

10
2015

ПРЕПОДАВАНИЕ ИСТОРИИ *в школе*

Периодическое издание основано в 1916 г., возобновлено в мае 1934 г.

Входит в перечень ведущих научных журналов и изданий, утвержденный ВАК РФ

УЧРЕДИТЕЛИ:

*Министерство образования и науки Российской Федерации
Межрегиональная общественная организация
«Объединение преподавателей истории»
ООО «Преподавание истории в школе»*

Актуальная тема

- 3 Е.Е. Вяземский, Т.В. Болотина**
Рекомендации о переходе на новую структуру исторического образования

История и обществоведение

- 12 Д.И. Олейников**
«Барклай, зима иль русский Бог?»
Спорные вопросы самой изученной темы
- 18 И.Ю. Зая**
Античная философия сквозь призму кризиса современного социально-гуманитарного знания
- 25 О.С. Клишина**
Преподавание комплексного модульного курса «Основы религиозных культур и светской этики»: проблемы подготовки учителя
- 29 Н.П. Хлопкова, Е.А. Шацило**
Вылазки как демонстрация активного характера обороны Севастополя

Методика

- 33 И.Л. Андреев, И.Н. Фёдоров**
Василий III и его время. Содержание и методика преподавания в учебниках VII класса
- 38 О.Н. Шапарина**
Педагогическая практика студентов в условиях реализации требований новых ФГОС
- 42 Д.В. Шмуратко**
Нужны ли школьные музеи в современной России? Анализ государственных программ и стратегий
- 46 Е.А. Крючкова**
Работа с письменными историческими источниками в курсе истории Древнего мира (V класс)

- 52 О.В. Воробьёва, А.А. Домахин**
Проблемные вопросы методической подготовки к написанию исторического сочинения в формате ЕГЭ
- 55 А.Ю. Морозов**
Историко-географический тренинг по изменению западных и северо-западных границ России

**Сегодня в журнале –
завтра на уроке**

- 59 А.В. Зимин**
Методическая разработка элективного курса по трудовому праву в X–XI классах (окончание)
- 67 А.А. Корепанов**
Внешняя политика Ивана IV (урок истории в VI классе)
- 70 Проверить знания легко!** (контрольно-измерительные материалы издательства «Вако»)

**Труды молодых
ученых**

- 73 О.С. Абрамкин**
«Historia magistra vitae est»: отражение русской истории в школьной литературе дореволюционной России
- 77 М.В. Семиколонов**
К вопросу о переселении крестьян в Сибирь во второй половине XIX века

Адрес для корреспонденции: 119313, Москва,
Ленинский проспект, д. 95.
ООО «Преподавание истории в школе»

Тел: 8-919-770-9122
Наш сайт: www.pish.ru
E-mail: pishinfo@rambler.ru

Формат 70 x 100 1/16
Тираж 2800 экз. Заказ №

Журнал зарегистрирован
Министерством по делам печати,
телерадиовещания
и средств массовых коммуникаций РФ
28 декабря 2000 г.
Свидетельство ПИ № 77-7049

Отпечатано в АО «ИПК «Чувашия»
428019, г. Чебоксары, пр. И. Яковлева, 13
Тел. 8 (8352) 64-25-11
www.ipcchuvashia.ru

© ООО «Преподавание истории в школе», 2015, № 10

Главный редактор Э.Н. Абдулаев
Зам. главного редактора И.Ю. Зая
Зав. отделом методики О.Н. Шапарина
**Зав. производственным
отделом** С.А. Голубков
Компьютерная верстка С.А. Голубков
Координатор номера Э.Н. Абдулаев

Редакционный совет:

**Э.Н. Абдулаев, М.Д. Афанасьев,
И.В. Бестужев-Лада, О.В. Волобуев,
А.А. Данилов, И.Ю. Зая, В.В. Зверев,
А.В. Исаев, А.Н. Иоффе, М.В. Короткова,
А.В. Лукутин, А.Ю. Морозов (председатель),
О.Н. Наумов, Е.В. Саплина, Я.В. Соловьев,
В.А. Тишков, А.М. Цирульников, М.Г. Цыренова,
О.Н. Шапарина, А.П. Шевырев, Е.А. Ямбург**

Охраняется Законом об авторском праве. Запрещается воспроизведение журнала
или журнальной статьи без письменного разрешения издателя.

Любая попытка нарушения закона будет преследоваться в судебном порядке.

Е.Е. Вяземский, Т.В. Болотина

Рекомендации о переходе на новую структуру исторического образования

Введение

Необходимость создания нового УМК по истории России и перехода на новую структуру общего исторического образования определяется возросшими требованиями общества к качеству исторического образования, постоянным общественным интересом к событиям отечественной истории, развитием исторической науки, накоплением новых исторических знаний. Ключевая задача разработки нового УМК по отечественной истории – обеспечить научно-исторические и методические условия для формирования российской национально-гражданской идентичности российской молодежи, школьников и студентов.

Концепция нового УМК по отечественной истории включает в себя Историко-культурный стандарт (ИКС), который содержит принципиальные оценки ключевых событий прошлого, основные подходы к преподаванию отечественной истории в современной школе с перечнем рекомендуемых для изучения тем, понятий и терминов, событий и персоналий. ИКС разработан Российским историческим обществом по поручению Президента России В.В. Путина. Над текстом стандарта работали ведущие ученые России.

Концепция направлена на повышение качества школьного исторического образо-

Евгений Евгеньевич Вяземский – доктор педагогических наук, зав. кафедрой методики преподавания истории МПГУ, профессор кафедры методики преподавания истории, социально-политических дисциплин и права АПКИППРО; **Татьяна Владимировна Болотина** – кандидат педагогических наук, зав. кафедрой методики преподавания истории, социально-политических дисциплин и права АПКИППРО, Москва.

E-mail: viazemskiy@rambler.ru; tatbolotina@yandex.ru

вания, воспитание гражданственности и патриотизма школьников, развитие компетенций учащихся общеобразовательных организаций в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) основного общего и среднего общего образования, формирование единого культурно-исторического пространства Российской Федерации. Реализация Концепции предполагает не только подготовку учебно-методического комплекса, состоящего из учебной программы курса, учебника, методических пособий, книг для учителя, комплекта карт, электронных приложений, но и формирование единого научно-образовательного пространства в сети Интернет.

Успешная реализация Концепции возможна при условии проведения в общеобразовательной организации комплекса мероприятий, направленных на развитие исторического учебно-информационного пространства, насыщения его научно-обоснованными материалами, как для учителей, так и для учащихся общеобразовательных организаций.

В настоящее время ведущие издательства России (Просвещение, Дрофа и Русское слово) подготовили на основе Концепции три линии учебно-методических комплектов для VI–X кл. Учебники входят в состав учебно-методических комплексов.

Линии учебников успешно прошли экспертную оценку на предмет соответствия требованиям ИКС, Концепции нового УМК по отечественной истории и получили положительные экспертные заключения.

В соответствии с приказом Министерства образования и науки РФ № 575 от 8 ию-

ня 2015 г. три линии учебников издательств «Просвещение», «Дрофа» и «Русское слово» включены в состав федерального перечня учебников. С 1 сентября 2015–2016 учебного года в российских школах начинается введение этих линий учебников в образовательный процесс.

Задачей руководителей общеобразовательных организаций является создание организационно-педагогических условий для успешного внедрения новых линий учебников по истории России в образовательный процесс, что предполагает повышение профессиональной компетентности учителей истории. Руководители общеобразовательных организаций должны обеспечить условия для повышения квалификации и профессиональной переподготовки учителей истории в сфере освоения педагогических ресурсов новых линий учебников по истории России.

Общая характеристика школьного исторического образования (на основе примерной основной образовательной программы по истории России VI–X кл.)

Целью школьного исторического образования является формирование у учащегося целостной картины российской и мировой истории, учитывающей взаимосвязь всех ее этапов, их значимость для понимания современного места и роли России в мире, важность вклада каждого народа, его культуры в общую историю страны и мировую историю, формирование личностной позиции по основным этапам развития российского государства и общества, а также современного образа России.

Современный подход к преподаванию и изучению истории предполагает единство знаний, ценностных отношений и познавательной деятельности школьников. В действующих федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) основного общего образования, принятых в 2009–2012 гг., названы следующие задачи изучения истории в школе:

– формирование у молодого поколения ориентиров для гражданской, этнонациональной, социальной, культурной самоидентификации в окружающем мире;

– овладение учащимися знаниями об основных этапах развития человеческого общества с древности до наших дней при особом внимании к месту и роли России во всемирно-историческом процессе;

– воспитание учащихся в духе патриотизма, уважения к своему Отечеству – многонациональному Российскому государству – в соответствии с идеями взаимопонимания, согласия и мира между людьми и народами, в духе демократических ценностей современного общества;

– развитие у учеников способностей анализировать содержащуюся в различных источниках информацию о событиях и явлениях прошлого и настоящего, рассмотрение события в соответствии с принципом историзма, в динамике, взаимосвязи и взаимообусловленности;

– формирование у школьников умений применять исторические знания в учебной и внешкольной деятельности, в современном поликультурном, полиэтничном и многоконфессиональном обществе.

В соответствии с Концепцией нового УМК по отечественной истории базовыми принципами школьного исторического образования являются:

– идея преемственности исторических периодов, в том числе непрерывности процессов становления и развития российской государственности, формирования государственной территории и единого многонационального российского народа, а также его основных символов и ценностей;

– рассмотрение истории России как неотъемлемой части мирового исторического процесса, понимание особенностей ее развития, места и роли в мировой истории и в современном мире;

– ценности гражданского общества – верховенство права, социальная солидарность, безопасность, свобода и ответственность;

– воспитательный потенциал исторического образования, его исключительная роль в формировании российской гражданской идентичности и патриотизма;

– общественное согласие и уважение как необходимое условие взаимодействия государств и народов в новейшей истории;

– познавательное значение российской, региональной и мировой истории;

– формирование требований к каждой ступени непрерывного исторического образования на протяжении всей жизни.

Методической основой изучения курса истории в основной школе является системно-деятельностный подход, обеспечивающий достижение личностных, метапредметных и предметных образовательных результатов посредством организации активной познавательной деятельности школьников.

Методологическая основа преподавания курса истории в школе основывается на следующих образовательных и воспитательных приоритетах:

– принцип научности, определяющий соответствие учебных единиц основным результатам научных исследований;

– многоуровневое представление истории в единстве локальной, региональной, отечественной и мировой истории; рассмотрение исторического процесса как совокупности усилий многих поколений, народов и государств;

– многофакторный подход к освещению истории всех сторон жизни государства и общества;

– исторический подход как основа формирования содержания курса и межпредметных связей прежде всего с учебными предметами социально-гуманитарного цикла;

– антропологический подход, формирующий личностное эмоционально окрашенное восприятие прошлого;

– ИКС, формирующий способности к межкультурному диалогу, восприятию и бережному отношению к культурному наследию.

Место учебного предмета «История» в Примерном учебном плане основного общего образования

Предмет «История» изучается на уровне основного общего образования в качестве обязательного предмета в V–IX кл. в общем объеме 374 ч (при 34 неделях учебного года), в V–VIII кл. по 2 ч в неделю, в IX кл. – 3 ч в неделю.

Изучение предмета «История» как части предметной области «Общественно-научные предметы» основано на межпредмет-

ных связях с предметами: «Обществознание», «География», «Литература», «Русский язык», «Иностранный язык», «Изобразительное искусство», «Музыка», «Информатика», «Математика», «Основы безопасности и жизнедеятельности» и др.

Структурно предмет «История» включает учебные курсы по всеобщей истории и истории России.

Знакомство обучающихся при получении основного общего образования с предметом «История» начинается с курса *всеобщей истории*, изучение которой способствует формированию общей картины исторического пути человечества, разных народов и государств, преемственности исторических эпох и непрерывности исторических процессов. Преподавание курса должно давать ученикам представление о процессах, явлениях и понятиях мировой истории, сформировать знания о месте и роли России в мировом историческом процессе.

Курс всеобщей истории призван сформировать у учащихся познавательный интерес, базовые навыки определения места исторических событий во времени, умения соотносить исторические события и процессы, происходившие в разных социальных, национально-культурных, политических, территориальных и иных условиях.

В рамках курса всеобщей истории обучающиеся знакомятся с исторической картой как источником информации о расселении человеческих общностей, расположении цивилизаций и государств, местах важнейших событий, динамике развития социокультурных, экономических и геополитических процессов в мире. Курс имеет определяющее значение в осознании обучающимися культурного многообразия мира, социально-нравственного опыта предшествующих поколений; в формировании толерантного отношения к культурно-историческому наследию народов мира, усвоении назначения и художественных достоинств памятников истории и культуры, письменных, изобразительных и вещественных исторических источников.

Курс дает возможность обучающимся научиться сопоставлять развитие России и других стран в различные исторические периоды, сравнивать исторические ситуа-

ции и события, давать оценку наиболее значительным событиям и личностям мировой истории, оценивать различные исторические версии событий и процессов.

Курс отечественной истории является важнейшим компонентом предмета «История». Он должен сочетать историю Российского государства и населяющих его народов, историю регионов и локальную историю (прошлое родного города, села). Такой подход будет способствовать осознанию школьниками своей социальной идентичности в широком спектре: как граждан своей страны, жителей своего края, города, представителей определенной этнонациональной и религиозной общности, хранителей традиций рода и семьи.

Важная мировоззренческая задача курса отечественной истории заключается в раскрытии как своеобразия и неповторимости российской истории, так и ее связи с ведущими процессами мировой истории. Это достигается с помощью *синхронизации курсов истории России и всеобщей истории*, сопоставления ключевых событий и процессов российской и мировой истории, введения в содержание образования элементов региональной истории и компаративных характеристик.

Концепцией нового УМК по отечественной истории в качестве наиболее оптимальной предложена модель, при которой изучение истории будет строиться по линейной системе с V по X кл. За счет более подробного изучения исторических периодов обучающиеся смогут как освоить базовые исторические категории, персоналии, события и закономерности, так и получить навыки историографического анализа, глубокого проблемного осмысления материалов (преимущественно в ходе изучения периодов истории Нового и Новейшего времени), сравнительного анализа.

Историческое образование в выпускном классе средней школы может иметь дифференцированный характер. В соответствии с запросами школьников, возможностями образовательной организации изучение истории осуществляется на базовом и/или углубленном уровнях. Образовательной организации предоставляется возможность формирования индивидуального учебного

плана, реализации одного или нескольких профилей обучения.

В случае обучения на профильном уровне учащиеся (в соответствии с требованиями ФГОС) должны сформировать знания о месте и роли исторической науки в системе научных дисциплин, представления об историографии; овладеть системными историческими знаниями, пониманием места и роли России в мировой истории, приемами работы с историческими источниками, умениями самостоятельно анализировать документальную базу по исторической тематике; сформировать умение сопоставлять и оценивать различные исторические версии.

Схема новой структуры исторического образования (синхронизация содержания курсов отечественной и всеобщей истории)

Переход на новую структуру и содержание исторического образования начинается осенью 2015–2016 учебного года с VI кл.

В отношении сдачи ГИА в IX кл. позже будет сделано официальное разъяснение Рособнадзора по содержанию учебников, по которым будут подготовлены контрольно-измерительные материалы ГИА.

При переходе на новую структуру исторического образования педагоги могут ориентироваться на следующую таблицу (см. стр. 7).

В настоящее время не принято окончательного решения о том, какие учебники и какое содержание исторического образования будет реализовываться в XI кл. Концепция обучения истории завершается в X кл.

В соответствии со ст. 47 п. 3 Федерального Закона № 273-ФЗ от 29 октября 2012 г. «Об образовании в Российской Федерации» учителя имеют свободу преподавания, свободу выбора и использования педагогически обоснованных форм и методов обучения. Таким образом, на усмотрение учителя истории в XI кл. в переходный период возможны несколько вариантов, а также их сочетание:

– завершение курсов всеобщей истории и истории России с акцентом на события XXI в., подведение обобщающих итогов;

Классы	Всеобщая история	История России
V	История Древнего мира (68 ч)	Нет
VI	Всеобщая история VI–XV вв. Средние века до падения Византии, до Великих географических открытий (28 ч)	История России VIII–XV вв. До создания единого Русского государства (РЦГ), до конца правления Ивана III (1505) (40 ч)
VII	Всеобщая история XVI–XVII вв. От абсолютной монархии к парламентской монархии. От абсолютизма к парламентаризму (28 ч)	История России XVI–XVII вв. Начиная с Василия III (1505) до начала правления Петра I (40 ч)
VIII	Всеобщая история XVIII в. Эпоха Просвещения. Эпоха промышленного переворота. Первые буржуазные революции. Великая французская революция (28 ч)	История России XVIII в. От начала правления Петра I до конца правления Павла I (1801) (40 ч)
IX	Всеобщая история XIX в. Становление буржуазного общества (28 ч)	История России XIX в. От начала правления Александра I (1801) до начала Первой мировой войны (1914) (74 ч)
X	Всеобщая история XX в. (40 ч)	История России 1914 – до начала XXI в. (62 ч)

– комплексный и синхронизированный курс истории по проблемному принципу, позволяющий осуществить обзорные экскурсии по пройденному ранее материалу, сделав акцент на непосредственные интересы обучающихся или наиболее актуальные проблемы современности (например, история миграций, история науки и техники, история спорта и т. д.);

– обучение основам источниковедения философии и теории истории с увеличением работы обучающихся;

– интенсивный курс подготовки к сдаче ЕГЭ.

Организация работы с УМК «История России» в 2015–2016 учебном году

Нужно отметить, что поскольку не все образовательные организации получили новые учебники, Министерство образования и науки РФ разрешило использовать в образовательной деятельности старые учебники, которые исключаются из феде-

рального перечня учебников, утвержденного 31 марта 2014 г. приказом № 253, до срока достижения ими полной ветхости, т. е. в течение пяти лет (см. Приказ МОН РФ №576 от 08.06.2015). Однако использование старых учебников предполагает необходимость корректирования преподавания курсов истории России в соответствии с новой структурой исторического образования и с требованиями историко-культурного стандарта и Примерной программой основного общего образования.

Наибольшую сложность для учителей истории может представлять сам переходный период с концентрической системы исторического образования на линейную, т. к. в условиях перехода на ИКС возникает несоответствие структуры и отдельных сюжетов преподавания истории России по сравнению с ФГОС 2012 г. Эта сложность в наибольшей мере будет ощущаться в регионах, не успевших закупить новые завершённые линии учебников.

Наименьшие сложности будут испытывать педагоги, которые начинают изучение истории России с VI кл. Если преподавание осуществляется по новым УМК, то в них уже учтены все изменения хронологических рамок изучаемого периода в соответствии с линейной системой и ориентированности изучаемых тем на ИКС. Если же преподавание истории России в VI кл. осуществляется по старым учебникам, то учителю необходимо самостоятельно учесть изменение хронологических рамок изучаемого периода истории до конца правления Ивана III (1505). Это означает, что данный период истории изучается в соответствии с новыми требованиями более подробно, чем в старых учебниках. Изучение периода истории, связанного с правлением Василия III (1505–1533) и Ивана Грозного (1533–1584), соответственно, переносится в VII кл.

Для учеников, начинающих изучение истории России в соответствии с новыми требованиями в VII кл., необходимо предусмотреть повторение тем, связанных с историческими событиями 1505–1584 гг. (ориентировочно в течение 10 ч). Чтобы избежать полного повторения тем, уже знакомых школьникам, их внимание необходимо сконцентрировать на темах и сюжетах, предусмотренных в ИКС. Например, темы, связанные:

- с формированием идентичности россиян в новом цивилизационно-культурном и историческом пространстве в данный исторический период;
- с культурологическими аспектами восприятия государства и личности царя;
- с особенностями народного восприятия власти и важнейших событий;
- с историко-культурными сюжетами концепции «Москва – третий Рим»;
- с особенностями взаимоотношений Ивана IV с ханствами на постордынском пространстве;
- с влиянием ордынских элементов на складывание государственности в централизованной России;
- с особенностями взаимоотношений России со странами Запада;
- со взаимоотношениями между народами России в XVI в.;
- с историей повседневности.

Также можно усилить сравнительные линии отечественной и всемирной истории, более пристально подойти к изучению вопросов культуры и истории народов России, не вошедших в данный исторический период в состав России и развивающихся в иных цивилизационно-культурных пространствах, и т. д.

Можно уделить внимание организации проектной деятельности школьников, при возможности новому осмыслению истории родного края в указанный период, организации реальных и виртуальных экскурсионных маршрутов, работе с документами историко-культурного и этнокультурного характера, в том числе имеющихся в местных архивах и музеях. Среди рекомендуемых форм уроков возможны ученические конференции, защиты проектов, круглые столы, лабораторные практикумы.

Обучение по концентрической системе преподавания истории школьники заканчивают в VII кл. изучением событий истории конца XVIII в. Получается, что по новой структуре исторического образования в VIII кл. они должны практически заново изучить данный исторический период. Для VIII кл., начинающего изучение истории России в соответствии с новыми требованиями, предлагаются два пути изучения.

Первый. Чтобы не возникло ощущения повторения уже изученного материала, учитель может организовать изучение истории России по пути усиления историко-культурологического подхода, так, как это предложено для VII кл. (см. выше). Основное внимание при этом должно уделяться осмыслению особенностей российской цивилизации, многонационального государства и формирования российской идентичности в условиях европеизации:

- сущности и последствиям культурно-исторического раскола в российском обществе, связанного с европеизацией страны;
- рождению светской культуры;
- влиянию элементов протестантизма, рационализма и Просвещения на представления россиян о личности человека, о государстве, государственности, праве, династии и власти, возможности ее смены, о трудовой этике и профессионализме, о переходе от общинных отношений к обществен-

ным (социальным), о сословном строе, о правах и обязанностях подданных, о религии и церкви, их роли в жизни государства и общества;

– сущности и последствиям фактического участия России в вестфальской системе международных отношений, включая войны с европейскими государствами и разделы Польши;

– включению в состав империи польского и еврейского населения, расширению территории страны на юго-западе (Новороссия и Крым) и его многонациональной колонизации (немцы, сербы, греки, армяне и т. д.);

– феномену массового притока иностранцев в систему государственной власти и государственного управления, образования и науки, его влиянию на национальное самосознание (менталитет) россиян;

– особенностям складывания российской интеллектуальной элиты и деятельности просветителей народов России;

– истории повседневности;

– истории идей;

– изучению истории и культуры народов, не вошедших в состав России к началу XIX в., но впоследствии оказавшихся в ее границах.

Такое изучение истории при приоритете интерактивных форм уроков и расширении сферы историко-культурологического подхода предпочтительно в классах, изучающих углубленный курс истории.

Второй. Для большинства школьников, изучающих в VIII кл. историю на базовом уровне, вряд ли будет достаточно обосновано повторное изучение истории XVIII в. Как вариант, возможно сразу перейти к изучению событий, процессов, фактов и явлений XIX в. либо по новым учебникам для IX кл., либо по старым учебникам с соответствующей корректировкой по тематике ИКС и завершить его рубежной датой 1861 г. с тем, чтобы в IX кл. довести преподавание курса до начала Первой мировой войны. По тематике ИКС необходимо сконцентрировать внимание школьников на продолжении культурологических сюжетов предшествующего столетия, перечисленных выше, а также на роли России в венской системе международных отношений, национально-куль-

турных возрождениях славянских народов империи, влиянии событий 1812 г. на особенности формирования национального самосознания и российской гражданской идентичности, истории повседневности.

Также можно усилить культурологические аспекты феномена российской интеллигенции в сопоставлении с интеллектуальной элитой Запада, ее роли в формировании общественного мнения и протестных настроений, вызревания незападной альтернативы (славянофилы, теория официальной народности) развития страны.

Для школьников X кл. возможно не хронологическое, а проблемно-тематическое изучение истории России в 1914–2015 гг. с осмыслением событий XX – начала XXI в. в значительной исторической ретроспективе. Проблемно-тематическое изучение истории должно строиться в соответствии с требованиями ИКС и не подразумевает строго хронологического принципа преподавания истории. Так, могут рассматриваться следующие проблемы:

– этапы становления и особенности российской цивилизации как поликультурной, поликонфессиональной общности, российской гражданской и цивилизационно-культурной идентичности с осмыслением места России в современном мире, в ближнем и дальнем окружении;

– участие России в освободительных войнах, феномен российского патриотизма в контексте годовщин Первой и Второй мировых войн;

– социально-экономическое и политическое развитие страны в ретроспективе и перспективе с попыткой осмысления его культурологических оснований;

– история народов и регионов России в их контактах с центром, между собой и другими цивилизационными центрами в их взаимовлиянии и взаимодействии с осмыслением проблем, связанных с возникновением и распадом империи, образованием и распадом СССР и пониманием перспектив развития федеративного устройства страны;

– освоение огромных пространств и их богатств, влияние природно-климатических факторов на историю страны в прошлом и настоящем;

– Россия в различных системах международного права, международных отношений в контексте перспектив складывания современного многополярного мира и противодействиям мировых угроз;

– история идей и история повседневности;

– влияние мировых религий на историю ее регионов, народов и страну в целом, более чем тысячелетняя история православия и ислама, почти 500-летняя история буддизма на территории России. Необходимо обратить внимание школьников на знаменательную дату 1000-летия кончины князя Владимира Святого, его роли в становлении новой идентичности русичей (религиозной, государственной, этнической, социальной, цивилизационно-культурной), восстанавливая историческую связь и преемственность между двумя эпохами.

Историческое образование в выпускном классе средней школы может иметь дифференцированный характер. В соответствии с запросами школьников, возможностями образовательной организации изучение истории осуществляется на базовом и/или углубленном уровнях. Образовательной организации предоставляется возможность формирования индивидуального учебного плана, реализации одного или нескольких профилей обучения.

В случае обучения на углубленном уровне учащиеся, в соответствии с требованиями ФГОС, должны сформировать знания о месте и роли исторической науки в системе научных дисциплин, представления об историографии; овладеть системными историческими знаниями, пониманием места и роли России в мировой истории; овладеть приемами работы с историческими источниками, умениями самостоятельно анализировать документальную базу по исторической тематике; сформировать умение сопоставлять и оценивать различные исторические версии.

Учитывая, что изучение истории в XI кл. в этом учебном году осуществляется по прежним учебникам, можно применить подход, алогичный подходу к изучению истории в X кл.

Проблемно-тематическое изучение истории должно строиться в соответствии с требованиями ИКС и не подразумевает

строгое хронологическое принципа преподавания истории. На переходный период можно предложить следующие подходы и варианты изучения истории в XI кл.

1. При завершении курсов всеобщей и отечественной истории сделать акцент на осмыслении событий XXI в. и подвести обобщающие итоги. При этом подходе в качестве ключевой может быть предложена проблема «Россия в 1990 – 2000 гг.: вызовы времени и задачи модернизации». В качестве ключевых аспектов этой проблемы могут быть рассмотрены следующие дидактические единицы: «Политические и экономические приоритеты российского государства», «Человек и общество в конце XX – начале XXI в.», «Внешняя политика в конце XX – начале XXI в.», «Культура и наука России в конце XX – начале XXI в.». При этом следует учесть, что в ИКС (содержательной части примерных общеобразовательных программ) эти дидактические единицы выделены курсивом, что означает их дополнительный характер. Соответственно, текстовая часть этих единиц выделена обычным шрифтом, что означает их обязательность для изучения.

2. Разработать для изучения комплексный и синхронный курс отечественной и всеобщей истории, построенный по проблемному принципу, что позволит совершить обзорные обобщающие экскурсии по изученному ранее в хронологической последовательности историческому материалу. При этом акцент в построении курса может быть сделан на наиболее актуальных проблемах современности или интересах, культурно-исторических запросах обучающихся. Например, в качестве интересных для школьников аспектов истории XX – начала XXI в. для изучения могут быть взяты: история создания компьютера, история освоения космоса, история становления глобальной сети Интернет, история становления мобильного телефона как средства коммуникации, становление «эры антибиотиков», история моды и дизайна и др.

3. Для изучения на углубленном (профильном) уровне предлагается разработать итоговый курс истории с акцентом на теоретические и методологические основы учебного предмета. В этом случае содержа-

ние курса необходимо дополнить историографическими, историко-философскими сюжетами, а процессу обучения придать выраженный личностно-деятельностный характер.

4. В качестве варианта можно рассмотреть разработку и реализацию интенсивного курса подготовки к сдаче ЕГЭ по истории.

Такой путь изучения истории также возможен для учащихся, перешедших в XI кл. и обучающихся по старым учебникам.

При переходе от концентрической структуры к линейной учителю истории следует иметь в виду, что изменится содержание Итоговых экзаменов в IX и X кл., т. к. имеются значительные различия в периодизации и тематике курсов истории.

Приложение

Нормативно-методические документы Минобразования РФ

1. Историко-культурный стандарт, Концепция нового учебно-методического комплекса по отечественной истории. URL: http://rushistory.org/?page_id=1800

2. Приказ Министерства образования и науки РФ от 8 декабря № 1559 «О внесении измене-

ний в Порядок формирования федерального перечня учебников, рекомендуемых к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 5 сентября 2013 г. № 1047». URL: <http://минобрнауки.рф/документы/4983>

3. Письмо Минобрнауки России от 02.02.2015 г. № НТ-136/08 «О федеральном перечне учебников».

4. Протокол заседания Научно-методического совета по учебникам Минобрнауки РФ от 15.05.2015 № НТ-16/08.

5. Приказ министерства образования и науки Российской Федерации от 08 июня 2015 г. № 576 «О внесении изменений в федеральный перечень учебников, рекомендованных к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального и общего, основного общего, среднего общего образования, утвержденного приказом министерства образования и науки российской федерации от 31 марта 2014 г. № 253».

6. Примерная программа основного общего образования (одобрена Федеральным учебно-методическим объединением по общему образованию (Протокол от 8 апреля 2015 г. № 1/15).

Ключевые слова: концентрическая и линейная структуры, историческое образование в школе.

Keywords: concentric and linear structure, history education in schools.

Задание к 4-й странице цветной вкладки журнала

Покорение Казани в 1552 году

Содержание

В 1552 г. русскими войсками под руководством 22-летнего царя Ивана IV была взята Казань. Эта победа стала важной вехой в борьбе русского народа и государства с остатками ордынского ига и сюжетом картины А.Д. Кившенко. На картине изображен момент сдачи города после ожесточенного штурма. Слева на лошади – молодой русский царь *Иван IV*, окруженный *русскими воеводами*. Перед ним – коленопреклоненный царь *казанский Едигей*. За Едигеем стоят на коленях *казанские старейшины* умоляя русского царя пощадить город и его жителей. В знак покорности татары держат перед русским царем склоненные *бунчуки*. Один из старейшин подносит Ивану символ власти казанских царей – *Казанскую шапку*. После взятия Казани Иван IV не стал возводить на казанский престол своего ставленника, а объявил царем казанским себя. Ивана IV осеняет *казанское знамя* – стяг, по преданию принадлежавший еще Дмитрию Донскому и развевавшийся над русскими полками в Куликовской битве. Наличие этого знамени указывает на преемственность политики Ивана IV, для которого взятие Казани стало продолжением борьбы с ордынским игом. На заднем плане художник изобразил русское *осадное орудие, осадную башню и разрушенную стену* Казани, за которой видны *минареты* казанских мечетей.

Методика

Картина может использоваться как иллюстративный материал при изучении темы «Восточное направление внешней политики Ивана IV».

Возможные варианты заданий по картине:

1. Найдите на картине объекты, выделенные в тексте.
2. Каково отношение художника к происходящему? Какими средствами он выражает это отношение?
3. Составьте рассказ по картине. Придумайте реплики, которыми могли бы обменяться в данной ситуации цари Иван и Едигей.

Д.И. Олейников

«Барклай, зима иль русский Бог?» Спорные вопросы самой изученной темы

Внешний ход Отечественной войны 1812 г. хорошо известен по школьному курсу истории и имеет столь обширную литературу, что описывать его нет необходимости. Гораздо важнее рассмотреть те основные проблемы, по которым до сих пор у историков нет согласия.

Соотношение сил и планы сторон

«Солдаты! Вторая польская война началась!» Так загадочно начиналось воззвание Наполеона к войскам накануне вторжения в Россию, смысл которого становится понятным, если знать первоначальные планы императора. До самого лета 1812 г. Наполеон ожидал, что Александр первым двинет свои войска на территорию раздора, в герцогство Варшавское. Но, даже переходя русскую границу, император Франции искренне верил, что борьба начнется и завершится к осени на пограничных территориях: в Польше, Литве, Белоруссии. Вот почему до войны и некоторое время после ее начала о походе на Москву речи не шло. Правилом Наполеона было: как можно скорее уничтожить главные силы противника, а «все остальное рухнет вместе с ними». «Рухнуть» прежде всего должна была политическая неуступчивость Александра. И хотя о «захвате» России и «превращении русского народа в своих рабов» речь не шла, но версия о войне «ради восстановления партнерских отношений» или об «акте необходимой самообороны» также не выдерживает критики. Наполеон собирался сде-

лать русского царя (если он не падет жертвой очередного переворота) своим вассалом, вроде прусского или австрийского монарха, «приковать к своей колеснице еще одну державу». Это означало, что будет создан «зависимый трон», русский царь «усмирен»¹ и поставлен в положение «младшего союзника» в борьбе с самым главным соперником – Англией. Наполеон планировал окончательно закрыть русскую экономику для торговли с ее главным внешним партнером, снова отправить русских казаков завоевывать Индию, а в плату своим союзникам выделить огромные территории Российской империи: Персии – Закавказье, Турции – Причерноморье, Швеции – Финляндию, Пруссии – Польшу и Литву.

Для реализации своих планов Наполеон подготовил достаточно сил и средств. К началу войны 1812 г. людские ресурсы России были меньше, чем у стран, участвовавших в походе. К 1812 г. население одной Франции (около 30 млн чел.) было сопоставимо с населением России (около 40 млн чел.)², а ведь французы составляли чуть больше половины «Великой армии». В другую часть входили «двенадцать языков»: баварцы, саксонцы, пруссаки, вестфальцы, итальянцы, поляки, австрийцы, швейцарцы, испанцы, португальцы, бельгийцы, голландцы и даже египетские мамелюки. Поэтому следует иметь в виду, что России противостояла многонациональная всеевропейская «наполеоновская» армия. Ее численность составляла почти 650 тыс. чел. при 1372 орудиях. В первом эшелоне, начавшем наступление 12 (24) июня 1812 г., насчитывалось около 450 тыс. чел.

Собираясь воевать с Наполеоном, Александр отказался от планов перехода грани-

Дмитрий Иванович Олейников – кандидат исторических наук, доцент кафедры истории и теории исторической науки факультета истории, политологии и права Российского государственного гуманитарного университета, Москва.

E-mail: oleinikovdi@yandex.ru

цы (хотя они и существовали еще в 1811 г.): «Без крайней необходимости я не буду начинателем»³. Русский император сумел сосредоточить на своих западных границах примерно 210 тыс. чел., разделенных на три самостоятельные армии. Ближайшие резервы могли увеличить армию до 300 тыс., но они находились во втором эшелоне. Единственно разумным планом, предложенным военным министром Барклаем де Толли, было уклонение от решающих сражений и отступление в глубь страны. Александр не раз говорил: «Я скорее отступлю в Камчатку, чем подпишу мир!» и «Я не положу оружия, доколе ни одного воина не останется в царстве моем!» Твердость Александра больше не заключать невыгодного мира осталась неколебимой даже в самые трагические моменты войны, после оставления Москвы. А тот факт, что именно Наполеон объявил России войну и первым пересек границу, сделал Россию защищающейся стороной, а Францию – агрессором. Наполеон написал Александру: «Вы сами испортили свое будущее». Александр ответил в обращении к своим войскам: «На зачинающего Бог!»

Русская армия отходила, не принимая генерального сражения. Численный перевес Наполеона постепенно таял, – необходимо было оставлять гарнизоны, обеспечивать тылы и коммуникации. В штабе «Великой армии» вспомнили о скифской тактике, известной со времен античности. Отступая, скифы уничтожили огромную персидскую армию Дария, а парфяне – римскую армию Красса. По тому же плану воевал с французами в Португалии английский полководец Веллингтон. Вместе с численным перевесом таяли и планы быстрой приграничной войны. «Погоня за миражом» решающего сражения привела Наполеона в Смоленск, затем на Бородинское поле, а потом и в Москву, оказавшуюся ловушкой.

Бородинская битва – победа или поражение?

При всем накопленном объеме информации, касающейся Бородинского сражения, три связанных между собой главных вопроса: *кто был сильнее* (имел количественное и качественное превосходство), *кто победил* и *какой ценой* (численность потерь) до сих

пор окончательно не решены. Современная авторитетная докторская диссертация констатирует: «В целом вопрос о точной численности сторон является до сих пор предметом научных споров историков» и следом: «В литературе встречаются самые разноречивые факты о потерях сторон, в целом спорным является до сих пор и вопрос о победителе»⁴.

Наиболее убедительным представляется анализ численности сторон, приведенный профессором Б.С. Абалихиным⁵. Он подверг сомнению завышение численности русской армии до 154–157 тыс. чел. (с учетом казаков и ополченцев), которое, кстати, существует и в некоторых современных учебниках и книгах (например, Н.А. Троицкого). Кроме того, Б.С. Абалихин указал на прямые ошибки предшественников и на разные методики подсчета: в одном случае учитываются занятые обслуживающей работой русские ополченцы, а в другом не принимаются во внимание выполняющие ту же функцию наполеоновские нестроевые солдаты. Следовательно, надо либо учитывать только строевых солдат, т. е. боевую составляющую армий, либо общую численность войск, подошедших к Бородинскому полю. В любом случае перевес окажется на стороне Наполеона: либо 134–135 тыс. чел. наполеоновской армии против 122–123 тыс. регулярных войск и казаков русской армии, либо 150 тыс. против 132 тыс. Правда, русская армия имела перевес в артиллерии: 624 орудия против 587. Часто встречающиеся рассуждения о том, что по ходу сражения Наполеон не ввел в действие Старую гвардию, а Кутузов – артиллерийский резерв, казачий полк и егерскую бригаду, к соотношению сил отношения не имеют. Как распоряжаться войсками на поле боя – дело полководца. Важнее отметить, что русский штаб ожидал встретить на Бородинском поле до 165 тыс. чел. неприятеля при 1000 орудий и исходя из этой цифры строил оборону. Наполеон оценивал силы русских в 110 тыс. чел.⁶

Большие потери сторон связаны с тем, что сражение велось как прямое лобовое столкновение, в котором обходные маневры не сыграли даже отведенной им вспомогательной роли. По наиболее достоверным подсчетам, в русской армии выбыло из строя (а не было убито, как порой пишут) 45,6 тыс.

чел. или 34 % от общей численности войск (больше, чем каждый третий). Действительно, «немногие вернулись с поля!» По французской армии данные расходятся. С точки зрения статистики оспаривается цифра в 28 тыс. чел., принятая во французской историографии еще в 1840-е гг. Во-первых, статистически соотношение числа потерянных генералов, офицеров и нижних чинов выпадает из нормы. Во-вторых, доказано, что некоторые данные занижены: в 1840-е гг. называли 269 убитых в Московской битве офицеров Великой армии, а через полвека французские историки были готовы пофамильно назвать 460 погибших офицеров⁷. Заниженность цифр вероятнее всего объясняется тем, что учтены только французские потери многонациональной «Великой армии». Однако приводившиеся в советских изданиях цифры в 50–58 тыс. чел. тоже поставлены под сомнение, поскольку опираются на недостоверные источники⁸. Стоит заметить, что с точки зрения чистой логики недостоверные источники сами по себе не опровергают такой большой цифры – они только не могут ее доказать.

Цифры более основательных, хотя все еще примерных подсчетов заметно разнятся: от 34 (без учета нестроевых) до 42 тыс. чел. (примерно каждый четвертый от общей численности). В любом случае, русская армия понесла потери, сопоставимые с французскими.

Честь победы в Бородинском сражении обе стороны поначалу приписывали себе. На следующий день после битвы Наполеон сообщал в Париж императрице об одержанной победе в «битве на Москве-реке» (так ее называют во Франции): «Я вчера разбил русских». Действительно, тактически все опорные пункты русской позиции были к концу сражения заняты французами (впрочем, также было и под Малоярославцем, от которого началось отступление «Великой армии»). Более того, именно после Бородинского сражения наполеоновская армия практически беспрепятственно дошла до Москвы (но в курсах логики предостерегают от типичной ошибки: «после» не обязательно значит «вследствие»).

Но ведь и Кутузов писал домой о своем успехе: «Я, слава богу, не побит, а выиграл

баталию над Бонапартием». Дело в том, что Наполеон не выполнил своей главной задачи. Он от самой границы жаждал второго Аустерлица, намеревался разгромить русскую армию в генеральном сражении, – но не разгромил. Как большое достижение Наполеона преподносится тот факт, что его армия «ночевала на поле сражения», однако этого мало, ибо по всем правилам военного искусства победитель должен иметь силы преследовать разгромленного противника. Однако армия Кутузова не была разгромлена. Кутузов изначально собирался провести оборонительное сражение, в котором Наполеон понесет невосполнимые потери, в то время как русская армия будет подкреплена обещанными резервами. Но московский генерал-губернатор Ф.В. Ростопчин и формировавший резервы князь А.Д. Лобанов-Ростовский обещанных резервов не прислали, поэтому Кутузов приказал жаждущим нового боя войскам отходить «навстречу свежим воинам, пылающим тем же рвением сразиться с неприятелем»⁹. Таким образом, не Бородинское сражение, а отсутствие обещанных резервных полков вынудило к отступлению и к решению «пожертвованием Москвы спасти армию».

На закате жизни Наполеон признавался: «В сражении при Москве-реке было выказано наиболее доблести и одержан наименьший успех». И добавлял: «Французы показали себя достойными одержать победу, а русские заслужили быть непобедимыми». Кутузов тоже был осторожен в своих официальных высказываниях: «Французская армия под предводительством самого Наполеона... не превозмогла твердость духа российского солдата, жертвовавшего с бодростью жизнью за свое отечество».

Получается, что на вопрос о том, чья победа была под Бородином, наиболее обоснован ответ: «ничья». Но ничья оказалась в пользу русских, ибо в моральном отношении именно русским сопутствовала удача. Если собранная почти со всей Европы армия Наполеона стала терять уверенность в окончательной победе, то русская армия, наоборот, поверила в возможность победы над полководцем, который более полутора десятков лет практически не знал поражения.

Кто сжег Москву?

Проще всего с этой проблемой справился Лев Толстой, для которого город, оставленный жителями, не мог не сгореть. «Москва сгорела вследствие того, что она была поставлена в такие условия, при которых всякий деревянный город должен сгореть, независимо от того, имеются ли или не имеются в городе сто тридцать плохих пожарных труб. Москва должна была сгореть вследствие того, что из нее выехали жители, и так же неизбежно, как должна загореться куча стружек, на которую в продолжение нескольких дней будут сыпаться искры огня. Деревянный город, в котором при жителях-владельцах домов и при полиции бывают летом почти каждый день пожары, не может не сгореть, когда в нем нет жителей, а живут войска, курящие трубки, раскладывающие костры на Сенатской площади и при сенатских стульях и валяющие себе есть два раза в день».

Тем не менее, историки до сих пор говорят о «незагаданной тайне московского пожара».

По первой версии, в пожаре Москвы, несомненно, виноваты оккупанты. Царь Александр обвинял в пожаре непосредственно Наполеона, который «не нашел в Москве ни богатств, которых жаждал, ни мира, который надеялся здесь продиктовать». По этой версии город загорелся из-за разгула деморализовавшейся Наполеоновской армии. Пьяные мародеры поджигали оставленные дома из чувства мести. Однако непонятно, как мог допустить такой пожар Наполеон, если это зависело от его воли? Ведь гибель города, в котором он одно время планировал зимовать, не была выгодна ни с какой точки зрения. Кроме того, пожар начался вечером 2 сентября, когда Наполеон еще ждал делегацию «бояр» у Дорогомиловской заставы, а передовые отряды кавалерии Мюрата только входили в город¹⁰.

По другой версии, отвергавшейся многими отечественными историками только потому, что ее поддержал сам Наполеон (хотя ее же высказывал и Кутузов), город был сожжен самими русскими. Это было сделано по почину и приказу генерал-губернатора Ф.В. Ростопчина. Европа удивлялась «скифам», уничтожившим один из красивейших городов Европы ради следования тактике «выжженной земли». Российские публицисты, поддержавшие

эту версию (например, В.Г. Белинский), повернули ее в плоскость героического самопожертвования, говоря об «очистительной жертве за спасение целого народа». В поддержку этой версии говорит то, что сам Ростопчин со времени оставления русскими Смоленска постоянно напоминал о правиле «не доставайся злодею», а 1 сентября, в день прощания с городом на Поклонной горе, многим говорил о том, что, оставив столицу, они увидят ее позади пылающей. Точно известно, что по приказу Ростопчина из города выехали все пожарники и были вывезены все «огнегасительные заряды» и что в течение 2 сентября подчиненные Ростопчина подожгли в разных местах города как минимум «Винный и Мытный дворы... Комиссариат и не успевшие к выходу казенные и партикулярные барки у Красного холма и Симонова монастыря»¹¹. Кроме того, свои дома и лавки жгли сами москвичи. Дед известного политического деятеля эпохи русских революций А.И. Гучкова, старообрядец Федор Гучков, гордился тем, что первым призвал соотечественников уничтожить свое имущество и для примера сжег свою суконную фабрику.

Именно «русская» версия признается сейчас более убедительной, хотя не отрицается виновность наполеоновских мародеров в более поздних пожарах конца сентября (именно тогда сгорел Симонов монастырь). Кроме того, сразу после ухода наполеоновской армии из Москвы по приказу Наполеона столицу «добивали»: начали жечь оставшиеся склады и общественные учреждения, взрывать стены и постройки Кремля¹². Случайно уцелело самое высокое строение Москвы – колокольня Ивана Великого, а ворвавшиеся в город казаки успели загасить фитиль, ведущий к пороховым зарядам под Спасской башней.

В чем причины поражения армии Наполеона

Все основные версии поражения Наполеоновского похода на Россию рафинированно выражены в пушкинском четверостишии:

Гроза 12 года

Настала – кто тут нам помог?

Остервенение народа,

Барклай, зима иль русский Бог?

Народная война, «остервенение народа» ставятся отечественной историографией на первое место. Вторжение Наполеона на территорию России сделало войну не просто «продолжением политики иными средствами». Принцип снабжения армий за счет территории неприятеля превращал в народном восприятии «Великую армию» в хорошо организованную разбойничью шайку, да еще во главе с «Антихристом», которого проклинали во всех церквях. «Мы увидим, кто из нас двоих устанет первый: я, содержать свою армию за счет России, или Александр – кормить мою армию за счет своей страны», – так заявлял Наполеон незадолго до вторжения в Россию. Однако ни Александр, ни помещики, ни купцы, ни крестьяне кормить армию Наполеона не собирались. Принцип «не доставайся злодею» был важной составляющей «скифской тактики». При этом дело не ограничивалось пассивным сопротивлением. Падение Москвы, российской святыни, резко ускорило процесс формирования народного партизанского движения.

Крупные частные пожертвования и массы желающих записаться в ополчение позволяли быстрее формировать и готовить резервы, которых у Наполеона было недостаточно. Русская армия уже через месяц после битвы под Бородино стала более боеспособной, и это заставило Наполеона отказаться от генерального сражения, повернуть после боя под Малоярославцем и отступить по голодной и разоренной войной Смоленской дороге.

Понятие «русский Бог» выражает сверхъестественные причины происшедшего. Агрессия – это божья кара за грехи, за которой следует чудесное избавление, дарованное свыше. Легенда приписывает оправдательное выражение «русский Бог» Мамаю, разбитому на Куликовом поле, а истоки идут еще дальше, к походу Владимира Мономаха на половцев в 1111 г., когда, согласно летописному рассказу, «Бог всевышний взглянул на иноплемеников со гневом, начали падать они пред христианами... И помог Бог русским князьям, и воздали хвалу Богу в тот день»¹³. Император Александр I приписывал успехи русского оружия особому покровительству небесных сил, превосходству православия над другими ветвями

христианства. Недаром на медали в память 1812 г. по царскому повелению выбито: «Не нам, не нам, а имени Твоему» и изображено «Всевидящее око Провидения». В настоящее время эта версия, оказавшая решающее влияние на переход русского императора от либеральных мечтаний к религиозной мистике, распространена мало.

«Барклай» – образ мудрого полководца, выбравшего правильную стратегию борьбы с Наполеоном, символизирует способность лучших русских генералов, многие из которых были учениками А.В. Суворова, по крайней мере, на равных противостоять наполеоновским маршалам. Расчет Барклая оказался точным. Еще в 1810 г. в «Записке о защите западных пределов России» он предложил в случае вторжения Наполеона отступать вглубь России, чтобы оторвать противника от баз, утомить мелкими операциями «и хотя бы под Москвой устроить новую Полтаву». Существование этого плана опровергает прежнюю версию о том, что отступление было «делом не свободного выбора, а суровой необходимости». Эта цитата из Маркса и Энгельса, священная для советской историографии, явно заимствована из работ официального российского историографа А.И. Махайловского-Данилевского, писавшего еще в 1839 г.: «перенесение театра войны в сердце России произошло не от намерения, заранее принятого, но было следствием обстоятельство»¹⁴. Даже когда Барклай за последовательное проведение отступления объявили изменником, он не отказался от этого плана. Именно Барклай буквально накануне приезда нового главнокомандующего начал подготовку к «новой Полтаве», а на военном совете в Филях поддержал предложение Кутузова об оставлении Москвы ради сохранения армии.

В последние годы отношение к Кутузову теряет «хрестоматийный глянец». С одной стороны подчеркивается, что Кутузов не просто полководец, но тонкий стратег и дипломат, прекрасно понимавший сильные стороны Наполеона и его армии и поэтому сумевший их нейтрализовать. Существует такая история: «Когда князю Кутузову поручили начальство над армией в 1812 г. и он, задумавшись, сидел облокотясь, зять его, Ф. Опочнин, спросил: “О чем вы задума-

лись? Верно о том, как разбить Наполеона? – Нет, мой друг, я не о том думаю, как его разбить..., а как его обмануть»¹⁵. С другой стороны, появилась обоснованная критика Кутузова-военачальника, чья медлительность стала причиной относительных неудач русской армии под Красным и на Березине, когда остатки Наполеоновской армии ускользнули из уже захлопывающейся ловушки. Интересно, что политик Кутузов предвидел грядущее соперничество Российской и Британской империй и считал, что, изгнав неприятеля из России, не следует идти далее: «Наполеон для России не опасен, следует поберечь его для англичан!»¹⁶

«Зима» или даже «генерал Зима» – любимый герой французской историографии. Этого «лучшего полководца царя Александра» даже изображали среди выдающихся генералов наполеоновских войн. На знаменитой карикатуре Г. Доре отступающую Наполеоновскую армию преследует конница, где верхом сидят... термометры.

Между тем давно доказано, что в те двадцать шесть дней, за которые армия Наполеона прошла от Москвы до Березины и практически перестала быть армией, настоящие морозы (–18 °С) стояли только три-пять дней¹⁷. Куда более жестокий холод выдерживали французские войска, сражаясь против русских в зимнюю кампанию 1807 г. Через Березину потому и пришлось строить мосты, что она не замерзла (а если бы замерзла, то перестала бы быть преградой и наполеоновские войска ушли бы по льду без таких страшных потерь). Наполеон, бросив армию, уехал не в санях, а в экипаже на колесах. И только когда остатки некогда «Великой армии» перебрались за Березину, избегнув русского окружения ценой практически полной потери боеспособности, наступили действительно жестокие холода (на 5–8 градусов холоднее обычного). Именно по этим холодам в России зиму 1812 г. еще долго называли в народе «французской»¹⁸.

Немало нерешенных проблем накопилось относительно Заграничного похода русской армии 1813–1814 гг. Однако боевые действия Российской империи в союзе с Пруссией, Австрией, Англией и Швецией составляют предмет рассмотрения курса всеобщей истории. Провожая русскую ар-

мию за границы Отечества можно лишь вслед за Пушкиным констатировать, что

*Скоро силою вещей
Мы очутились в Париже
А русский царь – главой царей...*

Ключевые слова: Отечественная война 1812 г., Российская империя.

Keywords: Patriotic War of 1812, Russian Empire.

Примечания

¹ Тюлар Ж. Наполеон или Миф о «спасителе». М., 1996. С. 319.

² Armengaud A., Duraquier J., Reinhard M. Histoire generale de la population mondiale. 1968. P. 252; Кабузан В.М. Народонаселение России в XVIII – первой половине XIX в. (по материалам ревизий). М., 1963. С. 164.

³ Михайловский-Данилевский А.И. Описание Отечественной войны в 1812 г. Ч. I. СПб., 1839. С. 90.

⁴ Безотосный В.М. Россия в наполеоновских войнах 1805–1815 гг. Дисс. ... доктора ист. наук. М., 2013. С. 377, 379. См. также: Ивченко Л.Л. Кутузов. М., 2012. С. 402.

⁵ Подробнее см.: Тезисы научной конференции «Отечественная война 1812 г. Россия и Европа». Бородино, 1992. С. 3–7.

⁶ Безотосный В.М. Россия в наполеоновских войнах 1805–1815 гг. С. 374, со ссылкой на РГАДА. Ф. 30. Оп. 1. Д. 278. Л. 10–10 об.

⁷ Урланис Б.Ц. История военных потерь. СПб., 1994. С.80–81.

⁸ Васильев А.А. Лукавая цифирь авантюриста // Родина. 1992, № 6–7. С. 71.

⁹ Ивченко Л.Л. Кутузов. М., 2012. С. 405.

¹⁰ Земцов В.Н. 1812 г. Пожар Москвы. М., 2010. С. 67.

¹¹ Тартаковский А.Г. Обманутый Герострат // Родина. 1992, № 6–7. С. 91.

¹² Земцов В.Н. 1812 г. Пожар Москвы. С. 134.

¹³ См.: Карпов А.Ю. Великий князь Владимир Мономах. М., 2015. С. 125.

¹⁴ См.: Тартаковский А.Г. Неразгаданный Барклай. Легенды и быль 1812 г. М., 1996; Михайловский-Данилевский А.И. Описание Отечественной войны в 1812 г. Ч. I. СПб., 1839. С. 149.

¹⁵ Из неизданной части дневника И.М. Снегирева // Русская старина. 1912, № 9. С.372. См. также: Михайловский-Данилевский А.И. Описание Отечественной войны в 1812 г. Ч. III. СПб., 1839. С. 145: «Разбить может меня Наполеон, обмануть – никогда!»

¹⁶ Русский архив. 1866, № 3. С. 469.

¹⁷ Давыдов Д.В. Мороз ли истребил французскую армию в 1812 г. / Давыдов Д.В. Военные записки. М., 1982.

¹⁸ Борисенков В.П., Пасецкий Е.М. Тысячелетняя летопись необычайных явлений природы. М., 1988. С. 420.

И.Ю. Зая

Античная философия сквозь призму кризиса современного социально-гуманитарного знания

Внимание европейских историков к античной философии обусловлено ее колоссальным вкладом в становление европейской цивилизации и развитие европейской науки и культуры. Сегодня нам часто приходится слышать о кризисном состоянии современного социально-гуманитарного знания. Обращение к античной философии способно помочь точнее оценить перспективы решения данной проблемы. Европейская философия во многом повторила путь, проделанный ранее античной философией, по крайней мере, в том, что касается взаимосвязи между доминирующими в конкретный период познавательными установками и широко распространенным отношением к окружающему миру и общественным проблемам.

Зарождение античной философии было неотъемлемо от попыток саморефлексии человека в окружающем мире (лат. *reflexio* – обращение назад, отражение), то есть осмысления своего места в нем.

Философия основывалась на доверии к логическому умозаключению как важнейшему способу постижения закономерностей природы, общества и человеческого мышления и началась в Древней Греции примерно в VII в. до н. э. с критического анализа античной мифологии при помощи разума. Критический анализ был по большей части направлен не на отрицание правдивости мифа, а на поиск логического объяснения конкретных мифологических сюжетов.

В немалой степени развитию социальной мысли способствовала антропоморф-

ность (греч. *anthropos* – человек и *morphe* – форма, вид), иначе говоря, очеловеченность греческого пантеона, благодаря которой мифы повествовали о вполне социальных отношениях между богами – обладателями индивидуального облика и характера. Античные боги занимали иерархическое положение в пантеоне, отражавшее земное социальное неравенство.

Знакомство греков с существованием чужих религиозных мифологий и культур (Египта, Месопотамии, Азиатского Средиземноморья, Персии и далекой Индии) стимулировало критический анализ собственной мифологии. Установление факта многообразия форм существования человеческих сообществ пробуждало наблюдательность, но меняло отношение к собственной культуре как к чему-то самоочевидному, данному свыше, не требующему логического обоснования, порождая представления об относительности любых социальных норм. Размышления об условности греческих и восточных обычаев встречаются у автора старейших текстов исторического жанра – Геродота Галикарнасского (ок. 484 г. – ок. 425 г. до н. э.), который творил, опираясь не только на устную традицию и письменные источники, но и на собственный опыт наблюдения во время путешествий, и даже прибегал к опросам местных жителей. Геродот не был склонен идеализировать богов, якобы озабоченных тем, чтобы люди не отхватали больше счастья, чем положено, и советовал уметь довольствоваться доступной долей счастья. Геродот представил точку зрения, согласно которой цель наших высказываний, прежде всего, заключается в достижении блага, а не в отрицании истины: «Где ложь нужна, там сле-

Иосиф Юрьевич Зая – кандидат исторических наук, доцент Финансового университета при Правительстве РФ, Москва.

E-mail: IZaya@fa.ru

дует лгать. Ведь цель правды и лжи одна и та же. Лгут в расчете убедить и извлечь из этого пользу; правду говорят для того, чтобы при помощи правдивости получить выгоду и внушить себе больше доверия. Таким образом, в обоих случаях мы преследуем одну и ту же цель, хотя и различными средствами»¹.

Демократия предполагает публичную соревновательность за влияние и власть, и потому нуждается во владеющих искусством убеждать аудиторию профессиональных мудрецах, которым предоставляется определенный простор в объяснении волнующих общество вопросов. Легендарный Сократ (ок. 469–399 до н. э.) обвинял софистов (греч. *sophistes* – мудрец, знаток) – первых мудрецов, философствовавших за плату, в увлечении методами манипуляции человеческим сознанием вместо надлежащего мудрецам стремления к истине. К софистам принадлежала плеяда талантливых древнегреческих мыслителей сер. V в. – перв. пол. IV в. до н. э.: Протагор, Горгий, Гиппий, Антифонт и др. Величая себя учителями мудрости, представители интеллектуального движения софистов занимались профессиональным обучением искусству вести дискуссии и одерживать в них победу. Следование традициям существенно ограничивало рамки манипулирования. Нацеленные на состязательное ведение дискуссий, софисты порой пренебрегали устоями общества и доходили до явного релятивизма – признания относительности истинного знания. Характерным примером служит знаменитое изречение основателя школы софистов Протагора (ок. 480 – ок. 420 до н. э.): «Человек есть мера всем вещам – существованию существующих и несуществованию несуществующих». Протагор по-видимому, усвоил знаменитый тезис Гераклита (род. ок. 544–540 до н. э. –?) о том, что все подвержено изменению, и, рассматривая чувственное восприятие как единственную надежную форму познания, мерой вещей провозглашал человека с его индивидуальным меняющимся чувственным опытом². Протагор сомневался в доступности объективного знания, указывая, что восприятия других людей остаются нам недоступными, мы судим о восприятии других людей по их высказываниям, а не из соб-

ственного опыта. Но и собственный опыт, по мнению Протагора, позволяет нам судить о наших же состояниях, а не о предопределяющих их внешних вещах. Ученик Протагора Ксениад из Коринфа (перв. пол. V в. до н.э.), развивая крайние положения учения Протагора, пришел к заключению о принципиальной непознаваемости мира, т. е. встал на позиции агностицизма – отрицания доступности объективного знания. Ксениад утверждал: «...все ложно, ... всякое представление и мнение лжет...»

Сенсуализм (лат. *sensus* – чувство, ощущение) – представление о том, что чувственное восприятие – исходная и главная форма достоверного познания, нередко приводил античных философов не только к релятивизму и агностицизму, но и гедонизму. Гедонизм (греч. *hedone* – наслаждение) – учение о том, что наслаждение и отсутствие страданий – высшее благо для каждого человека и стремление к такому благу лежит в основе человеческой морали. Родоначальник гедонистической школы из Килены Аристипп (ок. 435 – ок. 355 до н. э.) придерживался близких с Протогором воззрений на чувственное познание и доказывал, что мудрец наслаждается удовольствием, но не позволяет ему овладеть собой. Эпикур (342/341–271/270 до н. э.) полагал, что ощущение непогрешимо, ошибочными бывают наши суждения об ощущениях. Познание природы не самоцель, оно должно носить практический характер и помогать человеку получать наслаждение. Даже общество, по Эпикуру, возникает в результате договора между людьми, изначально жившими уединенно (в соответствии с естественным законом), но со временем решившими обезопасить себя от вреда при помощи соглашения. Законы и обычаи – это не нечто раз и навсегда установленное, а подлежащее периодическому изменению для взаимной пользы людей, о чем они, впрочем, склонны забывать. Развитие сенсуалистской философии неминуемо шло ко все более радикальному пересмотру задач философской деятельности. Предельное измельчание задач сенсуалистской философии воплотилось в скептицизме (греч. *skeptikos* – озирающийся, взвешивающий, нерешительный, недоверчивый) – направлении философии, провозглашающем

воздержание от догматических утверждений, под которыми подразумеваются суждения об окружающих вещах и явлениях. Скептицизм стал возможным благодаря переориентации значительной части образованных людей с подлинно философских или научных проблем на вопросы практического обустройства человеческой жизни, что было следствием разочарования в перспективах опереться на надежные критерии истины. Отсюда недоверие к философии как средству познания истины и отказ от четких жизненных ориентиров. Родоначальник скептицизма Пиррон из Элиды (360–275 до н. э.) учил, что философ – это человек, стремящийся к счастью, заключающемуся в невозмутимом спокойствии и отсутствии страданий. Глубокий знаток античной философии отечественный ученый В.Ф. Асмус (1894–1975) так описывал историко-культурный контекст распространения скептицизма: «Интерес к теории, к теоретическому выяснению картины мира, природы действующего в нем человека, к космологии, физике, астрономии повсеместно падает. Философов интересует не столько вопрос о том, что есть и как существует мир, сколько вопрос о том, как надо жить в этом мире, чтобы избежать угрожающих со всех сторон бедствий и опасностей. Философ, который был ученым исследователем, «созерцателем», становится теперь мудрецом, добытчиком не столько знания, сколько счастья, умельцем жизни. В философии он видит деятельность и строй мысли, освобождающей человека от бедствий, опасностей, от неадекватности, обманчивости, от страха и волнений, которыми так полна и испорчена жизнь»³.

Осознавая расхождения между чувственными восприятиями и служащими для их выражения понятиями, Пиррон настаивал на том, что чувственное восприятие не может быть адекватно выражено словами. Если верить более позднему представителю скептицизма Сексту Эмпирику (кон. II–III вв.), скептицизм характеризуется не отрицанием факта наличия в вещах объективных качеств (для скептиков это было бы тоже догматизмом), а отказом от любых суждений, претендующих на истинность⁴. По мысли Пиррона воздержание от всякого рода суждений и знаний вводит человека в состояние блаженства.

В действительности же установки скептицизма толкали людей как к пренебрежительному отношению к морали, которая нуждается в опоре на твердые критерии, и при их отсутствии легко приносится в жертву сиюминутной выгоде, так и к не требующему критического осмысления реальности конформизму, когда он обеспечивает комфортное существование. От другого позднеантичного философа Диогена Лаэртия (кон. II–III вв.) мы узнаем, что Пиррон «ничего не называл ни прекрасным, ни безобразным, ни справедливым, ни несправедливым и вообще полагал, что истинно ничего не существует..., ничто не есть в большей степени одно, чем другое», и «на всякое слово есть и обратное».

Скептицизм с его неверием в доступность для человека подлинных критериев истинного знания, ведущим к утрате четких жизненных ориентиров и даже смысла человеческой жизни, безусловно знаменовал собой кризис научного мировоззрения. Подобные мировоззренческие кризисы, связанные с усилением в научной среде установок скептицизма, впоследствии стали характеризоваться учеными как повторяющиеся «пирронические кризисы».

Уже в эпоху Античности породившему скептицизму сенсуализму противостояла мощная традиция возведения разума в главный критерий истины. Современник Гераклита Парменид (ок. 540 – ок. 470 до н. э.) считал, что бытием обладает лишь мыслимое, из чего вытекало тождество бытия и мышления, и, в противоположность учению Гераклита о всеобщем изменении и противоречивости сущего, наделял бытием только то, что остается вечным и неизменным. Вечное и неизменное раскрывается при помощи мышления и составляет истинное знание, тогда как чувственно воспринимаемая текучая, изменчивая, множественная пространственно-временная физическая картина мира позволяет составить временное мнение.

Попытки совместить взгляды Парменида и Гераклита вылились в создание учений о неизменности элементов мира и изменчивости их комбинаций. Одно из таких учений было разработано современником Сократа Демокритом Абдерским (ок. 460 – ок. 370 до н. э.), который, доказывая, что все сущее состоит из мелких неделимых частиц – атомов.

Они перемещаются в пространстве, соединяются друг с другом и комбинируются, что и приводит к образованию различных тел (даже боги виделись Демокриту состоящими из атомов материальными, а потому не вечными существами, которые все же образованы более устойчивыми соединениями атомов, чем все другие существа). Атомы не доступны для чувственного восприятия, которое само по себе еще не может дать правильное знание о мире. Неспроста одно конкретное явление нередко получает у людей диаметрально противоположную оценку. Своим рассуждением о том, что мед для кого-то горький, а для кого-то сладкий, Демокрит, по-видимому, и подвиг Пиррона к высказыванию: «...ничто не есть в большей степени одно, чем другое». Но даже при очевидной склонности к релятивизму, связанной с признанием того, что человек во многом руководствуется чувствами, Демокрит ставил логическое познание выше чувственного. Ведь к выводу об атомарном строении тел удалось прийти не благодаря чувственному опыту как таковому, а вследствие умения анализировать умом собственный чувственный опыт (то, что дано нам воспринять посредством органов чувств еще не есть истина, для ее постижения необходимо мудрое осмысление чувственного опыта). Придание значимости человеческой разумности проглядывается и в убеждении Демокрита, будто творящееся в мире зло проистекает от отсутствия полезного истинного знания, и именно оно должно стать средством борьбы со злом, тогда как скептики напротив предрекали, что в будущем человека почти неминуемо ожидает расплата за наивную веру в способность адекватно познавать мир. Высшее блаженство Демокрит видит не в отказе от суждений, а в высвобождении от чувственного и случайного, помогающем приобрести спокойную ясность духа. Удовольствие в понимании Демокрита – не только субъективное, чувственно воспринимаемое индивидом благо, но и вполне объективное благо, которое человек достигает, действуя в соответствии с данными ему от природы задатками. Разумным является стремление человека к соблюдению меры – к соответствию своего поведения природным качествам и способностям.

Развитие античной философии во многом предопределили взгляды Сократа, согласно которому истинное знание в значительной мере открывается логическому мышлению, критически рассматривающему проблему с разных сторон. Такой подход лег в основу диалектики (греч. *dialektike*) – искусства ведения спора, – и способствовал наметившемуся со второй половины V в. до н. э. переключению внимания греческих философов с натурфилософских проблем на этические и социальные проблемы человеческого бытия. Это стало настоящим переворотом в философской мысли. Ведь ранее она почти полностью умещалась в границах натурфилософии (философии природы и мира), базировавшейся на пантеистическом мировоззрении – (греч. *pan* – всё и *theos* – бог) – системе воззрений на мир, неотделимых от убеждения, будто божество (божественный разум) присутствует во всей природе, разлито в ней. Сократу тоже было свойственно приукрашивать природу человека. Философ заявлял, что знакомство человека с истиной является достаточным условием для того, чтобы он совершал правильные поступки. Данный тезис Сократа был оспорен рядом мыслителей, в том числе его самым именитым учеником – Платоном (427–347 до н. э.), который подметил, что даже знающий, как надо поступать, человек не обязательно поступит правильно, и это вытекает из самой человеческой природы. Платон развивал учение о первичности богатого мира идей, существующего независимо от человеческого сознания. Явления природно-социальной жизни рассматривались философом как результат частичного воплощения идей. Мир идей, по Платону, иерархичен. Главенствующее положение занимает идея блага. Соответственно и в социальном мире должна иметь место иерархия.

Все население Платон подразделял на имущих – управляющих и неимущих – управляемых, предполагая, что каждому слою населения следует выполнять предначертанную роль. Само благополучие общества, зависит от того, насколько способны выполнять свою роль и сохранять единство управляющие слои. Уподобление общества живому организму прослеживалось у Платона в отождествлении тех или иных слоев

населения с определенными органами тела: правителей, судей, воспитателей – с головой, воинов и городских стражей – с сердцем, производителей, крестьян, коммерсантов – с животом.

Чтобы овладеть подлинным знанием, человек, по мысли Платона, должен суметь освободиться от воздействия чувственных вещей, избавиться от телесного гнета и проникнуть в мир вечных идей. Считая, что такое доступно лишь немногим, призванным находиться в «голове» общества, Платон негативно относится к установившемуся в Афинах демократическому устройству. Демократия для Платона – неэффективная форма правления. Платон иронически называет ее «театрокрацией». Он убежден, что у руля должен стоять философ-мудрец. Соответственно, предпочтительными формами правления Платон называет монархию (греч. *monarchia* – единовластие, единодержавие), под которой понимает правление одного философа, либо аристократию (греч. *aristokratia* – власть лучших, знатнейших) – правление группы философов. Платон описывает монархию как справедливое правление, а аристократию как правление лучших, достойных. Демократия может привести к охлократии (греч. *ohlokratia* – власть толпы) – власти толпы, и даже к наихудшему для государства тираническому устройству (греч. *tyrannos* – властитель, повелитель) – несправедливому правлению, основанному на личном произволе. Тиран, по Платону, нередко является ставленником несведущего народа⁵. Если вырождением монархии может стать тирания, то вырождением аристократии может оказаться тимократия (греч. *timokratia* – ценократия или честекратия, то есть власть богатого меньшинства, одержимого честолюбием), когда правящей элитой обуревают личные амбиции и стремление к почестям. Сама тимократия чревата вырождением в олигархию (греч. *oligarchia* – власть немногих, то есть небольшой экономически могущественной группы), при которой власть имущие действуют не по закону, а только ради себя и во вред всему обществу. В противовес реально существовавшим обществам Платон описывает утопическое (греч. *u* – нет и *topos* – место) – не существующее идеальное государство, в котором пра-

вляющие слои высвобождены от забот о собственном материальном обеспечении и могут сосредоточиться на решении общественных проблем, но при этом вполне умеренны в потреблении. Только правящие слои – «сердце» и «голова» (руководители, судьи, защитники, и воспитатели) допущены к управлению идеальным городом-государством. Остальные должны быть заняты полезной для города деятельностью, не оставляющей времени на участие в публичных делах. Низшие слои нацелены на извлечение прибыли, и если они окажутся у власти, может установиться плутократия (греч. *plutokratia* – власть богатых) – господство денег, а вместе с ним мошенничество и коррупция. Право на собственность и семейную жизнь предоставляется только слоям «живота». Но обладание этим правом не должно вести к сильному материальному расслоению, разрушающему единство общества. Правящие же слои обходятся без собственности и семейной жизни. При равенстве полов женщинам дозволено трудиться в различных сферах наравне с мужчинами, а детей воспитывает государство. Платон видит в семье, как и в частной собственности, опасность распространения эгоизма, препятствующего служению элиты общему делу. В идеальном государстве Платона должна почитаться религия, а обществу необходимо постоянно избавляться от нечестных людей и не соответствующих общественной морали идей.

Знаменитый ученик Платона и учитель Александра Македонского (356–323 до н. э.) Аристотель (384–322 до н. э.) утверждал, что мир находится в движении, будучи заведен бестелесным перводвижателем – божеством. Аристотель использует понятие «энтелехия» (греч. *entelechia* – осуществленность), означающее свершившееся придание формы веществу. В понимании Аристотеля движение мира природы имеет некую заданную свыше цель, и устройство общества должно соответствовать этим целям. Аристотель объясняет неравенство в обществе тем, что люди от природы наделены неравными возможностями. Человек по своей сущности политическое, то есть, социальное животное (население полисов отождествлялось с отдельным обществом), и организующее людей государство – порождение природы. Це-

лю, смыслом человеческой деятельности является счастье. Поскольку основная масса людей не склонна к добродетели, в обществе необходимо принуждение. Обществу полиса следует основываться на праве, причем справедливое государственное устройство требует наличия в нем трех составных частей (говоря современным языком, соблюдения принципа разделения властей): «законосовещательный орган, рассматривающий дела государства,... должности,... судебные органы». По Аристотелю, политическое устройство общества должно быть направлено на достижение всеобщей пользы. Власть одного человека, направленная на достижение всеобщего блага – монархия, власть немногих, направленная на достижение всеобщего блага – аристократия, власть большинства, направленная на достижение всеобщего блага – полиция (по сути, конституционная республика). Тирания у Аристотеля отличается от монархии тем, что преследует выгоды одного правителя, олигархия от аристократии тем, что преследует выгоды состоятельных граждан, а демократия от полиции тем, что преследует выгоды неимущих. При тираническом, олигархическом и демократическом устройстве власть не стремится к достижению всеобщей пользы. Отталкиваясь от выведенных тенденций перерастания одной формы правления в другую, Аристотель сформулировал концепцию циклического развития общества, подразумевавшую повторение очередности смены общественно-государственного устройства. Веривший в существование «золотой середины» – в ценность и благотворность умеренности и избегания крайностей, Аристотель видел в гражданах со средним материальным достатком главную опору правильно устроенного государства. Тем самым философ предвосхитил столь популярную в XX в. идею среднего класса как гаранта стабильности общества.

Античности были известны два основополагающих подхода к объяснению феномена общества, связанные с пониманием истоков человеческой социальности. В рамках первого подхода общество трактуется как естественный феномен, порождение коллективистской сущности человека, которой его наделила природа. В рамках второго подхода общество предстает результа-

том человеческой деятельности. Тогда как для Платона общество – искусственное образование, плод усилий людей, удовлетворяющий их фундаментальные потребности, Аристотель рассматривал человека как существо социальное по своей природе и исключал саму возможность дообщественной, доколлективной стадии в жизни человечества. В качестве аргумента Аристотель приводил факт существования с незапамятных времен таких элементарных человеческих объединений, как семья и домохозяйство, основанных на естественных (природных) отношениях. Для Аристотеля общество – абсолютно необходимое условие человеческого бытия.

Как подметил В.Ф. Асмус, «IV в. до н. э. оказался для древнегреческой философии временем ее высочайшего подъема. Основные Платоном и Аристотелем школы стали центрами не только античной философии, но и античной науки»⁶. Проблематика природы, доминировавшая изначально в античной «досократической» философии, усилиями Платона и Аристотеля оказывается уравновешенной с проблематикой человеческих отношений и общественного устройства, и уже вскоре наблюдается процесс размежевания философии и собственно-научной деятельности, направленной на решение конкретных проблем и достаточно отвлеченной от общеполитических вопросов. Именно такой научной деятельностью занимались выдающиеся математики Архимед (ок. 287–212 до н. э.) и Евклид (ок. 365–300 до н. э.) В самой философии продолжается смещение интереса к проблемам человека и общества, что особенно четко проявилось в античной римской философии.

Начавшееся в I в. до н. э. развитие древнеримской философии представляло, по сути, освоение философского наследия, воспринятого от греческих учителей. «...рабы из Греции принесли в Рим греческую культуру»⁷. Многие крупнейшие древнеримские мыслители и деятели искусства были по происхождению греками или представителями других этносов, испытавших эллинизацию (воспринявших элементы греческой культуры), которая была особенно заметной на Ближнем Востоке и в Малой Азии. Фило-

софы Римской империи творили в основном на латыни, но отчасти продолжали культивировать эллинские философские традиции на греческом языке (греческая философия развивалась и после вхождения ареала распространения эллинской культуры в состав Римской империи, достигшей пика могущества в I–II вв. н. э.) Латынь превратилась в международный язык, в том числе язык науки.

Вершиной древнеримской мысли стало римское право, делившееся на частное и публичное, и пришедшее к провозглашению всех свободных граждан имеющими равные права на защиту, что явилось образом принципа равенства граждан перед законом. Выдающийся древнеримский политический деятель, обладавший неординарным ораторским талантом, Цицерон (106–43 до н. э.), опираясь на греческие философские идеи, провозгласил существование естественного закона над всем сущим, который восходит к божественному разуму⁸. Цицерон полагал, что и в человеческом обществе должно главенствовать естественное право – право, построенное на естественном законе.

Знания о социальной природе человека накапливались в лоне античной философии на протяжении многих веков. Проблемы человека и общества настолько серьезно волновали древних греков и настолько тщательно разрабатывались ими, что историю почти любой современной социальной науки приходится начинать с предьстории в древнегреческой философии, где вывели практически все главные философские дисциплины: онтология – учение о бытии, гносеология – теория познания, логика – законы и принципы рассуждения для получения правильных выводов, этика – наука о морали (о правильном), эстетика – наука о законах чувственного восприятия окружающего мира (о прекрасном).

Западноевропейские мыслители всех последующих веков будут обращаться к наследию античных философов, в работах которых содержится четкая и емкая постановка целого ряда ключевых вопросов формирования и изменения общества, сохраняющих актуальность и сегодня. На европейскую мысль окажут глубокое воздействие

достижения древних греков в области естествознания и точных наук. Ряд тенденций в развитии западноевропейской философии действительно станет повторением того, что когда-то имело место в античной философии⁹.

Корни современного гуманизма также следует искать в Античности, несмотря на то, что в центре античного философствования находился, как правило, не человек в своем неотъемлемом социальном окружении, а заданный мифологией космический порядок, гармонию которого стремилось передать изобразительное искусство¹⁰. Связанное с античными религиозными и философскими верованиями, оно наделяло людей идеальными внешними качествами и тем самым оказало огромное содействие распространению в позднесредневековой Европе антропоцентризма и гуманизма – основополагающих черт современной цивилизации¹¹. Эти черты во многом определяют и саму линию развития современного гуманитарного знания, и дискуссии о его научной состоятельности.

Ключевые слова: гедонизм, гносеология, логика, онтология, сенсуализм, скептицизм, релятивизм, эстетика, этика.

Keywords: hedonism, gnoseology, logic, ontology, sensationalism, skepticism, relativism, esthetics, ethics.

Примечания

¹ Лурье С.Я. Геродот. М., 2009. С. 114–115.

² Микешина Л.А. Философия познания. Полемика главы. М., 2002. С. 166–167.

³ URL: <http://philosophica.ru/asmus/110.htm>

⁴ Микешина Л.А. Философия познания. С. 160–161.

⁵ Вальяно М.В. Философия. Учебник. М., 2003. С. 55.

⁶ URL: <http://philosophica.ru/asmus/108.htm>

⁷ Линдбергер К. Обучение истории. М., 1997. С. 83.

⁸ Плутарх. Избранные жизнеописания. Минск, 1995. С. 368–369.

⁹ Зая И.Ю. История социологии. Ч. 1. Предыстория науки об обществе. М., 2013. С. 21.

¹⁰ Зая И.Ю. Проблемы развития социальной мысли в эпоху Возрождения // ПИШ. 2014. № 1. С. 52.

¹¹ Сапронов П.А. Культурология. Курс лекций по теории и истории культуры. СПб., 1998. С. 222–224.

О.С. Клишина

Преподавание комплексного модульного курса «Основы религиозных культур и светской этики»: проблемы подготовки учителя

Согласно решению Министерства образования Российской Федерации, в 2012 г. в школах России был введен курс «Основы религиозных культур и светской этики» (ОРКСЭ)¹. Новаторство заключалось как в самом содержании курса, так и в методических приемах, на которых следовало выстраивать его преподавание. Заметим, что религиоведение изучается в школах сравнительно давно, с конца 80-х гг. XX в. Однако религиоведение предназначалось для старшеклассников в качестве факультативного курса, выбираемого сугубо на добровольной основе. ОРКСЭ же был внедрен в программу начальной школы для обязательного обучения. А ведь у младших школьников нет не только достаточных религиоведческих, но и исторических знаний. К тому же в этом возрасте практически отсутствует (либо остается чрезвычайно узким) субъективный опыт в соответствующей сфере.

Новаторство заключалась уже в том, что предмет духовно-нравственного цикла вводился в практику обновляющейся российской школы на систематической основе. Реализация такого подхода должна была позволить не только привить прошедшему данный курс ученику необходимые практические знания и навыки, но и сформировать у него востребованные в современном обществе черты и качества личности.

Ольга Семеновна Клишина – доктор исторических наук, профессор кафедры «Международное (поликультурное) образование и интеграция детей мигрантов в школе» ГАУО ВПО Московского института открытого образования.

E-mail: klishinaos@mioo.ru

Вскоре выяснилось, что курс вызвал некоторую растерянность в педагогическом сообществе, и это нельзя назвать случайностью. Хотя интересующий нас модуль и носит в светской школе просветительский и культурологический характер, а преподающим его учителям запрещается прямая пропаганда религиозной догматики, курс, безусловно, отличается ярко выраженным духовно-нравственным содержанием, что повышает требования к учителю, нуждающемуся в специальной профильной подготовке. Учитель должен профессионально разбираться в религиоведческой тематике и не менее профессионально владеть педагогическими технологиями, при помощи которых столь новый и далеко непростой материал только и может быть донесен до современных школьников.

Еще одна трудность заключалась в следующем. Одни учителя сами оказывались не готовыми определить с отношением к религии в собственной жизни. Другие рассматривали религиозную сферу как сугубо личную, можно сказать, интимную сторону душевной жизни человека и семьи, не подлежащую обсуждению на уроках и публичным оценкам.

Вместе с тем курс поставил перед учителем и проблемы совсем иного рода. Традиционный способ проведения урока, когда учитель транслирует, а ученик усваивает знания, в процессе преподавания ОРКСЭ совершенно неэффективен. Это на интуитивном уровне понимали даже самые консервативные и опытные педагоги, взявшиеся преподавать данный курс. Ситуация усугублялась след-

ствие того, что на начальном этапе к преподаванию ОРКСЭ часто привлекались слабо мотивированные педагоги. По причине обязательности курса в школах должен был появиться как минимум один учитель ОРКСЭ, и руководство школы, используя административный ресурс, нередко вынуждало незаинтересованного учителя посещать курсы повышения квалификации, чтобы он по формальным критериям подходил для преподавания предмета. Не удивительно, что среди проходящих курсы повышения квалификации очень быстро стала вырисовываться весьма существенная когорта фрустрированных и раздраженных педагогов, которые рассматривали введение нового предмета как очередной предлог для «идеологической обработки». Подобный настрой не благоприятствовал приобретению необходимых для учителя ОРКСЭ знаний и навыков. Добавим к вышесказанному, что в подавляющем большинстве случаев на курсы зачислялись педагоги начальной школы, как правило, прекрасно владеющие методикой работы с детьми младшего школьного возраста, но не всегда знакомые с религиозческой проблематикой даже на примитивном бытовательском уровне. Отсюда легко понять возмущение многих учителей. Итак, введение курса ОРКСЭ выдвинуло перед школой целый ряд сложных задач, настоятельно требующих скорейшего разрешения.

Очевидно, что трудности, вызванные низкой учебной мотивацией, наблюдались в школе и раньше. Но сегодняшние трудности носят специфический характер, т. к. знание само по себе для многих потеряло былую общественную ценность и значимость. Испытывая влияние социального окружения, школьник нередко воспринимает мнение родителей и других значимых взрослых о том, что знание «непрестижно», а высокие нравственные ценности лишь выступают помехой для удачного карьерного продвижения и достижения личного благополучия. Как же в этом случае быть учителю ОРКСЭ, который как раз и должен транслировать противоположную точку зрения, а чтобы быть убедительным – разделять ее? Поэтому ОРКСЭ – особый урок, его бесперспективно выстраивать с директивной, поучающей позиции. Не вступая в диалог с учеником, педагог, скорее всего, не будет услышанным.

Нельзя сбрасывать со счетов и общую ситуацию с усвоением знаний. По итогам исследования, проведенного по Программе международной оценки обучающихся (PISA) «Мониторинг знаний и умений в новом тысячелетии» в 32 странах, российские школьники оказались на 29 месте по уровню умения понимать тексты и использовать их содержание для достижения собственных целей углубления знаний и расширения возможностей активного участия в жизни общества².

Ребята испытывали трудности и при получении информации, и при ее анализе, не могли ответить на элементарные вопросы по текстам, тяжело давались даже задания репродуктивного порядка, когда они были представлены в незнакомой для школьников форме: ученики не могли ни соотнести, ни объединить информацию из непривычных источников. Все это свидетельствует о том, что сама система знаний и умений в школе недостаточно практико-ориентирована, налицо дефицит применения диалогических методов обучения. Методы и приемы в образовании показали низкую эффективность. В упомянутом исследовании приведены ответы школьников на содержательные вопросы по проблемам учебной мотивации. Опять же, выявилась весьма печальная картина: только 11 % школьников заявили, что им интересно на уроках, 74% сказали, что интересно не всегда, а 15 % признались, что им никогда не бывает интересно.

Любопытны и обоснования таких ответов: «Учитель не всегда понимает учеников, не хочет прислушиваться к их мнению»; «Большинство учителей просто читают новый материал из учебника»; «Редко бывают интересные задания»; «Заставляют учить кучу ненужного материала»; «Некоторые уроки проходят однообразно, монотонно»; «Интересно, когда проводятся на уроках занимательные мероприятия»; «Мне интересны темы, которые обсуждаются на уроке». Заставляют задуматься варианты ответов, полученные на вопрос: на каком уроке было бы интересно работать? Ребята выразили желание проводить эксперименты, работать в группе со сверстниками, участвовать в ролевой или имитационной игре, самостоятельно работать по теме, используя мультимедийные технологии. Это еще раз показывает, на-

сколько нам, учителям, необходимо осваивать интерактивные и коммуникативные педагогические технологии, служащие развитию творческого мышления, становлению личности, формированию духовного мира человека, гражданина.

Принятый в 2012 г. ФГОС НОО ориентирует учителя на применение интерактивных методов на всех уроках – как гуманитарной, так и технической и естественно-научной направленности. Такие требования исходят не только «сверху», от чиновников из образовательной сферы, но и «снизу», от самих учеников, что в целом отражает картину изменившегося мира, в котором ученика оценивают уже по совершенно другим, чем раньше, критериям: «...реалии глобальной взаимозависимости и культурного разнообразия нашей планеты в XXI в. определяют потребность в образовании и воспитании поколения с новым типом мышления, новым отношением к жизни, поколения, способного успешно самоопределиться в условиях быстро меняющегося мира»³.

Современная жизнь ориентирует педагога на реализацию концепции опережающего развития, в центре которой сам обучающийся с его потребностями в образовании. В рамках данной концепции ученик должен быть нацелен на овладение навыками анализа и интерпретации художественного, научного, учебного текстов, восприятие их многослойного смысла. Подобные навыки особенно важны при работе с такими текстами религиозного содержания, которые, войдя в традиции народов нашей страны, приобрели культуруобразующий характер. Учитель должен стремиться включить ученика в образовательный процесс в качестве значимого соавтора, а не пассивного репродуктора образовательного процесса. Это даст возможность обучающимся сполна ощутить собственный интеллектуальный рост и свои творческие успехи. Намеченные подходы, наверное, в наибольшей степени актуальны для учителя ОРКСЭ, поскольку воспитательная и духовно-нравственная компонента этого курса преобладает над знаниевой.

Уместно выделить три типа урока по методу ОРКСЭ: 1) традиционный урок знакомства с религиозными традициями и культу-

рой; 2) активный урок, на котором дети могут обсудить животрепещущие мировоззренческие вопросы; 3) интерактивный урок, на котором педагог интегрирует социальный опыт детей для решения задач, связанных с мировоззренческими вопросами и пониманием проблем религиозной культуры.

Особенности самого предмета предопределяют активное использование в его преподавании личностно-ориентированного и системно-деятельностного подходов, поскольку, как мы смогли убедиться, обучение только знаниям без глубокого эмоционального погружения в тему уводит в сторону от подлинных целей и задач ОРКСЭ.

Причем знания по ОРКСЭ необходимы не только ребенку, но зачастую и взрослому человеку. Одних знаний о культуре религий еще недостаточно, поэтому имеет смысл чередовать занятия в традиционной форме с интерактивными уроками, дающими школьникам ценный эмоциональный и интеллектуальный опыт.

Учитель – ключевая фигура для успешного освоения курса ОРКСЭ, поэтому необходимо позаботиться о его психологической подготовке для преподавания данного предмета. Мы разработали, базирующуюся на методе кейс-стади, оригинальную методику проверки и одновременно тренировки готовности учителя преподавать ОРКСЭ. Суть методики в том, что учителю предлагается разобрать ряд конкретных ситуаций, с которыми время от времени приходится сталкиваться в современной многонациональной и поликонфессиональной школе, и предложить собственные решения возникающих в этих ситуациях острых проблем. При оценке готовности учителя принимается во внимание не только глубина анализа ситуаций и потенциальная эффективность предложенных решений, но и психологические реакции учителя на отклоняющиеся или нестандартные действия со стороны учеников и других задействованных в ситуации лиц.

Приводимые ниже примеры заимствованы из практики преподавания ОРКСЭ московских учителей, прошедших обучение на курсах повышения квалификации в ГАУО ВПО МИОО в 2012–2015 гг.

Кейс-стади: «Найдите оптимальный выход из положения». Цель: провести разбор ситуа-

ций, возникающих в школе, и выбрать оптимальный путь решения конфликта.

Ситуация 1. В классе учатся русские дети, а также небольшая, но консолидированная группа мальчиков, представителей одного из северо-кавказских народов. На переменах дети постоянно дерутся, ругаются и выясняют отношения. Учитель понимает, что в классе идет обычная борьба за лидерство, но дети убеждены, что конфликт носит межэтнический характер, и пытаются поставить противоборствующую сторону «на место» с помощью силовых методов.

Ситуация 2. Учитель объявляет, что в воскресенье в классе пройдет дискотека, и предлагает приготовить смешной и запоминающийся номер, чтобы повеселить одноклассников. Однако девочка из православной семьи говорит, что она не придет на мероприятие, потому что по воскресеньям она обязательно посещает церковную службу.

Ситуация 3. Мальчик из мусульманской семьи в отличие от остальных школьников отказывается убрать за собой поднос в школьной столовой. Он объясняет свое нежелание тем, что мужчина не должен выполнять «женскую» работу.

Ситуация 4. Мальчик из еврейской семьи хорошо учится и постоянно рассказывает плохо успевающим одноклассникам о богоизбранности еврейского народа, объясняя этим свои способности. Дети обижаются, злятся и избивают его. Мама мальчика просит учителя срочно принять меры.

Ситуация 5. На уроке учитель излагает историю крестовых походов. Девочка из мусульманской семьи внезапно поднимает руку и говорит: «Вы совершенно неправы...» Мальчик из православной семьи также выражает свое несогласие с учителем: «А нам батюшка в воскресной школе совсем по-другому это объяснял...»

Ситуация 6. Учительница хотела погладить по голове застенчивого мальчика из буддийской семьи. В ответ ребенок при всех неожиданно укусил учительницу за руку.

Ситуация 7. Учитель замечает в личных вещах ребенка спрятанный раскладной нож и делает ему замечание. Ребенок никак не реагирует. Учитель вызывает родителей в школу. В класс приходит папа с большим раскладным ножом.

Ситуация 8. Учитель физкультуры замечает около раздевалки застенчиво стоящую девочку из мусульманской семьи. «А ты почему не идешь переодеться на урок?» – спрашивает он. «Па-

па сказал, что я уже взрослая и не могу носить обтягивающую одежду в присутствии мальчиков» – отвечает девочка. Учитель вызывает папу. Папа упорствует: «Я хочу воспитывать дочь в исламских традициях».

Разбирая предложенные ситуации, учитель должен продемонстрировать ясность видения назревающего в каждой из них конфликта, суметь доходчиво описать наиболее вероятные варианты развития событий и, сохраняя приверженность этическим принципам педагога, наметить логически последовательные шаги по преодолению возникших трудностей. Опыт решения учителями этих кейсов заслуживает более пристального рассмотрения, что будет сделано в следующих публикациях.

На сегодняшний день уже сложилось сообщество педагогов, преподающих ОРКСЭ. Многие осознают лежащую на них ответственность, понимают пропедевтическую ценность данного курса, его значимость для воспитания личности, привития навыков межкультурного и межрелигиозного согласия и диалога.

В успешном преподавании курса ОРКСЭ колоссальную роль играет не только духовно-нравственная, но и педагогическая, методическая подготовка учителя, широта его кругозора.

Очень важно, чтобы посещающий курс ОРКСЭ школьник уходил домой с твердыми знаниями, позитивным эмоциональным настроем, подкрепленным запечатленными положительными образами, которые в дальнейшем будут содействовать его интеллектуальному, душевному и духовному росту, и, конечно же, с четкими нравственными ориентирами.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, ОРКСЭ, педагогические технологии.

Keywords: spiritual and moral education, bases of religious culture and secular ethics, pedagogical technologies.

Примечания

¹ URL: <http://docs.cntd.ru/document/902384503>

² Турик Л.А. Педагогические технологии в теории и практике. Учебное пособие. Ростов н/Д., 2009. С. 4.

³ Кулютин Ю.Н., Спасская Е.Б. Глобальные ориентиры в образовании // Образовательные технологии. Из опыта развития глобального мышления учащихся. СПб., 2002. С. 8.

Н.П. Хлопкова, Е.А. Шацило

Вылазки как демонстрация активного характера обороны Севастополя

В конце 40-х гг. XIX в. политические и экономические интересы Англии и России все чаще стали пересекаться в борьбе за сферы влияния на страны Средиземного моря. Англия поставила перед собой задачу: запереть российский флот в Черном море, чтобы ослабить влияние России на страны Средиземноморья.

В результате русско-турецкой войны 1828–1829 гг. Оттоманская Порта попала в длительную зависимость от российского государства. Турции было запрещено пропускать другие суда кроме русских через Черноморские проливы. В середине XIX в., вследствие революционного движения, произошло ослабление Османской империи, чем пыталась воспользоваться Россия для укрепления своего влияния в Турции. В то же время Англия старалась втянуть Россию в очередную войну с Турцией и ослабить ее как регионального лидера. Однако сама объявить войну не решалась, учитывая превосходство Российского флота. Но к началу 50-х гг. XIX в. английский флот был оснащен современными паровыми кораблями, и расстановка сил в регионе стала меняться не в пользу России. К 1853 г. половину английского флота составляли паровые корабли, а в составе Черноморского флота России их было только 14 % от общего числа. Англия не оставляла попыток подтолкнуть Турцию на войну с Россией, обещая всестороннюю поддержку.

Наталья Павловна Хлопкова – аспирант факультета истории, политологии и права, Московский государственный областной университет; **Евгений Анатольевич Шацило** – экскурсовод, Россия, г. Севастополь.
E-mail: mailtayilen@mail.ru

В это же время у России с Францией произошел дипломатический конфликт по вопросу покровительства христианского населения Турции. Франция, оказав давление на Порту, добилась передачи «ключей» от Вифлеемского храма католикам. Россия, с целью оказать давление на Турцию, оккупировала Придунайские княжества. Отказ Николая I вывести войска привел к объявлению Турцией войны России 4 ноября 1853 г.

Кроме этого, Николай, сам того не понимая, подтолкнул Францию к союзу с Англией. В декабре 1852 г., поздравляя Наполеона III с коронацией, вместо обращения «Дорогой брат» (как к брату по императорской крови), он, считая Наполеона выскочкой и простолюдином, обратился к нему «Дорогой друг». Этим он сильно задел самолюбие Наполеона III, а спустя год Англия предлагает Наполеону заключить союз для нападения на Россию и император, движимый чувством мести, соглашается.

За короткое время у России появляются два враждебных государства – Англия и Франция.

Война с Турцией началась: 18 ноября 1853 г. в Синопском сражении был уничтожен турецкий флот; 19 ноября 1853 г. на Кавказе разбита турецкая армия.

Под предлогом защиты Турции Англия объявляет войну России.

2 сентября 1854 г. на крымском побережье между городами Евпатория и Севастополь высажен десант, состоящий из трех армий: английской, французской и турецкой. Из планируемых 56 500 чел., высаженных на берег, французов – 28 000, англ-

личан – 22 500, турок – 6000¹. Армии движутся к Севастополю – базе черноморского флота.

13 сентября 1854 г. в Севастополе вводится осадное положение, и начинается отсчет 349 дням Героической обороны. Однако первый штурм города происходит только 6 июня 1855 г., спустя восемь с половиной месяцев. Почему же англичане и французы, имевшие значительное преимущество в живой силе и большое техническое превосходство, решились на наступление спустя столь длительное время?

Одной из основных причин, заставлявших нападавшую сторону все время откладывать штурм – активный характер обороны осажденной в Севастополе российской армии, а точнее, вылазки или рейды небольших групп добровольцев: солдат, матросов, казаков.

Вылазки происходили в течение всего периода обороны Севастополя, нанося значительный материальный и моральный урон нападавшим, и часто использовались как разведка. В период обороны Севастополя было проведено свыше 150 вылазок. Большинство – в зимний период.

Первая вылазка датируется 23 сентября 1854 г.

Основной целью вылазок было разрушение осадных сооружений и изматывание противника. Но если провести более глубокий анализ причин и мотивов вылазок, то можно определенно сказать, что в разные периоды обороны Севастополя их цели были разными.

Английские и французские солдаты были вооружены штуцерами – нарезными ружьями, дальность стрельбы которых составляла 750–800 м. В то же время на вооружении российской армии состояли гладкоствольные ружья с максимальной дальностью стрельбы 300 м. Разница составляла около 500 м. Следовательно, находясь на расстоянии 400 м от позиций, французские и английские солдаты могли безнаказанно вести огонь по оборонявшимся.

Одной из главных целей вылазок, совершенных осенью и зимой 1854 г., был захват нарезного оружия. И ближе к зиме французы и англичане уже не могли безнаказанно обстреливать наши позиции, т. к. несли по-

тери уже от своего, захваченного русскими солдатами, оружия.

Союзники превосходили российскую армию не только в стрелковом оружии, но и в артиллерии. Английские орудия были мощнее и дальнобойнее. Они наносили существенный урон русским позициям и солдатам, поэтому следующей целью рейдов было заклепать орудия: в затравочное отверстие вбивался обыкновенный гвоздь, и пушка выходила из строя.

Одна из таких вылазок была осуществлена с батареи № 84, расположенной слева от Малахова кургана. В ночь с 1 на 2 октября 1854 г. добровольцы Бутырского полка и казаки под командованием Дмитрия Ивановича Никифорова и Андрея Петровича Обезьянинова совершили вылазку с целью вывести из строя орудия редута «Виктория», который возвели англичане на Микрюковой высоте для обстрела Малахова кургана. Русские солдаты взяли редут в окружение, заставив англичан бежать. Однако поняв, что русских не так много, противник открыл ответный огонь, и отряд отступил под прикрытием залпов русских батарей с Малахова кургана.

По воспоминаниям французского офицера², в октябре 1854 г. русские войска провели несколько серьезных вылазок. В полдень 5 октября 1854 г. силами в 200–300 добровольцев русские начали разведывательное наступление в направлении Килен-балки и Инкермана на батарее противника, которое было отражено находившимися в прибатареинных траншеях солдатами. Ночью 23 октября 1854 г. вылазка была повторена. В этот раз русские разделились на два отряда. Один – под командованием генерала Федова Ивановича Соймонова – двинулся к Килен-балке, второй – генерала Ивана Петровича Павлова – по дороге от Инкерманского моста, где должен был соединиться с первым. Отрядам удалось подойти настолько тихо, что солдаты в лагере были взяты в плен. Однако подоспевшее подкрепление в количестве двух отрядов под командованием Пьера Франсуа Боске заставило русских отойти на прежние позиции. Эта вылазка переросла в Инкерманское сражение 24 октября 1854 г.

Следующий рейд 24 октября 1854 г. русских солдат Минского полка хоть и способствовал зацепке некоторых орудий противника, но силами французских резервов был отброшен, погибло около 800 нападавших. Преследовавшие отступающих французы подверглись обстрелу русских батарей и понесли потери³.

В тот же день более удачной оказалась вылазка солдат 11-й пехотной дивизии. Нападавшим удалось не только зацепать французские и английские орудия, но и захватить часть их провизии.

В ночь с 24 на 25 ноября 1854 г. часть солдат 8 батальона отправились на Киленбалочные высоты в разведку. В результате на Сапун-горе был захвачен английский патруль из 6 чел. и доставлен в расположение русских войск. В эту же ночь была предпринята четвертая вылазка отрядом под командованием лейтенанта Николая Алексеевича Бирюлева, который состоял из 75 чел. Охотского и Волынского полков, Волынского резервного батальона, 45 матросов и 80 рабочих. Целью вылазки было остановить вражеский огонь из ложементов левее 4 бастиона, что мешало работе русских батарей. После более чем часового боя задача была выполнена. В этой вылазке в плен было взято 6 солдат⁴.

Ближе к зиме цели вылазок начинают меняться.

В течение зимы 1854–1855 гг. вылазки осуществлялись с целью получения сведений о расположении неприятеля. Такая вылазка произошла 21 ноября 1854 г. с 4 бастиона в количестве 300 чел. А при вылазке 8 декабря 1854 г. с 3 бастиона взято в плен 2 английских офицера и 2 рядовых. 17 декабря 1854 г. также в вылазке с 3 бастиона захвачено 10 рядовых. 26 и 31 декабря 1854 г. произведены вылазки с 5 бастиона для разрушения траншейных работ врага. 1 января 1855 г. с 3 бастиона сделана вылазка отряда под начальством лейтенанта Николая Яковлевича Астапова и Николая Алексеевича Бирюлева, взяты в плен 16 англичан и 2 француза⁵. В одной из вылазок с 3 бастиона в ночь с 20 января 1855 г. погиб матрос Игнатий Маркович Шевченко, закрыв собой Н.А. Бирюлева.

Нерасторопность и злоупотребления в интендантских службах привели к тому, что в декабре у солдат не было полушубков,

а у многих – даже нижнего белья под мундиром. Стало не хватать провизии. Зато армия союзников была обеспечена зимней одеждой полностью.

Естественно, основной целью вылазок стала добыча теплой одежды и провианта. В подобных рейдах особенно отличились пластуны – казаки, закаленные и получившие опыт в боевых действиях на Кавказе. Об их бесстрашии ходили легенды. При падении на траншею неприятеля они использовали особый прием. Неслышно подобравшись, останавливались шагов за тридцать, давали залп и тут же падали на землю. А после того, как противник стрелял в ответ, они кидались в траншею, где завязывался штыковой бой. Время перезаряда русского ружья составляло 20–25 сек., а на перезарядку штуцера уходило больше полутора мин. Противнику оставалось либо кинуться в рукопашную, что англичанам было не свойственно, либо быстро покинуть поле боя, чтобы не быть расстрелянными. Англичане, как правило, бежали, оставляя богатые трофеи.

В конце 1854 – начале 1855 г. произошло несколько локальных вылазок для разрушения укреплений противника, сведений о которых существует недостаточно. 26 декабря 1855 г. в 23 ч ночи осуществлена вылазка русских войск против траншеи в форме буквы «Т» и отражена 5 дивизией. Место столкновения французским офицером обозначено как «Под Севастополем»⁶.

17 января 1855 г. попытка русской вылазки была отражена 46 пехотным полком и иностранным легионом⁷. А в ночь на 19 января 1855 г. русские произвели вылазки для захвата батареи и зацепки орудий. Задача не была выполнена, т. к. против русских сил выступили 7 и 42 пехотные полки и 19 батальон егерей⁸.

С конца февраля – начала марта 1855 г. на бастионах начинает ощущаться сильная нехватка пороха. Основной целью вылазок становится его добыча. Вылазки приобретают массовый характер, т. к. для доставки большого количества пороха требуется больше солдат.

Кроме «провиантских» и «запасных» вылазок продолжались рейды как за трофеями, так и для разрушения укреплений противника.

Со 2 марта 1855 г. происходили атаки французов на Камчатский люнет, носившие локальный характер. Однако 10 марта они вылились в большую вылазку и бой в ночь с 10 на 11 марта 1855 г.⁹

Вылазка проходила против дивизий Каму и Жюля Брюне. Французские траншеи противопоставили 500 чел. или 2 дивизии, русские – около 5 с половиной тыс. Вылазку удалось отбить только с приходом на подкрепление третьего батальона егерей, третьего полка зуавов и 82 пехотного полка осаждающих сил. Французы потеряли 177 человек убитых и 300–400 раненых, русские в общей сложности 2500 чел.¹⁰

15–16 апреля 1855 г. русские войска напали на английские траншеи в районе третьей параллели укреплений на Корабельной балке, притворившись французским отрядом. Однако их хитрость раскрыли и расстреляли на подступах к укреплениям¹¹.

После 6 июня 1855 г. вплоть до начала июля русские старались вернуть Камчатский люнет. Несколько раз нападали на английские траншеи, ложементы между Малаховым курганом и люнетом. После долгой борьбы силами 86 пехотного полка эти вылазки были окончательно остановлены¹².

Таков был активный характер обороны Севастополя. В целом вылазки способствовали облегчению бытовой, провиантской,

ружейной ситуации в русских войсках, отсрочили сдачу города, но не смогли переломить ход кампании в пользу гарнизона Севастополя.

Ключевые слова: *бастيون, батарея, вылазка, люнет, редут, ложемент.*

Keywords: *bastion, battery, outing, lunette, redoubt, trench.*

Примечания

¹ Эрбе Ж.Ф.Ж. Французы и русские в Крыму. Письма французского офицера к своей семье во время восточной войны 1853–1855 гг. Пер. с фр. М., 2015. С. 47.

² Там же. С. 94–104.

³ Вронченский М.А. Севастопольский разгром. Воспоминания участника славной обороны Севастополя. М., 2011. С. 25.

⁴ Там же. С. 30–31.

⁵ Вронченский М.А. Севастопольский разгром. Воспоминания участника славной обороны Севастополя. М., 2011. С. 52–53.

⁶ Эрбе Ж.Ф.Ж. Французы и русские в Крыму. С. 147.

⁷ Там же. С. 157.

⁸ Там же. С. 160–161.

⁹ Вронченский М.А. Севастопольский разгром. С. 65.

¹⁰ Эрбе Ж.Ф.Ж. Французы и русские в Крыму. С. 178–179.

¹¹ Там же. С. 192.

¹² Там же. С. 236.



И.Л. Андреев, И.Н. Фёдоров

Василий III и его время. Содержание и методика преподавания в учебниках VII класса

Результаты правления Ивана III и Василия III стали фундаментом дальнейших успехов, которые пришлось на первые десятилетия царствования Ивана IV. Но именно в этот период сформировались вызовы, ответы на которые стали искать сначала публицисты, а затем авторы реформ середины XVI столетия.

Первые пятнадцать лет правления Василия III – это продолжение прежней политики Ивана III. Приоритет для молодого князя – включение в состав Московского княжества оставшихся «независимых» земель Северо-Восточной и Северо-Западной Руси. К 1505 г. формально независимыми оставались Псков и Рязанское великое княжение. В 1510 г., когда угроза вмешательства великого княжества Литовского была наименьшей, Василий, воспользовавшись конфликтом между наместником и псковитянами, упразднил вечевые порядки.

В 1521 г. наступил черед Рязанского великого княжества. В отличие от Новгорода и Пскова, его включение не сопровождалось массовыми перемещениями бояр и боярских детей.

Как и отцу, Василию III в период 17-летнего правления пришлось вести много войн, прежде всего с Литвой, успех в которых склонялся в пользу русского государства. Их идеология основывалась на претензиях московских правителей на Киевское наследие, что никак не устраивало великое княжество Литовское.

Игорь Львович Андреев – профессор кафедры Отечественной истории Московского городского педагогического университета; **Иван Николаевич Фёдоров** – преподаватель истории ГБОУ «Гимназия № 1539», Москва.
E-mail: fedorovin@gmail.com

В 1522 г., истощенные долгим противостоянием, стороны заключили перемирие. Граница была установлена по Днепру. Москва, сохраняя за собой Смоленск, отказывалась от своих притязаний на Киев и Полоцк.

Центр тяжести внешней политики перенесся на восток. Приоритетной темой стала Казань. В 1523 г. состоялся первый поход на Казань, который возглавил сам великий князь. Таким образом, Василий III сделал «восточный вопрос» главным, что на тот момент отвечало интересам Русского государства. Однако решить его не сумел ни дипломатическим, ни военным путем, передав в «наследство» своему преемнику.

Иосиф Волоцкий в посланиях к Василию III называл его государем над государями. В этом обращении была точная констатация того, как современники воспринимали московского князя и подвластных ему князей. Незавершенность политического объединения находила свое выражение в существовании княжеств с разными статусами. Исследователи выделяют по крайней мере три различных типа суверенных прав местного князя. Это, прежде всего, удельные княжения членов московской династии Рюриковичей. При Василии их было пять: уделы родных братьев – Юрия Дмитровского, Дмитрия Углического, Семена и Андрея (последние два были уже созданы по завещанию Ивана III). Пятым был Вологодский удел племянника великого князя, князя Федора Борисовича.

В свое время существование подобных уделов в научной литературе связывали со стремлением их обладателей выйти из-под контроля Москвы, нередко даже за счет «разрушения» единого государства. Эти ус-

тремления и были проявлением «реакционной» удельной старины. Несомненно, члены великокняжеской семьи чувствовали себя в своих уделах государями и так же воспринимались местным населением.

При Василии не было ни одного случая выступлений удельных князей против монарха или даже отказа от служебных назначений. Видный исследователь этого периода В.Д. Назаров обращает внимание, что в целом они вели в своих уделах схожую с центром земельную и финансовую политику, т. е. двигались вместе с Москвой. Историк обращает внимание на еще одно важное обстоятельство: уделы братьев по сути были тупиковые. Удельным князьям некому было их передать, поскольку Василий III запрещал им жениться. Братья умирали (двое из четверых ушли до 1533 г., еще раньше, в 1513 г. умер племянник Федор Борисович), а их выморочные уделы отходили к великому князю. Лишь младший брат Андрей Иванович получил разрешение вступить в брак в 43 года.

Второй тип княжеств – владения служилых князей с особым (индивидуальным) статусом. К ним относились древние вотчины черниговских Рюриковичей (князей Воротыньских, Одоевских, Белевских), пожалования великих литовских князей (Стародубских, Трубецких), уделы, данные знатным эмигрантам из Литвы. Их существование было сложно пролонгировать по политическим соображениям, но конец был одинаковым. Одна часть отошла к московскому монарху как выморочные, другая – в результате опал и конфискации. В любом случае этот тип уделов не представлял серьезной угрозы для политико-территориального единства страны.

Наконец, существовали княжеские владения – родовые и личные, полученные «в вотчину в удел». Их судебно-административный и финансовый иммунитет был выше обыкновенных вотчин. Но это все же были не права суверена. А главное, что по объему прав они быстро приближались к традиционным вотчинам. Поэтому видеть в их владельцах противников централизаторских устремлений самодержавной власти также не приходится. Большая часть их титулованных владельцев стремились стать членами

Государева двора, формируя новую, лояльно настроенную к монарху правящую элиту.

Таким образом, устремления «правлящего класса» в целом уже не были связаны с удельной стариной. Объектами их притязаний становились престижные назначения и должности в органах власти единого Русского государства, венцом карьеры – попадание в великокняжескую думу.

Василия III никак нельзя отнести к реформаторам, решительно перекраивавшим отношения внутри господствующего сословия. При нем возрастает значение дьяков и подьячих, великокняжеской канцелярии. Причины очевидны: с ростом и усложнением государственного устройства требуются профессионалы-управленцы. Их рождает приказная среда, система дворцов.

Еще одна важная внутренняя задача – завершение формирования поместной армии. Переход к этой форме организации вооруженных сил означал создание армии, соответствующей новой политической реальности – существованию единого Русского государства. Происходит резкий численный рост поместного ополчения. Обеспечение земель с крестьянами (без крестьян испомещенному помещику не подняться на службу) признано приоритетной задачей, и она в целом эффективно решается. Именно при Василии III поместье становится ведущим типом светского землевладения, а поместное ополчение – основной и главной военной силой Русского государства. Немало внимания уделяется артиллерии, появляются первые отряды пищальников, вооруженных огнестрельным оружием.

Василий III сконцентрировал в своих руках огромную власть, лишь частично ограниченную традицией, нравственно-религиозными нормами и отдельными институтами. Вместе с тем масштабы проблем, с которыми сталкивалась власть, побуждали монарха считаться с интересами сословий. Именно при Василии, пока еще в пределах Государева двора, наметились первые признаки сословного представительства. Это, однако, никак не мешало великому князю выстраивать «самодержавную» идеологию.

Титулование Василия III, применявшееся русскими дипломатами призвано было продемонстрировать божественное происхождение власти российского монарха, что априори освобождало от королевского титула, раздаваемого папой. В этом случае московские дипломаты прибегали к использованию титула «царь». Титул мог содержать некие «геополитические претензии», признаваемые или не признаваемые соседними государствами. «Признание» для российской дипломатии было бы грандиозным успехом, поскольку уравнивало московского правителя с императором Священной Римской империи. Немаловажными стали бы последствия и для «внутреннего» использования титула, восходящего к византийским василевсам.

Дипломатические документы с текстами титулов в действительности отражали те идеи, которые получили свое развитие в период княжения Ивана III и Василия III. Они были призваны обосновать происхождение, природу и характер власти российских монархов, ее мессианское предназначение, места их «царствия» в ряду мировых империй. Прежде всего исследователи выделяют произведения, возникшие при Василии III: «Хронограф редакции 1512 г.», знаменитые послания псковского монаха Филофея, цикл «Сказаний о князьях Владимирских».

Такое подробное изложение положений необходимо, поскольку привычная для учителей периодизация ныне претерпела изменения. Историко-культурный стандарт (ИКС) взял за основу и распространил на историю России периодизацию, привычную для специалистов по всеобщей истории. Нет смысла спорить о том, насколько это решение правильно. Оно реализовано в ИКС. Для учителей истории это означает, что традиционный подход к этому периоду несколько меняется. Василий III – это не только новое правление, но и начало нового периода. До этого в учебной литературе его княжение обычно рассматривалось как продолжение времени Ивана III, неразрывно, в единстве решаемых задач. Дело доходило до того, что в некоторых учебниках правление Василия III даже не выделялось в отдельный параграф.

В линейке учебников «Дрофы» связь между двумя правлениями сохраняется. Она очевидна хотя бы потому, что до конца первой трети XVI в. сохранялась задача формирования ядра государственной территории. Но, в отличие от прежних подходов, в учебнике делается акцент и на новизну, на вызревание задач, которые предстоит решать дальше. Следует учесть, что теперь это необходимо делать еще и потому, что переход к линейной системе привел к увеличению учебных часов на освоение данного материала. В связи с этим хотелось бы напомнить о времени Василия III, а также ознакомить с методическими разработками по данной теме, предложенными в учебнике издательства «Дрофы» для VII кл.

Следует отметить ряд методических инноваций в линии учебников, которые поднимают учебные пособия на новый профессиональный уровень и становятся их визитной карточкой.

Методическая система, реализованная в каждом из учебников линии, состоит из трех методических уровней:

- параграф с тремя методическими блоками;
- глава с двумя методическими блоками;
- учебник с двумя методическими блоками.

Обратимся к содержательной и организационной части методической системы на примере сдвоенного параграфа «Василий III и его время».

Входной методический блок параграфа состоит из пяти элементов. Первый – это эпиграф к параграфу.

«Я царь и господин по праву отцовской крови, державных титулов ни у кого не просил, не купил; нет закона, по которому я был бы чьим-либо подданным. Но, веря только в Христа, отвергаю права, выпрошенные у других». Подпись к портрету Василия III из книги С. Герберштейна. «Записки о Московии». 1556 г.

Эпиграф сложен для понимания в классах с базовым уровнем обучения. С ним потребуются дополнительная работа в завершающей фазе урока, но в начале можно сделать акцент на одной фразе: «Я царь и господин по праву отцовской крови...» Для более продвинутых классов работа с эпиграфом будет своеобразным «разогревом

ума». Она подготавливает учеников к деятельности на достаточно высоком уровне сложности. Классу целесообразно предложить развивающие вопросы.

1. Что значило для Василия III его происхождение?

2. Соответствуют ли слова эпитафии высказыванию Иосифа Волоцкого о Василии III: «вся Русская земля государем государь»?

3. Вспомните, на каком этапе отечественной истории русские князья «выпрашивали» власть?

От работы с эпитафией учитель переходит к главному вопросу урока: «Удалось ли Василию III продолжить политику своего отца Ивана III?» Ученикам необходимо пояснить, что главный вопрос урока – это компас, который поможет им пройти сквозь непростые события начала XVI в.

Внутритекстовый (контрольный) методический блок параграфа содержит пять групп вопросов после каждого подпункта. Вопросы репродуктивного характера ориентированы на коллективную и индивидуальную работу с текстом учебника. Они могут быть такими.

1. Почему второй брак и дети от него так много значили для Ивана III?

2. Какой урок извлек Василий III из трагических событий борьбы за престол?

В тексте параграфа приведены иллюстрации: «Василий III». Икона. Фрагмент; «Старый Псков». Художник Н.К. Рерих; «Русские воины XVI в.». Художник Ф.Г. Солнцев; «Венчание Василия III и Елены Глинской». Миниатюра. XVI в.; «Василий III». Гравюра из книги С. Герберштейна «Записки о Московии». 1556 г. и др.

Большое количество иллюстраций позволяет организовать работу с учащимися на уроке и самостоятельную работу дома. Важную роль для расширения содержания параграфа играет карта «Завершение образования единого русского государства в первой трети XVI в.». Она указывает на вклад Василия III в работу по территориальному строительству и масштаб государственных преобразований.

Выходной методический блок параграфа состоит из шести элементов.

1. Итоговые вопросы повышенного уровня сложности к эпитафии.

2. Вопросы повышенного уровня сложности к иллюстрации «Василий III», которая имеет статус наиболее значимого изображения параграфа.

3. Задание по работе с лентой времени, которое используется в итоговой аттестации в формате ОГЭ и ЕГЭ.

4. Работа с главной картой параграфа. Задание для учащихся: рассмотрите карту (с. 10) и назовите земли, присоединенные к Московскому княжеству при Василии III.

5. Три варианта ответа на главный вопрос урока: «Удалось ли Василию III продолжить политику своего отца Ивана III?»

А. Василий III был слабой тенью своего отца, даже династический кризис не смог преодолеть быстро и решительно.

Б. Василий III продолжил все начинания Ивана III, направленные на укрепление великокняжеской власти, объединение земель вокруг Москвы и строительство единого Русского централизованного государства.

В. Московское царство построил Иван III, его сын Василий лишь пользовался результатами деятельности отца.

Работа с вариантами ответа на главный вопрос урока должна стать завершающей фазой занятия. Ответ, который является правильным, в тексте не выделяется. Он составлялся таким образом, что ученики, полностью изучившие параграф, не должны иметь затруднений в поиске правильного ответа. Подводя итоги урока, учитель должен обязательно прокомментировать ключевые моменты и акцентировано указать на правильный ответ главного вопроса урока.

6. Мнение историка и вопросы профильного уровня к нему. В этом параграфе приведен отрывок из книги Р.Г. Скрынникова «Иван Грозный». Выбор его не случаен. Этот текст поможет «очеловечить» образ великого князя, показать «домашнюю» сторону столь сложного вопроса, как династический. С помощью этого текста можно провести беседу или дать ученикам домашнюю письменную работу о строительстве семьи, «чадолюбии», бремени отцовства и материнства на примере семьи великого

князя. Ориентиром для школьников будут вопросы после текста.

1. Предположите, как простой народ и знать отнеслись к тому, что Василий III остриг бороду?

2. Какую опасность несла в себе для наследника престола, трехлетнего Ивана, ранняя смерть его отца?

Параграф «Василий III и его время» открывает главу «Создание Московского царства». Выходной методический блок главы состоит из одного элемента. Это главный вопрос главы: «Почему первая половина XVI в. была отмечена успехами во внешней и внутренней политике России, а во второй половине столетия государство и общество охватил глубокий кризис?» Для ознакомления с ним необходима краткая беседа. Далее он фиксируется на доске или одном из стендов. Основной массив работы с главным вопросом перенесен на обобщающий урок после прохождения главы.

Выходной методический блок главы состоит из трех элементов. Первый – это итоговый материал «Создание Московского царства». Текст может стать основой для организации обобщающего урока. Второй элемент представлен вариантами ответа на главный вопрос главы. Варианты ответа могут стать ресурсом для проведения урока-дискуссии. Третий элемент выходного блока – это список тем для проектной деятельности. Он необходим для организации творческой работы учащихся. Учитель на-

чинает работать со списком по мере прохождения главы.

Входной блок учебника состоит из одного элемента, «Введения», в котором объясняется особенное место в истории Отечества XVI–XVII вв., времени, когда зародились территориальные, экономические и политические основы государства Россия. Перед «Введением» даются условные обозначения символов учебника. Выходной методический блок учебника состоит из пяти элементов: заключения, словаря понятий и терминов, списка литературы, интернет-ресурсов и оглавления. Этот методический блок используется на протяжении всего учебного года.

В параграфе «Василий III и его время» учитель использует два новых понятия: *венчание на великое княжение* и *челобитная*. Ученик может работать с ними, обращаясь к «Словарю понятий и терминов». Для выполнения творческого задания школьники должны обратиться к перечню интернет-ресурсов и списку литературы.

В заключение необходимо отметить, что созданная методическая система к новой линии учебников находится в процессе развития. Соработниками авторского коллектива станут учителя, которые подойдут к использованию предложенного методического аппарата творчески и дополнят его своими разработками, обогатят его своим опытом.

Ключевые слова: Иван III, Василий III, удел, единое государство.

Keywords: Ivan III, Vasily III, an inheritance, a single state.



О.Н. Шапарина

Педагогическая практика студентов в условиях реализации требований новых ФГОС

При подготовке студентов бакалавриата к педагогической практике необходимо учитывать три аспекта: современные требования к учителю со стороны образовательных организаций, содержание образовательных программ высшего профессионального образования и компетентностный уровень самих студентов. Все эти направления взаимосвязаны.

Какие требования предъявляются к современному учителю истории? Умение работать с учетом новых требований стандартов (ФГОС и ИКС), формировать у учащихся разноуровневые компетенции, реализовывать системно-деятельностный подход к образованию, разрабатывать планы-конспекты уроков в новом формате, свободно владеть информационно-коммуникационными технологиями, вести широкий спектр школьной документации, заниматься совершенствованием своего мастерства, участвовать в профессиональных конкурсах и т. д. Со всем вышеперечисленным студенты сталкиваются, начиная свою деятельность в качестве штатных учителей. На педагогической практике, конечно, они имеют дело в основном с образовательным процессом, с подготовкой к урокам, анализом и самоанализом уроков, проведением внеклассных мероприятий. Педагогическая практика является важным подготовительным этапом к профессиональной деятельности, она знакомит студентов с современ-

ными проблемами образования, дает возможность реализовывать теоретические знания в ходе работы, узнать школьную жизнь с точки зрения учителя, а не ученика, позволяет научиться общению между педагогом и школьником, т. е. формирует ряд профессиональных компетенций.

На факультете истории, политологии и права МГОУ педагогическую практику проходят студенты всех направлений подготовки: «Педагогическое образование», «История», «Политология». Остановимся подробнее на опубликованных стандартах ФГОС 3+ по направлениям подготовки «История»¹ и «Политология»². Сравнение отдельных положений стандартов представлены в таблице.

Рассмотрим, сколько реального времени отводится на прохождение студентами практик. 6 зачетных единиц – на все виды практики означает, что за все 4 года обучения студенты проводят на практике 4 недели; 12 зачетных единиц – 8 недель; 18 – 12 недель. При таком минимальном количестве времени, уделяемом практической деятельности, нельзя качественно подготовить студентов к профессиональной деятельности.

Анализ вышеуказанных стандартов отражает ситуацию с педагогической практикой для студентов непрофильных направлений подготовки.

Существуют ли отличия при подготовке будущих учителей? ФГОС³ определяет, что одним из видов профессиональной деятельности бакалавра по направлению подготовки «Педагогическое образование», является педагогическая деятельность. В соответствии с ней студент бакалавриата должен уметь решать ряд профессиональных задач:

Шапарина Ольга Николаевна – кандидат исторических наук, доцент кафедры методики преподавания истории, политологии и права, Московский государственный областной университет.

E-mail: olia122007@yandex.ru

Цели и место педагогической практики в содержании ФГОС 3+ по направлениям подготовки «История» и «Политология»

Отдельные содержательные линии стандартов	ФГОС 3+ «История»	ФГОС 3+ «Политология»
Виды профессиональной деятельности, к которым готовятся выпускники, освоившие программу бакалавриата	Научно-исследовательская, <i>педагогическая</i> , организационно-управленческая, культурно-просветительская, экспертно-аналитическая	... <i>педагогическая</i> ...
Профессиональные задачи, которые должен уметь решать выпускник, освоивший данную программу бакалавриата в области педагогической деятельности	Практическое использование знаний основ педагогической деятельности в преподавании курса истории в общеобразовательных организациях; реализация в процессе преподавания истории в общеобразовательных организациях основных задач: воспитание патриотизма, уважения к истории и традициям нашей страны, к правам и свободам человека, демократическим принципам общественной жизни; усвоение знаний о важнейших событиях, процессах и явлениях отечественной и всемирной истории в их взаимосвязи и хронологической последовательности; овладение элементарными методами исторического познания, навыками работы с различными источниками исторической информации; формирование ценностных ориентиров в ходе ознакомления с исторически сложившимися культурными, религиозными, этно-национальными традициями	Преподавание обществоведческих дисциплин; участие в разработке учебно-методических материалов по обществоведческим курсам; участие во внеаудиторной и воспитательной работе с обучающимися; составление установленной отчетности по утвержденным формам
Требования к профессиональным компетенциям в области педагогической деятельности	Выпускник должен обладать «способностью применять основы педагогической деятельности в преподавании курса истории в общеобразовательных организациях (ПК-11)»	Выпускник должен владеть «методикой преподавания обществознания и обществоведческих дисциплин в общеобразовательных организациях, способностью логично и последовательно представлять освоенное знание, осуществлять внеаудиторную и воспитательную работу с обучающимися (ПК-4)»; обладать «способностью использовать полученные знания и навыки в области политологических дисциплин для разработки учебно-методических материалов по обществознанию и обществоведческим курсам (ПК-5)».

Объем программы академического бакалавриата	240 зачетных единиц. Из них: 216–219 зачетных единиц – на изучение дисциплин (модулей); 12–18 – практики; 6–9 – Государственная итоговая аттестация	240 зачетных единиц. Из них: 222–225 – на изучение дисциплин (модулей); 6–12 – практики; 6–9 – Государственная итоговая аттестация
Блок «Практика»	Включает учебную и производственную, в том числе преддипломную практики. Типы учебной практики: практика по получению первичных профессиональных умений и навыков. Способы проведения учебной практики: стационарная, выездная, выездная (полевая). Типы производственной практики: практика по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности или научно-исследовательская работа. Способы проведения производственной практики: стационарная, выездная, выездная (полевая). Преддипломная практика проводится для выполнения выпускной квалификационной работы и является обязательной	Включает учебную и производственную, в том числе преддипломную практики. Типы учебной практики: практика по получению первичных профессиональных умений и навыков. Способы проведения учебной практики: стационарная, выездная. Типы производственной практики: практика по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности; научно-исследовательская работа. Способы проведения производственной практики: стационарная, выездная. Преддипломная практика проводится для выполнения выпускной квалификационной работы и является обязательной

– изучать возможности, потребности, достижения обучающихся в области образования и проектировать на основе полученных результатов образовательные программы, дисциплины и индивидуальные маршруты обучения, воспитания, развития;

– организовывать обучение и воспитание в сфере образования с использованием технологий, соответствующих возрастным особенностям обучающихся и отражающих специфику областей знаний (в соответствии с реализуемыми профилями);

– организовывать взаимодействие с общественными и образовательными организациями, детскими коллективами и родителями для решения задач профессиональной деятельности;

– использовать возможности образовательной среды для обеспечения качества образования, в том числе с применением информационных технологий;

– осуществлять профессиональное самообразование и личностный рост, проектирование дальнейшего образовательного маршрута и профессиональной карьеры.

Выпускник должен обладать следующими профессиональными компетенциями (ПК).

В области педагогической деятельности:

- способность разрабатывать и реализовывать учебные программы базовых и элективных курсов в различных образовательных учреждениях (ПК–1);

- способностью решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития личности обучающихся (ПК–2);

- готовностью применять современные методики и технологии, методы диагностирования достижений обучающихся для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса (ПК–3);

- способностью осуществлять педагогическое сопровождение процессов социализации и профессионального самоопределения обучающихся, подготовки их к сознательному выбору профессии (ПК–4);

способностью использовать возможности образовательной среды для формирования универсальных видов учебной дея-

тельности и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса (ПК-5);

– готовностью к взаимодействию с учениками, родителями, коллегами, социальными партнерами (ПК-6);

– способностью организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, их творческие способности (ПК-7);

– готовностью к обеспечению охраны жизни и здоровья обучающихся в учебно-воспитательном процессе и внеурочной деятельности (ПК-8)...»⁴

При этом на все виды практик (учебную и производственную) отводится 27–30 зачетных единиц. Получается, что на производственную (педагогическую) практику отводятся те же 18 зачетных единиц или 12 недель за 5 лет обучения! В стандарте также сказано, что «одной из форм производственной практики является летняя педагогическая практика в лагерях и на базах отдыха для детей дошкольного и школьного возраста». Это означает, что количество практики, проводимой в образовательных организациях, может еще и сократиться.

Есть ли возможность при существующих требованиях ФГОСов подготовить качественных специалистов?

На сегодняшний день стандарты предлагают иной подход к образованию, соответственно вся аудиторная работа со студентами должна быть перестроена. Во ФГОСах большое количество времени в учебном процессе отводится самостоятельной работе студентов, но она требует контроля, который должен быть заложен в индивидуальный план преподавателя вуза. Лекции, семинарские и практические занятия должны включать разнообразные формы организации и контроля, в том числе дистанционные авторские курсы, электронные портфолио, использование интерактивных компьютерных техноло-

гий, что позволит развивать творческие способности студентов, умение применять в профессиональной деятельности знание основ теоретических курсов по гуманитарным предметам соответствующего цикла.

Стандарты должны предусматривать большее количество времени на педагогическую практику.

Ключевые слова: педагогическая практика, профессиональные компетенции, Федеральный государственный образовательный стандарт.

Keywords: teaching practice, professional competence, Federal state educational standard.

Примечания

¹ ФГОС 3+ История (Приказ Минобрнауки РФ от 07.08.2014 № 950 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 46.03.01 История (уровень бакалавриата)»). Зарегистрировано в Минюсте РФ 25.08.2014 № 33800. URL: <http://minjust.consultant.ru/page.aspx?1171551>

² ФГОС 3+ Политология (Приказ Минобрнауки РФ от 07.08.2014 № 939 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 41.03.04 Политология (уровень бакалавриата)»). Зарегистрировано в Минюсте РФ 25.08.2014 № 33804. URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=168851;fld=134;dst=100000001,0;rnd=0.33747739624232054>

³ Федеральный государственный образовательный стандарт (ПРИКАЗ от 17 января 2011 г. № 46 «Об утверждении и введении в действие Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 05.01.00 Педагогическое образование (квалификация (степень) «Бакалавр»). Зарегистрировано в Минюсте РФ 22 марта 2011 г. № 20228. URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=116451;fld=134;dst=100000001,0;rnd=0.03112485189922154>

⁴ Там же.



Д.В. Шмуратко

Нужны ли школьные музеи в современной России? Анализ государственных программ и стратегий

Анализ современных программных и стратегических документов в сфере образования и молодежной политики, принимаемых на уровне Правительства РФ, позволяет говорить о том, что перед государством и обществом ставятся новые более сложные и комплексные задачи. Решение поставленных задач зачастую предполагает поиск инновационных механизмов их достижения, при этом многие традиционные формы, сумевшие на деле доказать свою эффективность, часто забываются или отходят на второй план. Вышесказанное относится и к школьным музеям – уникальному явлению отечественного образования, аналогов которого в мире практически не существует.

При общении с учителями и руководителями школьных музеев автору нередко приходилось слышать о том, что инициативы по открытию в школе музея не всегда находят поддержку со стороны администрации образовательного учреждения. Говорят о нехватке помещений, отсутствии экспозиционного оборудования, резервов в фонде оплаты труда и т. п. В подобной ситуации судьба школьного музея зависит исключительно от красноречия инициатора и значимости приводимых им аргументов. Испытывая желание хоть как-то облегчить и без того нелегкую судьбу руководителей школьных музеев, автор проанализировал ряд государственных программных и стратегических документов

с целью отыскать в них прямые или косвенные указания на важность и актуальность такого явления как школьный музей в современной России. Возможно, ознакомившись со статьей, заинтересованный читатель в предстоящем разговоре с администрацией школы будет более убедителен в своих доводах о необходимости открытия или сохранения в образовательном учреждении музея.

Первые музеи в образовательных учреждениях России были открыты еще во второй половине XVIII в. и с тех пор пережили несколько этапов своего развития и по праву могут считаться уникальным явлением отечественной школы¹. В Европе и США школьный музей в том формате, который существует в России, практически не известен. В само понятие «школьный музей» европейские и американские теоретики и практики вкладывают совершенно иной смысл. За рубежом школьный музей – это музей образования, национальной школы, традиционной педагогики. То, что в Европе именуется «школьный музей», в России больше соответствует понятию «педагогический музей», т. е. музей-выставка, знакомящий педагогов с новинками в сфере обучения и воспитания, с техническими и интерактивными средствами, наглядными пособиями, макетами и т. д. Шутшар Бранко, доктор философии (PhD), музейный советник Словении отмечает: «Европейские "школьные музеи", начавшие возникать в середине XIX в., нередко были связаны с учительскими ассоциациями, а так же коммерческой (или, по крайней мере, рекламной) презентацией новых учебных принадлежностей». Единственное, что сближает европейские школьные музеи

Дмитрий Владимирович Шмуратко – кандидат исторических наук, старший преподаватель кафедры древней и средневековой истории России ФГБОУ ВПО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет».

E-mail: dshmuratko@mail.ru

с отечественными, это то, что и те и другие работают при учебных заведениях. В российском понимании школьные музеи существуют только в Польше и на Украине².

Таким образом, тезис об уникальности российских школьных музеев – это не просто красивая фраза, а реальное положение дел. Анализ целей и задач государственных стратегий и программ позволяет говорить о том, что актуальность школьного музея как социального института и одновременно средства обучения и воспитания, а также формы организации творческой активности детей признается на уровне Правительства РФ.

Современный законодатель определил в качестве основного направления деятельности школьных музеев *краеведение*³, поиск, хранение, изучение и систематизацию подлинных памятников истории, культуры, природы родного края, различных предметов и документов. Интересно отметить, что в этом случае мы фиксируем своеобразный «возврат к истокам», точнее к модели школьного музея, существовавшей в 1930–40 гг. Именно тогда краеведческая деятельность была названа основой работы школьного музея⁴. Однако шаг в сторону краеведения – это не просто возврат в прошлое, а стремление соответствовать современным вызовам. ФГОС основного общего образования неоднократно подчеркивает необходимость учета региональных, национальных и этнокультурных особенностей народов Российской Федерации при организации работы образовательных учреждений. О необходимости получения школьниками опыта участия в национальных образовательных программах говорится в части требований к разработке Программ развития универсальных учебных действий (общеучебных умений и навыков)⁵. В этом ключе краеведческая работа школьного музея выступает прекрасным инструментом реализации предъявляемых стандартом требований. Новое понимание роли школьного музея можно отметить и при чтении действующих государственных программ и стратегий в области образования и молодежной политики.

В проекте Государственной программы «*Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы*» школьным музеям отведена особая роль.

В перечне обобщенных оценочных показателей выполнения задач отдельным пунктом указано: «Количество историко-патриотических, героико-патриотических и военно-патриотических, в том числе, краеведческих и художественных музеев (в образовательных и других организациях, на предприятиях, объединениях и т. д.)»⁶. Конечно, можно покритиковать разработчиков за используемую терминологию. В реальности музеев историко-патриотического, героико-патриотического и военно-патриотического профилей не существует, во всяком случае, в музееведении такой классификации нет. Но, так или иначе, во всех трех конструктах звучит слово «патриотический», и тут важно понимать, что абсолютно любой музей является патриотическим, и отсюда видно, что авторы Программы это осознают. Действительно, краеведческий музей – патриотический – поскольку воспитывает любовь к Родному краю; художественный музей – патриотический, поскольку знакомит с произведениями отечественного художественного гения; естественнонаучный музей – тоже патриотический, т. к. в его коллекции входят как достижения отечественной промышленности, так и сокровища родной природы и т. д.

То, что школьный музей может воспитывать реальный, а не показной патриотизм неоднократно отмечали такие исследователи как М.Ю. Юхневич, В.Е. Туманова, Б.А. Столяров и др. И.А. Дюмина называет школьный музей не только формой организации учебно-познавательной деятельности, но и средством духовного воспитания⁷.

В «*Концепции патриотического воспитания граждан Российской Федерации*» обозначена цель «развитие в российском обществе высокой социальной активности, гражданской ответственности, духовности, становление граждан, обладающих позитивными ценностями и качествами, способных проявить их в созидательном процессе в интересах Отечества, укрепления государства, обеспечения его жизненно важных интересов и устойчивого развития»⁸. Ряд задач, определяемых Концепцией для решения поставленной цели, вполне успешно может быть реализован в формате работы школьного музея. К таким задачам

можно отнести формирование «уважения к культурному и историческому прошлому России»; привитие чувства гордости и почитания «исторических святых Отечества»; противодействие искажению и фальсификации истории Отечества; формирование расовой, национальной, религиозной терпимости. Е. Галкина утверждает, что на сегодняшний день одной из важнейших задач школьного музея является реализация поликультурного образования в школе, формирование у учащихся навыков толерантности и межкультурного диалога⁹.

О воспитании культуры межнационального общения говорится и в «*Основах государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года*», в которых ключевой задачей названо воспитание патриотично настроенной молодежи с независимым мышлением, обладающей созидательным мировоззрением, профессиональными знаниями, демонстрирующей высокую культуру, в том числе культуру межнационального общения, ответственность и способность принимать самостоятельные решения, нацеленные на повышение благосостояния страны, народа и своей семьи¹⁰. Решение этих задач также возможно в рамках школьного музея. Д.А.Захарова и Э.А. Савинова рассматривают современный школьный музей как «общественное объединение»¹¹. В аналогичном ключе высказывается и В.Е. Туманов: школьный музей в учреждении образования становится особой «формой детской общественной организации, объединяя детей на основе интереса к истории и природе родного края и их изучения музейно-краеведческими средствами»¹².

Концепция *Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы* в качестве приоритетных задач называет развитие современных механизмов, содержания и технологий общего и дополнительного образования, а также реализацию мер популяризации среди детей и молодежи научно-образовательной и творческой деятельности¹³. Школьный музей идеально подходит и для решения этих задач, поскольку является не только общественной и культурной организацией, но и элементом системы дополнительного образо-

вания, а также детским исследовательским центром. Научная обработка коллекций – обязательное условие функционирования любого музея, в том числе и школьного. В.Е. Туманов отмечает, «школьный музей – это межпредметный кабинет, в котором педагоги проводят занятия по своим дисциплинам; это форма внеклассного дополнительного образования; это форма профессиональной ориентации учащихся»¹⁴.

Все вышесказанное определяет актуальность школьного музея как социального института, средства обучения и воспитания, а также формы организации детской творческой активности. Школьный музей как уникальное явление российской школы полностью соответствует целям и задачам, декларируемым Правительством РФ в современных программных и стратегических документах. Сегодня есть все основания говорить о формировании нового понимания сущности школьного музея, который предстает перед нами как комплексный, многокомпонентный, системный феномен.

Во-первых, современный школьный музей – это научно-исследовательский центр образовательного учреждения, вокруг которого вполне может сложиться школьный научно-исследовательский кластер (НИК), включающий в себя помимо фондов самого музея экспериментальное оборудование и коллекции естественнонаучных кабинетов (физики, химии, биологии, географии), библиотечные фонды, информационные ресурсы, компьютерные классы. Школьный НИК должен стать формой институциональной интеграции школьных «научных кадров», базой для самостоятельного научного поиска школьников. Важно отметить, что понимание школьного музея исключительно как собрания подлинных артефактов, созданного силами учащихся, сильно сужает масштаб этого явления.

Во-вторых, школьный музей в современной России – это детский форум, семейный клуб, поле для неформальных коммуникаций участников образовательного процесса (учащихся, учителей, родителей), площадка для дискуссий, споров, конференций, интеллектуальных дебатов и игр, исторических театрализованных постановок и т. д. Школьный музей это место

выстраивания межкультурного и межнационального диалога, возможность приобщения к традиционной культуре народов России. Пользуясь терминологией Д. Камерона, канадского музеолога, школьный музей представляет собой яркий пример музея-форума¹⁵, ориентированного прежде всего на выстраивание вокруг себя открытого коммуникационного пространства, а не на «молчаливое» экспонирование предметов.

В-третьих, школьный музей – это институт общественной социализации, где школьники впервые могут примерить на себя новые роли исследователя, эксперта, экскурсовода, дизайнера и т. д. В этой плоскости школьный музей реализует функции профессиональной ориентации и социальной практики учащихся.

В-четвертых, школьный музей – это элемент образовательной системы, инструмент интерактивного обучения, реальное воплощение принципов системно-деятельностного подхода, прописанного в ФГОС.

Таким образом, потенциал школьного музея позволяет решать широкий спектр задач, обозначенных в государственных программных и стратегических документах. Важно осознать самим и помочь осознать окружающим, что школьный музей это не пыльный «склад» старого хлама, это не пережиток «советского прошлого», не анахронизм. Школьный музей – это, прежде всего, открытый, отвечающий всем современным представлениям о сущности и роли образования институт, способный как самостоятельно реализовывать воспитательные и учебные задачи, так и сопровождать реализацию таковых в рамках работы других образовательных программ. И на вопрос, нужны ли школьные музеи в современной России, мы однозначно отвечаем: «Да!»

Ключевые слова: *школьный музей, государственные программы и стратегии, модернизация системы образования.*

Keywords: *school museum, government programs and strategies, modernization of the education system.*

Примечания

¹ Белоусова Н.А. Овчинников В.А. История и современные тенденции образовательно-вос-

питательной деятельности музеев учреждений начального, среднего и высшего профессионального образования Кемеровской области // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2012. № 3(7). С. 130.

² Шуштар Б. Школьные музеи Европы: многообразие подходов // Вопросы музеологии. 2012. № 2 (6). С. 80–96.

³ Примерное положение о музее образовательного учреждения (школьном музее) // Приложение к письму Минобрнауки России от 12.03.2003 г. № 28-51-181/16. URL: http://dogm.mos.ru/upload/iblock/5d0/ps_mo_28_51_181_16_12_03_2003_r03.pdf

⁴ Юхневич М.Ю. Я поведу тебя в музей. Учебное пособие по музейной педагогике. М., 2001. С. 101.

⁵ Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897). URL: <http://минобрнауки.рф/документы/543>

⁶ Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы» (проект). URL: <http://regulation.gov.ru/Files/GetFile?fileid=d1f44d85-85f0-4439-ba65-39ffc4067276>. С. 12.

⁷ Дюмина И.А. Патриотическое воспитание учащихся средствами школьного музея // Человек и образование. 2012. № 4 (33). С. 49–52.

⁸ Концепция патриотического воспитания граждан Российской Федерации, 2003. URL: <http://www.gospatriotprogramma.ru/the-concept-of-patriotic-education-is-the-basis-of-the-state-program-/the-concept-of-patriotic-education-of-citizens-of-the-russian-federation.php/the-concept-of-patriotic-education-is-the-basis-of-the-state-program/>

⁹ Галкина Е. Каким я хочу видеть школьный музей // Музейная коммуникация: модели, технологии, практики. Москва, 2010. С. 118–124.

¹⁰ Основы государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года (утверждены распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 ноября 2014 г. № 2403-п). URL: <http://government.ru/media/files/ceFXleNUqOU.pdf>

¹¹ Школьный музей: методические рекомендации / Сост. Д.А. Захарова, Э.А. Савинова. Тюмень, 2011.

¹² Туманов В.Е. Школьный музей: методическое пособие. Изд. 2-е, исправл. М., 2003.

¹³ Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы. URL: <http://government.ru/media/files/mlorxfXbbCk.pdf>

¹⁴ Туманов В.Е. Школьный музей: методическое пособие.

¹⁵ Duncan F. Cameron. The Museum, a Temple or the Forum // Reinventing the Museum: Historical and Contemporary Perspectives on the Paradigm Shift: AltaMira Press, 2004. P. 61–73.

Е.А. Крючкова

Работа с письменными историческими источниками в курсе истории Древнего мира (V класс)

Работа с историческими источниками – одно из предметных умений, формируемых в процессе изучения истории в школе. Основным типом источников, традиционно используемых в практике – письменные. Система работы с письменными документами наиболее разработана в методике, но и здесь проблемы остаются. Одна из них – непонимание школьниками смысла текста и неумение оперировать извлеченной из источника информацией.

Согласно ФГОС начального общего образования, выпускники начальной школы овладевают «навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров в соответствии с целями и задачами»¹. Смысловое чтение – одно из важнейших метапредметных действий. По результатам анкетирования, проведенного сотрудниками центра социально-гуманитарного образования ИСРО РАО, многие учителя-историки основной школы отмечают неготовность к смысловому чтению у некоторых категорий учащихся.

В блоке универсальных учебных действий (фундаментальное ядро содержания общего образования) зафиксированы общеучебные умения работы с текстами². В отношении работы с историческими источниками актуально (на основе способов работы и осмысления текстов) выделить в деятельности форме соответствующие виды умений:

– понимать цели изучения исторических источников;

Елена Алексеевна Крючкова – кандидат педагогических наук, Институт стратегии развития образования РАО, Москва.

E-mail: elena.kryuchkova.58@mail.ru

– определять авторство и время создания источника по ключевым идентифицирующим признакам;

– извлекать необходимую информацию;

– определять основной и второстепенный материал;

– понимать особенности языка текстов исторического источника разных жанров и стилей различных эпох (устаревшие слова и выражения, особенности перевода источников иностранного происхождения: древние, средневековые, источники Нового и Новейшего времени);

– оперировать извлеченной информацией: соотносить информацию источника с другой учебной или внеучебной информацией; применять информацию источника в качестве основной или контекстной.

В V кл. начинается целенаправленная работа по формированию умений работы с источниками. В начальной школе не все школьники хорошо освоили изучающий вид чтения: как надо читать и анализировать источники. Поэтому важно, чтобы с самого начала освоения систематического курса у учащихся не возникало полного неприятия работы с документальным материалом. Часть учеников испытывает отрицательные эмоции при работе с текстом источника (особенно в V кл.) и считает, что это необязательный материал, т. к. он не относится напрямую к изучаемому параграфу. Школьники бывают невнимательны, не вчитываются в документ и не анализируют его по заранее сформулированным вопросам. Еще одним препятствием для пятиклассников является непонятный язык (существуют различные переводы с древних языков) и несовременный стиль изложения.

Таким образом, для успешной работы с источниками необходимо сформировать у учащихся позитивную мотивацию. Этой цели служит предварительное ознакомление, направленное на осмысление двух положений. Первое – изучение исторических источников как способ познания и реконструкции прошлого. Второе – значение письменного наследия эпохи древнего мира. Интерес к теме могут вызвать занимательные факты – не разгаданные до сих пор древние языки, поиски и находки ученых.

Комплект изучаемых источников представлен, как правило, в учебнике и в пособиях УМК (методическое пособие, рабочая тетрадь, хрестоматия или сборник документов). Современные информационные возможности предоставляют большой выбор письменных источников, что помогает творчески работающему педагогу отобрать материал по необходимой тематике для подготовки дифференцированной и индивидуальной работы с учениками.

Ниже приведены основные принципы отбора источников для работы в V кл.

Подходы к отбору источников

1. Соответствовать целям и задачам курса (ФГОС, примерной рабочей программе по предмету, рабочей программе учебного предмета общеобразовательного учреждения), соотноситься с содержанием учебника и пособий УМК (авторские программы).

2. Тематически раскрывать содержание урока или системы уроков.

3. Соответствовать выбранной форме работы с источниками (классная работа: индивидуальная, в группах, в парах, фронтальная; домашняя работа: индивидуальная, в группах, в парах).

4. Быть доступным по содержанию, включать известные понятия и термины, а также понятия, смысл которых ясен из контекста и которые легко проверить по общеизвестным энциклопедиям.

5. Представлять собой завершенный по смыслу отрывок текста, подающий вычленению отдельных элементов содержания.

6. Быть адаптированным по языку и стилю для учащихся по возрастным и психологическим особенностям.

7. Должен мотивировать учащихся к изучению истории, быть интересным по содержанию.

8. Включать не только событийно-хронологический, но и ценностный материал, ориентированный на нравственно-оценочное осмысление и способствующий воспитанию учащихся.

В V кл. предпочтительно использовать отрывки, содержащие образные описания: портреты исторических деятелей, картины быта, достижения культуры, особенности религий древности, мировосприятия человека той эпохи.

Виды исторических источников – литературно-художественные памятники (мифология, пословицы, поговорки, произведения писателей, поэтов, драматургов), законодательные акты (в доступном изложении), труды древних ученых (философов, историков).

В V кл. ученики работают с текстами источников по заранее подготовленным вопросам. Полезно разработать памятку-инструкцию по работе с текстами документов.

Примерная памятка по работе с источниками

Перед вами документ, переведенный на современный русский язык с одного из древних языков (древнегипетского, древнееврейского, древнегреческого, латинского и др.).

1. Внимательно прочитайте название документа (если он озаглавлен). Постарайтесь понять по названию, о чем идет речь.

2. Внимательно прочитайте текст. Определите вид текста и жанр произведения.

3. Подумайте, все ли вы поняли. Запишите в тетрадь неизвестные вам понятия, термины, слова и выясните их значение по учебнику или энциклопедии.

4. Какие сведения можно почерпнуть об авторе из источника?

5. Сформулируйте в двух-трех предложениях главную мысль текста. Если документ не озаглавлен, самостоятельно дайте ему название.

6. Подумайте, что вам уже известно по данной теме из учебника, пособий УМК, рассказа учителя. Что нового вы узнали из источника? Каким образом новая информация раскрывает изучаемую тему: допол-

няет новыми сведениями, разъясняет уже изученное, содержит совершенно неизвестные факты.

7. Прочитайте перечень вопросов и заданий к источнику. Если на какие-либо вопросы вы можете дать ответы без размышлений, мысленно сформулируйте эти ответы для себя.

8. Обратитесь к вопросам и заданиям, сложным для вас. Если трудности связаны с нехваткой знаний, помощником станет учебник. Даже если вы не уверены в своих силах, постарайтесь выполнить задание.

9. Подумайте, что осталось непонятным. О чем вы хотели бы спросить? Сформулируйте свои вопросы и задайте их в классе. Внимательно выслушайте, что осталось неясным вашим одноклассникам. Обсудите ваши затруднения.

10. Сформулируйте для себя, была ли полезна для вас работа с документом? Чему новому вы научились?

В таблице представлены прогнозируемые результаты работы с письменными источниками в V кл.

Метапредметные умения	Предметные умения
Совершенствование навыков и умений смыслового чтения. Умение строить работу в соответствии с целями. Способность к рефлексии	Формирование мотивации к работе с источниками, осмысление роли исторических источников в реконструкции прошлого. Формирование представления о необходимости установления достоверности исторических источников. Различение исторических источников эпохи Древнего мира и исторических сочинений последующих эпох. Понимание цели работы с конкретным источником. Умение работать по плану, соблюдая логику и последовательность в формулировании ответов (от понятного и доступного к тому, что представляет сложность для познающего субъекта)
Понимание основной идеи и тематической направленности изучаемого произведения. Извлечение необходимой информации из источника. Различение основного и второстепенного материала. Выделение в тексте понятий и терминов	Умение отнести источник к соответствующей эпохе. Соотнесение источника с основными содержательно-тематическими линиями и сферами исторического знания. Выделение основного и второстепенного материала. Умение вычленив понятия, термины, ключевую информацию как признаки, идентифицирующие исторический факт
Классификация текстов по жанрам и видам. Формирование представления об авторстве текста, целях и задачах создания текста автором или группой авторов	Классификация исторических источников по видам и жанрам: мифология, легенды, предания, литературные памятники, древние судебники и законы, исторические сочинения древних авторов, письма, надписи. Понимание того, что мифы, легенды и предания – это особый исторический источник древних цивилизаций. Формирование представления о появлении законов как источника по истории Древнего мира. Формирование представления о появлении авторских произведений (литературные произведения, исторические сочинения, выступления ораторов и др.)
Вычленение информации разной функциональной нагрузки: иллюстрирующая основные положения, разъясняющая, конкретизирующая, дополняющая, новая	Умение соотнести информацию источника с информацией учебника, понимание ее соподчиненности в отношении к информации учебника

Включение выделенной информации в новые связи и отношения	Умение оперировать извлеченной информацией в соответствии с ее содержанием и функциональной нагрузкой
Формирование аналитических умений работы с текстами: сравнение, систематизация, оценивание, обобщение извлеченной информации	Умение сравнения информации двух текстов: информации учебника и источника, двух сопоставимых (тематически, хронологически) источников, умение систематизации и обобщения информации, извлеченной из источника с наращиванием приобретенных знаний

Работа с источниками развивает обще-логические умения: сравнения, классификации, систематизации, обобщения.

В качестве примеров выбраны отрывки, относящиеся к разным жанрам. Документы 1, 2 – извлечения из исторического сочинения Гая Светония Транквилла (ок. 70 г. н. э. – после 122 г. н. э.) «Жизнь двенадцати цезарей». Документы 3, 4 – письма Плиния Младшего (ок. 61 – 62 г. н. э. – после 110 г. н. э.). Авторы – современники. По результатам работы с источниками можно предложить задания по обобщению информации источников.

1) Сравните особенности описания излагаемых событий, стиля авторов в сочинениях античных творцов разных жанров. Для ответа на этот вопрос надо выяснить, какие цели ставили перед собой авторы. Когда они жили? К кому обращался в своем сочинении Гай Светоний Транквилл? О каком временном отрезке идет речь в его труде? Кому адресовано письмо Плиния Младшего? К каким приемам повествования они прибегают?

2) Какой вывод можно сделать об уровне развития языка древних римлян, культуры речи (разговорной и письменной)?

3) Можно ли сказать, что занятия литературой считались достойными римского гражданина? Приведите примеры.

4) Выразите свое отношение к авторам сочинений. Ответьте на вопрос, почему и сегодня их труды читают и изучают.

Документ 1³

Мало того, что он принимал почести сверх всякой меры, бессменное консульство, диктатуру, попечение о нравах, затем имя императора, прозвание отца отечества, статуя среди царских статуй, возвышенное место в театре, – он даже допустил в свою честь постановления, превосходящие человеческий предел: золо-

тое кресло в сенате и в суде, священную колесницу и носилки при цирковых процессиях, храм, жертвенники, изваяния рядом с богами... название месяца по его имени, и все эти почести он получал и раздавал по собственному произволу.

Вопросы и задания к источнику.

1) В данном источнике речь идет о Юлии Цезаре. Найдите ключевые слова, которые помогают отнести источник ко времени его создания, установить, о каком деятеле и о каком событии идет речь.

2) Соотнесите информацию источника с информацией учебника. Что нового вы узнали?

3) Что в источнике говорит о том, что ситуация, описанная в нем, противоречит принятым ранее в римском обществе традициям управления?

4) Как автор относится к Юлию Цезарю? Подтвердите примерами из источника.

Документ 2⁴

Зрелища он устраивал самые разнообразные: и битву гладиаторов, и театральные представления по всем кварталам города и на всех языках, и скачки в цирке, и состязания атлетов, и морской бой... На скачках, для которых цирк был расширен в обе стороны, и окружен рвом с водой, знатнейшие юноши правили колесницами четверней и парой и показывали прыжки на лошадях. Троянскую игру исполняли двумя отрядами мальчики старшего и младшего возраста. Звериные травли продолжались пять дней: в заключение была показана битва двух полков по пятисот пехотинцев, двадцать слонов и триста всадников с каждой стороны; чтобы просторнее было сражаться, в цирке снесли поворотные столбы и на их месте выстроили два лагеря друг против друга. Атлеты состязались в течение трех дней на временном стадионе, нарочно сооруженном близ Марсова поля... Для морского боя было

выкопано озеро на малом Кодетском поле, в бою участвовали *биремы, триремы и квадриремы*... На все эти зрелища отовсюду стеклось столько народу, что много приезжих ночевало в палатках по улицам и переулкам...

Вопросы и задания к источнику.

1) Перечислите развлечения римлян, о которых рассказывается в источнике.

2) Можно ли назвать организацию праздников и развлечений римским обычаем? Какое положение в обществе мог занимать человек, устроивший эти зрелища? С какой целью они проводились?

3) К каким группам римского общества принадлежали участники и зрители развлечений?

4) Чем отличались массовые зрелища в Афинах и Риме? Какие новые формы зрелищ открыли афиняне, а какие римляне? Какова роль тех и других в обществе? Какие из них дошли до наших дней?

5) О каких типах римских судов упоминается в учебнике? Объясните с помощью сведений из учебника (или энциклопедии) их названия.

6) Используя сведения учебника и источника, составьте рассказ от лица римлянина – участника празднеств, выразите впечатление вашего условного персонажа от увиденного им.

Документ 3⁵

Для самостоятельной работы дома

Теренций Юниор, безукоризненно закончив военную службу в коннице, а также *прокураторство* в *нарбонской* провинции, удалился в свои имения и предпочел спокойный досуг уготовленным ему почестям. Он пригласил меня к себе в гости, а я смотрел на него как на хорошего хозяина, как на прилежного земледельца и собирался побеседовать о том, чем, по-моему, он постоянно занимался; я так и начал, а он ученым разговором вернул меня к литературе. Как обработана его речь, как говорит он по-латыни, как по-гречески! Он так силен в обоих языках, что кажется, он владеет лучше именно тем, на котором сейчас говорит! Сколько он прочитал, сколько помнит! Можно подумать, что этот человек живет в Афинах, а не в деревне. Что еще сказать? Он увеличил мою тревогу и заставил меня уважать этих деревенских отшельников не меньше, чем людей, которых я знаю, как ученейших.

Вопросы и задания к источнику.

1) Сформулируйте основную мысль, высказанную автором.

2) Выясните по энциклопедии смысл выделенного понятия и узнайте, с каким местом связано и что означает географическое название.

3) К какому слою римского общества принадлежал Теренций Юниор?

4) Предположите, почему автор этих строк не ожидал встретить в хозяине имения человека ученых познаний. Как вы полагаете, о чем он первоначально хотел побеседовать с военным человеком и землевладельцем?

5) Что отличало образованных римлян от остальных? Что вы узнали из источника?

6) Почему автор письма упомянул Афины? Что он хотел этим сказать?

7) Сделайте предположение, кто был автор этих строк по своим занятиям? Почему хозяин имения пригласил его к себе в гости? Можно ли судить о том, как он относится к своему гостю? Какое впечатление у вас сложилось об авторе письма? Вызывает ли он вашу симпатию? Чем?

Документ 4⁶

Вилла отстоит от Рима в 17 милях, так что покончив со всеми нужными делами, полностью сохранив распорядок дня, ты можешь там пожить. Дорога не одна: туда ведут Лаврентийская и Остийская; с Лаврентийской свернуть у четырнадцатого столба, с Остийской у двенадцатого... Вид все время меняется, дороге то обступают леса, и она тянется узкой полосой, то расстилается среди широких лугов. Много овечьих отар и лошадиных табунов, много стад крупного рогатого скота: зима их согнала с гор, и животные отъедаются травой на весеннем солнце.

На вилле есть все, что нужно; содержание ее обходится недорого. Тыходишь в *атрий*, скромный, но со вкусом устроенный; за ним в форме буквы «D» идут портики, окружающие маленькую милую площадку: в плохую погоду нет убежища лучше – от нее защищают рамы со слюдой, а еще больше нависающая крыша. Напротив веселый *перистиль*, а за ним красивый *триклиний*, выдвинутый вперед к побережью. Когда при юго-западном ветре на море поднимается волнение, то последние волны,

разбиваясь, слегка обдают триклиний. У него со всех сторон есть двери и окна такой же величины, как двери: он смотрит как бы на три моря. Оглянувшись, ты через перистиль, портик, площадку, еще через портик и атрий увидишь леса и дальние горы.

Слева от триклиния, несколько отступив назад, находится большая комната, за ней другая, поменьше; она освещена через одно окно утренним солнцем, через другое – вечерним (вечернее – стоит долго); море от нее дальше, и волны до нее не докатываются. Угол между стеной этой комнаты и стеной триклиния залит полуденным солнцем; нагретые стены еще увеличивают жару. Тут мои домашние разбивают зимний лагерь: тут у них и гимнасий; здесь никогда не чувствуется ветер, и надвинувшимся тучам надо совсем затянуть ясное небо, чтобы они оттуда ушли. К этому углу примыкает комната, закругленная в виде *абсиды*; солнце, двигаясь, заглядывает во все ее окна. В ее стену вделан, как бывает в библиотеках, шкаф, где находятся книги, которые надо не прочесть, но читать и перечитывать. Спальня рядом – через маленький коридорчик, откуда равномерно в обе стороны поступает здоровое умеренное тепло от нагретого пола и труб. Остальная часть этого крыла предназначена для рабов и отпущенников...

Вопросы и задания к источнику.

1) Выясните по энциклопедии смысл выделенных понятий.

2) Узнайте, зачем римляне ставили придорожные столбы. Что означали «четыренадцатый столб», «двенадцатый столб»? От какого места или города велся отсчет? Есть ли об этом сведения в источнике? Используется ли в наши дни этот принцип дорожной разметки?

3) Кем по своему положению в обществе был хозяин виллы? Каких гостей он мог приглашать к себе в дом?

4) Кто еще, кроме владельца и его семьи, жил на вилле? Каково было положение этих людей по отношению к владельцу виллы?

5) Какие сведения об окрестностях виллы содержатся в источнике?

6) Что можно узнать о достижениях римских строителей и инженеров из описания дома?

7) Как могли проводить свой досуг обитатели виллы – семья владельца и его гости?

8) Подберите с помощью интернет-ресурсов несколько (5–6) изображений римских домов и вилл.

Задания по выбору учащихся.

9) Проиллюстрируйте рисунком описанный сюжет. Изобразите автора письма за одним из его любимых занятий. Попробуйте передать эмоции и ощущения автора письма (например, через цветовую гамму).

10) Напишите ответ автору письма (например, от имени его родственницы, друга, соседа и т. д.). Выразите свое отношение к нему от лица его современника.

11) По материалам учебника и данного документа составьте диалог (в парах) на тему «Дом римского богача».

Круг источников, используемый в современном историческом образовании, разнообразен. Письменные источники, как в последнем случае, невозможно отделить от визуальных. В данном случае для иллюстрирования вида римского дома привлекаются современные реконструкции римских вилл, фотографии с видами домов и улиц из Помпей, фотографии античных фресок и др.

Ключевые слова: письменные исторические источники, предметные умения, общелогические умения, метапредметные умения.

Keywords: written historical sources, subject skills, general logic skills, meta-subject skills.

Примечания

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М., 2010. С. 9.

² Фундаментальное ядро содержания общего образования. М., 2011. С. 69.

³ Светоний Гай Транквилл. Жизнь двенадцати цезарей. Божественный Юлий. URL: www.ancientrome.ru/antlittr/t.htm?a=1447001000

⁴ Там же.

⁵ Плиний Младший. Письма. Кн. VII. 25. (2). URL: www.krotov.info/facts/02/01/pliniy3.html

⁶ Плиний Младший. Письма. Кн. II. 17. URL: www.krotov.info/facts/02/01/pliniy.html

О.В. Воробьева, А.А. Домахин

Проблемные вопросы методической подготовки к написанию исторического сочинения в формате ЕГЭ

В современной школе жанр исторического сочинения является неотъемлемой частью ЕГЭ и востребован как учителями литературы, так и учителями истории. Стилистической особенностью написания работы должен быть академический, наукообразный язык. В идеале учащиеся должны избегать использования разговорного языка или, как минимум, не понижать его уровень.

В историческом сочинении предмет изложения не обязательно представлять объемно и систематично, т. к. работа имеет четко выраженную направленность на раскрытие только определенного эпизода истории России. Обучающиеся должны представить факты, события, явления, а также свой взгляд и позицию, используя весомые аргументы. При написании работы школьники должны продемонстрировать применение приемов временного, пространственного, причинно-следственного и структурно-функционального анализа с целью грамотной интерпретации исторических явлений и процессов. Следует также отметить, что субъективность взглядов выпускника должна находиться в определенных рамках и не противоречить реальным событиям и фактам истории.

Поскольку историческое сочинение по одному из периодов истории России было введено впервые в 2015–2016 учебным году,

Ольга Валерьевна Воробьева – кандидат исторических наук, доцент Арзамасского филиала ННГУ им. Н.И. Лобачевского; **Александр Алексеевич Домахин** – студент 4 курса Арзамасского филиала ННГУ им. Н.И. Лобачевского.

Е-mail: istros2008@rambler.ru;
aleksandr.domaxin@yandex.ru

его структура, особенности написания остаются не совсем ясными и для педагогов, и для школьников. Критерии оценивания, на наш взгляд, также являются недоработанными. Например, критерий оценивания К4, т. е. историческая оценка событий, выражен в двух вариантах:

1) дана историческая оценка значимости периода с опорой на исторические факты и (или) мнения историков;

2) историческая оценка сформулирована в общей форме или на уровне обыденных представлений, без привлечения исторических фактов и (или) мнений историков¹.

Совершенно непонятно, как интерпретировать фразу «оценка сформирована в общей форме или на уровне обыденных представлений», как определить педагогу в подготовке к написанию исторического сочинения ту тонкую грань, где историческая оценка событий перетекает на уровень обыденных представлений?

Баллы по критериям К6 и К7 вообще выставляются только при условии того, что по первым четырем критериям в сумме выставлено не менее 4 баллов. А критерий К7 носит несколько размытый характер и выражается в следующей формулировке: «Ответ представлен в виде исторического сочинения (последовательное, связанное изложение материала)». Большинство учителей истории стоит перед проблемой, как научить выпускников писать историческое сочинение, которое будет иметь «последовательную структуру и связанное изложение материала?»

Несмотря на аморфность некоторых критериев оценки, подготовить школьников к выполнению данного задания помо-

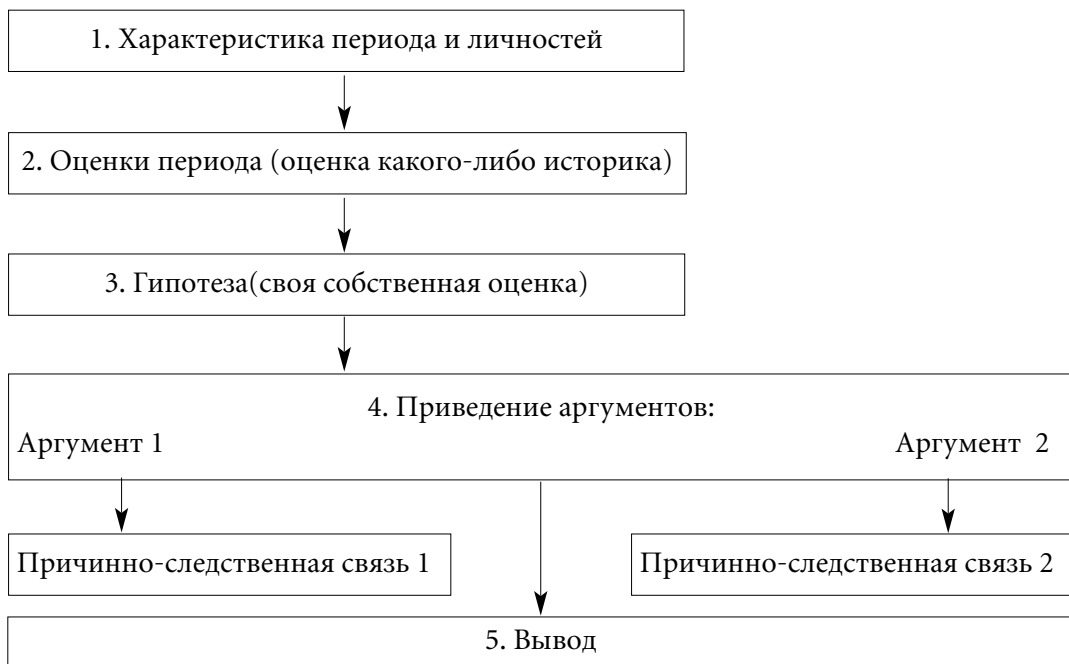
жет проблемный метод обучения истории. Эта технология нашла свое место в системе современного образования во многом из-за ее переориентации к развивающему обучению, к развитию интеллектуальной сферы обучающегося. В ходе проблемного обучения учитель преподносит новый материал через создание какой-либо проблемы, которая ставит обучающегося в ситуацию интеллектуального затруднения. Учащийся может полагаться на ранее усвоенные знания и решать поставленную перед ним задачу. Другой случай – он не владеет знаниями по теме, находит ответ в предоставленном ему кейсе документов, пользуется интуицией, проявляет творческий подход².

Проблемное обучение организуется следующим образом: создание проблемной ситуации с определением познавательных задач; поисковая деятельность обучающих-

ся совместно с учителем, самостоятельный приход к выводам по проблеме; применение новых знаний на тренировочных упражнениях с целью развития мышления; самостоятельное творческое овладение полученными знаниями (написание исторического сочинения).

Важным плюсом в использовании проблемного метода обучения к подготовке обучающихся к написанию исторического сочинения в формате ЕГЭ является то, что ученик самостоятельно ищет пути решения проблемной ситуации, что делает приобретенную для него информацию очень важной и ценной, а следовательно, он усваивает ее на качественно новом для себя уровне. Ниже приведена четкая структура (см. схему) для успешной подготовки выпускников к написанию исторического сочинения по истории России.

Структура исторического сочинения по одному из периодов истории России



На первом этапе написания исторического сочинения выпускник должен обозначить временные рамки периода, дать его характеристику, а также рассказать о двух наиболее ярких личностях, деятельность которых непосредственно связана с выбран-

ном периодом (обозначить время жизни или правления с точностью до десятилетия, указать направления деятельности выбранных личностей с краткой их характеристикой, указать результаты деятельности). Например, говоря об одном из периодов древ-

нерусской истории, данный блок можно обозначить следующим образом: «Владимир Святославич с 980 по 1015 г. являлся великим киевским князем. Личность его до сих пор остается одной из самых неоднозначных в истории России. С одной стороны, им был убит будущий тесть Рогволод и два его сына, свергнут с киевского престола Ярополк. Следовательно, Владимир проявил не лучшие человеческие качества. С другой стороны, князь, проводя свою политику, старался укрепить Киевскую Русь. Его можно назвать грамотным и заботливым государственным деятелем»³.

На втором этапе необходимо привести оценку какого-либо историка по выбранному периоду, которая должна сопровождаться использованием исторических терминов, понятий, относящихся к данному периоду. Например, С.М. Соловьев, характеризуя Владимира Святославича, оценивает его как человека с широкой душой, как «красное солнце для народа». Также положительно оценивается историком и весь период правления Владимира на киевском престоле.

На третьем этапе выпускник, высказывая свое собственное мнение по отношению к выбранному периоду, формирует гипотезу исторического сочинения. «На наш взгляд, князь Владимир являлся мудрым правителем и делал все для улучшения не только международного авторитета Руси, но и жизни людей в княжестве».

Далее приводятся несколько аргументов в подтверждение гипотезы. Аргументами служат несколько событий, процессов, явлений выбранного периода. Обучающийся должен кратко обозначить хронологические рамки выбранных событий (процессов, явлений) данного периода, а также дать им характеристику. Из каждого события (явления, процесса) необходимо вывести следствие, т. е. сформировать причинно-следственную связь. Например, первым таким мероприятием Владимира было принятие христианства в 988 г., что, соответственно, повысило международный авторитет Руси, укрепило государство и гражданские отно-

шения, дало толчок к развитию культуры, архитектуры, письменности, искусства. Также князь совершил несколько военных походов, в том числе и против печенегов в 1015 г., построил ряд оборонительных крепостей на реках Десне, Суле. Это позволило перейти от завоевательных походов к укреплению границ Руси.

На пятом этапе написания исторического сочинения выпускник формирует вывод, где обосновывает правильность или ложность выбранной им гипотезы, опираясь на приведенные аргументы. «Исходя из сформулированной гипотезы и приведенных аргументов, можно сделать вывод о том, что Владимир Святославич проводил продуманную внешнюю и внутреннюю политику путем последовательных и четких мероприятий».

Надеемся, что предложенный метод подготовки к написанию исторического сочинения по истории России поможет учителям истории в подготовке обучающихся к ЕГЭ. Использование проблемного метода и созданной нами схемы на уроке истории не только поможет изучить новый материал, но и правильно его структурировать, дать грамотную интерпретацию событиям, явлениям, процессам истории России.

Ключевые слова: сочинение по истории России, единый государственный экзамен, проблемное обучение.

Keywords: an essay on the history of Russia, Russian state social science exam, the technology of the problem training.

Примечания

¹ Демонстрационный вариант контрольных измерительных материалов единого государственного экзамена 2016 г. по истории. URL: www.fipi.ru/egge-i-gve-11/demoversii-specifikacii-kodifikatory

² Виноградова М.В. Утешение философией или технология проблемного обучения при подготовке к ЕГЭ по обществознанию (задание С9) // Преподавание истории в школе. 2013. № 8. С. 59–65.

³ Владимир Святославич – креститель Руси. URL: www.1salamandra1.ru/publ/vladimir_per_vyj_svjatoslavich/1-1-0-50

А.Ю. Морозов

Историко-географический тренинг по изменению западных и северо-западных границ России

После того, как базовый курс истории изучен, можно предложить ученикам несколько контрольных обобщающих заданий. Они касаются в первую очередь внешней политики, изменения границ России. Ученики должны сначала попытаться выполнить эти задания по памяти, а затем разыскать недо-

стающую информацию в своих записях, учебных пособиях или Интернете.

Западная граница России с конца XV в. по настоящее время

1. Определите примерные границы России (СССР) на западном направлении. Заполните таблицу.

Время установления границы	Правитель России (СССР)	Линия на схеме	В результате чего проводилась граница (войны и мирные соглашения)
Конец XV в.			
1522 г.			
1618 г.			
1667/1686 гг.			
1795 г.			
1807 г.			
1815 г.			
1921 г.			
1939 г.			
1945 г.			
1991 г.		(две линии)	

2. Когда в состав России (СССР) впервые вошли следующие территории:

- а) Смоленская земля: _____
- б) вся Белоруссия: _____
- в) часть Восточной Пруссии: _____

г) Центральная Польша: _____
д) Западная Украина: _____
Какие из перечисленных территорий ныне остаются в составе России? _____

Продолжение. Начало см. ПИШ. 2010. № 6–10; 2011. № 1–10; 2012. № 1–10; 2013. № 1, 3–4, 6–10; 2014. № 1–10; 2015. № 1–4, 6–9. Карты размещены на цветной вклейке журнала.

Александр Юрьевич Морозов – кандидат исторических наук, Москва.
E-mail: pishinfo@rambler.ru

Ответы.

Время установления границы	Правитель России (СССР)	Линия на схеме	В результате чего проводилась граница (войны и мирные соглашения)
Конец XV в.	Иван III	8	Объединение русских земель вокруг Москвы
1522 г.	Василий III	7	Русско-литовская война
1618 г.	Михаил Федорович	8	Великая Смута, Деулинское перемирие
1667/1686 гг.	Алексей Михайлович, Софья	7	Русско-польская («тринадцатилетняя») война, Андрусовское перемирие, «Вечный мир»
1795 г.	Екатерина II	5	Третий раздел Речи Посполитой
1807 г.	Александр I	5	Тильзитский мир после двух русско-французских войн
1815 г.	Александр I	4	Война с Францией, Венский конгресс
1921 г.	В.И. Ленин	6	Советско-польская война, Рижский мир
1939 г.	И.В. Сталин	3	Пакт Молотова-Риббентропа и Договор о дружбе и границе СССР и Германии
1945 г.	И.В. Сталин	2	Вторая мировая война, Потсдамская конференция
1991 г.	М.С. Горбачев, Б.Н. Ельцин	(две линии) 1, 7	Распад СССР, Беловежские соглашения

2. а) 1522 г.; б) 1795 г.; в) 1945 г.; г) 1815 г.; д) 1939 г. Остались в составе России

Смоленская земля и часть Восточной Пруссии.

Северо-западная граница России с XIII в. по настоящее время

1. Определите примерные границы Рос-

сии (СССР) на северо-западном направлении. Заполните таблицу.

Время установления границы	Правитель России (СССР)	Линия на схеме	В результате чего проводилась граница (войны и мирные соглашения)
1242 г.	(новгородский князь)		
1323 г.	(новгородский и московский князь)		
1582–1583 гг.			
1595 г.		(две линии)	
1617 г.			
1661 г.			

1721 г.		(две линии)	
1743 г.			
1790 г.			
1809 г.			
1917–1920 гг.			
1940 г.			
1944 г.			
1991 г.			

2. Определите отмеченные на схеме города, которые принадлежали России (СССР):
а) в 1721–1917 гг. и с 1940 г.: _____ б) в 1809–1917 гг.: _____
в) никогда не утрачивались Россией (СССР): _____

Ответы.

1.

Время установления границы	Правитель России (СССР)	Линия на схеме	В результате чего проводилась граница (войны и мирные соглашения)
1242 г.	(новгородский князь) Александр Невский	4Б	После победы в Ледовом побоище, договор с Ливонским орденом
1323 г.	(новгородский и московский князь) Юрий Данилович	4А	Ореховецкий мирный договор со Швецией после ряда военных столкновений
1582–1583 гг.	Иван IV Грозный	5	Ям-Запольское и Плюсское перемирия с Речью Посполитой и Швецией после Ливонской войны
1595 г.	Федор Иоаннович (фактически Борис Годунов)	(две линии) 4А, 4Б	Тявзинский мир после русско-шведской войны
1617 г.	Михаил Федорович	6	Столбовский мир после шведской интервенции в Смутное время
1661 г.	Алексей Михайлович	6	Кардисский мир после русско-шведской войны
1721 г.	Петр I	(две линии) 3А, 3Б	Ништадтский мир после Северной войны
1743 г.	Елизавета Петровна	2	Абоский мир после русско-шведской войны
1790 г.	Екатерина II	2	Верельский мир после русско-шведской войны
1809 г.	Александр I	1	Фридрихсгамский мир после русско-шведской войны

1917–1920 гг.	В.И. Ленин	5	Признание независимости Финляндии, Брестский мир 1918 г. и Тартуский мир с Эстонией 1920 г.
1940 г.	И.В. Сталин	3А	Московский договор после советско-финской войны
1944 г.	И.В. Сталин	3А	Перемирие с Финляндией в ходе Великой Отечественной войны
1991 г.	М.С. Горбачев, Б.Н. Ельцин	4Б	Распад СССР, Беловежские соглашения

2. а) Выборг; б) Хельсинки (Гельсингфорс); в) Псков и Новгород.

Ключевые слова: ЕГЭ, межпредметные связи.
Keywords: Uniform State Exam, interdisciplinary connections.

Задание к 1-й странице цветной вкладки журнала

Царь Иоанн Грозный и иерей Сильвестр во время большого московского пожара 24 июня 1547 года

Содержание

В истории правления Ивана IV эпизод, изображенный на картине, очень важен. Сухим и ветреным летом 1547 г. в Москве вспыхнул пожар, в результате которого сгорело 25 тыс. дворов, 80 тыс. москвичей остались без крова и 1700 чел. погибло. Разгневанные горожане обвинили в поджогах родственников царя Глинских и подняли бунт. 17-летнему Ивану IV стоило огромного труда спасти хотя бы некоторых из своей родни. Случившееся и увиденное потрясло Ивана. Позже он вспоминал: «И вниде страх в душу мою и трепет в кости моя...». Будучи человеком набожным, он пытался расшифровать божественное значение произошедшего. В такой обстановке и произошла его встреча со священником Сильвестром. Этот момент изображен на картине. Молодой *Иван IV* сидит на *малом троне*, украшенном гербом, и держит в руках *Библию*. Его встревоженное лицо обращено к окну, за которым *заревом московского пожара*. За плечом Ивана торжественно и зловеще возвышается *Сильвестр*. В левой руке у него четки, а правую он простер в сторону зарева – толкуя его как божественное предостережение. Под окном стоит *аналой* с положенным на него распятием. В углу – *икона Богоматери*, едва освещаемая *лампадой*. Московский пожар 1547 г. и последовавшее за ним восстание очень серьезно повлияли на молодого царя и сыграли важную роль в том, что Иван приступил к радикальным преобразованиям и реформам, по сути начав править самостоятельно и ответственно.

Методика

Картина может использоваться при изучении становления личности Ивана Грозного и причин начала реформ 50-х гг. XVI в. Художник хорошо показал влияние, которое оказывало на молодого царя его окружение в лице иерея Сильвестра.

Возможные варианты заданий по картине:

1. Найдите на картине объекты, выделенные в тексте.
2. Прочитайте отрывок из сочинения Н.М. Карамзина. На кого, по мнению историка, Сильвестр возложил ответственность за бедствия? Как это повлияло на Ивана IV?

«В сие ужасное время явился удивительный муж, именем Сильвестр, саном иерей, родом из Новгорода, приблизился к Иоанну с подъятым, угрожающим перстом, с видом пророка и гласом убедительным возвестил ему, что суд Божий гремит над главою царя, легкомысленного и злострастного, что огонь небесный испепелил Москву, что сила вышняя волнует народ».

А.В. Зимин

Методическая разработка элективного курса по трудовому праву в X—XI классах (окончание)

Урок 6–7. Трудовой договор. Понятие и виды индивидуального трудового договора. Стороны трудового договора. Их права и обязанности

Цели урока.

Образовательные: повторить ранее изученный материал (понятия право, закон, иерархия законодательства в трудовом праве); охарактеризовать существенные акты трудовых правоотношений – коллективный и трудовой договоры.

Воспитательные: воспитание отношения к проблемам права и правового решения трудовых споров.

Развивающие: формирование универсальных учебных действий.

После урока учащиеся должны:

– знать основные понятия: *коллективный договор, трудовой договор, трудовая книжка, требования к содержанию трудового договора.*

– уметь составлять трудовой договор, выделять ключевые позиции, участвовать в дискуссии.

Основные понятия урока: коллективный трудовой договор, трудовой договор, трудовая книжка.

План урока.

1. Понятие трудового договора. Участники трудовых правоотношений.

2. Основания прекращения трудового договора.

Изучение темы рассчитано на 2 урока. Задача учителя заключается в правильном распределении учебного времени, которое необходимо выделить для теоретического изучения темы и выполнения практической работы.

В качестве практических заданий к уроку можно предложить знакомство с правильным заполнением трудовой книжки – основным документом работника, подтверждающим стаж. Ученику может быть предложена следующая форма задания: подготовить презентацию (4–6 слайдов) с рассказом о типичных ошибках при заполнении трудовой книжки (с консультацией инспектора отдела кадров школы).

Интересной для учащихся может стать ролевая игра «Устройство на работу», в которой необходимо четко отработать важные этапы, сформулированные на слайде № 16 презентации к уроку. В игре следует отработать роли работника, работодателя, инспектора отдела кадров. Работнику предлагается пройти собеседование с работодателем, совместно сформулировать основные положения трудового договора. Инспектор отдела кадров должен принять документы работника, проверить их комплектность, правильность оформления, при возможности – подготовить приказ о принятии на работу. Следует разобрать наиболее типичные случаи (например, прием на работу наиболее востребованных специалистов в разных областях труда).

Ход урока

I. *Актуализация полученных ранее знаний.*

Вопросы для повторения.

Окончание. Начало см. ПИШ. 2015, № 9.

Алексей Валерьевич Зимин – учитель истории и обществознания Таймырской КМОУ «Хантайская основная школа № 10», Красноярский край, Таймырский Долгано-Ненецкий р-н, п. Хантайское Озеро.

E-mail: kulik1380@mail.ru

1. Что такое право, закон? Каковы отличия между этими понятиями?

2. Назовите источники трудового права.

3. Какова иерархическая соподчиненность источников трудового права?

II. Изучение нового материала.

Просмотр презентации Power Point (скачать презентацию к уроку можно по ссылке с сайта журнала: www.pish.ru/magline/pre/Lessons6-10.rar. Фиксирование важных моментов (положений, терминов) в рабочей тетради. Изучение учебных материалов.

Цель просмотра презентации и изучения учебных материалов: ознакомиться с понятием и содержанием трудового договора, порядком его заключения; с основными документами работника, порядком и правилами их ведения.

Закрепить изученный материал с помощью решения интерактивных задач и тестовых заданий.

III. Проверка ЗУН по изученной теме:

– решение тестовых заданий (в презентации к уроку);

– решение задач № 1 и 2 из презентации к уроку.

IV. Закрепление изученного на уроке.

Вопросы для повторения.

1. Что такое индивидуальный трудовой договор?

2. Кто является участником трудовых правоотношений?

3. Назовите алгоритм действий работника при трудоустройстве.

4. Какие документы предъявляются кандидатом на трудоустройство потенциальному работодателю?

V. Подведение итогов урока. Объявление, комментирование и выставление оценок.

Домашнее задание: подготовить заявление о приеме (увольнении) на работу.

Урок 8. Трудовой договор. Коллективный трудовой договор

Цели урока.

Образовательные: повторить ранее изученный материал (понятие и содержание актов трудовых правоотношений – коллективного и трудового договоров); охарактеризовать отношения работников и работо-

дателей в сфере труда; охарактеризовать сущность трудовых правоотношений через характеристику коллективного трудового договора.

Воспитательные: воспитание отношения к проблемам права и правового решения трудовых споров.

Развивающие: формирование универсальных учебных действий.

После урока учащиеся должны:

– знать этапы организации и проведения переговоров, состав участников.

– уметь отстаивать свою позицию, участвовать в дискуссии; анализировать представленную ситуацию.

Основные понятия урока: коллективный трудовой договор, социальное партнерство.

План урока.

1. Социальное партнерство в сфере труда.

2. Коллективный договор, его стороны и содержание.

3. Порядок заключения коллективного договора.

В настоящее время многие аспекты трудовых правоотношений выносятся законодателем на локальный уровень. Нормы фиксируются в коллективном и индивидуальном трудовом договоре, они могут конкретизировать и расширить гарантии, компенсации и льготы, чем смогут воспользоваться работники (работник), детализировать ответственность и процедурные вопросы. В этих условиях содержание коллективного договора приобретает большое значение. А следовательно, усиливается ответственность лиц, уполномоченных на ведение переговоров с работодателем и трудовым коллективом.

При этом, напротив, работодатели все менее заинтересованы детализировать указанные вопросы в коллективных договорах, стремясь свести все к простой формальности – переписыванию статей трудового законодательства. Объясняется это тем, что выполнение дополнительных условий коллективного договора обеспечивается прежде всего за счет работодателя.

В этом смысле важным представляется донести до учащихся мысль о том, что коллективный договор может расширить нормы трудового законодательства.

Ход урока

I. Актуализация полученных ранее знаний.

Вопросы для повторения.

1. Что такое трудовой договор?
2. Назовите стороны трудового договора.
3. Перечислите права и обязанности работника (работодателя)? Какими правовыми нормами они регламентированы?

II. Изучение нового материала.

Просмотр презентации Power Point (находится в скачанном архиве к уроку б). Фиксирование важных моментов (положений, терминов) в рабочей тетради. Изучение учебных материалов.

Цель просмотра презентации и изучения учебных материалов: ознакомиться с понятиями «коллективный трудовой договор», «социальное партнерство», с содержанием коллективного договора, алгоритмом проведения переговоров по поводу заключения коллективного договора.

Закрепить изученный материал с помощью решения интерактивных задач и тестовых заданий.

III. Проверка ЗУН по изученной теме:

- решение тестовых заданий (в презентации к уроку);
- решение задач № 1 и 2 из презентации к уроку.

IV. Закрепление изученного на уроке.

Вопросы для повторения.

1. Что такое коллективный трудовой договор?
2. Кто является участником трудовых правоотношений?
3. Назовите алгоритм действий трудового коллектива и работодателя при заключении коллективного договора.
4. Какова структура коллективного договора?
5. Почему работникам выгодно, чтобы в организации существовал коллективный договор?

V. Подведение итогов урока. Объявление, комментирование и выставление оценок.

Домашнее задание: подготовить предложения от имени работников для заключения коллективного трудового договора.

Урок 9. Трудовой договор.

Индивидуальные и коллективные трудовые споры

Цели урока.

Образовательные: повторить ранее изученный материал (понятия *индивидуальный и коллективный трудовой договоры, участники трудовых правоотношений, порядок и условия заключения трудового договора*); сформировать представление об алгоритме проведения трудового спора;

Воспитательные: воспитание отношения к проблемам права и правового решения трудовых споров.

Развивающие: формирование универсальных учебных действий.

После урока учащиеся должны:

- знать алгоритм проведения трудового спора;
- уметь участвовать в переговорах; оформлять документы (заявление, обращение, жалобу и т. д.).

Основные понятия урока: коллективный трудовой договор, индивидуальный трудовой спор.

План урока.

1. Основания возникновения трудовых споров.
2. Комиссия по трудовым спорам (КТС), их функции и порядок рассмотрения споров.
3. Забастовка.
4. Материальная ответственность работодателя и работника.

Ход урока

I. Актуализация полученных ранее знаний.

Вопросы для повторения:

1. Что такое трудовой договор?
2. Кто является сторонами при заключении трудового договора?
3. Какие классификации трудового договора вам известны?

II. Изучение нового материала.

В ходе беседы формулируются представления учащихся о трудовом споре и способах его разрешения. Изучение нового материала пунктов 1–3 плана урока организуется с помощью материалов презентации Power Point (находится в скачан-

ном архиве к уроку б). Фиксирование важных моментов (положений, терминов) в рабочей тетради. Изучение учебных материалов.

Цель просмотра презентации и изучения учебных материалов: ознакомиться с механизмом правового регулирования индивидуальных и коллективных правовых споров и с правилами составления документов (обращений).

Закрепить изученный материал с помощью решения интерактивных задач и тестовых заданий.

Вопрос № 4 плана урока предлагается для самостоятельного изучения учащимися.

III. Проверка ЗУН по изученной теме:

– решение тестовых заданий (в презентации к уроку);

– решение задач № 1 и 2 из презентации к уроку.

IV. Закрепление изученного на уроке.

Вопросы для повторения:

1. Что такое индивидуальный трудовой спор?

2. Какие органы полномочны решать трудовой спор?

3. Каковы условия для обращения в полномочные органы для защиты своих трудовых прав?

V. Подведение итогов урока. Объявление, комментирование и выставление оценок.

Домашнее задание: 1) подготовить заявление в ГИТ о защите трудовых прав в связи с незаконным вынесением дисциплинарного взыскания; 2) решение задания № 3: «При заключении трудового договора работодатель заявил, что включит в него условие о полной материальной ответственности работника за ущерб, который может быть причинен в результате аварии. При этом он пояснил, что в случае возникновения непредвиденных ситуаций он не сможет восстановить имущество только за свой счет, ликвидировать нанесенный вред, а потому возлагает эту обязанность на каждого работника. Работник же считал, что такие условия нельзя оговаривать в соглашении. Между ними возник спор. Кто прав?»

Урок 10. Трудовой договор. Трудовой договор как основа правоотношений в сфере труда

Цели урока.

Образовательные: повторить и закрепить ранее изученный материал (понятия *индивидуальный и коллективный трудовой договоры, участники трудовых правоотношений, порядок и условия заключения трудового договора*).

Воспитательные: воспитание отношения к проблемам права и правового решения трудовых споров.

Развивающие: формирование универсальных учебных действий.

После урока учащиеся должны:

– знать основные понятия, законодательные акты и нормы по теме (называть и давать краткую характеристику).

– уметь анализировать представленную ситуацию, решать поставленную задачу.

Основные понятия урока: коллективный трудовой договор, трудовой договор, индивидуальный трудовой спор, социальное партнерство, трудовая книжка.

Для организации урока учителем предлагаются разнообразные задания. Их объем, уровень и сложность определяет учитель, исходя из стоящих перед ним задач в конкретных условиях.

Ход урока

I. Актуализация полученных ранее знаний.

Вопросы для повторения:

1. Что такое трудовой договор?

2. Кто является сторонами при заключении трудового договора?

3. Какие классификации трудового договора вам известны?

4. Что такое материальная ответственность работника и работодателя?

II. Обобщение изученного материала.

Учителю предлагается несколько видов работы с учащимися (индивидуальных и парных). Выбор заданий и их объем определяются учителем.

Задачи:

– решение тестовых заданий (в презентации к уроку);

– решение задач по правовому регулированию индивидуальных и коллективных правовых споров;

– лексическая работа: решение (составление) тематического кроссворда;

– повторение правил составления документов (обращений), составление документов, самостоятельная работа с документами.

III. Закрепление изученного на уроке.

Вопросы для повторения:

1. Что такое индивидуальный трудовой спор?

2. Какие органы полномочны решать трудовой спор?

3. Каковы условия для обращения в полномочные органы для защиты своих трудовых прав?

IV. Подведение итогов урока. Объявление, комментирование и выставление оценок.

Тесты к уроку 10

№ 1. Не относится к обязательным условиям трудового договора:

- а) дата начала работы;
- б) улучшение социально-бытовых условий работника и членов его семьи;
- в) условия оплаты труда;
- г) режим рабочего времени и времени отдыха.

№ 2. При устройстве на работу не должен предъявляться документ:

- а) паспорт или иной документ, удостоверяющий личность;
- б) документы воинского учета;
- в) страховое свидетельство государственного медицинского страхования;
- г) документ об образовании.

№ 3. Трудовой договор заключается в:

- а) устной форме;
- б) письменной форме;
- в) в письменной форме с обязательным нотариальным заверением;
- г) в письменной форме с обязательной регистрацией в налоговом органе.

№ 4. По общему правилу заключение трудового договора допускается с лицами, достигшими возраста:

- а) 14 лет;
- б) 15 лет;
- в) 16 лет;
- г) 18 лет.

№ 5. Коллективный договор – это:

а) трудовой договор между несколькими работниками и одним работодателем;

б) соглашение между государственными органами, работниками и представителем работодателя;

в) соглашение между общероссийским объединением профсоюзов, общероссийским объединением работодателей и Правительством Российской Федерации;

г) правовой акт, регулирующий социально-трудовые отношения в организации и заключаемый работниками и работодателем в лице их представителей.

№ 6. Выберите верное утверждение.

А. Трудовая книжка установленного образца является основным документом о трудовой деятельности и трудовом стаже работника.

Б. Дисциплинарные взыскания не заносятся в трудовую книжку.

- 1) Верно только А
- 2) Верно только Б
- 3) Верны оба утверждения – А и Б
- 4) Оба утверждения не верны

№ 7. Выберите верное утверждение.

А. Трудовые договоры могут заключаться на неопределенный срок.

Б. Законодательство не регулирует сроки, на которые заключаются трудовые договоры.

- 1) Верно только А
- 2) Верно только Б
- 3) Верны оба утверждения – А и Б
- 4) Оба утверждения не верны

№ 8. Трудовой договор считается заключенным:

а) с момента его подписания, а если трудовой договор не заключен в письменной форме, то с момента фактического начала выполнения трудовых обязанностей работником с ведома или по поручению работодателя;

б) на усмотрение работодателя;

в) с момента получения мотивированного мнения выборного представительного органа (профсоюза);

г) через три рабочих дня после прохождения медицинского осмотра.

№ 9. Выберите при ответе на первый вопрос ответ из предложенного (Да – Нет). Подчеркните верный ответ, предложите свой ответ на второй вопрос, записав его ниже.

После проведения плановой проверки государственной инспекцией труда в орга-

низации работодателя выяснилось, что отсутствуют письменные договоры с работниками.

1) По предписанию работодатель должен расторгнуть с этими работниками трудовые отношения (Да – Нет).

2) Как должен был поступить работодатель, получив предписание контролирующего органа?

2) _____.

№ 10. Выберите при ответе на первый вопрос ответ из предложенного (Да – Нет). Подчеркните верный ответ, предложите свой ответ на второй вопрос, записав его ниже.

При подписании коллективного договора в пассажирской автотранспортной организации по предложению руководителя организации действие документа распространялось только на водителей, не затрагивая автослесарей и кондукторов.

1) Прав ли был руководитель организации? (Да – Нет). Как должен был поступить руководитель организации?

2) _____.

Упражнения для развития знаний, умений и навыков к уроку 10

Задача 1.

В правилах внутреннего трудового распорядка ОАО «Атон» указано, что при приеме на работу помимо документов, указанных в статье 65 ТК РФ, требуется предъявлять:

– на должности, связанные с материальной ответственностью – справку из органов МВД России об отсутствии судимости;

– если работник поступил на работу в течение года – справку о стандартных налоговых вычетах с предыдущего места работы.

Дайте правовую оценку вышеуказанных положений правил внутреннего трудового распорядка организации.

Задача 2.

Директор организации уволил работника 1 сентября. Но трудовую книжку и расчет работнику выдали на следующий день – 2 сентября. В этот день работник заболел и взял больничный.

Дайте правовую оценку действий директора организации в описанной ситуации.

Задача 3.

На заводе «Красный путь» действует три первичных профсоюзных организации, ни одна из которых не объединяет более половины работников. Каждая из них направила директору завода предложение вступить в переговоры о заключении коллективного договора, однако он всем отказал, пояснив, что они не представляют интересы большинства работников.

Оцените позицию директора завода. Каким образом можно решить сложившуюся ситуацию?

Задача 4.

Профсоюзный комитет ООО «Салют», работающий на общественных началах, обратился к руководству ООО с предложением начать переговоры о заключении коллективного договора. Однако директор ООО отказался от переговоров, пояснив, что профком не проходил государственную регистрацию, не обладает правами юридического лица и, следовательно, не является субъектом трудовых отношений.

Дайте оценку действий директора.

Задача 5.

На заседании профсоюзного комитета завода «Салют» было принято решение о необходимости создания на заводе комиссии по трудовым спорам (КТС). Выписка из протокола заседания была направлена директору, но он ответил, что завод является закрытым акционерным обществом и в соответствии с уставом решение таких важных вопросов отнесено к компетенции собрания акционеров.

Возможно ли создание КТС в акционерном обществе?

Задача 6.

В связи с задержкой выплаты заработной платы более 15 дней работники токарного цеха, известив в письменной форме директора завода, приостановили выполнение своих трудовых обязанностей. Директор обратился в суд с иском о признании забастовки в токарном цехе незаконной, поскольку рабочие не проводили примирительные процедуры, чем нару-

шили нормы Трудового кодекса о порядке разрешения коллективного трудового спора.

Какое решение должен вынести суд?

Задача 7.

На предприятие для заключения трудового договора обратились следующие лица: молодой человек 17 лет, окончивший 11 классов общеобразовательной школы; офицер, уволенный в запас из рядов Вооруженных сил РФ; домохозяйка, ранее нигде не работавшая; выпускник высшего учебного заведения.

Какие документы должен предоставить каждый из вышеуказанных лиц и в каких нормативных актах они названы? В течение какого срока должна быть оформлена трудовая книжка на впервые поступающих на работу и какое значение она имеет? В каких статьях ТК РФ и иных нормативных актах содержатся положения о трудовой книжке, какие сведения в нее вносятся, где она должна храниться?

Задача 8.

Начальник отдела кадров организации при заключении трудового договора о работе инженера цеха и мастера хозяйственного участка потребовал следующие документы:

- паспорт;
- трудовую книжку;
- копию документа о высшем или среднем профессиональном образовании;
- характеристику с последнего места работы;
- справку с места жительства.

Соответствуют ли требования начальника отдела кадров действующему трудовому законодательству?

Задача 9.

С Федоровым был заключен трудовой договор и установлен месячный испытательный срок; по указанию руководителя он приступил к работе с 12 апреля, хотя в трудовом договоре и приказе о приеме на работу датой начала работы значилось 15 апреля. 14 мая с Федоровым был расторгнут трудовой договор в связи с тем, что он не выдержал испытания.

Правомерны ли действия руководителя? Каков порядок расторжения трудового договора при неудовлетворительном результате испытания?

Задача 10.

Директор организации отказал в заключении трудового договора 15-летнему подростку, обосновывая свой отказ тем, что по закону лица моложе 16 лет могут быть приняты на работу в исключительных случаях, которые, по мнению директора, отсутствуют.

Правомерен ли отказ директора? Где он может быть обжалован? В каких случаях трудовой договор может быть заключен с подростками моложе 16 лет?

Задача 11.

Пенсионер по старости Волков решил устроиться на работу. В связи с этим он обратился к руководителю организации с просьбой принять его на постоянную работу. Руководитель согласился принять его на один год, учитывая его пенсионный возраст.

В каких случаях может быть заключен срочный трудовой договор? Имел ли право руководитель заключить с Волковым срочный трудовой договор?

Задача 12.

В распоряжении «О порядке приема на работу инженерно-технических кадров», подписанном директором машиностроительного завода, указывалось, что для поступления на работу в аппарат области требуется представить следующие документы:

- характеристику с последнего места работы;
- декларацию о доходах;
- справки лечащего врача о прохождении предварительного медицинского осмотра.

Предусмотрены ли эти документы действующим законодательством? Правомерно ли это распоряжение?

Задача 13.

В связи с начавшимся простоем в организации наладчик Карасев был переведен к другому работодателю (организацию) в той же местности сроком на два месяца.

По истечении одного месяца Карасев обратился к руководителю организации по месту своей работы (где он работал до перевода) с просьбой вернуть его на прежнее место работы. Ему отказали в удовлетворении его просьбы, ссылаясь на то, что Закон не устанавливает срок перевода на другую работу в связи с простоем.

Карасев обратился в суд с заявлением о восстановлении его на прежнюю работу.

Какое решение вынесет суд?

Задача 14.

Разнорабочий Петров, работавший в торговой фирме «АВС», был уволен за выход на работу в состоянии алкогольного опьянения. Считая свое увольнение неправильным, он подал заявление в суд об изменении формулировки причины увольнения – увольнение по собственному желанию. Петров объяснил, что за 10 дней до увольнения он подал заявление об увольнении по собственному желанию.

Суд изменил причину формулировки увольнения на «собственное желание», чем удовлетворил иск Петрова.

Дайте оценку данной ситуации.

Задача 15.

Токарь муниципального унитарного предприятия Новиков был уволен за нахождение на работе в состоянии алкогольного опьянения, что было замечено и зафиксировано за 30 минут до окончания его смены. Считая свое увольнение неправильным, Новиков обратился в суд с иском о восстановлении на работе. В своем исковом заявлении он, в частности, указал, что в этот рабочий день он выполнил свою норму выработки

еще за час до окончания смены и не был отстранен руководством от работы.

Какое решение Вы бы предложили вынести суду?

Ключевые слова: трудовое право, конфликт, мозговой шторм, трудовые споры.

Keywords: labor law, conflict, brainstorm, labor disputes.

Литература

1. Трудовой кодекс РФ (последнее издание).
2. Федеральный закон Российской Федерации № 59-ФЗ «О порядке рассмотрения обращений граждан Российской Федерации».
3. Правила ведения и хранения трудовых книжек, изготовления бланков трудовой книжки и обеспечения ими работодателей (утв. Постановлением Правительства РФ от 16 апреля 2003 г. № 225).
4. Комментарий к Трудовому кодексу Российской Федерации (постатейный) / Отв. ред. Ю.П. Орловский. М., 2009.
5. *Смушкин А.Б.* Комментарий к федеральному закону от 2 мая 2006 г. № 59-ФЗ «О порядке рассмотрения обращений граждан Российской Федерации», 2010.
6. *Боголюбов Л.Н., Аверьянов Ю.И., Басик Н.Ю.* и др. *Обществознание. Школьный словарь. X–XI кл. Пособие для учащихся общеобразовательных организаций.* М., 2013.
8. *Матвеев А.И., Кудрявцев В.Н., Абросимова Е.Б.* и др. *Право. Учебник для учащихся XI кл. общеобразовательных учреждений. Профильный уровень / Под ред. Л.Н. Боголюбова.* М., 2006.
9. *Певцова Е.А.* *Право. Основы правовой культуры. Учебник для XI кл. общеобразовательных учреждений. Базовый и профильный уровни: В 2 ч. Ч. 1.* М., 2009.
10. *Трудовая книжка без ошибок. Наглядное пособие. 54 примера.* Справочник кадровика, 2009.
11. *Шиян В.И.* *Трудовое право. Учебное пособие.* М., 2008. 3. *Никитин А.Ф.* *Право. X–XI кл. Учебник для общеобразовательных учреждений.* М., 2011.



А.А. Корепанов

Внешняя политика Ивана IV (урок истории в VI классе)

Главная дидактическая цель: использовать историческую карту для характеристики роста территории Московского государства, хода Ливонской войны, похода Ермака. Объяснять, какие цели преследовал Иван IV, организуя походы и военные действия на южных, западных и восточных рубежах Московской Руси.

Планируемые результаты.

Предметные: уметь определять основные направления внешней политики Ивана IV, оценивать рост территории Московского государства, формулировать цели Ивана IV и результаты его внешней политики.

Метапредметные:

– **регулятивные:** уметь определять и формулировать цель на уроке с помощью учителя; работать по коллективно составленному плану; оценивать правильность выполнения действий; планировать свою деятельность в соответствии с поставленной задачей; вносить необходимые коррективы в деятельность на основе самооценки и учета сделанных ошибок;

– **коммуникативные:** уметь формулировать и аргументировать свое мнение; слушать и понимать речь других;

– **познавательные:** уметь ориентироваться в своей системе знаний (отличать новое от уже известного с помощью учителя); добывать новые знания (находить ответы на вопросы, используя учебник, свой жизненный опыт и информацию, полученную на уроке);

– **личностные:** уметь осуществлять самооценку на основе критериев успешности учебной деятельности.

Основные понятия: внешняя политика, Казанское ханство, Астраханское ханство, засечная черта, ясак, Ермак.

Ресурсы.

1. А.А. Данилов, Л.Г. Косулина. Учебник История России с древнейших времен до конца XVI в. для VI кл. М., 2006.

2. Интерактивная презентация «Внешняя политика Ивана IV» (презентацию можно скачать по прямой ссылке: www.pish.ru/magline/pre/Prezent.rar).

3. Карта «Внешняя политика России в XVI веке».

4. Рабочий лист (скачивается по прямой ссылке www.pish.ru/magline/pre/Pril-1.rar).

Организация пространства: фронтальная работа, индивидуальная работа.

Этапы урока	Деятельность учителя	Деятельность ученика
Мотивация	Приветствие. Начало урока. На экране демонстрируется «облако слов» с характеристиками Ивана IV	Рассаживаются на места
Проверка домашнего задания	Вызывает двух учащихся к интерактивной доске для выполнения задания. Остальные отвечают на вопросы блиц-опроса. 1. Каковы цели реформ Избранной рады? Какие результаты она имела? 2. В каком веке распалась Золотая орда? 3. На какие ханства она распалась? Какие взаимоотношения были у них с Россией в XVI в.?	Двое учащихся решают задание у доски. Остальные отвечают на вопросы учителя

Андрей Алексеевич Корепанов – учитель истории и обществознания, МБОУ Игринская СОШ № 1, п. Игра, Удмуртская Республика.

E-mail: andrejkorepano@mail.ru

Актуализация	На занятиях мы изучили внутреннюю политику Ивана IV. Подумайте, к какой теме мы должны обратиться сегодня?	Ученики предлагают тему урока «Внешняя политика Ивана IV» и записывают в рабочий лист
Целеполагание (построение проблемной ситуации)	Предлагает обратиться к двум противоречивым фактам правления Ивана IV. Задание: сформулируйте проблему урока. Давайте определимся, что мы хотим узнать о внешней политике Ивана IV?	Учащиеся сравнивают факты и приходят к выводу о противоречивости политики Ивана IV. Ставят вопрос о причинах такого положения. Формулируют проблему урока: почему внешняя политика Ивана IV имела такие противоречивые результаты? Предполагаемые ответы: направления внешней политики, присоединение новых территорий. Какие войны происходили? К каким результатам привели?
Решение проблемы	Предлагает учащимся изучить карту учебника (стр. 204) и выяснить, как складывались отношения России и сопредельных государств. В чем причины сложившихся отношений? Первое направление: отношения с Казанским ханством. Ученики должны ответить, почему вначале рассматриваются отношения именно с Казанским ханством? Далее школьники работают с историческим источником: Н.М. Карамзин о взятии Казани (стр. 213 учебника) и выполняют задания в рабочем листе. Высказывает мысль: с присоединением земель Казанского ханства проблема безопасности решена не была. Какие еще оставались преграды на этом пути? (работа с картой). Рассказывает о том, что Астраханское ханство без особых проблем было присоединено к Москве, что имело огромное значение. Предлагает определить это значение	Знакомятся с картой, предлагают свои варианты характеристики ситуации. Предполагаемые ответы: отношения с остатками Золотой Орды складывались не просто: постоянные набеги, соперничество за торговые пути. Предполагаемые ответы: Казанское ханство находилось географически ближе к землям Московского государства, держало в своих руках крупный торговый путь – Волгу. Изучают источник, выполняют задания. Соглашаются (не соглашаются) с учителем и находят ответ на вопрос: Астраханское и Крымское ханства продолжали набеги на южные рубежи Руси. Слушают учителя и работают с текстом учебника (стр. 206, 2 абзац). Предлагают варианты значения присоединения Казани и Астрахани к Руси и заполняют задание в рабочем листе

Физкульт-минутка	Отдых в классе	Выполняют физкультминутку
Решение проблемы	<p>Ученикам предлагается обратить внимание на картину В.И. Сурикова «Покорение Сибири Ермаком» и ответить на вопрос: какое историческое событие изображено на картине?</p> <p>В качестве подсказки предлагается отрывок из песни о покорении Сибири Ермаком.</p> <p>Подготовленный ученик выступает по теме покорения Сибирского ханства.</p> <p>Учащиеся должны подумать над содержанием, заполнить пропуски в тексте и задать вопросы, если таковые возникнут.</p> <p>Ученикам необходимо ответить на вопрос и сделать вывод.</p> <p>К чему привела внешняя политика Ивана Грозного на Восточном направлении? Что ему помогло? Каких результатов удалось достичь?</p> <p>Предлагает поработать с текстом учебника и разобраться: как складывалась внешняя политика Ивана IV на западном, европейском направлении?</p> <p>Для этого просит выполнить задание 4 в рабочем листе.</p> <p>Ученики делают выводы по теме и записывают их в рабочем листе</p>	<p>Знакомятся с картиной, формулируют ответы.</p> <p>Предполагаемые ответы: война, покорение новых земель.</p> <p>Слушают выступление, заполняют пропуски в тексте, готовят и задают вопросы. Один ученик работает у доски.</p> <p>Выводы: внешняя политика Ивана IV на восточном направлении имела положительные результаты. Были присоединены огромные территории, формировалось многонациональное государство.</p> <p>Выполняют задание в рабочем листе, используя текст учебника на стр. 209–212.</p> <p>Записывают вывод в рабочем листе: внешняя политика Ивана IV имела противоречивые результаты. Присоединение соседних народов продолжило формирование многонационального государства. Ливонская война, проигранная Иваном IV, оставила нерешенными проблемы с выходом к Балтийскому морю</p>
Закрепление учебного материала	Ученикам предлагается выполнить несколько заданий на закрепление материала в интерактивной презентации	Два ученика выполняют задания у доски, класс помогает им вспомнить основные события и даты
Рефлексия	Предлагает заполнить карту самодиагностики в рабочем листе	Выполняют задание
Домашнее задание	Ученикам дается разноуровневое домашнее задание. Для всех – § 24. На оценку «3» – устно ответить на вопросы в конце параграфа. На «4» и «5» – выполнить задания, которые будут размещены в «заданиях к уроку» в электронном дневнике	Записывают домашнее задание, выбирают уровень

Ключевые слова: Иван IV, внешняя политика, Сибирь, Ермак.

Keywords: Ivan IV, foreign policy, Siberia, Ermak.

Проверить знания легко! (Контрольно-измерительные материалы издательства «Вако»)

Контрольно-измерительные материалы – современная форма проверки уровня знаний учащихся. Все КИМы составлены с учетом предметных программ общеобразовательных учреждений, соответствуют методическим требованиям ФГОС, имеют сертификаты системы «Учсерт» РАО. Авторами издательства «Вако» подготовлены КИМы по курсам «История России», «Всеобщая история», «Обществознание». Структура тестов аналогична ЕГЭ (три уровня сложности в каждом тесте), что позволяет постепенно подготовить учащихся к современной тестовой форме проверки знаний по ЦТ и ЕГЭ. В данном номере журнала предлагаем Вашему вниманию некоторые из них. Будем рады, если наши КИМы пополнят Ваш дидактический ресурс. Ваши замечания и предложения присылайте по адресу pub@vaco.ru.

Контрольно-измерительные материалы.

Всеобщая история: с древнейших времен до конца XIX века. 10 класс / Сост. К.В. Волкова. – М.: ВАКО, 2014. – 80 с.

Тест 15. Возрождение как культурно-историческая эпоха

Вариант 1

A1. Родиной культуры Возрождения была:

- 1) Германия 2) Византия
 3) Франция 4) Италия

A2. Значение культуры Возрождения состоит

в:

- 1) распространении латыни
 2) усилении традиционализма
 3) восстановлении Парфенона и Колизея
 4) разрушении средневековых представлений о мире

A3. Высказывание: О, высшая щедрость Бога-отца! О, высшее и восхитительное счастье человека, которому дано владеть тем, чем пожелает, и быть тем, чем хочет! – раскрывает сущность понятия:

- 1) гуманизм
 2) схоластика
 3) теология
 4) мистицизм

A4. Характерная черта культуры Возрождения:

- 1) интерес к земному миру и человеку
 2) строгое следование церковным нормам
 3) ограничение и подавление чувств и желаний
 4) представление о Средневековье как о высшем этапе развития человеческого общества

B1. Установите соответствие между изобретением и деятелем культуры. Одному элементу левого столбика соответствует один элемент правого.

Изобретение	Деятель культуры
А. Телескоп	1. Ян Ван Эйк
Б. Книгопечатание	2. Франческо Петрарка
В. Техника масляной живописи	3. Иоганн Гутенберг
	4. Галилео Галилей

О т в е т:

А	Б	В

Вариант 2

A1. Эпоха Возрождения датируется периодом:

- 1) XII–XV вв. 2) XIII–XVI вв.
 3) XIV–XVI вв. 4) XV–XVII вв.

A2. Причиной появления культуры Возрождения стало:

- 1) прекращение войн
 2) развитие рыночных отношений
 3) распространение рыцарской литературы
 4) усиление позиций Византии на международной арене

A3. Высказывание: Итак, с самого начала Бог, по-видимому, посчитал это столь достойное и выдающееся свое творение (человека) настолько ценным, что сделал человека прекраснейшим, благороднейшим, мудрейшим, сильнейшим и могущественнейшим, – раскрывает сущность понятия:

- 1) гуманизм 2) схоластика
 3) теология 4) мистицизм

A4. Характерной чертой культуры Возрождения было:

- 1) отрицание индивидуализма
 2) преклонение перед античной культурой
 3) признание Священного Писания единственным источником истины
 4) понятие о необходимости следовать предначертанному

В1. Установите соответствие между деятелем и памятником культуры. Одному элементу левого столбика соответствует один элемент правого.

Деятель	Памятник культуры
А. Данте Алигьери	1. «Государь»
Б. Никколо Макиавелли	2. «Сикстинская мадонна»
В. Микеланджело	3. «Божественная комедия»
	4. Собор Святого Петра в Риме

О т в е т:

А	Б	В

Контрольно-измерительные материалы.
Обществознание. 5 класс / Сост. К.В. Волкова. – М.: ВАКО, 2016. – 64 с.

Тест 5. Свободное время

Вариант 1

1. Занятия, о которых говорится в отрывке: Российский император Петр I в минуты отдыха любил заняться токарным делом: его станок редко отдыхал. Особенно он любил вырезать предметы из слоновой кости и из дерева. Он также собирал трости, монеты, оружие, камни, картины и многое другое, – называют:

- 1) хобби
- 2) потребность
- 3) обязанность
- 4) наследственность

2. Какому виду спорта посвящен отрывок из стихотворения?

*Он срывается со старта по раскатанной
лыжне,
Опален огнем азарта и винтовка на спине.
Пусть винтовка не промажет, и покажут
ноги прыть.
На дистанции промашек от соперников не
скрыть.*

- 1) бег
- 2) санный спорт
- 3) биатлон
- 4) легкая атлетика

3. Время, которое остается после выполнения обязательных дел:

- 1) безделье
- 2) свободное
- 3) внеурочное
- 4) время отдыха

4. Разумное использование свободного времени предполагает:

- 1) его планирование
- 2) использование для развлечений

- 3) отказ от общения с другими людьми
- 4) отказ от выполнения домашних обязанностей

5. Ольга Д. занимается в студии спортивного танца. Найдите в приведенном списке три физических и духовных качества, которые формируют занятия танцами. Запишите цифры, под которыми они указаны.

- 1) агрессивность
- 2) рачительность
- 3) уверенность в себе
- 4) координация движений тела
- 5) красивая легкая походка и правильная осанка

О т в е т: _____

Вариант 2

1. Занятие, о котором говорится в отрывке: Дмитрий Менделеев, автор Периодической системы, шил чемоданы, и многие знаменитые люди делали ему заказы. Причем некоторые из его именитых соседей знали его именно как мастера по пошиву чемоданов, а не химика, – называется:

- 1) хобби
- 2) потребность
- 3) обязанность
- 4) наследственность

2. Какому виду спорта посвящен отрывок из стихотворения?

*Это просто игра. Двадцать два человека,
Белый мяч, на газоне две сетки ворот.
Это просто игра, но уже больше века
Собирает она на трибунах народ.*

- 1) хоккей
- 2) фигурное катание
- 3) футбол
- 4) легкая атлетика

3. Время, которым человек самостоятельно распоряжается и распределяет по своему усмотрению:

- 1) безделье
- 2) свободное
- 3) внеурочное
- 4) время отдыха

4. Разумное использование свободного времени означает:

- 1) развлечение
- 2) ничегонеделание
- 3) решение бытовых проблем
- 4) удовлетворение духовных потребностей

5. Андрей В. посещает спортивную секцию по баскетболу. Найдите в приведенном списке три физических и духовных качества, которые формируют занятия спортом.

Запишите цифры, под которыми они указаны.

- 1) выносливость
- 2) агрессивность

- 3) рачительность
4) сила, гибкость и ловкость
5) инициативность и общительность

О т в е т: _____

Контрольно-измерительные материалы.

История России. 6 класс / Сост. К.В. Волкова. – 4-е изд. – М.: ВАКО, 2016. – 144 с.

Тест 14. Новгородская республика

Вариант 1

A1. Верховная власть в Новгороде принадлежала:

- 1) князю 2) военному совету
 3) тысяцкому 4) вече

A2. Почему в Новгороде была построена католическая церковь?

- 1) новгородцы исповедовали католицизм
 2) в Новгородской земле было много строительного камня
 3) Новгород находился в зависимости от Швеции

4) новгородцы поддерживали тесные торговые связи с западноевропейскими купцами

A3. В Новгородской земле, в отличие от Владимиро-Суздальской:

- 1) утвердилась монархическая форма правления
 2) боярство владело огромными земельными угодьями
 3) большинство населения занималось земледелием

4) строились оборонительные сооружения для отражения набегов кочевников

A4. О чем свидетельствовало большое количество берестяных грамот, найденных археологами в Новгороде?

- 1) о развитии ремесла
 2) об отсутствии на Руси книг
 3) об образованности населения
 4) об обилии леса в Новгородской земле

A5. Какие товары вывозили из Новгородской земли?

- 1) хлеб 7) ремесленные
 2) пушнину изделия
 3) вино 8) кожу
 4) мед 9) золото
 5) воск 10) драгоценные
 6) шелк камни

B1. Объединение лиц некоторых профессий для совместной работы называлось _____

Вариант 2

A1. Высшим должностным лицом в Новгороде был:

- 1) князь
 3) наместник
 2) владыка
 4) посадник

A2. Почему героями новгородских былин были корабельщики-мореплаватели?

1) одним из главных занятий новгородцев была торговля

2) новгородцы строили и продавали корабли

3) территория Новгородской земли была значительно удалена от моря

4) правителей Новгорода выбирали из числа мореплавателей

A3. В Новгородской земле, в отличие от Владимиро-Суздальской:

1) всегда существовала угроза вторжения половцев

2) большинство населения было неграмотным

3) природные условия благоприятствовали земледелию

4) большую роль в политической жизни играло боярство

A4. О чем свидетельствовала простота архитектурных форм новгородских храмов?

1) храмы строились на деньги князей

2) в Новгороде отсутствовал строительный камень

3) заказчиками строительства были богатые горожане

4) новгородцы не освоили каменное зодчество

A5. Какие товары ввозили в Новгородскую землю?

- 1) хлеб 6) шелк
 2) пушнину 7) ремесленные изделия
 3) вино 8) кожу
 4) мед 9) золото
 5) воск 10) драгоценные камни

B1. Форма правления, при которой государством управляют выбранные народом люди, называется _____



О.С. Абрамкин

«*Historia magistra vitae est*»*: отражение русской истории в школьной литературе дореволюционной России

Статья посвящена сравнительной характеристике материалов по русской истории в отечественной учебной литературе периода Российской империи, являющихся одним из наиболее распространенных исторических источников, изучение которых важно для понимания механизмов формирования национального исторического сознания. Для анализа были отобраны материалы школьной литературы по отечественной истории XVIII – начала XX столетия. В первую очередь интересно их идеологическое содержание как составляющая официального направления политики Российской империи в области формирования и развития государственной концепции русской истории.

Исторические знания, начиная с эпохи древнерусского государства, являлись одним из важных элементов образования. Становление государственности на Руси обусловило развитие школы в качестве социально-педагогического института воспитания подрастающего поколения. Сначала при церквях, затем при монастырях открывались школы, в которых обучались дети богатых горожан, княжеско-боярской знати, купечества. Наряду с чтением и письмом учащиеся таких школ получали элементарные знания об историческом прошлом своей страны.

Однако в отечественной историографии начало становления школьного исторического образования в России принято связывать с реформами Петра I, когда наряду с духовными были открыты первые светские учебные заведения, что потребовало подготовки и выпуска новых учебных изданий. «Осознание уже в начале XVIII в. того факта, что без исторического знания невозможно было представить существование самой государственности, побудило реформатора к активизации просветительских преобразований»¹. Начиная со второй половины XVIII столетия школьное отечественное историческое образование находилось под присталь-

ным вниманием государства, поскольку история как учебный предмет в наибольшей степени могла способствовать формированию общественного исторического сознания, соответствующего идеологическим установкам государства. Таким образом, реформы Петра I и последующих российских императоров отражали в данном направлении «стремление государственной власти поставить науку и школу на службу практическим нуждам армии, флота, промышленности, торговли и т. д.»².

Известный российский историк и государственный деятель В.Н. Татищев считал историю наукой полезной, видя ее пользу в освоении богатства опыта и мудрости, необходимых для управления государством. Он подчеркивал, что без знания истории, прежде всего отечественной, «человек и полезен быть не может...», но без знания всеобщей истории русская история «не будет ясна и достаточна»³.

Первоначально преподавание истории началось в учебных заведениях, предназначенных для образования дворянских детей, которых готовили к гражданской службе. В 1760-е гг. помимо дворянских учебных заведений история стала преподаваться в коммерческих и художественных училищах. «В первой половине XVIII в. изучалась только всеобщая история, и преподавание, ввиду отсутствия учителей и учебников, велось на иностранных языках»⁴. Однако среди учебных дисциплин истории отводилось второстепенное место, а более серьезными науками считались языки, математика, философия. Великий русский ученый М.В. Ломоносов так охарактеризовал преподавание истории в академических гимназиях середины XVIII в.: «Твердили наизусть годы, имена, достопамятные приключения, например, сколько от сотворения до потопа лет, в которой олимпиаде родился Александр Великий, много ли от начала Рима было консулов и диктаторов и тому подобное. От такого порядка учением истории пользы ждать не можно...»⁵ Именно Ломоносов сыграл важную роль в развитии отечественного школьного исторического образования. Он высоко ценил значение исторических знаний в развитии общества: «История дает государям примеры правления, подданным – повинове-

Олег Сергеевич Абрамкин – методист Президентской библиотеки им. Б.Н. Ельцина, Санкт-Петербург.

E-mail: abramkin@prlib.ru

* «История – наставница жизни» (лат.).

ния, воинам – мужество, судьям – правосудия, младым – старых разум, престарелым – сугубо твердость в советах⁶. В 1760 г. М.В. Ломоносов совместно с русским книговедом А.И. Богдановым написал «Краткий российский летописец», который к концу XVIII в. постепенно заменил использовавшийся до этого «Синописис». Изложение событий в «Летописце» во многом повторяло содержание «Синописиса», однако эта книга имела свои особенности. Ее отличительной чертой стало введение подробной родословной великих русских князей, а также изображение истории и культуры русского народа.

В 70–90-е гг. XVIII столетия в России появился целый ряд изданий, предназначенных для чтения по русской истории: «Изображение российской истории»⁷ А.Л. Шлецера (1783), «Зерцало российских государей»⁸ Т.С. Малыгина (1789), «Краткая Московская летопись»⁹ А.П. Сумарокова (1774), «Новый Синописис»¹⁰ П.М. Захарьина (1798). Все эти книги издавались небольшими тиражами в 600–1200 экз.

В 1781 г. по указу императрицы Екатерины II в столице было создано шесть «народных училищ» – первые школы Петербурга. В сентябре 1782 г. по велению императрицы была создана особая «Комиссия об учреждении народных училищ», которая стала заниматься разработкой школьного устава, составлением учебных планов, а также изданием учебников, методических руководств и наглядных пособий. В соответствии с Уставом в старших классах наряду с всеобщей историей стала преподаваться отечественная история как полноценный и обязательный предмет. Следовательно, только к концу XVIII столетия отечественная история стала самостоятельным школьным предметом.

В 1799 г. с согласия Екатерины II¹¹ без указания имени автора для нужд преподавания отечественной истории в главных народных училищах Российской империи была издана «Краткая российская история»¹², в текст которой еще до публикации Екатерина II собственноручно внесла свои замечания. Некоторые из современных исследователей причисляют данную книгу к первому школьному учебнику по отечественной истории.

Государственная идеология реформ Александра I была направлена, помимо всего прочего, на создание единой национальной системы образования. В 1802 г. указом российского императора было создано Министерство народного просвещения. По словам В.И. Топчиевой, «создание центрального государственного органа, сферой которого явилось образование, стало шагом, обеспечившим системную работу и ответственность государства за обучение и воспитание своих граждан»¹³. Несмотря на стремление некоторых авторов первой четверти XIX столетия предложить собственную версию официального учебника по русской истории¹⁴, первым учебным пособием, в котором четко и последова-

тельно были реализованы задачи государственной политики в области отражения исторической действительности, стало «сокращение российской истории Н.М. Карамзина в пользу юношества»¹⁵. В учебном руководстве знаменитого историографа поднимался ряд фундаментальных вопросов отечественной истории, объясняющих величие и могущество российской державы и убеждающих учащихся в том, что Россия и в прошлые, и в настоящие годы жидилась и продолжает держаться на сильной самодержавной власти.

После декабрьских событий 1825 г. в российском школьном историческом образовании, как и в остальных сферах общественной жизни России, был установлен жесткий контроль со стороны власти. Спустя три года был издан «Устав гимназий и училищ, подведомственных университетам», по которому в отечественных средних учебных заведениях было введено классическое образование на западный манер. За основу было взято устройство гимназий в Австрии и Германии и лицеев во Франции. В этот период министром народного просвещения Российской империи, графом С.С. Уваровым, была разработана «теория официальной народности», суть которой заключалась в единстве «православия, самодержавия и народности». Особое значение в реализации принципов данной теории, по мнению министра, должно было отводиться школьному историческому образованию. «В народном воспитании преподавание Истории есть дело Государственное», – указывал Уваров¹⁶.

В эти годы среди учебной литературы по отечественной истории лидирующие позиции принадлежали книгам академика Петербургской Академии наук Н.Г. Устрялова «Начертание русской истории для средних учебных заведений» и «Руководство к первоначальному изучению русской истории». Его учебники на протяжении 20-ти лет¹⁷ являлись основным учебным руководством по русской истории в средней школе. Русский мыслитель А.И. Герцен, критикуя «Начертание...», писал, что работа Устрялова составлена «по трафаретам министра Уварова и по мотивам Николая Павловича»¹⁸. Однако в своих произведениях Устрялов скорее руководствовался схемой изложения исторического процесса, разработанной еще Карамзиным, и часто описывал исторические события с церковно-монархических позиций. Тем не менее, благодаря активной правительственной политике и несмотря на критику содержания учебных изданий, отражавших официально-государственное направление в трактовке событий отечественной истории со стороны оппозиции, власти революционных демократов¹⁹, позиции «официальных» учебников в 30–60-х гг. XIX в. в средней школе были довольно прочными.

Нарастание революционного движения в России во второй половине XIX в. в период правления импе-

ратора Александра II резко обострило идеологическую борьбу, затронувшую школьное историческое образование. В 1871 г. был издан Устав гимназий и прогимназий Министерства народного просвещения, согласно которому в российских гимназиях количество часов, отводимых на преподавание истории, было сокращено. Российское правительство, понимая, каким действенным орудием социально-политического воспитания населения является преподавание истории, поддерживало издание учебной литературы, в которой была представлена монархическая концепция исторического прошлого. «Насаждая официозные учебники, правящие круги стремились увести учащихся подальше от революционных событий современности»²⁰. Первыми среди таких «официозных» учебников, пришедших на смену книгам Н.Г. Устрялова, стали «Краткие очерки русской истории» и «Сокращенное руководство к русской истории» историка Д.И. Иловайского, приобретшего широкую известность в качестве автора учебников по русской и всеобщей истории для начальной и средней школы²¹. Его учебники более полувека²² господствовали среди остальной учебной литературы по истории в средней школе. В отличие от изданий Устрялова, книги Иловайского были написаны доступным для школьного возраста языком.

Несмотря на высокую популярность и авторитетность произведений Иловайского, учебники других авторов также были востребованы в российской школе. Во второй половине XIX – начале XX в. помимо изданий Иловайского было опубликовано несколько десятков учебных книг по русской истории, одобренных Министерством народного просвещения в качестве учебников для средней школы. Среди пособий, на которых стоял гриф Ученого комитета Министерства «допущено» или «одобрено», можно выделить учебники Н. Горбова, К. Елпатьевского, Ф. Новицкого, выдержавшие не один десяток изданий²³.

После событий первой русской революции 1905–1907 гг. в российском обществе началось широкое обсуждение вопросов реформирования исторического образования и поиск путей обновления школьной учебной литературы. В России появилось большое количество изданий по истории для младшего и среднего школьного возраста, в которых были отражены взгляды историков либерального и демократического направлений развития страны, принадлежавших преимущественно двум школам отечественной историографии – московской, во главе с ординарным академиком Петербургской Академии наук В.О. Ключевским и петербургской, которую возглавлял профессор русской истории С.Ф. Платонов. Содержание такого рода учебников разрабатывалось авторами, которые стремились к объективному отражению курса русской истории и отказались от одностороннего освещения историчес-

ких событий, представленных в существующих официальных учебниках. Повествовательно-описательный стиль изложения материала, свойственный школьной литературе XIX столетия, был значительно дополнен аналитическими рассуждениями. Новые учебники содержали богатый иллюстративный материал. Благодаря многочисленным достоинствам, такие издания были высоко оценены педагогической общественностью и во многом определили методическое построение учебных книг по русской истории вплоть до конца 1917 г.²⁴

История или определенная трактовка исторических событий во все времена использовалась как орудие для управления общественным сознанием. Таким образом, на основании представленной сравнительной характеристики можно сделать вывод, что школьная учебная литература по истории отражала государственную идеологию, направленную на формирование патриотического исторического сознания. Концептуальная направленность представления событий отечественной истории, нашедших отражение в материалах дореволюционных учебников по русской истории, в целом является выражением государственной политики в области представления исторической действительности. Анализ информации, заложенной в исследуемых типах массовых исторических источников, позволяет утверждать, что данный вид исторической литературы всегда служил в качестве действенного инструмента по формированию общественного исторического сознания образованной части российского общества, и что еще важнее, – являлся ценным источником для создания государственной концепции русской истории.

Ключевые слова: история России, школьная литература по истории России XVIII – начала XX столетия, идеология, государственная концепция русской истории, общественное историческое сознание, российское общество и государственная власть.

Keywords: history of Russia, school books about the history of Russia XVIII – beginning of XX century, ideology, state concept of Russian history, social historical consciousness, Russian society and state authority.

Примечания

¹ Топчиева В.И. Эволюция школьного исторического образования в России (конец XVIII – XX вв.). Автореф. дис. ... к. и. н. Краснодар, 2004. С. 23–24.

² Там же. С. 24.

³ Татищев В.Н. Разговор о пользе наук и училищ / С предисловием и указателями Нила Попова. М., 1887. С. 79–80.

⁴ Топчиева В.И. Эволюция школьного исторического образования в России (конец XVIII – XX вв.). С. 51.

⁵ Исторический очерк 2-го кадетского корпуса в 2-х тт. 1712–1912 / Под общ. ред. А.К. Линдберга. Т. 1. СПб., 1912. С. 33.

⁶ Древняя российская история от начала российского народа до кончины великого князя Ярослава Первого или до 1054 г., сочиненная Михайлом Ломоносовым, статским советником, профессором химии, и членом Санкт-петербургской императорской и Королевской шведской академии наук. СПб., 1766. С. 4.

⁷ Шлецер А.Л. Изображение российской истории. СПб. 1873.

⁸ Малыгин Т.С. Зерцало российских государей с 862 по 1789 г., изображающее их родословие, союзы, потомство, время рождения, царствования, кончины и вкратце деяния с достопамятными происшествиями. СПб., 1789.

⁹ Сумароков А.П. Краткая Московская летопись. СПб., 1774.

¹⁰ Новый Синописис или Краткое описание славяно-российского народа, владычествование всероссийских государей в Новгороде, Киеве, Владимире, и Москве с подробным описанием полководцев от Дмитрия Ивановича, великого князя Московского, и о последующих за ним великих князях и царях до вступления на престол Государь императора Петра Великого. Николаев, 1798.

¹¹ Российская императрица уделяла самое пристальное внимание гуманитарным предметам и особенно истории, о чем свидетельствуют ее собственноручные замечания на учебную книгу, предназначавшуюся для главных народных училищ. См. подробнее: О сочинении российской истории для училищ в царствование императрицы Екатерины II // Журнал Министерства Народного Просвещения. Ч. V. 1835. С. 141–146.

¹² По мнению многих отечественных специалистов, авторство «Краткой российской истории, изданной в пользу Народных училищ Российской империи», принадлежит сербскому педагогу Ф.И. Янковичу де Мириево. Володина Т.А. К 200-летию первого школьного учебника Российской истории // Преподавание истории в школе. 1999. № 7. С. 54–60; Воронов А.С. Янкович де Мириево, или Народные училища в России при императрице Екатерине II. СПб., 1858; Сводный каталог русской книги гражданской печати XVIII в. 1725–1800. Т. 4. Периодические и продолжающиеся издания. М., 1966.

¹³ Топчиева В.И. Эволюция школьного исторического образования в России (конец XVIII – XX вв.). С. 19.

¹⁴ См., например: Русская история в пользу воспитания, сочиненная Сергеем Глинкой. Ч. 1–14. М., 1818–1819 (Ч. 1–14. 3-е изд. М., 1823–1824).

¹⁵ Сокращение российской истории Н.М. Карамзина в пользу юношества и учащихся российскому языку, с знаками ударения, истолкования труднейших слов и речений, на немецком и французском языках, и ссылками на грамматические правила, изданное Августом Вильгельмом Таппе, доктором богословия и философии. Ч. 1, 2. СПб., 1819.

¹⁶ Уваров С.С. О преподавании истории относительно к народному воспитанию. СПб., 1813. С. 2.

¹⁷ Устрялов Н.Г. Начертание русской истории для средних учебных заведений. СПб., 1839 (последнее издание – 1857); Руководство к первоначальному изучению русской истории с историческим атласом. СПб., 1840 (последнее издание – 1859).

¹⁸ Герцен А.И. Собрание сочинений. Т. XIV. С. 297.

¹⁹ См., например: Бельский В.Г. Избранные философские сочинения. М., 1941. С. 267–285.

²⁰ Фукс А.Н. Школьные учебники по отечественной истории (конец XVIII в. – вторая половина 1930 гг.). М., 2010. С. 77.

²¹ Об исторических взглядах и учебных руководствах ученого. См., например: Колосова Э.В. Исторические воззрения и общественно-политические взгляды Д.И. Иловайского и Н.П. Барсукова (из истории официальной охранительной историографии второй половины XIX – начала XX в.). Автореф. дис. ... к. и. н. М., 1975; Фукс А.Н. Школьные учебники Д.И. Иловайского и их реакционная сущность // Преподавание истории в школе. 1982. № 5. С. 55–73; Бабич И.В. О Д.И. Иловайском и его учебниках // Иловайский Д.И. Краткие очерки русской истории. Ч. 2. М., 1992.

²² Иловайский Д.И. Краткие очерки русской истории: курс старшего возраста. Вып. 1–2. М., 1860 (последнее издание – 1912); Руководство к русской истории: средний курс. М., 1862 (последнее издание – 1916).

²³ Горбов Н.М. Русская история для начальных школ: учебное руководство для низших училищ. М., 1883 (последнее издание – 1915); Елпатьевский К.В. Учебник русской истории. СПб., 1888–1915; Новицкий Ф. Краткая русская история. СПб., 1900 (последнее издание – 1917).

²⁴ О методической составляющей учебной литературы по отечественной истории для средних учебных заведений рубежа XIX–XX вв. См. подробнее: Орловский А.Я. Школьные учебники по русской истории в России в конце XIX – начале XX в. (опыт создания и методического построения). Автореф. дис. ... к. п. н. М., 2002.

К вопросу о переселении крестьян в Сибирь во второй половине XIX века

Проведенная в 1861 г. крестьянская реформа дала не только личную свободу миллионам крепостных, но и породила грядущее малоземелье, т. к. основной массив лучших земель остался в собственности помещиков.

Нарастающий аграрный кризис способствовал появлению мифа о том, что где-то есть «вольная земля». Географически это стало связываться с пространством за Уралом. В крестьянских представлениях о Сибири рассматриваемого периода достаточно ярко проявляется религиозный компонент, присущий традиционной культуре – миф о Беловодье, связанный с расколом церкви. Еще во второй половине XVII в. ссылка в Забайкалье для протопла Аввакума остается «хождением в ад», а уже к середине XVIII столетия народные представления уверенно связывают восточные территории с местом, где расположено Беловодье – вольная, справедливая, исконно православная земля¹.

Беловодье по крестьянским представлениям – это реально существующая, но скрытая, свободная и несказанно богатая страна, в которую многие из них пытались попасть. Существование в сознании части крестьянства легенды о Беловодье, и реальные поиски этой страны на огромных азиатских пространствах отражали и помогали поддерживать у сельчан определенное мироощущение, а также способствовали выработке определенного образа жизни у части сибиряков, который можно определить как «бродяжнический»².

Представления крестьян о лучшей жизни, связанные с идеализацией Сибири, являлись естественным порождением мифологического сознания, в рамки которого легко укладывались фантастические сведения «о пшенице в два человека ростом, трех урожаях за год, щедрых природных дарах». Сакральный статус получал именно тот географический объект, нахождение которого сопровождалось благоприятным стечением обстоятельств и, глав-

ным образом, возможностью коллектива в относительно короткие сроки наладить систему жизнеобеспечения³.

В крестьянских прошениях второй половины XIX в. о переселении, адресованных представителям местной и центральной власти, а также в материалах, собранных земскими статистиками в районах массового выселения, часты не только упоминания о собственном малоземелье или безземелье, но и воспоминания об изобилии земель в недавнем прошлом. В.Н. Григорьев, исследовавший вопрос переселения крестьян из Рязанской губернии, приводит пример крестьянских представлений по этому поводу, которые сформулированы в рассказе жителей с. Пителино Рязанской губернии о причинах переселения односельчан в Сибирь: «В былое время здесь было лучше всякой самары. Не стало нашей самары, только старики вспоминают о ней. Три года назад (около 1878 г.) пошли слухи про новую самару – сибирскую... говорили, будто бы люди в Сибирь идут, и что самара там не хуже той, что у нас была»⁴.

Неудовлетворенность своим экономическим положением, усугубленная воспоминаниями о земельном просторе «прежних времен», провоцировала на поиски «новых земель», на которых можно жить и хозяйствовать «по старине», сохранить свой традиционный уклад жизни⁵.

Н.М. Ядринцев писал: «Страдания от малоземелья, подобно голоду, вызовут сами собою передвижение населения, и никакие стеснительные меры не помогут удержать выселений»⁶. Недостаточная изученность природно-климатических условий Сибири способствовала тому, что в сознании переселенцев сложились утопичные представления о регионе, основанные преимущественно на слухах о земельном изобилии и райской жизни. Переселенцы воображали себе, что земли в Сибири совершенно свободны и что можно селиться куда угодно⁷. Виной неудачных переселений иногда бывали недобросовестные письма ранее удалившихся в Сибирь и вызывающих к себе земляков ложными описаниями своего благополучия, которого в действительности не было.

Максим Владимирович Семиколонов – учитель истории и обществознания МБОУ «Лицей № 34», Кемеровской области, г. Новокузнецк.

E-mail: semikolenov.maksim@yandex.ru

Переселенец, поселившись на новом месте, слал своим родным письма, в которых старался знакомить с условиями своего нового места жительства. Письма читались вслух собравшимся односельчанам, и, переходя из рук в руки, передавали сведения о далеких сибирских землях. Наилучшие вести шли из Томской губернии и, главным образом, из Бийского округа. Из первых писем у крестьян сложилось понятие о Томской губернии как о крае, изобилующем пахотной землей, лугами, и образовалась уверенность в том, что старательный и хороший работник может без средств к существованию встать на ноги.

Вот как писал из Томской губернии переселенец Раненбургского уезда, ушедший с родины в 1878 г.: «Удовольствие, какое сено! Я оставил себе 400 копен, кроме вольных мест. Церковь – две версты, лес, бор – три версты, всякие ягоды возле деревни. Земли пахать – сколько угодно, земля и леса никогда не делятся». Иногда переселенцы звали родных в Томскую губернию, даже без всяких средств: «Еще раз повторяю вам, зять наш любезный Никифор Семенович, проси ты своего родителя, как можешь, отпустить тебя на самару, если не будет отпускать, проси благословить, возьми паспорт и иди с Христовым именем. Господь тебя донесет в добром здоровье, и ты будешь счастлив»⁸. Иногда встречались противоположные отзывы о сибирской земле. Так крестьянин села Крутого Томской губернии писал совсем другое: «Земля в деревне Вагиной мне не нравится: лес за 18 верст можно достать, сенокос плохой, заливных лугов нет. Советую вам оставаться там, где вы сейчас. Так будет для вас гораздо лучше»⁹.

Письменные сведения о местах переселения не удовлетворяли крестьян и проверялись ходаками. Иногда целое общество снаряжало ходока, давало ему на дорогу в Томскую губернию 70–80 руб. Он был обязан обстоятельно осмотреть места и, вернувшись, рассказать о них обществу, известить их письмами. Потребность выселения назревала не сразу во всем обществе, а у отдельных семей, поэтому на разведку гораздо чаще шли главы семей за свой счет без помощи общества. Если разведчиком отправлялся мужик хозяйственный и правдивый и находил для поселения подходящее место, то возвращался лишь за тем, чтобы окончательно туда перебраться. К такому ходуку иногда присоединялись 10–20 и более семей, и даже платили ему за показ места. Ходока мог послать не каждый, кто захочет. Дело в том, что по правилам, принятым правительством, переселяться можно было только на готовые участки, а таких в Сибири не хватало, чтобы обеспечить всех желающих. Часто желающих посылать ходоков было гораздо больше, чем земельных участков, отпущенных на уезд в Сибири. Тогда землеустроительная комиссия решала, кому позволить послать ходока, а кому отказать. Бывали случаи, что доли в участке зачислялись крестьянам без предварительного осмотра, а потом оказывалось,

что участок не подходил. Семья не могла обжиться и завести нормального хозяйства на новом месте и в итоге беднела.

Невозможность оценить условия новых мест заставляла крестьянина практиковать более точный путь разведки – опыт. Случалось, что отец посылал своего взрослого сына с женой, чтобы они испытали, насколько удобно устраиваться на новых местах.

Были и совсем странные сведения некоторых крестьян о том, что будто вся земля занята раскольниками, а оставшаяся никуда не годна. Нелепость возникших под влиянием слухов и предвзятого мнения о неудобствах одних местностей Сибири или же о преимуществах других часто не имела пределов. Например, переселенцы почти всегда считали местности севернее Омска холодными, хотя здесь, вплоть до Тары и даже севернее, были хорошие урожаи пшеницы. Иные считали Сибирь вообще теплою страной и удивлялись присутствию холодов. Такие понятия о Сибири переселенцы высказывали всегда с полной уверенностью в их справедливости. На вопрос, почему переселенцы упорно добивались отправления в Енисейскую губернию, они отвечали, что там теплая сторона. Подобных переселенцев, пока они не достигали желаемых мест, не было никакой возможности разубедить в ошибочности их представлений¹⁰.

В статье «Движение переселений в Минусинский округ» приводились примеры, свидетельствующие о незнании крестьянами тех территорий, куда они намеревались переселиться: «Явились, например, в этом году 15 семей из Пермской губернии, добрались кое-как до деревни Салбы Абаканской волости и сидят в Салбе по добрым людям, ибо не знают еще в какую сторону кинуться. В тайгу? “Съест тайга!” В степь? Надо поискать, а тут зима, а посидишь, сложа руки, и на другой год хлеба не будет – вот тут и рассуждай!»¹¹ В статье также сообщалось, что сибиряк начинает бояться переселенца, как бы этот последний не стеснил земельный сибирский простор. Заметив, что переселенцы думают поселиться вблизи них, начинают критиковать данную местность и указывают на другие, якобы лучшие места. Доверчивые и ничего не знающие переселенцы следовали не раз по указаниям сибиряков, но либо заходили в непроходимую глушь, либо в места, где все занято. Теперь переселенцы поняли обман и селятся, не слушая советов сибиряков. Переселение рассматривалось крестьянами как единственная возможность значительно улучшить свой быт: «Дома сидеть – ничего не высидеть», «Под лежащий камень и вода не течет», «На одном месте и камень мхом обрастает», «Сокол на одном месте не сидит, а где птицу видит, туда и летит»¹². Чаще всего на переселение толкала детская доверчивость всему, что говорили, даже самым нелепым и невероятным слухам.

По мнению А.А. Кауфмана, главную роль в распространении сведений о переселении должны бы-

ли играть переселенческие пункты. Однако неумение и часто нежелание переселенческого персонала давать толковые советы по разным вопросам приводило к тому, что переселенцы получали ограниченную информацию о Сибири¹³.

Не менее ярко в крестьянских прошениях о переселении воплощалась монархическая доминанта крестьянского сознания. В контексте изучения образов социальной иерархии, отраженных в уравнительном сознании русских крестьян, примечателен слух, зафиксированный пензенским крестьянином И.Е. Беляковым в письме в редакцию журнала «Русское богатство» (1899 г.): «Царь все уже приготовил, только идите, дети, на землю от господ: они вас просят у меня. Я, говорит, растворю один амбар с деньгами, а уже господам не дам опять крестьян: у меня в Сибири земли много»¹⁴. Народные слухи, сопутствующие массовым переселениям, содержали преувеличенные рассказы о государственных льготах для переселенцев: крестьяне чувствовали, что делают нечто необходимое государству, служат тому государству, от которого бегут¹⁵. Распространению слухов, рисующих жизнь в Сибири идеализированно, способствовали письма ранее переселившихся крестьян своим односельчанам, которые быстро становились достоянием широких масс. Центральное представление – это изобилие свободных, пригодных для хлебопашества земель: «земля в Сибири сплошь чернозем – один раз вспахал, посеял и три года получай урожай без всякой работы»¹⁶.

В действительности пригодных земель в Западной Сибири для ведения крестьянского хозяйства было недостаточно, и если выбрать плодородную, сухую почву на «гривах» и других местах, то получится *не больше 1/6 части степной полосы, пригодной для земледелия*¹⁷.

Несмотря на предпринимаемые усилия по сбору информации о «новых местах» наиболее инициативными и деятельными членами крестьянских обществ, значительная часть крестьян Европейской России составляла свои представления о Сибири на основании слухов, которые заполняли существовавший информационный вакуум.

Таким образом, отзывы о регионе оказывали воздействие на принятие окончательного решения о переселении в Сибирь. Однако при выборе крестьянами земельного участка не учитывался природно-географический фактор, влияющий на его пригодность для сельскохозяйственного освоения. Необходимо было сделать более доступными для населения различные сведения о Сибири, а именно: информацию об условиях местной природы, климата, почвы и экономической жизни. Сталкиваясь после переселения с реалиями жизни, значительное число крестьянских семей не смогло адаптироваться на месте, настолько была велика разница между вымыслом и суровой действительностью. Обратные

переселенцы увеличивали и без того значительную прослойку нищих в русской деревне, что вело к росту социальной напряженности.

Ключевые слова: *крестьяне, Сибирь, переселения, природно-климатические условия, правительство, ходоки.*

Keywords: *peasants, Siberia, resettlement, climatic conditions, government, walkers.*

Примечания

¹ *Дутчак Е.Е.* Из «Вавилона» в «Беловодье»: адаптационные возможности таежных общин староверов-странников (вторая половина XIX – начало XXI в.). Томск, 2007. С. 133.

² *Скобелев К.В.* Легенда о Беловодье как отражение потребительской ментальности сибирского крестьянства: к вопросу о складывании среди части переселенцев «бродячих инстинктов» // Проблемы экономической и социальной истории Сибири XIX – начала XX в.: межвузовский сборник научных статей. Омск, 2009. С. 17.

³ *Дутчак Е.Е.* Из «Вавилона» в «Беловодье»: адаптационные возможности таежных общин староверов-странников (вторая половина XIX – начало XXI в.). С. 143.

⁴ *Григорьев В.Н.* Переселение крестьян Рязанской губернии. М., 1885. С. 14.

⁵ *Родигина Н.Н.* Образ Сибири в массовом сознании россиян во второй половине XIX в.: к постановке проблемы // Сибирское общество в контексте модернизации XVIII–XX вв. Новосибирск, 2003. С. 45.

⁶ *Ядринцев Н.М.* Сибирь как колония в географическом, этнографическом и историческом отношении. СПб., 1892. С. 213.

⁷ Там же. С. 236.

⁸ *Григорьев В.Н.* Переселение крестьян Рязанской губернии. С. 108.

⁹ Там же. С. 109.

¹⁰ Всеподданнейший отчет статс-секретаря Куломзина по поездке в Сибирь для ознакомления с положением переселенческого дела. СПб., 1896. С. 13.

¹¹ Движение переселений в Минусинский округ. Восточное обозрение. 1884. 9 февраля.

¹² *Чуркин М.К.* Переселения крестьян черноземного центра Европейской России в Западную Сибирь во второй половине XIX – начале XX в.: детерминирующие факторы миграционной мобильности и адаптации. Омск, 2006. С. 157.

¹³ *Кауфман А.А.* Переселение и колонизация. СПб., 1905. С. 73.

¹⁴ *Беляков И.Е.* Переселенец о Сибири // Русское богатство. 1899. № 3. С. 6.

¹⁵ *Лурье С.В.* Историческая этнология. М., 1997. С. 271.

¹⁶ *Григорьев В.Н.* Переселение крестьян Рязанской губернии. М., 1885. С. 157.

¹⁷ Западная Сибирь. Губерния Тобольская и Томская. М., 1908. С. 40.

Аннотации/Annotations

T.B. Болотина, Е.Е. Вяземский. Рекомендации о переходе на новую структуру исторического образования.

Статья посвящена проблемам перехода на новый учебно-методический комплекс и структуру нового исторического образования.

T.V. Bolotina, E.E. Vyazemsky. Recommendations on the transition to the new structure of history education.

The article deals with the problems of transition to a new training complex and the structure of the new historical education.

Д.И. Олейников. «Барклай, зима иль русский Бог?» Спорные вопросы самой изученной темы.

В статье отражены события войны 1812 г., по которым у историков до сих пор нет общего мнения.

Д.И. Oleynikov. «Barclay, winter il Russian God?» Controversial issues of the studied subject.

The article reflects the events of the war of 1812, which historians still have no consensus of historians.

И.Ю. Зая. Античная философия сквозь призму кризиса современного социально-гуманитарного знания.

Статья посвящена истории древнегреческой философии. Автор стремился показать ее важное значение для понимания современных дискуссий о судьбе социальных наук.

I.Y. Zaya. Ancient philosophy through the prism of the crisis of modern social-humanitarian knowledge.

The article is devoted to the history of Ancient Greek philosophy. The author tried to mark its importance for comprehension contemporary discussions on the destiny of social science.

О.С. Клишина. Преподавание комплексного модульного курса «Основы религиозных культур и светской этики»: проблемы подготовки учителя.

В статье рассматривается потребность перехода современной школы на системно-деятельностный подход в обучении, согласующийся с ФГОС НОО.

O.S. Klishina. Teaching an integrated module of the course «Basics of religious cultures and secular ethics»: the problem of teacher training.

The article is devoted to modern school needs to accept system and activity approach for training according Federal state standard of the Primary general education.

Н.П. Хлопкова, Е.А. Шацко. Вылазки как демонстрация активного характера обороны Севастополя.

Материал посвящен методу активной обороны Севастополя – вылазкам и рейдам на позиции неприятеля.

N.P. Hlopkova, E.A. Shatsko. Outings as a demonstration of the active nature of the defense of Sevastopol.

The material is devoted to the method of active defense of Sevastopol – raids on enemy positions.

И.Л. Андреев, И.Н. Фёдоров. Василий III и его время. Содержание и методика преподавания в учебниках VII класса.

В материале дается оценка времени правления Василия III согласно новому историко-культурному стандарту. Приведены примеры заданий из новой линии учебников издательства «Дрофа».

I.L. Andreev, I.N. Fedorov. Vasily III and his time. Content and teaching methods in the textbooks of grade VII.

The article assesses the reign of Vasily III under the new historical and cultural standards. Examples of the new line of books of publishing house «Drofa».

О.Н. Шапарина. Педагогическая практика студентов в условиях реализации требований новых ФГОС.

В статье анализируются проблемы, связанные с подготовкой современных студентов к педагогической практике.

H.E. Shaparina. Pedagogical practice of students in the implementation of the new requirements of the GEF.

The article analyzes the problems related to the preparation of students for teaching practice.

Д.В. Шмуратко. Нужны ли школьные музеи в современной России? Анализ государственных программ и стратегий.

Статья знакомит читателей с содержанием основных государственных программных и стратегических документов РФ в области образования и молодежной политики. Разбирается вопрос о возможности достижения заявленных в документах целей и задач силами школьного музея.

D.V. Shmuratko. Do we need school museums in Russia today? An analysis of government programs and policies.

The article introduces the basic content of state program and strategic documents of the Russian Federation in the field of education and youth policy. The possibility of stated in the documents goals and objectives achieving by the school museum is reviewed.

Е.А. Крючкова. Работа с письменными историческими источниками в курсе истории Древнего мира (V класс).

В статье рассматриваются подходы к отбору, структурные элементы и формы работы с письменными историческими источниками в V классе. Особое внимание уделено формированию метапредметных умений. Приведены примеры.

E.A. Kryuchkova. Work with written historical sources in the course of history of the Ancient World in V class.

The article looks at ways to select, structural elements and types of work with written historical sources in V grade. Special attention is devoted to meta-subject skills. Examples are cited.

О.В. Воробьева, А.А. Домахин. Проблемные вопросы методической подготовки к написанию исторического сочинения в формате ЕГЭ.

В данной статье рассмотрена проблема подготовки к написанию сочинения по истории России в формате ЕГЭ. Авторами предложена собственная структура исторического сочинения, основанная на использовании проблемного метода обучения на уроках истории.

O.V. Vorobyova, A.A. Domahin. Problematic issues methodical preparation for the writing of historical essays in the format of the exam.

This article deals with the problem of preparation for the writing of essays on the history of Russia in the format of a single state exam. As a result, the authors propose a private structure of historical works based on the use of problem teaching method in history lessons.

А.Ю. Морозов. Историко-географический тренинг по изменению западных и северо-западных границ России.

Географически ориентированный тренинг для подготовки к ЕГЭ и ГИА.

A.Y. Morozov. Historical and geographical training on changes in the western and north-western borders of Russia.

Geographically oriented training to prepare for the Uniform State Exam and the GIA.

А.В. Зимин. Методическая разработка элективного курса по трудовому праву в X–XI классах (окончание).

В статье представлена методическая разработка элективного курса по праву.

A.V. Zimin. Methodical development of the elective course on labor law in X–XI classes (end).

The article presents methodical development of the elective course on the right.

А.А. Корепанов. Внешняя политика Ивана IV (урок истории в VI классе).

Методический материал, посвященный внешней политике Ивана IV.

A.A. Korepanov. Foreign policy of Ivan IV (the lesson of history in the VI class).

Methodical material on the foreign policy of Ivan IV.

О.С. Абрамкин. «Historia magistra vitae est»: отражение русской истории в школьной литературе дореволюционной России.

Статья посвящена сравнительной характеристике учебных материалов по русской истории XVIII – начала XX столетия, отражающих государственный подход в представлении истории России, а также их роли в формировании массового общественного исторического сознания.

O.S. Abramkin. «Historia magistra vitae est»: a reflection of the history of Russian literature in the school of pre-revolutionary Russia.

The article is devoted to the comparative characteristics of teaching materials on Russian history of XVIII – early XX century, reflecting the state's approach to the representation of the history of Russia, as well as their role in the historic mass public consciousness.

М.В. Семиколенов. К вопросу о переселении крестьян в Сибирь во второй половине XIX века.

В статье рассматриваются представления крестьян, связанных с переселением в Сибирь во второй половине XIX в.

M.V. Semikolenov. On the issue of resettlement of peasants to Siberia in the second half of the XIX century.

The article deals with the submission of resettlement of peasants to Siberia in the second half of the XIX century.

Также в номере:

– Проверить знания легко! (Контрольно-измерительные материалы издательства «Вако»)

In Journal:

– Check your knowledge easily! (Gauging Materials publisher «Waco»)