» Спиридона Соболя, брошюры «Из воспоминаний белоруса Я. А. Чебодько», «Записок» Иосифа, митрополита Литовского «Записки»; представлены перспективы работы в данном направлении.

Ключевые слова: букварь, житие, Евангелие, исторические документы, письменные источники, памятники письменности, православное наследие, церковнославянский язык.

ON THE PUBLICATION OF THE ORTHODOX HERITAGE OF BELARUS

PALYASHCHUK NATALLYA VIKENTSIEUNA

YARMOLENKA ELVIRA VALER'EUNA

The Center for the Belarusian Culture, Language and Literature Research
of the National Academy of Sciences of Belarus, Minsk, Belarus

Abstract: The article highlights the activities of the staff of the Department of History of the Belarusian Language at the Center for the Belarusian Culture, Language and Literature Research of the NAS of Belarus, namely their work on studying and publishing the written Orthodox heritage of Belarus: the Polotsk Gospel (12th century); the Slutsk Gospel (16th century); the Life of Euphrosyne of Polotsk; the Primer by Spiridon Sobol; the brochure From the Memoirs of the Belarusian Y. A. Chebodko; and the Notes by Joseph, Metropolitan of Lithuania. The prospects of further work in this direction are presented.

Key words: primer, hagiography, Gospel, historical documents, written sources, written monuments, Orthodox heritage, Church Slavonic language.

Тексты религиозного содержания образуют особую стилевую разновидность старобелорусской письменности. Их основательный лингвистический анализ (независимо от того, какую конфессию они обслуживали) проведен в монографии А. И. Журавского «Гісторыя беларускай літаратурнай мовы» (Т. 1, 1967); результаты лексикографической обработки памятников представлены в «Гістарычным слоўніку беларускай мовы» (Вып. 1–37, 1982–2017), «Падручным гістарычным слоўніку субстантыўнай лексікі» (2013), «Рэлігійным слоўніку старабеларускай мовы» (И. В. Будько, 2003), «Кароткім гістарычным слоўніку беларускай мовы» (А. Н. Булыко, 2015); материалы лингвотекстологического описания – в исследованиях И. В. Будько.

В последнее десятилетие исследован, подготовлен к печати и издан ряд памятников на церковнославянском языке.

Результаты исследования *Слуцкого Евангелия 1581 г.*, проводившегося в рамках совместного научного проекта сотрудников отдела истории белорусского языка и Национальной библиотеки Беларуси, представлены в монографии «Святое Евангеліе. Слуцк», состоящей из двух частей: первая содержит воспроизведенный текст Евангелия, вторая – подробное кодикологическое и лингвистическое исследование рукописи (охарактеризованы бумага, почерк переписчика, художественное оформление, этапы реставрации и степень сохранности памятника; описаны его графико-орфографические, морфологические и синтаксические черты, изучен словарный состав; установлена церковнославянская языковая основа памятника, выявлена степень отображения общевосточнославянских фонетических черт; составлен словарь Евангелия, включающий малоизвестные лексемы или известные, но с малоизвестным значением, и слова с графико-орфографическими особенностями) [5]. Появлению монографии предшествовало электронное издание «Слуцкае Евангелле: беларускі рукапіс XVI ст.» (2008 г.), на котором представлены историческая справка, оцифрованный и воспроизведенный текст Евангелия, кодикологическое и лингвистическое исследования рукописи, словарь, библиография [7].

Работа по исследованию «*Жития Евфросинии Полоцкой*» была завершена публикацией (в 2012 г.) одного из его списков (из рукописного сборника середины XVI века, который хранится в Российской национальной библиотеке, собрание Погодина, № 869). Издание «Житие блаженной Евфросинии, игумении Вседержителя Святого Спаса во граде Полоцке» [2] включает две книги: первая – факсимиле Жития, вторая – воспроизведенный текст и его переводы на русский, белорусский и английский языки; в «Предисловии» отмечены лингвистические особенности списка, обращено внимание на локальные языковые особенности памятника.

Очередным шагом стало издание *Полоцкого Евангелия* конца XII века (2012) [6], также состоящее из двух книг. В первой книге представлено факсимиле Полоцкого Евангелия, во второй («Святое Евангеліе:

Воспроизведенный текст, научный комментарий») помещен историографический очерк о памятнике, анализ текстологических и лингвистических особенностей рукописи, таблицы евангельских чтений по дням года и воспроизведенный текст Евангелия.

В 2014 г. была завершена работа по переизданию книги Спиридона Соболя «*Букварь сиречь, Начало учения детем, начинающим чтению извыкати*» (Кутейно, 1631) [1]. Первая часть издания содержит факсимиле букваря, единственный известный экземпляр которого сегодня хранится в Музее украинского искусства во Львове; вторая – воспроизведенный текст «Букваря», научные статьи, в которых 1) описана история Кутейнской типографии, ее деятельность по укреплению православной веры на белорусских землях, распространению просвещения среди местного населения, 2) систематизированы сведения о жизни и издательской деятельности С. Соболя, 3) охарактеризовано содержание «Букваря», его оформление и предназначение; и словарь употребленных под титулом слов.

Особенностью названных изданий является воспроизведение текстов по одним и тем же принципам: строка в строку, буква в букву с сохранением сокращенных написаний под титулом, выносных букв, надстрочных знаков; сплошной текст разбивается на отдельные слова; строчные знаки воспроизводятся в соответствии с их размещением в рукописи.

В рамках издательской программы, проводимой Исторической комиссией при Издательском совете Белорусской Православной Церкви, велась работа по подготовке к печати (адаптация текстов с дореформенной орфографией на современный язык, их компьютерный набор) важных исторических источников – брошюры П. Я. Чебодько «*Из воспоминаний белоруса Я. А. Чебодько*» (Киев, 1910) [8] и «*Записок*» Преосвященного Иосифа, митрополита Литовского [3] (Преосвященного Иосифа, митрополита Литовского, изданные в 1883 г. Императорской Академией наук [Т. 1, с. V–VIII, 1–284] и его «Новооткрытые записки», изданные Г. Я. Киприановичем в 1897 г.). Книги напечатаны в авторской редакции, в первую из них были внесены незначительные изменения (перестроен ряд предложений, оборотов, изменена устаревшая лексика, исправлены некоторые повторы), во второй полностью сохранены стилистические и языковые особенности первоисточников, исправлены только очевидные опечатки).

К перспективным направлениям деятельности ученых по изучению, изданию и популяризации православного наследия целесообразно отнести: 1) участие в подготовке учебно-методической литературы, важной для обеспечения деятельности воскресных школ, а также факультативов и кружков, на которых преподаются основы православия и которые направлены на воспитание детей в христианских и православных традициях [4]: а) перевод на белорусский язык учебников, пособий по учебным дисциплинам, б) создание белорусскоязычных пособий, рабочих тетрадей по церковнославянскому языку, переводных и толковых словарей, где будет представлена лексика православного вероисповедания). Такие издания будут содействовать

закреплению белорусского языка в конфессиональной сфере, распространению его функций как государственного языка (вместе с русским языком) в Республике Беларусь, будут востребованы в деятельности воскресных школ, ученики которых пожелают постигать основы православия на родном языке, факультативов в белорусскоязычных учреждениях общего и среднего образования, в воскресных школах, находящихся в сельской местности, в которых изложение материала, как и в общеобразовательной школе, должно вестись на языке получения общего образования (белорусском); 2) участие в подготовке научно-популярной литературы по православному краеведению; 3) участие в научно-популярных конференциях, семинарах духовной, церковно-исторической и культурологической тематики; работа в составе жюри на конкурсах исследовательских работ по истории православия, роли Православной церкви в формировании духовных, культурно-исторических традиций белорусского народа; 4) участие в подготовке серии книг типа «Библиотека православного христианина» (на белорусском языке), «Коллекция православной литературы» (в ее состав целесообразно включить переведенные на белорусский язык жития святых, исследования по истории религии, издания о религиозной жизни, церковных традициях, канонах, таинствах, основах христианской морали, справочники и энциклопедические словари); 5) проведение научных исследований письменности на церковнославянском языке, конкретизация роли церковнославянского языка в духовно-культурной жизни православного населения на протяжении веков, определение особенностей функционирования церковнославянского языка как на территории средневековой Беларуси, так и на территории всего славянского региона, уточнение его роли в распространении кирилло-мефодиевской традиции на территории определенного региона. Важно иметь в виду, что как литературный церковнославянский язык в конце XVI–XVII вв. функционировал не в виде застывшего канона слов и форм, а в сложном единстве разнообразных ареальных и хронологических вариаций, поэтому углубленное изучение этих вариаций будет содействовать уточнению существующих данных о грамматическом, лексическом строе церковнославянского языка; 6) издание памятников письменности на церковнославянском языке, созданных на территории средневековой Беларуси (формат издания должен определяться его целями и предназначением), и популяризация интеллектуального наследия православного славянства в современном обществе.

Список использованных источников

1. Букварь сиречь, Начало учения детем начинающим чтению извыкати : у 2-х кн. Кн. 2 : Узноўлены тэкст / І. У. Будзько, Н. В. Паляшчук, Г. У. Федарэнка, Э. В. Ярмоленка. – Мінск : Выд-ва Беларускага Экзархата, 2014. – 128 с.
2. Житие блаженной Евфросинии, игумении Вседержителя Святого Спаса во граде Полоцке : в 2 кн. / науч. ред., предисл., воспр. ц.-слав. текста, пер. на рус. и белорус. яз., коммент. Э. В. Ермоленко ; пер. на англ. яз. Т.В. Сальникова. – Минск : БПЦ, 2012. – Кн. 1 : Житие блаженной Евфросинии, игумении Вседержителя Святого Спаса во граде Полоцке

[факсим. изд.] – 32 с. ; Кн. 2 : Житие блаженной Евфросинии, игумении монастыря Вседержителя Святого Спаса во граде Полоцке [пер. на ц.-слав., рус., белорус., англ. яз.].

3. Иосиф (Семашко), митр. Записки / митр. Иосиф (Семашко) ; предисл. свящ. Алексия Хотеева. – Минск : Братство в честь святого Архистратига Михаила : Издат. совет БПЦ, 2018. – 328 с. : ил., портр. + 1 DVD.

4. Никишова, Н. В. Духовно-нравственный потенциал курса «История России» / Н. В. Никишова // Роль культурного наследия в современных этнополитических, этнообразовательных, этноконфессиональных процессах : Всероссийская с международным участием научно-практическая интернет-конф. (2018; Саранск) [Электронный ресурс]. Всероссийская с международным участием научно-практическая интернет-конференция «Роль культурного наследия в современных этнополитических, этнообразовательных, этноконфессиональных процессах», 26–30 ноября 2018 г. : [материалы] / редкол.: Т. Д. Надькин (отв. ред.), М. С. Волкова, М. Г. Якунчева ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2019.

5. Паляшчук, Н. В. Святое Евангеліе. Слуцк / Н. В. Паляшчук, Т. І. Рошчына, Л. І. Станкевіч, Г. У. Федарэнка, Э. В. Ярмоленка. – Мінск : БПЦ, 2009. – Кн. 1 : Узноўлены тэкст. – 264 с. ; Кн. 2 : Даследаванне рукапісу. – 208 с.

6. Святое Евангелие : Воспроизведенный текст, научный комментарий / И. В. Будько, Н. В. Гаркович, Э. В. Ермоленко. – Минск : БПЦ (Белорусский Экзархат Московского Патриархата), 2012. – 432 с.

7. Слуцкае Евангелле : беларускі рукапіс XVI ст. [электрон. рэсурс] / НБ Беларусі, Ін-т мовы і літ. НАН Беларусі, БРФФД; аўт. : Н. В. Паляшчук і інш., склад. Т. І. Рошчына; адказ. за вып. Г.У. Кірэева; праграмаванне, дызайн В.В. Пшыбытка; алічбоўка рукапісу А. В. Шчукін; муз. рэд. Л. А. Густава. – Мінск : НБ Беларусі, 2008. – (1 CD-ROM).

8. Чебодько, П. Я. Из воспоминаний белоруса Я. А. Чебодько / П. Я. Чебодько ; под ред. и предисл. свящ. Алексия Хотеева. – Минск : Братство в честь святого Архистратига Михаила в Минске, 2017. – 32 с.

УДК 37.016:2

ББК 86.3

«ОСНОВЫ РЕЛИГИОЗНОЙ КУЛЬТУРЫ И СВЕТСКОЙ ЭТИКИ»: ПОТЕНЦИАЛ И ПЕРСПЕКТИВЫ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ

ХАЙБЫ АЭЛИТА ЮРЬЕВНА

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

Аннотация: В статье анализируются содержательные, структурные и методические особенности учебной дисциплины «Основы религиозной культуры и светской этики».

Ключевые слова: преподавание религии в школе, «Основы религиозной культуры и светской этики», религиоведческий подход, принцип светскости российской школы.

«BASES OF RELIGIOUS CULTURE AND SECULAR ETHICS»: POTENTIAL AND PROSPECTS OF EDUCATIONAL DISCIPLINE

HAYBY AELITA YURYEVNA

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Abstract: The article analyzes the substantive, structural and methodological features of the discipline «Fundamentals of religious culture and secular ethics».

Key words: teaching religion at school, «Fundamentals of Religious Culture and Secular Ethics», religious studies approach, the principle of secularism of the Russian school.

Внедрение в учебный процесс российских школ дисциплины «Основы религиозных культур и светской этики» (далее – ОРКСЭ) стало возможным только в постсоветский период. В советской школе об этой важнейшей сфере культуры и шире – человеческой жизни говорилось чрезвычайно скупо и исключительно в атеистическом ключе, с обязательным негативным подтекстом небезызвестного клейма «опиум для народа». Об этом, в частности, пишет философ В. И. Жданова: «Понятия духа и души были практически вытеснены на периферию философского познания и педагогической практики. Не были востребованы духовные основания как несущие и направляющие моменты общеобразовательного, социокультурного развития и самоопределения личности учащегося, что приводило к искажению направленности и характера его социализации» [2, с. 40].

Кроме того, говоря об актуальности ОРКСЭ, необходимо учитывать и наши отечественные реалии последних двух с половиной десятилетий. Об этом, в частности, пишет историк образования Т. А. Козлова: «Несмотря на модернизацию системы образования, до сих пор многие проблемы остались не только не решенными, но и усугубились. К таким проблемам, на наш взгляд, относится и духовно-нравственное воспитание молодежи. Постановка этой проблемы связана с резким падением духовно-нравственного здоровья современного общества. Бездуховные и безнравственные пороки одурманили молодежь и «захватили» сознание уже не одного поколения. Произошло смешение понятий добра и зла, искажены представления об истине, долге, чести, совести и в целом о смысле жизни» [3, с. 47].

ОРКСЭ представляет собой учебную дисциплину, которая включена Министерством образования и науки РФ в школьную программу в качестве федерального компонента.

ОРКСЭ – это культурологический курс для всех: верующих, атеистов и тех, кто не определил себя по отношению к религии. Его целью является ознакомление детей с той или иной религиозной культурой.

Как известно, в основу ОРКСЭ положен так называемый «модульный» принцип, в соответствии с которым родители учеников как их «законные представители» имеют право выбрать один из модулей. Иными словами, родители

принимают решение, будут ли изучать их дети какую-то отдельную религиозную культуру, или совокупность культур мировых религий, или не изучать религиозную культуру, в принципе (в ОРКСЭ предусмотрен и такой вариант в виде постижения норм светской этики, в духе небезызвестного детского стихотворения советского стихотворения Маяковского о том, «что такое хорошо и что такое плохо»).

Таким образом, в рамках ОРКСЭ на выбор предлагаются шесть модулей: «Основы православной культуры» [4], «Основы исламской культуры» [5], «Основы буддийской культуры» [6], «Основы иудейской культуры» [7], «Основы мировых религиозных культур» [1], «Основы светской этики» [9]. По названию модулей хорошо видно, что приоритет был отдан изучению культуры конфессий, которые в нашей стране принято считать традиционными – Русской православной церкви, мусульманской суннитской умме, буддийской (ламаистской) сангхе и иудейской синагогальной церкви. Так, протестанты фактически не получили «представительства» в модулях ОРКСЭ, несмотря на то, что их история в России тоже насчитывает не одно столетие.

Сначала данный предмет имел статус пилотного проекта и не распространялся на все школы страны. С апреля 2010 г. он был введен в качестве эксперимента и апробации в 19 субъектах РФ. Апробация была признана успешной – и с 1 сентября 2012 г. по настоящее время ОРКСЭ преподается во всех общеобразовательных учреждениях страны в 4 и 5 классах.

Учебный предмет ОРКСЭ представляет собой целостный учебно-воспитательный комплекс. По большому счету, все модули дисциплины тесно взаимосвязаны – по своим педагогическим целям и задачам, требованиям к эффективности усвоения и доступности содержания уроков, на которых дети в возрасте от 10 до 11 лет постигают сложный мир (правильнее сказать, миры) религиозных культур. Кроме того, предмет ОРКСЭ множеством смысловых нитей связан фактически со всеми школьными дисциплинами гуманитарного цикла, но, прежде всего – с историей, как отечественной, так и зарубежной, от Древнего мира до Новейшего времени.

Необходимо подчеркнуть, что ОРКСЭ как учебная дисциплина носит исключительно культурологический и религиоведческий характер. В связи с этим, например, сравнение модуля «Основы православной культуры» с «Законом Божьим», иногда звучащее в средствах массовой информации, представляется безосновательным. Рассматриваемая дисциплина призвана сформировать у детей общие представления о нравственных ценностях тех или иных религиозных систем (или, как альтернативный вариант, об общепринятых с позиций «светской» этики правил поведения). К тому же занятия по ОРКСЭ базируются на концептуальном принципе диалогового обучения, в основе которого, в свою очередь, лежит представление о многоликости, многообразии и многогранности мира и связанное с ним вполне естественное желание ребенка узнать, каким видит мир другой человек.

Для учителя, работающего с учебным предметом ОРКСЭ, важно показать учащимся те культурные поля, в которых существуют различные конфессии.

Поэтому на эстетическую сторону религиозных культур (произведения искусства, музыка) следует обратить особое внимание учеников.

Главной, можно сказать, стратегической целью «Основ религиозной культуры и светской этики» является создание у младшего подростка мотивации к нравственному поведению. В основе же этой мотивации лежит воспитание в ребенке уважительного отношения к традициям своей страны во всем их этническом и конфессиональном многообразии. На наш взгляд, эта мотивация также формируется в плоскости проблематики межкультурного диалога, например – православно-исламского диалога, который в постсоветской России переживает период бурного развития и выступает, к слову, в качестве важнейшего фактора сохранения этноконфессиональной и политической стабильности.

Указанной выше цели подчинены задачи учебной дисциплины ОРКСЭ, среди которых необходимо выделить следующие.

Во-первых, это общее ознакомление учащихся с основами религиозной культуры (православной, мусульманской, ламаистской, иудейской, в целом – мировых религий) или с основами светской этики.

Во-вторых, это привитие младшим школьникам понимания важности нравственности в повседневной жизни.

В-третьих, это формирование у учащихся целостного восприятия мировой и отечественной истории и культуры, поскольку история религий, культурные традиции и особенности религий буквально пронизывают все историческое бытие человечества.

В-четвертых, это формирование у младших школьников установок толерантного поведения, в основе которого опять-таки лежит уважение к другим, «иным», «не своим» культурам, религиям, традициям. На крайнюю важность и злободневность этой задачи обращают внимание исследователи Н. В. Шабуров и А. В. Юдин: «Многочисленные межрелигиозные конфликты в современном мире, – пишут они, – обуславливают важность обращения к категории межрелигиозной толерантности... Сложность проблемы заключается в том, что в основных мировых религиях имеются сильные традиции религиозной нетерпимости, связанные с убежденностью в обладании абсолютной истиной и представлениями об иноверцах как врагах истинной веры. В то же время история XX столетия показала, что альтернативы терпимости в отношениях между религиями не существует, и потому поиски принципов толерантности в самих мировых религиях являются насущной необходимостью» [8, с. 47].

Таким образом, на сегодняшний день ОРКСЭ представляется оптимальным развитием данного направления образовательного процесса, когда религиозная культура постигается на разных ступенях школьного обучения.

Список использованных источников

1. Беглов, А. Л. Основы религиозной культуры и светской этики: Основы мировых религиозных культур / А. Л. Беглов, Е. В. Саплина, Е. С. Токарева, А. А. Ярлыкапов. – М. : Просвещение, 2010. – 80 с.
2. Жданова, В. И. Религиозно-философские концепции о проблеме аксиологических оснований образования в России / В. И. Жданова // Философия отечественного образования: история и современность : сб. ст. – Пенза, 2009. – С. 40–42.
3. Козлова, Т. А. Духовно-нравственное становление молодежи в контексте образования / Т. А. Козлова // Философия отечественного образования: история и современность : сб. ст. – Пенза, 2009. – С. 47–48.
4. Кураев, А. В. Основы религиозной культуры и светской этики. Основы православной культуры. 4–5 классы : учеб. пособие для общеобразоват. учреждений / А. В. Кураев. – М. : Просвещение, 2010. – 96 с.
5. Латышина, Д. И. Основы религиозной культуры и светской этики. Основы исламской культуры. 4–5 классы : учеб. пособие для общеобразоват. учреждений / Д. И. Латышина, М. Ф. Муртазин, А. Я. Данилюк. – М. : Просвещение, 2010. – 78 с.
6. Чимитдоржиев, В. Л. Основы религиозной культуры и светской этики. Основы буддийской культуры. 4–5 классы : учеб. пособие для общеобразоват. учреждений / В. Л. Чимитдоржиев. – М. : Просвещение, 2010. – 80 с.
7. Членов, М. А. Основы религиозной культуры и светской этики. Основы иудейской культуры. 4–5 классы : учеб. пособие для общеобразоват. учреждений / М. А. Членов, Г. А. Миндрин, А. В. Глоцер. – М. : Просвещение, 2010. – 96 с.
8. Шабуров, Н. В. Межрелигиозная толерантность. Программа курса повышения квалификации / Н. В. Шабуров, А. В. Юдин // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2005. – № 8. – С. 47–50.
9. Шемшурина, А. И. Основы светской этики. 4 класс : учеб. / А. И. Шемшурина. – М. : Просвещение, 2014. – 160 с.

УДК 243(470+571)

ББК 86.3

БУДДИЗМ В ИСТОРИИ И КУЛЬТУРЕ РОССИИ

ХАЙБЫ АЭЛИТА ЮРЬЕВНА

МАРТЫНЕНКО АЛЕКСАНДР ВАЛЕНТИНОВИЧ

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

arkanaddin@mail.ru

Аннотация: В статье анализируются социокультурные особенности российской региональной разновидности буддизма – ламаизма тибето-монгольского происхождения, который исповедуют буряты, тувинцы, калмыки.

Ключевые слова: буддизм, ламаизм, буряты, тувинцы, калмыки, религиозное возрождение.

BUDDHISM IN THE HISTORY AND CULTURE OF RUSSIA

HAYBY AELITA YURYEVNA

MARTYNENKO ALEXANDER VALENTINOVICH

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Abstract: The article analyzes the socio-cultural characteristics of the Russian regional variety of Buddhism – Lamaism of Tibetan-Mongolian origin, which is professed by the Buryats, Tuvans, Kalmyks.

Key words: Buddhism, Lamaism, Buryats, Tuvans, Kalmyks, religious revival.

Буддизм возник в VI веке до н. э. (по другим данным – в VII веке до н. э.) в Индии в условиях разложения родоплеменных отношений и формирования крупных рабовладельческих государств, усиления социального угнетения, падения авторитета жреческой касты брахманов и перехода власти к касте воинов-кшатриев. Отражая интересы последних в борьбе против касты брахманов с их жестким догматизмом и осложненной обрядностью, буддизм формируется как новое религиозное движение, а впоследствии становится мировой религией.

В III в. до н. э. царь Ашока, объединив под своей властью большую часть Индии, предоставил буддизму статус государственной религии. В VI в. н. э. происходит упадок буддизма. В X в. господствующей религией становится индуизм, который ассимилировал идеи брахманизма и буддизма. В XII в. буддизм фактически исчезает в стране своего зарождения. Сейчас его исповедуют лишь несколько процентов населения Индии.

В дальнейшем буддизм распространился в странах Южной и Юго-Восточной Азии. Всего в 86 странах мира проживает более 360 млн буддистов. Около 300 млн из них проживает в таких азиатских странах, как Таиланд, Бирма, Лаос, Шри-Ланка, Япония, Корея, Вьетнам, Камбоджа, Монголия. Больше всего буддистов среди китайцев: 50 млн в самом Китае и 20–25 млн в китайской диаспоре. В России численность буддистов достигает 900 тыс. чел.

Буддизм ламаистского толка по праву считается традиционной конфессией России, поскольку с XVII–XVIII вв. исповедуется калмыками, бурятами и тувинцами. Соответственно, традиционными районами распространения буддизма в России в Сибири являются Бурятия, Тыва, Забайкальский край, а в Европейской части нашей страны – Калмыкия [2, с. 76–78].

В 1741 г. буддизм получил особое покровительство со стороны императрицы Елизаветы Петровны. Буддийские ламы получали определенные привилегии, а их деятельность и функционирование буддийских храмов (дацанов) фактически узаконивались властями Российской империи. Это событие, безусловно, вековое в истории российского буддизма, стало причиной кардинальных изменений в этосе (мировосприятии и ценностной системе) бурят. Как новый социальный регулятор, он предложил и новые морально-нравственные ценности, и социальные связи в рамках «концепции всеобщего страдания, ра-

венства всех перед страданием, а также Восьмеричный Путь, включающий общечеловеческие моральные ценности» [6, с. 243].

Крупными центрами бурятского буддизма стали Цугольский и Гусино-озерский дацаны. В 1764 г. императрица Екатерина II учредила пост верховного главы буддистов Сибири – пандито-хамбо-ламы, который занял настоятель Цугольского дацана.

Распространение буддизма принесло с собой развитие грамотности, искусства, ремесел и зодчества. При дацанах (буддийских монастырях Южной Сибири) функционировали религиозно-философские школы; развивалось книгопечатание и прикладные искусства. Именно этому фактору следует приписать то, что буряты были единственным сибирским народом, обладающим собственными письменными, историческими памятниками – летописями и преданиями, такими как «Ганджур», «Чжуд-ши», «Данджур», «Вайдурья-онбо» [3, с. 23].

В 1853 г. генерал-губернатор Восточной Сибири Н. Н. Муравьев принял «Положение о ламайском духовенстве в Восточной Сибири», которое усилило контроль царских властей над буддийской церковью Забайкалья [5, с. 158].

Что касается калмыцкой буддийской церкви, то в Российской империи она регулировалась юридическим актом «Положение об управлении калмыцким народом» в редакциях 1834 г. и 1847 г. [5, с. 157].

В конце XIX – начале XX в. в сибирском ламаизме сформировалось обновленческое Балагатское движение, основными задачами которого были очищение буддизма от языческих элементов, повышение образовательного и культурного уровня лам, упрощение и удешевление ламаистской обрядности. В период Первой мировой войны под протекторат России переходит Урянхайский край, то есть территория нынешней Тывы – так устанавливается контроль Российского государства и над буддийской церковью тувинцев.

Репрессии против верующих буддистов начались фактически сразу после прихода к власти большевиков. Например, упомянутое Балагатское движение было разгромлено еще в годы Гражданской войны.

В 1930-е гг. ламаистские церкви Калмыкии и Сибири подверглись настоящему разгрому, причем в Калмыкии эта ситуация усугубилась массовой депортацией калмыков в период Великой Отечественной войны.

Правда, после войны по просьбе верующих буддистов советская власть разрешила деятельность одного культового учреждения – Иволгинского дацана в Сибири, который стал резиденцией главы ламаистов СССР [3, с. 45–50].

Во второй половине 1980-х – 2010-е гг. ламаизм в Калмыкии и Сибири переживает организационное и культурное возрождение [4, с. 73–79]. Примечательно, что в начале 1990-х гг. на съездах бурятского народа были предприняты попытки формирования новых религиозно-идеологических теорий – например, неязыческого «тэнгризма».

У указанных народов Южной Сибири буддизм сочетается и тесно переплетается с шаманизмом, который обладает своими специфическими отличия-

ми. Шаманизм относится к родовым, магическим, т. е. нерелигиозным, немасовым культам. По этой причине не существует, например, института всебурятского, верховного шамана.

В то же время наднациональный буддизм в Сибири (как и в Калмыкии) не является исключительно национальной бурятской религией. При этом ожидается, что при моделировании концепции идентичности характер институтов буддизма в Бурятии и Тыве имплицитно распространяет идеологию на основе не этнической, а гражданской идентичности.

Однако, необходимо отметить, что в последнее время и шаманские ритуалы, в частности – в этнографическом музее народов Забайкалья Улан-Удэ, посещают все желающие, вне зависимости от этнической принадлежности. Таким образом, фактор мистического мировоззрения в плане идентичности бурят и тувинцев, действительно, играет ведущую роль, но декларировать буддизм в качестве основной консолидирующей силы в этом вопросе некорректно: параллельно буддийским ритуалам буряты и тувинцы практикуют шаманизм.

Также необходимо отметить, что буддистское мировоззрение в Бурятии, Тыве и Калмыкии представлено Гелугпа – школой тибетского происхождения, которая как бы ассимилировалась в духовных практиках сибирских таежных народов в симбиоз почитания предков и шаманизма. Именно этот субстрат и представляет собой концепцию этнической идентичности.

Однако, несмотря на выше сказанное, надо признать, что именно буддизм стал основной доминантой культурной жизни бурят, тувинцев и калмыков.

Список использованных источников

1. Баяртуев, Б. Д. Предыстория литературы бурят-монголов / Б. Д. Баяртуев. – Улан-Удэ : Изд-во БНЦ СО РАН, 2001. – 167 с.
2. Мартыненко, А. В. История религий Востока и традиции исламской культуры в мордовском крае : учеб. пособие / А. В. Мартыненко. – Саранск : Изд-во Историко-социологического ин-та Мордов. ун-та, 2014. – 208 с.
3. Митыков, В. М. Взаимоотношения советского государства с буддийской церковью (конец 1960-х – 1980-е гг.) / В. М. Митыков // Вестник Бурятского государственного университета. – 2010. – № 7. – С. 45–50.
4. Сафронова, Е. С. Современный буддизм в России как часть буддийской цивилизации / Е. С. Сафронова // Государство, религия, Церковь в России и за рубежом. – 2009. – № 1. – С. 73–79.
5. Уланов, М. С. Буддизм в социокультурном пространстве России / М. С. Уланов. – Элиста : Изд-во Калмыцкого ун-та, 2009. – 236 с.
6. Янгутов Л. Е. Социальные и политические аспекты распространения буддизма в Монголии / Л. Е. Янгутов // Мир Центральной Азии : материалы Междунар. конф. – Улан-Удэ : Бурятское книжное издательство, 2007. – С. 243–247.

УДК 39+379.8(47+57)
ББК 63.52

**ОБ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ КОНТАКТАХ РУССКИХ И БЕЛОРУСОВ
В ПОСТСОВЕТСКИЙ ПЕРИОД (НА ПРИМЕРЕ ПАЛОМНИЧЕСТВ
К ПРАВОСЛАВНЫМ СВЯТЫНЯМ)**

ШЕЙБАК ВАДИМ ВИКТОРОВИЧ

ГНУ «Центр исследований белорусской культуры, языка и литературы
Национальной академии наук Беларуси», г. Минск, Беларусь,
iraraf@yandex.ru

Аннотация: Статья посвящена вопросу этнокультурного взаимодействия представителей двух восточнославянских народов – русских и белорусов в постсоветский период. Выявлено, что, несмотря на существование в пределах национальных государств, для белорусов и русских значимым фактором, оказывающим влияние на развитие культурного диалога между ними, является принадлежность большей части и одного, и другого этноса к единой конфессии – Православной Церкви. Установлено, что практика паломничеств к православным святыням, получившая распространение в России и Беларуси с начала 1990-х гг., способствовала и продолжает способствовать в настоящее время расширению и укреплению контактов белорусского и русского народов.

Ключевые слова: православные святыни, паломничество, традиции, русские, белорусы, этнокультурные контакты.

**ABOUT ETHNOCULTURAL CONTACTS OF RUSSIANS
AND BELARUSIAN IN THE POST-SOVIET PERIOD
(ON THE EXAMPLE OF PILGRIMS TO ORTHODOX HOLY SITES)**

SHEIBAK VADZIM VIKTOROVICH

The National Academy of Sciences of Belarus, The Center for Belarusian Culture,
Language and Literature Research, Minsk, Belarus

Abstract: The article is devoted to the issue of ethnocultural interaction between representatives of two East Slavic peoples - Russians and Belarusian - in the post-Soviet period. It has been revealed that, despite the existence within the national states, for Belarusian and Russian, a significant factor influencing the development of cultural dialogue between them is the belonging of most of both ethnic groups to a single denomination - the Orthodox Church. It has been established that the practice of pilgrimage to Orthodox holy sites, which has become common in Russia and Belarus since the early 1990s, has contributed to and continues to contribute to the expansion and strengthening of contacts between the Belarusian and Russian peoples.

Key words: orthodox holy sites, pilgrimage, traditions, Russians, Belarusian, ethnocultural contacts.

Распад СССР в 1991 г. с последовавшим за тем формированием на постсоветском пространстве целого ряда независимых национальных государств предопределили то, что два родственных этноса – русские и белорусы столкнулись с необходимостью поддерживать и развивать этнокультурные связи в новых условиях. Образование Российской Федерации и Республики Беларусь и наличие между ними, соответственно, общей границы не могло не сказаться (наряду с иными сферами – экономической, политической и проч.) и на этнокультурных контактах. Вместе с тем, хотя население и Беларуси, и России характеризуется поликонфессиональностью, все же русские и белорусы в большинстве своем причисляют себя к православным, осознают важность православных традиций и ценностей. В рамках настоящей статьи мы попытаемся рассмотреть, в какой мере практикуемые в постсоветский период русскими и белорусами паломничества к православным святыням содействуют этнокультурным контактам, межэтническому взаимодействию представителей двух народов.

В последние годы в светских и церковных печатных и электронных СМИ, на сайтах отдельных приходов, епархий, в социальных сетях публикуется достаточно много материалов, посвященных описанию современных православных паломничеств, в которых участвуют русские и белорусы. Поскольку объем статьи не позволяет нам акцентировать внимание на тех многочисленных православных святынях на территории России и Беларуси, с целью поклонения которыми организуются паломничества, отметим лишь, что сеть сакральных центров в этих двух странах поистине обширна, хотя в количественном выражении российские значительно преобладают. Можно выделить и общую тенденцию в новейшей (постсоветский этап) истории белорусского и русского православия – это стремительное восстановление полноценной церковной жизнедеятельности, свободной от прежних законодательных ограничений, запретов, идеологического прессинга. Важной частью данного процесса стало возрождение многих ликвидированных в советскую эпоху мужских и женских обителей, появление новых монастырей – центров паломничества верующих. И если в условиях тяжелейшего социально-экономического кризиса 1990-х гг. выехать в соседнее государство для совершения паломничества могли себе позволить далеко не все, то в дальнейшем в связи с постепенным ростом благосостояния основной массы населения, воссозданием церковной инфраструктуры, совершенствованием логистики, системы коммуникаций, включая использование возможностей сети Интернет, наблюдается расширение православного паломнического движения и в России, и в Беларуси.

Для того, чтобы посетить то или иное святое место, находящееся в соседнем государстве, верующие используют различные способы – самоорганизовываются в группы в своих приходах, обращаются в действующие епархиальные паломнические отделы, центры по работе с паломниками при монастырях, в светские турфирмы. Есть и те, кто предпочитает самостоятельно приехать в привлекающую его православную обитель. И русскими, и белорусами практикуются разные формы паломничества – широкое распространение получили

паломнические поездки к святым местам в составе организованных групп, в меньшей степени – участие в длительных пеших паломничествах (крестных ходах), проживание в монастырях в качестве паломников-трудников.

В Беларуси верующие из России посещают главным образом те обители, которые имеют древнюю историю, особо чтимые святыни, т. е. пользуются широкой известностью в православной среде. В первую очередь это Жировичский Свято-Успенский мужской монастырь, расположенный в Слонимском районе Гродненской области, и Спасо-Евфросиниевский женский в г. Полоцке Витебской области. Однако организованные группы русских паломников приезжают и в другие, пусть и не столь прославленные белорусские обители – в Свято-Елисаветинский женский монастырь в г. Минске, Свято-Благовещенский мужской, который находится в д. Малые Ляды Смолевичского района Минской области и др. [2].

Ввиду, как уже упоминалось выше, весьма значительного количества святых для православных верующих мест на территории Российской Федерации, мы остановимся лишь на некоторых (но показательных, на наш взгляд) примерах участия белорусов-паломников в поклонении святыням, памятных торжествах, крестных ходах.

Как известно, одним из наиболее крупных центров православного паломничества в современной России является Серафимов Дивеевский во имя Святой Троицы женский монастырь (находится в селе Дивеево Нижегородской области). Обитель признается Поместными православными церквями четвертым (после Иверии, Афона и Киево-Печерской лавры) земным Уделом Пресвятой Богородицы, местом, которому Божья Мать оказывает особое покровительство. В Беларуси православные верующие знают и почитают основателя этого монастыря – преподобного Серафима Саровского. С начала 1990-х гг., когда закрытая в 1927 г. обитель была возрождена, немало белорусов приезжает в Дивеево в качестве паломников. К примеру, в 2015 г. 1 августа (день прославления Серафима Саровского в лике святых) отметить этот праздник в святом месте собралось свыше 8 тысяч человек из России и других стран, в том числе и из Беларуси – больше 160 паломников [4].

Паломница О. Марчук из г. Пинска Брестской области о своем участии в дивеевских торжествах высказалась так: «В Дивеево мы добирались три дня – паломническим туром на автобусе. По пути заезжали в православные храмы – в Оптину Пустынь, Владимир... Я впервые отправилась в такую поездку – впечатления, конечно, удивительные. Очень красивые церкви и храмы в России, и атмосфера такая благодатная, словами и не опишешь» [4].

Добираются белорусские паломники и в те святые места России, путь к которым нельзя назвать простым. Так, на Валааме (остров в северной части Ладожского озера) паломнический сезон длится с мая по сентябрь, поскольку в остальное время вследствие неблагоприятных климатических условий довольно сложно обеспечить доставку верующих водным транспортом в Валаамский Спасо-Преображенский ставропигиальный мужской монастырь. Согласно данным монастыря на сезон 2019 г., трехдневные туры на Валаам забронировали

411 человек из Беларуси. В обители побывали паломники из Гродно, Бреста, Новополоцка, Солигорска, Глубокого и других городов Беларуси [6].

Как правило, организаторы паломничеств разрабатывают маршрут таким образом, чтобы за относительно короткий период верующие имели возможность увидеть значительное количество святынь. Например, с 14 по 18 июля 2019 г. православные верующие из областного центра и двух районов Гродненской области – приходов преподобномученика Серафима, архимандрита Жировичского г. Гродно, Архангела Михаила г. Щучина, великомученика Георгия Победоносца агрогородка Голынка Зельвенского благочиния – участвовали в паломничестве по святым местам г. Москвы и Московской области. Паломники из Беларуси посетили Троице-Сергиеву лавру и поклонились мощам преподобного Сергия Радонежского, приняли участие в вечернем богослужении в Свято-Никольском Угрешском мужском монастыре, отслужили молебен с акафистом у мощей святой Матроны Московской. Кроме того, они побывали в Свято-Воскресенском Ново-Иерусалимском монастыре в г. Истра, в Саввино-Сторожевском мужском монастыре г. Звенигорода, в Покровском Хотьковском женском монастыре, в Даниловом и Новодевичьем монастырях. В Донском монастыре белорусские паломники приложились к мощам святителя Тихона, Патриарха Московского и всея Руси, а в соборе на Красной площади – к мощам святителя Василия Блаженного. Примечательно, что руководитель паломнической группы – протоиерей М. Велисейчик во время посещения каждого святого места сообщал верующим краткие сведения по истории его возникновения и развития [7].

Характерной особенностью современного паломничества у православных белорусов и русских является совмещение религиозно-обрядовой практики и социокультурной (экскурсионно-просветительской) программы (впрочем, если обратиться к материалам церковной периодики конца XIX – начала XX в., к примеру, хорошо известным исследователям «Епархиальным Ведомостям», подобное фиксировалось и в тот период). Так, в июле 2019 г. паломническая группа из г. Волковыска Гродненской области побывала в двух крупных административных, и вместе с тем историко-культурных, туристических центрах России – Санкт-Петербурге и Великом Новгороде. В первом из указанных городов белорусы посетили Государственный Эрмитаж, музей-квартиру писателя Ф. М. Достоевского на углу Кузнечного переулка, а также уделили внимание таким знаковым достопримечательностям, как Петропавловская крепость, Дворцовая площадь, Университетская набережная, Невский проспект, Адмиралтейство и др. Разумеется, особое значение для верующих из Беларуси имело поклонение христианским святыням. В частности, в Казанском соборе – это икона Казанской Божьей Матери, кусочек пояса Богородицы, копия Туринской плащаницы и частица креста, на котором был распят Иисус Христос. Сильные эмоции у белорусских паломников вызвали утреннее богослужение в Александро-Невской лавре и посещение Смоленского кладбища, где находится часовня почитаемой православными святой – Ксении Петербургской. В Великом Новгороде для белорусов запоминающимися моментами явились экскурсия в Де-

тинец – Новгородский кремль и посещение самого крупного в этом городе монастыря – Свято-Юрьевского мужского [8].

Ярко выражено взаимодействие русских и белорусов в процессе осуществления такой паломнической практики, как длительные пешие крестные ходы (в первую очередь, здесь следует выделить зону белорусско-российского приграничья, где этнические контакты характеризуются большей активностью и устойчивостью). Так, с конца мая и по начало июля 2017 г. продолжался крестный ход, посвященный 100-летию начала подвига новомучеников Русской Православной Церкви и гонений на веру, инициированных руководством партии большевиков. Паломники шли по маршруту Могилев – Витебск – Великие Луки – Дно – Псков, символически повторяя путь, проделанный российским императором Николаем II накануне его отречения от престола [5]. Организаторами международного по факту крестного хода выступили Могилевская и Витебская епархии Белорусской Православной Церкви, и целью его было не только напомнить о трагической судьбе царской семьи, тяжелейших испытаниях, выпавших на долю духовенства и верующих, но и об общем историческом прошлом русского и белорусского народов, их духовном единстве.

Донести тезис, что у русских и белорусов общие корни, что их объединяет православная вера, стремятся и организаторы традиционного (проходит с начала 2000-х гг.) крестного хода из белорусского города Витебска в российский Смоленск «Наш общий путь – Одигитрия». Интересно, что крестный ход определяется его кураторами и руководителями как второй этап ежегодно проходящего в Витебске международного молодежного фестиваля «Одигитрия». И фестиваль, и пешее паломничество, приуроченное к празднику в честь Смоленской иконы Божьей Матери, именуемой «Одигитрия», выполняют отчетливо выраженную миссионерскую функцию, репрезентацию православного вероучения, традиций, ценностей. Участвуют в крестном ходе представители православных приходов как Беларуси, так и России. Например, в августе 2015 г. в 13 по счету паломничестве шли верующие из Витебска, Минска, Смоленска, Самары, Москвы, Санкт-Петербурга. Как правило, с собой паломники несут чтимые святыни, которым поклоняются встречающие их верующие. Это, в частности, чудотворный список Казанской Божьей Матери, известный как «Песчанский», иконы-мощевики особо почитаемой белорусами преподобной Евфросинии Полоцкой, святого апостола Андрея Первозванного, благоверного князя Александра Невского, праведного Иоанна Кронштадтского. Надо сказать, что на территории Смоленщины встречают паломников не только священнослужители и прихожане, но и представители местных органов власти, ансамбли народного творчества [3]. Обычно и среди участников крестного хода есть исполнители духовных песен, которые дают концерты в тех населенных пунктах, где паломники останавливаются на ночлег [1].

Приведем слова благочинного Демидовского церковного округа Смоленской епархии протоиерея А. Миронова касательно данного крестного хода и отношения к паломникам: «В этом году (т. е. в 2015 – *В. III.*) мы встречаем около 140 человек – участников Крестного хода. Хочется отметить, что с каждым

годом шествие становится все более многолюдным, кто-то идет весь путь от Витебска, но немало жителей Смоленщины из Рудни, Велижа, Голынок и других мест области присоединится к крестоходцам по пути... Отраднo, что за эти 13 лет участники крестного хода стали для нас не просто гостями, а по-настоящему родными братьями и сестрами, которых мы знаем, о которых переживаем и молимся» [3].

Таким образом, можно констатировать, что на протяжении всего постсоветского периода этнокультурное взаимодействие русских и белорусов, несмотря на новые реалии – проживание после ликвидации СССР в разных государствах, осуществлялось не в последнюю очередь благодаря профессиональному фактору – принадлежности значительной части русского и белорусского народов к Православной Церкви. Различные формы паломничества к православным святыням на территории Беларуси и России (поездки в составе паломнических групп, пешие крестные ходы) способствуют укреплению этнокультурных контактов русских и белорусов, формированию у них чувства духовной общности, расширению кругозора путем приобретения знаний об историческом прошлом и современном состоянии православия в этих странах, особенностях развития различных комплексов материальной и духовной культуры (сакральной архитектуры, православного песнопения и др.).

Список использованных источников

1. Азаркевич, Л. «В наших сердцах да не будет границ»: крестный ход «Одигитрия» в четырнадцатый раз прошел из Витебска в Смоленск [Электронный ресурс] / Л. Азаркевич // Региональный новостной портал «Уездные вести» (указан первоисточник – публикация в газете «Руднянский голос», № 33 от 18.08.2016). – [Б.м.], 2016. – URL : <http://smi67.ru/4268-v-nashix-serdcax-da-ne-budet-granic-krestnyj-xod-odigitriya-v-chetynadcatyj-raz-proshel-iz-vitebska-v-smolensk/>.
2. К святыням Белоруссии [Электронный ресурс] // Александрo-Невский вестник (газета Александрo-Невского собора г. Барнаула). – 2014. – Февраль. – URL : <https://anvestnik.ru/208/k-svyatynyam-belorussii>.
3. Крестный ход из Витебска «Наш общий путь – Одигитрия» ждут на Смоленщине [Электронный ресурс] // Официальный сайт Смоленской митрополии Русской Православной Церкви. – [Б.м.], 2015. – URL : <http://smoleparh.ru/publikacii/2015/08/krestnyiy-hod-iz-vitebska-nash-obshhiy-put-odigitriya-zhdut-na-smolenshhine/>.
4. Лапочкина, Ю. Верующие из Беларуси: Мы уже двадцать лет приезжаем поклониться Серафиму Саровскому [Электронный ресурс] / Ю. Лапочкина // Союзное вече. – 2015. – 5 августа. – URL : <https://www.souzveche.ru/articles/community/27584/>.
5. Могилевчане завершили месячный крестный ход по маршруту низложенного Николая II [Электронный ресурс] // Христианский информационный портал «КРЫНИЦА.INFO». – [Б.м.], 2017. – URL: <https://krynica.info/ru/2017/07/07/mogilevchane-zavershili-mesyachnyj-krestnyj-khod-po-marshrutu-nizlozhennogo-nikolaya-ii/>.
6. Осмоловский, А. Сколько паломников из Беларуси приезжает на Валаам? [Электронный ресурс] / А. Осмоловский // Комсомольская правда. Беларусь. – 2019. – 16 июля. – URL : <https://www.kp.by/daily/27002/4065014/>.
7. Тарас, А. Паломничество по святым местам Москвы и Московской области [Электронный ресурс] / А. Тарас // Официальный сайт Гродненской епархии Белорусской Православной Церкви. – [Б.м.], 2019. – URL : <https://orthos.org/news/2019/07/18/palomnichestvo-po-svyatym-mestam-moskvy-moskovskoy-oblasti>.

8. Федосеев, А. Воскресная школа Свято-Петра-Павловского собора Волковыска совершила паломническую поездку в Санкт-Петербург и Великий Новгород [Электронный ресурс] / А. Федосеев // Официальный сайт Гродненской епархии Белорусской Православной Церкви. – [Б.м.], 2019. – URL : <https://orthos.org/news/2019/07/15/voskresnaya-shkola-svyato-petra-pavlovskogo-sobora-volkovyska-sovershila>.

УДК 34(091)(470.4)
ББК 67.3

ГОСУДАРСТВЕННОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ
ЭТНОКОНФЕССИОНАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ НА ТЕРРИТОРИИ
СРЕДНЕГО ПОВОЛЖЬЯ В РОССИЙСКОМ ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВЕ
ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XVIII В.

ШКЕРДИНА НАДЕЖДА ОЛЕГОВНА

ГКУ РМ «Научно-исследовательский институт гуманитарных наук
при Правительстве РМ», г. Саранск, Россия
shnadejda@bk.ru

Аннотация: Статья посвящена анализу государственной политики по регулированию этноконфессиональной ситуации на территории Среднего Поволжья во второй половине XVIII в. по материалам российского законодательства.

Ключевые слова: Среднее Поволжье, язычество, ислам, марицы, мордва, татары, чувашаи и удмурты, переселение, новокрещены.

STATE REGULATION OF ETHNO-CONFESSIONAL SITUATION
IN THE TERRITORY OF THE MIDDLE VOLGA REGION
IN THE RUSSIAN LEGISLATION OF THE SECOND HALF
OF THE XVIII CENTURY

SHKERDINA NADEZHDA OLEGOVNA

Research Institute for Humanities under the government of the RM,
Saransk, Russia

Abstract: The article is devoted to the analysis of state policy to regulate the ethno-confessional situation in the Middle Volga region in the second half of the XVIII century. based on Russian legislation.

Key words: Middle Volga, paganism, Islam, Mari, Mordovians, Tatars, Chuvashs and Udmurts, resettlement, newly baptized.

Среднее Поволжье к XVIII столетию стал уникальным регионом, обладавшим неповторимым этноконфессиональным и культурным колоритом. Здесь проживали православные русские, принявшие православие мордва и татары, а также мордва – язычники и татары – мусульмане.

Одним из направлений государственной политики, проводимой правительством в отношении инородческого населения Среднего Поволжья, которое исповедовало язычество и ислам, была христианизация.

Христианизация иноверцев нередко принимала для правительства неблагоприятный характер. Политика русификации, аккультурации и христианизации сказывалась существенно на социально-экономическом благополучии инородческого населения. Рекрутская повинность, налоговые сборы, повинности, религиозный прессинг создавали неблагоприятные условия для жизни марийцев, мордвы, татар, чувашей и удмуртов. На протяжении XVIII в. христианизация инородцев в Поволжье была одной из основных причин социальных конфликтов, в ходе которых гибли представители власти, миссионеры и представители мирного населения. Насильственное крещение и переселение некрещеных татар было приостановлено в 1755 г. и подтверждено указом Елизаветы Петровны от 10 декабря 1756 г. [2, с. 693–694], в котором провозглашалось освобождение от дополнительных налогов и закрытии новокрещенских школ для татар. Эти мероприятия наглядно иллюстрируют поворот государственной этноконфессиональной политики от борьбы с исламом к терпимому к нему отношению.

В 1756 г. правительство разрешило строить мечети в татарских селениях указом «О допущении татар магометанского закона, жительствующих особыми деревнями в Казанской, Нижегородской, Астраханской и Сибирской губернии к постройке мечетей, и о переселении новокрещеных татар в другие деревни» [2, с. 607–612]. По этому указу мусульманам разрешалось восстанавливать разрушенные ранее мечети.

В 1750 г. некоторые новокрещенные татары Казанской губернии подавали жалобы в святейший Синод. В одном из них они писали, что «никогда не имели самоизвольного желанья к принятию православной веры, что преосвященным Лукою они крещены в православную веру из-под неволи, будучи во время крещения в безумии» [3, с. 301].

Наиболее существенные изменения в правительственной политике по отношению к инородческому населению Среднего Поволжья происходят в период правления Екатерины II (1762–1796 гг.). При ней ислам из гонимой религии превратился в терпимую.

Как «просвещенный монарх» Екатерина II провести глобальные преобразования общественной и политической жизни России. С этой целью ею был разработан «Наказ» и созвана Уложенная комиссия (1767–1768 гг.). В ходе работы Уложенной комиссии определились различные позиции по важным вопросам миссионерской политики Российского государства. Главными стали вопросы о свободе вероисповедания, веротерпимости и о разном социально-правовом положении крещеных и некрещеных, православных и мусульман. Депутаты - мусульмане просили не препятствовать постройке мечетей, открытию школ, отправлению культа, свободе торговли, устройства специальных судов по шариату, право на использование татарского языка при делопроизводстве,

освободить от уплаты налогов за новокрещенову и выселение их из мусульманских сел и деревень [1, с. 246].

В 1760–1770-е гг. произошел пересмотр государственной этноконфессиональной политики в отношении инородческого населения. В то же время наряду со смягчением отношения к исламу общей либерализации отношения к иноверцам не произошло. В 1770 г. Священный Синод на миссионерские цели и разработку новых методов христианизации выделил дополнительные ассигнования [5, с. 564]. Правительство решило отказаться от старых подходов к христианизации инородцев. Теперь ставка делалась на подготовку кадров, обладавших не только миссионерской подготовкой, но и знакомых с бытом и языком инородческого населения. Для реализации этого в 1798 г. в Казани открывается Духовная академия.

В апреле 1764 г. вышел указ о ликвидации Конторы новокрещенских дел, материальное вознаграждение за крещение отменялось, а так же иноверцы освобождались от недоимок, которые они выплачивали за новокрещенов [6, с. 704–707]. Денежное и натуральное вознаграждение отменялось, в качестве дара новокрещены получали крест и икону.

Примером двойного стандарта в политике является указ Сената от 2 августа 1770 г. «О переведении новокрещеных мурз и татар в другие селения, для разлучения их от последователей магометанского закона». В дальнейшем этот указ изменили, отменили насильственное переселение новокрещеных татар в русские деревни. Сенат также отказал татарам строить мечети без «исчисления душ», запретил строительство новых мечетей в местах совместного проживания мусульман и христиан.

17 июня 1773 г., чувствуя протестные настроения нерусских народностей, Екатерина II секретно объявила указ св. Синоду указ «О терпимости всех вероисповеданий и о запрещении Архиереям вступать в дела, касающиеся до иноверных исповеданий и до построения по их закону молитвенных домов, представляя все сие светским начальникам» [7, с. 775–777]. В нем было сказано: «Как Всевышний Бог на земле терпит все веры, языки и исповедания, то и ея Величество из тех же правил сходствуя Его святой воле всем поступать изволить желая только, чтобы между подданными ея Величества всегда любовь и согласие царствовали» [8, с. 775]. В связи с этим указом, Синод дал указание всем архиереям, чтобы они не вмешивались в религиозные дела инородцев, представляя все это на рассмотрение светских команд, и вместе со светскими властями заботились, о предупреждении появления межконфессиональных конфликтов. Этноконфессиональная стабильность в условиях полиэтнического государства должна была снизить накал социальных противоречий. В то же время, пообещав свободу в отправлении своих культов, императрица сохранила монополию и примат православной церкви в Российской империи. Указы от 1782 и 1783 гг. запрещали любые оскорбительные высказывания по отношению к православию [9, с. 478].

Дабы привлечь на свою сторону представителей национальных элит, царское правительство принимает ряд указов, направленных на их расширение со-

циальных прерогатив. Были сняты многие ограничения сословного характера, которые препятствовали записи татар в российское купечество в 1776 г. С 1783 г. дозволялось принимать татар-мусульман на военную службу и награждением офицерскими чинами, а с 1784 г. князья и мурзы татарского происхождения стали пользоваться преимуществами российского дворянства.

Еще одним шагом на встречу нуждам инородцев-мусульман было право самим избирать себе представителей высшего духовенства. В 1783 г. был издан именной указ, данный Генерал-Поручику Каменскому «О дозволении подданным Магометанского закона избирать самим у себя ахунов» [10, с. 805]. Другим серьезным мероприятием, позволявшим напрямую взаимодействовать с мусульманским духовенством, явилось создание Центрального Духовного управления мусульман России, образованным в 1789 г. Высочайшим Указом Императрицы Екатерины II как Оренбургское магометанское духовное собрание. Это учреждение руководило религиозной жизнью мусульман Поволжья и Приуралья, по своей сути являясь подконтрольным правительству, в его ведении находились подбор и назначение мусульманских духовных лиц, проверка их благонадежности, надзор за деятельностью мусульманского духовенства, строительство и ремонт мечетей, заключение браков, имущественные споры и т. д. Предоставление мусульманам права самим решать вопросы своей религиозной жизни оказалось для правительства гораздо более выгодным делом, чем их неограниченное притеснение. Создание этого учреждения сыграло определяющую роль в стабилизации социально-политической обстановки в регионе. В свою очередь, правительство проявляло большую заинтересованность в лояльности муфтия и не скупилось на всякие личные награды, а также льготы членам их семей. Создавая Духовное управление мусульман, правительство преследовало стратегическую цель – установить контроль не только над духовенством, но и над мусульманским населением Поволжья и Урала.

В то же время необходимо отметить тот факт, что учреждение Духовного управления мусульман не привело к ликвидации православной миссионерской деятельности среди инородцев. Ислам по-прежнему рассматривался как конкурирующая религия в борьбе за души инородцев. На протяжении XVIII в. правительство перешло от мер принуждения нерусского населения Среднего Поволжья к принятию православия к провозглашению веротерпимости. Однако ослабление религиозных притеснений не означало отмену политики христианизации. В Казанской, Нижегородской, Астраханской, Рязанской и др. епархиях миссионеры и проповедники были сохранены. Деятельность проповедников была отменена только в мае 1800 г. [11, с. 580–581].

Подводя итог, можно сказать, что этноконфессиональная политика, проводимая в Средневолжском регионе во второй половине XVIII в., отличалась гибкостью и продуманностью. Ее главной целью было сохранение этноконфессиональной стабильности, сводя к минимуму любые конфликты на религиозной почве.

Список использованных источников

1. Григорьев, А. Н. Христианизация нерусских народностей, как один из методов национально-колониальной политики царизма в Татарии / А. Н. Григорьев // Материалы по истории Татарии. – Казань, 1948. – С. 246.
2. Полное собрание законов Российской империи (ПСЗ – 1далее). Собр. 1. СПб., Тип. II – го Отделения Собственной Е. И. В. Канцелярии, 1830. – Т. 14, № 10666. – С. 693–694.
3. Там же, Т. 14., № 10587. С. 607–612.
4. Там же, Т. 12, № 8929. – С. 301.
5. Там же, Т. 16, № 11876. – С. 564.
6. Там же, Т. 16, № 12126. С. 704–707.
7. Там же, Т. 16, № 13996. С. 775–777.
8. Там же, Т. 16, № 13996. – С. 775.
9. Там же, Т. 21, № 15379. – С. 478.
10. Там же, Т. 21, № 15653. – С. 805.
11. Там же, Т. 20, № 14345 – С. 580–581.

ПРОСВЕТИТЕЛИ И ПРОСВЕТИТЕЛЬСТВО **В СРЕДНЕМ ПОВОЛЖЬЕ**

УДК 37: 027.8«18/19»
ББК 74.03

РОЛЬ ШКОЛЬНЫХ БИБЛИОТЕК В ПРОСВЕЩЕНИИ НАСЕЛЕНИЯ **МОРДОВСКОГО КРАЯ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX –** **НАЧАЛЕ XX ВЕКА**

ВАНИНА ДИАНА СЕРГЕЕВНА

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
saransk98s@mail.ru

Аннотация: В статье рассматривается социально-культурная роль школьных библиотек и их влияние на население в мордовском крае. Проанализирована деятельность земств, направленная на увеличение библиотечного фонда. Разработка и внедрение мероприятий по выходу библиотек из кризисной ситуации.

Ключевые слова: школьная библиотека, уезд, земства, училище, церковно-приходская школа.

THE ROLE OF SCHOOL LIBRARIES IN THE EDUCATION OF THE POPULATION OF MORDOVIAN REGION IN THE SECOND HALF OF THE XIX – THE BEGINNING OF THE XX CENTURY

VANINA DIANA SERGEEVNA

Mordovia State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Abstract: The article considers the socio-cultural role of school libraries and their impact on the population in the Mordovian region. The activity of zemstvos aimed at increasing the library stock is analyzed. Development and implementation of measures to exit libraries from crisis situations.

Key words: school library, county, zemstvos, school, parish school.

Библиотека занимает важное место в развитии народного образования. Она является центром интеллектуальной и социальной деятельности школы. Это ядро школьной среды. Библиотека действует как катализатор в процессе преподавания и обучения. Успех ее работы во многом зависит от правильного подбора книг, журналов и периодических изданий.

И школьные, и общественные библиотеки являются социальными центрами, имеющими единую цель: обеспечить безопасную и гостеприимную среду для всех посетителей и доступ к информации в различных форматах. Однако их различие состоит в том, что первые служат центром и координирующим органом для всех материалов, используемых в школе.

В Мордовском крае первые библиотеки появились в XIX веке. Однако школьных библиотек изначально было мало, книжные фонды были небольшие. К примеру, если брать 1855 год, то можно увидеть, что в уездном училище Саранска было 74 названий книг в количестве 194 экземпляров. Немного лучше были обеспечены книгами Краснослободское и Наровчатское уездные училища, в первом было 343 названий в 451 экз., а во втором 103 названия в 301 экз. В Лунгино-Майданском училище книг было всего 84 экз. Притом для учащихся старшего отделения пригодных было 47, среднего – 30, а младшего – всего 7 [5, с. 83].

Еще хуже обстояло дело с приходскими школами – в них книжный фонд библиотеки фигурировал единицами. Так, по статистике в Саранской приходской школе было 12 названий в количестве 28 экз., Краснослободской – 11 названий и 13 экз., Наровчатской – 12 названий и 15 экз. [4, с. 69].

Однако были и библиотеки, где число книг насчитывалось даже больше, чем в народных библиотеках. Например, Атяшевская школьная библиотека – в ней имелось 1209 экз. книг, исключая 778 учебников и книги фундаментальной библиотеки. Сюда же относится и Тазинская школьная библиотека, открывшаяся в 1871 году [2, с. 72].

В основном, анализируя вышеприведенные данные, недостаток книг прослеживался среди учащихся младших отделений. Это существенно влияло на дальнейший интерес в учебной деятельности, дети становились менее любознательными, переставали читать ради удовольствия к моменту окончания начальной школы. Становится ясно, что библиотеки должны быть оснащены такой разновидностью книг, которые стимулируют интерес, захватывают их воображение и заставляют их перевернуть следующую страницу. Разнообразие как детских книг, так и более взрослых нуждалось в большой помощи.

С 1888 года Земское собрание приступило к устройству библиотек при сельских школах, и ежегодно выделялось 50 рублей на приобретении книг [5, с. 65].

В последние десятилетия XIX века земство совместно с передовой русской интеллигенцией начало разрабатывать вопросы школьного образования и продвинуло это дело с места, несмотря на препятствия, создаваемые правительственными органами.

Главной задачей становилось открытие библиотек с хорошим каталогом книг, которые должны были стать заменой лубочной литературы. С основанием школы открывались новые библиотеки, так, одновременно с земской школой в 1871 г. в селе Жаренки Ардатовского уезда начала работать школьная библиотека, которая стабильно развивалась и к началу XX века имела 962 экз. книг. В 1896 году открылась библиотека в с. Лобаски Атяшевской волости. Небольшие

библиотеки имелись при Большеберезниковской церковной приходской школе, при Курмачкасской и Апраксинской земских школах, в Пичеурской, Архангельской, Киржеманской, Резоватовской, Архангельской, Тазинской, Косогорской земских и Соколов-Гартской церковно-приходской школах [1, с. 31].

К сожалению, не все школы уезда имели даже небольшие библиотеки. Сравнивая показатели наличия библиотек по всем школам, Саранский уезд занимает наиболее лучшее положение (93,9 %), на втором месте Инсарский уезд (88,0 %). Несмотря на то, что в Инсарском уезде все земские школы имели библиотеки (100 %), они уступали Саранскому уезду в обеспечении библиотек при церковно-приходских школах, их показатель составлял всего 80 %.

Школьные библиотеки, даже находясь в незначительных размерах, доставляли учащимся массу восторга, расширяли умственный кругозор. Для библиотеки нет «плохой» книги, если учащемуся, который выбирает книгу, нравится ее читать. В любой небольшой библиотеке каждый найдет что-то для себя, если читателю это надо.

В первые годы после открытия новых библиотек земства в основном выделяли небольшие средства на приобретение учебной литературы и методических пособий, меньше на книги внеклассного чтения. Например, если брать 1899 год, в школьных библиотеках Ардатовского уезда Симбирской губернии книжные фонды учебной литературы – 29 339 экз. на сумму 7837 руб. 89 коп., учебных пособий находилось 14 574 экз. на сумму более чем 4484 руб., а книг фундаментального отдела было меньше всего – 4 585 экз. на сумму 2218 руб. 12 коп. [3, с. 80].

Однако тех денежных средств, которые выделялись, было недостаточно для улучшения библиотечного фонда. В 1901 году училищный совет Ардатовского уезда Симбирской губернии Казанского учебного округа, понимая недостаточность книг в школьных библиотеках, с обоснованным прощением обратился в уездную управу об увеличении средств на их приобретение и просил, чтобы каждой школе выделялось на приобретение книг не менее 5 руб. в год. Однако ходатайство не было поддержано управой.

Несмотря на трудности с финансированием библиотек, земства находили возможность, чтобы ежегодно выделять небольшие денежные средства для пополнения библиотек книгами. К примеру, земства Спасского уезда в 1914 году выделили 250 руб. Определенные меры по увеличению числа школьных библиотек предпринимало и Темниковское земство. В 1911 году на приобретение книг и учебных пособий Темниковское земство израсходовало 4200 руб. 51 коп. В последние годы ассигнования несколько увеличивались [1, с. 37].

В свою очередь, имелись в школьных библиотеках и переводческие издания, правда, в небольших количествах. В 1906 г. чаще других выписывались «Солнышко», «Детское чтение», «Юный читатель», «Русский паломник», «Русская школа», «Известия по народному образованию», «Русский начальный учитель», «Защита животных» и многие другие. Большинство из перечисленных периодических изданий предназначалось для учителей школ.

Следует отметить, что, являясь заведующими школьных библиотек, учителя также играли большую роль, они должны были иметь профессиональную подготовку, широкий кругозор и навыки работы с детскими книгами. Библиотеки являлись важными партнерами для всех учителей, предоставляя материалы, отвечающие разнообразным потребностям, и предлагая возможности для углубления обучения учащихся.

Школьная библиотека является уникальной и важной частью учебного сообщества, и, когда ее возглавляет квалифицированный персонал, показатели грамотности учащихся значительно увеличиваются. Там, где библиотеки возглавляли знающие люди, население уезда начинало активно пользоваться книгами.

Школьные библиотеки оказывали значительную помощь и в организации народных чтений, которые открывались с разрешения Министерства народного просвещения в училищах уездов. Ежегодно на эти цели уездное земское собрание выделяло 250 руб. Население динамично посещало чтения, они проводились как для взрослых, так и для детей в отдельности. Такие чтения проходили в селениях Ардатовского уезда: Атяшево, Лобаски, Шугурово, Керамсурка, Кайбичево, Силино, Маколово и др.

С такой же активностью чтения проводились в уездах Пензенской и Тамбовской губернии. В Темниковском уезде народные чтения для учеников велись по будням, для взрослых – по праздникам. Ведущими чаще всего выступали учителя, реже священники, дьяконы и другие лица.

Школьные библиотеки к концу XIX в. и особенно в первые десятилетия XX в. завоевали прочный авторитет в земствах, как губернских, так и уездных. Доступ к книгам был напрямую связан с мотивацией, навыками, частотой и положительным отношением к чтению. Правительство строго следило за содержанием школьных и других библиотек. Вопросам работы библиотек большое место было уделено и на Всероссийском съезде по народному образованию, проходившем в Москве с 28 декабря 1913 г. по 5 января 1914 г.

Таким образом, можно прийти к выводу, что, несмотря на трудности, библиотеки развивались стабильно. Шел постепенный процесс расширения книжных фондов. Библиотека оказала очень благотворное влияние на работу школы, она была незаменима для преподавания и обучения учащихся, стимулировала и вдохновляла как студентов, так и преподавателей, развивала интерес к предметам и расширяла кругозор всего населения. Библиотека являлась важным инструментом выработки желаемых навыков обучения. Она способствовала индивидуальному и групповому обучению, помогала в развитии словарного запаса, способствовала образованности не только русского, но и мордовского населения. Однако, учитывая, что фонды школьных библиотек не могли в полной мере обслужить взрослое население, в Мордовском крае начинали функционировать другие библиотеки.

Список использованных источников

1. Библиотеки и библиотечное делов мордовском крае (XVIII – начало XX в.) / В. Л. Житаев, И. В. Седина ; науч. ред. В. А. Юрченков ; НИИ гуманитарных наук при Правительстве Республики Мордовия. – Саранск, 2008. – 256 с.
2. Внешкольная деятельность земства в мордовском крае (конец XIX – начало XX в.) : монография / В. Л. Житаев, В. В. Кадакин ; НИИ гуманитарных наук при Правительстве Республики Мордовия. – Саранск, 2011. – 140 с.
3. Культурно-просветительская деятельность земства Ардатовского уезда Симбирской губернии : монография / В. Л. Житаев, В. В. Кадакин ; НИИ гуманитарных наук при Правительстве Республики Мордовия. – Саранск, 2011. – 122 с.
4. Культурно-просветительская деятельность земства Инсарского уезда Пензенской губернии : монография / В. Л. Житаев, Л. М. Жаркова, И. А. Фирсова / НИИ гуманитар. наук при Правительстве Республики Мордовия. – Саранск, 2012. – 136 с.
5. Становление и развитие культурно-просветительской деятельности земства в мордовском крае : монография / В. Л. Житаев, В. В. Кадакин, А. Н. Игонькина / НИИ гуманитар. наук при Правительстве Республики Мордовия. – Саранск, 2012. – 166 с.

УДК 37: 027.8

ББК 74.03

УЧИТЕЛЬСКИЕ БИБЛИОТЕКИ И ИХ РОЛЬ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ В МОРДОВСКОМ КРАЕ

ВАНИНА ДИАНА СЕРГЕЕВНА

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

saransk98s@mail.ru

Аннотация: В статье рассматривается роль учительских библиотек в педагогической деятельности учителя. Проанализировано функционирование библиотек в уездах и их значение в профессиональной подготовке учителя.

Ключевые слова: библиотеки, учитель, учительские библиотеки, учащиеся, земства.

TEACHING LIBRARIES AND THEIR ROLE IN PROFESSIONAL ACTIVITIES OF A TEACHER IN MORDOVIAN REGION

VANINA DIANA SERGEEVNA

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Abstract: The article discusses the role of teacher libraries in the teacher's teaching activities. The functioning of libraries in counties and their importance in teacher training are analyzed.

Key words: libraries, teacher, teacher libraries, students, zemstvos.

Библиотеки играют важную роль в развитии навыков чтения и информационной грамотности учащихся. Обширный ассортимент книг и средств массовой информации, пространство для преподавания, обучения и услуг делают их незаменимым партнером школы, когда речь заходит о продвижении чтения и распространении информации.

Чтобы преподавать, учитель должен быть образованным и квалифицированным. Это означает признание преподавания как полноценной профессии, которая требует специальной подготовки. Учитель должен иметь возможность практиковать обучение и иметь доступ к возможностям профессионального развития, которые нацелены на конкретные потребности в навыках во время трудоустройства. Однако многие годы оставались нерешенными проблемы подготовки педагогических кадров. Только с конца XIX – начала XX века земства ежегодно начали выделять средства на устройство педагогических и общеобразовательных учительских курсов, субсидировать библиотеки при уездных управах, из которых получали книги учителя.

Библиотеки могут быть неоценимыми источниками поддержки классных преподавателей. Они помогают учителям собрать ряд текстов для удовлетворения разнообразных потребностей учащихся.

В определенной степени при достижении этих целей способствовали не только школьные, но и учительские библиотеки. Они являлись важными партнерами для учителей и помогали им находить текущие тенденции и ресурсы, чтобы преподнести ученикам информацию, необходимую для улучшения их чтения, письма и академического роста.

Так как большое внимание уделялось возможности педагогам пополнять свое самообразование методом чтения, то для обеспечения духовных потребностей и подъема общеобразовательного уровня народных учителей, земствами открывались учительские библиотеки. Так, по постановлению Пензенского губернского земского собрания от 1896 г. библиотеки для учителей были открыты в Саранском, Краснослободском, Инсарском, Наровчатском уездах. Основные задачи этих библиотек заключались в том, что они предоставляли учителям педагогическую и методическую литературу, многочисленные образовательные инструменты, которые являются бесценными ресурсами, позволяющими разрабатывать более сплоченные и увлекательные уроки в классе.

Поэтому главную роль начинает играть снабжение библиотек учебными пособиями. Эту функцию выполняли книжные склады, которые занимались формированием не только народных и ученических библиотек, но и учительских. К таким складам можно отнести, например, Пензенский губернский склад, открытый 5 июля 1895 г.

В устройстве библиотек принимали участие также губернские, уездные и волостные земства, училищные советы, использовался фонд книгоиздателя Ф. Ф. Павленкова в Ардатовском, Темниковском уездах, госпожи Белоголовой Пензенской губернии и др. [3, с. 154].

В фондах библиотек в основном находилась специальная литература, которая включала педагогические сочинения К. Д. Ушинского, Н. И. Пирогова,

Н. А. Корфа, Я. Коменского, а также педагогические журналы, такие как «Русская школа», «Вестник воспитания», «Образование» и другую научную и художественную литературу.

С 1906 года учительские библиотеки стали пополняться всеми книгами, разрешенными для публичных библиотек. А революционные события 1905–1907 гг. способствовали расширению книжных фондов литературой, которая ранее не допускалась в эти библиотеки.

На учителей ложилась ответственность в выборе книг для библиотек, это требовало от народного учителя знание правил, на основе которых открывались библиотеки и формировались книжные склады. Они внимательно следили за новинками книжной литературы и старались приобретать их по мере возможностей. Таким образом, учителя повышали вероятность того, что учащиеся станут заинтересованными читателями, когда они в полной мере используют ресурсы и услуги учительских библиотек.

Учителя создавали читателей в классе, обучали учеников, являлись образцом для подражания и создавали культуру в классе, где чтение для удовольствия поощрялось и поддерживалось. Поэтому учительские библиотеки являются центральной точкой объединения педагогики и ресурсов, соответствующих потребностям учеников.

Проведение съездов, семинаров, развитие учительских библиотек – все это способствовало и тому, что учителя были способны возглавить работу по развитию внешкольного образования среди людей районов, губерний и уездов.

Таким образом, учитель развивал библиотечное дело в трех направлениях: развитие учительской библиотеки с общим и специальным педагогическим отделом, ученическую и народную библиотеку-читальню.

Несмотря на то, что с каждым годом библиотеки развивались, не все они становились доступными для большинства учителей. Из отчетов заведующих библиотеками для служащих земств и учителей можно увидеть, как использовались учительские библиотеки в разные годы. Так, в 1906–1907 учебном году подписчиками Саранской библиотеки являлись 20 учителей из 61, Инсарской – 22 из 55, Краснослободской – 36 учителей из 71. В основном средняя посещаемость учительских библиотек составляла 40 % [1, с. 126].

Малая активность учителей, пользующихся литературой учительских библиотек, объясняется тем, что из-за дальности расстояния не всегда учителям удавалось пользоваться услугами библиотек, отсутствовал транспорт для проезда до уездного центра. Поэтому учителя близко расположенных школ относительно уездного центра чаще имели возможность приехать в город, чтобы получить или обменять книгу.

Второй причиной низкой читаемости является отсутствие удобств при пересылке книг. Почтовых отделений было мало. Учителя обращались к волостным правлениям за помощью, однако они не брали на себя обязательство за надежную доставку. И последняя причина заключается в том, что на количество читателей могла отразиться недостаточная обеспеченность библиотек книгами, это значительно влияло на посещаемость библиотек.

Поэтому библиотеки ежегодно пополнялись новыми книгами, они содержались за счет губернских земств. В 1910 г. В Пензенской губернии на пополнение учительских библиотек книгами было ассигновано по 100 руб. на каждую, и 10 руб. на переплет и исправление ветхих книг. Тем не менее за год было приобретено всего 76 книг и общий фонд библиотек Краснослободского, Наровчатского, Инсарского, Саранского уезда составлял 2397 экземпляров [2, с. 85].

Популярностью среди учителей пользовались в основном беллетристика и периодические издания. Педагогическая литература занимала последнее место в требованиях учителей. Это связано с тем, что отсутствовало большое число педагогической литературы в библиотеках.

Анализируя работу учительских библиотек, можно отметить, что по числу использованной литературы среди уездов на первом месте стоит библиотека Краснослободского уезда – 198, затем Саранского – 160, Наровчатского – 152 и Инсарского уезда – 129 [2, с. 79].

Земства искали выход, чтобы улучшить обслуживание учителей книгой. Для того чтобы библиотеки успешно работали, предлагалось организовать районные учительские библиотеки по типу районных библиотек-читален. Существующие библиотеки предлагалось разбить и разместить их в нескольких пунктах.

Так, на заседании Пензенского губернского земского собрания было принято решение о реорганизации учительских библиотек в 1914 году.

Предполагалось увеличить число рассылных, освободить учителей от абонентской платы, увеличить пособие библиотекам на 70 рублей [1, с. 131]. Несмотря на все усилия, реорганизация учительских библиотек не была завершена. И в годы советской власти учительские библиотеки, к сожалению, прекратили свое существование как отдельные институты.

Таким образом, учительские библиотеки оказали положительное влияние на учителей. Несмотря на то, что книжный фонд данных библиотек был недостаточно внушительным, они являлись в определенной степени единственными учреждениями, откуда учителя могли брать необходимые материалы для преподавания. Библиотеки предоставляли доступ к соответствующей учебной информации и материалам для профессионального развития учителей в рамках школы и за ее пределами.

Список использованных источников

1. Библиотеки и библиотечное дело в мордовском крае (XVIII – начало XX в.) / В. Л. Житаев, И. В. Седина ; науч. ред. В. А. Юрченков ; НИИ гуманитарных наук при Правительстве Республики Мордовия. – Саранск, 2008. – 256 с. : 16 с. ил.
2. Культурно-просветительская деятельность земства Инсарского уезда Пензенской губернии : монография / В. Л. Житаев, Л. М. Жаркова, И. А. Фирсова ; НИИ гуманитар. наук при Правительстве Республики Мордовия. – Саранск, 2012. – 136 с.

3. Становление и развитие культурно-просветительской деятельности земства в мордовском крае : монография / В. Л. Житаев, В. В. Кадакин, А. Н. Игонькина ; НИИ гуманитар. наук при Правительстве Республики Мордовия. – Саранск, 2012. – 166 с.

УДК 021(470.345) «17/18»

ББК 78.3(2р-6Мо)

ЗАРОЖДЕНИЕ БИБЛИОТЕЧНОГО ДЕЛА В МОРДОВСКОМ КРАЕ В XVIII – НАЧАЛЕ XIX В.

ИВАНЩИНА ПОЛИНА ФЕДОРОВНА

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт

имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

polinaivanschina@gmail.com

Аннотация: Статья описывает процесс становления библиотечного дела, способствующего развитию грамотности среди мордовского населения. В статье анализируется состояние личных библиотек духовенства, дворянства в XVIII–XIX вв.

Ключевые слова: просвещение, Мордовский край, библиотеки.

THE ORIGIN OF THE LIBRARY BUSINESS IN THE MORDOVIAN REGION IN THE XVIII – BEGINNING OF THE XIX CENTURY

IVANISHINA POLINA FEDOROVNA

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Abstract: The article describes the process of the development of librarianship, contributing to the development of literacy among the Mordovian population. The article analyzes the state of personal libraries of the clergy, the nobility in the XVIII–XIX centuries.

Key words: education, Mordovian region, libraries.

Одним из показателей уровня интеллектуального потенциала народа является наличие библиотек. В свою очередь, распространение библиотек и книг среди населения связано с развитием грамотности. По некоторым данным, к концу XIX в. грамотность Ардатовского уезда Симбирской губернии составляла 9,52 %, женской – только 2,28 %, Спасского уезда Тамбовской губернии – 11,90 и 4,48 % соответственно, Саранского уезда Пензенской губернии – 16,40 и 1,75 %, Наровчатского уезда – 10,10 и 3,60 %, Краснослободского уезда – 6,70 и 0,60 %, Инсарского уезда Пензенской губернии – 5,96 и 1,73 % [2, с. 73].

Плачевное положение с грамотностью мордвы складывалось и в других регионах, например, в Башкирии в 1897 г. Из 37 289 человек мордовского населения грамотными были лишь 3 093 человека, или 8,3 %. Вместе с тем грамот-

ность мордвы была выше, чем у других финно-угорских народов края (в частности, мариЙцев – 3,3 %, удмуртов – лишь 1,9 %). Поэтому утверждение многих исследователей о том, что мордва являлась самой отсталой среди народов России, не совсем корректно.

Таким образом, наибольшее число грамотных среди мужчин (16,4 %) было в Саранском уезде Пензенской губернии. Среди женщин высокая грамотность отмечалась в Спасском уезде Пензенской губернии – 3,6 % [2, с. 76].

Естественно, библиотеки играли важную роль в развитии грамотности среди населения, в том числе инородцев: они способствовали закреплению навыков чтения, полученных в церковно-приходской или земской школе.

Появление библиотек в мордовском крае датируется второй половиной XVIII в. И связано с общероссийскими реформами в области образования, проводимыми императрицей Екатериной Великой, а также с деятельностью отдельных представителей русской культуры. Именно в это время получили развитие народное образование, книжное дело (как в центре России, так и в ее провинциях), журналистика, литература, начали формироваться первые личные библиотеки, которые имели светский или религиозный характер в зависимости от профессиональной деятельности их собирателей.

В XVIII в. частной типографией владел Н. И. Новиков, известный просветитель, писатель, журналист, сыгравший значительную роль в распространении книги в России. Однако больше всех прославилась Рузаевская типография Николая Еремеевича Струйского, ее книжные произведения сохранились до наших дней. Во второй половине XVIII в. эта типография считалась лучшей в Европе, поэтому книги, изданные в ней в 1914 г., попали на международную выставку печатного дела. Как отмечал В. Пикуль, «очевидно, это была первая в России Крепостная типография, выпускавшая истинные шедевры машинного тиснения. Лучшие русские ставки, узоры и рамки, чтобы украсить ими выпускаемые книги». Рузаевские издания по изяществу и добротности работы смело соперничали с лучшими изданиями европейских типографий. Вот почему Екатерина II одаривала иностранных послов рузаевскими книгами. Правда, Н. Е. Струйский печатал в основном свои произведения и тех авторов, которые ему нравились, в том числе князя Ивана Михайловича Долгорукого, вице-губернатора Пензенской губернии, но не занимался продажей книг, а дарил их друзьям и знакомым. Поэтому они сыграли не столь важную роль в подъеме культуры провинции [1, с. 123].

Очень мало мы знаем о личной библиотеке Н. Е. Струйского. Известно, что он собирал не только произведения, изданные его типографией, в его библиотеке имелись уникальные издания по многим отраслям знаний. В частности, в отделе книжного фонда Пензенского областного краеведческого музея хранится уникальное издание Петровской эпохи «География генеральная небесный и земноводные круги купно с их свойствами и действиями в трех книгах описывающая переведена с латинского на российский и напечатана в Москве с повелением царского пресветлого величества Лета Господня 1718 в июне», на котором имеется владельческая надпись Н. Е. Струйского.

Вместе с тем в связи с расширением книгоиздательства в России и особенно благодаря деятельности Н. И. Новикова в мордовской провинции многие его издания попадали в крупные личные библиотеки священников и дворян. Так, в библиотеке Платона Богдановича Огарева, действительного статского советника, отца Николая Платоновича Огарева, в поместье Новое Акшино можно было найти произведения античных классиков и русских писателей XVIII – начала XIX в., немецких и английских романтиков, запрещенную литературу.

В описи Акшинской библиотеки Н. П. Огарев 1840-х гг., находящейся в Пензенском областном архиве, отмечено 35 запрещенных по политическим соображениям изданий, которыми он пользовался, включая произведения о Великой французской революции, о засилье немцев в России, по истории моральных доктрин и др.

Известно, что Н. А. Тучкова-Огарева, правопреемница наследства Н. П. Огарева, часть книжной коллекции (1 000 т.) пожертвовала фонду Лермонтовской публичной библиотеки Пензы. В настоящее время она является одним из богатейших книгохранилищ Поволжья: ее фонды составляют более 2 млн экз. книг, патентов, описаний изобретений, нот, пластинок, около 500 названий газет и журналов.

Обширной была библиотека графа Александра Ивановича Румянцева в вотчинном селе Чеберчине, большую часть которой составляла мемуарная литература. Его внук Н. П. Румянцев, сын известного полководца Петра Александровича, также был библиофилом и просветителем [4, с. 47].

Достаточно известна библиотека дьяка Макара Артемьевича Полянского, находившаяся в пригородном селе Макаровка. В Республиканском краеведческом музее имени И. Д. Воронина хранится напрестольное Евангелие в серебропозлащенном окладе с гравировкой – вклад помещиков Полянских в Макаровский погост (начало XVIII в.).

Профессор И. Д. Воронин упоминает личную библиотеку В. Н. Богданова, земского врача общественного деятеля Темниковского уезда Тамбовской губернии, которая по наследству перешла его сыну Николаю Владимировичу Богданову, писателю. В личной библиотеке В. Н. Богданова было много старинных изданий.

Небольшие личные библиотеки имели многие священники монастырей мордовского края, например, у отца Киприана (Сакровская Успенская пустынь) в библиотеке было 49 книг разных названий. Тем не менее его библиотека вызывает большой интерес, поскольку наряду с богословской литературой и житийными текстами в ней имелись рукописные и печатные книги. Даже краткое перечисление их названий говорит о широких взглядах и потребностях отца Киприана: «Псалтырь», «Минеи праздничные», «Новый завет», «Библия», «Минеи общие», «Устав воинский».

В личной библиотеке строителя иеромонаха Исаакия находилось 82 издания, из них 31 рукописное, в том числе «Письма Тихона Задонского», кроме то-

го, здесь были все сочинения архимандрита Макария, в 3 томах, письма к старообрядцам, писанные в Саровской пустыни, и др.

Формирование личных библиотек духовенства происходило частично за счет изъятия книг из монастырских библиотек, частично за счет пожалований и подарков, а также благодаря личным приобретениям. Многие священники сами составляли тематические сборники, переписывая книги.

Надо отметить, что если в XVIII в. в личных библиотеках духовенства концентрировалась в основном богослужебная, богословско-догматическая, философская, житийная литература, а историческая была представлена изданиями по истории христианства и православной церкви (например, «Начертания церковно-библейской истории в пользу юношества»), то с начала XIX века стали появляться книги по гражданской истории (в частности, «Российская история от Рюрика до дней ныне благополучно царствующего государя Императора Александра I Павловича» [с. 89]).

Основным потребителем книги в провинции в конце XVIII – начале XIX в. было преимущественно дворянство.

Частные библиотеки открывались и позднее. К ним можно отнести книжные собрания судьи и земского начальника 3-го участка Саранского уезда Петра Алексеевича Олферьева в с. Уда и г. Саранске, Е. Н. Кикина в с. Трофимовщина Саранского уезда. Как отмечает И. А. Кубанцева, по инициативе П. А. Олферьева 29 мая 1898 г. в г. Саранске была открыта народная бесплатная библиотека. Какова ее судьба, неизвестно.

Следует отметить, что первые известные просветительные учреждения средневековой мордвы – библиотеки появились при монастырях. Они являлись книгохранилищами, обслуживавшими монахов и священнослужителей монастырей. Такие монастыри, как Воскресенский (Новый Иерусалим), Троице-Сергиева лавра и др., отправляли книги и иконы в Кадом, Темников, Краснослободск.

С. Б. Бахмутов основание храмовых и монастырских библиотек в мордовском крае относит к концу XVI в. Несмотря на то, что ранних сведений о наличии церковных книг в то время не сохранилось, по его мнению, это не означает их отсутствие.

Довольно большой была библиотека Санаксарского Рождество-Богородичного монастыря (ныне Темниковский район). Хронологически ее формирование можно отнести к концу XVIII в. Наряду с богословской литературой и житийными текстами здесь были рукописные книги, имеющие большую научную ценность.

Уникальная по содержанию библиотека существовала в Краснослободском Предтечинском монастыре, где были очень редкие книги. Организатором этой библиотеки выступил настоятель обители архимандрит Иосиф – книжник и собиратель [1, с. 56].

Богаче по содержанию библиотека существовала в Краснослободском Спасо-Преображенского монастыря. Краевед Г. П. Петерсон описывал ее так: «Для любителя и знатока старинной церковной письменности большой интерес

представляют рукописные книги, происхождение которых относится к первой половине XVII в., таких книг в монастырской библиотеке множество».

К сожалению, с закрытием монастырей в 1930-е гг. книжные коллекции были частично уничтожены, а небольшая их часть оказалась в различных организациях: музеях Темникова и Саранска, библиотеке НИИ гуманитарных при Правительстве Республики Мордовия, Центральном государственном архиве Республики Мордовия.

Особый интерес представляют библиотеки городских врачей Г. П. Петерсона из Саранска и земского врача уездного города Ардатова А. П. Воскресенского, который при открытии Ардаатовской библиотеки для медицинских работников пожертвовал в ее пользу из личной библиотеки книг на 200 руб [3, с. 236].

Таким образом, к середине XIX в. на территории уездов, вошедших впоследствии в состав Мордовии, налицо формирование зачатков библиотечной системы, включавшей разные виды библиотек, продолжали развиваться монастырские библиотеки, церковные – при церковно-приходских школах, библиотеки учебных заведений.

Список использованных источников

1. Бахмутов, С. Б. Из истории духовной культуры мордовского края / С. Б. Бахмутов. – Саранск, 2006. – 205 с.
2. Житаев, В. Л. Культурно-просветительская деятельность в Мордовии / В. Л. Житаев. – Саранск, 2006. – 309 с.
3. Кокорева, Н. В. Становление и развитие внешкольного образования на территории Мордовского края / Н. В. Кокорева, Т. И. Пашутина // Страницы истории образования в Мордовском крае: постреволюционный период. – Саранск, 2003. – 349 с.
4. Никулин, В. И. Пензенское земство. Уроки культурно-просветительской деятельности / В. И. Никулин. – Пенза, 1996. – 287 с.
5. Киселев, А. Л. Социалистическая культура Мордовии / А. Л. Киселев. – Саранск, 1959. – 243 с.

УУД 37(091)(470.40)

ББК 74.03

ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В. И. ЗАХАРОВА В ПЕНЗЕНСКОЙ ГУБЕРНИИ

РУИНА ТАТЬЯНА ЕВГЕНЬЕВНА

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

tat-ruina611@yandex.ru

Аннотация: В статье рассматриваются просветительская деятельность одного из видных педагогов XIX века В. И. Захарова, особенности преподавательской деятельности в Пензенской губернии.

Ключевые слова: Захаров, просветитель, учитель, Пенза, образование.

ZAKHAROV'S EDUCATIONAL ACTIVITY IN PENZA PROVINCE

RUINA TATIANA EVGENIEVNA

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Abstract: The article deals with the educational activities of One of the prominent teachers of the XIX century V. I. Zakharov, especially teaching in the Penza province.

Key words: Zakharov, educator, teacher, Penza, education.

Поволжье – многонациональный и поликонфессиональный регион Российской Федерации. На территории данного субъекта рождались, жили, трудились многие видные деятели. Пензенская область, будучи частью волжского региона, также является колыбелью многих важных для истории страны людей, чья жизнь и труды заслуживают того, чтобы о них помнили, гордились ими [2, с. 6]. Еще в XIX веке на территории Пензы активно развивалось образование, просветительская деятельность. В прошлом развитие учебных заведений происходило для своего времени достаточно интенсивно. В 1800 году была открыта духовная семинария, в 1804 – гимназия, духовное училище (1818 г.), в 1868 г. – фельдшерская школа, в 1870 г. – первая женская гимназия [1, с. 443]. Во второй половине XIX века учреждались приходские училища, дворянский институт. Безусловно, развитие образования было невозможно без педагогических кадров. В Пензенскую губернию приезжали и работали многие учителя, которые впоследствии становились видными деятелями, мастерами своего дела, известными просветителями. К числу таких преподавателей можно смело отнести Владимира Ивановича Захарова, внесшего свой вклад в развитие образования.

Владимир Иванович родился в семье священника (1832 г.) в с. Сольцы Санкт-Петербургской губернии. После окончания в 1855 году Главного педагогического института в Петербурге он был назначен на педагогическую работу в Пензенский дворянский институт на должность учителя русской словесности, а в 1858 году переведен на ту же работу в Пензенскую гимназию. В. И. Захаров с любовью и искренним воодушевлением отдался избранной профессии. Он знакомил своих воспитанников с образцами лучших словесных произведений, прививал ученикам умение отличать и ценить в этих произведениях все лучшее [5, с. 33]. В. И. Захаров проявлял себя как образованный, прогрессивный педагог. Именно ему принадлежит выполнение устава «Общество для распространения грамотности», который учитель реализовывал вместе с И. Н. Ульяновым. В 1860 году Захаров стал распорядителем первой воскресной школы в Пензе. Она была открыта для бесплатного обучения городских обывателей: рабочих,

ремесленников, мещан, крестьян. Тогда за парты сели около 40 человек, затем численность учащихся выросла более чем в 3 раза [4, с. 123].

Владимир Иванович пользовался особой любовью и уважением своих учеников. Его знания и педагогический талант раскрывались в интересных и содержательных уроках, которые захватывали воспитанников. Впоследствии они отзывались о нем, как о любимом учителе [5, с. 33]. Ишутинец Загибалов во время допроса по делу Каракозова говорил про своего учителя так: «Во время пребывания моего в гимназии лучшими учителями были: учитель словесности Владимир Иванович Захаров, находящийся в настоящее время управляющим имением Левашева... Так, например, Захаров, уничтожив долбню риторики, пиитики и глупейших стихотворений, заставлял нас читать лучшие произведения наших писателей, ... относиться критически к прочитанному и часто заставлял исполнять это на бумаге» [5, с. 31–32]. Все ученики Захарова действительно уважали и ценили его личность и педагогический труд. Не только Загибалов положительно относился к учителю, но и многие другие видные деятели России. К примеру, знаменитый русский криминалист, сенатор, тайный советник Н. С. Таганцев писал: «Захаров в шестом и седьмом классах читал нам прекрасный курс словесности. Я говорю, читал, а не преподавал, потому что его уроки были нечто среднее между уроками и лекциями. Читал и говорил он больше, чем спрашивал, и, кроме того, задавал письменные работы. Проходили мы с ним, главным образом, древнюю литературу и особенно наш старый эпос...» [4, с. 123]. Сенатор писал в своих воспоминаниях о Захарове как «о самом дорогом мне человеке гимназического курса, так двинувшего мое умственное да, пожалуй, и нравственное развитие» [5, с. 34]. Заметим, что оба ученика Владимира Ивановича хвалят своего учителя, положительно отзываются о его педагогическом мастерстве. Также можно сделать вывод, что одним из главных методов обучения у Захарова был метод письменного контроля. Он развивал у своих учеников способность разносторонне и критически мыслить, выражать свои идеи. Помимо преподавательской деятельности, Владимир Иванович занимался деятельностью научной, наиболее известным представителем из которой является «Краткий очерк местности Пензенской губернии в географическом и историческом отношении», имевший важную ценность для изучения пензенского края.

Как известно, активная молодежь того времени остро воспринимала революционно-демократические идеи Белинского, Герцена, Огарева. Эти идеи распространились по всей России, включая Пензенскую губернию. В июле 1860 года Захаров на торжественном акте, посвященном 50-летию со дня рождения Белинского, произнес речь «О жизни и сочинениях Белинского», в которой, как указывают источники, он изложил краткую биографию и представил характеристику его трудов и резко выступил против нападок на Белинского. Такие идеи он передавал и своим ученикам, которые принимали их.

Искренняя любовь учеников Владимира Ивановича была полностью взаимной. Он любил всех своих воспитанников, в числе которых были и члены ишутинского кружка, а руководители Ишутин и Каракозов жили у Захарова в

доме. Квартира И. Н Ульянова, где он проживал вместе с В. И. Захаровым, стала местом встречи разночинной интеллигенции и учащейся молодежи [3, с. 26]. Это послужило одной из причин, определивших педагога в состав «опасных» учителей, вносящих в дело воспитания основания безнравственности. После многократных доказательств в невинности Захарова, учитель все же понес наказание по каракозовскому делу. Начальник пензенской жандармерии сообщал: «Во время нахождения в Пензенской гимназии Каракозов был очень дружен с родственником своим Ишутиным, учившимся вместе с ним в гимназии и квартировавшим у учителя русской словесности Владимира Ивановича Захарова, человека в высшей степени вредного направления и имевшего большое влияние на воспитанников... О Захарове отзываются в Пензе не только как о человеке вредном, но и весьма опасном, по его направлению и искусному умению расположить к себе юношество, вложить в него вредное влияние, гибельное направление и распалить в молодых людях враждебные страсти». Его считали «образователем красных пензяков» – Дмитрия Владимировича Каракозова, Николая Андреевича Ишутина, Порфирия Ивановича Войнаральского, Павла Александровича Федосеева, Максимилиана Николаевича Загибалова и многих других [4, с. 124]. Был оглашен страшный для Владимира Ивановича приговор – запрет на занятие преподавательской деятельностью.

Остаток жизни В. И. Захаров провел на службе в Нижегородском акцизном управлении, а затем ушел с этой работы и поселился в имении Левашова в Симбирской губернии, которой управлял до конца дней.

Таким образом, Владимир Иванович Захаров был одним из наиболее образованных русских педагогов, действительно любивших свою деятельность. Он воспитывал учеников по своим методам и принципам, развивал у них мышление, самостоятельность. Именно за его подходы и любовь к своей профессии, к детям он был одним из самых любимых учителей. Но из-за собственных иных представлений, передаваемых в том числе и своим ученикам, Захаров лишился возможности быть учителем, хотя это совершенно не мешало воспитанникам искренне уважать и ценить его. Он воспитал известных личностей, чьи имена до сих пор помнит история.

Список использованных источников

1. Пензенская энциклопедия / гл. ред. К. Д. Вишневский. – М. : Большая российская энциклопедия, 2001. – 756 с.
2. Полубояров, М. С. Весь Пензенский край: Историко-топографическое описание Пензенской области / М. С. Полубояров. – М. : Сам полиграфист, 2016. – 816 с.
3. Просветители и педагоги мордовского края : сб. / сост. М. Т. Бибин, Е. Г. Осовский. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1986. – 196 с.
4. Тюстин, А. В. Пензенская персоналия. Славу Пензы умножившие. [В 3 т.]. Т. 1. [А – Л] : [биогр. слов.] / А. В. Тюстин, И. С. Шишкин. – Пенза : Айсберг, 2012. – 208 с.
5. Федоров, И. С. Выдающиеся учителя и просветители Пензенской губернии [Электронный ресурс] / И. С. Федоров. – Пенза : Пензенское книжное издательство, 1958. – 60 с.

УДК 37(091)(470.345) «18/19»
ББК 74.03(2p-6Mo)

**ОБРАЗОВАНИЕ И УЧИТЕЛЬСТВО В МОРДОВСКОМ КРАЕ
ВО 2-Й ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКА**

РУЗАВИНА АЛЕНА СЕРГЕЕВНА

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
a-ruzavina@mail.ru

Аннотация: В данной статье на примере мордовского края 2-й половины XIX – начала XX века раскрывается процесс становления и развития системы народного образования в России, рассматривается система подготовки педагогических кадров. Тема рассматривается во взаимосвязи с социально-экономическими и политическими условиями, оказавшими непосредственное влияние на состояние образования.

Ключевые слова: народное образование, педагогические кадры, гимназия, учительская семинария, церковно-приходская школа, государственная политика.

**EDUCATION AND TEACHING IN THE MORDOVIAN REGION
IN THE 2nd HALF OF THE XIX BEGINNING – OF THE XX CENTURY**

RUZAVINA ALENA SERGEEVNA

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Abstract: In this article, using the example of the Mordovian Territory of the 2nd half of the 19th and the beginning of the 20th centuries, the process of formation and development of the public education system in Russia is described, and the system of training pedagogical personnel is considered. The topic is considered in conjunction with socio-economic and political conditions that have had a direct impact on the state of education.

Key words: public education, teaching staff, gymnasium, teacher seminary, parish school, public policy.

В XIX веке в России начался процесс становления национальной школьной системы, который проходил в сложных условиях, преодолевая различные проблемы. Во-первых, необходимо было определить наиболее эффективную и приемлемую систему управления и финансирования народного образования. Во-вторых, во второй половине XIX – начале XX в. остро встала проблема пути развития школы; необходимо было определиться в образовательных приоритетах, какая школа должна первенствовать: светская или клерикальная. В-

третьих, многие земства все активнее стали ставить вопрос о переходе к всеобщему и обязательному начальному образованию.

К периоду учреждения земства и принятия Положения о земских учреждениях в России, в том числе и в мордовском крае, система взаимодействия государства и общества в области образования была многообразна. Одновременно существовали учебные заведения, принадлежащие разным ведомствам: Министерству государственных имуществ, удельному управлению, Духовному ведомству. В начале 1860 года государство предпринимает определенные меры к централизации системы управления народным образованием. Для этого создаются уездные и губернские училищные советы, состоящие из представителей Министерства народного просвещения, Министерства внутренних дел, Духовного ведомства.

В 70-е годы XIX столетия управление образованием центром усиливается. По положению 1874 года попечение о народном образовании в губернии возлагалось на губернского предводителя дворянства и губернский училищный совет, а в уезде, соответственно, на уездного предводителя дворянства и уездный училищный совет.

Источники денежных поступлений для содержания школ в Симбирской губернии были различные. В 1871 году наибольшие расходы на образование несли крестьянские общества – 46 668 руб. Земские расходы составляли 10 616 руб., казны – 1 590 руб., города – 4 658 руб., а всего 65 205 руб., то в 1904 г. общие расходы составляли уже 577 068 руб. Расходы на образование за 25 лет выросли чуть ли не в 9 раз.

В конце XIX столетия принимаются «Правила о церковно-приходских школах» 1884 г., которые, на мой взгляд, сыграли положительную роль в деле распространения грамотности в мордовском крае. Они послужили мощным толчком к увеличению в уездах мордовского края церковно-приходских школ и школ грамоты. В 1885 году в Симбирской губернии к 22 имеющимся одноклассным церковно-приходским школам и пяти школам грамоты были открыты 37.

К началу 90-х годов XIX века в мордовском крае число церковно-приходских школ было больше, чем светских. В связи с этим в некоторых уездах, в частности Карсунском уезде Симбирской губернии, русское чтение заменялось церковно-славянским чтением, и это ставилось в заслугу учителям.

Некоторые священнослужители, имевшие большое влияние на постановку школьного дела, настаивали на преобразовании земских школ в церковно-приходские, «обещая, что они создадут тип грамотного поселянина». В результате этого влияния из школ были «выброшены за борт» книги Ушинского, Корфа и прочая «немецкая педагогика». Вместо них в школы рассылались буквари, часословы, октоихи. С 1889 года рассылались по школам «азбука» Ильминского, по которой учение начиналось с славянского названия букв: аз, буки, веди. Мотивом к такой перемене метода послужило то соображение, что «эта азбука преп. Кирилла, по которой учились наши предки со времен св. Влади-

мира». В ряде училищ обязательным предметом считалось церковное пение [1, с. 63].

С развитием церковной школы происходили и изменения в учительском составе, шире стали привлекаться к учительской работе в церковных школах светские лица, в результате чего вскоре учительские обязанности постепенно стали переходить из рук священнослужителей к лицам, не имеющим отношения к церкви.

Несмотря на продолжение сословной политики в среднем образовании, в мордовском крае в начале XX века были открыты 4 гимназии в Ардатовском, Краснослободском, Темниковском и Саранском уездах и реальное училище в Саранске.

В целом за рассматриваемый период в мордовском крае наблюдалось значительное увеличение школ и повышение грамотности населения. Формирование институтов образования – одна из решающих проблем профессионализации мордовского учительства.

И. А. Зеткина в своей работе «Учительство мордовского края» отмечала, что «... в XIX веке учительство мордовского края представляло собой пеструю массу, как по уровню профессиональной подготовки, так и по социально-экономическому положению» [3, с. 151]. Работали в школах и светские лица, но не имеющие специального педагогического, а порой и среднего образования. В Краснослободском уезде Пензенской губернии в сельские школы направлялись выпускники мужского приходского училища. Это в какой-то степени позволяло частично решать учительскую проблему в школах уезда, но такие кадры не имели необходимой подготовки к педагогическому труду.

Характеризуя состояние педагогических кадров в ряде уездов Симбирской губернии, можно отметить, что изменить состав учителей не представлялось возможным как по недостатку подготовленных кандидатов, так и потому, что в некоторых школах невысокий оклад и неудобство помещения не привлекали на учительские должности людей, способных к педагогическому делу. А главная причина заключалась в том, что не было специальных учебных заведений для подготовки специалистов данной области.

Большие изменения произошли среди учительниц в 1899 г.: количество их стало значительно больше, чуть ли не в два раза по сравнению с 1892 г., увеличилось и число учительниц со специальным педагогическим образованием и составляло 12,7 %. В Симбирской губернии лучшими учителями считались те, кто получил образование в учительских семинариях и школах. Они приходили более подготовленными и теоретически, и практически.

К учительскому персоналу с низшим образованием относились выпускники уездных и духовных семинарий. Среднее образование получали, как правило, в гимназиях и духовных семинариях [2, с. 106].

По имеющимся данным на 1 января 1907 года в Ардатовском уезде в двухклассных сельских школах работало 5 учителей со специальной подготовкой и образованием и 4 учительницы со средним и низшим образованием.

В последующие годы земство принимало меры к улучшению состава учительского персонала. Выдвинутые государством требования к профессии позволили данной социальной группе контролировать формировавшийся рынок образовательных услуг. Учитель должен был получить специальное образование и сдать экзамен на аттестат учителя. Стали создаваться земские учительские школы или семинарии с 3- или 4-летним сроком обучения, при земских гимназиях открывались за счет земства педагогические классы.

Большой вклад в разрешение вопроса об устройстве специального учебного заведения для подготовки педагогических кадров в пределах Тамбовской губернии внес землевладелец Шацкого уезда Э. Д. Нарышкин, пожертвовавший 612 тыс. рублей на устройство в Тамбове учительского института. Это учебное заведение имело целью дать педагогическое образование молодым людям всех сословий, желающим посвятить себя учительской деятельности в начальных училищах. Воспитанниками института могли быть лица не моложе шестнадцати лет, здоровые и не имеющие физических недостатков.

Широкое распространение получили учительские семинарии. Такая семинария была открыта в 1872 году в Казани, которая была задумана как центр миссионерской педагогики по подготовке учителей из среды нерусской молодежи Поволжья.

Казанскую учительскую семинарию закончили многие видные деятели народного образования: писатели и просветители мордовского народа М. Е. Евсевьев, Л. П. Кирюков, А. Ф. Юртов и др.

Подготовкой учительских кадров занимались и учительские школы, которые были открыты в Спасском уезде в селах Виндрее (мужское) и Кириллове (женское). Основой обучения в этих школах была религия. Учителя, получив религиозное воспитание, должны были эти качества воспитать и в своих будущих учениках.

Можно сделать вывод, что реализация реформ народного образования в рассматриваемые годы показала, что ее развитие поднялось на качественно новый уровень. В губерниях, куда входили земли мордовского края, земства в полной мере пытались улучшить состояние народного образования. В конце XIX – начале XX в. произошли значительные перемены: увеличились одновременно расходы на образование и количество школ.

Произошел существенный рост и числа училищ. К примеру, в Пензенской губернии рост составил 842 школы или произошло их увеличение в 4,9 раза.

Таким образом, развитие образования и учительства в мордовском крае во 2-й пол. XIX – начале XX века – результат сложных и противоречивых процессов взаимодействия и взаимовлияния советской образовательной политики и особенностей ее реализации в мордовских окраинах. В эти годы были заложены фундаментальные основы народного образования и значительно расширилась сеть учебных заведений.

Список использованных источников

1. Богданов, И. М. Грамотность и образование в дореволюционной России и в СССР / И. М. Богданов. – М. : Наука, 1964. – 194 с.
2. Днепров, Э. Д. Народное образование как предмет историко-педагогического исследования / Э. Д. Днепров. – М. : Наука, 1986. – 335 с.
3. Зеткина, И. А. Учителство мордовского края / И. А. Зеткина // Очерки истории образования и педагогической мысли в мордовском крае (середина XVI – начало XX в.). – Саранск, 2001. – 151 с.
4. Черник, С. А. Советская общеобразовательная школа в годы Великой Отечественной войны: Историко-педагогическое исследование / С. А. Черник. – М. : Наука, 1984. – 128 с.
5. Штымов, С. Т. Очерки о взаимосвязи народного образования с народным хозяйством в СССР (1917–1967) / С. Т. Штымов. – Томск : Наука, 1968. – 424 с.

УДК 37(091)(470.345)
ББК 74.03(2р-6Мо)

РОЛЬ ВНЕШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОСВЕЩЕНИИ НАРОДОВ МОРДОВСКОГО КРАЯ

ЧИНДЯЙКИНА ЕЛЕНА ЮРЬЕВНА

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

Аннотация: В статье рассматриваются формы внешкольного образования как важного компонента в просвещении народов мордовского края в конце XIX – начале XX в. Приводится анализ деятельности земств в сфере ликвидации неграмотности в Мордовии.

Ключевые слова: мордовский край, внешкольная деятельность, просвещение, библиотеки.

THE ROLE OF ADULT EDUCATION IN THE EDUCATION OF THE PEOPLE OF THE MORDOVIAN REGION

CHINDYAIKIN ELENA YUREVNA

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Abstract: The article considers the forms of extracurricular education as an important component in the education of the peoples of the Mordovian region in the late XIX century-early XX century. the analysis of the activities of Zemstvos in the field of literacy in Mordovia is Given.

Key words: mordovia region, extracurricular activities, education, libraries.

Земство, широко и правильно понимающее свои задачи, успешно направляло свою работу по всем направлениям общественной жизни села. Следует

сказать, что в отношении народного образования – школьного и внешкольного оно сделало больше, чем по другим направлениям своей деятельности.

Первоначальные шаги во внешкольном образовании в Нижегородской губернии, например, были сделаны еще в 1866 г., когда при губернской земской городской общественной библиотеке было учреждено комиссионерство для выдачи книг и учебных пособий. В 1872 и 1873 году было начато создание центрального книжного склада, с продажей книг при уездных управах.

Губернское собрание 1872 года отмечало нужность начатого дела и в своем постановлении отмечало, что «не имея книг для чтения, кроме лубочных изданий вроде сказки о Бове Королевиче, Франциля Венециане и т. п., продаваемых офенями очень дорого, ученики народных училищ через несколько лет по выходе из школы разучиваются читать» [2, с. 122].

Были сделаны попытки расширения внешкольного образования и в Пензенской губернии. В 1871 г. для всестороннего обсуждения вопросов относительно лучшего устройства дела народного образования, требующего обсуждения и разрешения, Пензенским губернским земским собранием была образована комиссия по изучению этого вопроса.

Ощутимая работа в этом направлении была проведена в Краснослободске, где в 1870 г. земством была открыта публичная читальня, на устройство которой было ассигновано 300 рублей. Пользование книгами было установлено бесплатное.

С 1888 г. земское собрание приступило к устройству библиотек при сельских школах, ежегодно на приобретение книг для училища выделялось 50 руб.

В 90-х гг. задача внешкольного образования стала успешно решаться многими земствами России, в том числе и Пензенским, Симбирским, Тамбовским и Нижегородским губернскими земствами.

Главным в деятельности земств в вопросах внешкольного образования явилось развитие книжных земских складов, земских книгонош, книговозов, земского издательства народных книг, но, бесспорно, очень большим направлением внешкольного образования явилось основание сельских библиотек и библиотек-читален.

Следует отметить, что абсолютно большинство населения было неграмотным, поэтому народные чтения для неграмотной части населения составляли важное звено в расширении их кругозора.

По данным Первой всеобщей переписи населения Российской империи 1897 г. грамотность среди мужского населения в Пензенской губернии составляла 23,7 %, женского – 6 %, в Тамбовской губернии, соответственно, – 26,72 % и 6,99 %, а в Симбирской губернии – 25,4 % и 7,0 %.

Гораздо ниже была грамотность среди мордовского населения. В Ардамовском уезде она составляла 9,52 %, тогда как среди мужчин она равнялась 17,29 %, а среди женщин только 2,26 %. В Инсарском общая грамотность мордвы составляла 5,96 %, в Краснослободском – среди мужчин 6,7 %, женщин – 0,6 %.

Наибольшее развитие внешкольное образование получает к концу XIX – началу XX вв. По имеющимся данным за 1909 г. на общие меры по распространению образования среди взрослого населения, в частности на развитие народных библиотек было выделено 639 руб. 85 коп. [4, с. 48–49].

Помимо книжных библиотек, читален, в это время получают распространение и книжные склады, за первые полгода работы которых увеличилась розничная продажа и число учреждений, берущих со склада книги и учебные принадлежности, увеличивалось число и иногородних покупателей. С активизацией деятельности книжного склада, кроме уездных земств, за покупками обращались и учреждения соседних губерний. Стремясь расширить распространение книги среди населения, удешевить их, Тамбовское общество по устройству народных чтений создавало свои отделения во многих уездах губернии, в том числе и в Темниковском уезде [5, с. 153].

Большую работу по распространению книги среди народа проводили медицинские работники, которые хорошо знали людей в своем округе. К примеру, в Тамбовской губернии книжные склады были организованы при семи земских больницах, на содержание которых было ассигновано 200 руб. В продажу шли преимущественно дешевые книги, главным образом духовно-нравственного содержания. Частыми покупателями книг становились крестьянские дети [2, с. 158]. В первое десятилетие XX в. в Симбирской губернии самым популярным писателем был М. Горький. Большим спросом из беллетристического отдела книжных магазинов и складов пользовались у читателей произведения, в которых отражалась борьба за идеалы. К числу таких авторов относились Э. Л. Войнич «Овод», Р. Джованьоли – «Спартак», Н. Рубакин – «Под гнетом времени».

В пореформенный период возникла и приобрела относительно большой размах еще одна форма внешкольного образования – народные чтения, призванные удовлетворять духовные запросы широких слоев населения. Такие общества были организованы в Пензенской, Тамбовской, Симбирской, Нижегородской и других губерниях.

Самые ранние народные чтения были открыты в 1896 г. при Старо-Михайловской второклассной школе Саранского уезда Пензенской губернии. Учитель школы А. Масловский, выступая на страницах журнала Епархиальные Ведомости, отмечал, что, «стоя близко к делу народного образования, корпорация школы давно стала занимать среди Михайловских поселян непреодолимую жажду к знанию» [3, с. 264].

Начинались чтения непосредственно после вечерни, с 4 часов вечера и продолжались до 7–8, а иногда и 9 часов. Слушателей бывало много – от 200 до 300 человек. Беседы религиозно-нравственного содержания проводил законоучитель, а остальные – преподаватели школы.

Материал для чтений был разнообразный. По религиозно-нравственной тематике были прочитаны 15 брошюр П. Никольского. Использовались статьи из «Русского паломника», журнала «Церковно-приходская школа». Для бесед

по отечественной истории использовались книги «Беседы по русской истории» и «Русская история в романах и повестях».

Особенно полезны чтения были по вопросам сельского хозяйства. Многие сведения, сообщаемые на чтениях, селянами широко использовались на практике. К примеру, когда была прочитана статья о пользе и доходности сеяния клевера, то на другой же день в школу пришли 4 мужика с просьбой раздобыть им семена клевера [3, с. 153].

Эта форма внешкольного образования функционировала параллельно с повторительными курсами, они взаимно дополняли друг друга, но несколько отличались участниками: на повторительных курсах занимались грамотные, а участниками народных чтений были и неграмотные [2, с. 12].

Чтения с «волшебным фонарем» были доступны как взрослому населению, так и школьникам, но самыми частыми посетителями оказывались дети и подростки. Их одинаково интересовало как чтения, так и картинки. Порой они обращались к учителю, чтобы картинки показали повторно. Крестьяне часто обращались с просьбами прочитать им газету или какую-нибудь книжку, где рассматривались интересующие их вопросы, например, по агрономии. Но учителям того делать не разрешалось, на народных чтениях моно было представлять слушателям только книги и брошюры, указанные в специально для этого составленном каталоге Министерства народного просвещения.

Отдавая должное внимание народным чтениям как одной из важнейших форм внешкольного образования, следует отметить, что наибольшая приносимая им польза могла быть достигнута только в том случае, если органически связывались с другими формами внешкольной просветительской деятельности. Поэтому, пока чтения носили случайный, обособленный характер, они не могли иметь большего значения в духовном развитии деревенского жителя. Кроме того, для того, чтобы привлечь внимание к книге, чтобы чтения стали систематическими, необходимо было правильно подбирать их темы и список литературы к ним.

С точки зрения географии, чтения наиболее широко внедрялись в Ардатовском уезде Симбирской губернии и Темниковском уезде Тамбовской губернии. К примеру, в Ардатовском уезде ежегодно организовывались народные чтения в 20 населенных пунктах. Земства этих уездов ставили перед Министерством народного образования вопрос о повсеместной организации чтений, где есть училища. А в Пензенской губернии чтения проводились только в 20 населенных пунктах.

В 1896 г. такие курсы были организованы в Пензенской губернии и велись по программе, разработанной инспектором народных училищ П. Ф. Орелькиным [1, с. 364]. Они преследовали цель возобновить и освежить в памяти слушателей полученные им знания в земской, министерской или церковно-приходской школе в предшествующие годы.

Общеобразовательный и культурный уровень бывших выпускников училищ или не окончивших их оставался низким, что обуславливало необходимость повторительных курсов. Ввиду того, что взрослое население, посещав-

шее эти курсы, в будние дни было занято трудовой деятельностью, занятия проводились, как правило, по воскресеньям и праздничным дням, причем не менее трех часов в день [4, с. 138]. Основными предметами обучения был родной язык, арифметика и письмо, а учебными пособиями являлись «Детский мир» К. Д. Ушинского, «История России» М. М. Острогорского, «Собрание арифметических задач» И. П. Некрасова, «Беседы о земле и тварях, на ней живущих» А. Н. Бекетова.

В Ардатовском уезде повторительные курсы назывались уроками для взрослых грамотных крестьян, которые в 1905/1906 году были организованы при Найманском, Пичеурском, Кечушевском и Медаевского училищах. Руководили этими уроками учителя тех училищ, где они были организованы. А именно: Быстрицкий, Ежов, Варламов и Апраксин. Занималось всего 123 человека, которые предварительно прошли начальную школу. В среднем на одно училище занимающихся на уроках было более 40 человек.

Таким образом, народные чтения как мероприятия внешкольного образования были значимы в деле подъема культуры крестьянских масс. Однако они бы сыграли большую роль, если бы организовывались повсеместно, где имелись училища или церковно-приходские школы, носили бы систематический, а не эпизодический характер.

Список использованных источников

1. Абрамов, В. К. Мордовский народ / В. К. Абрамов. – Саранск : Изд-во Мордов. ун-а, 1996. – 412 с.
2. Автайкин, К. П. Рост культуры советского общества / К. П. Автайкин. – Советская Россия, 1958. – 222 с.
3. Зарубина, О. В. Процесс ликвидации неграмотности в Мордовском крае в 30-х гг. XX века как социокультурный феномен / О. В. Зарубина // Од Вий. – 2006. – Вып 1. – 426 с.
4. 50 лет жизни Пензенского земства / Очерки развития земского хозяйства 1861–1914 г. – Н. Новгород, 1914.
5. Отчет Лукояновской уездной земской управы Нижегородской губернии за 1909 г.

Сведения об авторах

Абуткина А. А., студентка факультета истории и права ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия.

Аверясова О. А., студентка факультета истории и права ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия.

Архипов И. В., студент факультета истории и права ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия.

Батяев В. Ф., доктор исторических наук, старший научный сотрудник отдела архитектуры ГНУ «Центр исследований белорусской культуры, языка и литературы Национальной академии наук Беларуси», г. Минск, Республика Беларусь.

Бегеева В. В., магистрантка факультета истории и права ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия.

Белявина В. Н., кандидат исторических наук, старший научный сотрудник отдела народоведение ГНУ «Центр исследований белорусской культуры, языка и литературы Национальной академии наук Беларуси», г. Минск, Республика Беларусь.

Ванина Д. С., студентка факультета истории и права ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия.

Веденяпина И. А., студентка факультета истории и права ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия.

Виноградова И. Б., кандидат философских наук, доцент кафедры философии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия.

Волкова М. С., кандидат исторических наук, доцент кафедры отечественной и зарубежной истории и методики обучения ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия.

Воронкова Л. В., кандидат педагогических наук, доцент кафедры всеобщей истории и регионоведения ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», г. Орел, Россия.

Гайкин В. А., кандидат исторических наук, старший научный сотрудник отдела изучения Японии и Кореи ФГБУН «Институт истории, археологии и этнографии народов Дальнего Востока ДВОРАН», г. Владивосток, Россия.

Григорьева М. Н., магистрантка факультета истории и права ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия.

Гусарова Д. Д., студентка филологического факультета ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия.

Дивеев А. П., студент факультета истории и права ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия.

Дмитренко Е. В., студентка факультета истории и права ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия.

Егорова А. И., студентка факультета истории и права ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия.

Ермоленко Э. В., кандидат филологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник отдела истории белорусского языка ГНУ «Центр исследований белорусской культуры, языка и литературы Национальной академии наук Беларуси», г. Минск, Республика Беларусь.

Иванщина П. Ф., студентка факультета истории и права ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия.

Каукина Р. Н., кандидат исторических наук, доцент кафедры отечественной и зарубежной истории и методики обучения ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия.

Крайнов В. А., студент факультета истории и права ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия.

Кривошеев В. В., магистрант факультета истории и права ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия.

Кудряшов А. С., студент факультета истории и права ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия.

Кузина Е. Ю., студентка факультета истории и права ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия.

Лукина В. А., студентка факультета истории и права ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия.

Лукьянов П. М., студент факультета истории и права ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия.

Мартыненко А. В., доктор исторических наук, профессор кафедры отечественной и зарубежной истории и методики обучения ФГБОУ ВО «Мордов-

ский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия.

Масеева Н. С., аспирантка факультета истории и права ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия.

Миняева Е. Г., студентка факультета истории и права ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия.

Михалкина Ю. С., студентка факультета истории и права ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия.

Митряев Д. А., магистрант факультета истории и права ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия.

Муравьев С. М., студент факультета истории и права ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия.

Надина М. В., магистрантка факультета истории и права ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия.

Надейкина Е. А., студентка факультета истории и права ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия.

Никишова Н. В., студентка факультета истории и права ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия.

Оськин К. П., студент факультета истории и права ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия.

Отставнова Т. Е., студентка факультета истории и права ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия.

Подмарев И. А., студент факультета истории и права ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия.

Полещук Н. В., кандидат филологических наук, доцент, заведующая отделом истории белорусского языка ГНУ «Центр исследований белорусской культуры, языка и литературы Национальной академии наук Беларуси», г. Минск, Республика Беларусь.

Поляков Е. В., кандидат педагогических наук, методист лаборатории развития этнокультурного образования ГОУ ДПО «Коми республиканский институт развития образования», г. Сыктывкар, Россия.

Пчелкин А. А., студент филологического факультета ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия.

Райкова Д. В., магистрантка факультета истории и права ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия.

Романенко И. В., кандидат исторических наук, старший научный сотрудник отдела народоведение ГНУ «Центр исследований белорусской культуры, языка и литературы Национальной академии наук Беларуси», г. Минск, Республика Беларусь.

Рузавина А. С., студентка факультета истории и права ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия.

Руина Т. Е., студентка филологического факультета ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия.

Седышев О. В., кандидат исторических наук, доцент кафедры отечественной и зарубежной истории и методики обучения ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия.

Симонова Р. Н., воспитатель МАДОУ «Детский сад № 59», г. Саранск, Россия.

Тишина И. В., магистрантка факультета истории и права ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия.

Тяпкина А. И., кандидат исторических наук, старший научный сотрудник отдела архитектуры ГНУ «Центр исследований белорусской культуры, языка и литературы Национальной академии наук Беларуси», г. Минск, Республика Беларусь.

Фирсова И. А., кандидат исторических наук, доцент кафедры отечественной и зарубежной истории и методики обучения ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия.

Хайбы А. Ю., студентка факультета истории и права ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия.

Хайтек А. Д., студентка факультета истории и права ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия.

Хвастунова И. А., магистрантка факультета истории и права ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия.

Чиндяйкина Е. Ю., студентка факультета истории и права ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия.

Шейбак В. В., кандидат исторических наук, старший научный сотрудник отдела народоведения ГНУ «Центр исследований белорусской культуры, языка и литературы Национальной академии наук Беларуси», г. Минск, Республика Беларусь.

Шейкина Л. А., студентка факультета истории и права ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия.

Шкердина Н. О., кандидат исторических наук, старший научный сотрудник отдела теории культуры ГКУ РМ «Научно-исследовательский институт гуманитарных наук при Правительстве РМ», г. Саранск, Россия.

Научное электронное издание

**РОЛЬ КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ В СОВРЕМЕННЫХ
ЭТНОПОЛИТИЧЕСКИХ, ЭТНООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ,
ЭТНОКОНФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРОЦЕССАХ**

Материалы Всероссийской с международным участием
научно-практической интернет-конференции

г. Саранск, 25–30 ноября 2019 года

Редактор и корректор *Ю. М. Гусева*
Компьютерная верстка *М. С. Волковой*

Объем 2,8 Мб Тираж 300 экз. Заказ № 43

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева»

Редакционно-издательский центр
430007, г. Саранск, ул. Студенческая, 11 а
Тел.: (8342) 33-94-96; e-mail: rio@mordgpi.ru