

Представляем Вашему вниманию третий сборник, посвященный проблемам преподавания военной истории в России и за рубежом. Он выпущен по итогам одноименной всероссийской научно-практической конференции, состоявшейся в Москве 23 октября 2020 г.

Сборник объединяет работы как академических исследователей, так и школьных учителей, методистов и работников системы дополнительного образования. В первой части внимание уделяется анализу школьных учебников и других учебных материалов России, Франции, Великобритании, Германии, Польши, Казахстана и Киргизии. Во второй части сборника рассматриваются практические аспекты — от изучения «трудных проблем» и использования обобщающих заданий до различных форм внеурочной деятельности (школьные музеи и научные общества, привлечение учащихся к военно-мемориальной работе, организация дискуссий, лекций и интернет-марафонов).

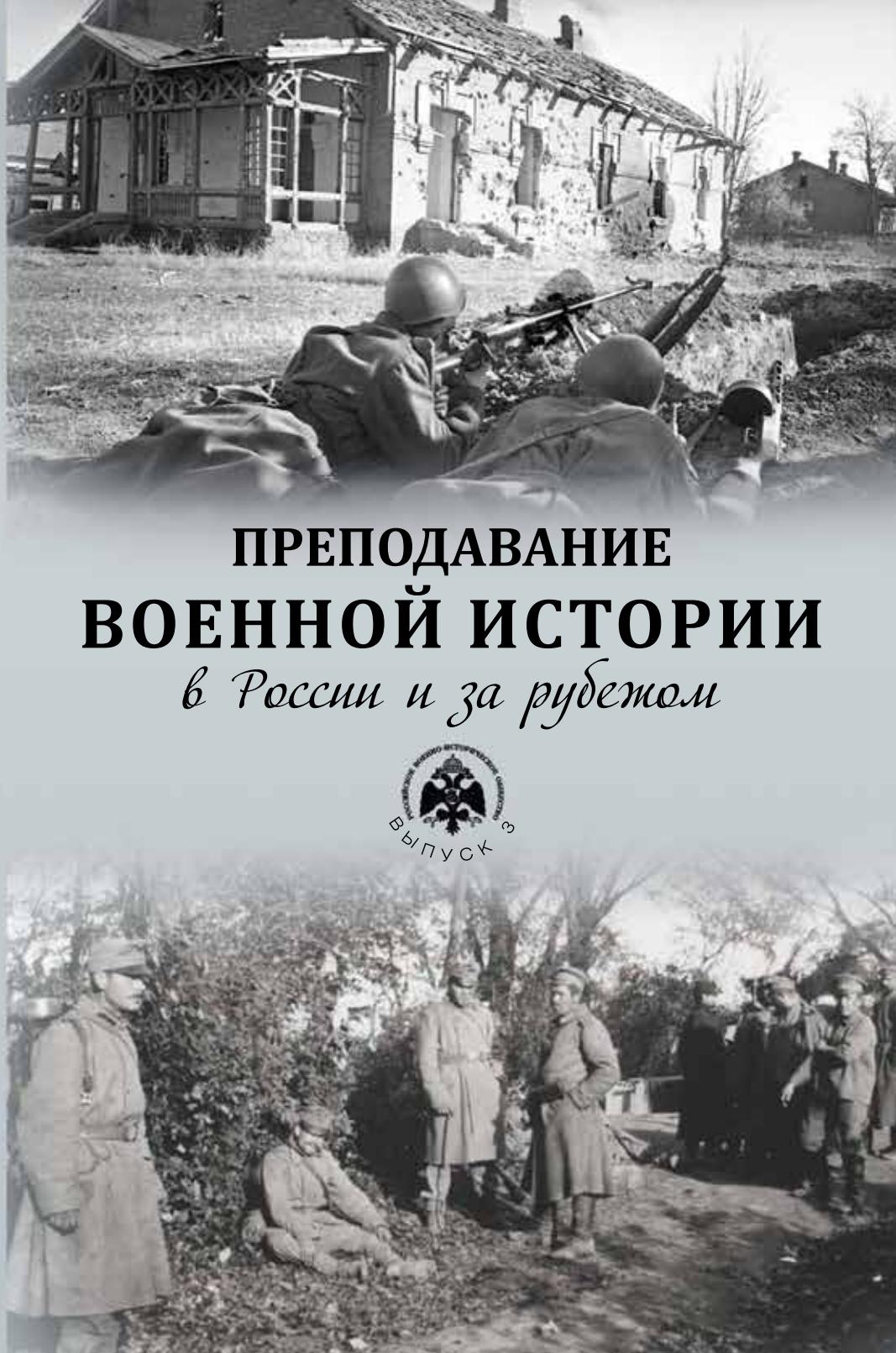
ISBN 978-5-4469-1824-9



9 785446 918249



ПРЕПОДАВАНИЕ ВОЕННОЙ ИСТОРИИ в России и за рубежом



# ПРЕПОДАВАНИЕ ВОЕННОЙ ИСТОРИИ

*в России и за рубежом*



РОССИЙСКОЕ ВОЕННО-ИСТОРИЧЕСКОЕ ОБЩЕСТВО  
ИНСТИТУТ ИСТОРИИ И ПОЛИТИКИ МОСКОВСКОГО  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА  
«РОССИЙСКИЙ УЧЕБНИК»  
РОССИЙСКОЕ ИСТОРИЧЕСКОЕ ОБЩЕСТВО  
ЖУРНАЛ «ПРЕПОДАВАНИЕ ИСТОРИИ В ШКОЛЕ»

# ПРЕПОДАВАНИЕ ВОЕННОЙ ИСТОРИИ *в России и за рубежом*

ВЫПУСК 3



Москва • Санкт-Петербург  
2020

УДК 94

ББК 63 3(2)622

П71



РОССИЙСКОЕ  
ИСТОРИЧЕСКОЕ  
ОБЩЕСТВО



### Рецензенты:

*Гагкуев Руслан Григорьевич*, д. ист. н., главный редактор бренда  
«Российский учебник» (группа компаний «Просвещение»)

*Синельников Игорь Юрьевич*, к. пед. н., с. н. с. Лаборатории социально-  
гуманитарного общего образования Института стратегии развития  
образования Российской академии образования

*Никифоров Юрий Александрович*, к. ист. н., доцент Московского  
педагогического государственного университета

П71 **Преподавание военной истории в России и за рубежом:** сб. ст. Вып. 3 /  
Под ред. К. А. Пахалюка. — М. ; СПб. : Издательский дом «Российское  
военно-историческое общество» ; Нестор-История, 2020. — 408 с.

ISBN 978-5-4469-1824-9

Представляем Вашему вниманию третий сборник, посвященный  
проблемам преподавания военной истории в России и за рубежом. Он  
выпущен по итогам одноименной всероссийской научно-практической  
конференции, состоявшейся в Москве 23 октября 2020 г.

Сборник объединяет работы как академических исследователей, так  
и школьных учителей, методистов и работников системы дополнительного  
образования. В первой части внимание уделяется анализу  
школьных учебников и других учебных материалов России, Франции,  
Великобритании, Германии, Польши, Казахстана и Киргизии. Во второй  
части сборника рассматриваются практические аспекты — от изучения «трудных проблем» и использования обобщающих заданий  
до различных форм внеурочной деятельности (школьные музеи  
и научные общества, привлечение учащихся к военно-мемориальной  
работе, организация дискуссий, лекций и интернет-марафонов).

ISBN 978-5-4469-1824-9



9 785446 918249

© Издательский дом «Российское  
военно-историческое общество», 2020

© Коллектив авторов, 2020

© Издательство «Нестор-История», 2020

# Содержание

<i>Мединский В.Р.</i> Образы будущего и историческое мировоззрение . . . . .	5
<i>Ананченко А.Б.</i> Приветственное слово . . . . .	15
<i>Иванюк С.А.</i> Приветственное слово . . . . .	21

## Российский и зарубежный опыт преподавания военной истории

<i>Манышев С.Б.</i> Кавказская война сквозь призму «казачьих» учебников . . . . .	25
<i>Ходоров О.И.</i> Содержательные особенности преподавания темы Кавказской войны (на примере общеобразовательной системы Сочи) . . . . .	37
<i>Силин А.В.</i> Отражение на страницах советских школьных учебников истории Гражданской войны и интервенции на Севере России (проблемы «малой» историографии) . . . . .	49
<i>Головашина О.В.</i> «Как и по всей стране...»: региональный нарратив о Гражданской войне в современных учебниках . . . . .	65
<i>Ермаков А.М.</i> Первая мировая война в гражданском образовании ФРГ . . . . .	81
<i>Грибан И.В.</i> Судьба империи и Великая Отечественная война: новые подходы к преподаванию истории в гимназиях Баден-Бюртемберга . . . . .	105
<i>Ехлакова Л.В.</i> Визуализация Второй мировой войны в современных французских школьных учебниках . . . . .	122
<i>Голубинов Я.А.</i> Изучение Второй мировой войны в школах Великобритании: к вопросу о связи локальной и военной истории . . . . .	136
<i>Гончаров В.В.</i> Использование визуальной коммуникации в преподавании военной истории в Республике Польша (на примере комиксов Т. Пионтковского) . . . . .	153
<i>Дружинина Ю.В., Бехтенова Е.Ф.</i> Тыл во время Великой Отечественной войны: отражение темы на страницах школьных учебников истории Республики Казахстан и Киргизской Республики . . . . .	168

**Практические вопросы преподавания военной истории**

<i>Огоновская И. С.</i> «Трудные вопросы» Великой Отечественной войны: опыт изучения темы на уроках / семинарах по истории России .....	191
<i>Морозов А.Ю., Сдвижков О.В.</i> Обобщающие задания по военной истории России .....	221
<i>Каратаева Т.А.</i> Опыт реализации внеурочных форм обращения к истории .....	235
<i>Гудков А.Н.</i> Возможности организации современных интеллектуальных конкурсов по военной истории для обучающихся (на примере интернет-марафонов, посвященных юбилейным датам истории России) .....	248
<i>Гудкова О.Я.</i> От исследовательской деятельности обучающихся в школьном научном обществе – к социальному проекту по восстановлению захоронений участников Великой Отечественной войны .....	259
<i>Бердяшкина Е. О.</i> Преподавание истории и формирование мировоззрения учащегося: каким образом на уроках истории формируются ценностные ориентиры .....	284
<i>Руденко М.Н.</i> Факты военной истории как аргументы в мини-сочинениях по обществознанию .....	298
<i>Серкова Ю.Б.</i> Дискуссионный клуб как форма патриотического воспитания .....	314
<i>Плетнева С.И.</i> Музейная педагогика в изучении событий военной истории России XX в. (из опыта работы музея истории МБОУ «СОШ № 28 имени С. Г. Молодова г. Челябинска») .....	326
<i>Баяндик В.И., Запороженко А.В.</i> Лекции по военной истории России в молодежной среде Новосибирска (студенты, школьники, кадеты) .....	348
<i>Осипов А.Г.</i> Материалы к уроку исторической медиареконструкции, посвященной блокаде Ленинграда .....	360
<i>Бурдина Т.Н.</i> «Утверждение Человека в человеке» на войне и в мирной жизни (уроки мужества по книгам костромского писателя-фронтовика В. Г. Корнилова) .....	377
<i>Ханько И. В.</i> Технологии художественного краеведения как способ приобщения учащихся к изучению истории Великой Отечественной войны в Детской художественной школе .....	393



**Владимир Ростиславович Мединский**

Помощник Президента Российской Федерации

## **Образы будущего и историческое мировоззрение (выступление на форуме «История для будущего: новый взгляд», 5 октября 2020 г.)**

«Каждый из нас должен быть хоть немного историком, чтобы стать сознательно и добросовестно действующим гражданином». Это сказал Ключевский. Но что значит — «быть историком»? Сегодня доступ к архивам, трудам ученых, которые ранее были доступны кругу избранных, легко получить нажатием клавиши на компьютере. Однако ценность знания не в килобайтах, не в наборе дат, имен, событий. А в чем?

Давайте подумаем и порассуждаем об этом. Для начала небольшое отвлеченнное вступление.

Мы все знаем, как наши предки формировали представления об истории.

У древних первопричиной любых событий, конечно, предполагалась воля богов или Бога, но уже как у них, так и средневековых авторов — проявлялась она через мотивированные поступки людей. В наших монастырях и при княжеских дворах составлялись летописи. И хотя обычно имена их создателей неизвестны, из текста нередко проглядывается, какие конкретные цели преследовали как их заказчики, так и авторы.

Эпоха Просвещения Бога всуе упоминать перестала и сконцентрировалась на делах человеческих.

Постепенно идеи прав личности, прогресса, национального самосознания, патриотизма стали главными трендами в трудах европейских историков XIX в. Многие стремились при этом раскрыть объективные причины, закономерности исторического развития. Получалось по-разному, но вспомним, как убедительно звучала концепция исторического материализма Маркса — Энгельса. Производственные отношения, производительные силы, теория смен общественно-экономических формаций. Все это не просто объясняло прошлое, но главное — формировало отношение к настоящему и мотивировало людей к действию, объясняло, предсказывало будущее.

Кроме того, марксистская теория установила четкие критерии исторических оценок. Например, Французская революция — благо, поскольку движет развитие вперед. Людовик XVI, человек добрый, но реакционный, поскольку стремился законсервировать сложившиеся общественные отношения. Потому его — на гильотину.

Робеспьер, Марат — люди недобрые, идеологи массового террора, но — прогрессивны, ибо ускоряли ход истории к светлому будущему. В их честь памятники, улицы и набережные.

Это, разумеется, очень упрощенное рассуждение. Но по сути так нас и учили в школе. Почему эта теория так убедительно объясняла прошлое, местами — настоящее, и так неудачно — будущее, почему сформировала в итоге ложную теоретическую основу для действий для политиков-марксистов — мы сейчас не об этом.

Важно другое — эта теория овладела массами не только в СССР. Она овладела умами половины мира, и следовательно — через, возможно, некорректные, но наши собственные стекла — смотрели на историю, на настоящее и будущее образованые граждане половины планеты.

И это был — наш научно-исторический суверенитет.

С крахом СССР мы освободили историю от идеологии и не предложили никакого нового взгляда, мы лишь заимствовали на Западе некие упрощенные идеи либерализма. Кстати, часть

которых к тому времени уже и там лучшими умами воспринималась весьма критически.

В общем, истмат канул в Лету, а что осталось? По сути — примитивная трактовка некоторых либеральных теорий (да даже не «либеральных», не хочу опошлять это ни в чем не повинное хорошее слово, а скорее каких-то либертарианских). Чаще всего — трактовка хода истории как движения от несвободы личности к свободе.

При этом само определение свободы — как цели и смысла исторического развития — получило расширительное толкование. От защиты свобод и прав меньшинства — к «свободе» выбора пола, однополых браков и всякого рода девиантного, или, по-русски — извращенческого поведения. От свобод и прав людей с разным цветом кожи, происхождением — к грабежам и по-громам «потомками угнетенных» на улице, сносу памятников и надругательству над культурным наследием. От свободы совести — к пляскам в храме.

В общем, «окна Овертона» в действии.

Докатывается либертарианство и до нас, слава Богу, пока чаще в комичной форме. Недавний пример — на портале Госуслуг появилась, но потом — звоночек раздался — была снята услуга упрощенной процедуры «замены паспорта в связи со сменой пола». Захотел подросток поменять пол — пока гормоны не успокоились и с девушкой не помирился — ЕЦ Госуслуг должен оперативно помочь оформить документы. Без бюрократии. А что — свобода!

Если серьезно — то либертарианство (уже как свобода от «русского имперского гнета»), наложенное на болезненное увлечение некими национальными особенностями, привело и к ситуации на Украине, и в Прибалтике, а теперь уже и в братской Белоруссии. Исходя из незамысловатой дилеммы «свобода versus несвобода» одна сторона в Минске — однозначно тирания, а другая (хотя мы о ней вообще ничего не знаем) — положительные герои, и только потому, что они «за свободу». Хочется лишь грустно напомнить, что при любом насилиственном перевороте

с лозунга «за свободу» всегда начинался массовый террор, казни и передел собственности. Ну это так, по ходу, как говорится, тем энтузиастам «оранжевых революций», которые учебники истории не читали...

Кстати, исторический примитивизм такого подхода у нас — наглядно представлен в печально прославленном ролике в Ельцин-центре. Исходя из этой странного мультика на входе в музей — вся история России есть исключительно движение от несвободы к свободе. Все до Ельцина — зло и хаос (ах да, мелькнул, кажется, Александр II, но — погубила охранка), и только с уважаемым Борисом Николаевичем появился какой-то луч света в темном царстве.

Итак, в советскую пору мы отринули историческую идеологию самодержавия — никакого более «третьего Рима», «Бога, царя, Отечества», «единой и неделимой», «славянского или православного единства», ничего этого — и заместили это «марксизмом-ленинизмом в истории», распространив его, повторюсь, на полмира.

В 90-е — мы отринули и истмат, и образовалась идеяная пустота.

Но природа пустоты не терпит. И там обосновалось примитивное историческое либертарианство, идеяная основа для поэтапного низведения России до десятка Голландий, только понищее и пожиже. Поскольку сырьевые колонии, лишенные суверенной истории и права на роль в мире, жить должны скромно.

Не выделяться. Что же мы на данный момент предлагаем? Сразу скажу — готового рецепта нет. Есть осознание проблемы, есть потребность в дискуссии, есть понимание некоторых подходов.

**ПЕРВОЕ. Историческая политика.** Государственная деятельность, называемая греческим словом «политика», затрагивает все сферы жизни общества. Политика проявляется во всем, в т.ч. и в отношении государства и общества к своей истории. Не надо этого стесняться. Напомню, несколько лет назад

словосочетание «культурная политика» вызывало кое у кого недоумение или даже неприятие. Сегодня это понятие закреплено в основных президентских документах. Что касается государственной исторической политики, защиты исторической правды, подвига народа, почитания исторической памяти, то отныне это закреплено Конституцией.

**ВТОРОЕ.** Общество, которое не имеет самостоятельного видения путей развития, как я уже говорил, вынуждено опираться на концепции, выработанные за пределами его страны. Таким образом, историческая политика напрямую связана с историческим суверенитетом, т.е. нашей способностью самостоятельно трактовать собственную историю и путь развития. Или неспособностью — в случае отсутствия такового пути.

Итак, исторический суверенитет.

Пример. Свое видение мировой истории США трактуют с момента рождения и назойливо распространяют — всеми инструментами и «мягкой, и самой жесткой силы». Банальности про Голливуд, учебники Сороса и завизированные понятно где «резолюции Европарламента» по Второй мировой — позвольте вам уже не напоминать... Все и так понятно.

США не борются с фальсификациями истории, **они беспринципно насаждают свою точку зрения**. Всюду и всеми доступными средствами.

Поэтому и я бы предложил постепенно отойти от позиции борьбы с «фальсификациями». Хватит оправдываться. Надо на-саждать всеми возможными методами свою точку зрения.

Тем более нам легче, чем нашим «оппонентам».

Ибо мы говорим правду. Мы в фантазиях не запутаемся.

Мы верим в то, что делаем. Мы знаем, за что и ради чего творили историю наши предки и что поэтому должны делать мы.

Понимаем — сегодня «борьба за историю» — это часть конкурентной борьбы государств. Это обыденное и ведущееся осознанно дело. Но действительно устойчивое историческое самосознание народа может быть основано только на объективном историческом знании.

## Поэтому — **ТРЕТИЙ тезис. Об исторических оценках и синхронной истории.**

Споры и дискуссии о той или иной личности, событии в истории были, есть и будут. Тем более когда находятся неизвестные ранее факты. Это нормально.

Ненормально — вычеркивать, устранять кого-то или что-то из исторической памяти. Ненормально — впадать в бездумное восхваление или порицание. Давать оценки, только и исключительно исходя из наших сегодняшних представлений о морали, праве, добре и зле, судя из дня сегодняшнего, зная точно сегодня результаты, последствия их деяний.

Говоря проще — не надо сравнивать Ивана Грозного с Махатмой Ганди и принцессой Дианой. Они жили в разных вселенных. Используйте при оценках принцип историзма. Не оправдывайте. Изучайте эпоху. Сравнивайте с современниками. Грозного, например, — с Генрихом VIII и акторами Варфоломеевской ночи.

Повторюсь. Не оправдывайте. Но судите не по Хельсинкским декларациям и документам ООН о правах человека. Судите по законам и **понятиям** ТОГО времени, попытайтесь окунуться в те реалии и те представления общества, элит да и простых людей о законе, справедливости, Боге и дьяволе, и тогда многое предстанет в другом свете...

Я говорю это не для того, чтобы осуждать иностранных монархов или, упаси Бог, оправдывать дикость «опричины». Нет. Просто когда мы в музее смотрим на старинные картины (которых не касалась рука реставратора), мы часто видим тусклые, темные цвета, с трудом можем что-то разглядеть. Но разве великие художники все всегда писали такими темными красками?

Нет, просто лак, которым они покрывались под воздействием кислорода и времени окислялся, краски темнели. Но стоит картину по-настоящему восстановить — и она заиграет так, как видел мир создававший ее художник.

Так и с историей — надо стремиться воссоздавать историю. Что заставило пойти на тот или иной шаг? При каких

обстоятельствах? Как при тех же обстоятельствах поступали его современники? Да, это сложно. Но интересно.

Ставя такие вопросы, мы не просто воссоздаем картину прошлого. Мы можем попытаться если не принять, но хотя бы — приблизиться и понять, как думали наши предки.

И еще. Мой пример с современниками — сравнение деяний Ивана Грозного с его европартнерами, приводит к еще одному важному выводу. Мы можем и должны уйти от евро- и Москва-центричности в преподавании истории, мы должны постоянно сравнивать нашу историю с историей всемирной, знать, именно в связи с историей нашей Родины, больше о развитии западной и восточной цивилизаций.

Я давно призывал в этой связи полностью пересмотреть подходы к изучению истории в школе, отойти от примитивного принципа последовательности — к познанию истории мира в сравнении.

Говорят, стандарт школьного учебника уже утвержден. Но мы же сами устанавливаем правила игры. Давайте признаем, что традиционный подход к преподаванию истории в школе — от древних веков до сего дня, в отрыве нашей истории от всемирной — неполноценен. Это как изучать географию — отдельно нашу, поциальному глобусу России, потом отдельно — остальную, притом пока дойдем до Москвы и современности — уже позабыли, что есть и остальной мир, где похожая природа, климат, тоже реки и озера, зима и лето — и похожие закономерности развития животного и растительного мира.

**ЧЕТВЕРТЫЙ тезис. О позитивной истории.** Российская историческая наука возникла как наука критическая, не замалчивающая ошибок и преступлений ее действующих лиц. Как история поучительная. Она, по Ключевскому, «строго наказывает за невыученные уроки».

Но мы не можем не видеть у Татищева, Карамзина, Соловьева, Ключевского, Платонова, Тарле, Рыбакова и других, что они ставили во главу угла не только интерес, но и любовь к собственному прошлому.

«Два чувства дивно близки нам / В них обретает сердце пищу: / Любовь к родному пепелищу, / Любовь к отеческим гробам».

При таком подходе история неизбежно обретает позитивные смыслы. Они проявляются в уважении к своей стране, желанию посвятить ей свои силы и таланты.

Позитивная история дает возможность судить о прошлом (и хорошем, и плохом) исходя из чувства **сопричастности** «к отеческим гробам» и «родному пепелищу». Вы скажете — с поводами для гордости все ясно.

А как быть с тем, чем гордиться нельзя по определению? Отвечу. История должна быть объективной. Не заставляющей поверить в собственную неполноценность, но и не лакированной. Более того. Мало рассказать в учебнике про массовые репрессии 1930-х. Надо показать, что они были не просто порождены режимом, они были обусловлены системой, созданной Лениным и Сталиным. Надо это знать и понимать, чтобы исключить даже теоретическую возможность воссоздания подобной системы.

Мы **не имеем права** вырывать из наших учебников истории, из нашей памяти целые страницы. Мы это уже проходили — будь то отсутствие фигуры Грозному на памятнике Тысячелетию России, отрицание дореволюционных достижений в советскую эпоху, выкалывание глаз на фото и изъятие целых разделов из учебников в 40-е, 50-е, 60-е.

Ибо отрицание своего прошлого — есть 100-процентная гарантированность того, что свои ошибки мы повторим.

Поэтому **ПЯТЫЙ тезис — о непрерывности истории.**

Наша история едина и непрерывна, не может быть в ней лишних фигур и потерянных звеньев. Она плохо вмещается в рамки выдуманных схем — коммунистических, монархических, либеральных, консервативных. Она велика, объемна и **непрерывна**. Современная Россия — правопрородолжатель СССР ровно так же, как Советская Россия — правопрородолжатель Империи, а та, в свою очередь — Московского государства и Древней Руси.

И эту непрерывную историю надо изучать, стремясь понять, **повторюсь снова и снова — это важно, — логику поступков наших предков.** Ошибок — не повторять, преступления — не замалчивать, подвиги, не скромничая, — поднимать на щит, успешный опыт, переложив на современные реалии, — использовать.

### **ШЕСТОЕ. О воспитании сложного человека.**

Зачем учить историю в школе? Самый простой ответ, который могут дать сами ученики — чтобы сдать экзамен, получить аттестат, поступить в вуз.

Этот ответ неверный. Чтобы наши дети росли ответственными гражданами великой страны, они не должны зазубривать правильные ответы для экзамена. Цель — стать сознательно действующим гражданином — напомню прозвучавший в начале тезис Ключевского.

Механическое увеличение часов истории в школе, введение ЕГЭ лишь приведет к перегрузке цифрами и датами. Их можно вызубрить, но как они сформируют личность?

Я не предлагаю готового решения, как получить осмысление каждым истории своей страны. Но вижу, что оно требуется, и что оно — решение — будет сложным. Простое решение — это те самые ответы из Интернета. Это готовые и простые ответы в ролике «Ельцин-центра». Это ЕГЭ по истории с огромным избыточным массивом информации.

Сложное решение требует воспитания не «оловянного солдатика», а сложного человека. Способного мыслить не в двоичной системе простых ответов «да» / «нет», или того хуже — принципа multiple choice, не в черно-белой парадигме, а во всей палитре красок, которыми писали свои картины великие художники минувших времен. Не через восхваление, не через глумление над прошлым.

А через, повторюсь, осмысление и принятие. Через собственные ответы на вопросы — почему и зачем это произошло? При каких обстоятельствах и почему так поступали твои предки?

Через формирование среды, которая не терпит психологического уныния и пессимизма. Которая формирует деятельного

и активного гражданина, способного учесть уроки, понять ошибки и, не повторяя их, превзойти деяния своих предков.

Такое постижение прошлого дает нам **образ будущего**, основанного на наших базовых ценностях: свободе и независимости, суверенитете и целостности нашей земли, памяти о героическом труде наших предков, опоре на тысячелетнюю культуру и традицию государственности.

Конечно, все вышесказанные тезисы — не догма, а руководство к действию. Это — лишь поиск формулировок.

Мы открыты к дискуссии. Но прошу особо не затягивать. Сегодняшнее положение дел — и именно поэтому мы в непростое время собрались в этом зале — подсказывает не мешкать.

Спасибо всем, кто сегодня здесь собрался и смог внимательно выслушать мое некороткое выступление.

Стране нужна историческая политика. Давайте думать вместе.



## **Алексей Брониславович Ананченко**

к. ист. н., директор Института истории и политики,  
заведующий кафедрой новейшей отечественной  
истории Московского педагогического государственного  
университета

## **Приветственное слово**

**У**важаемые коллеги!

Поскольку у нас с вами дискуссия, то сразу скажу, что, на мой взгляд, именно проблемы из названия нашей дискуссии перед нами не стоят или стоят совсем в другом виде.

Бессмысленно обсуждать создание музыкальных и художественных произведений на тему «Если завтра война», когда война уже началась. Тогда надо про другое и по-другому. Поэтому и «изучение истории как науки», и научное изучение истории — существенно различные предметы исследования и обсуждения. Но это так, для повышения градуса интереса обсуждения.

Столь любимое сегодня многими слово «инновации» не может решить проблемы, состоящие совсем в другом, а не в технике, технологиях или методиках преподавания. Ну и, конечно, изучение истории как науки, т. е. историография и гносеология, имеют мало отношения или косвенное к преподаванию истории.

Конечно, надо специально подчеркнуть, мы про это обычно не говорим, что история как наука и история как учебная дисциплина имеют разные цели, а поэтому существенно отличаются или должны отличаться. Это два существенно разных вопроса. В одном случае — это ответ на вопрос «Что есть истина в истории?», в другом случае — это даже целый ряд вопросов: «Кто мы?», «Зачем живем?» и «Что такое хорошо?».

Результат преподавания истории сегодня должен не только и не столько содержать набор сведений о прошлом, сколько обязательно учить различать добро и зло, как раньше — в истории, — так и сегодня в нашей жизни, и понимать ценности и смыслы нашей жизни.

Можно заострить существа проблемы. Насколько сейчас историческое преподавание определяет содержание исторического сознания, исторической памяти молодежи и общества в целом? Наши обсуждения предполагают, что оно является определяющим, но не до конца, и нам надо что-то улучшить, изменить, использовать новые инновационные формы. Я скажу так, что не историческое преподавание формирует содержание и оценки современной исторической памяти. И на уровне только преподавания эти проблемы не решить вообще.

Как было и с разработкой, а затем и появлением у нас новых видов вооружений, основанных на других физических принципах: изменилась вместе с этим система ВС и решения ими своих задач. Нам надо тоже принципиально изменить постановки и решения задачи формирования исторического сознания.

Это не говорит, что мы плохие. Это говорит о том, что мир изменился так, что для того, чтобы решить старые задачи, надо действовать и делать совсем по-другому и другое. И вопросы здесь совсем не методические. Как пели когда-то белорусские «Песняры»: «Няма того, что раньш было». «Няма» — нет больше, и тут ничего не сделаешь, кроме того, чтобы жить и делать по-другому.

Можно вспомнить эпоху перестройки и организованный и сознательный слом нашего национального исторического сознания.

Вспомним хотя бы «1937 год» как миф перестройки. Это, конечно, не повод для его оправдания, но и не повод для сегодняшнего самоистязания. В 1980-е гг., во времена Брежнева, Андропова и Черненко, когда я учился на истфаке, ходил по улицам, наблюдал, общался, — я понимал, что окружающих людей, сограждан совершенно не интересуют проблемы исторической правды, вопросы существа нашей жизни, что такое социализм

или почему был «1937 год». 1930-е гг. были очень далеко тогда от нас, психологически приблизительно как татаро-монгольское иго.

Поэтому, общаясь с людьми, я понимал, что они правы, что не интересуются многими историческими и социальными проблемами нашего прошлого. Вокруг были социально нормальные обыватели. «Средний класс» — так называют их в Европе и США. И вдруг через несколько лет все эти обыватели невольно (*еще раз подчеркну это слово, потому что обращение к истории не было добровольным, а само желание было вызвано искусственно*) превратились в манифестантов, активных и истеричных обсуждателей нашей истории, нескольких событий нашей истории. Это был прорыв? Нет, это была коллективная духовная болезнь и обычная психологическая манипуляция. Преступление, совершенное когда-то и кем-то, совсем не оправдывает совершение на этой основе или знании этого другого преступления.

В чем значение истории для нас, в нашей памяти и в нашей жизни? Мы же не считаем нормальным, если в нас, в отдельном индивиде, вдруг победил пессимизм или нас захватила депрессия? В зависимости от силы этого воздействия используются разные средства преодоления такого состояния вплоть до медикаментозных и специализированной медицинской помощи. Для нас так же важно не допустить захвата исторического самосознания общества негативными образами, депрессией, как и индивидуального.

История как изучаемая в обществе дисциплина — это форма общественного самосознания. А общественное самосознание, как и индивидуальное, не может быть депрессивным, негативным, пессимистичным, унылым, бессмысленным.

История должна давать ясный ответ на вопросы: «Кто мы?», «Почему мы хорошие?», «Зачем мы живем?», «Какая наша миссия в мире?».

Для нас важно, чтобы появилась наша современность в нашей истории, в нас, в нашем сознании, в нашем оптимизме и в нашем

смысле и миссии России в мире. Режиссер Сергей Бондарчук когда-то специально акцентировал внимание на том, что: «Задача искусства — объединять людей в добре! А если мы будем их объединять в зле, то будет война».

Наш коллега-историк из Белоруссии на общем мероприятиях несколько лет назад сказал нам на предложение о сотрудничестве: у нас было общее прошлое, но нет общего будущего. Зачем поэтому нам с вами совместные проекты? — Зачем? Затем, что сегодня мы и видим как раз в Белоруссии, во что превращается историческая пустота и фантазия, когда нет осмыслинности.

В чем состоит роль исторического знания? Совсем не в том, чтобы передать набор сведений о том, что когда-то было, и чтобы вы выбрали вариант оценки этого прошлого. Задача исторического знания — не только передать набор сведений, но и воспитать ценности добра и дать понимание смысла жизни. Вопрос исторического образования состоит не в том же, что у других дисциплин: чтобы ответить на вопрос, что есть истина в той или иной части Вселенной, а в том, чтобы дать понимание: кто ты, зачем ты и зачем твоя жизнь.

Необходима позитивная история и необходима правда. Нельзя ограничиться «немножко правдой». Иначе исчезает «легитимность» нашей правды, т. е. она ей перестает быть: немножко правды у нас, немножко у наших западных партнеров, а в целом получается ложь у всех. Одна из компетенций историка состоит в том, чтобы выделять главные процессы и события эпохи; видеть и понимать, что, кто и почему вдруг убирает главное из нашей исторической памяти.

Один зарубежный друг России предостерегал нас недавно от того, чтобы связывать весь позитивный и ценностный потенциал нашей истории только с войной. Иначе нам нанесут на ее поле такой удар, который нам будет трудно выдержать. А главное, отступать некуда. Здесь, как под Москвой в 1941 г., нужны будут «Подольские курсанты».

Мы не можем строить позитивную историю и позитивное историческое сознание (а именно в этом главная задача

исторического образования) только на памяти о Великой Отечественной войне, необходима и память современности. А ее надо создавать и создать. И мы это можем сделать только вместе.

Если исчезнет современность как то, за что мы держимся и ценим, чем гордимся и в чем живем, прошлое нам не понадобится и не спасет. А позитивная современность у нас еще не появилась.

Недавно я встретился с активом магистрантов и аспирантов МПГУ, заинтересованных в изучении проблем новейшей отечественной истории. К нам присоединилось еще несколько бакалавров. Мы обсуждали научно-методические проблемы создания учебного пособия по новейшей отечественной истории, по современной истории в хронологических границах 1990–2020 гг., охватывающего события от исчезновения Советского Союза до укрепления и развития Российской Федерации.

Предполагается, что в ходе совместной деятельности у нас появится возможность получить нескольких учебно-методических, образовательных и научных результатов, например: библиография новейшей отечественной истории; книга для чтения по новейшей отечественной истории; словарь-глоссарий основных терминов; летопись современности (хроники современности). Основным же итогом работы должно стать учебное электронное пособие для неисторических специальностей вузов по новейшей отечественной истории периода 1990–2020 гг.

Понятно, что я со своими студентами, аспирантами и преподавателями Института истории и политики МПГУ не решу задачу создания позитивности образа нашего мира и нас с вами. Но делать это надо — и делать нам вместе, чтобы быть нам, чтобы было будущее и чтобы история была нужна и очень важна для нас всех.

Сегодня это делается нами на уровне самодеятельности. Конечно, самодеятельность важна в мире самоизоляции. Но нам сегодня необходим проект уровня атомного, ведь здесь необходимо объединение профессионалов разных специальностей

и направлений. Нам необходимо создание современной профессиональной и специализированной базы исторической информации и памяти Российской Федерации.

По масштабу задач, уровню научного и социального прорыва, значению для страны программа сохранения и развития национального исторического самосознания может стать одной из определяющих для XXI–XXII вв.

Создание государственной Национальной базы исторической информации и памяти должно способствовать возникновению условий для комплексного решения ряда национальных научных, организационных, образовательных, воспитательных и информационных задач современной России.



## ***Сергей Александрович Иванюк***

к. ист.н., заместитель директора по научно-музейной и образовательной деятельности Государственного историко-мемориального музея-заповедника «Сталинградская битва», член Правления Российского исторического общества

## **Приветственное слово**

**У**важаемые коллеги!

Военная история нашей страны, насыщенная выдающимися событиями, которые были и остаются для многих поколений примером патриотизма и любви к Родине, дает богатейший материал для воспитания у молодежи высоких моральных и гражданских качеств. Особенно возрастает значение патриотического воспитания в условиях обострения борьбы за историческую правду.

Российское историческое общество высоко ценит воспитательную роль отечественной военной истории, уделяет большое внимание ее изучению, преподаванию и популяризации среди молодежи. Законное чувство гордости вызывают подвиги наших войск, их стойкость и мужество, обусловившие победы над врагом в сражениях и битвах различных исторических эпох. Опыт воспитательной работы показывает, что мы достаточно широко используем эти боевые традиции героического прошлого Российской государства. Именно таким образом были выработаны различные формы приобщения молодежи к познанию истории своей страны и чувства глубокой признательности предшествующим поколениям, которые обеспечили нам независимость и простор для развития духовной и материальной культуры.

Глубокое знание исторического прошлого и настоящего, приобщение к трудовым и боевым свершениям нашей страны

является составной частью воспитания убежденности, страстности, настойчивости в достижении намеченных целей и умения преодолевать любые трудности. Для повышения качества усвоения исторического знания следует максимально использовать эмоциональный фактор в воспитательном процессе. Необходимо проводить беседы и лекции не только об историческом значении тех или иных ярких событий военной истории, но и широко практиковать такие мероприятия, которые бы вызывали чувство восхищения, преклонения перед подвигом и самопожертвованием простых людей во имя своей Родины. Безусловно сильный эмоциональный и воспитательный заряд, живой интерес и любовь к своей истории пробуждают экскурсии и походы по местам боевой славы Отечества, посещение тематических музеев и памятников, посвященных героическим событиям прошлого.

Именно продуманный подход к отбору фактов из богатой летописи нашей страны, их эмоциональное изложение, увлекательные формы воспитательной работы приобщают молодежь к историческому прошлому, способствуют формированию патриотизма. Умело подобранные факты обязательно найдут отзвук в сердцах слушателей. Ведь никого не оставляют равнодушными слова князя Александра Невского: «Кто с мечом к нам придет, от меча и погибнет», Петра Великого перед Полтавским сражением 27 июня 1709 г.: «...А о Петре ведайте, что ему жизнь не дорога, только бы жила Россия в блаженстве и славе для благосостояния вашего», или слова героев Сталинградской битвы: «За Волгой для нас земли нет!»

**РОССИЙСКИЙ  
И ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ  
ПРЕПОДАВАНИЯ ВОЕННОЙ  
ИСТОРИИ**





**Сергей Борисович Манышев**

преподаватель истории, образовательный центр «Развитие»,  
г. Махачкала

## **Кавказская война сквозь призму «казачьих» учебников**

**Аннотация.** В статье рассматривается отражение событий Кавказской войны на страницах учебников, предназначенных для классов казачьей направленности Ставропольского и Краснодарского краев. Представлен обзор истории преподавания дисциплины регионального компонента. Анализируется подача материала, а также основные достоинства и недостатки изученных концепций.

**Ключевые слова:** Кавказская война, региональная история, региональный компонент исторического образования, преподавание истории.

Изучение истории казачества в нашей стране имеет давнюю традицию. Далеко не все сюжеты и события освещены в историографии равномерно и с одинаковой скрупулезностью. Особенно это касается ранних периодов его истории, необходимых для понимания закономерностей как развития казачьих сообществ в целом, так и формирования государственной политики в их отношении. «Воскрешение» устаревших, во многом дилетантских, положений русской историографии XIX в. характерно для целого ряда современных региональных исследователей, которые пытаются приписать истории казаков не имеющие к ней отношения события и факты, а также предложить «оригинальный» взгляд на их трактовку. И как следствие этого, отжившие концепции,

представленные в историографии, оказываются на страницах учебников и учебных пособий<sup>1</sup>.

В довоенный период основной задачей была ликвидация неграмотности и обеспечение населения всеобщим образованием. После войны на юге страны невозможно было так или иначе развернуть преподавание предметов национально-регионального компонента в силу того, что часть населения региона подверглась депортациям и репрессиям<sup>2</sup>. Этнокультурный компонент так или иначе присутствовал в образовательной среде Ставропольского и Краснодарского краев еще в советский период. Во второй половине XX в. были подготовлены соответствующие учебные пособия и методические рекомендации<sup>3</sup>. Несмотря на это, изучение региональной истории носило упрощенный характер и не имело системного подхода в силу унификации преподавания в стране в целом.

Советская политика расказачивания привела к размытию границ «служилого сословия», а «единственной основой для идентификации потомков казаков Российской империи как представителей казачества осталась “мобилизационная память”», — как верно замечает С. М. Маркедонов<sup>4</sup>. С опорой

---

<sup>1</sup> Подробнее см.: Никитин Н. Учебные пособия по истории казачества и некоторые проблемы современной историографии // Российская история. 2019. № 4. С. 148–164.

<sup>2</sup> Кара А. П. Особенности развития регионально-национального компонента в школьном образовании в 1918–2005 гг.: исторический аспект (на примере Краснодарского и Ставропольского краев и автономных национальных образований Юга России): автореф. дис. ... канд. ист. наук. Краснодар, 2007. С. 16.

<sup>3</sup> См., напр.: Ставропольский край в истории СССР: учебное пособие по краеведению для учащихся 7–8-х классов / под ред. В. А. Романовского. Ставрополь, 1964; Жерноклев И. В. Наш край на уроках истории. Пособие для учителей 7–10-х классов школ Краснодарского края. Краснодар, 1966; Минаева Т. М., Тройни Ф. П., Чекменев С. А. и др. Ставропольский край в истории СССР: Пособие по историческому краеведению. Ставрополь, 1975 и др.

<sup>4</sup> Маркедонов С. М. Неоказачество Дона, Кубани и Ставрополья как социально-политический феномен постсоветской России // Кавказский сборник. Т. 2 (34) / ред. колл. В. В. Дегоев и др. М., 2005. С. 232.

на память о былом и прошлых подвигах произошло складывание неоказачества, которое состоит из представителей самых разных социальных слоев общества. Процесс т. н. возрождения казачества, начавшийся в годы перестройки, привел к созданию целого ряда дискуссионных и военно-исторических кружков и клубов, на основе которых впоследствии были созданы региональные казачьи организации. В 1990 г. на территории Краснодарского края действовало 30 таких организаций, а на Ставрополье – 179, которые объединяли почти 40 тыс. человек<sup>5</sup>.

Мысли о том, что казачество является носителем особой миссии, его превосходстве над другими социальными группами, исключительной исторической роли стали в 1990-е гг. основой культурной памяти. Подобные штампы транслировались повсеместно, и именно из них выросло обращение к «лакированной» истории, созданию новых мест памяти. Процесс актуализации исторических событий был неразрывно связан с коммеморативными практиками и увековечиванием всего «казачьего», будь то памятник казакам-переселенцам на Тамани или переименование улиц в честь атаманов А. Шкуро и В. Науменко, которые в годы Второй мировой войны сотрудничали с немцами<sup>6</sup>.

С попытками обосновать преемственность с дореволюционным казачеством связано и создание специальных «казачьих классов» в Краснодарском крае, который, будучи в действительности полиэтничным, многими воспринимается в виде лубочной

---

<sup>5</sup> Бугай Н.Ф. Казаки юга России: конститутивность, эволюция, современность (XX–XXI вв.). М., 2015. С. 83–84.

<sup>6</sup> Подробнее об исторической памяти казачества см.: Софян Л.В. «Архетипы» социальной памяти терского казачества // Устная история в современной исследовательской практике на постсоветском пространстве: Сборник научных трудов / отв. ред. Т. К. Щеглова. Барнаул, 2017. С. 225–231; Дюкарев А.В., Дюкарева И.А. Историческая память кубанского казачества: проблемы трансляции и трансформации // Культурное наследие Северного Кавказа как ресурс международного согласия: сборник научных статей по итогам международного научного форума / отв. ред. И. И. Горлова. Краснодар, 2018. С. 553–562.

картинки, с изображенными на ней совершенно карикатурными казаками в кубанках, готовыми в любой момент броситься на защиту Родины со своими нагайками. Проведенные социологами в Краснодарском крае исследования показали, что учащиеся и их родители считали необходимыми знания о народной культуре для сохранения традиций. При этом эксперты обращали внимание на то, что предметы этнокультурной направленности, среди которых они выделяли историю Кубани, кубановедение и «казачьи классы», присутствуют на начальной и основной ступенях школьного образования<sup>7</sup>. Более 44 % опрошенных отмечали необходимость сокращения преподавания предметов регионального компонента в старших классах в связи с подготовкой учащихся к ГИА и ЕГЭ, что «снижает мотивацию школьных администраций на поддержку предметов по родным языкам (кроме русского) и других предметов этнокультурной направленности»<sup>8</sup>.

Для формирования общегражданской идентичности авторы экспертного доклада парадоксально рекомендовали встречи учащихся с представителями казачьих дружин, а также создание полиэтнических «казачьих классов»<sup>9</sup>.

В Ставропольском крае сложилась иная картина: отмечая достаточное присутствие этнокультурного компонента в образовании, исследователи указывали на то, что он не оказывает существенного влияния на подготовку учащихся и ситуацию в регионе в целом<sup>10</sup>. Здесь среди необходимых предметов родители указали историю и географию родного края, а также культурные традиции. Учащиеся отметили, что они хотели бы изучать

<sup>7</sup> Петров В.Н., Донцова М.В., Белогольская Т.Н. Краснодарский край // Межэтнические отношения и этнокультурное образование в регионах России / ред. В. А. Тишков, В. В. Степанов. М., 2016. С. 185, 187.

<sup>8</sup> Там же. С. 188.

<sup>9</sup> Там же. С. 191.

<sup>10</sup> Шульга М.М., Иванова С.Ю. Ставропольский край // Межэтнические отношения и этнокультурное образование в регионах России / ред. В. А. Тишков, В. В. Степанов. М., 2016. С. 280.

«историю народа» (11,7%) и обычай (11,4%), которые необходимы для сохранения традиций (29,3%), ознакомления (19%) и получения специальных знаний (16,8%)<sup>11</sup>.

Такое событие, как Кавказская война, так или иначе затронуло большое число народов, проживавших на территории региона. Среди них были представители терского и кубанского казачества, которые принимали самое деятельное участие в этих событиях. Отражение Кавказской войны на страницах федеральных и региональных учебников демонстрирует неоднозначность в оценке поступков отдельных исторических персонажей и деятельности России в целом<sup>12</sup>. В каждом регионе сложился свой, тот или иной, «пантеон» героев и антигероев<sup>13</sup>. Отдельного внимания заслуживает трансляция событий и акценты, расставленные в школьных учебниках по истории терского и кубанского казачества.

В рассматриваемых регионах дисциплины, которые посвящены истории казачества, занимают разное место в школьном курсе. В Ставропольском крае они рекомендованы к преподаванию в качестве одного из спецкурсов или элективов и отнесены к внеурочной деятельности<sup>14</sup>. Совсем иное место отводится предметам подобной тематики в Краснодарском крае. Необходимость глубокого погружения школьников обосновывается тем, что «культура казачества — это во многом насилиственно разрушенная

<sup>11</sup> Давыдова Е.В. Пятигорск // Межэтнические отношения и этнокультурное образование в регионах России / ред. В.А. Тишков, В.В. Степанов. М., 2016. С. 281–282.

<sup>12</sup> Манышев С.Б. Кавказская война: взгляд федеральных учебников // Преподавание военной истории в России и за рубежом: Сборник статей / под ред. К.А. Пахалюка. М.; СПб., 2018. С. 165–174.

<sup>13</sup> Манышев С.Б. Кавказская война сквозь призму региональных учебников // Преподавание военной истории в России и за рубежом: Сборник статей. Вып. 2 / под ред. К.А. Пахалюка. М.; СПб., 2019. С. 78–89.

<sup>14</sup> Методические рекомендации для руководящих и педагогических работников образовательных организаций Ставропольского края по организации образовательной деятельности в 2019/2020 учебном году. Ставрополь, 2019. С. 92.

культура, требующая своего бережного восстановления, то решающее значение в соответствующем воспитательном процессе будет иметь образ-идеал, осмысленное личностное подражание казачьей идее, пробуждение в сознании ребенка ментально-ценостных основ казачьей культуры»<sup>15</sup>, как отмечает автор одного из методических пособий. Очевидно, что, следуя подобной логике, в 2017 г. по настоянию местного казачества произошел пересмотр школьной программы в пользу увеличения числа материалов, посвященных современности<sup>16</sup>.

В 2008–2012 гг. известными историками кубанского казачества была подготовлена линейка учебников для V–XI классов. Материал, посвященный Кавказской войне, представлен в учебниках для VI, VIII–X классов<sup>17</sup>. И если в VI классе предлагается его пропедевтическое изучение, то в VIII классе два параграфа посвящены непосредственно военным событиям. В учебнике IX класса авторы обращаются к итогам и последствиям войны,

---

<sup>15</sup> Лукаш С.Н. Концептуальные основы казачьей школы. Учебно-методическое пособие по программе курсов повышения квалификации работников образовательных учреждений. Армавир, 2011. С. 8.

<sup>16</sup> Методические рекомендации для образовательных организаций Краснодарского края о преподавании курсов «История и культура кубанского казачества» (1–4 классы) и «История и современность кубанского казачества» (5–11 классы) в классах и группах казачьей направленности в 2016–2017 учебном году // Институт развития образования Краснодарского края. URL: [http://iro23.ru/sites/default/files/metodicheskie\\_rekomendacii\\_kazachestvo\\_1.pdf](http://iro23.ru/sites/default/files/metodicheskie_rekomendacii_kazachestvo_1.pdf) (дата обращения: 04.10.2020).

<sup>17</sup> Ратушняк В.Н., Фролов Б.Е. История Кубанского казачества: Учебник для 6 класса школ, классов и групп казачьей направленности образовательных учреждений Краснодарского края. Краснодар, 2008; Матвеев О.В. История Кубанского казачества: Учебник для 8 класса. Краснодар, 2009; Матюшенко П.П., Черный В.И. История казачества России: Учебник для 9 класса учреждений дополнительного образования детей и классов казачьей направленности образовательных учреждений Краснодарского края. Краснодар, 2010; Ратушняк В.Н. История казачества России: Учебник для 10 класса учреждений дополнительного образования детей и классов казачьей направленности образовательных учреждений Краснодарского края. Краснодар, 2012.

а в X, в учебнике «История казачества России», Кавказская война рассматривается в контексте других конфликтов, в которых принимали участие казаки.

Методический аппарат всех учебников представлен разноуровневыми заданиями в конце каждого параграфа, а также терминологическими словарями, включающими новые слова. Также на страницах учебников воспроизведено относительно небольшое число цветных иллюстраций, как правило, репродукций картин второй половины XIX в. и фотографий, которые не снабжены специальными вопросами и заданиями, при этом полностью отсутствует картографический материал.

В VI классе учащимся предлагается к изучению набор электических очерков, так или иначе связанных темой казачества: рассказы об образовании Кубанского казачьего войска, его материальной культуре, воинской службе и атаманах. В главе «Герои Кубанского казачества» в одном из параграфов под названием «Подвиги на границе» описываются три военных сюжета. Первый из них – это бой у Ольгинского кордона в 1810 г., когда черкесы напали на один из казачьих постов, второй – столкновение казаков под командованием сотника А. П. Гречишкина у Волчих ворот в 1829 г., а третий – бой с горцами в долине реки Неберджай в 1862 г.<sup>18</sup>

Весь нарратив и пафос текста для школьников очень напоминает военную историографию XIX в., которая в превосходных тонах описывала удаль и храбрость казаков, при этом совершенно отсутствует небоевая составляющая. Авторы учебника заключают: «В непрерывных стачках и боях проходила пограничная служба кубанских казаков по охране южных рубежей России. В этой борьбе казаки проявляли чудеса стойкости и героизма»<sup>19</sup>. При изложении полностью игнорируется тот факт, что ни один из описанных в учебнике сюжетов не закончился для казаков удачно: во всех трех случаях почти все казаки погибли.

---

<sup>18</sup> Ратушняк В. Н., Фролов Б. Е. Указ. соч. С. 139–142.

<sup>19</sup> Там же. С. 143.

В VIII классе учащимся предлагается более сложная картина истории Кавказской войны. В учебнике ей посвящено два параграфа, она рассматривается в русле участия кубанского казачества в других войнах Российской империи в первой половине XIX в.

Среди причин, приведших к войне, автор называет создание укреплений и цепи постов по Кубани, подстрекательство Османской империи, а также горские набеги, ответом на которые были как карательные экспедиции, так и мирные соглашения. При этом О. В. Матвеев различает два типа набегов. Первый связан с традиционной системой подготовки воинов-наездников, которые захватом добычи демонстрировали удасть и мастерство. А второй характеризует процессы социально-экономического расслоения в черкесском обществе, связанные с обнищанием части горцев, которые были вынуждены совершать набеги на казачьи станицы для добычи пропитания<sup>20</sup>.

Во втором параграфе под названием «Сполохи Кавказской войны» вновь предлагаются к изучению бои у Ольгинского кордона и у Волчьих ворот<sup>21</sup>. Они более детально расписаны, чем в учебнике для VI класса, менее помпезны, но в завершении изложения приводятся сведения, которые призваны продемонстрировать процесс возрождения казачества: «В советское время здесь (на месте боя сотника А. П. Гречишкина. — *Авт. статьи*) построили увеселительные аттракционы и танцевальную площадку, чтобы молодежь отплясывала на казачьих костях, затем возвели памятник Ленину... Лишь 27 мая 1990 г. в станице Тбилисской была отслужена панихида по погибшим солдатам и казакам в годы войны. Из красного кирпича построили часовню в память казаков-линейцев. И ныне здесь так же, как на Ольгинском кордоне отмечают день памяти героев»<sup>22</sup>.

Далее рассказывается о переселении казаков в новые станицы, созданные на территории Северо-Западного Кавказа, и их

---

<sup>20</sup> Матвеев О. В. Указ. соч. С. 136.

<sup>21</sup> Там же. С. 143–146.

<sup>22</sup> Там же. С. 146.

обороне от горцев. Автор заключает, что окончание Кавказской войны явилось трагедией для местного адыгского населения, часть которого была вынуждена переселиться в Османскую империю. Однако закономерный вопрос о том, почему они отказались принять власть Российской империи, остается для школьников без ответа.

Этот сюжет снова возникает в учебниках для IX и X классов: авторы касаются основных вех этого периода — плена имама Шамиля в 1859 г., прибытия императора Александра II на Кубань в 1861 г., а также «молебствия по случаю окончания Кавказской войны» в урочище Кбаада в 1864 г. Здесь уже проясняются некоторые мотивы переселения черкесов в Турцию, такие как подстрекательство горских властей и мусульманского духовенства<sup>23</sup>. Отмечается, что лишь небольшое число горцев решило переселиться на равнину, а те, кто готовился к переселению, нередко заболевали в ожидании турецких судов и умирали<sup>24</sup>.

В кубанских учебниках, как и в пособиях национальных республик, не нашлось места для описания мирных форм взаимодействия казаков и горцев, Кавказская война свернута в военно-политический героический нарратив<sup>25</sup>. И у читателя складывается одномерная картина событий, в которой каждый день — борьба.

В 2015 г. крупными региональными специалистами по истории казачества и российской политики в регионе был подготовлен комплект учебников для VI–IX классов под названием «Казачество в истории Ставрополья»<sup>26</sup>. Этот учебный курс начинается с истории происхождения казачества, затрагивает вопросы

---

<sup>23</sup> Матющенко П.П., Черный В.И. Указ. соч. С. 31.

<sup>24</sup> Ратушняк В.Н. Указ. соч. С. 195–196.

<sup>25</sup> Манышев С.Б. Кавказская война сквозь призму региональных учебников... С. 86.

<sup>26</sup> Невская Т.А., Великая Н.Н., Голованова С.А. и др. Казачество в истории Ставрополья: Учебное пособие для учащихся 6–7 классов. М., 2015; Невская Т.А., Клычников Ю.Ю., Великая Н.Н. и др. Казачество в истории Ставрополья: Учебное пособие для учащихся 8–9 классов. М., 2015.

формирования терского-гребенского казачества, его духовной культуры и особенностей быта. Однако основная его часть посвящена периоду XVIII–XIX вв. В VI классе школьники изучают проблемы Запорожской Сечи, формирования общин на Дону, Яике и Тереке, роль казаков в освоении Сибири. В VII классе, после рассмотрения участия казаков в «крестьянских войнах», авторы концентрируются на присоединении Северного Кавказа к России и заселении края славянским населением. В программу вошел широкий обзор станичной жизни: система хозяйствования, семейный быт и воинские традиции. Некоторым анахронизмом выглядит раздел, посвященный историкам, таким как Н. Ф. Дубровин, В. А. Потто, И. Д. Попко, Е. Д. Фелицын, И. В. Бентковский и др., внесшим большой вклад в изучение истории казачества.

Необходимо отметить, что в дореволюционный период Ставрополье не было казачьим регионом. И лишь советские административно-территориальные преобразования сделали его таковым: несколько западных районов отошли к нему от Кубанской области, а еще несколько — от Терской. Таким образом, здесь трудно выделить какую-либо одну группу южнороссийского казачества.

Непосредственный переход к вопросам истории Кавказской войны происходит в VIII классе. Этой теме посвящено 11 из 30 параграфов.

Необходимо отметить хорошую методическую составляющую учебника: это и цветные карты, и иллюстрации в тексте, и выдержки из документов в конце параграфов. Иллюстрации представлены как портретами исторических деятелей — ключевых персонажей северокавказской истории рассматриваемого времени (А. П. Ермолов, П. Х. Граббе, Е. А. Головин, имамы Гази-Магомед, Гамзат-бек и Шамиль), так и архивными фотографиями второй половины XIX в., изображающими терских казаков, а также репродукциями «мест памяти», таких как памятники Г. Х. Зассу в Армавире и погибшим казакам в станице Невинномысской. Однако эвристический потенциал этих материалов не всегда раскрыт, т. к. к ним не прилагаются специальные задания. Традиционно в конце каждого параграфа приводятся

вопросы для самоконтроля и подготовки. Завершают раздел, посвященный Кавказской войне, несколько заданий для самостоятельной работы, а также словарь малопонятных и устаревших терминов.

Особо пристальное внимание к Кавказской войне вполне закономерно и в плане памяти об этих событиях в регионе, и с точки зрения изученности именно этого периода в современной историографии.

Авторы учебника постарались органично вписать историю казачества в историю российской политики в регионе и Кавказской войны. И во многом им это удалось. Прежде чем перейти непосредственно к событиям войны, авторы обращаются к «гражданской» истории Северного Кавказа: рассматривают особенности заселения и освоения его территории, отмечая при этом, что военно-оборонительные задачи требовали наращивание числа казаков, в т.ч. и из местных народов. Далее рассматривается участие казаков в войнах Российской империи первой половины XIX в., а специальный параграф посвящен политике генерала А. П. Ермолова на Кавказе, отмечена не только его военная, но и административно-хозяйственная деятельность. И лишь затем авторы переходят непосредственно к Кавказской войне.

Перед читателями предстает многомерная картина генезиса войны, где отмечается, что «у различных народов и даже различных социальных групп доминировали разные причины участия в движении»<sup>27</sup>. Среди главных выделяют горские набеги и распространение мюридизма, а также карательные экспедиции русских войск. Кратко характеризуются три основных периода войны, а затем описывается сопротивление горцев под руководством имама Шамиля. Авторы отмечают среди причин поражения горцев социальные противоречия в обществе, недовольство населения действиями наиков, а также реформы управления, проведенные А. И. Барятинским, на подконтрольных Российской империи территориях.

---

<sup>27</sup> Невская Т.А., Клычников Ю.Ю., Великая Н.Н. и др. Указ. соч. С. 19.

Три параграфа посвящены службе казаков в годы Кавказской войны, в которых приводятся отдельные эпизоды из военно-полевой повседневности. Встречается и рассказ о казачьем сотнике Андрее Гречишкine<sup>28</sup>. Во многом сюжеты, представленные здесь, напоминают собрание исторических анекдотов, которые, однако, придают повествованию живость.

Завершает изучение рассматриваемой темы параграф под названием «События Кавказской войны в казачьем фольклоре», где разнообразные события — горские набеги, борьба с имамом Гази-Магомедом, смерть генерала Д. В. Пассека и др. — рассматриваются сквозь призму фольклора<sup>29</sup>. В учебнике удачно сочетаются военный нарратив и «гражданская» история, они уравновешивают и дополняют друг друга.

В целом история казачества в Ставропольском и Краснодарском краях как предмет преподавания имеет целый ряд важных различий. На Ставрополье казачество вписано в общий контекст продвижения Российской империи на Кавказе, оно рассматривается в тесном взаимодействии с событиями военно-политического характера и социально-экономическими преобразованиями. Его включение в бои Кавказской войны не выглядит чем-то исключительным, а авторы пытаются показать необходимость участия казаков в военных действиях, связывая это с их ролью защитников рубежей страны.

В учебниках Краснодарского края совершенно иная ситуация. Здесь роль казачества в буквальном смысле вырывается из общего исторического контекста, при чтении параграфов, посвященных Кавказской войне, не складывается общего впечатления о событиях, а разрозненные «казачьи» сюжеты выглядят как плохо пригнанное лоскутное одеяло. Подобный подход можно было бы оправдать тем, что общий контекст должен быть известен школьникам из общего курса истории России, но в современных учебниках этим сюжетам уделено незначительное место.

---

<sup>28</sup> Там же. С. 27–28.

<sup>29</sup> Там же. С. 37–41.



**Олег Игоревич Ходоров**

учитель истории и обществознания гимназии № 1 имени Р. А. Филатовой, г. Сочи; методист отдела гуманитарного образования муниципального казенного учреждения Сочинского центра развития образования

## **Содержательные особенности преподавания темы Кавказской войны (на примере общеобразовательной системы Сочи)**

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности преподавания тем Кавказской войны. Автор анализирует содержание программ и учебников, доступных общеобразовательным организациям города-курорта Сочи для организации учебного процесса, отмечает достоинства и недостатки исторического материала. Отдельные аспекты, подмеченные автором, призваны помочь учителям истории в подготовке материалов для проведения уроков по соответствующей теме.

**Ключевые слова:** Кавказская война, Историко-культурный стандарт, региональная и локальная история, кубановедение, сочиведение, Черноморская береговая линия.

Историко-культурный стандарт (далее ИКС) определяет перечень «трудных вопросов истории России». Он был составлен на основе предложений учителей истории, на практике сталкивающихся с недостатком материалов и достоверной информации о некоторых сложных исторических процессах. Однако в этот перечень не вошла содержательно сложная в интерпретации и оценивании тема Кавказской войны.

ИКС определяет хронологические рамки войны традиционно — с 1817 по 1864 г. В соответствии со стандартом обучающиеся страны проходят темы «Кавказская война», «Движение

Шамиля» и «Завершение Кавказской войны» в 9-м классе, в котором в соответствии с линейной системой преподавания изучается история Российской империи XIX – начала XX века<sup>1</sup>. Таким образом, исторические сюжеты войны на Северном Кавказе находят отражение в современных учебниках истории России 9-го класса.

Отметим, что XIX – начало XX в. – исключительно важное время для истории российской территориально-политической экспансии. Именно в этот период значительно выросла военная и дипломатическая активность России, позволившая интегрировать и начать культурную, экономическую и политическую адаптацию новых важнейших территорий и этносов Кавказа, Средней Азии и Дальнего Востока.

Особое место в исторической науке занимает тема включения автохтонных народов Северного Кавказа в общероссийское культурное пространство, которое происходило на фоне длительной и трагической Кавказской войны. Краснодарский край и Сочи являются субъектом и муниципалитетом, на территории которых непосредственно проходили и завершались трагические события той войны. Этот факт определяет этнические и исторические особенности региона, в котором в многонациональной и поликультурной среде соседствуют, растут и воспитываются потомки «покорителей» и «покоренных».

Любая категоричность суждений и неосведомленность в понимании таких сложных многофакторных исторических процессов, сформированная в школе, может обернуться для современного российского общества большими проблемами. Как говорил Сергей Михалков: «Сегодня дети – завтра народ». Исходя из этого умозаключения, продуманный воспитательный процесс подлинного патриотизма возможен только в ходе обращения к изучению предмета, вызывающего конфликты, недопонимание

---

<sup>1</sup> Историко-культурный стандарт // Российское историческое общество. 2015. 24 авг. URL: <https://historyrussia.org/images/documents/konsepsiyafinal.pdf> (дата обращения: 05.09.2020).

и спекуляции. Поэтому подрастающее поколение должно открыто, в форме совместного изучения и конструктивного диалога, выработать свой взгляд и дать свою оценку прошлому. А для того чтобы учителя были максимально подготовлены содержательно к острым, даже провокационным вопросам и эмоциональным выпадам обучающихся, они должны хорошо знать фактологическую основу исторических событий и те их оценки, которые давали и дают профессиональные историки. Не секрет, что в первую очередь информацию по проблеме учителя и обучающиеся получают из учебников и пособий.

Содержательные особенности федеральных и региональных учебников по теме Кавказской войны впервые были освещены в статьях С. Б. Манышева. В основном он акцентировал внимание на особенностях и проблемах Северо-Восточного Кавказа. Отметим, что автор при разборе региональных учебников Краснодарского края не учитывал пособия по предмету «Кубановедение». Хотим мы этого или нет, но история казачества юга России неразрывно связана и с историей соседних горских народов, и с историей войн этого региона, включая и Кавказскую<sup>2</sup>.

Учитывая вышеизложенное, автор ставит перед собой цель рассмотреть в данной статье содержательные особенности преподавания тем Кавказской войны в рамках всего доступного учебного материала по этой теме, располагаемого общеобразовательными организациями муниципальной системы образования города-курорта Сочи.

В подавляющем большинстве в учреждениях города курс «История России» преподается по учебно-методическому комплексу (далее УМК) издательства «Просвещение», который включает в себя учебник, состоящий из двух частей,

---

<sup>2</sup> Манышев С.Б. Кавказская война: взгляд федеральных учебников // Преподавание военной истории в России и за рубежом: Сб. ст. / под ред. К. А. Пахалюка. М.; СПб., 2018. С. 165–174; Он же. Кавказская война сквозь призму региональных учебников // Преподавание военной истории в России и за рубежом: Сб. ст. Вып. 2 / под ред. К. А. Пахалюка. М.; СПб., 2019. С. 78–89.

за авторством Н. М. Арсентьева, А. А. Данилова, А. А. Левандовского и А. Я. Токаревой.

В первой части учебника мы встречаем материал для самостоятельной работы и проектной деятельности учащихся под наименованием «Национальная политика Александра I». В нем, помимо всего прочего, содержится информация о многочисленных народах Кавказа, проживавших в регионе в начале XIX в. В тексте, в частности, просто перечисляются местные народы. Далее авторы отмечают, что с 1817 г. начинается долгая Кавказская война. В качестве главных причин они называют существующую тогда набеговую систему горцев и желание России обладать безопасными путями, связывающими ее с недавно присоединенными грузинскими землями. Процесс присоединения Кавказа характеризуется ими как процесс сложный и неоднозначный, в будущем имеющий многие внутренние проблемы. Однако не поясняется, в чем состояла сложность этой интеграции, о проблемах ее тоже ничего не сказано<sup>3</sup>.

В параграфах 13–14 описываются события внешней политики Николая I, Кавказской и Крымской войн. В самом начале авторы рассказывают подробнее о набеговой системе горцев, акцентируют внимание и на А. П. Ермолове, на его способе борьбы с набегами. В частности, говорится, что в ответ на контрмеры русской администрации с конца 1820-х гг. разрозненные северокавказские племена объединили силы на основе единого религиозного учения мюридизма. С 1834 г. горцев возглавил духовный лидер имам Шамиль, который создал государство имамат со строгой военной дисциплиной. Стоит сказать, что в учебнике не говорится, на какой территории Кавказа воевал Шамиль и какие конкретно горские племена находились под его военной, религиозной и политической властью. Подмечается успехи имама в 1840-х гг. Далее следует информация о князе А. И. Барятинском, который в 1859 г. взял последний оплот власти

---

<sup>3</sup> История России. 9 класс. Учеб. для общеобразоват. организаций. В 2 ч. Ч. 1 / под ред. академика РАН А. В. Торкунова. М., 2019. С. 44–48.

Шамиля — аул Гуниб. Упоминается и о пленении последнего, после этого авторы сразу переходят к теме завершения войны в 1864 г. В конце повествования говорится о дорогой цене, которую заплатили стороны за покорение Кавказа, отмечается позитивное значение присоединения этих земель для местного населения<sup>4</sup>. В целом абсолютно весь материал по истории войны посвящен событиям противостояния исключительно на территории Северо-Восточного Кавказа. Почему авторы не уделили внимания военным действиям, проходившим на Северо-Западном Кавказе, остается только гадать.

В содержании темы, посвященной Восточному вопросу, говорится о том, что Русско-турецкая война 1828–1829 гг. окончилась подписанием Адрианопольского мирного договора, по которому в состав России вошло все кавказское побережье Черного моря. Отмечается, что Великобритания пыталаась ослабить позиции России на Кавказе. Она поддерживала горцев во время войны, снабжая их военными припасами и инструкторами. В контексте материала о Крымской войне отмечается, что Синопская победа по сути сорвала план Турции по высадке десанта на кавказском побережье. Подводя итоги конфликта, авторы отмечают, что коалиции не удалось вытеснить Россию с берегов Черного моря<sup>5</sup>. Однако это утверждение требует уточнения, поскольку военные позиции страны здесь были ослаблены упразднением средних укреплений Черноморской береговой линии и запретом иметь здесь военный флот. Стоит сказать и о том, что именно из-за начавшейся войны на Западном Кавказе активизировал свою деятельность лидер закубанских горцев Магомет-Амин.

Описывая эпоху Александра II, авторы отмечают, что в годы его правления продолжалась Кавказская война, на присоединенных территориях строились крепости, возводились укрепленные линии и организовывалась колонизация, в основном

---

<sup>4</sup> Там же. С. 86–88.

<sup>5</sup> Там же. С. 89–96.

силами казаков<sup>6</sup>. На этом информация о войне в учебнике исчерпана.

Если внимательно изучить атлас, входящий в УМК, то можно отметить следующие особенности. На его страницах две карты содержат информацию о Кавказской войне. На первой мы видим отдельные территории, присоединенные к Российской империи в разные годы XIX в. На второй карте изображены военные действия периода войны, в частности действия Гази-Магомеда и Гамзат-Бека в 1830–1832 гг., походы черкесов в 1840 г., Шамиля – в 1840–1854 гг., русских войск на завершающем этапе войны в 1861–1864 гг.<sup>7</sup> Однако текст учебника не содержит информации о перечисленных событиях. Возникает вопрос, на основе какого материала учащиеся могут изучить все эти военные действия и отработать их на карте? Получается, что все «белые пятна» в учебном материале необходимо будет компенсировать учителю. А обучающимся, которые пропустят уроки по темам Кавказской войны, придется разбираться в сложных перипетиях этой войны исключительно самостоятельно, что сделать будет крайне затруднительно.

Завершая краткий анализ учебника, мы приходим к выводу о том, что содержание его не сможет дать обучающимся полного и цельного знания по истории Кавказской войны. Тем более на таком урезанном материале невозможно сформировать свои оценочные суждения, прийти к какому-то выводу. Автор статьи считает, что учителям необходимо включить в темы регионального компонента<sup>8</sup> предмета «История» отдельные сюжеты

---

<sup>6</sup> Там же. С. 148.

<sup>7</sup> Тороп В.В. История России. Атлас. 9 класс / под ред. д-ра ист. наук, профессора А. А. Данилова. М., 2018. С. 22–23.

<sup>8</sup> «История России» в соответствии с новой концепцией преподавания – многоуровневый курс и должен включать содержательно историю не только российского государства на разных этапах его существования, но и историю субъектов (региональная история) и историю городов и сел (локальная история). Региональная и локальная истории есть не что иное, как история малой Родины обучающихся, которая в содержании

Кавказской войны, однако небольшое количество тем по компоненту все равно не сможет компенсировать дефицит материала по теме, и тут на помощь педагогам могут прийти региональные и муниципальные программы, учебники и пособия. Тем более стоит отметить, что одним из лучших исторических материалов для повышения мотивации обучающихся является история родных для них мест, которая не только преподносит увлекательную информацию, но и побуждает самостоятельно рассуждать о прочитанном, анализировать исторические источники, делать выводы и т.д. Немаловажен и тот факт, что региональные и локальные сюжеты истории раскрывают суть событий через мен tallyno яркие и запоминающиеся образы.

В Краснодарском крае история Кубани, а значит, и Кавказа изучается с 1-го по 11-й класс в рамках обязательного для преподавания отдельного регионального учебного предмета «Кубановедение». В соответствии с нормативными установками, его преподавание организовано в объеме 34 уроков за учебный год. Содержание программы «Кубановедение» предполагает изучение в 9-м классе следующих тем, затрагивающих Кавказскую войну: «Зарево Кавказской войны», «Черноморская береговая линия. Активизация военных действий в Закубанье», «Присоединение Закубанья к России. Окончание Кавказской войны», «Участие кубанцев в Крымской войне»<sup>9</sup>.

Параграф «Зарево Кавказской войны» в контексте связан с русско-турецкими войнами 1806–1812 гг. и 1828–1829 гг. Авторы рассказывают о первых столкновениях казаков с горцами,

---

примерных основных образовательных программ основного общего образования и среднего общего образования именуется региональным компонентом. Стоит отметить, что темы регионального компонента интегрированы в курс «История России», являются обязательными для изучения и преподаются обычно синхронно в хронологической последовательности основного содержания.

<sup>9</sup> Кубановедение: программа для 5–9 классов общеобразовательных учреждений (организаций) Краснодар. края / под ред. А. А. Зайцева. Краснодар, 2018. С. 29–31.

в тексте говорится о роли европейских держав (Англии и Франции), под влиянием которых Турция активизирует свои действия на Северо-Западном Кавказе, снабжает горцев деньгами, оружием и припасами для набегов. В ответ российская сторона стала организовывать ответные карательные походы. В 1828 г. в ходе очередного русско-турецкого антагонизма была взята крепость Анапа. Позже был подписан мирный договор, по которому Россия получила черноморское побережье Кавказа. Следующий параграф посвящен устройству Черноморской береговой линии и активизации военных действий в Закубанье. Для борьбы с работорговлей и контрабандными рейдами по доставке горцам оружия было устроено крейсирование, после принятого решения по устройству береговой линии. Отмечается, что в конце 1830-х г. Н. Н. Раевский был назначен начальником этой линии и выступал за развитие мирных отношений с горцами, основанных на торговле. Однако его сняли с должности, а в 1840 г. последовало обострение в отношениях с горцами, в ходе которого был уничтожен ряд укреплений. Особое внимание уделяется взятию Михайловского укрепления и подвигу Архипа Осипова, взорвавшего пороховой погреб в самый критический момент обороны. Говорится в параграфе и о самом успешном наibe Шамиля Магомет-Амине, который по примеру своего учителя пытался создать военно-религиозное государство на Западном Кавказе<sup>10</sup>.

В параграфе «Присоединение Закубанья к России. Окончание Кавказской войны» в канве сопутствовавших войн рассматриваются события Кавказской войны. Говорится, что Магомет-Амин в преддверии Крымской войны активизирует деятельность, ожидая помощи Турции и Англии, и всеми силами старается сплотить под своей властью горские племена и во многом преуспевает. В 1854 г. были ликвидированы все средние укрепления Черноморской береговой линии, позднее, в феврале 1855 г., оставлены Новороссийск и Анапа. В это время Турция направляет князя

---

<sup>10</sup> Кубановедение: учебное пособие для 9 класса / под ред. В. Н. Ратушняка. Краснодар, 2019. С. 19–26.

Сефер-бея, уроженца Черкессии, в Анапу. Далее говорится о его конкуренции с Магомет-Амином. 1859 г. характеризуется пленением Шамиля, сдачей в плен Магомет-Амина и смертью Сефер-бея. С этого времени снижается сопротивление горцев, начинается последний этап войны, на котором важными событиями были Сочинский меджлис, встреча лидеров горцев с Александром II, который предложил им переселение на Кубань или уход в Турцию. Горцы, решив продолжить сопротивление, вскоре терпят последние поражения. Война окончилась в ауле Кбаада (Красная поляна). Авторы в конце рассказывают о трагедии переселения горцев в Турцию. Сказано о заинтересованных сторонах этого процесса. Последствия тоже описаны<sup>11</sup>.

В помощь учителю был издан атлас по кубановедению, в котором отпечатана карта под названием «Кубанская земля и Причерноморье в 1801–1860 гг.»<sup>12</sup>. Работа с ней способна облегчить усвоение материала. В параграфе, посвященном Крымской войне, есть материал, касающийся обороны Таманского полуострова<sup>13</sup>.

Если внимательно посмотреть на содержание материала учебника в целом, то можно отметить, что его авторы не побоялись взять на себя ответственность за описание тем Кавказской войны, особо стоит отметить их взвешенный и трезвый взгляд на ее окончание и на тему мухаджирства<sup>14</sup>, которая представлена максимально объективно.

Отметим, что учителям края доступно и методическое пособие по преподаванию предмета «Кубановедение», в котором представлены разработки 30 уроков, определенных программой, с описанием урочных форм деятельности<sup>15</sup>. Оставшиеся четы-

---

<sup>11</sup> Там же. С. 38–43.

<sup>12</sup> Оробец А.А., Схатум Р.Б. Кубановедение: Атлас с комплектом контурных карт, 8–9 кл. Краснодар, 2019. С. 5.

<sup>13</sup> Кубановедение: учебное пособие для 9 класса / под ред. В. Н. Ратушкика. Краснодар, 2019. С. 44–47.

<sup>14</sup> Мухаджирство (махаджирство) – переселение в страну правоверных.

<sup>15</sup> Шевченко А.В., Лунёва Ю.Г. Кубановедение, 9 класс: методическое пособие для учителей. Краснодар, 2018.

ре урока из заявленных 34 отводятся для специального раздела «Духовные истоки Кубани»<sup>16</sup>.

Необходимо сказать и о том, что в некоторых общеобразовательных организациях края и Сочи организованы классы и группы казачьей направленности, в которых с 5-го по 9-й и с 10-го по 11-й классы реализуется программа курса «История и современность кубанского казачества»<sup>17</sup>.

На официальном сайте Института развития образования Краснодарского края в разделе «Методические материалы для учителей» содержатся информационные материалы для педагогов края по преподаванию тем: «Черноморские и линейные казаки в войнах первой половины XIX века», «Окончание Кавказской войны и колонизации Закубанья», «Казаки и горцы: поиски понимания», «Воинский мир кубанского казачества» и «Одежда черноморских казаков в конце XVIII – начале XIX века». В упомянутых содержательных разработках описывается участие казаков во всех войнах, начиная с Русско-турецкой 1806–1812 гг. Особое место уделено участию казачества в Кавказской войне, начиная с развертывания боевых действий на Северо-Западном Кавказе, говорится о подвигах казаков и их участии в последних сражениях Кавказской войны, а также анализируется тактика набегов горцев<sup>18</sup>. Отдельный информационный блок полностью посвящен событиям окончания войны с 1859 г. В нем говорится

---

<sup>16</sup> Темы и содержание раздела «Духовные истоки Кубани» учебного предмета «Кубановедение». URL: [http://iro23.ru/sites/default/files/temy\\_razdela\\_duhovnye\\_istoki\\_kubani.pdf](http://iro23.ru/sites/default/files/temy_razdela_duhovnye_istoki_kubani.pdf) (дата обращения: 12.09.2020).

<sup>17</sup> Методические рекомендации для образовательных организаций Краснодарского края о преподавании курсов «История и культура кубанского казачества» (1–4 классы) и «История и современность кубанского казачества» (5–11 классы) в классах и группах казачьей направленности в 2016–2017 учебном году. URL: [http://iro23.ru/sites/default/files/metodicheskie\\_rekomendacii\\_kazachestvo\\_1.pdf](http://iro23.ru/sites/default/files/metodicheskie_rekomendacii_kazachestvo_1.pdf) (дата обращения: 14.09.2020).

<sup>18</sup> Черноморские и линейные казаки в войнах первой половины XIX века // Программа «История и современность кубанского казачества» URL: [http://iro23.ru/sites/default/files/uchastie\\_kazakov\\_v\\_vojnah\\_pervoy\\_poloviny\\_xix\\_v.pdf](http://iro23.ru/sites/default/files/uchastie_kazakov_v_vojnah_pervoy_poloviny_xix_v.pdf) (дата обращения: 15.09.2020).

о постепенном продвижении и вытеснении горцев: пустые земли колонизировались по плану Н. И. Евдокимова. Подчеркивается трагический итог Кавказской войны — вынужденное переселение около полумиллиона горцев в Турцию, инициированное российским и турецким правительствами. Отмечается роль горских властей и мусульманского духовенства, которые подстрекали свои народы на выселение в пределы правоверной Турции<sup>19</sup>. Материалы по теме «Казаки и горцы: поиски понимания» посвящены первым контактам казаков с горцами, службе последних в рядах казачества, меновой торговле, а также обучению горцев в учебных заведениях на Кубани. Отмечается, что даже в годы жестокого противостояния обе стороны находили общий язык, вместе служили, торговали и учились<sup>20</sup>. В дополнение учителя могут обратить внимание и на материалы о военном искусстве и военно-тактических приемах казачества, о казаках-пластунах, казаках-гвардейцах, военных обычаях, обрядах и символах, одежду, огнестрельном и холодном оружии казаков<sup>21</sup>.

Стоит заметить, что некоторые общеобразовательные организации Сочи включают в учебный план курс «Сочиведение», который содержит непосредственно и темы по истории муниципалитета. Например, программа курса «Сочиведение» под авторством И. А. Ермачкова состоит из пяти глав, но только в разделах первой главы «История города-курорта Сочи» раскрываются

---

<sup>19</sup> Окончание Кавказской войны и колонизации Закубанья // Программа «История и современность кубанского казачества». URL: [http://iro23.ru/sites/default/files/okonchanie\\_kavkazskoy\\_voyny.pdf](http://iro23.ru/sites/default/files/okonchanie_kavkazskoy_voyny.pdf) (дата обращения: 15.09.2020).

<sup>20</sup> Казаки и горцы: поиски понимания // Программа «История и современность кубанского казачества». URL: [http://iro23.ru/sites/default/files/vzaimootnosheniya\\_kazakov\\_i\\_gorcov.pdf](http://iro23.ru/sites/default/files/vzaimootnosheniya_kazakov_i_gorcov.pdf) (дата обращения: 15.09.2020).

<sup>21</sup> Воинский мир Кубанского казачества // Программа «История и современность кубанского казачества». URL: [http://iro23.ru/sites/default/files/voennaya\\_sluzhba\\_kubanskogo\\_kazachestva.pdf](http://iro23.ru/sites/default/files/voennaya_sluzhba_kubanskogo_kazachestva.pdf) (дата обращения: 15.09.2020); Одежда черноморских казаков в конце XVIII — начале XIX века // Программа «История и современность кубанского казачества». URL: [http://iro23.ru/sites/default/files/ekipirovka\\_i\\_oruzhie.pdf](http://iro23.ru/sites/default/files/ekipirovka_i_oruzhie.pdf) (дата обращения: 15.09.2020).

процессы исторического развития города с древнейших времен по настоящее время. Обратим внимание, что информация о военной истории содержится только в разделе «Развитие территории Сочи с VI в. до XIX в.», в который входит и тема «Кавказская война на Черноморском побережье». В основном она посвящена образованию Черноморской береговой линии, строительству ее фортов и укреплений<sup>22</sup>.

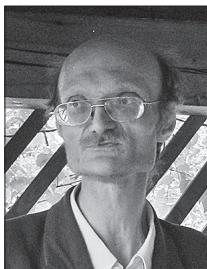
Содержание других, более поздних программ по курсу «Сочиведение» мало отличается от программы Ермачкова. В них в основном акцентируется внимание на историю укреплений Черноморской береговой линии Большого Сочи, а прочие военные события, имевшие место быть на территории города, остаются нераскрытыми.

Резюмируя, можно утверждать, что события Кавказской войны в содержательном аспекте преподаются учителями Краснодарского края на довольно высоком уровне. Этому способствуют региональные и муниципальные программы по предмету «Кубановедение», по курсам «История и современность кубанского казачества» и «Сочиведение». Однако не только Краснодарский край может похвастаться пестрой многонациональной, поликонфессиональной и поликультурной образовательной средой. Современные миграционные процессы в России уже сформировали идентичные среды в других регионах, например, в Москве, Подмосковье и Санкт-Петербурге<sup>23</sup>. Возникает вопрос, как в общеобразовательных организациях этих городов будет организован процесс обучения по темам Кавказской войны? Абсолютно понятно одно: содержание федеральных учебников не даст обучающимся ответов на все их вопросы, поэтому помочь им в освоении таких сложных тем должен учитель, хорошо разбирающийся в содержательных и историографических аспектах вопроса.

---

<sup>22</sup> Сочиведение: программа факультативного курса / авт.-сост. И. А. Ермачков. Сочи, 2009. С. 7–20.

<sup>23</sup> Этнический состав школ и миграционный статус школьников в России / Д. А. Александров, В. А. Иванюшина, Е. В. Казарцева // Вопросы образования. 2015. № 2. С. 173–195.



**Андрей Вячеславович Силин**

к. ист. н., доцент, доцент кафедры педагогики  
Северного (Арктического) федерального университета  
имени М. В. Ломоносова

# **Отражение на страницах советских школьных учебников истории Гражданской войны и интервенции на Севере России (проблемы «малой» историографии)**

**Аннотация.** В статье анализируется то, каким образом советская моноконцепция отечественной истории нашла отражение в школьных учебниках и региональных краеведческих учебных пособиях второй половины 1930-х – 1980-х гг. Внимание автора сосредоточено на сюжетах, связанных с историей Гражданской войны и интервенции на Севере России. Выявлено избирательное отношение советских историков и методистов к ленинскому наследию, а также влияние внешнеполитических факторов (усиление конфронтации с Западом, прежде всего с США) на интерпретацию причин, целей и состава участников интервенции.

**Ключевые слова:** «малая» историография, советская моноконцепция истории, школьные учебники, краеведческие учебные пособия, Гражданская война, иностранная интервенция, Север России, «три похода Антанты».

Гражданская война и интервенция в России – это особая, сложная и драматичная эпоха в истории страны. Ее исход во многом определил развитие не только отечественной истории, но и истории мира в целом в XX в. Несмотря на вековую дистанцию, отделяющую от драматических и трагических перипетий

тех дней, эта тема по-прежнему вызывает живой интерес в российском обществе. 100-летие окончания полномасштабной Гражданской войны в европейской части России актуализировало указанную тематику, а также обострило дискуссии историков и поиск ответов на возникающие вопросы.

Традиционно учебная литература не являлась предметом историографического анализа, если такая необходимость специально не оговаривалась исследователями. В последнее время наметилась тенденция к тому, чтобы включить и учебники в состав предметов соответствующих штудий в рамках так называемой «малой» историографии<sup>1</sup>.

Предметом данной статьи стали советские учебники по отечественной истории и учебные пособия по краеведению второй половины 1930-х – 1980-х гг., на страницах которых нашли отражение факты, события и процессы Гражданской войны и интервенции на Севере России. Исследование этих текстов представляет интерес в ракурсе соотнесения положений официальной моноконцепции отечественной истории и их воплощения в учебной литературе.

Понятие «моноконцепция» было введено в научный оборот А.Н. Фуксом<sup>2</sup>. Для советской исторической науки стержнем являлось развитие производительных сил общества и их корреляция с производственными отношениями, становление

---

<sup>1</sup> Володина Т.А. Учебная литература по отечественной истории как предмет историографии: Середина XVIII – конец XIX вв.: автореферат дис. ... д-ра ист. наук. М., 2004; Фукс А.Н. Школьные учебники по отечественной истории как историографический феномен (конец XVIII в. – вторая половина 1930-х годов). М., 2010; Аникин Д.А. «Своя, чужая, ничья...»: Гражданская война в современных образовательных дискуссиях // Преподавание военной истории в России и за рубежом. Сб. ст. Вып. 2 / под ред. К. А. Пахалюка. М.; СПб., 2019. С. 90–103.

<sup>2</sup> Фукс А.Н. Формирование советской моноконцепции отечественной истории и ее отражение в школьном учебнике А. В. Шестакова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: История и политические науки. 2009. № 2. С. 104–105.

и развитие того или иного способа производства<sup>3</sup>. Потому образ Гражданской войны вырисовывался как результат столкновения между капитализмом и социализмом, неизбежность которого предопределялась всем ходом исторического развития страны. В. И. Ленин рассматривал Гражданскую войну как самую острую форму классовой борьбы. А сталинский «Краткий курс истории ВКП(б)», подчеркивая классовый характер этой войны, обращал внимание читателя на то, что гражданское противостояние в России являлось войной рабочих и крестьян народов, ее населенияющих, против сил внутренней и внешней контрреволюции<sup>4</sup>. Многоаспектность феномена Гражданской войны, в т. ч. и на региональном уровне, и ограниченность формата статьи заставляют сконцентрировать внимание лишь на одном из его аспектов, а именно роли иностранной интервенции в российском гражданском противостоянии.

Первым советским стабильным учебником по отечественной истории, предназначенным для общеобразовательной школы, был «Краткий курс истории СССР» под редакцией профессора А. В. Шестакова, увидевший свет в 1937 г. (далее – учебник Шестакова)<sup>5</sup>. Обращение к сюжетам, связанным с интервенцией, для авторов имело особую значимость. Один из первых рецензентов указывал на то, что авторский коллектив учебной книги раскрыл тесную взаимосвязь Гражданской войны и интервенции. Разжигателями объявлялись иностранные империалисты<sup>6</sup>.

---

<sup>3</sup> Андреевская Н.В., Бернадский Б.Н. Методика преподавания истории в семилетней школе. М., 1947. С. 52–53; Багдасарян В.Э., Абдулаев Э.Н., Клычников В.М., Ларионов А.Э., Морозов А.Ю., Орлов И.Б., Строганова С.М. Школьный учебник истории и государственная политика. М., 2009. С. 198.

<sup>4</sup> История Всесоюзной Коммунистической партии (большевиков). Краткий курс. М., 1938. С. 216–217.

<sup>5</sup> Краткий курс истории СССР: учеб. для 3 и 4 кл. / под ред. проф. А. В. Шестакова. М., 1937.

<sup>6</sup> Лосев В. [Рецензия]. «Краткий курс истории СССР». Учебник для 3 и 4-го классов начальной школы под ред. проф. А. В. Шестакова. Учпедгиз. 219 стр. // Исторический журнал. 1937. № 9. С. 97.

Говоря о причинах, толкнувших бывших союзников России по Первой мировой войне на интервенцию, авторы учебника Шестакова акцентируют внимание читателей на причинах в первую очередь идеологических, социально-политических, а затем — на экономических: «Иностранная буржуазия боялась, чтобы искры революционного пожара в России не зажгли революции во всем мире. Иностранные капиталисты не могли также примириться с тем, что они теряли возможность получать из России огромные доходы со своих капиталов, помещенных в России до революции»<sup>7</sup>. Данный концепт, закрепленный через год в «Кратком курсе истории ВКП(б)», прошел сквозной нитью через всю советскую учебную и справочную литературу для школьников, выходившую вплоть до периода перестройки.

Так, например, А.Н. Аксенов, неизменный автор главы о Гражданской войне и иностранной интервенции на Севере в неоднократно переиздаваемой учебной книге по историческому краеведению, подчеркивал, что «Великая Октябрьская социалистическая революция вызвала ужас и смятение в лагере империалистов». Отсюда вытекала их боязнь того, что «искры социалистической революции перекинутся на их страны». Помимо этого, как отмечал автор, империалисты «привлекали и природные ресурсы края — лесные массивы, пушной зверь, богатые рыбой водоемы»<sup>8</sup>. В учебном пособии «Живые голоса истории», предназначенному для учащихся 7–10-х классов вологодских школ, также указывалось на заинтересованность интервентов богатствами Севера<sup>9</sup>.

В последнем советском учебнике по истории СССР для 10-го класса, вышедшем в 1989 г. под редакцией Ю.А. Кораблева, можно было прочитать о том, что «окружение и свержение

<sup>7</sup> История СССР. Краткий курс: учеб. для 4 кл. / под ред. А. В. Шестакова. М., 1953. С. 214–215.

<sup>8</sup> Наш край в истории СССР: уч. пос. по краеведению для уч-ся 7–10 кл. / под ред. Г. Г. Фруменкова. Изд-е 3-е. Архангельск, 1979. С. 118.

<sup>9</sup> Колесников П.А. Живые голоса истории: Учеб. пособие для 7–10 кл. Вологод. обл. / отв. ред. П. А. Колесников. Архангельск, 1981. С. 80.

большевизма» — такова была кратко сформулированная цель интервенции, отраженная в секретных документах Антанты и ставшая позже достоянием историков. В знаковой для своего времени статье «Гражданская война 1918–1920 годов: новые подходы», в которой высказывалось немало новых идей, связанных с осмыслением гражданского противостояния в стране, Ю. А. Кораблев утверждал, что целью международной буржуазии являлось стремление погасить вспыхнувший в России факел социализма<sup>10</sup>. В упомянутом пособии «Живые голоса истории» повествуется о Европейском Севере как об удобном для интервентов потенциальном плацдарме для создания угрозы пролетарским центрам — Петрограду и Москве<sup>11</sup>.

Обобщая, следует подчеркнуть, что в советских учебниках 1930–1980-х гг. присутствовала моноказуальная концепция причин интервенции. Основным ее недостатком, как представляется, выступает существенная недооценка значения военно-стратегических факторов, обусловленных продолжавшейся до ноября 1918 г. Первой мировой войной. При этом в советской исторической литературе хотя и признавалась «определенная роль» в начале интервенции стремления бывших союзников России по Антанте восстановить русский фронт против Центральных держав, но, по сути, эта роль оказывалась «определенной» только на словах, либо ей в лучшем случае отводилось второстепенное значение. Еще в «Кратком курсе истории ВКП(б)» отмечалось, что заключенный большевиками со странами Четвертного союза Брест-Литовский мирный договор, который вывел Россию из Первой мировой войны, серьезно обострил ситуацию на Западном фронте: «Империалисты Антанты опасались, что заключение мира между Германией и Россией может облегчить

<sup>10</sup> Кораблев Ю.И., Федосов И.А., Борисов Ю.С. История СССР: Учеб. для 10 кл. сред. шк. / под ред. Ю.И. Кораблева. М., 1989. С. 194; Кораблев Ю.И. Гражданская война 1918–1920 годов: новые подходы // Страницы истории советского общества: Факты, проблемы, люди / под. ред. А. Т. Кинкулькина. М., 1989. С. 67.

<sup>11</sup> Колесников П.А. Указ. соч. С. 80.

военное положение Германии и соответственно затруднить положение войск Антанты на фронте»<sup>12</sup>.

Между тем при подготовке интервенции и в ее начале фактор военно-стратегический играл далеко не второстепенную роль. Например, в тексте телеграммы американского посла Д. Френсиса от 21 февраля 1918 г. из Петрограда, опубликованной в официальной публикации документов Государственного департамента США, указывалось: «Немцы все еще наступают <...> Советское правительство деморализовано <...> Неизвестно, когда немцы возьмут Петроград, но таково их намерение и в любой час мы можем ожидать восстание здесь в германских интересах»<sup>13</sup>. Эти мысли американского посла советские историки обходили стороной, т.к. они не вписывались в общепризнанные в советской историографии представления о причинах интервенции. Советские исследователи акцентировали внимание на фразе из телеграммы дуайена дипломатического корпуса: «Я серьезно настаиваю, чтобы мы взяли Владивосток, а англичане и французы под свой контроль Мурманск и Архангельск», но при помощи отточия игнорировали концовку указанной фразы: «чтобы предотвратить захват находящихся там припасов в руки немцев»<sup>14</sup>.

Современные историографы, в частности, доктор исторических наук профессор В. И. Голдин, отмечают важность и значимость в осмыслинении генезиса интервенции проблематики, связанной с разработкой и обсуждением весной 1918 г. в высших кругах стран Антанты, прежде всего Великобритании и Франции, различных вариантов воздействия на ситуацию в России. В том числе и возможность отправки союзнических экспедиций на Русский Север и Дальний Восток по соглашению с советским правительством с целью дальнейшего продвижения в центр

<sup>12</sup> История Всесоюзной Коммунистической партии (большевиков). Краткий курс. М., 1938. С. 215.

<sup>13</sup> Зашихин А.Н. Интервенция на Севере Советской России: проблемы изучения // Сквозь бури Гражданской войны. «Круглый стол» историков. Архангельск, 1990. С. 86.

<sup>14</sup> Там же. С. 86–87.

страны и восстановления Восточного (русско-германского) фронта<sup>15</sup>.

Лидеры стран Антанты предпринимали попытки неофициальными и полуофициальными путями склонить советское правительство сохранить Восточный фронт и не выходить из войны. Также эта линия Антанты активно прорабатывалась на встречах с советским руководством, прежде всего с Л.Д. Троцким и В.И. Лениным, представителями союзнических держав Р.Б. Локкартом, Ж. Садулем и Р. Робинсоном, действовавшим во многом в противовес официальной линии поведения руководителей дипломатического корпуса. Но эти попытки наталкивались на довольно жесткую позицию В.И. Ленина, который был против того, чтобы новая Россия участвовала в борьбе «двух империализмов». Об этом свидетельствует ряд ленинских документов, в частности письма 1918 г., адресованные А.М. Юрьеву и А.А. Иоффе. Так, в письме председателю Мурманского совета Юрьеву от 26 июня 1918 г. Ленин пишет: «Советская политика равно враждебна англичанам и немцам». А в письме советскому послу в Берлине Иоффе от 3 августа 1918 г. он категорически заявил, что он против какой бы то ни было возможности «неразрыва» с Антантой<sup>16</sup>. При этом ленинскую позицию не стоит воспринимать прямолинейно, следует учитывать весь комплекс его высказываний с учетом времени и обстоятельств, когда они появились. Так, в статье «О чесотке», которая была опубликована в вечернем выпуске «Правды» 22 февраля 1918 г., вождь мирового пролетариата признавал возможной «сделку с разбойниками англо-французами» для того, чтобы дать отпор «разбойному нападению со стороны империалистов Германии»<sup>17</sup>.

---

<sup>15</sup> Голдин В.И. Россия в гражданской войне. Очерки новейшей истории (вторая половина 1980-х – 90-е годы). Архангельск, 2000. С. 102.

<sup>16</sup> Ленин В.И. Военная переписка, 1917–1922 / сост.: Л. Б. Виноградова, Е. Ф. Полковникова. М., 1987. С. 60, 73.

<sup>17</sup> Ленин В.И. О чесотке // Ленин В.И. Полн. собр. соч. 5-е изд. В 55 т. М., 1974. Т. 35. С. 361–364.

Итак, именно противоречия военно-стратегического характера, которые были обусловленные продолжавшейся мировой войной и развалом Восточного фронта, а после выхода из войны Советской России — изменением соотношения противоборствовавших сторон, сыграли роль *пусковой причины* интервенции. Военный министр Великобритании лорд Мильнер в интервью от 18 декабря 1918 г. прямо указывал на нее: «...благодаря действиям большевиков сотни тысяч германцев освободились, чтобы обрушиться на наших солдат на Западном фронте»<sup>18</sup>.

Весь цинизм лорда Мильнера заключался в том, что он являлся одним из подписавших конвенции, заключенной 23 декабря 1917 г. между Англией и Францией и касавшейся раздела сфер действия в России. В английскую зону входили Кавказ, казачьи области рек Кубани и Дона, во французскую — Бессарбия, Украина и Крым. А во время предварительных переговоров о перемирии с Центральными державами на одном из совещаний в Париже 29 октября 1918 г. Мильнер настаивал на необходимости оставить немцам некоторое количество вооружений, чтобы «использовать Германию в качестве бастиона против русского большевизма»<sup>19</sup>.

При этом необходимо учитывать, что неприятие Октябрьской революции, говоря ленинскими словами, «как бы искры нашего пожара, не перепали на их крыши», отражало несомненно более фундаментальный (в сопоставлении с пусковой причиной), долговременный (продолжавший существовать и после окончания мировой войны) комплекс причин политico-идеологического характера. Но сам политico-идеологический комплекс причин основывался на причинах политico-экономических, которые выразились в том, что после революции стали происходить коренные перемены в отношениях собственности

---

<sup>18</sup> Государственный архив Российской Федерации. Ф. Р-5867. Оп. 1. Д. 3. Л. 57.

<sup>19</sup> История дипломатии / под ред. В. П. Потемкина. В 3 т. М., 1945. Т. 2. С. 318, 372.

(«экспроприация экспроприаторов»). В итоге интервенция приняла ярко выраженный антисоветский характер<sup>20</sup>.

«Мурманский эпизод». В учебной книге «Наш край в истории СССР» А. Н. Аксенов акцентировал внимание учащихся на «предательстве» лидера Мурманского совета А. М. Юрьева и его пособников, в результате деятельности которых оказалось возможным заключение 2 марта 1918 г. так называемого «словесного соглашения» с бывшими союзниками, согласно которому предполагалось принять помощь, в том числе и военную, со стороны Антанты. И вскоре на Мурмане появились первые воинские подразделения союзников<sup>21</sup>. Традиционно в советской историографии начало марта 1918 г. считалось началом интервенции.

Однако, как отмечал в свое время В. И. Голдин, «военное присутствие бывших союзников на Мурмане постепенно расширялось, вызывая самые разноречивые суждения и оценки»<sup>22</sup>. В 2018 г. историк подчеркивает, что интервенция Антанты на Мурмане находилась пока в скрытом, латентном состоянии, сам этот термин активно использовался в обиходе военными, политиками и дипломатами союзников. Вместе с тем всем участникам этого процесса становилось очевидно, что интервенции не удастся придать характера «дружественной» и осуществляемой «по приглашению» или «с согласия» советского правительства<sup>23</sup>.

На интерпретацию интервенции в учебной литературе, как и в «большой историографии», оказывали влияние политическая

---

<sup>20</sup> Голдин В. И. Ученый и книга, или Сорок лет служения науке. Архангельск, 2016. С. 39.

<sup>21</sup> Наш край в истории СССР: уч. пос. по краеведению для уч-ся 7–10 кл. / под ред. Г. Г. Фруменкова. Изд-е 3-е. Архангельск, 1979. С. 112.

<sup>22</sup> Голдин В. И. Предисловие // Белый Север. 1918–1920 гг.: Материалы и документы / сост. В. И. Голдин. В 2 вып. Архангельск, 1993. Вып. 1. С. 8.

<sup>23</sup> Силин А. В. На переломе: Русский Север на пути к Гражданской войне [Рецензия]. Голдин В. И. Русский Север на пути к Гражданской войне: Попытки реформ. Революции. Международная интервенция. 1900 — лето 1918. Архангельск: САФУ, 2018. 623 [16] с. // Журнал российских и восточноевропейских исторических исследований. 2019. № 1 (16). С. 301.

конъюнктура в стране и международная обстановка. В советской историографии 1920-х — начала 1930-х гг. интервенция на Севере России интерпретировалась либо как союзная (М. С. Свечников, М. Ю. Левидов, Н. Е. Какурин), либо как английская (И. И. Минц). Первая трактовка основывалась на том, что в интервенции участвовали бывшие союзники России по мировой войне. Такая точка зрения получила распространение и в зарубежной литературе тех лет<sup>24</sup>. Второй подход встретил критику, а монография И. И. Минца, в которой он излагался, на долгие годы попала в «спецхран»<sup>25</sup>. Подход Минца противоречил тем установкам, которые получили распространение в советской историографии. Помимо этого, более-менее детальное рассмотрение политики и практики «противоположной стороны» баррикад в Гражданской войне в 1930-е гг. стало свертываться, развертывалась пропаганда «ходульных» идеологических штампов.

С выходом в свет «Краткого курса ВКП(б)» (1938 г.) интервенция чаще стала именоваться англо-французской: «Англо-французы высадили войска на Севере России, заняли Архангельск и Мурманск, поддержали там белогвардейский мятеж, свергли власть Советов и создали белогвардейское “правительство севера России”»<sup>26</sup>. В статье, приуроченной к 20-й годовщине окончания Гражданской войны на Севере (1940 г.), Г. Е. Рейхберг рассматривал эти события как вооруженную интервенцию империалистов Антанты<sup>27</sup>. В упомянутом учебнике Шестакова утверждалось, что США, Англия, Франция и Япония начали военное вмешательство (интервенцию) против Страны Советов. При этом в тексте учебника подчеркивалось, что летом

<sup>24</sup> Уорд Дж. Союзная интервенция в Сибири. М.; Пг., 1923; Пишион. Союзная интервенция на Дальнем Востоке и в Сибири. М.; Л., 1925.

<sup>25</sup> Минц И. Английская интервенция и северная контрреволюция. М.; Л., 1931.

<sup>26</sup> История Всесоюзной Коммунистической партии (большевиков). Краткий курс. М., 1938. С. 217.

<sup>27</sup> Рейхберг Г. Из истории разгрома иностранной военной интервенции на севере Советской России // Исторический журнал. 1940. № 3. С. 42.

1918 г. «англичане (курсив учебника) в Архангельске на Белом море высадили свой десант и помогли здесь белогвардейцам свергнуть советскую власть»<sup>28</sup>.

Обстановка холодной войны, сложившаяся во второй половине 1940-х гг., оказала влияние на то, каким образом авторы советских учебников определяли главного организатора интервенции против Советской России. В качестве такового стали называться США. Своеобразным инструктивно-директивным документом, закреплявшим этот пересмотр и обязывавшим всех авторов придерживаться именно такого взгляда, стал доклад директора Института Маркса — Энгельса — Ленина при ЦК ВКП(б) П. Н. Поспелова «США — организатор и вдохновитель антисоветской вооруженной интервенции», сделанный по указанию Сталина на торжественно-траурном заседании в Москве 21 января 1949 г., посвященном 25-й годовщине со дня смерти В. И. Ленина<sup>29</sup>. По неполным подсчетам А. Н. Зашихина, в 1951—1952 гг. было опубликовано минимум семь книг и брошюр, в названиях которых акцентировалось внимание на роли «разбойничьего американского империализма» в развязывании интервенции в советской России, а также на севере страны<sup>30</sup>. Интервенция на Европейском Севере в работах конца 1940-х — начала 1950-х гг. называлась англо-американской или американо-английской<sup>31</sup>.

В полном соответствии с духом и положениями указанного выше доклада авторы учебника «История СССР» для 10-го

---

<sup>28</sup> История СССР. Краткий курс: учеб. для 4 кл. / под ред. А. В. Шестакова. М., 1953. С. 215.

<sup>29</sup> Историки и писатели о литературе и истории. Материалы конференции // Вопросы истории. 1988. № 6. С. 92.

<sup>30</sup> Зашихин А. Н. Интервенция на Севере Советской России: проблемы изучения // Сквозь бури Гражданской войны. «Круглый стол» историков. Архангельск, 1990. С. 92.

<sup>31</sup> Мымрин Г. Е. Англо-американская военная интервенция на Севере и ее разгром. Архангельск, 1953; Котылов Н. Я. Разгром американо-английской военной интервенции на Советском Севере в 1918—1920 гг. М., 1952.

класса средней школы под редакцией профессора А. М. Панкрадовой, одиннадцатое издание которого вышло в свет в 1952 г., указывали на то, что именно США предложили осенью 1918 г. план полного расчленения и раздела России. Одним из ведущих вдохновителей назывался президент США В. Вильсон. При этом авторы ссылались на авторитет В. И. Ленина, который в известном «Письме к американским рабочим» характеризовал его как главу американских миллиардеров и акул капитализма, а американских империалистов — как современных рабовладельцев, нагревших руки на мировой войне<sup>32</sup>.

Спустя двадцать с лишним лет, в конце 1970-х гг., когда на смену относительной «разрядки международной напряженности» пришел очередной виток холодной войны и отношения двух супердержав СССР и США вновь обострились, в третьем издании учебной книги по краеведению «Наш край в истории СССР» можно было прочесть: «Главными инициаторами и вдохновителями антисоветской интервенции были правящие круги США»<sup>33</sup>.

Необходимо подчеркнуть, что на протяжении всей истории СССР В. И. Ленин был главным легитимирующим знаком советской идеологии и занимал по отношению к идеологическому дискурсу внешнюю позицию. Иными словами, постулат о правоте и неоспоримости ленинских идей, являясь отправной точкой всех идеологических высказываний, не мог быть поставлен под сомнение<sup>34</sup>. Но следует учитывать немаловажное обстоятельство, что в советский период к ленинскому наследию отношение было весьма избирательным. Из него использовалось

---

<sup>32</sup> Базилевич К.В., Бахрушин С.В., Панкрадова А.М., Фохт А.В. История СССР: учеб. для 10 кл. ср. школы / под ред. А. М. Панкрадовой. Изд-е 11. М., 1952. С. 215–216.

<sup>33</sup> Наш край в истории СССР: уч. пос. по краеведению для уч-ся 7–10 кл. / под ред. Г. Г. Фруменкова. Изд-е 3-е. Архангельск, 1979. С. 118.

<sup>34</sup> Юрчак А. Если бы Ленин был жив, он бы знал, что делать // Новое литературное обозрение. 2007. №3. URL: <http://magazines.russ.ru/nlo/> (дата обращения: 19.07.2020).

в методологическом плане и активно пропагандировалось лишь то, что, образно говоря, «лило воду» на мельницу текущей политики. Историки и методисты часто были вынуждены следовать этим установкам. А у В. И. Ленина можно было прочитать и об «англо-французских империалистах», «англо-французах» и об «англо-американо-японском удушении России»<sup>35</sup>.

Начиная со второй половины 1930-х гг. составители советских школьных учебников уделяли пристальное внимание проблеме периодизации истории, в т. ч. истории Гражданской войны. Это был своеобразный камень, брошенный в сторону школы М. Н. Покровского. А. В. Шестаков подчеркивал, что проблема периодизации была чрезвычайно запутана последним, и в разработке периодизации авторы учебника «Краткий курс истории СССР» руководствовались указаниями, которые были даны И. В. Сталиным составителям учебника по истории партии<sup>36</sup>. В соответствии с ними история Гражданской войны выстраивалась на основе концепции «Трех походов Антанты» и подразделялась на три хронологических отрезка: первая половина 1918 г. — март 1919 г.; весна — конец 1919 г.; апрель — ноябрь 1920 г.<sup>37</sup>

Концепция «Трех походов Антанты» нашла отражение на страницах советских школьных учебников. Например, в учебнике под редакцией А. М. Панкратовой утверждалось, что в ходе «первого похода Антанты» на Севере России, «оккупированном англичанами, сначала создалось мелкобуржуазное правительство из членов Учредительного собрания, оно затем было заменено открытой военно-буржуазной диктатурой генерала

<sup>35</sup> Ленин В. И. Военная переписка, 1917–1922 / сост. Л. Б. Виноградова, Е. Ф. Полковникова. М., 1987. С. 65, 73, 90.

<sup>36</sup> Шестаков А. В. Основные проблемы учебника «Краткий курс истории СССР» // Историк-марксист. 1937. № 3 (061). С. 86; Он же. Как преподавать историю СССР по новому учебнику // Исторический журнал. 1937. № 9. С. 79.

<sup>37</sup> Сталин И. В. Новый поход Антанты // Стalin И. В. Соч. в 13 т. М., 1947. Т. 4. С. 320–322.

Миллера»<sup>38</sup>. Современный историк П. И. Гришанин отмечает, что для сталинской историографии было характерно то, что в ней эволюция белых режимов не прослеживалась и логика их развития не выявлялась<sup>39</sup>.

Для учебной литературы указанная тенденция сохранялась и позже, в 1960–1970-е гг. Уже неоднократно упоминаемый А. Н. Аксенов писал о том, что после антибольшевистского переворота 2 августа 1918 г. к власти пришло «заранее сформированное американскими и английскими империалистами белогвардейское “правительство” Чайковского, объявившее себя “Верховным управлением Северной области”». А после бегства интервентов «белогвардейский генерал Миллер стал верховным правителем и командующим белогвардейскими частями на Севере»<sup>40</sup>.

При этом следует подчеркнуть, что в «большой историографии» в 1960–1980-е гг. стали появляться работы, авторы которых признавали необходимость изучения политических противников большевиков в годы Гражданской войны, отказаться от всякого рода абстракций<sup>41</sup>. Хотя методологического прорыва тогда не произошло. Антибольшевистские режимы часто рассматривались как «авантюры», которых ожидали неизбежные «крах» или «摧毀»<sup>42</sup>.

---

<sup>38</sup> Базилевич К.В., Бахрушин С.В., Панкратова А.М., Фохт А.В. История СССР: учеб. для 10 кл. ср. школы / под ред. А. М. Панкратовой. Изд-е 11. М., 1952. С. 219.

<sup>39</sup> Гришанин П.И. Сталинская парадигма историографии революции Гражданской войны и Белого движения в контексте исторических реалий (современное переосмысление) // 1917 год в судьбах России и мира: сб. материалов научной конференции / отв. ред. В. И. Голдин. Архангельск, 2007. С. 31.

<sup>40</sup> Наш край в истории СССР: уч. пос. по краеведению для уч-ся 7–10 кл. / под ред. Г. Г. Фруменкова. 3-е изд. Архангельск, 1979. С. 120, 130.

<sup>41</sup> Гришанин П.И. Некоторые аспекты отечественной историографии Гражданской войны и Белого движения (вторая половина 50-х – первая половина 70-х гг. XX в.) // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2008. Т. 10. № 4. С. 1229.

<sup>42</sup> Иоффе Г.З. Колчаковская авантюра и ее крах. М., 1983.

С точки зрения военной, «первый поход Антанты» применительно к Северу России авторами школьных учебников 1930–1950-х гг. связывался с наступлением белых войск, которое весной 1919 г. готовил генерал Е. К. Миллер<sup>43</sup>. Авторы учебников опирались на сталинскую установку о том, что: «Поход этот был комбинированный, ибо он предполагал совместное нападение Колчака, Деникина, Польши, Юденича и смешанных англо-русских отрядов в Туркестане и в Архангельске, причем центр тяжести похода лежал в районе Колчака»<sup>44</sup>.

«Второй поход Антанты» характеризовался авторами учебников тем, что руководители держав Антанты планировали его как «поход 14 государств». При этом предполагалось, что в нем примут участие еще и воинские формирования новых независимых государств, возникших на границах бывшей Российской империи, а также белогвардейские силы<sup>45</sup>. И. В. Сталин также оценивал этот «поход» как комбинированный, но центр его лежал на юге, в районе действий армий Деникина<sup>46</sup>.

Описывая провальные для держав Антанты итоги данного «похода», авторы учебника Шестакова (1937 г.) подчеркивали: «Поход Антанты и на этот раз кончился полным разгромом белых генералов. Деникин и Юденич бежали за границу. Антанта спешно уводила свои войска из Советской страны. Красная Армия гнала их из Архангельска, Мурманска»<sup>47</sup>.

Борьба красных с «третьим походом» Антанты включала войну с «польскими панами» и разгром войск «черного барона»

---

<sup>43</sup> Базилевич К. В., Бахрушин С. В., Панкратова А. М., Фохт А. В. История СССР: учеб. для 10 кл. ср. школы / под ред. А. М. Панкратовой. Изд-е 11. М., 1952. С. 232.

<sup>44</sup> Сталин И. В. Новый поход Антанты // Сталин И. В. Соч. в 13 т. М., 1947. Т. 4. С. 320.

<sup>45</sup> Базилевич К. В., Бахрушин С. В., Панкратова А. М., Фохт А. В. Указ. соч. С. 245.

<sup>46</sup> Сталин И. В. Новый поход Антанты... С. 320–321.

<sup>47</sup> История СССР. Краткий курс: учеб. для 4 кл. / под ред. А. В. Шестакова. М., 1953. С. 216.

Врангеля<sup>48</sup>. Он разворачивался уже после того, как пала антибольшевистская Северная область и Северный фронт был ликвидирован (февраль 1920 г.).

Концепция «трех походов Антанты», практически ушедшая из научных трудов в 1960-е гг., оказалась чрезвычайно живучей в учебной литературе и в трансформированном виде продолжала существовать до 1980-х гг. Например, в учебнике И. Б. Берхина и И. А. Федосова, предназначенному для учащихся 9-го класса общеобразовательной школы, словоупотребление, связанное с «тремя походами», отсутствует, но концептуальная сущность излагаемых материалов осталась, по сути, неизменной<sup>49</sup>.

Перемены в сложившейся «учебно-историографической» ситуации стали происходить в период перестройки. Симптоматичной в этом отношении стала уже упомянутая статья Ю. И. Кораблева «Гражданская война 1918–1920 годов: новые подходы». Историк отмечал, что «если бы Антанте удалось действительно осуществить хотя бы один объединенный комбинированный поход, то Советская Республика была бы задавлена»<sup>50</sup>.

Обобщая, следует подчеркнуть, что обычно школьные учебники по истории являются адаптированной квантэссенцией сложившейся исторической концепции. В СССР со второй половины 1930-х гг. ситуация оказалась несколько иной. Первый советский стабильный учебник Шестакова сыграл роль своего рода катализатора в становлении и развитии советской моноконцепции отечественной истории. Идеи и установки этого учебника, видоизменяясь и трансформируясь не столько с точки зрения методологической, сколько стилистической и акцентуальной, оказали сильное влияние на содержательное наполнение школьной истории Гражданской войны как в центре, так и в регионах.

---

<sup>48</sup> Там же.

<sup>49</sup> Берхин И. Б., Федосов И. А. История СССР: учеб. для 9 кл. ср. шк. / под ред. М. П. Кима. 7-е изд. М., 1982. С. 212–246.

<sup>50</sup> Кораблев Ю. И. Гражданская война 1918–1920 годов: новые подходы // Страницы истории советского общества: Факты, проблемы, люди / под. ред. А. Т. Кинкулькина. М., 1989. С. 63.



**Оксана Владимировна Головашина**

к. ист. н., доцент кафедры философии и методологии науки  
Тамбовского государственного университета  
имени Г. Р. Державина

## **«Как и по всей стране...»: региональный нарратив о Гражданской войне в современных учебниках**

**Аннотация.** В статье на основе анализа региональных учебников истории, проектов и заданий школьников проанализировано, как сложившийся нарратив о Гражданской войне отражается и изменяется авторами региональных учебников. Выявлено, что для региональных учебников больше, чем для федеральных, характерен советский академический дискурс, использование языка описания Великой Отечественной войны, преобладание федеральной тематики над региональной.

**Ключевые слова:** Гражданская война, исторический нарратив, локальная память, социальная память, преподавание истории в школе, военная история.

Общенациональный нарратив о Гражданской войне сложился с опорой на установки, первым источником которых являлся «Краткий курс истории ВКП(б)». Именно там были намечены этапы Гражданской войны, апробированы основные риторические фигуры, хронологические рамки, определены врачи (контрреволюционеры, опирающиеся на верхушку казачества

---

Исследование подготовлено при поддержке гранта Российского фонда фундаментальных исследований №18-011-00658 «Травмы исторической памяти в сетевом обществе: медиа-репрезентации, социальные риски и стратегии детравматизации».

и кулаков) и доказано, что «победа Октябрьской революции не была какой-то случайностью»<sup>1</sup>. В целом эта рамка сохраняется в различных школьных и вузовских учебниках, включая большинство современных. Приоритетное внимание и, зачастую, свои симпатии авторы оставляют на стороне представителей Красной Армии. Критику методистов и исследователей-педагогов также вызывают выделенные авторами причины Гражданской войны, жесткость интерпретации в одних учебниках и ее отсутствие в других, перекос в сторону политической истории в ущерб социокультурным аспектам, фактологические ошибки<sup>2</sup>, слабая проработанность концептуальной базы и причин победы Красной Армии<sup>3</sup>, выбор методологического подхода<sup>4</sup>. Мы считаем, что кроме вышеперечисленных проблем существующая концепция преподавания Гражданской войны в российских школах отличается слабым вниманием к региональным аспектам. Существует два фактора, позволяющих считать это недостатком.

Во-первых, Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС), с одной стороны, направлен на «формирования

---

<sup>1</sup> Краеведческая конференция на тему: «Крестьянское движение на Черноморье и Комитет освобождения Черноморской губернии, как отдельные страницы в истории Краснодарского края» (для 9–10-х классов) // Социальная сеть работников образования «Наша сеть». URL: <https://nsportal.ru/shkola/raznoe/library/2015/02/01/kraevedcheskaya-konferentsiya-chernomore-1917-1920gg> (дата обращения: 18.09.2020).

<sup>2</sup> Гвоздев С.А. Революция и гражданская война в России в новых школьных учебниках по отечественной истории // Ярославский педагогический вестник. 1997. №3. URL: [http://vestnik.yspu.org/releases/uchenue\\_praktikam/3\\_3/](http://vestnik.yspu.org/releases/uchenue_praktikam/3_3/) (дата обращения: 22.09.2020).

<sup>3</sup> Цветков В.Ж. Отражение причин и последствий Гражданской войны в России в советских и современных российских учебниках истории (к вопросу о принципиальных различиях) // Преподавание военной истории в России и за рубежом. Сб. ст. / под ред. К.А. Пахалюка. М.; СПб., 2018. С. 191–199.

<sup>4</sup> Гузь Е. Школьный учебник по истории в условиях трансформации государственной образовательной политики рубежа ХХ–ХIX вв. // Постсоветский материк. 2019. № 1 (21). С. 111–121.

российской гражданской идентичности обучающихся» и часто апеллирует к концепту «Отечество», но, с другой стороны, в его тексте присутствует гораздо больше отсылок к региональной специфике и необходимости учета особенностей многонациональной РФ «с учетом региональных, национальных и этнокультурных особенностей народов Российской Федерации»; также ФГОС направлен на «сохранение и развития культурного разнообразия», «осознание своей этнической принадлежности», «знание истории, языка, культуры своего народа, своего края», «воспитание уважения к историческому наследию народов России; восприятие традиций исторического диалога, сложившихся в поликультурном, полиэтническом и многоконфессиональном Российском государстве»<sup>5</sup>. То есть ФГОС рекомендует уделять региональному, этнокультурному многообразию Российской Федерации гораздо больше внимания, чем это предлагается в современных российских учебниках истории. Изучение истории Гражданской войны так, как она представлена в федеральных учебниках, на наш взгляд, не соответствует требованиям, предъявляемым Федеральным стандартом как основного, так и среднего общего образования.

Во-вторых, содержание федеральных учебников отражает некоторые направления современной политики памяти, а сформированный общенациональный нарратив о каком-либо событии, в т. ч. о Гражданской войне, может отличаться от региональных оценок и образов. Конфликтный потенциал региональных исторических нарративов можно оценить по содержанию учебников, выпущенных в национальных республиках и крупных регионах. Исследование этой темы позволит сделать определенные предположения о влиянии региональных исторических нарративов и образов политики памяти на общенациональный нарратив и его отражение в учебниках истории.

---

<sup>5</sup> Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования // Гарант.ру. Информационно-правовой портал. URL: <https://base.garant.ru/70188902/8ef641d3b80ff01d34be16ce9bafc6e0/#friends> (дата обращения: 18.09.2020).

В настоящей статье мы рассмотрим, как существующая общенациональная интерпретация Гражданской войны отражается и изменяется авторами региональных учебников, а также проанализируем ее возможный конфликтный / консенсусный потенциал. Подчеркнем, что, говоря о сложившейся интерпретации (федеральном, общенациональном историческом нарративе — в статье эти термины будут употребляться как синонимы) Гражданской войны, мы имеем в виду ее трактовку во вводной части Историко-культурного стандарта<sup>6</sup> и отражение в федеральных школьных учебниках<sup>7</sup>, а не современное состояние историографии.

Основным теоретико-методологическим ресурсом для нашей работы выступают исследования, связанные с осмыслением проблемы исторического нарратива. Историческим нарративом мы, вслед за Й. Брокмейером и Р. Харре, называем один из подвидов дискурса<sup>8</sup>. Несмотря на то, что нарратив по определению связан с описательностью, он предполагает существование объяснительных моделей, обеспечивающих непрерывность повествования (которое «уже по своему характеру представляет собой некоторую форму объяснения»<sup>9</sup>). Другими словами, нарратив — это описание исторических событий, фактов не такими, какими они были в действительности, а в качестве формы representation исторического знания, опосредованного культурным и социальным контекстом. Трансляция исторического нарратива осуществляется при помощи разных каналов (СМИ, семья,

---

<sup>6</sup> Историко-культурный стандарт // История.РФ. URL: <https://histrf.ru/biblioteka/b/istoriko-kul-turnyi-standart> (дата обращения: 20.09.2020).

<sup>7</sup> Волобуев О., Карпачев С., Романов П. История России. Начало XX – начало XXI века. 10 класс. Учебник. М., 2019; Волобуев О.В., Клоков В.А., Пономарев М.В., Рогожкин В.А. Россия в мире. 11 класс. Учебник. Базовый уровень. М., 2019; История России. 10 класс. Учебник. Ч. 1 / под. ред. В.А. Тишкова. М., 2019.

<sup>8</sup> Брокмейер Й., Харре Р. Нарратив: проблемы и обещания одной альтернативной парадигмы // Вопросы философии. 2000. № 3. С. 29–42.

<sup>9</sup> Данто А. Аналитическая философия истории. М., 2002. С. 194.

произведения искусства), однако в рамках данной статьи мы ограничимся содержанием учебников, которые, по мнению ряда исследователей<sup>10</sup>, можно рассматривать как один из вариантов историографии («малой историографии»). Соглашаясь с тем, что нарратив представляет собой, прежде всего, описание, что противопоставляет его объяснению<sup>11</sup>, мы тем не менее подчеркиваем, что сам язык описания и распространенные повествовательные конструкции могут выступать как часть объяснительной модели.

Источниками для предлагаемой статьи послужили школьные учебники краеведения, истории родного края, изданные в Казани, Уфе, Ханты-Мансийске, Екатеринбурге, Челябинске, Томске, Орле, Рязани, Тамбове, Саратове, Ростове-на-Дону, Астрахани, а также конспекты уроков, тематические творческие и проектные задания школьников (всего 27 работ), проживающих в этих регионах. В некоторых случаях мы касались контента вузовских учебников исторического краеведения, если они получили распространение и использовались как во время обучения будущих педагогов, так и самими педагогами во время подготовки к урокам.

Выбор регионов, материал которых использовался для подготовки предлагаемой работы, определялся задачами исследования. Нас интересовали учебники, изданные в национальных республиках, т. к. мы предполагали, что в этих регионах должна существовать определенная специфика локальной памяти. Также внимание, на наш взгляд, заслуживали учебники,

---

<sup>10</sup> Фукс А.Н. Школьные учебники по отечественной истории как историографический феномен (конец XVIII – вторая половина 1930-х годов). М., 2010; Силин А.В. Белый террор на Европейском Севере в освещении советских школьных учебников (проблемы «малой» историографии) // Международная интервенция и Гражданская война в России и на Русском Севере: ключевые проблемы, историческая память и уроки истории: сб. материалов международной научной конференции / сост. В.И. Голдин, Г.С. Рагозин. М., 2020. С. 251–258.

<sup>11</sup> Савельева И.М., Полетаев А.В. Знание о прошлом: теория и история. В 2 т. Т. 1. СПб., 2003. С. 333.

изданные в регионах с наиболее активными антибольшевистскими выступлениями (Сибирь), потомки участников которых также могут быть носителями контрпамяти. Соглашаясь с тем, что нет региона без специфики, мы тем не менее старались в качестве своеобразной «контрольной группы» выбрать области с наиболее типичным течением Гражданской войны, т. е. события в которых не противоречили сложившемуся нарративу о войне в целом.

Проведенный анализ источников с опорой на выбранную теоретико-методологическую базу позволил обратить внимание на характерные особенности преподавания истории Гражданской войны в школах различных регионов.

Первое. Для региональных учебников больше, чем для федеральных, характерен советский академический дискурс, а также термины, сложившиеся еще при формировании нарратива о Гражданской войне. Авторы говорят о «некоторых перегибах, которые привели к мятежам»<sup>12</sup>, «не дремавших контрреволюционных силах»<sup>13</sup>, «мелкобуржуазных демократах»<sup>14</sup>, «самых отсталых слоях населения»<sup>15</sup>, «активной работе за солдатские массы»<sup>16</sup>. Мы согласны с тем, что сложившимся историческим

---

<sup>12</sup> Революция 1917 года и гражданская война в Астраханском крае. Краеведение // Социальная сеть работников образования «Наша сеть». URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/okruzhayushchii-mir/2012/02/03/revolyutsiya-1917-goda-i-grazhdanskaya-voyna-v> (дата обращения: 18.09.2020).

<sup>13</sup> Гражданская война (1918–1919 гг.) на станции Вязовая на примере семьи Гладышевых // Социальная сеть работников образования «Наша сеть». URL: <https://nsportal.ru/ap/library/nauchno-tehnicheskoe-tvorchestvo/2015/01/26/grazhdanskaya-voyna-1918-1919g-na-stantsi> (дата обращения: 18.09.2020).

<sup>14</sup> Рашитов Ф.А. История татарского народа с древнейших времен и до наших дней. Саратов, 2001. С. 210.

<sup>15</sup> История Урала с древнейших времен до наших дней: Учебник для 10–11 классов общеобразовательных учреждений / под общ. ред. И. С. Оголовинской, Н. Н. Попова. Екатеринбург, 2004. С. 294.

<sup>16</sup> Революция 1917 года и гражданская война в Астраханском крае. Краеведение.

моделям свойственна определенная инерция, однако насколько дискурс про классовое деление соответствует потребностям сегодняшнего дня? Будет ли эта оптика способствовать формированию таких заявленных требованиями ФГОС качеств, как креативность и критическое мышление, развитию «мировоззренческой, ценностно-смысловой сферы обучающихся, российской гражданской идентичности, поликультурности, толерантности, приверженности ценностям, закрепленным Конституцией Российской Федерации», «представлений о современной исторической науке»?<sup>17</sup>

Доминирование сложившейся еще в период СССР схемы (апробированной «Кратким курсом ВКП(б)») проявляется в том, что симпатии авторов практически всегда оказываются на стороне красных. Для описания действий большевиков используются такие глаголы, как «освободить», а белые выступают в роли «захватчиков»<sup>18</sup>. Даже учебники, отличающиеся довольно подробным описанием политических и военных событий Гражданской войны (например, «История Урала с древнейших времен до наших дней»), используют те же конструкции «захвата» и «освобождения». Если белые «захватывают» территории, то обязательно за этим следует «режим кровавой диктатуры», «восстановление власти помещиков и буржуазии»<sup>19</sup>, а красные сразу же организуют работу по восстановлению народного хозяйства, снабжению промышленных центров продовольствием. История, таким образом, несмотря на требования ФГОС о необходимости создания представления о современном состоянии исторической

---

<sup>17</sup> Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования.

<sup>18</sup> См., напр.: Султанбеков Б.Ф., Иванов А.А., Галлямова А.Г. История Татарстана XX – начало XXI века: Учеб. пособие для 9 класса основной школы. Казань, 2006. С. 65.

<sup>19</sup> Демешина Е.И., Хмелевский К.А. История донского края. Учебное пособие для учащихся 9–10-х классов средней школы. Ростов-на-Дону, 1983. URL: <http://rostov-region.ru/books/item/f00/s00/z0000026/> (дата обращения: 18.09.2020).

науки<sup>20</sup>, оказывается больше похожей на сказку с абсолютно дихотомичным делением на «плохих» и «хороших», а не на повествование об одном из самых сложных эпизодов отечественной истории.

Второе. Чаще, чем в федеральных учебниках, региональные авторы при описании боевых действий используют характерные для дискурса о Великой Отечественной войне конструкции: «Навечно в памяти народа останется величайший героизм, который проявили рабочие и крестьяне в годы интервенции и гражданской войны, отстаивая молодую республику»<sup>21</sup>. Мы читаем о «героической эпопее обороны Астрахани»<sup>22</sup>, по апробированной на участниках Великой Отечественной войны схеме школьники описывают жизнь героев Гражданской войны (естественно, только тех, кто был на стороне красных)<sup>23</sup>. Многие выявленные дискурсивные конструкции появились уже при работе над «Кратким курсом» в 1930-е гг.: «отечественная война», «захватили» — для описания действий интервентов и контрреволюционеров, «освободили» — для действий Красной Армии: «Ленин дал лозунг — “все для фронта”, и сотни тысяч рабочих и крестьян пошли добровольцами в Красную Армию, на фронт»<sup>24</sup>. Если дискурс «освобождения» был сконструирован еще «Кратким курсом», то фразы про «величайший героизм» вызваны распространением модели описания Великой Отечественной войны.

---

<sup>20</sup> Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования.

<sup>21</sup> Демешина Е.И., Хмелевский К.А. История донского края.

<sup>22</sup> Революция 1917 года и гражданская война в Астраханском крае. Краткое введение

<sup>23</sup> Федор Ефимович Колядо — герой Гражданской войны // Социальная сеть работников образования «Наша сеть». URL: <https://nsportal.ru/ap/library/drugoe/2012/01/26/fedor-efimovich-kolyado-geroy-grazhdanskoy-voyny> (дата обращения: 18.09.2020).

<sup>24</sup> История Всесоюзной Коммунистической Партии (большевиков). Краткий курс. М., 1938. С. 218.

Позволим себе в качестве примера привести описание одного из сражений времен Гражданской войны, взятого из исследовательской работы школьника: «Набрав высоту, увидели, как части Красной Армии, охватывая Яндыки и окружая противника, десантными отрядами отрезают отступающие обозы от Промысловки и Оленичева. Вечером того же дня на Яндыки-Промысловку вылетел летчик Полозенко с механиком Шурыгиным. Рапорт победно сообщал: “Под Яндыками обнаружено расположение неприятельских частей. Механиком были сброшены две бомбы в расположение кавалерии... После разворота вокруг этого места еще сброшены две бомбы. После этого была обнаружена настолько сильная паника в рядах противника, что после третьего сбрасывания трех бомб они пустились, давя друг друга, к мосту на Яндыки и Промысловку”. Аппарат направился к мосту, и вблизи него в самое густое скопление белогвардейцев вновь сбросили бомбу. Что произошло после этого, не поддается описанию. 23 сентября 1919 года Яндыки были освобождены от белогвардейцев. Село вновь стало советским»<sup>25</sup>. Подобные описания не только характерны для работ школьников, но встречаются и в региональных учебниках: «Город был освобожден в результате совместного удара и удачного маневра 1-й и 4-й армий Восточного фронта. Развертывая работу по восстановлению народного хозяйства, снабжению промышленных центров продовольствием, трудящиеся губернии продолжали оказывать постоянную помощь Красной Армии в ее борьбе за окончательный разгром контрреволюционных сил»<sup>26</sup>.

Основные риски экспансии дискурса Победы заключаются в том, что неоднозначные и противоречивые события гражданского противостояния описываются по лекалам событий Великой Отечественной войны, в которой враг был понятен

---

<sup>25</sup> Исследовательская работа по краеведению // Социальная сеть работников образования «Наша сеть». URL: <https://nsportal.ru/ap/library/literaturnoe-tvorchestvo/2012/10/12/issledovatelskaya-rabota-pokaevedeniyu> (дата обращения: 18.09.2020).

<sup>26</sup> Демешина Е.И., Хмелевский К.А. История донского края.

и различие «своих» и «чужих», «правых» и «неправых» вполне обосновано. Перенесение этой модели в ситуацию, когда сосед по парте может оказаться потомком белогвардейца или участника антоновской «банды», несет конфликтный потенциал.

Третье. В региональных учебниках, как и в федеральных, преобладает политическая история, которая занимает даже больше места, чем описание хода сражений, характерного для федерального исторического нарратива о Гражданской войне. Нам не удалось увидеть корреляцию между регионами, в зависимости от того, происходили ли там крупные военные сражения или нет. Как правило, за пределами внимания авторов находятся торговля, социальные, культурные аспекты истории. Некоторые говорят, что «традиционные жизненные устои менялись коренным образом»<sup>27</sup>, но подробности опускают. Описание культуры сводится к кампании по ликвидации безграмотности. Нам представляется это важным, т. к. если описание социальных аспектов можно было бы сделать довольно нейтральным, в случае политической истории повествование однозначно ведется от лица победившей революции. Соответственно, все, кто против (крестьяне, «буржуазные элементы»), оказываются врагами не просто победившей революции, а государства и народа. Авторы в основном предлагают биографии деятельной того периода<sup>28</sup>, однако персоналии выбираются из числа сторонников большевиков или — в единичных случаях — тех, кто не был их противником и не участвовал в действиях против. Мы считаем приоритет политической истории еще одним проявлением инерции языка описания и доминирования модели общенационального исторического нарратива. Исключением можно считать довольно подробное описание всех участников Гражданской войны на Урале вне зависимости от их партийной принадлежности<sup>29</sup>. Вопросы и задания

---

<sup>27</sup> Там же.

<sup>28</sup> История родного края. Клепиковская земля. Учебное пособие для учащихся старших классов средней школы / под ред. Б. В. Горбунова. Рязань, 2005.

<sup>29</sup> История Урала с древнейших времен до наших дней. С. 307–312.

после тематических параграфов (как правило, речь идет только об одном, а не нескольких) также посвящены большевикам и становлению советской власти.

Четвертое. Сложившийся федеральный нарратив о Гражданской войне доминирует в региональных учебниках. В большинстве исследуемых учебников, конспектов уроков и т. д. локальная специфика ограничивается указанием мест, где происходили те или иные события, и упоминанием фамилий местных участников. Повторение устоявшихся дат Гражданской войны (1918–1920) приводит к тому, что многочисленные антибольшевистские выступления в Кронштадте, Тамбове, Тюмени и других регионах выносятся за пределы Гражданской войны и часто маркируются качестве выступлений против действующей власти. Парадоксально, но, несмотря на в целом сохранение модели исторического нарратива, предложенного еще «Кратким курсом...», в региональных учебниках очень мало информации об иностранной интервенции, которой тот уделяет много внимания.

Приверженность схеме общенационального нарратива доходит до того, что факты могут искажаться, чтобы схема не нарушалась. Например, авторы учебника по истории Ханты-Мансийского автономного округа пишут о том, что в Сургуте и Березове были созданы общественные комитеты, что не соответствовало действительности<sup>30</sup>. Также авторы подчеркивают участие в событиях Гражданской войны всех жителей региона, что совпадает с распространенным в федеральном нарративе представлением о едином фронте защитников революции. Для этой цели обычно широко используются катойконимы (самарцы, уральцы, сибиряки), например, «много сил отдали самарцы борьбе с контрреволюционными выступлениями оренбургского и уральского казачества»<sup>31</sup>. Употребление катойконимов может создать ошибочное

---

<sup>30</sup> Алексеева Л. В. Военно-революционные события 1917–1921 гг. в учебнике «История ханты-мансиjsкого автономного округа» и новое историческое знание // Мир науки. Педагогика и психология. 2016. № 4. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/18PDMN616.pdf> (дата обращения: 22.09.2020).

<sup>31</sup> Демешина Е. И., Хмелевский К. А. История донского края.

представление о том, что гражданской войны как вооруженного конфликта соотечественников не было, потому что все жители региона выступили против буржуазии, кулаков, интервентов, белых, как будто бы не являющийся самарцами, уральцами, сибиряками.

В описанной ситуации доминирования общенационального нарратива авторы региональных учебников подчеркивают или «типичность» своего региона в истории Гражданской войны, или — наоборот — его уникальность.

В первом случае авторы учебников только предлагают дополнительные иллюстрации федерального нарратива, описывая известные события на локальном уровне и/или добавляя места и некоторых персонажей. Используются различные риторических фигуры («как и в некоторых других городах»<sup>32</sup>, «как и в Центральной России»<sup>33</sup>, «как и по всей стране»<sup>34</sup>), а содержание раскрывает, что конкретно регион делал для центра<sup>35</sup>. Ряд авторов в этом случае вообще избегает разговора о Гражданской войне, ограничиваясь одним абзацем<sup>36</sup>. Отметим, что, как правило, эта модель описания характерна и для других значимых эпизодов общенационального исторического нарратива.

Во втором случае больше внимания уделяется темам, которые не получают отражения в федеральных учебниках истории, но имеют значение для региона. Осмысление сложного отношения народов России к происходящим в 1918–1920 гг. событиям остается за рамками продолжающей распространяться

---

<sup>32</sup> Революция 1917 года и гражданская война в Астраханском крае.

<sup>33</sup> История Сибири. Учебное пособие для 5 класса / сост. М. В. Антипова, О. Н. Байда, И. К. Бродская, С. В. Виноградова, Е. Ф. Крылатова, Г. П. Назарова, Е. И. Румянцева. Томск, 2008. С. 81.

<sup>34</sup> История Урала с древнейших времен до наших дней. С. 290.

<sup>35</sup> История родного края. Клепиковская земля; Гражданская война на Городищенской земле // Урок.РФ. URL: [https://urok.rpf/library\\_kids/grazhdanskaya\\_vojna\\_na\\_gorodishenskoj\\_zemle\\_182418.html](https://urok.rpf/library_kids/grazhdanskaya_vojna_na_gorodishenskoj_zemle_182418.html) (дата обращения: 18.09.2020).

<sup>36</sup> История Сибири. С. 81.

в современных учебниках советской классовой и интернационалистической схемы. Единственная стратификация, которая была распространена в сложившейся федеральной модели дискурса о Гражданской войне, — это распределение по уровню доходов. Соответственно, бедные были за большевиков, а богатые — против. Какие-то другие причины поддержки не предполагались. Иногда авторы говорят об отношении к Гражданской войне представителей разных социальных слоев (например, «основная масса крестьянства проявляла недовольство политикой советского государства, особенно в продовольственном вопросе»<sup>37</sup>), но не обращают внимания на представителей национальных сообществ. Поэтому наш интерес вызывает, каким образом авторы региональных учебников вписывают в сложившийся нарратив категории, важные для их этнической, культурной самоидентификации. В предлагаемой статье мы только наметим возможные направления дальнейшего исследования.

Наибольшее внимание к роли нерусского населения в событиях Гражданской войны можно наблюдать в учебниках, посвященных истории Татарстана. Скорее всего, на это повлияла разработка национальной версии истории татарского народа<sup>38</sup>, элементы которой распространены в соответствующих учебниках краеведения. Однако в различных татарских учебниках можно наблюдать довольно противоречивые трактовки этого вопроса, что, возможно, зависит от степени учета авторами федерального исторического нарратива. Одни обращают внимание

---

<sup>37</sup> История родного края. Клепиковская земля.

<sup>38</sup> Rorlich A.A. History, Collective Memory and Identity: the Tatars of Sovereign Tatarstan // Communist and Post-Communist Studies. 1999. Vol. 32. No. 4. P. 379–396; Шнирельман В.А. Идентичность и образы предков: татары перед выбором // Вестник Евразии. 2002. № 4. С. 128–147; Усманова Д. Создавая национальную историю татар: историографические и интеллектуальные дебаты на рубеже веков // Ab Imperio. 2003. № 3. С. 337–360; Овчинников А.В. Новый подход к изучению феномена современной «национальной историографии» (на примере «истории татарского народа») // Вестник Удмуртского университета. 2010. № 1. С. 79–85.

на противоречия в национальной политике большевиков в период Октябрьской революции, в рамках которой произошла подмена понятий и национальное самоопределение стало трактоваться как самоопределение представителей определенных классов внутри каждой нации, что, в случае Татарстана, приводило к тому, что представителей национальных движений обвиняли в контрреволюционной деятельности<sup>39</sup>. Другие авторы, касаясь отношения татар к Октябрьской революции, считают, что национальный вопрос был адекватно представлен в программе советской власти, и «Октябрьские события показали, что татарский народ в своем большинстве встал на сторону советской власти, большевиков. Оказались тщетными попытки ряда лидеров национального движения консолидировать весь народ исключительно на проблеме национального возрождения, не участвуя в решении общегосударственного вопроса о власти»<sup>40</sup>.

Существующая модель описания Гражданской войны оказывает влияние и на осмысление казачеством причин выбора той или иной стороны в период Гражданской войны. Авторы используют сложившиеся схемы о социальном расслоении и однозначном стремлении бедноты, в т. ч. «беднейших слоев казачества», поддержать большевиков или настаивают, опять же, в соответствии с сохраняющейся инерцией советского академического дискурса, что участие казаков на стороне антибольшевистских сил было предопределено такими факторами, как «недримлющие контрреволюционные силы», «стремление казачества найти свой особый путь развития»<sup>41</sup> и желание «сохранить свои сословные привилегии»<sup>42</sup>.

---

<sup>39</sup> Султанбеков Б. Ф., Иванов А. А., Галлямова А. Г. История Татарстана XX – начало XXI века.

<sup>40</sup> Рашитов Ф. А. Указ. соч. С. 210.

<sup>41</sup> Гражданская война на Кубани // Социальная сеть работников образования «Наша сеть». URL: <https://nsportal.ru/shkola/kraevedenie/library/2020/05/21/grazhdanskaya-voyna-na-kubani> (дата обращения: 18.09.2020).

<sup>42</sup> История Урала с древнейших времен до наших дней. С. 301.

В учебниках, изданных в Ростове-на-Дону, и в работах местных школьников можно даже обнаружить перекос в сторону региональной специфики: казаки оказываются не только одними из участников Гражданской войны, но и практически единственными ее участниками, решение которых предопределило ее ход. В остальном описание событий Гражданской войны соответствует схеме федерального исторического нарратива.

Необходимо отметить, что не во всех регионах с большим процентом нерусского населения учебники краеведения предполагают внимание к этническим аспектам. Например, в учебнике по истории Ханты-Мансийского округа не уделяется никакого внимания положению представителей ханты и манси, а также их отношению к происходящим событиям. Практически нет какого-то специфического контента в краеведческих пособиях, изданных в Башкирии. Мы предполагаем, что в региональных нарративах о Гражданской войне отражается активность национальных элит. Если в Татарстане существует сложившаяся и инициативная национальная элита, заинтересованная в продвижении своей версии исторических событий и обладающая соответствующими ресурсами для реализации этого, то исторический нарратив, распространенный в Ханты-Мансийске, остается по преимуществу федеральным.

Таким образом, проведенный анализ учебников краеведения, заданий школьников, конспектов уроков и мероприятий по краеведческой тематике позволяет сделать ряд предположений.

Во-первых, региональные истории слабо отражаются в общенациональном нарративе о Гражданской войне, а федеральный нарратив, в котором можно заметить инерцию идеологических установок, подавляет развитие региональных историй. Невозможно говорить о том, что региональная история выступает в качестве ресурса для федерального нарратива, однако в некоторых регионах (Екатеринбург, Татарстан) необходимо констатировать конкуренцию региональных и федеральных исторических образов. Другой проблемой оказывается концентрация авторов на политических и военных аспектах истории Гражданской войны в ущерб социальной и культурной истории.

Во-вторых, школьные и вузовские учебники, а также работы школьников написаны с позиции признания преемственности современной власти и большевиков. Белые и зеленые оцениваются исключительно как «контрреволюционеры», стремившиеся захватить законную легитимную власть над территориями, которые красные, вместе с единым фронтом местных жителей, вынуждены были «освобождаться». Анализ причин мятежей или выступлений крестьян зачастую сводится к «некоторым перегибам» со стороны представителей большевиков<sup>43</sup>. Этот нарратив вполне объясним и имеет право на существование, однако несет определенные риски с позиции локальной памяти. Наличие в некоторых случаях контрпамяти может оказаться фактором дестабилизации социальной сплоченности и выступать в качестве одной из причин кризиса гражданской, национальной идентичности.

В-третьих, преподавание истории в школе направлено в т. ч. и на формирование национального самосознания<sup>44</sup>. В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом школьные учебники истории должны не только представить определенный объем знаний, но и способствовать развитию определенной системы ценностей<sup>45</sup>. Достижению этой цели вряд ли может помочь сложившийся о Гражданской войне дискурс, насыщенный советской терминологией, устоявшимися хронологическими моделями и выстроенный по лекалам, структурирующим разговор о Великой Отечественной войне. В новой учебной литературе настораживает некий «имперский» акцент, воспевание сильного государства как главной национальной ценности<sup>46</sup> и недостаточное внимание к особенностям регионального исторического нарратива.

---

<sup>43</sup> Революция 1917 года и гражданская война в Астраханском крае.

<sup>44</sup> Федеральный государственный образовательный стандарт.

<sup>45</sup> Там же.

<sup>46</sup> Гвоздев С.А. Указ. соч.



**Александр Михайлович Ермаков**

д. ист. н., декан исторического факультета Ярославского государственного педагогического университета

## **Первая мировая война в гражданском образовании ФРГ**

**Аннотация.** В статье в контексте современного состояния исторической памяти ФРГ и зарубежной историографии рассмотрено освещение дипломатической истории Первой мировой войны, стратегий воюющих сторон, военной повседневности в тылу и на фронтах, последствий войны, а также мифов о военных и политических событиях в изданиях Федерального и земельных центров гражданского образования. Даны оценка современных зарубежных трактовок ключевых проблем истории Первой мировой войны, распространяемых через систему гражданского образования.

**Ключевые слова:** гражданское образование ФРГ, историческая память, Первая мировая война, тотальная война, геноцид армян, антисемитизм, война на исходе.

В 1952 г. в ФРГ была создана государственная система гражданского (политического) образования, состоящая из Федерального и земельных центров. Она призвана осуществлять гражданское образование взрослых, молодежи, завершившей школьное образование, а также школьников. Центры распространяют информацию об актуальных политических вопросах и ключевых исторических проблемах путем непосредственного контакта с гражданами, а также через свои сайты, периодические издания и книги. Хотя самая значительная часть исторических материалов системы гражданского образования посвящена Холокосту и Второй мировой войне, история Первой мировой

тоже освещается в публикуемых учреждениями гражданского образования работах. Это могут быть как научные исследования, так и специально написанные для массового читателя издания<sup>1</sup>. Данная тема затрагивается и в публикациях по истории Европы<sup>2</sup>, Германии<sup>3</sup>, а также отдельных немецких земель<sup>4</sup>. Кроме того, Первой мировой войне посвящен ряд периодических изданий Федерального и земельных центров гражданского образования<sup>5</sup>. Авторами книг, статей и методических разработок являются ведущие немецкие и зарубежные историки. Все подготовленные ими материалы основаны на современных концепциях германской и мировой историографии. В книгах и тематических журналах рассматриваются дипломатическая история войны, военные планы сторон и ход военных действий, внутренняя политика воюющих держав, их экономика и общество, идеология и пропаганда, повседневная жизнь на фронте и в тылу, настроения и чувства «простых людей», а также изменения в гендерных отношениях.

По вопросу *о причинах и виновниках войны* читателям сообщается, что особенно пагубное воздействие на международный климат оказало существование и укрепление системы союзов великих европейских держав, которые со временем оформились в Тройственный союз и Тройственную Антанту.

---

<sup>1</sup> *Berghahn V. Der Erste Weltkrieg.* 4. Aufl. München, 2009.

<sup>2</sup> *Kerschaw I. Höllen Sturz. Europa 1914 bis 1949.* München, 2016.

<sup>3</sup> *Chapoutot J. Unsere Geschichte. Deutschland 1806 bis heute.* Darmstadt, 2018; *Neitzel S. Weltkrieg und Revolution 1914–1918/19.* 2. Aufl. Berlin, 2011; *Nonn Chr. Das Deutsche Kaiserreich. Von der Gründung bis zum Untergang.* München, 2017; *Schulze H. Kleine deutsche Geschichte.* München, 1998.

<sup>4</sup> *Herzig A. Geschichte Schlesiens. Vom Mittelalter bis zur Gegenwart.* München, 2015; *Kossert A. Ostpreussen. Geschichte einer historischen Landschaft.* München, 2014; *Kroll F.-L. Geschichte Hessens.* 3. Aufl. München, 2017.

<sup>5</sup> *Zeitalter der Weltkriege // Informationen zur politischen Bildung.* 2014. No. 1; *Verdun 1916. Aspekte zum Thema “Krieg und Frieden” // Politik und Unterricht. Zeitschrift zur Gestaltung des politischen Unterrichts.* 1999; *Der Erste Weltkrieg. Alltag und Propaganda // Politik & Unterricht. Zeitschrift für die Praxis der politischen Bildung.* 2013. Heft 3–4.

«Это укрепление сопровождалось и отчасти подхлестывалось гонкой вооружений, которая на рубеже веков началась как гонка морских вооружений Германией и Англией, а с 1911/1912 года превратилась в подготовку обоих блоков к сухопутной войне»<sup>6</sup>. Кроме того, в изданиях системы гражданского образования рассказывается, что развязывание войны было связано с «борьбой за колонии» — империалистической экспансией европейских государств в Азии, Африке и Латинской Америке. Наконец, война была вызвана стремлением разрешить или смягчить внутриполитические конфликты. В частности, Османская и Австро-Венгерская империи испытывали нараставшее давление национальных меньшинств, которые добивались если не независимости, то по меньшей мере автономии. Против них действовали движения, которые стремились сохранить статус-кво и при этом обеспечить господство одной этнической группы. Кроме страха перед распадом империй существовало и опасение перед растущим количеством фабричных рабочих, населивших европейские города в ходе индустриализации<sup>7</sup>.

Зарубежные авторы пишут, что Сараевское убийство не означало автоматическое начало войны. Британский историк Иен Кершоу приводит целый перечень политических убийств конца XIX — начала XX в., которые не привели к войнам: 24 июня 1894 г. — французский президент Сади Карно, 29 июля 1900 г. — итальянский король Умберто I, 11 июня 1903 г. — сербский король Александр Обренович и его жена, 18 марта 1913 г. — греческий король Георг I<sup>8</sup>. Историки подчеркивают, что решение о войне не было связано ни с волеизъявлением миллионов солдат или масс населения, ни с влиянием экономических и интеллектуальных элит. Войну развязали коронованные главы центральноевропейских монархий в Вене и Берлине, а в России, Англии и Франции к развязыванию войны были причастны узкие

---

<sup>6</sup> *Berghahn V.* Op. cit. S. 25.

<sup>7</sup> *Ibid.* S. 27.

<sup>8</sup> *Kershaw I.* Op. cit. S. 51.

группы лиц. «Они в первую очередь реагировали на шахматные ходы, которые делали Франц Иосиф I и Вильгельм II и их ближайшие советники. По законодательствам этих стран оба монарха имели исключительное право принимать решения о войне и мире, поэтому в их самостоятельных действиях не было ничего нелегитимного. Но их последствия потрясли весь мир. Короче говоря, непосредственные причины Первой мировой войны надо искать прежде всего в Берлине и Вене и в гораздо меньшей степени — в Лондоне, Париже или Санкт-Петербурге», — пишет американский историк Фолькер Бергхан<sup>9</sup>.

«Особенно агрессивными и падкими на территориальные завоевания» были Франц Иосиф I и Вильгельм II. Если первый видел угрозу распада Австро-Венгрии из-за стремлений к независимости славян, которым покровительствовала Россия, то антибританская и антифранцузская политика второго привела Германию к изоляции. Вместо того чтобы признать собственные ошибки, германский император говорил об «окружении» Германии странами Антанты. Он, как и австро-венгерский монарх, боролся с движениями национальных меньшинств, но главной внутриполитической угрозой считал растущее социал-демократическое движение<sup>10</sup>. Кроме того, по словам Иена Кершоу, Вильгельм II испытывал «параноидный страх» перед подъемом, даже возможным господствующим положением России<sup>11</sup>. Оба монарха были склонны идти на риск, не могли предугадать последствия своих действий и реакцию на них других держав. Особенно жесткой критике историки подвергают действия Вильгельма II, который не предполагал, что подготовка австро-венгерского ультиматума Сербии займет много времени и что Австро-Венгрия не сможет немедленно начать боевые действия. Он также неверно оценил предполагаемую реакцию Великобритании на попрание нейтралитета Бельгии и не учел, что

---

<sup>9</sup> *Berghahn V.* Op. cit. S. 27.

<sup>10</sup> *Ibid.* S. 28.

<sup>11</sup> *Kershaw I.* Op. cit. S. 44.

германская армия не располагала хорошо разработанным планом войны с Россией<sup>12</sup>.

Иен Кершоу считает неверным высказывание Д. Ллойд Джорджа о том, что «народы неудержимо катились в пучину войны, не испытывая при этом ни страха, ни отчаяния»<sup>13</sup>. «Когда дело дошло до войны, — пишет британский историк, — воля к ней была сильнее желания мира. С широко раскрытыми глазами ведущие политики Европы смотрели на перспективу войны». При этом ответственность за судьбоносные шаги к войне распределялась неравномерно. «В решающий момент в июле 1914 г. Германия, Австро-Венгрия и Россия проявились как самые значимые в этом кризисе силы, причем Германия играла решающую роль»<sup>14</sup>.

Именно заявление германского правительства от 6 июля 1914 г. о поддержке Австро-Венгрии дало ей карт-бланш и подтолкнуло к предъявлению Сербии заведомо неприемлемого ультиматума. Кершоу убежден: правящая верхушка Германии отдавала себе отчет в том, что в войну вступят все великие державы. Австро-Венгрия ради сохранения империи и при условии немецкой поддержки была готова втянуть всю Европу в войну. В свою очередь, Россия не желала допустить господствующего положения Австро-Венгрии на Балканах и обещала поддержку Сербии, понимая, что тем самым становится вероятнее война, причем не только против Австро-Венгрии, но и против Германии. Русским было известно и то, что в войну неизбежно втянутся французы и с большой степенью вероятности — англичане<sup>15</sup>.

«Весьма рискованные действия Германии, Австро-Венгрии и России, готовность не улаживать локальный в основе своей конфликт, а, напротив, обострять его ради достижения собственных политических целей, даже если это приведет к большой

<sup>12</sup> Berghahn V. Op. cit. S. 30, 33.

<sup>13</sup> Ллойд Джордэж Д. Военные мемуары. Т. I–II. М., 1934. С. 63.

<sup>14</sup> Kerschaw I. Op. cit. S. 43–44.

<sup>15</sup> Ibid. S. 44–45.

европейской войне — в конечном счете именно это вызвало катастрофу 1914 года, — считает Кершоу. — Среди этих трех держав особую ответственность несет Германия. Ведь без “карт-бланша” с германскими гарантиями помочь Австро-Венгрия не отважилась бы предъявить Сербии столь жесткий ультиматум. И если бы она не показала бы себя такой агрессивной и бескомпромиссной, то Россия, учитывая все возможные последствия, не стала бы за Сербией»<sup>16</sup>.

С этим мнением согласен и немецкий историк Зёнке Найтцель: «Даже если германская и австро-венгерская политика в июльском кризисе проистекала из оборонительной позиции, то все же двойственный союз нес главную ответственность за развязывание Первой мировой войны. Конечно, роль других держав, особенно России, нельзя оставлять без внимания. Но фактом остается то, что Берлин и Вена одинаково настаивали на войне. Сегодня действия ответственных политиков и военных могут показаться прямо-таки абсурдными. Ни австрийский совет министров, ни германская верхушка не размышляли в достаточной мере об опасностях и последствиях большой войны. Они чрезсчур наивно полагались на оптимистические обещания военных, что война будет короткой. В этом отношении они были в значительной мере повинны в развязывании боевых действий. Разумеется, важные решения принимали не генералы, а политики, которые согласились с узким военным пониманием безопасности и смирились с войной великих держав»<sup>17</sup>.

В популярной литературе рассматриваются самые известные мифы и легенды, появившиеся во время Первой мировой войны и оказавшие влияние на Германию, а если учитывать зловещую роль Третьего рейха в развязывании нового мирового конфликта, то на весь мир.

По хронологии возникновения первым из них является миф об **«августовском переживании»**, о **«духе 1914 года»**,

---

<sup>16</sup> Ibid. S. 45.

<sup>17</sup> Neitzel S. Op. cit. S. 26.

созданный немецкой пропагандой и интеллектуалами в первые же дни войны. Он оказал влияние не только на современников, но и на историков — в историографии долгое время господствовало мнение о единодушном патриотическом подъеме, охватившем население великих держав, особенно немцев. Сейчас только французский историк Жоан Шапуто пишет, что «“дух 1914 года” не был мифом. Мобилизация против того, что рассматривалось как русская, французская или британская агрессия, проводилась с большой решимостью. Германия, эта осажденная нация, которая чувствовала себя в окружении со времен Тридцатилетней войны и была озабочена угрожающим со всех сторон “загадительным огнем”, в ясном сознании и с большими моральными силами втянулась в войну»<sup>18</sup>. В других публикациях системы гражданского образования ФРГ тоже признается: убеждение в том, что война является необходимой, справедливой, будет коротким, интересным и героическим приключением, господствовало не только среди элит, но и в широких кругах населения, немцы отреагировали на известие о начале войны с энтузиазмом и эйфорией<sup>19</sup>, такие же всплески массового воодушевления происходили и в других европейских столицах<sup>20</sup>. Во всех воюющих державах без помех протекал призыв. Там, где не срабатывал энтузиазм, достаточно было чувства долга или фатализма. Например, во Франции рассчитывали на неявку 13% призывников, в действительности не явились лишь 1,5 %. В Германии в первые августовские дни на призывные пункты пришли 250 тыс. добровольцев, в британскую армию в августе пожелали записаться 300 тыс., а в сентябре — еще 400 тыс. человек. Часто люди шли на призывные пункты целыми группами, вместе с коллегами или соседями<sup>21</sup>. Национальная солидарность нашла свое выражение в так называемом гражданском мире: выборы и предвыборная

<sup>18</sup> *Chapoutot J.* Op. cit. S. 69.

<sup>19</sup> *Kerschaw I.* Op. cit. S. 64–65.

<sup>20</sup> *Schulze H.* Op. cit. S. 130.

<sup>21</sup> *Kerschaw I.* Op. cit. S. 68, 70.

борьба были приостановлены до конца войны, профсоюзы заявили об отказе от стачек, заседания рейхстага были перенесены на неопределенный срок, и в течение войны он собирался крайне редко<sup>22</sup>.

Однако в подавляющем большинстве публикаций отмечено, что воодушевление разделяли далеко не все европейцы. Спектр настроений был широк, он простирался от эйфории до страха и «тупого смирения и принятия того, что казалось неизбежным». Настроения различались по странам, регионам, классам, политической принадлежности. Войну поддерживали средние слои, а также интеллектуалы и студенты, главным же источником воодушевления была буржуазия, от которой оно распространялось и на других жителей городов. К тому же именно выходцы из буржуазного класса составляли подавляющую часть добровольцев. Основной причиной подъема националистических настроений стала пропаганда в школах, университетах, общественных организациях и газетах. Ф. Бергхан объясняет воодушевление населения в первые военные дни верой людей в то, что именно их страна подверглась нападению, и незнанием реалий современной войны. Европейцы представляли войну по образцу франко-прусской, которая сведется к столкновению двух армий, одна из которых быстро станет победительницей. «Хотя до 1914 г. раздавались некоторые голоса, которые предостерегали, что война между великими индустриальными державами Европы будет иметь катастрофические последствия для экономики и общества, эти произведения и речи никогда правильно не воспринимались населением, — пишет американский историк. — Как будущая война будет в деталях протекать на фронте и в тылу, об этом были лишь смутные обывательские представления. И читатели научно-фантастических романов были скорее очарованы положительно представленными в них утопическими технологиями, а о смертоносности нового оружия и военных

---

<sup>22</sup> Nonn Chr. Op. cit. S. 96–97.

машин не задумывались»<sup>23</sup>. Ф. Бергхан замечает, что вера в быструю победу своей страны окрыляла массы, но эта вера была не столь большой, как это считалось раньше. По завершении патриотических митингов и восторженных рукоплесканий многие их участники устремлялись к сберкассам и продуктовым магазинам<sup>24</sup>. Об «августовском переживании» немецкого народа говорить нельзя — уверен Зёнке Найтцель. Никакого «августовского переживания» попросту не было — завершает свой анализ настроений 1914 г. Кристоф Нонн<sup>25</sup>.

Широкое хождение в Германии после Первой мировой войны получил и **«миф о Танненберге»** — искаженная история победы немецких войск в Восточной Пруссии 26–30 августа 1914 г. В популярных публикациях приводятся несовпадающие данные о потерях 2-й русской (Наревской) армии: одни авторы пишут о 92 тыс. пленных и 350 потерянных орудиях<sup>26</sup>, другие называют цифры в 50 тыс. пленных и столько же убитых и раненых<sup>27</sup>. Причинами поражения армии Самсонова зарубежные историки считают неспособность Николая II организовать эффективное военное управление, плохую подготовку командиров и выучку солдат<sup>28</sup>. Хотя сражение разыгрывалось в районе Нойденбург — Ортельсбург — Алленштайн — Хоэнштайн и в первых сообщениях именовалось «битвой у Ортельсбурга» или «битвой за Алленштайн», по инициативе генерал-квартирмейстера 8-й германской армии Эриха Людендорфа (или начальника оперативного отдела генерального штаба Макса Гофмана)<sup>29</sup> его стали

<sup>23</sup> *Berghahn V.* Op. cit. S. 65.

<sup>24</sup> *Ibid.* S. 66.

<sup>25</sup> См.: *Kerschaw I.* Op. cit. S. 66; *Neitzel S.* Op. cit. S. 30; *Nonn Chr.* Op. cit. S. 96.

<sup>26</sup> *Neitzel S.* Op. cit. S. 40.

<sup>27</sup> *Kerschaw I.* Op. cit. S. 78.

<sup>28</sup> *Berghahn V.* Op. cit. S. 74, 88.

<sup>29</sup> См.: *Людендорф Э.* Мои воспоминания о войне 1914-1918 гг. М., 2016. С. 69; *Ruge B.* Гинденбург: Портрет германского милитариста. М., 1981. С. 50; *Rausher B.* Гинденбург: фельдмаршал и рейхспрезидент. М., 2003. С. 50.

называть «битвой под Танненбергом». Такое название позволяло представлять победу немцев как ответ, «месть» за поражение Тевтонского ордена в Грюнвальдской битве (15 июля 1410 г.), которую в Германии тоже называли битвой под Танненбергом. Тиражирование информации о победе в Восточной Пруссии пришлось кстати в связи с неудачей немецкой армии в битве на Марне. Антиславянская функция «мифа о Танненберге» дополнялась представлениями о Гинденбурге как «отце нации» и о паре Гинденбург — Людендорф как непобедимом полководческом tandemе. Без этого мифа оказался бы невозможным произошедший в конце 1916 г. политический взлет этих генералов, во многих смыслах повлиявших на германскую историю, пишет Зёнке Найтцель<sup>30</sup>. «Миф о Танненберге» оказался настолько живучим, что выдержал отречение кайзера и крах Второй империи. В Веймарской республике националистические, правые силы использовали фигуру Гинденбурга — эрзац-монарха и «спасителя Отечества» — для дискредитации нового государства. Пользовались им и нацисты. В годы Второй мировой войны Восточная Пруссия представлялась гитлеровской пропагандой как «несокрушимый оплот» Германии на славянском Востоке. По мысли немецкого историка Андреаса Коссера, это сыграло злую шутку со многими жителями этой провинции, которые в 1944–1945 гг. ждали появления нового Гинденбурга, но на этот раз «спаситель отсутствовал»<sup>31</sup>.

Менее известным в нашей стране, но весьма значимым для германской истории 1914–1945 гг. является **«миф о Лангенмарке»** — героизация гибели множества немецких солдат-новобранцев во Фландрии 10 ноября 1914 г. в результате неудачной попытки начальника германского генерального штаба Эриха фон Фалькенгайна захватить Па-де-Кале. В соответствии с легендой, молодые солдаты сознательно шли на смерть, спасая свою страну и распевая «Песнь о Германии». Этот миф сразу был взят на вооружение

---

<sup>30</sup> Neitzel S. Op. cit. S. 40.

<sup>31</sup> Kossert A. Op. cit. S. 58.

националистическими силами Германии, а позднее вошел в пропагандистский арсенал нацистов. В тиражирование мифа внес вклад и лидер национал-социалистов Гитлер — участник этой атаки. «Затем наступает влажная холодная ночь во Фландрии, сквозь которую мы идем молча, — вспоминал он. — А когда из тумана зарождается день, внезапно над нашими головами проносится первое железное приветствие, с резким звуком небольшие пули бьют по нашим рядам, вспахивают мокрую землю. Еще не успело рассеяться маленькое облако, а из двух сотен глоток уже звучит первое “ура” навстречу этому первому посланнику смерти. Затем вокруг нас начинается непрерывный треск и грохот, шум и вой, а мы все лихорадочно рвемся вперед навстречу врагу, пока на свекловичном поле внезапно не сталкиваемся грудь с грудью с противником. Издалека до нас доносятся звуки песни, они становятся все ближе и ближе, перескакивают от одной роты к другой, и когда смерть гуляет по нашим рядам, эта песня достигает нас, и мы поем: “Германия, Германия превыше всего, превыше всего в мире!” Чрез четыре дня мы возвращаемся. Даже походка теперь стала иной. 16-летние мальчики теперь выглядели как мужчины. Добровольцы полка Листа, может быть, не научились правильно сражаться, но умирать они уже умели, как старые солдаты»<sup>32</sup>. Современники назвали эти события «Ипрской детской бойней»<sup>33</sup>, а по оценке И. Кершоу, немецкие новобранцы умерли «тупо и бессмысленно»<sup>34</sup>, поскольку немецкий план быстрого разгрома Франции был сорван раньше, после поражения на Марне.

Особое внимание в популярной литературе обращается на созданную незадолго до поражения Германии *легенду «об ударе кинжалом в спину»*, имевшую серьезные последствия для первой немецкой республики. Зарубежные историки пишут, что после битвы на Марне в июне 1918 г., в которой

<sup>32</sup> Hitler A. Mein Kampf. 620. Aufl. München, 1941. S. 180–181.

<sup>33</sup> Снесарев А. Предисловие к русскому переводу // Фалькенгайн Э. Верховное командование 1914–1916 в его важнейших решениях. М., 1923. С. 9.

<sup>34</sup> Kerschaw I. Op. cit. S. 35.

приняли участие свежие американские войска, а французские танки действовали при поддержке авиации, боевой дух немецких солдат упал. Когда к началу октября союзники преодолели «линию Зигфрида», поражение Германии стало очевидным. Жестокая цензура по-прежнему держала население в неведении об истинном положении дел, пропаганда продолжала трубить о «победоносном мире»<sup>35</sup>. П. фон Гинденбург и Э. Людендорф осознавали грядущее поражение и стремились заключить мир до того, как немецкая армия окончательно лишится сил и поражение станет очевидным для всех. Они старались освободить от обвинений в поражении и самих себя, и германскую военную касту в целом. С этой целью военная верхушка настаивала на передаче политической ответственности демократическим политическим силам, в первую очередь социал-демократам. И. Кершоу цитирует лживое заявление Э. Людендрофа офицерам генерального штаба 1 октября 1918 г.: «Я предложил Его Величеству создать правительство из тех кругов, благодаря которым, главным образом, мы сейчас зашли так далеко. Следовательно, теперь мы увидим этих господ в министерствах... Они должны сами расхлебывать кашу, которую нам заварили!»<sup>36</sup> На следующий год П. фон Гинденбург вводил в заблуждение парламентскую комиссию по расследованию, заявив, что германская армия была в силах одержать победу, но «сзади ее ударили кинжалом». Этот сильный образ, пишет французский историк Жоан Шапуто, основывался на мифе о Зигфриде, которого в «Нибелунгах» убил предатель Хаген. В интерпретации Гинденбурга роль Хагена играли демократические силы<sup>37</sup>. Легенду о непобедимости германской армии, об «ударе кинжалом в спину» и «ноябрьских преступниках» — марксистах и евреях — быстро подхватили все националистические и антисемитские силы

<sup>35</sup> Nonn Chr. Op. cit. S. 103; Neitzel S. Op. cit. S. 150–151, 154.

<sup>36</sup> Kerschaw I. Op. cit. S. 95–96.

<sup>37</sup> Chapoutot J. Op. cit. S. 71.

Германии<sup>38</sup>. «Первая германская демократия была рождена не собственными силами партий и парламента, а стала последним выходом для беспомощного генерального штаба, — пишет немецкий историк Хаген Шульце. — Веймарская демократия возникла в худший из возможных моментов, в момент поражения, с которым должны были навсегда остаться связанными ее становление и смысл ее существования. Наконец, ход развития был роковым, потому что переговоры о перемирии теперь предстояло вести гражданским политикам, а не тем, кто нес прямую ответственность за положение на фронтах — военным из верховного командования. Соединив требование о перемирии с требованием парламентаризации, Людендорф взвалил ответственность на удобного козла отпущения. Легенда об ударе кинжалом в спину, которая позднее отравляла общественную жизнь Веймарской республики, была уже в процессе становления»<sup>39</sup>.

Публикации системы гражданского образования знакомят читателей с фактами жестокого обращения солдат воюющих государств с населением оккупированных территорий. Зёнке Найтцель рассказывает, что в результате действий немецкой армии в 1914 г. погибли 6,5 тыс. бельгийцев и были сожжены 20 тыс. зданий. Причиной расстрелов заложников немецкий историк считает шпиономанию, которую называет типичным феноменом Первой мировой войны<sup>40</sup>. И. Кершоу сообщает о жестоких действиях австро-венгерских войск в Сербии, где жертвами расстрелов заложников стали около 3,5 тыс. человек. Поведение русских войск в Галиции он сравнивает с поведением немцев в Бельгии. Особенно много насилий, по его словам, совершили казаки, которые обращали свою ненависть на галицийских евреев: «В порядке дня были разбойничьи набеги и изнасилования, сжигались целые еврейские деревни».

---

<sup>38</sup> *Berghahn V.* Op. cit. S. 101.

<sup>39</sup> *Schulze H.* Op. cit. S. 135.

<sup>40</sup> *Neitzel S.* Op. cit. S. 38.

Погромы, стоившие жизни «сотням» евреев, начались уже в августе 1914 г., а в 1915 г. 50 тыс. евреев и примерно столько же других жителей Галиции были депортированы в Россию. Многие из них осели в Сибири и Туркестане<sup>41</sup>. В связи с насилием над гражданским населением особенно подробно освещается другая, более значимая для современных европейцев тема — **геноцид армян**. Зарубежные авторы называют его «злодеянием» (Фолькер Бергхан), «самым гнусным преступлением Первой мировой войны» (Иен Кершоу). Одни историки сообщают, что количество жертв достигло 1,5 млн человек, другие говорят о том, что такова была численность всего армянского населения Османской империи, а жертвами геноцида стали от 600 тыс. до 1 млн человек. При этом исследователи сходятся в основном: правительство Османской империи заранее планировало использовать войну для «решения армянского вопроса», чтобы превратить Турцию в территорию, однородную в этническом и религиозном отношении<sup>42</sup>.

Одним из следствий Первой мировой войны, оказавшим зловещее влияние на последующую историю Европы, зарубежные авторы считают **усиление национализма, расизма и антисемитизма**. При этом особое внимание обращается на их развитие в Германии, которая через 20 лет после Первой мировой войны развязывает новую, расово-идеологическую войну. И. Кершоу сообщает читателям, что правящие круги для формирования ненависти к противнику использовали национальные стереотипы и клише, распространяли информацию о «зверствах» противоборствующей стороны. В результате даже немецкие рабочие, которых социал-демократия долгие годы воспитывала в интернационалистском духе, были уверены в «неполноценности» славян и «цивилизаторской миссии» Германии на Востоке. «Пропагандистские образы азиатских, отсталых, некультурных и варварских русских способствовали умонастроениям, которые

---

<sup>41</sup> Kerschaw I. Op. cit. S. 78.

<sup>42</sup> См.: Berghahn V. Op. cit. S. 43–44; Kerschaw I. Op. cit. S. 80–81.

готовили почву для безмерных злодеяний во время Второй мировой войны, хотя убийственное расовое уравнивание большевиков и евреев еще предстояло», — пишет британский историк<sup>43</sup>.

Вину за лишения военных лет, хаос и неразбериху немецкие власти, «националисты и пангерманцы всех оттенков» сначала пытались возложить на социал-демократов, бастующих промышленных рабочих и женщин. Однако гораздо эффективнее для поддержания готовности к жертвам и лишениям оказалось разжигание ненависти к небольшому, легко поддающемуся идентификации меньшинству, преобразование классовой ненависти в расовую ненависть к евреям. Значительная часть населения, воспитанная на длительной антисемитской традиции, и без того относилась к евреям с неприязнью. Теперь же пропаганда националистов превратила евреев не только в «убийц Христа», но и в инициаторов большевизма и революции. В конце войны в Германии курсировали самые невероятные слухи о евреях как о международных закулисных заправилах, извлекающих выгоду из войны, как о расово неполноценных паразитах и трусах, которые готовили поражение Германии. Значительную роль в формировании антисемитских настроений сыграла «перепись евреев» в армии, проведенная в 1917 г. Когда подсчеты показали, что евреи-мужчины в процентном отношении представлены в армии даже больше, чем христиане, перепись была прекращена, но антисемитские пропагандисты продолжили безудержно распространять ложь об уклонении немецких евреев от военной службы. В это же время в Германии, как и в других странах Европы, выросли тиражи «Протоколов сионских мудрецов», сфабрикованных царской охранкой. Антисемитская пропаганда в годы Первой мировой войны, считают зарубежные историки, заложила основы той ненависти к евреям, кульминацией которой стал Холокост<sup>44</sup>.

В издаваемых в ФРГ популярных публикациях делается акцент на особенностях Первой мировой: технанизации военных

---

<sup>43</sup> Kershaw I. Op. cit. S. 101.

<sup>44</sup> Berghahn V. Op. cit. S. 100–101; Kershaw I. Op. cit. S. 118.

действий и **тотальном характере войны**. Технизация проявлялась в появлении новых видов оружия и совершенствовании уже имевшихся — артиллерии и пулеметов. Зёнке Найтцель пишет, что если во франко-прусской войне от огня артиллерии погибли 8,4 % немецких солдат, то в Перову мировую войну — более 58%<sup>45</sup>. Читателям популярной литературы и периодики системы гражданского образования рассказывается, что термин «тотальная война» впервые использовал французский журналист Леон Доде 9 февраля 1916 г., а в Германии он получил хождение после выхода в 1935 г. одноименной книги Людендорфа. Современники употребляли эти слова в различных контекстах, а в нынешнем научном дискурсе понятие «тотальная война» охватывает тотальную мобилизацию вооруженных сил, экономики и населения для войны (женщины и дети тоже мобилизуются как солдаты на фронте или как рабочие в тылу); тотальный контроль государства над всеми сферами жизни общества, включая досуг и культуру; тотальные военные цели, подразумевающие полный разгром врага, причем война до безоговорочной капитуляции в крайнем случае может включать физическое искоренение противника; тотальные методы ведения войны, стирающие различие между военнослужащими и гражданским населением до такой степени, что последнее может превращаться в настоящую цель боевых действий<sup>46</sup>. Для иллюстрации тотального характера войны Ф. Бергхан использует данные о мобилизованных в вооруженные силы воюющих держав. К концу 1918 г. Германия поставила под ружье 11 млн человек, Австро-Венгрия — 6,5 млн, Османская империя — 1,6 млн, Великобритания (с империей) — 7,4 млн, Франция (с империей) — 7,5 млн, Россия — 12 млн, Италия — 5,5 млн, США — 4,2 млн<sup>47</sup>.

---

<sup>45</sup> Neitzel S. Op. cit. S. 9–10.

<sup>46</sup> Neitzel S. Der Totale Krieg // Informationen zur politischen Bildung. 2014. No. 1. S. 26–27. Об образовательном потенциале понятия «тотальная война» см.: Ходнев А. С. Первая мировая война: уроки истории // Ярославский педагогический вестник. 2014. № 4. С. 92–93.

<sup>47</sup> Berghahn V. Op. cit. S. 9.

В сфере внимания зарубежных историков находятся вопросы **стратегии** противоборствующих держав и **военных действий** главным образом на Западном фронте. Авторы популярных публикаций в один голос говорят о том, что войну XX в. начали армии XIX в. Они были зависимы от лошадей не меньше, чем в на полеоновскую эпоху; грузовых автомобилей, танков и самолетов не было, французская армия была обмундирована не в форму цвета хаки или фельдграу, а в традиционную красно-синюю, как ски были выданы британским и французским солдатам в 1915 г., а немецким — в 1916 г., противогазы на момент начала войны тоже отсутствовали. В немецкой армии на один полк приходилось только 6 пулеметов. Все это благоприятствовало обороне и крайне затрудняло наступление<sup>48</sup>. Далее, проблемы, которые приходилось решать военачальникам, выходили за горизонты их опыта, «многие ситуации, в которых они оказывались на войне, не имели примеров, было почти неизбежно совершение ошибок и ошибочных оценок». Несостоятельность генералов «была столь велика, что Россия рухнула уже в 1917 г., а Австро-Венгрия де-факто стояла перед руинами задолго до осени 1918 г.»<sup>49</sup>. При этом некоторые стратеги, такие как Мольтке, понимали, что в войне на истощение даже победитель окажется в положении проигравшего. Отсюда вытекала стратегия молниеносной войны, в которой для достижения победы надо сразу использовать все имеющиеся силы и средства. После того, как 6–9 сентября 1914 г. французская армия остановила немцев на Марне, военачальникам стало ясно, что началась война на истощение. На 700 км фронта от Ипра в Бельгии до Вердена в Лотарингии были выкопаны окопы, общая протяженность ходов сообщения составила 40 тыс. км. Попытки разрешить патовую ситуацию и принудить противника к миру привели к целому ряду кровопролитных и безрезультатных наступлений: Галлиполийской операции

<sup>48</sup> Neitzel S. Weltkrieg und Revolution 1914–1918/19. S. 32; Kerschaw I. Op. cit. S. 71.

<sup>49</sup> Berghahn V. Op. cit. S. 39, 45.

в феврале 1915 г. — январе 1916 г. (Уинстон Черчилль), битве под Верденом в феврале — декабре 1916 г. (генерал Эрих фон Фалькенгайн), битве на Сомме в июле — ноябре 1916 г. (генерал Дуглас Хейг). Если в памяти французов символом ужасов войны стал Верден, то для британцев бессмысленную и жестокую бойню символизирует битва на Сомме, в которой они потеряли больше солдат, чем за всю Вторую мировую войну. На Восточном фронте война была более подвижной, но «немыслимая некомпетентность» генералов порождала не менее высокие потери, чем на Западе<sup>50</sup>.

Рассматривая историю войны «снизу», многие зарубежные авторы обращают внимание на **военную повседневность и изменения в ментальности** фронтовых солдат. В публикациях системы гражданского образования отмечается, что, несмотря на огромные потери и неустроенность военного быта (останки, вши, крысы, грязь), боевой дух солдат на Западном фронте в течение всей войны оставался «поразительно высоким» и они были готовы идти на верную смерть. Поддерживать дисциплину помогала военная юстиция, однако солдатами двигал не страх наказания. В британской армии было вынесено только 3 080 смертных приговоров и приведено в исполнение 346, во французской эти цифры составляли 2 тыс. и 700, в германской — 150 и 48. Главными мотивами являлись уверенность французских, британских и немецких солдат в правоте своего дела, чувства товарищества, долга, чести, любовь к родине. Боевой дух немецких войск пошатнулся только в 1918 г.: за последние четыре месяца войны сдались в плен 385 тыс. немцев — больше, чем за предыдущие 4 года; с августа по ноябрь из кайзеровской армии дезертировали 750 тыс. человек, а в течение всего года — до 1 млн человек<sup>51</sup>. Причинами падения боевого духа стали неудачи на фронте и информация о голоде на родине.

<sup>50</sup> См.: *Neitzel S.* Weltkrieg und Revolution 1914–1918/19. S. 46–60; *Kerschaw I.* Op. cit. S. 76–85; *Berghahn V.* Op. cit. S. 41–68.

<sup>51</sup> *Neitzel S.* Weltkrieg und Revolution 1914–1918/19. S. 148.

По-иному зарубежные историки видят ситуацию в русской, австро-венгерской и итальянской армиях. Их солдаты, пишет И. Кершоу, не верили в «дело», за которое они будто бы сражались. Он цитирует высказывание генерала А. А. Брусилова о том, что многие новобранцы понятия не имеют, какое отношение к ним имеет эта война, и даже не знают о существовании страны с названием «Германия». Плохое снабжение, нехватка обмундирования и винтовок, высокомерие и жестокость офицеров тоже делали свое дело. Кроме того, не оставались незамеченными «ошибки, некомпетентность и коррумпированность генералов», пишет И. Кершоу. В русской армии было распространено мнение, что в поражениях повинны шпионы и предатели. В 1915 г. один солдат заявил: «Рыба гниет с головы. Какой царь стал бы окружать себя ворами и обманщиками? Ясно как день, что мы проиграем эту войну»<sup>52</sup>. Массовой формой протеста стала сдача в плен, который многие солдаты предпочитали смерти или ранению. За годы войны в плен сдались 2,5 млн русских и 2,2 млн австро-венгерских солдат<sup>53</sup>.

Жестокая военная повседневность оказывала серьезное влияние на психику фронтовиков. К Рождеству 1914 г. у солдат еще не было ненависти к противнику, на многих участках фронта стихийно установилось перемирие, через линию фронта солдаты желали друг другу «счастливого Рождества» и даже братались. Смерть поначалу вызывала потрясение и лишала покоя. В ноябре 1914 г. один немецкий солдат писал: «Передо мной постоянно стоит пехотинец без головы, а вместо головы у него — окровавленный кусок мяса. Эта картина не уходит из моей памяти. Она была настолько ужасной, настолько жуткой, что две последние ночи я не смог заснуть». Однако в 1915 г. настроения изменились, солдаты очерствели и ожесточились. Немецкий унтер-офицер вспоминал: «Когда я после потери многих людей покинул линию фронта, я, что очень жаль, не чувствовал никакой грусти. Я размышлял

---

<sup>52</sup> Kershaw I. Op. cit. S. 106.

<sup>53</sup> Berghahn V. Op. cit. S. 9, 75–76.

только о том, что теперь надо накормить меньше ртов и что я должен принести двухнедельные пайки этих людей, пока эти пайки не уехали»<sup>54</sup>. Пребывание в отпуске не давало психологической разрядки, а вызывало отчуждение от родных и близких. Ф. Бергхан говорит о «психологической стене», которая вырастала между молодыми солдатами-отпускниками и их родственниками, потому что «мир окопов и блиндажей в эпоху индустриального ведения войны совершенно отличался от мира в тылу. Как можно было описать озабоченной и испуганной матери пережитый на фронте ужас? У многих отпускников не было слов для этого»<sup>55</sup>.

Отражается на содержании публикаций системы гражданского образования и внимание современной историографии к **повседневной жизни в тылу** воюющих держав. Авторы книг и статей отмечают отличие ситуации в Великобритании и Франции от положения в Германии, Австро-Венгрии и России. В Англии в течение всей войны продовольственное снабжение населения, обеспеченное системой конвоев, было хорошим. Более того, когда выяснилось, что многие обитатели трущоб из-за недоедания негодны к военной службе, питание было улучшено. В результате детская смертность сократилась со 100 пунктов в 1911–1913 гг. до 87 пунктов в 1918 г. Не было голода и во Франции, значительную долю в экономике которой составлял аграрный сектор. В Германии, напротив, продовольственное положение было катастрофическим. Правительство отдавало приоритет снабжению армии, а каждый армейский корпус потреблял за месяц 660 тыс. буханок хлеба и 500 тонн мяса. До войны Германия импортировала примерно 1/3 продуктов питания, в т. ч. 10 % хлеба, 50 % молочных продуктов, 35 % яиц и почти 100 % растительных жиров, поэтому морская блокада оказала катастрофическое воздействие. Если в 1914 г. питание населения оставалось приемлемым благодаря хорошему урожаю и реквизициям на оккупированных территориях, то с 1915 г. оно ощутимо ухудшилось.

---

<sup>54</sup> Kerschaw I. Op. cit. S. 99.

<sup>55</sup> Berghahn V. Op. cit. S. 66.

До войны среднестатистический немец потреблял 3 тыс. калорий в день, зимой 1916/1917 г. потребление сократилось до 2,2 тыс. калорий в армии и 1,2 тыс. в тылу, а в Силезии — до 1 тыс. калорий. Непосредственно от голода никто не умирал, но люди были ослаблены, многие умерли от воспаления легких, туберкулеза, а в 1918 г. — от испанского гриппа. В публикациях системы гражданского образования приводятся различные цифры жертв голодной блокады: 633, 733, 763 и 800 тыс. человек. Похожее положение было в Австро-Венгрии, где для экономии зерна было сокращено производство пива и были введены 2 дня в неделю без мяса. «Еще хуже дела шли у русских, — пишет Фолькер Бергхан. — Правда, здесь не было объективной нехватки продуктов. В принципе они имелись в достаточном количестве в огромной и главным образом аграрной царской империи. Тем больше были некомпетентность и неспособность монархии организовать и распределить имеющиеся ресурсы... Результатом было крушение царизма под давлением протестов крестьян-солдат на фронте и промышленных рабочих в крупных городах»<sup>56</sup>.

Тенденции развития историографии отражает внимание историков к другому аспекту войны «снизу» — *изменениям в гендерных отношениях*. Одним из важнейших последствий войны считается расширение женского труда. Многие женщины расценивали свое решение выйти на работу как патриотический поступок, но основной причиной их вовлечения в процесс производства было сокращение реальных доходов семьи. Пособия солдатским вдовам и сиротам там, где они существовали, были низкими. Например, в Англии выплачивалось 190 тыс. пособий вдовам и 10 тыс. сиротских пособий, а в Италии, где было 200 тыс. вдов, сначала выплачивалась только небольшая единовременная компенсация, с которой взимали 10-процентный налог. Надежды женщин на сохранение рабочих мест после войны оказались напрасными, «свои» места

<sup>56</sup> См.: *Berghahn V.* Op. cit. S. 81–86; *Neitzel S.* Weltkrieg und Revolution 1914–1918/19. S. 131–147; *Herzig A.* Op. cit. S. 86; *Chapoutot J.* Op. cit. S. 69–70.

на производстве вновь заняли мужчины. Тем не менее вовлеченность женщин в общественное производство способствовала выдвижению требований политического и юридического равенства. Избирательное право они получили только в России, Германии и Австрии, в Великобритании оно было предоставлено только в 1928 г., а во Франции — в 1945 г. К тому же движение за эмансипацию вызвало волну антифеминизма. «В газетах, журналах и книгах проводились кампании против эмансипированной “современной” женщины, которая требовала партнерства и до сих пор невиданной независимости, была самостоятельной и спортивной, курила сигареты и ездила на мотоцикле. Для многих мужчин это были картины ужаса, которые показывали, насколько сильно война подорвала традиционные общественные формы и традиции», — пишет Ф. Бергхан<sup>57</sup>. А З. Найтцель видит процесс эмансипации более скептически, замечая, что количество занятых женщин в годы войны выросло мало, скорее имел место переход из домашнего хозяйства и текстильной промышленности в промышленность военную, где оплата труда была выше<sup>58</sup>.

Ужас войны показан авторами популярных изданий с помощью *цифр потерь и показателей материального ущерба* вуюющих держав. Согласно Ф. Бергхану, в войне погибли 9,4 млн человек, в т. ч. Англия потеряла 723 тыс., Франция — 1,32 млн, Германия — 2,03 млн, Россия — 1,81 млн, Австро-Венгрия — 1,1 млн. Кроме того, в России в результате революции и Гражданской войны погибли еще 900 тыс. человек, 6,8 млн были ранены или больны. В Индии от эпидемии гриппа умерло 6 млн человек, в Африке от различных эпидемий — 1 млн<sup>59</sup>. Теми же цифрами оперирует и З. Найтцель, отмечая, что погибли 15% немецких солдат, а самый высокий процент павших по сравнению с численностью армии приходится на Францию<sup>60</sup>. И. Кершоу пишет о поч-

---

<sup>57</sup> Berghahn V. Op. cit. S. 79.

<sup>58</sup> Neitzel S. Weltkrieg und Revolution 1914–1918/19. S. 130.

<sup>59</sup> Berghahn V. Op. cit. S. 10.

<sup>60</sup> Neitzel S. Weltkrieg und Revolution 1914–1918/19. S. 167.

ти 9 млн павших солдат и почти 6 млн гражданских лиц, погибших от голода, болезней и депортаций<sup>61</sup>. Автор книги по истории земли Гессен Франк-Лотар Кроль приводит данные о том, что в Гессене погиб каждый восьмой мужчина в возрасте от 15 до 40 лет<sup>62</sup>. В разрезе общественных классов особенно высокие жертвы понесли верхние слои. Например, средние потери британской армии составили 16,2%, а потери среди студентов Оксфорда в возрасте моложе 20 лет — 23,7%, студентов Кембриджа — 26,7%. Объяснение заключается в том, что при записи добровольцев юноши из обеспеченных семей проходили медицинское освидетельствование в отличие от обитателей городских трущоб рабочих кварталов, страдавших от недоедания и болезней<sup>63</sup>.

Огромным было количество раненых и искалеченных, которые часто возвращались домой изменившимися до неузнаваемости. Получили ранения от 4,2 до 4,95 млн немецких солдат, 3,6 млн австро-венгерских, 2,7 млн французских, 4,9 млн русских, 0,947 млн итальянских, 0,204 млн американских, 0,4 млн солдат Османской империи, а также 2,1 млн солдат Британской империи<sup>64</sup>. Тысячи бывших солдат страдали от военного невроза — т. н. «снарядного шока» («Shell Shock»). Сначала их считали дезертирами и нередко казнили, лишь позднее пришло осознание того, что они больны и нуждаются в лечении. Тяжесть полученных ранений и условия оказания медицинской помощи привели к массовым ампутациям конечностей. После войны эти ветераны не могли работать и существовали на небольшую пенсию. Только в Англии было 36,4 тыс. человек, потерявших две конечности или разбитых параличом, более 24 тыс. человек потеряли одну руку или ногу, 152 тыс. подверглись частичной ампутации. Нередко они вымешивали горечь за свою участь на женах и детях, осуществляя вербальное или физическое насилие. Например, во Франции количество

<sup>61</sup> Kershaw I. Op. cit. S. 137.

<sup>62</sup> Kroll F.-L. Op. cit. S. 74.

<sup>63</sup> Berghahn V. Op. cit. S. 11.

<sup>64</sup> Berghahn V. Op. cit. S. 12; Neitzel S. Weltkrieg und Revolution 1914–1918/19. S. 167.

разводов выросло с 16 тыс. в 1913 г. до 35 тыс. в 1920 г. и 31 тыс. в 1921 г. Изувеченных солдат французы называли «людьми с разорванным лицом», на людях они часто носили маски, а в госпиталях, где им шили лица, были запрещены зеркала<sup>65</sup>.

Война принесла с собой огромные разрушения. На Западе большой ущерб был нанесен артиллерийским огнем, а на Востоке многие местности пострадали, поскольку не раз переходили из рук в руки. Огромных масштабов достигли военные расходы: великим державам война обошлась в 175 млрд долларов, в том числе Германия потратила 37,8 млрд, Великобритания — 35,3 млрд, Франция — 24,3 млрд, США — 22,6 млрд, Россия — 22,3 млрд, Италия — 12,4 млрд<sup>66</sup>.

Анализ научной и популярной литературы, распространяемой системой гражданского образования ФРГ, а также периодических изданий Федерального и земельного центров гражданского образования позволяет сделать вывод о том, что германские граждане имеют возможность ознакомиться с новейшими концепциями немецких и зарубежных ученых. Материалы системы гражданского образования углубляют и расширяют информацию о Первой мировой войне, содержащуюся в современных немецких школьных учебниках, развивают отношение к войне как наихудшему варианту разрешения международных конфликтов. На примере Первой мировой войны воспитывается понимание того, что поражение может иметь катастрофические последствия для общества и государства, а победа не способна компенсировать принесенные жертвы, страдания, лишения. Красной нитью через публикации системы гражданского образования проходит идея о том, что национализм, ксенофобия, пренебрежение к человеческой жизни, нарастающие в годы войны, не прекращаются после того, как отгремели последние выстрелы. Они имеют далеко идущие негативные последствия для внутренней жизни стран-участниц и международных отношений.

---

<sup>65</sup> Ibid. S. 13.

<sup>66</sup> Ibid. S. 15.



**Ирина Владимировна Грибан**

к. ист. н., доцент кафедры педагогики и педагогической компартистики Уральского государственного педагогического университета, директор центра культурно-образовательных проектов УрГПУ, Екатеринбург

## **Судьба империи и Великая Отечественная война: новые подходы к преподаванию истории в гимназиях Баден-Вюртемберга<sup>1</sup>**

**Аннотация.** В статье проанализированы особенности освещения истории России и, в частности, Великой Отечественной войны на страницах новых учебных пособий для гимназий федеральной земли Баден-Вюртемберг. На основе сравнительного анализа четырех пособий выявлены ключевые тенденции в формировании представлений о России и ее военной истории в рамках системы школьного образования.

**Ключевые слова:** образ прошлого, историческая память, «преодоление прошлого», политика памяти, советско-германские отношения 1939–1941 гг., Великая Отечественная война, учебники истории.

Анализируя особенности и тенденции развития мемориальной культуры Германии в XX–XXI вв., известный немецкий историк и культуролог А. Ассман приходит к выводу о том, что «немцы давно перестали быть однородным социумом; в новых условиях массовой иммиграции этот социум становится все

---

<sup>1</sup> Статья подготовлена при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект №20-011-31560 «Образ войны в коллективной памяти молодежи России и Европы: коммеморативные практики и механизмы формирования гражданской идентичности»).

более разнородным»<sup>2</sup>. В результате в современном немецком обществе существует «не одна история, а множество историй», «у немцев есть все основания убедиться в наличии у себя множественной идентичности и, соответственно, разных уровней исторического сознания»<sup>3</sup>.

Размышления А. Ассман в полной степени находят подтверждение в системе школьного исторического образования, сложившейся в ФРГ: в каждой из 16 земель Германии действует собственный закон об образовании, вследствие чего возникают существенные различия как в содержании, так и в методиках обучения и количестве отведенных на изучение истории часов<sup>4</sup>. Такой подход неизбежно приводит и к разному уровню знаний у выпускников немецких школ, что нередко становится темой для общественных дискуссий, неизбежно связанных с более сложными и глубокими спорами об обращении с прошлым и культуре памяти: как надо изучать историю, какие события помнить, а какие можно изучить в общем контексте, каким образом обходиться с чувством вины за развязанные в XX в. мировые войны<sup>5</sup>.

---

<sup>2</sup> Ассман А. Забвение истории – одержимость историей. М., 2019. С. 540.

<sup>3</sup> Там же.

<sup>4</sup> Грибан И. В. Вторая мировая война на страницах школьных учебников истории: опыт ФРГ // Преподавание военной истории в России и за рубежом / под ред. К. А. Пахалюка. М.; СПб., 2018. С. 141–152.

<sup>5</sup> Mit Geschichte in die Zukunft // Deutsche Welle. 2009. 31. Jan. URL: <https://www.dw.com/de/mit-geschichte-in-die-zukunft/a-4142303> (дата обращения: 19.09.2020); DDR, Breakdance und Drittes Reich // Deutsche Welle. 2009. 27 März. URL: <https://www.dw.com/de/ddr-breakdance-und-dritttes-reich/a-4126184> (дата обращения: 19.09.2020); Warum wird an Gymnasien das Fach Geschichte unterrichtet? // Histoproblog – Geschichte macht Schule: Lernplattform für das Fach Geschichte. 2014. 6. März. URL: <https://histoproblog.org/2014/03/06/warum-wird-an-gymnasien-geschichte-unterrichtet/> (дата обращения: 19.09.2020); Lüthmann H. Was wissen wir über Auschwitz? Nichts! // Welt. 2015. 19 Jan. URL: <https://www.welt.de/kultur/history/article136504160/Was-wissen-wir-ueber-Auschwitz-Nichts.html> (дата обращения: 19.09.2020); Maleike K. Wozu noch Geschichtsunterricht? // Deutschlandfunk. 2017. 30 Sep. URL: [https://www.deutschlandfunk.de/schulbildung-wozu-noch-geschichtsunterricht.680.de.html?dram:article\\_id=397093](https://www.deutschlandfunk.de/schulbildung-wozu-noch-geschichtsunterricht.680.de.html?dram:article_id=397093) (дата обращения: 28.10.2020).

Многие скептики говорят о «фатальном поражении истории как школьного предмета»<sup>6</sup>. Учитель истории и французского языка из Вуппертала А. Ульбрихт отмечает, что качество уроков истории в настоящее время лучше, чем раньше, когда господствовала «монологизированная история», но количество уроков существенно сократилось. Особенно мрачно ситуация с количеством часов на изучение истории выглядит в таких землях, как Северный Рейн – Вестфалия, Бранденбург и Рейнланд-Пфальц<sup>7</sup>. Эксперты пишут о том, что «ученики все меньше способны видеть взаимосвязь между прошлым и настоящим, извлекать уроки из истории»; «история постепенно сливается с другими предметами, такими как география или социология, даже с экономикой»<sup>8</sup>; «существует лишь минимальный консенсус относительно того, чему следует учить в разных федеральных землях»<sup>9</sup>.

В последние несколько лет в ряде федеральных земель происходит постепенный переход на новые учебные планы<sup>10</sup>, что обусловлено процессами, которые характерны для современного немецкого общества: увеличение количества мигрантов, изменение этнической и возрастной структуры населения, развитие инклюзивного образования и дальнейшее внедрение компетентностного подхода<sup>11</sup>.

---

<sup>6</sup> *Vitzthum T.* Der fatale Niedergang des Schulfachs Geschichte // Welt. 2015. 14 Dez. URL: <https://www.welt.de/politik/deutschland/article149909227/Der-fatale-Niedergang-des-Schulfachs-Geschichte.html> (дата обращения: 19.09.2020).

<sup>7</sup> *Ulbricht A.* Darum sollte Geschichte Hauptfach werden // Spiegel. Panorama. 2016. 22 Sep. URL: <https://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/geschichte-sollte-in-der-schule-hauptfach-werden-a-1113218.html> (дата обращения: 20.09.2020).

<sup>8</sup> Berlin schafft Geschichtsunterricht ab // Junge Freiheit. 2014. 24 Okt. URL: <https://jungefreiheit.de/politik/deutschland/2014/berlin-schafft-geschichtsunterricht-ab/> (дата обращения: 20.09.2020).

<sup>9</sup> *Vitzthum T.* Op. cit.

<sup>10</sup> Neuer Bildungsplan und neue Oberstufe: Geschichte. URL: <https://www.cornelsen.de/lehrplaene/baden-wuerttemberg/gymnasium/geschichte> (дата обращения: 20.09.2020).

<sup>11</sup> *Грибан И.В.* Уроки прошлого: преподавание истории Второй мировой войны в гимназиях ФРГ в условиях перехода на новый учебный план //

Общая цель реформы — унифицировать содержание образования и уравнять в правах и объеме знаний учащихся разных типов школ посредством устранения барьеров в процессе получения образования, улучшения взаимосвязи типов школ и систематической индивидуальной поддержки учащихся. Однако реализуется реформа в каждой земле по-своему и с разным темпом и успехом<sup>12</sup>. Т. Витцтум сравнивает ситуацию в разных федеральных землях и приходит к неутешительному выводу: «В школах Шлезвиг-Гольштейна тема “Международные политические проблемы в XX веке” может быть исключена из учебного процесса. Школьники ничего не узнают о сегодняшних “горячих точках” и новых державах. В Берлине в средней школе “отменили” империализм и кайзеровский рейх. В Баден-Вюртемберге “выпала” Французская революция... Берлин и Бранденбург решили отказаться от хронологического принципа в изучении истории до 8-го класса. Должны быть только “ключевые пункты” — так называемые “продольные сечения” — “Война и мир” или “Торговля в переходный период”. Несмотря на критику, с 2017 г. действует этот учебный план»<sup>13</sup>. Противники новых учебных планов говорят, что это — «продукт технократов, превращающих историю в развлекательный предмет, из которого исчезает самое важное — время»<sup>14</sup>.

---

Преподавание военной истории в России и за рубежом: Сб. ст. Вып. 2 / под ред. К. А. Пахалюка. М.; СПБ., 2019. С. 133–146.

<sup>12</sup> См., напр.: *Graumann O.* Inklusion — eine unerfüllbare Vision. Eine kritische Bestandsaufnahme. Opladen; Berlin; Toronto, 2018; *Becker U.* Exklusionen im Inklusionszeitalter. Zur Ausgrenzungsdynamik gesellschaftlicher Innenräume // Zeitschrift für Inklusion. 2017. № 1. URL: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/414/318> (дата обращения: 11.09.2020); *Wocken H.* „Das eigentliche Ziel der Inklusion ist verfehlt“ // Das Deutsche Schulportal. 2018. 21 Apr. URL: <https://deutsches-schulportal.de/schulkultur/vielfalt/hans-wocken-das-eigentliche-ziel-der-inklusion-ist-verfehlt/> (дата обращения: 11.09.2020).

<sup>13</sup> *Vitzthum T.* Op. cit.

<sup>14</sup> *Wessel M. S.* Wie die Zeit aus der Geschichte verschwindet // Frankfurter Allgemeine Zeitung. 2016. 25. Sep. URL: <https://www.faz.net/aktuell/feuille>

Особый интерес представляет реформа школьного исторического образования в федеральной земле Баден-Вюртемберг: по новому учебному плану, одобренному в 2016 г., предусматривается выделение в процессе изучения истории в 9–10-х классах гимназий т. н. «центров тяжести» (Schwerpunkte), под которыми подразумевается особый акцент на истории России, Китая и Турции. Именно эти пространственные границы («Fremde Räume») предопределены условиями современно-го глобализирующегося мира. История этих империй и их постимперского развития (Imperien im Wandel) рассматривается в сравнении с процессом европейской интеграции. Особый акцент на истории России и Турции, помимо прочего, обусловлен и большим количеством школьников, имеющих российские или турецкие корни<sup>15</sup>.

В качестве основных задач нового учебного плана определены приоритет личностного развития, формирование активной жизненной позиции и участие в жизни общества, с одной стороны, а с другой — нацеленность на ориентацию в современном мире<sup>16</sup>. Подготовленные в соответствии с планом 2016 г. учебные пособия по истории для 9–10-х классов впервые будут использоваться на уроках истории в 2020–2021 учебном году. Именно эти пособия станут одним из важнейших источников формирования представлений школьников о российской истории в XIX–XX вв., окажут влияние на отношение к современной России.

Для анализа были выбраны 4 новых пособия для школ федеральной земли Баден-Вюртемберг:

---

ton/forschung-und-lehre/geschichtsunterricht-wie-die-zeit-aus-der-geschichte-verschwindet-14432809.html (дата обращения: 11.09.2020).

<sup>15</sup> Pant H.A. Warum ein “neuer” Bildungsplan? Anlässe und Absichten der Bildungsplanreform // Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. 2016. URL: [http://www.bildungsplaene-bw.de/\\_Lde/LS/BP2016BW/ALLG/EINFUEHRUNG](http://www.bildungsplaene-bw.de/_Lde/LS/BP2016BW/ALLG/EINFUEHRUNG) (дата обращения: 01.07.2019).

<sup>16</sup> Ibid.

1. «История 10». Издание для гимназий Баден-Вюртемберга<sup>17</sup>.
2. «Исторический форум. Империи в движении: Китай, Россия и Турция»<sup>18</sup>.
3. «Время истории. Россия, Китай и Османская империя — империи в движении»<sup>19</sup>.
4. «История и события 10»<sup>20</sup>.

Анализ пособий был проведен по плану:

- содержательная часть (какие события оказываются в центре внимания авторов и какой образ России формируется на основе этих данных);
- источники (работа с источниками традиционно является одним из главных элементов урока истории в Германии, поэтому представленные в учебниках источники оказывают большое влияние на историческое сознание);
- иллюстрации (как правило, сопровождающиеся эмоционально окрашенным пояснительным текстом);
- методический аппарат (вопросы и задания, которые предстоит выполнить учащимся).

Особое внимание уделено проблеме освещения истории Великой Отечественной войны, поскольку это событие — наиболее сложное и болезненное для интерпретации и восприятия немецкими школьниками и абсолютно необходимое для понимания России и ее развития во второй половине XX — XXI в.

Сами названия параграфов и глав нередко уже несут в себе некий смысловой подтекст, поэтому ниже представим сопоставительную таблицу с оглавлением частей, посвященных России:

---

<sup>17</sup> Geschichte 10. Ausgabe für Gymnasien in Baden-Württemberg / hrsg. von A. Gawatz, A. Grießinger. Stuttgart, 2020.

<sup>18</sup> Forum Geschichte. Imperien im Wandel: China, Russland und die Türkei / hrsg. Von H.-J. Cornelissen, A. Zodel. Berlin, 2020.

<sup>19</sup> Zeit für Geschichte. Schülerband 10. Russland, China und das Osmanische Reich — Imperien im Wandel / Erarbeitet von E. Gentner, V. Habermeier, H. Kohl, D. Schumacher, M. Seiler. Braunschweig, 2020.

<sup>20</sup> Geschichte und Geschehen 10 / hrsg. von M. Sauer. Stuttgart, Leipzig, 2020.

<b>Geschichte 10</b> <b>Россия – империя</b> <b>в ретроспективе</b>	<b>Forum Geschichte</b> <b>Российская империя</b> <b>и Советский Союз</b>	<b>Zeit für Geschichte</b> <b>Россия – империя</b> <b>в движении</b> <b>(в ретроспективе)</b>	<b>Geschichte und</b> <b>Geschehen</b> <b>Россия – империя</b> <b>в ретроспективе</b>
Первый взгляд. Россия – империя в ретроспективе	Введение	Россия в глобализирующемся мире	-
Российская империя: от Европы до Тихого океана	Ты уже знаешь? Ориентирование в пространстве Ориентирование во времени	Введение. «Транс-сиб» – стройка века «Российская империя» – огромная страна с многочисленными народами	-
Россия в XIX в. – между отсталостью и модернизацией	Групповой пазл: характеристика Российской империи в 1900 г. Анализ исторической картины Модернизация монархической России – неразрешимая задача?	Россия под властью царя Модернизация или кризис без конца?	Власть царя
Окно на Запад. Марксизм – общественная теория изменит мир	Окно на запад: теория марксизма Окно на Запад: ленинская партия «нового типа» Критика идеологии	Марксизм-ленинизм. Основа для нового общественного порядка?	Окно на Запад: Маркс и марксизм Окно на Запад: Ленин и революция

<b>Geschichte 10 Россия – империя в ретроспективе</b>	<b>Forum Geschichte Российская империя и Советский Союз</b>	<b>Zeit für Geschichte Россия – империя в движении (в ретроспективе)</b>	<b>Geschichte und Geschehen Россия – империя в ретроспективе</b>
Победа большевиков – Россия будет коммуни- стической	Революции с 1905 по 1917 г.	Погружение. 1917 – год революций	Начинается новое, луч- шее время? – Большевики утверждают свою власть
Сталинизм – реформа- торская диктатура	Ранний СССР – рывок в новое общество	Сталин – диктатор или реформатор? Групповая работа. Сельское хозяйство и индустрия – Новое общество? – Свобода для народов России? – Тerror и насилие	Сталин – между модернизацией и тер- рором
Великая Отечественная война	Анализ дневников	Погружение. Свобода искусства или служба государству?	Погружение. Свобода искусства или служба государству?
Конкретная история: Лена Мухина и блокада Ленинграда	Великая Отечественная война	Сверхдержава Совет- ский Союз. Золотое время?	От Великой Отече- ственной войны к су- пердержаве

<p>Беглый взгляд. Догнать и перегнать Запад — модернизация по-советски</p>	<p>Мастерская. Догнать и перегнать Запад — модернизация по-советски</p>	<p>Империя под давлением: Советский Союз при Горбачеве</p>	<p>Контрверсия. Советская модель — впечатляющее явление или начало безнадежности?</p>	<p>Русские немцы: от царской эпохи по сей день</p>	<p>Россия — quo vadis?</p>
<p>Навстречу истории: Миф о Сталине в России?</p>	<p>Попытки реформ. Решаются ли проблемы «Перестройкой» и «гласностью»?</p>	<p>Распад Советского Союза. Гласность и требование свободы</p>	<p>История в разрезе: в поисках новой родины: история российских немцев</p>	<p>Русские переселены в Германию. Прибыли. Интегрировались ли?</p>	<p>Современные вызовы. Какой путь выберет Россия в будущем?</p>
<p>Горбачев — кризис или новый старт?</p>	<p>Конец Советского Союза — конец многонационального государства?</p>	<p>Погружение. Украина между двумя державами</p>	<p>—</p>	<p>Россия сегодня — на зад в царскую эпоху или прорыв в будущее?</p>	<p>—</p>
<p>Контрверсия: Украина, Россия, Европа — о чем идет речь в конфликте на Украине?</p>	<p>—</p>	<p>—</p>	<p>—</p>	<p>—</p>	<p>—</p>

Обращает на себя внимание вводная часть, которая уже задает своеобразный тон для последующего восприятия материала. Так, в пособии «Forum Geschichte» авторы подготовили необычное введение в тему. Сначала ученикам предлагается рубрика с интересными фактами о России «Знаешь ли ты...». Подбор фактов весьма любопытен:

- почему самая большая страна на Земле выглядит единой с культурной точки зрения?
- почему самый длинный железнодорожный путь в мире по сей день впечатляет воображение?
- почему не так просто определить, какой народ в России является основным?
- почему в России 2 столицы?
- что Москва с точки зрения архитектуры является сравнительно молодым городом?
- что казненная в 1918 г. царская семья была причислена к святым в 2000 г.?
- что Россия занимает первое место в мире по количеству выходных дней?
- почему для русских так важна дача?
- что у жителей России есть не только фамилия, но и отчество?
- почему Россия с 2014 г. является приоритетным рынком для Китая?<sup>21</sup>

В отличие от других учебников, далее представлены разделы «Ориентирование в пространстве» (сопровождается физической картой России) и «Ориентирование во времени» (с «лентой времени», на которой показаны основные этапы развития российского государства с X в.). В пособии «История и события» лента времени сразу для трех империй показана на форзаце и дает возможность сопоставления эпохи и событий, которые происходили в одно время в этих странах.

Введение в тему «Российская империя в движении» в пособии «Время истории» основано на ассоциациях. Авторы

---

<sup>21</sup> Forum Geschichte. S. 24–25.

обращаются к ученикам: «На этом развороте ты найдешь некоторые зарисовки из жизни современной России и темы, которые актуальны для нее в XXI веке». При этом для характеристики современной России и ее проблем выбраны достаточно специфические фотографии:

- 1 Настоящее и прошлое (на фото — парад на Красной площади, подпись: «Ветераны Красной Армии, вооруженных сил бывшего Советского Союза, на торжествах в Москве, 2019 г.»). В комментарии отмечается, что для современного российского общества характерна культура памяти, направленная на подчеркивание величия и особенностей России, и важную роль в этом играет победа над нацистской Германией во Второй мировой войне.
- 2 «Между Востоком и Западом: стела “Европа — Азия” в Оренбурге». В пояснительном тексте — размышления о том, является ли Россия европейской страной? Подчеркивается, что отношения России с Европой ухудшились после «аннексии Крыма».
- 3 Россия и ЕС (символичная картинка: «Российская Федерация и ЕС — борьба?»). Второй раз на одном развороте рассказано об «аннексии Крыма» и подчеркивается, что с приходом к власти В. В. Путина, который пытается укрепить свою власть снаружи и внутри, появились новые конфликты: «Аннексия Крыма в 2014 г. и российское вторжение в Сирию для поддержки президента Асада привели к введению санкций со стороны ЕС».
- 4 Обращение с этническими меньшинствами (фото — «Разрушенный Дом Печати в Грозном», в пояснительном тексте — информация о двух войнах 1990–2000-х гг. в Чечне, в результате которых погибло много людей. Вывод: «И в настоящее время имеют место “угнетение, коррупция и господство насилия в этих кавказских республиках”». Вопрос, который предлагается обсудить: «будут ли народы России отстаивать свою независимость и свободу или всё будут определять Москва и русские?»)<sup>22</sup>.

---

<sup>22</sup> Zeit für Geschichte. S. 26–29.

Таким образом, из введения создается первоначальное впечатление о России как большой стране, сосредоточенной на сохранении традиций, религиозной, конфликтующей с Европейским союзом вопреки положению на европейском континенте и не соблюдающей интересы этнических меньшинств.

Учебник «История и события» начинается с главы «Чужие пространства? Бывшие империи вчера и сегодня». Авторы обосновывают значимость изучения этого раздела: «Культурное и политическое влияние Китая, России и Турции на Европу уходит своими корнями в далекое прошлое <...> Китай, Россию и Турцию объединяет их имперское прошлое, которое является и частью общественной культуры памяти. Сегодня перед этими тремя государствами стоят различные вызовы»<sup>23</sup>. Далее под общим заголовком «Имперская культура памяти» представлены фотографии В. В. Путина в Большом Кремлевском дворце (с надписью «двор русских царей, а ныне — рабочее место президента»), военный парад в Китае, президент Турции Р. Т. Эрдоган в окружении офицеров, одетых в форму времен Османской империи. Школьникам предлагается ответить на вопрос: «Какое отношение к имперскому прошлому демонстрируют представленные фотографии, каким образом позиционируют себя лидеры государств»<sup>24</sup>?

Во всех пособиях, кроме учебника «Время истории», период Великой Отечественной войны рассматривается в отдельном параграфе и представлен как ключевое событие в истории России.

Наиболее подробно тема войны освещена в книге «История» под редакцией А. Гаватца и А. Грисингера. Параграф предваряет пояснение: «Победа Советского Союза над нацистским режимом в германо-советской войне 1941–1945 гг. считается в России патриотическим триумфом в Великой Отечественной войне. Продолжаются ежегодно военные парады — напоминание о 9 мая как

---

<sup>23</sup> Geschichte und Geschehen. S. 10.

<sup>24</sup> Ibid.

о “Дне Победы”<sup>25</sup>. При описании начала войны допущена фактологическая ошибка: «22 июня 1941 г. нацистский режим напал на Советский Союз без объявления войны. Тем самым внезапно для советского руководства *был разорван германо-советский договор о дружбе и границах* (“пакт Гитлера — Сталина”)». Авторы не акцентируют внимание на предвоенном периоде, причинах и последствиях подписания договора о ненападении (в отличие от других пособий), но подробно объясняют, почему появилось название «Великая Отечественная война». При работе с этим пособием ученики гимназий узнают о «Плане Барбаросса», стремлении нацистской Германии к завоеванию жизненного пространства на Востоке, блицкриге, количестве попавших уже в первые месяцы войны в плен красноармейцев, блокаде Ленинграда и количестве умерших от голода и болезней в Ленинграде, немецком поражении под Сталинградом и капитуляции Германии<sup>26</sup>. В последнем пункте параграфа авторы подчеркивают, что победа над нацистской Германией — ключевой и самый значимый пункт в истории России, что память о победе нередко затмевает память о терроре Сталина, который прежде всего выступает в памяти как успешный «генералиссимус» (верховный главнокомандующий) Советского Союза.

Традиционно для немецких учебников истории достаточно лаконичный текст параграфа сопровождается большим количеством источников, которые должны помочь учащимся сформировать свое мнение о событии. В качестве источников для изучения в этом пособии представлены:

- фото «Голодающий житель блокадного Ленинграда»;
- советский плакат 1942 г. «Все для фронта! Все для победы!» (с изображением Сталина);
- советский плакат 1944 г. «Добьем немецко-фашистских захватчиков в их берлоге!» (перевод названия под плакатом не соответствует первоисточнику — «Поднимем победный флаг над Берлином!»);

---

<sup>25</sup> Geschichte 10. S. 56.

<sup>26</sup> Ibid. S. 56–57.

- фото «Флаг Победы на Рейхстаге»;
- рисунок «Георгиевская ленточка» с кратким описанием значения этого символа в современной России;
- фото военного парада на Красной площади 9 мая 2010 г.;
- диаграмма «Важнейшие исторические события» (результат опроса общественного мнения в 2017 г., демонстрирующий, что для 77 % опрошенных россиян Великая Отечественная война является событием № 1);
- фото «2 молодых человека несут портрет Сталина на параде, посвященном 70-летию победы над нацистской Германией в Великой Отечественной войне»;
- отрывок из речи Н. Хрущева на XX съезде КПСС с критикой сталинской политики во время Великой Отечественной войны;
- отрывок «Миф о Победе» из книги А. Бекер «Мифы о Сталине и сталинизме и государственная историческая политика в постсоветской России в эпоху Путина»;
- американская карикатура 1942 г. «Ворота в Сталинград»;
- отрывок «День Победы» из статьи Л. Гудкова «Оковы Победы — идентичность России на основе памяти о войне». Приведем перевод этого отрывка: «День Победы — это не только день памяти, печальных воспоминаний о погибших, человеческих жертвах и материальных потерях. Это День Победы, день триумфа советской армии над гитлеровской Германией. При этом международное значение победы для русских постепенно снижается, большее значение имеет самоидентификация. Наряду с этим, никто сегодня не чувствует ненависти по отношению к бывшему противнику. Половина русских даже была бы согласна установить в России памятники погибшим с обеих сторон во Второй мировой войне»<sup>27</sup>.

На основе представленных источников школьникам предстоит ответить на такие вопросы: «Охарактеризуйте политический курс Сталина после нападения Германии на Советский Союз»,

---

<sup>27</sup> Ibid. S. 59.

«Оцените значение Сталина как верховного главнокомандующего», «Объясните значение термина «Великая Отечественная война», «Объясните значение Второй мировой войны для русских», а также «Обсудите, необходимо ли вспоминать о конце Второй мировой войны посредством проведения военных парадов»?<sup>28</sup>

Безусловным плюсом этого пособия является отдельный параграф, посвященный блокаде Ленинграда (отметим, что далеко не во всех российских учебниках этой теме уделено такое внимание<sup>29</sup>). Параграф «Конкретная история: Лена Мухина и блокада Ленинграда» призван на основе дневника показать, как голод и страх перед смертью стали повседневной жизнью 16-летней жительницы Ленинграда. После ознакомления с источником школьники должны ответить на вопросы: «Как изменилась повседневная жизнь Лены во время “войны на уничтожение”?», «Почему блокаду Ленинграда можно назвать “тихим геноцидом”?», «Обсудите, насколько типичной была судьба Лены для периода Второй мировой войны?», «Подумайте, какие последствия имели пережитые события для Лены?».

Гораздо лаконичнее тема войны показана в учебнике «Forum Geschichte». Указано, что Советский Союз потерял 20 млн жителей, из них половина — гражданское население<sup>30</sup>.

Мимоходом в рамках параграфа «Сталин — диктатор и реформатор?» рассматривается война в пособии «Время истории». История войны изложена предельно кратко: «Многие русские почитают Сталина до сих пор, прежде всего, за превращение СССР под его руководством после Второй мировой войны в супердержаву. Сталин, явившийся идеологическим противником нацистского режима в Германии, совершил в 1939 г. коренной

---

<sup>28</sup> Ibid.

<sup>29</sup> Грибан И.В., Грибан О.Н. Блокада Ленинграда в российских школьных учебниках истории: к вопросу о сохранении исторической памяти // Битва за Ленинград 1941–1944 гг.: подвиг города-героя в Великой Отечественной войне. СПб., 2019. С. 266–276.

<sup>30</sup> Forum Geschichte. S. 66.

разворот: заключил с Третьим Рейхом пакт о ненападении, после чего началась Вторая мировая война. В дополнительном протоколе была договоренность о том, что Германия и Россия разделят Польшу. Несмотря на это в 1941 г. германский вермахт напал на СССР и оккупировал часть страны. Ценой больших жертв среди солдат и гражданского населения удалось в 1945 г. одержать победу в так называемой Великой Отечественной войне. Победа гарантировала Сталину власть до его смерти 5 марта 1953 г., а Советскому Союзу — статус державы-победительницы<sup>31</sup>. Такое изложение вряд ли позволит немецким школьникам понять масштаб и значимость Великой Отечественной войны для истории России.

Таким образом, анализ материалов в СМИ и новых учебных пособий позволяет сделать вывод о том, что проблема преподавания истории в современной Германии остается одной из дискуссионных тем не только для педагогического сообщества, но и для широких кругов общественности. Специфика германской системы образования, предусматривающая большую свободу в выборе средств, методов и содержания предметов в каждой федеральной земле, ведет к тому, что уровень и качество знаний по истории выпускников школ в разных частях Германии может сильно отличаться. Уникален пример Баден-Вюртемберга, где с 2020–2021 учебного года ученики гимназий будут углубленно изучать историю трех империй — России, Китая и Турции. Попытка создания учебных пособий, которые покажут эволюцию этих государств и их роль в современном мире — безусловно, интересный эксперимент, заслуживающий внимания. Анализ содержания глав об истории России в пособиях, подготовленных в соответствии с новым учебным планом, показывает, что они сильно различаются по объему материала, подобранный для анализа источников базе, методическому аппарату и акцентам в освещении ключевых событий. В конечном итоге решающую роль будет играть учитель: именно от его уровня знаний,

---

<sup>31</sup> Zeit für Geschichte. S. 42.

представлений и выбора учебника и дополнительных материалов будет зависеть, какой образ сформируется в сознании современных учеников в процессе изучения России как «чужого пространства». Заслуживает уважения и стремление показать историю Великой Отечественной войны (пусть и не во всех пособиях достаточно убедительно и объективно) через призму российских источников.

А. Ассман считает, что современному немецкому обществу особенно в школе «необходимо добиться рефлексии по отношению к долгой немецкой истории, умения видеть и читать сохранившиеся и еще живые следы прошлого в настоящем», а «взгляд на немцев изнутри подлежит согласованию со взглядом на немцев извне и наоборот»<sup>32</sup>. Попытка Баден-Вюртемберга посмотреть на историю через призму истории империй, очевидно, соответствует такому стремлению к рефлексии.

---

<sup>32</sup> Ассман А. Указ. соч. С. 541.



**Лидия Викторовна Ехлакова**

учитель истории средней школы № 12 г. Ярославля,  
аспирант Ярославского государственного педагогического  
университета

## **Визуализация Второй мировой войны в современных французских школьных учебниках**

**Аннотация.** В статье рассматривается, какую роль играют визуальные источники в формировании исторической памяти. Анализируется визуальный образ Второй мировой войны, создаваемый в современных французских учебниках, место работы с визуальными источниками в образовательной программе Франции, а также применяемые приемы и методы.

**Ключевые слова:** визуальный источник, историческая память, Вторая мировая война, школьные учебники истории, Франция.

**В**о второй половине XX в. в исторической науке происходит визуальный поворот. Наряду с текстами в качестве исторических источников исследователи начинают использовать изображения. Эти изменения в науке не могли не отразиться на школьном историческом образовании. В образовательных стандартах, программах и учебниках начинают уделять внимание умению работать не только с письменными источниками, но и с визуальными.

Использование изображений на уроках истории помогает сформировать у учащихся представление о событиях и людях прошлого, вызывает интерес и позволяет лучше запомнить материал. Определенная подборка визуальных источников дает

возможность создать характерный образ исторического события, который будет соответствовать взглядам общества на него в данный момент времени и сконструирует историческую память о нем.

Во Франции, как и в других государствах, память о Второй мировой войне находится в подвижном состоянии, причем наиболее болезненным является определение места французов в коллаборационизме и в геноциде еврейского населения<sup>1</sup>. В связи с этим возникает вопрос: какой образ Второй мировой войны создается через визуальные источники в современных французских школьных учебниках, как они влияют на историческую память о ней?

В новой образовательной программе для основной школы (коллежа), принятой во Франции в 2015 г., указано, что учащимся необходимо проводить работу с произведениями искусства, которые включают в себя в т. ч. и изобразительные произведения. Это обеспечивает доступ к фактам и культурам прошлого, помогает им связать прошлые художественные произведения с современными. Чтобы воспринять культурное наследие, школьники учатся идентифицировать формы, материалы и художественные выражения и связывать их с обычаями, придавая им смысл<sup>2</sup>. Таким образом, визуальные источники играют важную роль в изучении и трансляции культуры и истории.

Для решения поставленной проблемы были выбраны четыре учебных пособия по предмету «история-география» для выпускного 3-го класса колледжа, где изучаются темы «Вторая мировая

---

<sup>1</sup> Шеррер Ю. Германия и Франция: проработка прошлого // *Pro et Contra*. 2009. Т. 13. С. 89–98; Канинская Г.Н. Две войны в зеркале французской истории // Люди и тексты. «Заказ» на историю? Актуализация информационного пространства прошлого: исторический альманах. М., 2013. С. 361–396.

<sup>2</sup> Nouveau programme d’Histoire Géographie // La Réforme du Collège 2016 en Clair. 2015. 19 décembre. URL: <http://www.reformeducollege.fr/nouveaux-programmes/nouveaux-programmes-d-histoire-geographie-et-enseignement-moral-et-civique> (дата обращения: 03.05.2019).

война» и «Франция во Второй мировой войне». Все они изданы в 2016 г. и принадлежат трем разным издательствам: *Livrescolaire* (г. Лион)<sup>3</sup>, *Hachette Education* (г. Париж)<sup>4</sup> и *Hatier* (г. Париж)<sup>5</sup>. При анализе из всех визуальных источников были взяты только изобразительные, не рассматривалась условно-графическая наглядность, которая включает в себя схемы, диаграммы, планы местности и карты.

Количество изображений в каждом из четырех учебных изданий отличается друг от друга. В учебнике издательства *Hachette Éducation* для работы предложено 25 иллюстраций. В учебном пособии этого же издательства «*Histoire-Géographie EMC Collection Nathalie Plaza*» – 33. Учебные издания от «*Hatier*» и «*Livrescolaire*» включают в себя по 42 изображения. В каждом учебнике по 5–6 плакатов (за исключением пособия издательства «*Livrescolaire*», где их 16) и по 1–2 рисунка (кроме издания «*Histoire-Géographie EMC Collection Nathalie Plaza*» издательства «*Hachette Éducation*», в котором их 5). Самым многочисленным видом визуальных источников, предложенных во французских учебниках, являются фотографии. В среднем в каждом из них предложено по 25 фотоизображений, посвященных Второй мировой войне и участию Франции в ней.

Наиболее интересным визуальным источником предлагаемых авторами учебных изданий являются рисунки. Главным образом это изображения, сделанные узниками нацистских концлагерей или лагерей смерти. В трех учебниках представлены рисунки французского художника Давида Олера, а в одном из них – произведения чешской художницы Хельги Вессовы. Они изображают сюжеты жизни в лагере – работу зондеркоманды в зале печей крематория, само здание крематория, процесс

<sup>3</sup> *Histoire – Géographie. Enseignement moral et civique de le classe 3-e.* Lyon, 2016.

<sup>4</sup> *Histoire – Géographie de le classe 3-e.* Paris, 2016; *Histoire-Géographie EMC Collection Nathalie Plaza de le classe 3-e.* Paris, 2016.

<sup>5</sup> *Histoire – Géographie Enseignement Moral et Civique de le classe 3-e.* Paris, 2016.

селекции, мечты и размышления о прошлой и будущей жизни. Эти рисунки открывают роль искусства как средства выживания. В одном из учебников раздел так и называется «Искусство, чтобы выжить и засвидетельствовать»<sup>6</sup>. Все изображения несут в себе целую палитру эмоций, не оставляя равнодушным рассматривающего их человека. В сознании зрителя формируется понимание концлагерей и лагерей смерти в качестве черной страницы в истории человечества, преступления против цивилизации.

Среди рисунков в одном из учебников также есть те, которые были сделаны участниками движения Сопротивления на территории Франции. Все они относятся к режиму Виши. Например, одна работа называется «30 динариев» и изображает маршала Ф. Петена в виде Иуды<sup>7</sup>. Подобные иллюстрации формируют представление об искусстве как о способе борьбы, показывают, что движение Сопротивления охватило даже духовную сферу жизни общества.

Также к группе рисунков как визуальных источников можно отнести комиксы. Этот изобразительный жанр близок и понятен современным подросткам, наверняка вызовет у них внимание и интерес. В одном из французских учебников предложен маленький комикс, созданный на территории режима Виши и пропагандирующий добровольную отправку на работы в Германию<sup>8</sup>. Для его анализа задается вопрос: «Каким образом режим Виши участвовал в военных усилиях немцев?» То есть этот визуальный источник, бывший в те годы инструментом пропаганды, предстает в качестве исторической иллюстрации и доказательства того, что режим Виши носил коллаборационистский характер. В другом учебном издании представлены обложки американских журналов с комиксами. Их главными персонажами являются супергерои, которые ведут борьбу с немецкими и японскими

---

<sup>6</sup> Histoire – Géographie EMC Collection Nathalie Plaza. P. 66–67.

<sup>7</sup> Ibid. P. 87.

<sup>8</sup> Ibid. P. 81.

агрессорами<sup>9</sup>. И в первом, и во втором учебниках комиксы подаются как один из элементов пропаганды воюющих сторон. Комикс об отправке на работу в Германию так и называется «Пропагандистская брошюра Виши в пользу службы обязательных работ (STO)»<sup>10</sup>. Американские комиксы рассматриваются в разделе «Пропаганда и искусство для масс» как самостоятельные исторические источники. К ним авторы учебника задают два вопроса: «Определите персонажей, против которых сражается Капитан Америка» и «Какие элементы выделяются, когда речь идет о документах пропаганды?»<sup>11</sup> Таким образом, работа с таким видом визуальных источников, как комиксы, позволяет как проиллюстрировать события и явления рассматриваемого периода времени, так и с критической точки зрения взглянуть на подобные исторические источники.

Особую группу исторических визуальных источников занимают плакаты и карикатуры. В современных французских учебниках по истории-географии при изучении Второй мировой войны и участия Франции в ней карикатур не представлено. Единственная карикатура помещена на страницах учебного пособия «*Histoire-Géographie EMC Collection Nathalie Plaza de le classe*» издательства «Hachette Éducation». Это советская карикатура «Превращение “фрицев”»<sup>12</sup>, которая в качестве иллюстрации помещена рядом с воспоминаниями немецкого солдата о Стalingрадской битве. Плакаты разного происхождения: американские, немецкие, советские, французские и японские — представлены в каждом из рассмотренных учебных пособий. В некоторых случаях они выступают в качестве иллюстраций к письменным источникам, а в других сами являются предметом исторического анализа либо совместно с текстом, либо отдельно от него.

<sup>9</sup> *Histoire — Géographie. Enseignement moral et civique de le classe 3-e.* Lyon, 2016. P. 93.

<sup>10</sup> *Histoire — Géographie EMC Collection Nathalie Plaza.* P. 81.

<sup>11</sup> *Histoire — Géographie. Enseignement moral et civique de le classe 3-e.* Lyon, 2016. P. 93.

<sup>12</sup> *Histoire-Géographie EMC Collection Nathalie Plaza.* P.61.

В современных французских школьных учебниках всеми авторами отмечается, что плакат — это один из элементов пропаганды периода Второй мировой войны, поэтому к нему как к историческому источнику необходим особый подход. Плакаты создают запоминающиеся визуальные образы, отражают дух времени, когда они были созданы, но в то же время к ним необходимо подходить с точки зрения критического анализа. Например, в учебнике издательства «*Livrescolaire*» к немецким плакатам, посвященным «вырождающемуся» современному искусству, и японскому, изображающему атаку на Перл-Харбор, задан вопрос: «Какие функции выполняют эти изображения?» Ответ на него следует построить по плану: 1) обратите внимание на характер и поддержку каждого документа; 2) определите, для какой публики они адресуются; 3) опишите ваши впечатления<sup>13</sup>.

Небольшое число плакатов (четыре плаката в трех разных учебниках) посвящено событиям на Тихоокеанском фронте. Это американские изображения, призывающие к мести за события в Перл-Харбore<sup>14</sup>, а также изображающие нелицеприятный собирательный образ японца-кровопийцы, подсобника нацистской Германии<sup>15</sup>. Таким образом, авторы учебников демонстрируют читателям, какой образ противника формировался для американского общества в годы войны, что для них первоочередным врагом была не столько Германия, сколько Япония.

В каждом из проанализированных учебников среди плакатов присутствуют те, которые призывают к единству наций в борьбе против стран Оси<sup>16</sup>. Это позволяет создать впечатление глубокого единения между союзниками, их мощи и целеустремленности в борьбе.

---

<sup>13</sup> Histoire — Géographie. Enseignement moral et civique de le classe 3-e. Lyon, 2016. P. 92–93.

<sup>14</sup> Histoire — Géographie Enseignement Moral et Civique de le classe 3-e. Paris, 2016. P. 74.

<sup>15</sup> Histoire — Géographie EMC Collection Nathalie Plaza. P. 58.

<sup>16</sup> Histoire — Géographie de le classe 3-e. P. 45.

Часть представленных в учебных изданиях плакатов (шесть из 33) посвящены призыву к трудовому подвигу в тылу. Это, например, американский плакат «Можем сделать!», призывающий женщин поступать на работу на военное производство<sup>17</sup>, и советский плакат «Соревнуйся на лучшую помощь фронту!»<sup>18</sup>. Эта группа плакатов помогает авторам учебников визуально дополнить образ трудового подвига, который был так же важен, как и боевые действия. Здесь плакаты, фотографии и тексты выступают единой линией, показывающей и доказывающей масштабы мобилизации трудовых ресурсов каждой из стран-союзниц (в первую очередь США), самоотверженность тружеников тыла.

Важную роль плаката в пропаганде показывают группы изображений, создаваемые, с одной стороны, режимом Виши, а с другой — участниками Сопротивления. Первые посвящены главным образом идеи «национальной революции», которая широко распространялась сторонниками маршала Ф. Петена. В большинстве учебных изданий встречаются плакаты режима Виши из серии «Труд, семья, Отечество»<sup>19</sup>. Этот лозунг должен был сменить республиканский девиз «Свобода, равенство, братство», поэтому плакаты с ним, с новыми государственными символами и портретом Ф. Петена были разнообразны. Также среди плакатов, выпускаемых на территории режима Виши и оккупированной Франции, присутствуют те, которые призывают французов вступать в трудовую армию и отправляться на работу на немецкие предприятия<sup>20</sup>. То есть создается картина отказа новых французских властей от республиканских ценностей и их сотрудничества с Германией.

---

<sup>17</sup> Histoire — Géographie. Enseignement moral et civique de le classe 3-e. Lyon, 2016. P. 88.

<sup>18</sup> Ibid. P. 109.

<sup>19</sup> Histoire — Géographie Enseignement Moral et Civique de le classe 3-e. Paris, 2016. P. 92.

<sup>20</sup> Histoire — Géographie de le classe 3-e. P. 58.

В противовес плакатам режима Виши представлены изображения движения Сопротивления. В основном это речь генерала Ш. де Голля 18 июня 1940 г., оформленная в виде плаката, или французские плакаты с призывами единства нации, изданные в Лондоне<sup>21</sup>. Они гораздо менее разнообразные по своему оформлению, что говорит об отсутствии возможности их открыто распространять.

Все представленные в учебниках по истории-географии плакатные изображения просты в восприятии, не требуют серьезной подготовки для анализа. Их персонажи узнаваемы, а лозунги понятны и легко запоминаются.

Самой многочисленной группой визуальных источников являются фотографии. Они также формируют представление о ряде сюжетов из истории Второй мировой войны во Франции.

Небольшое количество фотографий изображают военные действия и их последствия. Так, в учебниках предлагаются изображения Курской или Сталинградской битвы<sup>22</sup>, Дрездена и Хиросимы после бомбардировки<sup>23</sup>, а также высадки войск в Нормандии<sup>24</sup>. Несмотря на то, что боевых действий изображено немного, но они создают образ разрушительной силы войны как для стран антигитлеровской коалиции, так и для Германии и ее союзников. В двух учебных пособиях помещены фотокадры с Тихоокеанского фронта. Кроме воздушных и наземных атак японцев и американцев, на одной из фотографий изображено массовое убийство в Китае, учиненное японскими военными<sup>25</sup>. Она невольно заставляет провести параллель с действиями айнзацгрупп по отношению к еврейскому населению на Восточном фронте.

---

<sup>21</sup> Histoire – Géographie EMC Collection Nathalie Plaza. P. 88.

<sup>22</sup> Histoire – Géographie de le classe 3-e. P. 45.

<sup>23</sup> Histoire – Géographie Enseignement Moral et Civique de le classe 3-e. Paris, 2016. P. 69, 77.

<sup>24</sup> Histoire – Géographie de le classe 3-e. P. 53.

<sup>25</sup> Histoire – Géographie Enseignement Moral et Civique de le classe 3-e. Paris, 2016. P. 77.

Значительная часть фотографий, предложенных во французских учебниках, относится к теме геноцида еврейского населения в годы Второй мировой войны. Некоторые из них повторяются в разных учебных изданиях. В целом логика подбора одинаковая: жизнь гетто, массовые расстрелы, концлагеря и лагеря смерти (как правило, Аушвиц), а также обвиняемые на Нюрнбергском процессе. Изображения преступлений не только вызывают сострадание и ужас, но и позволяют зафиксировать массовость такого явления, как Холокост, жестокость и расчетливость тех, кто реализовывал идеи расового превосходства в жизнь. Следует отметить, что в учебниках присутствуют фотографии со сценами задержания еврейского населения и действием антиеврейских законов на территории Франции<sup>26</sup>. Однако сказать об участии французов в карательных акциях и депортациях евреев по этим фотографиям невозможно, т. к. нет среди них таких, где четко можно идентифицировать французских коллaborационистов или была бы соответствующая подпись. Таким образом, подборка фотокадров в современных французских учебниках не указывает на прямую причастность французов к геноциду еврейского населения, хотя в двух из четырех изданиях есть письменные подтверждения этого факта.

Особое внимание во всех учебниках занимает изображение обыденной жизни Парижа в условиях оккупации. Различные фотографии немецких солдат около Триумфальной арки и немецких флагов на центральных улицах Парижа отражают подчинение оккупантам, трудности осознания этого факта, с которыми пришлось встретиться обывателям города после капитуляции. Тяжесть жизни жителей французской столицы при новой власти иллюстрируется снимками очередей около продовольственных магазинов. Интересной является фотография из одного из учебников, которая называется «Страх бомбардировки Союзников», изображающая учителя с учениками в бомбоубежище<sup>27</sup>.

<sup>26</sup> Histoire – Géographie EMC Collection Nathalie Plaza. P. 81.

<sup>27</sup> Ibid. P. 82.

Она демонстрирует безысходность мирного населения в войне, которое может пострадать как от своих военных сил, так и от сил противника. Еще одним из распространенных сюжетов является изображение т.н. «исхода» — бегства, стихийной эвакуации населения с территорий, оккупированных Германией, на юг и за границу. На этих снимках можно увидеть людей с огромными связками чемоданов, личных вещей и домашней утвари. Кто-то тащит это все на себе, кто-то передвигается на повозке или машине<sup>28</sup>. Фотографии вызывают жалость и сочувствие их героям. Люди в растерянности пытаются спасти свои жизни и хоть какое-нибудь имущество. То есть, можно сказать, снимки обыденной жизни французов на оккупированной территории создают образ войны как тяжелого испытания не только для политиков и военных, но и для мирного населения.

Не самым многочисленным по числу фотографий, но встречающимся во всех проанализированных учебных изданиях сюжетом являются коллаборационизм и режим Виши. Сотрудничество правительства Ф. Петена с Германией воплощается через снимок его встречи с А. Гитлером в Монтуаре в 1940 г., где они пожимают друг другу руки<sup>29</sup>. Он представлен во всех учебниках и создает образ режима Виши как дружественного нацистам, а Ф. Петена — как предателя идей единства и независимости французской нации. Антиреспубликанский характер главы правительства Виши подчеркивает пропагандистская фотография «Молитва детей за маршала Петена», помещенная в одном из учебников<sup>30</sup>. Также есть несколько снимков французских предприятий, работающих на немецкую военную промышленность<sup>31</sup>, но в пояснении подчеркивается, что это сотрудничество было вынужденным. Таким образом, режим Виши представляется через фотоснимки режимом коллаборационизма, который,

---

<sup>28</sup> Histoire — Géographie de le classe 3-e. P. 57.

<sup>29</sup> Histoire — Géographie. Enseignement moral et civique de le classe 3-e. Lyon, 2016. P. 113.

<sup>30</sup> Histoire — Géographie de le classe 3-e. P. 59.

<sup>31</sup> Histoire — Géographie EMC Collection Nathalie Plaza. P. 84.

однако, не все французы добровольно поддерживали, поэтому для его сохранения нужны были сильная пропаганда и помощь оккупационных сил Германии.

Последним сюжетом, получающим визуальную поддержку, является движение Сопротивления. Ему посвящено 22 снимка из 100 предложенных во всех четырех учебных изданиях. Среди них встречаются портреты известных сопротивленцев, например, Люси Обрак<sup>32</sup>, фотографии партизан маки<sup>33</sup>, а также генерала Ш. де Голля либо в окружении солдат Свободных французских сил, либо выступающего на лондонском радио<sup>34</sup>. На фотографиях сопротивленцев можно увидеть и мужчин, и женщин, и подростков, не только французов, но и англичан, и американцев. Это формирует представление о широком охвате движением Сопротивления различных групп населения. Также по изображениям возможно определить круг деятельности сопротивленцев как на территории Франции, так и за ее пределами: участие в боевых действиях, партизанские вылазки, печать листовок, плакатов и газет, саботажи на предприятиях. То есть создается образ непрерывной борьбы французского мирного и военного населения против сил немецких оккупантов и режима Виши, возглавлял которую и вдохновителем которой был генерал Ш. де Голль.

Чтобы учащиеся могли разобраться в образах и транслируемых смыслах каждого из визуальных источников, для работы с ними в учебных пособиях разработана система вопросов и заданий. Визуальные источники анализируются совместно с письменными документами, выступая в качестве их дополнения или подтверждая основную мысль текста. Также в ряде случаев они предстают самостоятельными историческими источниками, которые несут в себе какой-либо отдельный факт или смысл,

---

<sup>32</sup> Histoire – Géographie Enseignement Moral et Civique de le classe 3-e. Paris, 2016. P. 104–105.

<sup>33</sup> Histoire – Géographie. Enseignement moral et civique de le classe 3-e. Lyon, 2016. P. 117

<sup>34</sup> Histoire – Géographie Enseignement Moral et Civique de le classe 3-e. Paris, 2016. P. 100, 107.

который не является иллюстрацией к тексту, а может быть связан с ним лишь тематически. Каждое из представленных в учебниках изображений имеет название и дату, а также в большинстве случаев краткую характеристику обстоятельств создания или исторического контекста. Это позволяет более точно интерпретировать те события или персонажей, которые изображены на фотографии, плакате или рисунке.

Задания для работы с визуальными источниками чаще всего направлены на их внимательное рассмотрение и последующую интерпретацию. Допустим, в одном из учебников к плакату «Смена», агитирующему отправляться на работу в Германию, и фотографии «Лагерь для интернирования евреев во Франции» задан следующий вопрос: «Выделите, что в каждом из этих документов указывает на коллаборационизм?»<sup>35</sup>

Тем не менее в учебных изданиях присутствует небольшое количество вопросов, которые требуют от учащихся не просто провести внешний анализ изображения, но и дать оценку или сделать вывод. Например, к рисункам чешки Хельги Бессовы, которая побывала в лагерях Трезина и Аушвиц, «14-й день рождения» (1943 г.) и «Селекция» (1945 г.) предлагается сделать презентацию, заполнив сравнительную таблицу по вопросам. Они в основном направлены на рассмотрение иллюстраций, однако последний из них носит оценивающий характер: «Что хочет показать Хельга в этих рисунках?» А чтобы сделать вывод по работе над всем разделом, необходимо ответить на вопрос и пояснить свою точку зрения: «По-вашему мнению, по каким причинам депортированные как Хельга рисуют их испытания в нацистских лагерях?»<sup>36</sup>

Некоторые визуальные источники анализируются вместе с текстами документов. Допустим, для ответа на вопрос: «Определите категории людей, находившихся

---

<sup>35</sup> Histoire – Géographie. Enseignement moral et civique de la classe 3-e. Lyon, 2016. P. 115.

<sup>36</sup> Histoire – Géographie EMC Collection Nathalie Plaza. P. 66–67.

в Бухенвальде?» — предлагается использовать два текста, «Клятва Бухенвальда» и «Свидетельство, извлеченное из архива лагеря», а также две фотографии «Снимок депортированного француза в начале мая 1945 г. в Париже» и «Мемориальный памятник убитым синти и рома 1995 г.»<sup>37</sup>.

Подводя итог, можно сделать следующие выводы. В современных французских школьных учебниках для колледжа по темам «Вторая мировая война» и «Франция во Второй мировой войне» представлен широкий спектр разных визуальных источников — рисунки, плакаты, фотографии. В себе они несут представления о Второй мировой войне как о войне тотальной, которая затронула все сферы жизни французского и мирового сообщества, от искусства до производства. Визуальные источники уделяют мало внимания боевым действиям, что подчеркивает мысль о том, на события этой войны следует смотреть с разных ракурсов, сквозь призму разных источников. Уникальность Второй мировой как раз и заключается в ее тотальности, и военные сражения уже играют здесь не самую главную роль.

Обилие плакатов позволяет составить представление о Второй мировой войне как о борьбе идеологической, а также продемонстрировать, в какой противоречивой информационной обстановке жил тогда человек, какое давление он испытывал. Посредством визуальных источников эта война представляется как большая трагедия и для военного, и для мирного населения. Особое место в этой трагедии уделяется геноциду еврейского населения, о чем свидетельствует обилие фотографий и рисунков по этой теме. Этот военный конфликт по визуальным источникам представлен как пример, когда нации смогли объединиться в борьбе за свою свободу. Особый вклад в победу внесли американские, а также советские и английские союзники Франции. Сама же Франция на изображениях представлена как страна, которая, несмотря на поражение, продолжает сопротивление противнику, ни на минуту не выключаясь из борьбы. Режим Виши

---

<sup>37</sup> Histoire — Géographie de le classe 3-e. P. 50–51.

и коллаборационизм рассматриваются как ошибочный путь развития, отход от республиканских ценностей, как режим, навязанный оккупационными властями.

Значительное число изображений по таким темам, как Холокост (29 из 100), а также коллаборационизм (22 из 100) и движение Сопротивления (29 из 100), дают возможность сделать вывод о том, что авторы французских учебников, вслед за образовательной программой и запросом французского общества и государства, стремятся сделать эти темы ключевыми и наиболее запоминающимися. Геноцид еврейского населения становится центральным вопросом в общей теме Второй мировой войны, а противостояние режима Виши и движения Сопротивления — в теме истории Франции во Второй мировой войне.



## ***Ярослав Анатольевич Голубинов***

к. ист. н., доцент, доцент кафедры всеобщей истории, международных отношений и документоведения Самарского национального исследовательского университета имени академика С. П. Королева

# **Изучение Второй мировой войны в школах Великобритании: к вопросу о связи локальной и военной истории**

**Аннотация.** В Великобритании во всех четырех частях королевства (Англии, Уэльсе, Шотландии и Северной Ирландии) национальные учебные планы (*curriculum*) лишь в самых общих чертах определяют содержание такого предмета, как история, что обуславливает разнообразие изучаемых тем (и, в частности, военных сюжетов) и подходов к их преподаванию. Темы, затрагивающие Вторую мировую войну, могут включать в себя, например, и привычное обращение к политической и военной истории, и, одновременно, широкое исследование прошлого отдельных местностей и влияния на них вооруженных конфликтов.

**Ключевые слова:** Великобритания, история, школа, войны XX в., разнообразие изучаемых тем, локальная история, новейшая историография.

**В** отличие от России, в Великобритании нет единого учебного стандарта для всего государства, все четыре части Соединенного Королевства обозначают особые требования к знаниям, умениям и навыкам, которые должны приобрести ученики государственных школ. Национальные учебные планы (*national curriculum*), охватывающие обучение с 3–4 до 15–16 лет, прежде всего нацелены на формирование определенных умений у школьников, а не некоего запаса знаний. Так,

в Уэльсе<sup>1</sup> и Шотландии<sup>2</sup> планы вообще не содержат конкретных указаний на содержание, которое требовалось бы усвоить на уроках, тогда как в Англии<sup>3</sup> и Северной Ирландии<sup>4</sup> все-таки обозначают некоторые основные понятия и события, которые должны быть введены в школьный курс истории.

Тем не менее прохождение школьного курса истории должно позволить ученику в Англии, Уэльсе и Северной Ирландии в 15–16 лет сдать экзамен и получить аттестат «*General Certificate of Secondary Education*» (*GCSE*), высокие баллы которого открывают возможность для дополнительного двухлетнего обучения в школе (т. н. «*sixth form*» уже вне «*national curriculum*») и сдачи экзаменов повышенной сложности («*GCE Advanced Exam*», или чаще просто «*A-level*»), необходимых для поступления в университет. В Шотландии, образовательная система которой наиболее сильно отличается от всех остальных частей Соединенного Королевства, аналогом *GCSE* можно считать экзамен уровня «*National 5*», а дорогу в университет открывают экзамены «*Higher*» и «*Advanced Higher*» также после дополнительного двухлетнего обучения.

Составление и сдачу экзаменов *GCSE* и *A-level* в Англии, Уэльсе и Северной Ирландии регулируют несколько организаций, одна из которых («*Edexcel*») полностью принадлежит крупной издательской компании «*Pearson*», остальные же (*AQA*, *OCR*, *CCEA* и *WJEC*) можно определить как некоммерческие

---

<sup>1</sup> History in the national curriculum for Wales. URL: <https://hwb.gov.wales/curriculum-for-wales-2008/key-stages-2-to-4/history-in-the-national-curriculum-for-wales> (дата обращения: 29.09.2020).

<sup>2</sup> Schools: School curriculum and qualifications. URL: <https://www.gov.scot/policies/schools/school-curriculum> (дата обращения: 27.09.2020).

<sup>3</sup> National curriculum in England: history programmes of study. URL: <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-history-programmes-of-study/national-curriculum-in-england-history-programmes-of-study> (дата обращения: 16.09.2019).

<sup>4</sup> History // CCEA. URL: <https://ccea.org.uk/key-stage-3/curriculum/environment-society/history> (дата обращения: 27.09.2020).

или общественные организации, тесно связанные с государственными органами, контролирующими сферу образования. Надзирает за их работой специальная государственная служба «Ofqual» (сокращение от «*Office of Qualifications and Examinations Regulation*»).

Экзамен *GCSE* отчасти похож на вторую часть российских ОГЭ и ЕГЭ по истории: в нем предлагаются только такие вопросы, на которые требуется дать развернутые ответы, а в случае испытаний *A-level* предполагается также написание небольшой курсовой работы. Естественно, каждая из проводящих экзамены организаций выпускает (в сотрудничестве с издательскими домами) множество пособий, обеспечивает возможность дополнительных курсов для подготовки к экзаменам, а также осуществляет методическое сопровождение занятий и помогает учителям.

Государственные органы, контролирующие сферу образования (в данном случае речь идет только об Англии), выдвигают к экзаменам *GCSE* ряд обязательных требований, которые оказываются несколько жестче, чем требования национальных учебных планов<sup>5</sup>. Так, задания экзамена должны обязательно охватить три эпохи (Средневековье 500–1500 гг., раннее Новое время 1450–1750 гг. и Новое время с 1750 г. вплоть до нынешнего момента). Кроме того, при формулировании вопросов должны быть, во-первых, затронуты комплексные проблемы (т. н. «*depth study*»), показывающие зависимость исторических событий от разных факторов (например, военных или религиозных), а во-вторых, выделены для анализа некоторые небольшие периоды (около 50 лет, «*period study*») внутри больших эпох и обязательно обозначены тематические блоки («*thematic study*»), связывающие эпохи и периоды и способствующие их сравнению (например, при обращении к таким общественным феноменам, как войны, культура, религия или экономика).

---

<sup>5</sup> GCSE history. URL: <https://www.gov.uk/government/publications/gcse-history> (дата обращения: 30.09.2020).

Особенный интерес представляет также требование включать задания по истории определенного места (*«particular site in its historical context»*) и показывающие связь между ним, — например, каким-то зданием или даже его частью (так, это может быть лондонский Тауэр), районом города или даже некоей территорией (*«a city or rural landscape/setting»*), — и важными событиями прошлого или тенденциями развития общества. При этом составители экзаменационных заданий не должны сосредотачиваться исключительно на истории Британских островов (как всего региона, так и отдельных его частей, хотя британские сюжеты должны охватить не менее 40 % курса подготовки к экзамену), но должны, наоборот, затрагивать «историю [другой] нации или группы народов или международных отношений между несколькими нациями». При этом все не должно быть сведено к «простому изучению британского участия в зарубежных делах»<sup>6</sup>. В курсе подготовки к экзамену и, соответственно, в его вопросах должна быть отражена по крайней мере одна комплексная тема, связанная с Британией, и одна — с Европой и остальным миром.

Также требуется при подготовке к экзаменам *GCSE* опираться на те знания, умения и навыки, которые школьники получают в ходе обучения с 11 до 14 лет (этап обучения *Key Stage 3*), поэтому этот этап оказывается необычайно насыщен материалом, который отбирается и преподается учителями с опорой на учебники (*textbooks*) различных издательств. В ходе же следующего этапа *Key Stage 4* (15–16 лет) происходит целенаправленная подготовка к сдаче *GCSE* (если ученик выбирает историю в качестве одного из экзаменов) с опорой на пособия тех же издательств — партнеров организаций, проводящих экзамены. Обыкновенно издательства (как и такие же фирмы в России) предлагают целую «линейку» пособий — расширенный набор, включающий

---

<sup>6</sup> History. GCSE subject content. April, 2014. P. 5. URL: [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/310549/history\\_GCSE\\_formatted.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/310549/history_GCSE_formatted.pdf) (дата обращения: 30.09.2020).

помимо учебника и специальной тетради с заданиями также методические сборники, схемы и планы уроков.

Национальный учебный план Англии предполагает, что в ходе *Key Stage 3* на уроках помимо всего прочего будет изучаться локальная история<sup>7</sup>. Поскольку в основных учебниках она затрагивается поверхностно (обычно только в виде обращения к «историческим местам», как того требует экзамен *GCSE*), то методическую поддержку учителям оказывают как государственные, так и общественные организации. Так, Комиссия исторических зданий и памятников Англии (*«Historic Buildings and Monuments Commission for England»*, или чаще просто *«Historic England»*), финансируемая Министерством культуры, СМИ и спорта, тесно сотрудничает со школами, полагая, что локальная история — важная часть не только в образовании вообще, но и в воспитании гражданского сознания и ответственности перед местным (локальным) сообществом, нацией и человечеством в целом<sup>8</sup>. Естественно, изучение локальной истории увязывается с вопросами сохранения исторического и культурного наследия самых разных эпох.

Особый случай представляет переплетение в учебном процессе сюжетов локальной и национальной истории. Ярким примером такого смешения может выступить сюжет «Лондон в годы Второй мировой войны». Исследователи отмечают, что немецкие бомбардировки британской столицы и других городов страны (в английской традиции за этими событиями закрепилось название *«Blitz»*<sup>9</sup>, т.е. «Молния» по-немецки), а также воздушная «Битва

---

<sup>7</sup> History programmes of study: key stage 3. National curriculum in England. P. 4. URL: [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/239075/SECONDARY\\_national\\_curriculum\\_-\\_History.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/239075/SECONDARY_national_curriculum_-_History.pdf) (дата обращения: 30.09.2020).

<sup>8</sup> Maddison M. Planning Outstanding Local History and Heritage Projects at Key Stages 1, 2 and 3. URL: <https://historicengland.org.uk/content/docs/education/explorer/planning-outstanding-local-history-and-heritage-projects-pdf/> (дата обращения: 30.09.2020).

<sup>9</sup> См., напр.: Todman D. Britain's war. Into Battle, 1937–1941. New York, 2016. P. 363–655.

за Британию» вместе с легендарным отступлением (фильм Кристофера Нолана 2017 г. подтверждает такой статус в современном обществе) британских войск из Дюнкерка стали «культурными образами», «определившими ключевые точки в [формировании] британской национальной идентичности», и «событиями, которые продолжают влиять на восприятие британцами самих себя»<sup>10</sup>.

В рамках подготовки к экзаменам *GCSE* от «*Edexcel*» в серии учебных пособий, которые освещают одну из больших тем (*thematic study*), есть и учебник<sup>11</sup>, посвященный изучению влияния войн на британское общество со времен Средневековья до наших дней, в котором также выделяется дополнительный раздел об исторической среде (*«historic environment»*). В данном случае такой средой (или же местом — *«site»* согласно государственным требованиям) выступает Лондон в годы Второй мировой войны<sup>12</sup>. Предполагается, что учебник не может и не должен содержать исчерпывающую информацию об изучаемом вопросе, но лишь предлагает наиболее современные подходы и методы его рассмотрения, а большую часть знаний школьник получит от учителя, который будет разъяснять какие-то сюжеты и рекомендовать дополнительную литературу.

Интересно, что раздел о Лондоне в годы Второй мировой войны открывается прямой речью одного из авторов учебника, рассказывавшего, что ему было трудно писать этот раздел и сюжет смог заинтересовать его, когда он ближе познакомился с судьбами тех людей, которые оказались в Лондоне во время бомбежек, прежде всего детей — сверстников тех, кто будет читать учебник (в центр внимания попадает вполне реальная семья Дагганов, о жизни которой в годы войны сохранились многочисленные свидетельства)<sup>13</sup>.

<sup>10</sup> Crawford K.A., Foster S.J. War, Nation, Memory: International Perspectives on World War II in School History Textbooks. War, Nation, Memory. Charlotte, NC, 2007. P. 5.

<sup>11</sup> Webb S., Podesta E. Warfare through time, c.1250-present. London, 2016.

<sup>12</sup> Ibid. P. 112–161.

<sup>13</sup> Ibid. P. 113.

Подобный подход позволяет перейти к формулированию вопросов об участии в событиях прошлого тех или иных социальных групп, а также проблеме поиска и анализа исторических источников, из которых ученик может извлечь всю необходимую для ответа информацию. Например, понятно, что на вопрос «Как правительство пыталось защитить людей во время бомбардировок?» можно ответить, если обратиться (список возможных источников, из которых надо выбрать, приведен тут же в учебнике) к газетам, фотографиям, отчетам госслужб, документам муниципалитета, а также дневникам и воспоминаниям современников событий. Естественно, другие вопросы («Что случилось с детьми из такого-то района?») потребуют другого набора источников. Кроме того, с некоторыми из них (например, выпусками кинохроники или данными переписей) школьник еще не знаком, и именно изучение темы о Лондоне в годы Второй мировой войны даст понимание, что это такое и как с этим типом источника работать.

Так, комбинируя имеющуюся информацию о стране, городе и отдельных людях, школьники изучают влияние войны на локальном (или даже личном), региональном и национальном уровнях<sup>14</sup>. Примечательно, что раскрытие вопросов о детях военного Лондона и их судьбе потребует, как это демонстрируют авторы учебника, обращения к широкому мировому контексту и постановке вопросов наподобие таких: «Почему Лондон был целью немецких бомбардировщиков?», «Отчего определенные районы Лондона бомбили больше других?», «Куда и как эвакуировали детей?», «Кто и как боролся с последствиями бомбежек в городе?» Таким образом, один из небольших подразделов («Вторая мировая война»<sup>15</sup>) главной темы учебника — «Война и британское общество с 1250 г. по наши дни» — оказывается расширен и углублен при рассмотрении сюжета об исторической/м среде/месте. Естественно, для лучшего понимания событий

---

<sup>14</sup> Ibid. P. 115.

<sup>15</sup> Ibid. P. 100.

необходимо, по мнению авторов, обратиться еще и к специальной литературе, а также интернет-сайтам, посвященным Второй мировой войне в целом и Лондону в частности.

Прежде всего, возникает вопрос о начале бомбардировок («Почему Лондон не был целью для ударов до сентября 1940 г.?»), причем авторы указывают на невозможность однозначного ответа, предлагая две версии и попутно знакомя с историографией<sup>16</sup>. Локальная история же проявляется в вопросе о месте наиболее интенсивных ударов: что это были за районы, какую роль они играли в жизни города и вообще страны, кто там жил, какие учреждения и предприятия там располагались. Используя фотографии, авторы учебника, с одной стороны, показывают разрушения и, с другой, немедленно предостерегают от обобщений, справедливо подчеркивая, что Лондон очень большой: значительно пострадавших районов было меньше, чем тех, которые пострадали минимально, и нельзя представлять жизнь последних, глядя на фотографии руин первых. Необходимо, конечно, привлечь для этого иные виды источников<sup>17</sup>.

Социально-экономический и культурно-антропологический аспекты возникают, когда авторы заводят речь о приметах военного времени (комендантский час, затемнение) и специальных действиях правительства и муниципальных служб по укрытию (в бомбоубежищах), эвакуации и снабжению едой, а также предметами первой необходимости городского населения<sup>18</sup>. Ключом ко всему выступает судьба тех детей, о которых в самом начале говорил один из авторов учебника. По сути, вся часть учебника, посвященная Лондону в годы Второй мировой войны, оказывается демонстрацией работы по исследованию жизни тех, кто жил в то время, при минимальном обращении к политической истории (имя У. Черчилля, например, упоминается в учебнике всего четыре раза, а А. Гитлера — один раз). Однако учебник успевает

---

<sup>16</sup> Ibid. P. 121.

<sup>17</sup> Ibid. P. 125.

<sup>18</sup> Ibid. P. 128–131.

сообщить о природе атак на Лондон (сначала разные типы бомб, а в 1944–1945 гг. обстрел ракетами) и борьбе пожарной службы с возгораниями от бомбажек<sup>19</sup>, показать особенности жизни в укрытиях и задать вопросы о безопасности бомбоубежищ, ответить на которые необходимо с опорой на источники<sup>20</sup>, а также обратиться к теме морали горожан и поддержанию их боевого духа с помощью государственной пропаганды<sup>21</sup>. Важную роль играет демонстрация сюжетов, связанных с повседневной жизнью горожан, их работой и отдыхом. Так, авторы, будучи британцами, не могли, конечно, не обратить внимание, например, на проблему работы пабов в 1939–1945 гг. Она опять же раскрывается через обращение к судьбе родственников тех детей, о которых говорилось в самом начале<sup>22</sup>.

Не были оставлены в стороне темы управления государством и городом (авторы рассказывают о знаменитом командном комплексе *«Cabinet War Rooms»* для У. Черчилля и его правительства и описывают изменения в функционировании государственного аппарата), а также влияния войны на жизнь королевского семейства. При упоминании о попадании бомб в Букингемский дворец приводятся знаменитые слова Елизаветы II, что теперь она «могла смотреть Ист-Энду в лицо», и тут же авторы задают вопрос — «Как вы думаете, почему королевская семья решила остаться [в стране]?»<sup>23</sup> Разрушения от бомбардировок заставили укрыть и замаскировать остальные лондонские дома и монументы, а нехватка продовольствия привела к устройству огородов на любом свободном клочке земли в городе, включая парки и даже Тауэр. Говоря об этом, авторы обращаются к источнику, дневниковым записям лондонца, участника социологической службы *Mass-Observation*, попутно задавая вопросы, насколько может быть полезен такой источник при объяснении новых городских практик

---

<sup>19</sup> Ibid. P. 132–139.

<sup>20</sup> Ibid. P. 140–144.

<sup>21</sup> Ibid. P. 145–149.

<sup>22</sup> Ibid. P. 151.

<sup>23</sup> Ibid. P. 156.

огородничества и откуда могут быть добыты дополнительные сведения об этом<sup>24</sup>.

Заключительные страницы раздела о Лондоне содержат инструкцию по осмыслению прочитанного и намечают дальнейшее изучение темы. Авторы не забывают при этом о сквозном сюжете раздела — судьбе нескольких лондонских детей и их семей<sup>25</sup>. Читателю учебника задаются резонные вопросы, как можно выяснить, что стало с ними после бомбардировок и окончания войны, как Лондон был восстановлен, как горожане встретили солдат, вернувшихся с войны. Алгоритмы поиска ответов четко указывают на необходимость использования разного рода источников, о которых было рассказано в разделе.

Надо отметить, что учебник, несмотря на установку на объективность, не лишен назидательности. Так, явно прослеживаются усилия по удержанию позитивного настроения (подчеркивается, что лондонцы сумели пережить все несмотря на невзгоды войны) при изучении темы, и, например, слова «страх» или «бояться» используются только во фразах типа «подробности [о разрушении бомбоубежища] были скрыты от публики, поскольку правительство боялось, что это плохо отразится на морали». Вообще опасаются и боятся чего-то только министерства, военные чины или другие власти, а слово «страхи» применительно к самим лондонцам практически не используется. В небольшой вставке о социологической службе *«Mass-Observation»*, исследовавшей настроение общества в годы войны, прямо говорится, что среди горожан ходили разные слухи и пересуды о положении Британии, но авторы учебника не раскрывают подробностей<sup>26</sup>. О моральной усталости лондонцев от войны свидетельствуют несколько приводимых тут же отрывков из источников, однако в отличие, например, от современной историографии<sup>27</sup> эта

---

<sup>24</sup> Ibid. P. 158.

<sup>25</sup> Ibid. P. 161–162.

<sup>26</sup> Ibid. P. 145.

<sup>27</sup> См., напр.: Bell A. Landscapes of Fear: Wartime London, 1939–1945 // Journal of British Studies. 2009. Vol. 48. № 1. P. 153–175.

тема практически не развивается. Тем не менее все же задается вопрос: «Какие еще источники вы могли бы использовать, чтобы понять, как чувствовали себя лондонцы после начала бомбардировок?»

Выбор Лондона в качестве «исторического места», на примере которого можно затронуть множество тем и сюжетов Второй мировой войны, понятен. История другого города в Великобритании не смогла бы дать столько материала и отсылок к общемировому контексту. Как имперская столица, Лондон отразил в себе жизнь всего государства.

Обращение к истории Лондона в таком учебнике само по себе еще не означает, что с материалом ознакомятся все школьники. Не выбравшие историю в качестве экзамена, скорее всего, изучат эту тему в обычном учебнике того же или иного издательства, правда, не так подробно: в учебном пособии по истории для *Key Stage 3* от издательства «*Hodder Education*», выпустившего вышеупомянутый учебник для подготовки к *GCSE*, тема Второй мировой раскрывается через обращение к биографии Черчилля (раздел «*Enquiry*», т. е. «Научное изыскание»), тогда как «*Blitz*» попал в раздел «*Close Up*», «Крупным планом»<sup>28</sup>. В этом случае необходимость в дополнительном материале о Лондоне может удовлетворить специально подготовленное пособие<sup>29</sup> в рамках т. н. лондонского учебного плана (*London Curriculum*)<sup>30</sup>.

Составленное по инициативе городского самоуправления и при участии «Музея Лондона» (*Museum of London*), это пособие выстроено по иному принципу, нежели два вышеупомянутых учебника. Если задачей последних было, во-первых, дать некие

---

<sup>28</sup> Understanding history: Britain in the wider world, Roman times-present / M. Riley [et al.]. London, 2020.

<sup>29</sup> The London curriculum. History Key Stage 3. London at War. URL: <https://www.london.gov.uk/what-we-do/education-and-youth/london-curriculum/london-war-history> (дата обращения: 30.09.2020).

<sup>30</sup> О нем подробнее см. информацию на официальном сайте Лондона: <https://www.london.gov.uk/what-we-do/education-and-youth/london-curriculum> (дата обращения: 30.09.2020).

знания о Второй мировой войне и, во-вторых, научить определенным умениям (прежде всего, работать с источниками), то пособие в рамках лондонского учебного плана ставит задачей дать учителю инструмент для максимально полного знакомства учащегося (неважно, лондонца или жителя другого города) именно с историей столицы и его жителей. Это достигается с помощью отсылок к другим частям лондонского учебного плана<sup>31</sup>, а также многократными указаниями на важность посещения лондонских музеев, архивов и библиотек, в которых хранится информация о жизни британской столицы в годы Второй мировой войны<sup>32</sup>. Пособие сочетает планы уроков с планами визитов памятных мест в столице, посещение которых поможет школьникам расширить представление о Второй мировой войне и ее влиянии на жизнь города.

Первая часть — «Узнай» (*Discover*) — содержит планы трех занятий: «Как *Blitz* повлиял на Лондон и лондонцев?», «Как лондонцы защищали свой город?» и «С какими еще вызовами столкнулись лондонцы во время войны?». В начале каждого плана даны указания методического характера, раскрывающие цель занятия, основные вопросы и необходимый итог: что должны понять и запомнить все учащиеся, какие знания, умения и навыки получит и закрепит большинство и что лишь некоторые школьники откроют в ходе уроков самостоятельно. Слова учителя при этом подкрепляются материалами из общедоступных электронных ресурсов: так, первое занятие потребует обращения к видео ролику на *YouTube*, а также к аудио- и видеоматериалам на сайте *BBC*<sup>33</sup>.

В данном случае упор делается не на исследование жизни отдельных людей, а на внимательный анализ предлагаемых в пособии материалов посредством групповой работы и обсуждения поставленных учителем вопросов. Таким образом, занятия состоят из выполнения заданий разного типа с несколькими

---

<sup>31</sup> The London curriculum. History Key Stage 3. London at War. P. 72.

<sup>32</sup> Ibid. P. 62–71.

<sup>33</sup> Ibid. P. 6.

видами источников, а кроме того, предусматриваются еще письменные ответы и подготовка домашнего задания.

Интересно, что содержательно и лондонское пособие, и учебники от *Hodder Education* мало отличаются друг от друга. Благодаря лондонскому пособию ученики знакомятся с набором вызовов, возникших в жизни лондонцев всех социальных классов в годы войны: дефицит продуктов, бомбежки, эвакуация, ограничение работы транспорта, комендантский час, затмение и т. д. Обязательно подчеркивается, что война по-разному повлияла на городскую повседневность, это касается прежде всего разницы в быту жителей наиболее и наименее пострадавших от бомбардировок районов. Возникает вопрос и о новых возможностях, так, часть горожан благодаря работе на оборонных заводах стала получать зарплату, позволившую приобретать продукты на «черном рынке» и даже улучшить свое питание по сравнению с довоенным<sup>34</sup>. Указывается также на необходимость принять во внимание разницу между мужской и женской повседневностью, выявить новые социальные роли, которые появились у женщин.

Не обошлось, правда, без анахронизмов и ошибочного восприятия прошлого через призму современных интернет-мемов. Так, в пособии говорится, что один из лозунгов на уличных плакатах призывал лондонцев «Сохранять спокойствие и продолжать действовать» («*Keep Calm and Carry on*»)<sup>35</sup>. Однако в отличие, например, от другого, действительно широко известного в те годы лозунга «Копай для победы» («*Dig for Victory*»)<sup>36</sup>, призыв сохранять спокойствие не был известен во время Второй мировой войны и обрел популярность лишь в 2000 г., после обнаружения забытого и не использовавшегося в ходе пропагандистских кампаний плаката<sup>37</sup>. Возможно, в данном случае авторы пособия

---

<sup>34</sup> См., напр.: *Ibid.* P. 43.

<sup>35</sup> *Ibid.* P. 40.

<sup>36</sup> Лозунг призывал заводить огороды для самообеспечения граждан.

<sup>37</sup> *Hughes S.* The greatest motivational poster ever? // BBC News. 2009. 4 Feb. URL: [http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk\\_news/magazine/7869458.stm](http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/magazine/7869458.stm) (дата обращения: 01.10.2020).

решили дать школьникам какую-то знакомую им по современной массовой культуре деталь прошлого, действительно имеющую отношение к войне, и намеренно совершили ошибку.

Вторая часть лондонского пособия — «Исследуй» («Explore») — дает учителю планы трех занятий вне школы: во-первых, в Имперском военном музее, во-вторых, в доках, ставших частью Музея Лондона, а третье занятие предлагается провести в еще каком-то из множества столичных музеев (Еврейский, Музей транспорта и т. п.). Планы занятий связаны с осмотром экспозиции и использованием телефонов и блокнотов для записи ответов на предварительно поставленные вопросы<sup>38</sup>. Именно эти занятия должны, по мнению авторов пособия, наиболее полно раскрыть, посредством обращения к музеинм предметам, особенности жизни лондонцев в годы Второй мировой войны<sup>39</sup>. В принципе, даже ученики в школах других городов, используя лишь указанные фото-, аудио- и видеоисточники из разных интернет-хранилищ, а также материалы и отрывки источников, приведенные в пособии, смогут освоить тему «Лондон в годы Второй мировой войны» без обращения к второй части и посещения столичных музеев.

Таким образом, можно констатировать, что наблюдается некий консенсус в освещении темы, находящейся на пересечении локальной и военной истории. Связано это, прежде всего, с требованиями национального учебного плана и требованиями к экзаменационной подготовке. Ученики должны познакомиться с методами исторического исследования и при ответе на вопросы верно подобрать источники информации и указывать на связь событий на локальном, региональном, национальном и международном уровнях.

Изучение истории Лондона, столицы государства и просто очень большого города, не может обойтись без обращения

---

<sup>38</sup> The London curriculum. History Key Stage 3. London at War. P. 60–61.

<sup>39</sup> Ibid. P. 50.

к сюжетам, связанным с политической и военной историей, выхода на общемировой контекст<sup>40</sup>. Однако авторы учебников и составители пособия настойчиво предлагают изучать историю Второй мировой войны не через призму военной истории как таковой (сражения, кампании, имена военачальников), но через обращение к истории повседневности, судьбам отдельных людей, практикам выживания (например, огородничество) населения. Особенно это заметно в лондонском пособии, что, конечно, вытекает из его роли как пособия по локальной истории прежде всего, в то время как для учебника по подготовке к экзамену сюжеты локальной истории скорее удачный дидактический материал, связывающий несколько тем согласно требованиям.

Заметна и определенная идеологическая составляющая, больше характерная для рассмотренных учебников. Авторы стараются подчеркнуть стойкость лондонцев и выделить позитивные стороны при описании жизни под постоянными бомбежками немцев (пабы и данс-холлы, преодоление нехватки продуктов посредством устройства огородов в городских парках, героическая служба подразделений гражданской обороны). Также авторы учебников указывают на единение королевской семьи с народом. При этом пособие лондонского учебного плана практически не замечает ни короля (но все же повторяет слова Елизаветы II об Ист-Энде<sup>41</sup>), ни руководителей государственного аппарата, предлагая взглянуть на войну глазами простых горожан и их семей (это достигается прежде всего обращением к музейным экспозициям, что полностью соответствует современным тенденциям в образовании<sup>42</sup>), вынужденных подстраиваться под

---

<sup>40</sup> Webb S., *Podesta E.* Op. cit. P. 120–121; *The London curriculum. History Key Stage 3. London at War.* P. 7–12.

<sup>41</sup> *The London curriculum. History Key Stage 3. London at War.* P. 10.

<sup>42</sup> Foreman-Peck L., Travers K. What is distinctive about museum pedagogy and how can museums best support learning in schools? An action research inquiry into the practice of three regional museums // *Educational Action Research.* 2013. Vol. 21. № 1. P. 28–41; Watermeyer R. Science engagement at the museum school: teacher perspectives on the contribution of museum

обстоятельства военного времени. Государство в таком случае появляется лишь в виде служащего, раздающего карточки на необходимые продукты, или чиновника, распределяющего жилье для людей, лишившихся его в ходе бомбёжек.

При этом и учебники, и пособие с огромным уважением говорят о местном ополчении (*Home Guard*), службе гражданской обороны (в частности, о подразделениях *Air Raid Precautions*) и ее сотрудниках, мужчинах и женщинах, спасавших город и горожан. Так, авторы лондонского пособия даже обращаются к позднейшим образом этих служб на телевидении и в кино, например, к т. н. «Папашиной армии» (*Dad's Army*), как было названо местное ополчение в одном из комедийных сериалов 1960–1970-х гг., и задают вопросы о том, почему школьники могут думать, что ополчение стало предметом шуток еще в годы Второй мировой войны, и справедлива ли такая точка зрения<sup>43</sup>.

Интересно, что лондонское пособие также стремится подчеркнуть особые феномены войны — «черный рынок» (не упоминаемый в учебниках), социальное неравенство, выразившееся в разном уровне доступа лондонцев к еде и привычным развлечениям, изменения в образе жизни разных социальных групп.

Подобного рода подход — обращение прежде всего к простым людям и их повседневной жизни — не является чем-то новым для преподавания истории в британских школах. Так, огромное влияние на формирование такого описания прошлого оказали, например, книги серии «История повседневных вещей в Англии» (*A History of Everyday Things in England*) супругов Квеннел<sup>44</sup>. По-видимому, история повседневности (вкупе с локальной историей) оказалась, с одной стороны, очень удобным по наглядности и дидактичности способом преподать историю в школе, а с другой — позволила приглушить некоторые наиболее

---

pedagogy to science teaching // British Educational Research Journal. 2015. Vol. 41. № 5. P. 886–905.

<sup>43</sup> The London curriculum. History Key Stage 3. London at War. P. 28.

<sup>44</sup> Carter L. The Quennells and the «History of Everyday Life» in England, c. 1918–69 // History Workshop Journal. 2016. Vol. 81. № 1. P. 106–134.

«тревожные»<sup>45</sup> темы (начиная от классового противостояния в Великобритании в XIX в. до кровавых конфликтов между европейцами в ходе двух мировых войн).

В этом случае Лондон в годы Второй мировой войны оказался неким местом памяти (как его понимал Пьер Нора), отсылающим к национальным мифам и одновременно сосуществующим (и, может быть, даже в каком-то смысле конкурирующим) с общеевропейскими местами памяти, главным из которых оказывается Холокост<sup>46</sup>. Последний уже несколько лет является обязательным (при прохождении модуля «Вызовы для Британии, Европы и всего мира с 1901 г. по наши дни», остальные темы могут варьироваться и изменяться) для изучения в ходе *Key Stage 3* согласно английскому национальному учебному плану<sup>47</sup>, возникает он и на экзамене *GCSE*<sup>48</sup>.

Таким образом, преподавание истории Второй мировой войны в британских школах (по крайне мере в Англии) четко следует сложившемуся национальному мифу о героическом преодолении британским обществом всех трудностей военного времени. Проще всего следовать этому мифу, тщательно изучая локальные сюжеты, причем активность лондонского городского сообщества выступает как образец поведения всех британцев во время конфликта.

---

<sup>45</sup> Ibid. P. 129; *Samuel R. Theatres of Memory: Past and present in contemporary culture*. L; NY, 1996. P. 17.

<sup>46</sup> О сравнении методов преподавания истории Холокоста по всему миру см.: *Carrier P., Fuchs E., Messinger T. The international status of education about the Holocaust: a global mapping of textbooks and curricula*. Paris, 2015.

<sup>47</sup> Об особенностях преподавания в Великобритании см.: *Holocaust Education in the UK // Holocaust Educational Trust*. URL: <https://www.het.org.uk/about/holocaust-education-uk> (дата обращения: 03.10.2020).

<sup>48</sup> См., напр., другой учебник для подготовки к экзамену *GCSE* от «*Edexcel*»: *Waugh S., Wright J. Weimar & Nazi Germany 1918–39*. London, 2016. P. 101–111. Авторы, правда, не употребляют термин «Холокост», но подробно рассказывают о преследовании меньшинств (евреев, цыган, психически больных, гомосексуалов) в нацистской Германии в 1930-е гг.



**Валерий Валерьевич Гончаров**

к. ист. н., доцент Российской государственного  
университета туризма и сервиса

## **Использование визуальной коммуникации в преподавании военной истории в Республике Польша (на примере комиксов Т. Пионтковского)**

**Аннотация.** Одним из признаков трансформации подходов к преподаванию военной истории в эпоху глобализации в западных странах является упрощение обучающих текстов для их импликации в массовую молодежную культуру. Характерный пример подобного видоизменения – издание комиксов и использование приемов визуальной коммуникации для инверсии исторической действительности. В 2017–2020 гг. музей Варшавского восстания при поддержке партии «Право и справедливость» и промышленных компаний реализовал программу по изданию комиксов, посвященных событиям Второй мировой войны. Коллектив авторов из Польши и США под руководством Т. Пионтковского представил новый взгляд на события Варшавского восстания 1944 г. и применил визуальную коммуникацию для трансляции текущих политических установок в массовую молодежную культуру. Исследование современных подходов к использованию визуальной коммуникации в преподавании военной истории в Республике Польша позволит определить характерные признаки упрощения обучающих текстов через визуализацию для их последующей импликации во внеурочную деятельность учащихся.

**Ключевые слова:** визуальная коммуникация, обучающие тексты, инверсия исторической действительности, историческая политика, комиксы, массовая молодежная культура.

**П**роблема внедрения визуальной коммуникации в обучающие тексты становится постоянным предметом обсуждения

в научных сообществах. Исследования последних лет показывают ее влияние на общество и массовое сознание. В результате практического применения визуализации в сфере маркетинга и рекламы открыто несколько новых областей визуальных исследований: визуальная грамотность, визуальное убеждение, визуальная риторика, визуальный смысл и визуальный образ. Как отмечает большинство ученых, визуализация является как процессом, так и продуктом. Она основана на связанных областях «информации и управления знаниями», — считает К. Рено<sup>1</sup>. По его мнению, она имеет «неиспользованный потенциал в сфере передачи знаний» и обладает «максимальной коммуникативной силой».

К роли визуальной коммуникации в преподавании истории в последние годы обращались Ч. Мельвиль, Б. Билмез, Д. Годфрид и др. Ч. Мельвиль замечает, что изображения нельзя рассматривать как источники истории событий, но они нужны для иллюстрации, как исторические личности воспринимаются последующими поколениями<sup>2</sup>. Сходное исследование Б. Бильзме за посвящено образу османов в школьных учебниках истории в Албании<sup>3</sup>. Визуальная коммуникация с позиции политического дискурса рассмотрена Д. Годфридом. Как отмечает автор, «образ Авраама Линкольна в американских школьных учебниках отражает изменяющийся политический и социальный ландшафт американского общества»<sup>4</sup>. После убийства Линкольна в 1865 г. в учебниках на следующие полвека он изображался

---

<sup>1</sup> Renaud K. A Framework to Maximise the Communicative Power of Knowledge Visualisations: Thesis // Conference: the South African Institute of Computer Scientists and Information Technologists, 2019.

<sup>2</sup> Melville C. Visualising Tamerlane: History and its Image. London, 2019.

<sup>3</sup> Bilmez B. The Image of Ottomans. Turks in the History Schoolbooks in Albania // Osmanli Arastirmalari Journal of Ottoman Studies. Istambul, 2017. P. 343–382.

<sup>4</sup> Goldfield D. Lincoln's Image in the American Schoolbook // American Studies Journal. 2009. No. 53. URL: <http://www.asjournal.org/53-2009/lincolns-image-in-the-american-schoolbook/> (дата обращения: 06.10.2020).

как «мученик» для протестантской нации (в основном евангелистов) и «образец для подражания» (для афроамериканцев). В 1909 г. визуальный образ Линкольна в учебниках был представлен уже в виде «обычного человека» и «идейного вдохновителя» американского общества.

Дидактике визуальной коммуникации посвящены работы С. Райс и П. Бишоп<sup>5</sup>, изучающие повышение эффективности работы со сложными текстами за счет визуализации. Роль изображений мыслится педагогами как средство анализа восприятия учениками замененного текста. Результат их эксперимента выявил мощный ответ подростков на изобразительный ряд, что дает основания выдвинуть тезис об управлении эмоциональными реакциями на сложный текст с помощью форм визуальной коммуникации. Практическая роль этого управления представлена двумя дополнительными экспериментами. Серия исследований применения визуальной коммуникации и ее влияния на зрительное восприятие была проведена в Университете технологий в городе Саравак (Малайзия) в 2019 г.<sup>6</sup> Испытуемым предложили сделать по одной фотографии достопримечательности города и отметить свое местоположение на карте. Результаты показали, что большинство путешественников поделились своими фотографиями, которые повлияли на поведение и предпочтения других, последовавших их примеру. Помимо подсказок, участники эксперимента обозначили новые достопримечательности.

В рамках исследования малазийских ученых рассматривалась и фототерапия как форма визуальной коммуникации. Подчеркивая интегрированную информацию в форме визуального творчества, человеческий мозг распознает и обрабатывает все

---

<sup>5</sup> Reyes C., Bishop P. What visualising Strategic reading Means for Young Adolescents // Journal of Visual Literacy. 2019. Vol. 38. No. 4. P. 262–284.

<sup>6</sup> Ellyana T. Visual Communication; Photography Based Research A View from Case Study of Photo Therapy Influence in Malaysia // Conference: The 3rd International Conference on the Future of ASEAN (ICoFA), 2019. URL: <https://clck.ru/JacHq> (дата обращения: 06.10.2020).

данные в памяти через визуальный опыт. С психологической точки зрения, этот процесс, также известный как визуальные умственные образы, включает в себя целенаправленное использование изображений, тренирует образную память и соотносит ее с опытом. Когда участники эксперимента вспоминали образы, мозг перезаписывал память и делился результатом. Визуальная коммуникация с точки зрения смысла ориентирована главным образом на понимание глубокого значения фотографии.

С. Хейвуд рассматривал роль визуальной коммуникации и ее воздействия на молодежь в рамках проблемы «маленького красного учебника» (1969 г.) и его восприятия в Бельгии, Финляндии, Франции, Великобритании, Федеративной Республике Германии, Греции, Исландии, Италии, Нидерландах, Норвегии, Швеции и Швейцарии, а также в Австрии и Люксембурге<sup>7</sup>. «Лжеучебник» издавался датским учителем С. Хансеном и стал предметом скандала и судебных разбирательств. С помощью визуальной коммуникации происходила подмена моральных и общественных норм: увлеченный яркой и поистине «школьной» обложкой читатель мог найти в книге рассуждения о наркотиках, свободной любви, неповиновению родителям и учителям. Национальные правительства изъяли «учебник» из продажи и вступили в противостояние с издателями, одержав победу во всех судебных тяжбах. «Волк в овечьей шкуре» получил благородия визуальному сходству с привычными образами учебников в большинстве стран Европы.

Развивается изучение визуальной коммуникации и в среде медиа. Ассоциацией по образованию в области журналистики и массовых коммуникаций (AEJMC) с 1992 г. издается популярный журнал «Visual Communication Quarterly». Профессиональные сообщества и ассоциации создали соответствующие исследовательские отделы. Многие университеты разработали курсы обучения в области визуальной коммуникации.

---

<sup>7</sup> Heywood S. Exporting the Nordic Children's '68: The global publishing Scandal of The Little Red Schoolbook. Barnboken, 2018. P. 2–23.

Фотожурналистика и дизайн в качестве академических дисциплин распространены в университетах по всему миру.

Краткий экскурс в историю вопроса показывает, что визуальной коммуникации в формировании политического мировоззрения посредством школьных учебников принадлежит роль «тroyянского коня». Простота и авторитет образов, повышенный уровень восприятия визуальной информации, ее апелляция к опыту — все это делает избранный вид коммуникации эффективным методом продвижения смыслов и различной модальности изобразительного ряда.

Отечественные исследователи обратились к теме визуальной коммуникации в связи с проблематикой дизайна и рекламы. Так сложилось в силу исторических причин. Рынок медиа стал формироваться в 90-е гг. XX в., когда появились первые работы по изучению цвета, влияния изображения на человека, использования визуальной коммуникации для продвижения услуг. Традиция изучения восприятия визуальной коммуникации сложилась в пользу бизнеса и сферы рекламы. В условиях повышения себестоимости производства учебников в период становления рыночной экономики произошло сокращение иллюстративного материала, снижение его качества, замена работы с визуальным источником на текстовый материал.

Эффективность визуальной коммуникации подчеркивают специалисты в области дизайна и издательского дела. По мнению Н. В. Малинина, на иллюстратора возложена кропотливая работа верно и точно изобразить в иллюстрации именно ту информацию, которая была заложена в смысловой нагрузке текста<sup>8</sup>. М. В. Габова обращает внимание, что в разрезе современной действительности становится необходимым «полномасштабное рассмотрение такого графического способа подачи информации, как “инфографика”, все более стремительно набирающая темпы

---

<sup>8</sup> Габова М.В. Инфографика как средство визуальной коммуникации современного общества // Филология, искусствоведение и культурология. М., 2017. С. 17–21.

развития и распространения в среде визуальной коммуникации». В. М. Цыбульский считает, что «от того, насколько умело и грамотно подана информация, зависит ее восприятие». Поэтому «дизайн напрямую связан с психологией визуальной коммуникации». Так или иначе, «дизайн превращает информацию в визуальные сигналы, которые должны быть максимально однозначно интерпретированы»<sup>9</sup>.

Внимание к визуальной коммуникации неразрывно связано с понятием «текст». Проблема длительности визуального сообщения (стиль, форма, концепт) рассматривалась Л. С. Силениной. По ее мнению, для увеличения срока службы сообщения необходимо «сделать акцент на концепте и форме. При этом следует минимизировать узнаваемость стиля, а также избежать наличия признаков медиа»<sup>10</sup>. Сходное исследование роли визуальной коммуникации А. А. Мельниковой в журнале о непрерывном образовании показало, что эффективным методом исследования является «достраивание получающегося смыслового образа посредством обращения к тому, как трансформируется (путем визуального укрупнения деталей) та или иная картинка, сопровождаемая дополнительной, конкретизирующей исходный смысл текстовой информацией и сопоставление содержания (смысло-вой направленности) рисунка с содержанием сопровождающего его текста»<sup>11</sup>.

Обобщенно, для отечественных исследователей визуальная коммуникация — это средство замещения текста, форма

<sup>9</sup> Цыбульский В. М. Визуальные коммуникации в пользовательских интерфейсах // XI Машеровские чтения: материалы международной научно-практической конференции. Витебский государственный университет имени П. М. Машерова. Витебск, 2017. С. 346–347.

<sup>10</sup> Силенина Л. С. Действие визуального сообщения во времени // Бизнес и дизайн ревю. 2017. № 2 (6). С. 13–20.

<sup>11</sup> Мельникова А. А. Методология анализа глубинных смыслов визуальных медиаобъектов // Инновационные технологии в медиаобразовании: Материалы II Международной научно-практической конференции. СПб., 2018. С. 200–208.

психологического воздействия, а также педагогическая технология, повышающая результаты обучения. Базовыми понятиями стали текст и релевантность (соответствие) изображения тексту. Дискуссия между сторонниками увеличения доли визуальной коммуникации в обучении также связана с понятием визуальной коммуникации. Вопрос о замене текста изображениями и средствами мультимедиа остается открытым. Его решение зависит от коммуникативной функции самого изображения.

Вершиной визуализации обучающего текста может быть комикс. Сегодня на полках книжных магазинов можно найти комиксы по любому разделу знаний. Индекс VCA (Visual Communications Area)<sup>12</sup> может достигать 90 % на протяжении всего обучающего текста, а степень эффективности визуализации зависит целиком от возможностей художника и издателя. Это означает, что почти вся текстовая информация комикса представлена средствами визуальной коммуникации. Оставляя за скобками те комиксы, которые посвящены персонажам мультипликационных фильмов, мы сосредоточим свое внимание на тех, чье появление обусловлено не только тягой к изобразительности. Визуальная коммуникация помогает авторам сконцентрировать внимание на темах политического характера.

Одна из самых распространенных технологий передачи политических установок в обучающих текстах — это фрейминг. Как отмечает Ш. Фами, «теоретической основой для визуальной коммуникации является кадрирование, которое основано на идее фотографии. Когда фотографы делают снимки, они не могут запечатлеть весь мир в кадре. Они должны выбрать только часть, исключая при этом все остальное из поля зрения

---

<sup>12</sup> Здесь и далее под индексом VCA автор понимает соотношение изображения на странице к объему обучающего текста. Чем больше визуальной коммуникации в учебнике — тем выше индекс, и наоборот. Подробнее о индексе: Гончаров В.В. Роль визуальной коммуникации при формировании политического мировоззрения в школьных учебниках истории // Преподавание истории в школе. 2020. № 1. С. 67–79.

объектива. Идея кадрирования (фреймов) рассматривает причины выбора того, какой контент включен в изображение и почему фотограф выбрал этот контент»<sup>13</sup>. Перефразируя американского исследователя, «почему редактор и дизайнер выбрали только часть из множества изображений» для иллюстрации в комиксе. Прямой ответ на этот вопрос могли бы дать сами коллективы авторов. Психологами доказано, что визуальные эффекты повышают внимание зрителей и оказывают давление на поведенческие паттерны. Люди реагируют на визуальные эффекты по-разному. Паттерны могут различаться в зависимости от интерпретации каждого подростка и происхождения, а также культурных и религиозных предпочтений.

В 2017 г. при поддержке спонсоров в Польше начато издание комиксов об участниках Варшавского восстания 1944 г. Основным заказчиком стал одноименный музей, созданный идеологами политической партии «Право и справедливость». Финансирование работы по подготовке визуального обучающего текста взяла на себя «Польская энергетическая группа», а непосредственными воплотителями идеи стали Тобиас Пионтковский и Марек Олесницкий.

Первый из них, выпускник Варшавской академии искусств по специальности графика, уже имел опыт создания комиксов по знаменитым кинолентам (например, «28 недель спустя»). Марек Олесницкий позиционировал себя как детский художник. Руководство творческой группой было поручено профессору Александре Рихе, помощнику директора музея Второй мировой войны в Новом Орлеане<sup>14</sup>. Большую роль в подборке визуальной составляющей молодежного комикса сыграли сотрудники Института национальной памяти, официального учреждения,

---

<sup>13</sup> Fahmy S. Visual Communication Theory and Research: A Mass Communication Perspective. New York, 2014. P. 23.

<sup>14</sup> Piatkowski T. Dom pełen robaków / Bradl, T. 1 // Klub swiata komiksu, 1083. Warszawa, 2017; Piatkowski T. Zmartwychwstanie w Szpitalu Ujazdowskim / Bradl, T. 1 // Klub swiata komiksu, 1083. Warszawa, 2017; Piatkowski T. Jaskinia Smoka / Bradl, T. 2 // Klub swiata komiksu, 1084. Warszawa, 2018.

занимающегося проведением государственной политики в области истории.

Взглянем на устав и структуру. Во главе института стоит президент, которому подчиняется коллегия. Существует еще должность генерального директора, отвечающего за текущую деятельность организации. Вместе обозначенные функционеры составляют центральный аппарат. В его ведении находятся основные механизмы продукции стереотипов и новых исторических мифов: бюро люстрации, поиска и идентификации, главная комиссия расследования преступлений 1944–1990 гг., бюро увековечивания мест боев и мученичества и т. д. В прямом подчинении у президента института находится отдел безопасности и рабочей гигиены. Каждое из перечисленных бюро имеет также внутреннюю структуру.

Например, в составе бюро люстрации есть отделы публикации каталогов лиц, подвергнутых люстрации, отел подготовки и надзора, секретариат, группа каталогизации и оцифровки изображений. Институт имеет филиалы. Крупнейшие из них расположены в городах Белосток, Гданьск, Познань, Варшава, Лодзь и Щецин. Всего в состав Института входит одиннадцать филиалов. В зависимости от региональных исторических особенностей местные власти могут быть усилены особыми внутренними отделами. Например, филиал в Люблине имеет отдел расследования и поиска, а в филиале в Варшаве отсутствует отдел внутренней безопасности. Помимо филиалов существует еще шесть представительств. Во всех из них, кроме Щецина, есть следственные отделы. С точки зрения финансирования институт имеет довольно внушительный бюджет. Согласно балансовой ведомости за 2019 г. (второй квартал), конструирование и сбор «нового патриотизма» обходится налогоплательщикам в 7 млн злотых (80 млн рублей). Общая стоимость Института национальной памяти составляет (с учетом основных средств) 240 млн злотых (1 млрд 292 млн рублей).

М. Олесницкий, Т. Пионтковский и А. Рихе составили редакторскую группу, которая решила построить повествование

о событиях 1944 г. на образе одного из участников восстания. Была выбрана фигура Казимира Леского, имевшего позывной «Брэдл». Вот как описывает Т. Пионтковский свою работу: «Директор недавно открытого музея Варшавского восстания пригласил меня на встречу. Он хотел изобразить героев подполья Армии Крайовой в Варшаве в доступной для массовой культуры форме. Ян Новак фигура известная, однако я “не почувствовал” ее и обратил внимание на лежащий на столе томик с биографией Казимира Леского. Я ничего о нем не знал, но начинаем наш разговор <...> Его историю мы подали в американском формате, как классика в стиле нуар. Как этого заслуживают герои. Для прочтения в автобусе»<sup>15</sup>.

Профессор А. Рихе обращает внимание на политическую составляющую и пишет вступление к первой части комикса. «В таких условиях работали бесстрашные мужчины и женщины Армии Крайовой. Их отвага остается вдохновением для всего мира». Отдельно затронута роль Армии Крайовой в работе с британской разведкой. «Один из важнейших аспектов вклада АК в военную информацию — более 43% всех донесений и разведданных из Европы в Британию приходило из польских источников», — отмечает она<sup>16</sup>.

В комиксе «Брэдл» мы должны подвергнуть анализу визуальный ряд, вторичен будет текст. Главный вопрос, какую дидактическую роль носит обучающий комикс и какие политические установки он сообщает. Особенность комикса состоит в том, что он имеет линейную структуру повествования. Визуальный ряд должен ей соответствовать. Кроме того, комикс должен давать возможность ассоциации с главным героем и достраивания образов. Скотт Маклауд, знаменитый исследователь данного жанра, приводит примеры, характеризующие обе интересующие нас

---

<sup>15</sup> Piatkowski T. Dom pełen robaków / Bradl, T. 1 // Klub swiata komiksu, 1083. Warszawa, 2017. S. 29.

<sup>16</sup> Piatkowski T. Zmartwychwstanie w Szpitalu Ujazdowskim / Bradl, T. 1 // Klub swiata komiksu, 1083. Warszawa, 2017. S. 19.

функции. Например, отождествление с героем. Представьте себе, что вы садитесь за руль автомобиля и едете по городу. В этот момент вы ассоциируете себя с машиной. Ваши чувства направлены на «слияние» с физическим предметом. Одновременно человек жмет на педали газа или тормоза, оценивает окружающую обстановку, следит за приборами. Всесело, до автоматизма человек погружен в управление. Он — человек-машина. Но на светофоре нерадивый участник дорожного движения врезается в автомобиль. Разбит фонарь, помят багажник. Первая фраза человека-машины: «Зачем ты *в меня* врезался?» Заметьте, мы не говорим: «Зачем ты врезался в мой автомобиль?», а подчеркиваем ассоциацию — «ты врезался *в меня*». По мнению С. Маклауда, человек распространяет свою личность на неодушевленные предметы, а упрощенные концептуальные образы делают биологическую самоидентификацию более примитивной. Так, кулаки становятся «железными», а ноги — «ватными». В повседневной жизни мы регулярно «достраиваем» на основе прошлого опыта. Комикс как обучающий текст позволяет вывести эффект достривания на новый уровень. Упростить человеку этот процесс. Комикс «Брэдл» имеет свою грамматику и лексикон, основанный на изображениях, передающих эмоции. Прежде всего это изображения лиц.

Затрагивая вопрос о роли визуальной коммуникации в формировании мировоззренческих установок, мы должны понять, каким образом происходит ассоциация читателя с участником восстания 1944 г. Казимиром Леским и какая модель поведения является доминирующей. Визуальный ряд повествования содержит изображения, позволяющие применить эффект «достривания». Т. Пионтковский в визуальном ряде опирается на «прошлый опыт», знания, полученные из курса истории средней школы, где молодым людям уже сообщались различные подробности исторических событий сентября 1939 г.<sup>17</sup>

---

<sup>17</sup> См.: Гончаров В.В. Роль исторической политики в формировании понятий «повстанцы», «сепаратисты» и «оппозиция» на страницах учебников

Визуальный ряд одного из комиксов серии «Брэдл» представлен двумя воспоминаниями. Первое – сентябрь 1939 г., сбитый самолет в районе Львова и советский офицер, который проявляет жалость к главному герою, отпускает его и говорит, что солдаты «увлеклись самогоном» и не стоит их беспокоить. Второе – разговор с матерью в ноябре 1939 г., где Казимир сообщает, что «добрые люди дали кров, накормили и укрыли от Советов». Тема советской оккупации Польши неоднократно всплывает в картинках, диалогах и мнениях. Наивные рассуждения Казимира о начале борьбы парирует опытный конспиратор, «немцы уже пять лет правят Европой, дружок! Они организованы, у них есть техника и порядок, чтобы навязать свою волю, с ними можно сравнить только Советы». Тема немецкой и советской оккупации и событий 1939 г. сегодня является важной доминантой правящей партии «Право и справедливость». Именно в таком ключе представляется история, именно такие политические установки внедряются в сознание молодых людей за чтением (разглядыванием) комикса<sup>18</sup>. Стоит отметить, что параграф в учебнике истории для школ, посвященный событиям начала Второй мировой войны, получил название «Две оккупации».

Линейное повествование в комиксах «Брэдл» имеет временные маркеры. Грамматика комикса предполагает демонстрацию часов главного героя отдельным изображением на каждой четной странице. Они органично вплетены в сюжет, но их главная задача дать читателю хронометраж и ощущение тянувшегося времени. Дополнительно представлены визуальные боксы с датами, там, где это важно. Визуализирована смена времен года и времени суток.

Эффект достраивания и ассоциации получает свое развитие в сюжете первого тома, состоящего из двух частей «Дом полный

---

для средних школ в Республике Польша // Преподавание военной истории в России и за рубежом: Сб. ст. Вып. 2 / под ред. К. А. Пахалюка. М., 2019. С. 52–67.

<sup>18</sup> Piatkowski T. Dom pełen robaków / Bradl, T. 1 // Klub swiata komiksu, 1083. Warszawa, 2017. S. 26.

воров» и «Воскрешение в госпитале». На протяжении всего визуального ряда представлены три основные модели поведения главных героев. Первая — это модель Казимира Ленского, воевавшего с Советами, желающего найти себя в Сопротивлении, но не представляющего всего ужаса немецкой оккупации и положения Польши. Его лицо изображается часто, он представлен в полный рост, поступки характеризуют Казимира как личность со стойким характером, не терпящую несправедливости. Однако он склонен заблуждаться, доверчив к людям. Это иллюстрируют два визуальных ряда. Первый, когда он заступается за певицу кабаре и вступает в схватку с немецким патрулем. Второй — спасения мальчика, за которым гонится немецкий солдат.

Вторую модель поведения воплощает Ромек, старый друг главного героя. Его мы обнаруживаем в середине повествования. Абсолютно сломавшийся человек, изображенный хроническим алкоголиком, уже опустил руки. Он не разделяет своих и чужих и при малейшем давлении готов занять любую из сторон. В октябре 1939 г. Ромек сообщает гестапо данные бывших бойцов, ищущих контакт с Сопротивлением. Указанная модель «коллаборационизма» признана авторами неправильной. Главный герой освобождает Ромека от страданий «выстрелом из пистолета».

Третья модель поведения — «мимикрия». Она является самой опасной, и вокруг нее строится дальнейшее развитие фигуры антагониста Казимира. Т. Пионтковский рисует визуальный образ Хельмута Радке, задача которого «отлов» конспираторов и членов подполья. Для этого он использует самые низменные средства. Первое знакомство Казимира и Хельмута заканчивается перестрелкой, в которой последний получает травмы лица и попадает в госпиталь, после операции под контролем гестапо его лицо становится обезображенным. Главное, что движет Радке с этого момента, — месть Казимиру «Брэдлу». Интересно, что Хельмут Радке имеет польское подданство, однако «до войны он жил в Гданьске», что автоматически позволяет достроить концепт лояльности немецкого населения Данцига (Гданьска) нацистам. Это широко распространенное мнение транслируется

в комиксе, ведь Гданьск был одним из немногих мест, где немцы пользовались поддержкой местных немецкоязычных сообществ, явно солидарных с идеями об обеспечении территориального и транспортного коридора в Восточную Пруссию. После 1945 г. с территории Поморья и Силезии немцы будут массово депортированы, по образцу и подобию Кенигсберга.

Фигура Хельмута Радке — противопоставление «Брэдлу». Высокий, расчетливый и опасный Хельмут может доставить много проблем подполью. До истории «Воскрешение в госпитале» у читателя складывается впечатление, что злодей мертв, однако к концу первого тома нам показывают визуальный ряд воскрешения Радке после операции и его изуродованное лицо. Если мы посмотрим на обложку, то обезображеный предатель также заглавный визуальный мотив. Шрамированное лицо Хельмута — один из главных приемов формирования визуального ряда. Эмоции в комиксах передаются через лица и междометия. «Сморщенное лицо» обозначает боль, «лицо с красными глазами» и сжатыми скулами — ярость. Безобразный Радке ничего кроме отторжения не вызывает, как и его модель поведения, дискредитированная авторами и художниками<sup>19</sup>.

Сила комикса как визуализированного обучающего текста достаточно велика, поэтому совершенно понятно желание использовать эффекты ассоциации. Доступность и эмоциональность делают комикс хорошей средой для формирования политического сознания молодежи. Но в то же время это наиболее сложный жанр, требующий цельного визуального ряда линейного повествования. Более того, необходимо добиться наличия сходного политического сознания художника и редактора-консультанта. В группе художников и историков, создававшей «Брэдл», мы можем четко обнаружить подобное соответствие.

Научный консультант серии «Брэдл» профессор А. Рихе отмечает, что мотив создания комикса — показать героизм поляков,

---

<sup>19</sup> Piatkowski T. Zmartwychwstanie w Szpitalu Ujazdowskim / Bradl, T. 1 // Klub swiata komiksu, 1083. Warszawa, 2017.

ведь «немецкому нападению играло на руку советское вторжение, которое началось 17 сентября 1939 г. в соответствии с тайным протоколом Молотова – Риббентропа. Сила двух режимов превосходила возможности народа. <...> Советы начали кампании этнических чисток, массовые аресты и вывоз десятков тысяч людей в Сибирь»<sup>20</sup>. Поколение посткоммунистической Польши, профессор из Нового Орлеана и политический курс «Партии и справедливости» на упрощение исторического образования – все они не оставляют никаких шансов на развитие глубокого понимания прошлого объектам воздействия комикса и его визуального ряда.

Трансформация подходов к преподаванию военной истории в эпоху глобализации в западных странах приводит к редукции обучающих текстов для их последующего внедрения в массовую молодежную культуру. Характерный пример подобного видоизменения – издание комиксов и использование приемов визуальной коммуникации для инверсии исторической действительности. В 2017–2020 гг. музей Варшавского восстания при поддержке партии «Право и справедливость» и промышленных компаний реализовал программу по созданию комиксов, посвященных событиям Второй мировой войны. Коллектив авторов из Польши и США под руководством Т. Пионтковского представил новый взгляд на события Варшавского восстания и применил визуальную коммуникацию для трансляции текущих политических установок в массовую молодежную культуру. Использование и внедрение технологий фрейминга, эффектов до-страивания и ассоциации приводят к повышению эффективности процесса адаптации в сознании молодежи компонентов текущего политического дискурса и требуемых моделей поведения и интерпретации исторической действительности.

---

<sup>20</sup> *Ibid.* S. 19.



### ***Юлия Викторовна Дружинина***

к. ист. н., доцент кафедры отечественной и всеобщей истории Новосибирского государственного педагогического университета



### ***Елена Федоровна Бехтенова***

к. пед. н., доцент кафедры отечественной и всеобщей истории Новосибирского государственного педагогического университета

## **Тыл во время Великой Отечественной войны: отражение темы на страницах школьных учебников истории Республики Казахстан и Киргизской Республики**

**Аннотация.** Авторами осуществлен анализ содержательного и методического компонентов учебников истории Республики Казахстан и Киргизской Республики. Выявлено, что в казахстанских и киргизских школьных учебниках схожая логика описания жизни тыла в изучаемый исторический период. Авторы учебников обращают внимание на разные аспекты помощи тыла фронту. В учебниках отмечен огромный вклад тыла сопознных республик в борьбе с фашистскими захватчиками.

**Ключевые слова:** учебник, исторический источник, Республика Казахстан, Киргизская Республика, война, тыл, идентичность, историческая память, Советский Союз.

**О** обращение к вопросу об изложении истории тыла во время Великой Отечественной войны в школьных учебниках

истории Республики Казахстан и Киргизской Республики представляется нам актуальным по ряду причин. Во-первых, знание того, как в названных государствах объясняется школьникам эта сложная историческая тема, дает возможность понять специфику выстраивания взаимоотношений в области политики и культуры между Россией и странами-партнерами. Во-вторых, в настоящее время в школах, в учреждениях среднего профессионального образования, в высших учебных заведениях обучаются ребята, которые начали изучать историю до приезда в Российскую Федерацию у себя на родине – в Республике Казахстан, Киргизской Республике, других странах СНГ. Для того, чтобы эффективно организовать познавательную деятельность школьников, студентов при изучении истории Великой Отечественной войны, российским преподавателям необходимо понимать, какую информацию они уже знают об изучаемом историческом явлении, а с какой еще предстоит ознакомиться. В-третьих, учебник истории, по мнению исследователей<sup>1</sup>, является средством формирования идентичности. Исследователь Е. О. Петренко пишет о том, что «в постсоветских обществах построение новых наций основывается на акцентуации исторических событий и явлений, способствующих росту патриотизма, становлению новой (“несоветской”) национальной идентичности»<sup>2</sup>. Следствием таких процессов, по мнению автора, инициированных

<sup>1</sup> Ащенци А. Становление национальной идентичности объединенной Италии в зеркале учебников по истории для начальных школ (1861–1900 гг.) // Проблемы современного образования. 2014. № 4. С. 138–152; Мосунова Т.Г. Роль учебника истории в формировании российской гражданской идентичности // Историко-педагогические чтения. 2014. № 18–2. С. 123–129; Петренко Е. О. Учебник истории как инструмент формирования национальной идентичности на постсоветском пространстве: опыт Казахстана // Вестник Пермского университета. Политология. 2011. № 2 (14). С. 52–63; Турапова Ю.И. Школьный учебник по истории как инструмент формирования национальной идентичности в Республике Казахстан в 1991–2017 гг. // Студент и научно-технический прогресс. Тезисы докладов XLII студенческой научной конференции. Челябинск, 2018. С. 262–264.

<sup>2</sup> Петренко Е. О. Указ. соч. С. 52–63.

в основном «политическими элитами новых независимых государств — стало “переосмысление национальной истории” и активизация нового национального, самобытного исторического “мифотворчества”»<sup>3</sup>. Обращение к текстам школьных учебников истории Республики Казахстан и Киргизской Республики позволяет выявить, какие «вспоминаются или создаются заново исторические символы, которые наделяются новыми смыслами и становятся инструментами проводимой государством политики формирования национальной идентичности»<sup>4</sup>.

Мы поддерживаем вывод Е. Замойской о том, что учебник является «специфическим текстом культуры, элементом образовательного дискурса и дискурсом общества»<sup>5</sup>. Он дает возможность исследователю увидеть, какие знания и представления формируются у учеников, преподавание истории которым зачастую осуществляется на основе школьного учебника истории. Интересны, на наш взгляд, выводы К. Маамуд Ангуло: «Школьные тексты обычно не просто утверждают или описывают, но еще и объявляют, постановляют, призывают и убеждают»<sup>6</sup>. К. Хайнце подчеркивает, что «не стоит упускать из вида, что знания, которые становятся в школьном учебнике каноном, не в последнюю очередь являются отражением интересов власти»<sup>7</sup>.

---

<sup>3</sup> Там же.

<sup>4</sup> Там же.

<sup>5</sup> Zamojska E. Równość w kontekstach edukacyjnych: wybrane aspekty równości w polskich i czeskich podręcznikach szkolnych. Wydawnictwo Naukowe UAM. Poznań, 2010. S. 9.

<sup>6</sup> Маамуд Ангуло К. Контексты, репрезентативность и текстовые единицы: три методологических подхода в исследовании учебных пособий в Испании // «Начало учения детям»: роль книги для начального обучения в истории образования и культуры: сб. ст. под ред. В. Г. Безрогова, Т. С. Маркаровой. (Труды семинара «Культура детства: нормы, ценности, практики, вып. 16»). М., 2014. С. 445.

<sup>7</sup> Хайнце К. От систематизации знаний к педагогизации. Дискурсно-аналитические подходы и инновационно-теоретические перспективы // «Начало учения детям»: роль книги для начального обучения в истории образования и культуры: сб. ст. под ред. В. Г. Безрогова, Т. С. Маркаровой.

В связи с вышеназванным, к учебнику как историческому источнику обращаются как отечественные<sup>8</sup>, так и зарубежные исследователи<sup>9</sup>. В настоящее время существует множество работ, авторы которых исследуют особенности отображения событий Великой Отечественной войны в отечественных и зарубежных школьных учебниках истории<sup>10</sup>. К сожалению, ряд исследований

---

(Труды семинара «Культура детства: нормы, ценности, практики, вып. 16»). М., 2014. С. 452.

<sup>8</sup> Бехтенова Е.Ф., Дружинина Ю.В. Сибирь на страницах школьных учебников истории в Республике Беларусь // Сибирский учитель. 2019. № 2 (123). С. 40–47; Они же. Исторические личности XX – начала XXI века на страницах школьных учебников всеобщей истории России и Беларуси: к постановке проблемы // Педагогический журнал Башкортостана. 2019. № 6 (85). С. 27–31; Вяземский Е.Е. Уроки истории: думаем, спорим, размышляем: работаем по ФГОС. М., 2012; Карнаухов Д.В. Мифологема России / СССР в польской учебной литературе конца XX – начала XXI в. // Сибирский педагогический журнал. 2019. № 2. С. 128–138; Олейников И.В. Особенности анализа исторического материала при работе с учениками // Сибирский учитель. 2016. № 5 (108). С. 81–83; Они же. Проблемы «включения» истории стран Восточной Азии в курс истории средних веков (по материалам учебников для 6 класса средней школы первого десятилетия XXI в.) // Сибирский педагогический журнал. 2019. № 2. С. 148–158.

<sup>9</sup> Кушева Р. Диалог в истории через новое поколение учебников для средней школы в Болгарии // Образование в истории, история в образовании: материалы Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции «Интеграция исторического и образовательного пространства», посвященной 50-летию со дня рождения Максима Юрьевича Брандта / под. ред. В. А. Зверева. Новосибирск, 2011. С. 73–83; Carr E. Historia: czym jest? Zysk i S-ka Wydawnictwo. Poznań, 1999; Ronikier J. Mit i historia: mitotworce funkcje podrczników szkolnych. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego. Kraków, 2002.

<sup>10</sup> Данилов А.А. Проблемы Второй мировой и Великой Отечественной войн в школьных учебниках на постсоветском пространстве // Преподаватель XXI век. 2010. № 2–1. С. 13–23; Лошков Д.Б. Освещение героических страниц Великой Отечественной войны в украинских учебниках истории // Преподавание истории в школе. 2015. № 1. С. 19–24; Македонская В.А. Великая Отечественная война в учебниках стран СНГ: проблемы, оценки // Современные проблемы гуманитарных и общественных наук. 2016. № 1 (9). С. 43–50; Преподавание военной истории в России и за рубежом: сб. ст. /

уже не отражают содержание современных учебников. Кроме того, детально к теме тыла на страницах школьных учебников по истории Республики Казахстан и Киргизской Республики авторы практически не обращались, что еще раз подчеркивает актуальность данного исследования.

Цель работы – охарактеризовать репрезентации тыла во время Великой Отечественной войны на страницах школьных учебников истории Республики Казахстан и Киргизской Республики. Источниковой основой стали школьные учебники по истории Республики Казахстан для 8–9-х классов<sup>11</sup> и Киргизской Республики для 9-го класса<sup>12</sup>. Все они рекомендованы для использования в учебном процессе<sup>13</sup> и применяются в настоящее время на школьных уроках истории.

Отметим, что в учебнике для 8–9-х классов по истории Республики Казахстан теме Великая Отечественная война отводится 9 параграфов, роли тыла во время войны – два параграфа,

---

под ред. К. А. Пахалюка. М.; СПб., 2018; «Расскажу вам о войне...» : Вторая мировая война в учебниках и сознании школьников славянских стран. М., 2012.

<sup>11</sup> Ускембаев К. С., Сактаганова З. Г., Зуева Л. И. История Казахстана (1900–1945 гг.). Учебник для 8–9 кл. общеобразоват. шк. Часть 1. Алматы, 2019.

<sup>12</sup> Иманкулов М. К. История Кыргызстана (XX–XXI вв.): 9 кл.: Учебник для общеобразоват. шк. Бишкек, 2014.

<sup>13</sup> Об утверждении перечня учебников, учебно-методических комплексов, пособий и другой дополнительной литературы, в том числе на электронных носителях // Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 17 мая 2019 года № 217. URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V1900018696> (дата обращения: 22.03.2020); Об утверждении перечня учебников, рекомендуемых для использования образовательными организациями Кыргызской Республики с кыргызским, русским, узбекским и таджикским языками обучения на 2019–2020 учебный год // Приказ Министра образования и науки Кыргызской Республики от 21 августа 2019 года № 1002/1. URL: <http://kutbilim.kg/2019/08/29/perechen-uchebnikov-rekomendovannyh-ministerstvom-obrazovaniya-i-nauki-kyrgyzskoj-respubliki-na-2019-2020-uchebnyj-god-dlya-shkol-s-russkim-yazykom-obucheniya/> (дата обращения: 22.03.2020).

объединенных в один («Ударный труд казахстанцев в годы войны»). Кроме того, о тыле эпизодически упоминается в параграфах, посвященных событиям военных сражений. О жизни тыла казахстанские школьники могут узнать и из параграфа «Развитие науки, литературы и искусства в годы войны»<sup>14</sup>. Таким образом, рассматриваемая нами тема максимально подробно отражена в трех параграфах. В киргизском учебнике для 9-го класса этот сюжет освещается также в двух параграфах, объединенных в один («Экономика Кыргызстана в годы Великой Отечественной войны»)<sup>15</sup>. Основные сражения Великой Отечественной войны и подвиги героев-киргизстанцев на полях сражений представлены в одном параграфе. Таким образом, вся тема Великой Отечественной войны изложена в трех параграфах.

Заметим, что в казахстанском учебнике истории школьников знакомят с перестройкой экономики Казахстана на военный лад. Внимание школьников обращают на то, что «в условиях войны административно-командная система государственного управления, и без того отвечающая военным условиям, была еще более приспособлена к ним. <...> Широко практиковалось принятие обязательных решений и распоряжений о мобилизации незанятого трудоспособного населения, введение автогужевой повинности»<sup>16</sup>. Учеников знакомят с информацией о строительстве новых нефтепромыслов, шахт, рудников, обогатительных фабрик, заводов, комбинатов, но подчеркивают, что «наиболее сложным звеном перестройки на военный лад оказалась промышленность»<sup>17</sup>. Особое внимание акцентируется на развитии медной промышленности. Кроме того, авторы учебника отмечают, что «из 100 т молибдена, добываемого во время войны в стране, 60 т давали герои Балхашской степи — горняки рудника “Восточный Коунрад”»<sup>18</sup>. Создатели учебника не оставляют без внимания и достижения

<sup>14</sup> Ускембаев К. С., Сактаганова З. Г., Зуева Л. И. Указ. соч. С. 219–225.

<sup>15</sup> Иманкулов М. К. Указ. соч. С. 113–122.

<sup>16</sup> Ускембаев К. С., Сактаганова З. Г., Зуева Л. И. Указ. соч. С. 212.

<sup>17</sup> Там же.

<sup>18</sup> Там же. С. 213.

казахстанских геологов, подчеркивая заслуги К.И. Сатпаева и коллектива Джездинской геологоразведочной партии<sup>19</sup>.

Авторы учебника, говоря о том, что «в сложнейших условиях трудилось колхозное крестьянство Казахстана», в тексте уделяют ему всего один абзац, состоящий из девяти строк. В материале отмечено расширение посевных площадей в 1942 г. «за счет освоения новых целинных земель»<sup>20</sup>. Школьники узнают, что Казахская ССР «превратилась в один из свеклосеющих районов страны», были расширены посевы технических культур. Создатели учебника фиксируют, что 55 тыс. женщин стали механизаторами, и отмечают П. Ангелину, которая призывала женщин «сесть на трактор». Сама женщина активно трудилась в Буденновской МТС Западно-Казахстанской области<sup>21</sup>.

Отдельный пункт в параграфе посвящен вопросу о приеме и размещении эвакуированных. Школьников информируют о правовой и организационной стороне процесса эвакуации. В результате этого «на территории республики были созданы 12 эвакопунктов <...> Республика приняла полмиллиона эвакуированных людей»<sup>22</sup>. Ученики знакомятся с огромными масштабами эвакуационного процесса: «Только одна Украинская ССР перебазировала в Казахстан оборудование около 70 заводов, фабрик, электростанций, депо, механических мастерских»; с развитием разных отраслей производства (станкостроение, производство боеприпасов, легкая промышленность и т.д.). В учебнике отмечено, что наибольшее количество эвакуированных было принято жителями южной части страны<sup>23</sup>.

Один из пунктов параграфа посвящен роли Казахской ССР в снабжении армии и страны металлом, топливом, продовольствием и сельскохозяйственным сырьем<sup>24</sup>. Отметим, что в этом,

---

<sup>19</sup> Там же.

<sup>20</sup> Там же. С. 214.

<sup>21</sup> Там же.

<sup>22</sup> Там же.

<sup>23</sup> Там же.

<sup>24</sup> Там же. С. 215.

как и в других пунктах параграфа, большое внимание уделяется развитию предприятий легкой и тяжелой промышленности, подчеркиваются высокие темпы прироста производства.

Пункт «Казахстанцы — герои тыла» условно можно разделить на два подпункта, один из которых посвящен достижениям в области сельского хозяйства (упоминаются успехи Ч. Берсиеva, И. Жакаева, Ким Ман Сана, Ж. Куанышбаева, Ж. Мукашева, М. Мухамедиевой), а другой — созданию фонда обороны<sup>25</sup>. Школьникам сообщают, каким образом шел в Казахстане сбор средств для приобретения самолета, танка, подводной лодки или катера «для вручения прославленным воинам и землякам»<sup>26</sup>. Авторы учебника пишут: «Патриотический вклад казахстанцев в создание <...> колонн и эскадрилий, на вооружение армии и флота составил миллионы рублей»<sup>27</sup>.

В этом же пункте школьникам сообщается, что известный «казахский борец чемпион мира Кажымукан Мунайтпасов из своих средств перечислил на счет фонда 100 тысяч рублей». Однако и менее обеспеченные казахстанцы помогали фронту, принимая участие в сборе для армии теплых вещей, отправляя на фронт «индивидуальные, групповые и коллективные подарки»<sup>28</sup>.

Интересно замечание авторов в конце параграфа о том, что «укреплению единства тыла и фронта содействовала и постоянная забота государства о помощи семьям фронтовиков», а также о том, что «помощь тыла фронту не только улучшала условия жизни бойцов, но и поднимала их боевой дух, готовность сделать все возможное и невозможное для разгрома врага»<sup>29</sup>.

Заметим, что в параграфе «Развитие науки, литературы и искусства в Казахстане в годы войны» содержится информация о развитии народного образования, об эвакуации в Казахстан

---

<sup>25</sup> Там же. С. 216.

<sup>26</sup> Там же.

<sup>27</sup> Там же.

<sup>28</sup> Там же.

<sup>29</sup> Там же.

вузов и научных учреждений (свыше 20 научно-исследовательских институтов были эвакуированы в республику), о развитии литературы (отмечается деятельность М. Ауэзова, Ж. Жабаева, Д. Снегина, И. Шухова, ақынов Нурпеиса, Нартая, Шашубая, Кенена, Естая, Орынбая и других литературных деятелей). Особое внимание уделено развитию в регионе искусства, театра, кино, которое также было связано с эвакуацией учреждений культуры в Казахстан<sup>30</sup>.

Завершая изложение о жизни тыла, авторы казахстанского учебника отмечают, что одним из важных факторов победы в Великой Отечественной войне стало «единство фронта и тыла многонациональной сражающейся страны», которое опиралось, «главным образом, на глубокое чувство патриотизма»<sup>31</sup>.

Для более полного формирования у школьников представлений о жизни тыла в период войны в двух параграфах учебника размещены дополняющие основной текст источники информации (воспоминания ветерана Алма-Атинского тяжелого машиностроительного завода С. М. Бутырина, сведения о кинематографическом образовании в Казахстане и деятельности отдельных деятелей культуры, интересные факты из жизни ученика К. И. Сатпаева). В двух параграфах учебника содержится три фотографии: «Изготовление боеприпасов для фронта. Алма-Ата. 1942 г.», «Женщины-отбойницы», «Казахстанские артисты на фронте. 1942 г.».

Проанализировав методический инструментарий параграфов, мы выявили, что в учебнике присутствуют задания репродуктивного и продуктивного характера («Из каких районов СССР и почему эвакуировали промышленные предприятия?», «Какой вклад внесли казахстанцы в победу над врагом?»), несколько творческих заданий («Сделайте образец почетной грамоты для тружеников тыла», «Какую роль сыграли творческие коллективы в формировании патриотизма казахстанцев?

---

<sup>30</sup> Там же. С. 219–222.

<sup>31</sup> Там же. С. 224.

Подготовьте презентацию»), задания исследовательского характера («Используя дополнительную информацию, подготовьте сообщение о казахстанцах — героях тыла», «Какое значение имеет изучение истории в годы войны?»).

Отметим, что в этих двух параграфах нет карт, но школьникам, несмотря на это, предлагается задание показать на карте Казахстана эвакуированные промышленные предприятия. Вероятно, учителю при организации познавательной деятельности школьников необходимо привлечь дополнительные средства обучения.

Считаем важным отметить, что в тексте нет упоминаний о детях, которые принимали участие в трудовой деятельности в тылу. Мы посчитали фамилии всех упоминающихся в параграфах исторических деятелей (повторяющиеся фамилии каждый раз засчитывали вновь, т. к. авторы учебника по разным причинам упоминали одних и тех же деятелей многократно) и выяснили, что мужчин упоминают в тексте более 70 раз, а женщин — всего 6. Однако на двух из трех имеющихся фотографий в учебнике мы видим изображение женщин, а на третьей — совместное фото казахстанских артистов и артисток на фронте.

В учебнике Киргизской Республики для 9-го класса положение тыла во время Великой Отечественной войны представлено в двух параграфах, объединенных в один («Экономика Кыргызстана в годы Великой Отечественной войны»). Логика изложения материала в киргизском учебнике перекликается с казахстанским текстом учебника. Девятиклассников знакомят с эвакуацией промышленности на территорию Киргизии. Школьников информируют о том, что «24 июня 1941 г. был создан совет по эвакуации под руководством Н. М. Шверника. Тысячи промышленных предприятий передислоцировались в восточные районы СССР»<sup>32</sup>. В результате этого процесса «Кыргызстан тоже был превращен в военно-хозяйственный опорный пункт страны». В тексте учебника отмечено, что в регион было

---

<sup>32</sup> Иманкулов М.К. Указ. соч. С. 113.

эвакуировано из Украины и России 38 крупных предприятий, началось производство «минометов, торпед, боеприпасов и другого вооружения», «заводы, что называется прямо с колес, начинали давать военную продукцию»<sup>33</sup>.

В учебнике для киргизских школьников, обучающихся в 9-м классе, как и в проанализированном выше казахстанском учебнике, содержится информация о возрастании добычи полезных ископаемых. Школьники узнают, что к концу 1941 г. «в Кыргызстане производилось 85 % добываемой в СССР сурьмы, свинца — на каждую пятую пулю, ртути для капсул и взрывателей почти каждой бомбы»<sup>34</sup>.

Стоит заметить, что в книге достаточно объемный раздел посвящен переводу экономики Киргизии в военное русло. Авторы отмечают, что начиная «с лета 1942 г. уровень экономики быстро пошел в рост. Важную роль в этом сыграли решительные, крутые меры Советского правительства. <...> жесткие меры позволили заметно повысить уровень производства, не увеличивая числа занятых в нем людей, и привести рабочий день в соответствии с нуждами военного времени»<sup>35</sup>. Отмечается, что в производство были привлечены женщины, подростки и люди пожилого возраста: «Доля женщин в промышленности составляла 55,7 %, а легкой промышленности — 70–90 %»<sup>36</sup>.

Особо стоит подчеркнуть, что авторы учебника сообщают школьникам и о вкладе в развитие производства в военные годы труда репрессированных («большую роль сыграл и труд репрессированных»): «На их плечи легла основная тяжесть работ по разгрузке эшелонов с эвакуированными предприятиями, размещению их оборудования, восстановлению и введению в строй»<sup>37</sup>.

---

<sup>33</sup> Там же.

<sup>34</sup> Там же. С. 114.

<sup>35</sup> Там же.

<sup>36</sup> Там же. С. 115.

<sup>37</sup> Там же.

В пункте «Укрепление военно-промышленной базы в Кыргызстане» отмечено, что к 1942 г. «перевод всего народного хозяйства, в первую очередь промышленности, в военное русло был завершен». В Киргизии во время войны функционировало 38 крупных фабрик, заводов, шахт, рудников и электростанций; производились необходимые для военной промышленности цветные и редкоземельные металлы, увеличилась добыча угля; было организовано производство множества видов одежды и обмундирования; активно развивалась пищевая промышленность (производили консервы, сахар, колбасы, табак); были «возведены» Ворошиловская и Аламединская гидроэлектростанции<sup>38</sup>. Автор текста подчеркивает организованную работу железнодорожников и всех рабочих страны: «Рабочие Кыргызстана внесли достойный вклад в дело победы над гитлеровской Германией».

Школьники Киргизии, так же как и их сверстники из Казахстана, работая с текстом учебника, могут познакомиться с положением в сельском хозяйстве во время Великой Отечественной войны. Ребятам сообщают, что в связи с тем, что многие «мужчины ушли на фронт, кишлаки и села опустели». На фронт были отправлены водители сельскохозяйственной техники, а также «были изъяты большинство тракторов и почти весь автопарк автомобилей». Вновь в сельском хозяйстве стали использовать лошадей, волов и верблюдов. На поля вышли работать «женщины, подростки, старики, инвалиды труда и войны». Автор учебника подчеркивает роль женщин в развитии сельского хозяйства: «Основные хозяйствственные работы в колхозах и совхозах легли на плечи женщин»<sup>39</sup>. В 1944 г. доля женщин в колхозном производстве составляла 68,3 %. Женщины осваивали нехарактерные ранее для них профессии — бригадир, заведующий животноводческой фермой, тракторист, комбайнер, бухгалтер, учетчик, ремонтник МТС<sup>40</sup>.

---

<sup>38</sup> Там же. С 115–116.

<sup>39</sup> Там же. С. 116.

<sup>40</sup> Там же.

Ситуация в сельском хозяйстве усугублялась в связи с тем, что происходили постоянные призывы населения в армию, на военные предприятия промышленности (34 тыс. колхозников было «мобилизовано на промышленные предприятия Кыргызстана, более 36 тыс. — на заводы и фабрики Урала, Поволжья и Сибири»)<sup>41</sup>. Кроме того, постановления правительства способствовали увеличению количества обязательных трудодней колхозников («по сравнению с предвоенным минимумом увеличилось до 100–150 в год в зависимости от отрасли хозяйства»). Даже для подростков был установлен обязательный минимум трудодней — 50. Если по каким-либо причинам колхозники неправлялись с установленным объемом трудодней, то их «вместе с семьей отдавали под суд, а часть зарплаты изымалась в пользу колхоза»<sup>42</sup>.

Школьникам сообщают, что в разгар уборки урожая в сельскую местность направлялись «не занятые в военном производстве трудоспособные городские и сельские жители, служащие учреждений, студенты высших и средних учебных заведений, учащиеся 6–10 классов». Несмотря на все названные выше трудности, с которыми столкнулось сельское хозяйство, для того, чтобы снабжать действующую армию продовольствием и обмундированием, объем «обязательной сдачи государству зерна, мяса, сахарной свеклы, хлопка, шерсти, был увеличен»<sup>43</sup>.

Стоит обратить внимание, что создатель учебника не оставляет без внимания и повседневный быт населения в годы войны. В тексте отмечено, что перестраивание жизни на военный лад оказало значительное влияние на положение населения в тылу: произошло кардинальное сокращение объемов производства основных видов продовольствия и товаров первой необходимости; из-за эвакуационных процессов число пребывающих в городе людей значительно возросло. В таких условиях начали

---

<sup>41</sup> Там же.

<sup>42</sup> Там же. С. 116–117.

<sup>43</sup> Там же. С. 117.

возникать значительные осложнения в обеспечении населения продуктами питания, товарами первой необходимости<sup>44</sup>.

В учебнике отмечается, что для того, чтобы разрешить сложившуюся ситуацию, правительства «предприняло жесткие меры». Начиная с 1941 г. в республике было введено карточное распределение основных продовольственных товаров. С 1942 г. данная практика была внедрена и в распределение промышленных товаров<sup>45</sup>. Школьникам сообщается о нормах обеспечения населения, разделенного на категории, принадлежность к которым определяла объем выдаваемого продовольствия<sup>46</sup>.

Сложившаяся ситуация с продовольствием в республике привела к тому, что городскому населению разрешили выращивать овощи на индивидуальных и коллективных огородах. Хорошими участками земли, расположенными близ городов и сел, «в первую очередь наделялись семьи фронтовиков, инвалиды ВОВ и военнослужащие». Эта практика была принята населением, в результате чего в 1944 г. во Фрунзе 83,5 тыс. семей (более половины населения) имели свои огороды<sup>47</sup>.

По-иному выстраивалась политика государства в отношении сельского населения. В 1943 г. на городских базарах запретили свободную продажу продуктов питания и зерна, что привело к росту стоимости сельскохозяйственной продукции в городе. В селе не вводилась карточная система. Сельским служащим, инвалидам войны необходимую норму хлеба и другие продукты выдавали по спискам. В сельских магазинах во время войны совершенно не продавали сахар и кондитерские изделия, резко ухудшилось снабжение селян промышленными товарами. Автор отмечает, что комплекс мероприятий государства по отношению к сельскому населению привел к тому, что доходы колхозников очень сильно снизились. Сельские жители вынуждены были выживать «за

---

<sup>44</sup> Там же.

<sup>45</sup> Там же.

<sup>46</sup> Там же. С. 118.

<sup>47</sup> Там же.

счет личных хозяйств и кое-каких сбережений, оставшихся с до-военных времен»<sup>48</sup>. Сельское население, по словам авторов учебника, трудилось не покладая рук и жило впроголодь. Несмотря на это, в государство было сдано сельскохозяйственной продукции больше, чем в предвоенные годы<sup>49</sup>. В учебнике отмечена еще одна важная характеристика развития сельского хозяйства в военные годы: очень сильно сокращена животноводческая отрасль не только в колхозах, но и в личных хозяйствах селян<sup>50</sup>.

«Помощь фронту и пострадавшим от гитлеровской оккупации» проявлялась и в том, что в Киргизии существовали фонды обороны по сбору средств (189 млн рублей), государственные займы (1 млрд 47 млн рублей), разыгрывались билеты денежно-вещевой лотереи (155 млн 946 тыс. рублей). Таким образом, на собранные в республике деньги можно было построить 93 танка или 186 военных самолетов<sup>51</sup>.

Не осталась без внимания автора киргизского учебника по истории для 9-го класса и роль интеллигенции республики в жизни тыла. 15 736 интеллигентов ушли на фронт. Сотрудники 18 научно-исследовательских учреждений Киргизии занимались поиском новых запасов месторождений, совместно с эвакуированными из центра учеными изучали природные ресурсы республики.

В 1943 г. во Фрунзе открылся Киргизский филиал Академии наук СССР, который, как и эвакуированные из Ленинграда, Харькова, Ростова-на-Дону и других городов учебные заведения, активно работал, несмотря на все сложности жизни в тылу в период войны<sup>52</sup>.

Продолжали свою работу в тылу писатели, поэты, драматурги, композиторы и художники Киргизии, создавали патриотические произведения, «пробуждая гнев и ненависть к немецко-фашистским захватчикам». Автор учебника отмечает, что в это

---

<sup>48</sup> Там же.

<sup>49</sup> Там же. С. 119.

<sup>50</sup> Там же.

<sup>51</sup> Там же.

<sup>52</sup> Там же. С. 120.

время было создано «много произведений в защиту гуманистических начал жизни людей»<sup>53</sup>.

Особый пункт в учебнике посвящен материалу о дружбе и сотрудничестве народов в годы войны. Автор рассказывает школьникам о сплочении народов СССР в борьбе с гитлеровцами. В тексте акцентируется внимание на героизме жителей Киргизии не только на полях сражений, но и в тылу («За доблестный труд в тылу 1837 человек награждены орденами и медалями СССР, более 8 тыс. — грамотами президиума Верховного Совета Киргизской ССР. 182 работникам присвоены почетные звания заслуженных деятелей науки и искусства, заслуженного врача и учителя»).

В учебнике отмечается, что народы СССР не только совместно преодолели «изуверства гитлеровских захватчиков», но и «прошли через молох сталинского тоталитарного режима»<sup>54</sup>. Школьникам рассказывается о помощи, оказанной киргизским народом переселенным в республику немцам Поволжья, калмыкам, чеченцам, ингушам, карачаевцам, месхетинским туркам, курдам, хемшильдцам, а также крымским татарам. Особо выделена в учебнике помощь полякам, которые оказались в Киргизии после присоединения Западной Украины и Западной Белоруссии к СССР. В учебнике упоминается, что «21 500 граждан польского происхождения были арестованы и по решению СНК СССР отправлены в Кыргызстан». После освобождения поляков в 1941 г. из тюрем и лагерей, в которых они содержались, «их реабилитировали, обеспечили жильем, пропитанием и работой. Для обучения их детей на родном языке было открыто 15 школ, в которых получали знание 1197 человек»<sup>55</sup>.

Отметим, что параграф завершается фрагментом документа (Из телеграммы председателя Президиума Верховного Совета СССР М. И. Калинина от 5 марта 1943 г. в редакцию газеты «Советская Киргизия»), в котором говорится о вкладе женщин,

---

<sup>53</sup> Там же.

<sup>54</sup> Там же. С. 121.

<sup>55</sup> Там же. С. 122.

комсомольцев, молодежи и пожилых людей, трудящихся «на своем трудовом фронте для повышения урожайности земледелия и увеличения продуктивности животноводства», в победу «над взбесившимся врагом». В историческом источнике подчеркивается, что «это стало самым ценным вложением» в победу<sup>56</sup>.

Интересно, что, несмотря на обширность текстового материала, фактов, приведенных в параграфе о жизни тыла в период Великой Отечественной войны, в тексте содержатся всего две фотографии. На одной изображены строители Большого Чуйского канала во время работы, а на второй — артисты филармонии во время демонстрации (1943 г.) (женщины в национальных костюмах с портретом И. В. Сталина в руках)<sup>57</sup>. Таким образом, иллюстративный ряд учебника не позволяет целостно сформировать у школьников визуальные образы о тыле периода Великой Отечественной войны.

Лаконичен и набор заданий, который предлагается школьникам после параграфов. Из шести вопросов — пять носят репродуктивный и продуктивный характер («Как проходила перестройка народного хозяйства на военные рельсы?», «Расскажите о развитии промышленности и сельского хозяйства Кыргызстана в военные годы», «Какими фактами вы сможете доказать, что в 1941–1945 гг. Кыргызстан был составной частью военной экономики СССР?» и др.). Творческое задание ориентирует школьников на написание рассказа («Напишите рассказ о жизни тружеников вашего района, города, айыла в годы войны»)<sup>58</sup>.

В параграфе упоминается о четырех исторических личностях, которые внесли вклад в деятельность тыла: Н. М. Шеверняк, руководивший Советом по эвакуации в 1941 г., писатели Т. Сыдыкбеков и Ч. Айтматов и председатель президиума Верховного Совета СССР М. И. Калинин.

Анализируя тексты учебников Казахстана и Киргизии, мы выявили слова-маркеры, характеризующие положение тыла

---

<sup>56</sup> Там же.

<sup>57</sup> Там же.

<sup>58</sup> Там же.

в период Великой Отечественной войны, и определили десять самых часто употребляемых (табл. 1 и 2). При подсчете учитывались все однокоренные слова. Некоторые слова употреблялись одинаковое количество раз, что стало причиной объединения их под одним номером.

Представленные данные в таблицах свидетельствуют о том, что при описании тыла в период Великой Отечественной войны в учебниках Киргизии и Казахстана используются одинаковые слова-маркеры. Несмотря на то, что параграфы посвящены истории тыла, авторы школьных учебников активно используют слова «война», «фронт» и производные от них, таким образом, вероятно, создавая у школьников понимание о том, что тыл был тесно связан с происходящим на полях сражений. В текстах по частичности упоминания доминирующими являются также названия

Таблица 1

**Слова-маркеры, характеризующие события  
Великой Отечественной войны в школьном учебнике  
для 8–9-х классов по истории Республики Казахстан\***

№	Слова-маркеры	Количество повторений в тексте
1.	Казахстан, казахстанцы, казахстанцев, Казахстанская	59
2.	Война, войны, венной, военных, военные	53
3.	Эвакуация, эвакуировать, эвакуирован	31
4.	Фронте, фронт, фронту, фронтовиков	26
5.	СССР, ССР, советское, Советский Союз	22
6.	Республика, республике, республики	20
7.	Промышленность, промышленных, промышленные	16
8.	Экономика, экономики	14
9.	Тыл, тылу	12
10.	Победы, победу, победы	10

\*Составлено по: Ускембаев К.С. История Казахстана (1900–1945 гг.). Учебник для 8–9 кл. общеобразоват. шк. Часть 1 / К.С. Ускембаев, З.Г. Сактаганова, Л.И. Зуева. Алматы, 2019. С. 212–224.

Таблица 2

**Слова-маркеры, характеризующие события  
Великой Отечественной войны в школьном учебнике  
для 9-го класса по истории Киргизской Республики\***

№	Слова-маркеры	Количество повторений в тексте
1.	Война, военных, военного, воин	54
2.	Киргизия, Киргизская Кыргызстан, кыргыстанцы	37
3.	Труд, трудовом, трудоспособных, трудоспособные	28
4.	Промышленность, промышленных, промышленные	24
5.	СССР, CCP, Советское, Советский Союз	20
6.	Фронте, фронт, фронту, фронтовиков	19
	Колхоз, колхоза, колхозников, колхозники	19
7.	Сельскохозяйственный, сельское хозяйство, сельскохозяйственная	15
	Населения, население	14
8.	Республика, республике, республики	14
	Город, города, городские, городское	14
9.	Эвакуация, эвакуировать, эвакуирован	12
10.	Заводы, завод, заводов	11

\*Составлено по: Иманкулов М.К. История Кыргызстана (XX–XXI вв.): 9 кл.: Учебник для общеобразоват. шк. Бишкек, 2014. С. 113–122.

государств и народов, проживающих в них, что, вероятно, направлено на подчеркивание государственной самостоятельности республик. Из данных таблиц видно, что создатели учебников идентифицируют республики, историю тыла которых описывают для школьников, с СССР, подчеркивают героизм всех жителей Советского Союза в борьбе с фашистскими захватчиками.

Заметим, что при прочтении текста учебника, описывающего положение тыла, Республика Казахстан представлена неотъемлемой частью Советского государства. Такой вывод можно сделать, опираясь на следующие фразы: «казахстанцы как часть Советского Союза», «Казахстан с самого начала Великой

Отечественной войны, как и вся страна, принял активное участие в защите Отечества», «единство народов Советского Союза», «потери Советского Союза и Казахстана» и др. В учебнике Киргизской Республики присутствует несколько иной характер представления школьникам республики как части СССР. Встречаются фразы, которые говорят о том, что республика была частью государства («Кыргызстан тоже был превращен в военно-хозяйственный опорный пункт страны», «в Кыргызстане, как и по всей стране», «Как и по всей стране, в Кыргызстане», «Трудящиеся Киргизстана, как и других советских республик» и др.). Однако тыл Кыргызстана в ряде случаев описывается так, словно это самостоятельная республика («Кыргызстанцы внесли весомый вклад», «Легкая промышленность Кыргызстана поставляла для Советской Армии», «Трудящиеся Кыргызстана отправили на фронт», «Кыргызстан отправил» и т. д.).

Данные табл. 1 и 2 позволяют говорить о том, что учебники формируют у школьников Республики Казахстан и Киргизской Республики представления, что их государства стали территорией эвакуации населения, промышленных предприятий. В тексте казахстанского учебника значительно чаще, чем в учебнике Республики Киргизии, встречаются упоминания о победе над врагом. Примечательно и то, что в учебниках Казахстана основное внимание уделено именно развитию промышленного сектора экономики. В киргизских же учебниках очевиден вклад как сельских, так и городских жителей в победу. Необходимо заметить и то, что в казахстанских учебниках присутствует упоминание о конкретных исторических деятелях, а в учебниках Киргизии — лишь эпизодическое упоминание, а чаще речь ведется о всех жителях тыла.

Несмотря на то, что авторы учебников Казахстана и Киргизии описывают жизнь тыла во время Великой Отечественной войны, в тексте присутствуют отсылки к фронту («важна помочь тыла фронту»). Так, в параграфе «Культура Казахской ССР в период Великой Отечественной войны» школьникам сообщается о том, что «в годы войны много произведений казахских писателей переместились на страницы фронтовых и республиканских

газет»<sup>59</sup>. Рассказывается, что песни ақынов «напутствовали бойцов, уходящих на фронт». В учебнике есть информация о том, что казахстанские артисты побывали на фронте<sup>60</sup>. В учебнике Республики Киргизии упоминается, что множество работавших на территории республики предприятий перешло на выпуск продукции для фронта<sup>61</sup>. Авторы также рассказывают о тружениках тыла, мобилизованных на фронт<sup>62</sup>, об отправлении жителями республики на фронт подарков, посылок и вещей, о сборе денег у населения на оружие<sup>63</sup>, о земляках-героях, получивших награды за храбрость в боях<sup>64</sup>. О значимости жизни тыла можно судить и по количеству параграфов, отведенных на изучение вопросов Великой Отечественной войны: один параграф «Воины Кыргызстана на полях сражений Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.)» и еще два параграфа посвящены экономике Киргизии в период войны, т. е. деятельности тыла.

В целом же логика построения текста учебника истории о войне в Казахстане и Киргизии схожа, свидетельствует о процессе формирования идентичности в этих странах. Однако школьники Киргизии знакомятся более подробно с жизнью тыла. Автор киргизского учебника постарался отразить разные аспекты жизни тыла в городе и деревне, хотел, видимо, показать стремление всех жителей СССР одержать победу над врагом. Кроме того, в учебнике Киргизии подчеркивается огромный вклад в победу женщин, детей, пожилых людей и других категорий населения тыла. Школьникам при помощи статистических данных показывают, насколько масштабно эти жители тыла были включены в трудовые отношения. В учебнике же Республики Казахстан труд женщин в тылу представлен эпизодически. Вклад в победу детей, пожилых людей в нем совсем не отмечен, хотя имел колоссальное значение.

<sup>59</sup> Ускембаев К. С., Сактаганова З. Г., Зуева Л. И. Указ. соч. С. 221.

<sup>60</sup> Там же. С. 222.

<sup>61</sup> Иманкулов М. К. Указ. соч. С. 114.

<sup>62</sup> Там же. С. 120.

<sup>63</sup> Там же.

<sup>64</sup> Там же. С. 121.

**ПРАКТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ  
ПРЕПОДАВАНИЯ  
ВОЕННОЙ ИСТОРИИ**





## ***Изабелла Станиславовна Огоновская***

к. ист. н., доцент кафедры гуманитарного образования  
Специализированного учебно-научного центра (СУНЦ)  
Уральского федерального университета (Екатеринбург)

# **«Трудные вопросы» Великой Отечественной войны: опыт изучения темы на уроках / семинарах по истории России**

**Аннотация.** Автор статьи рассматривает работу с историческими документами на уроках и семинарах по отечественной истории как инструмент сохранения исторической памяти о Великой Отечественной войне и способ противостояния попыткам фальсифицировать историю этого исторического события.

**Ключевые слова:** Великая Отечественная война, документ, интериоризация, историческая память, исторический источник, методы исторического исследования, обучающиеся, фальсификация истории, ФГОС.

Великая Отечественная война — одно из ключевых событий отечественной истории XX в. наряду с Первой мировой войной, первой российской революцией, Великой российской революцией и распадом СССР. За многие десятилетия, прошедшие после войны, актуальность этого события не только не уменьшилась, наоборот, многоократно возросла. Особое место в формировании исторической памяти подрастающего поколения любой страны занимают преподавание истории и соответствующие учебники в школах, средних специальных и высших учебных заведениях. Цели современного исторического образования в школах России обозначены в Федеральных государственных

образовательных стандартах основного (2010)<sup>1</sup> и среднего (2012)<sup>2</sup> образования и Историко-культурном стандарте, принятом Российским историческим обществом (2013)<sup>3</sup>. В обобщенном виде — это воспитание человека, который любит свой край и свое Отечество, ценит, сохраняет его культуру, с уважением относится к его историческому прошлому, имеет навыки аргументации в дискуссиях на историческую тему, несет ответственность за будущее своей страны. В Федеральных государственных образовательных стандартах среднего специального и высшего образования в числе необходимых общекультурных компетенций специалистов различных направлений названы гражданская позиция, осознание себя гражданином своей страны, проявление гражданского долга и ответственности, уважение традиций и культурного наследия своей страны<sup>4</sup>. Сохранение историче-

---

<sup>1</sup> Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897) // Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. М., 2011. С. 5.

<sup>2</sup> Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) образования (утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. № 413) // Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. М., 2013. С. 7.

<sup>3</sup> Историко-культурный стандарт (утвержден на расширенном заседании Совета Российского исторического общества 30 октября 2013 г.). URL: <https://historyrussia.org/sobytiya/podvedenie-itogov.html> (дата обращения: 01.09.2020).

<sup>4</sup> См., к примеру: Федеральный государственный образовательный стандарт по специальности «Металлургия черных металлов» (утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 21 апреля 2014 г. № 355). URL: <https://docviewer.yandex.ru/view> (дата обращения: 09.09.2020); Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки «Математика» (уровень бакалавриата) (утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 7 августа 2014 г. № 943). URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4/28> (дата обращения: 09.09.2020); Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки «Педагогическое образование» (уровень бакалавриата) (утвержден приказом Министерства

ской памяти о Великой Отечественной войне органично «вписывается» в названные компетенции.

Российские историки активно работают над изучением истории войны, тем более что в последние десятилетия значительно расширился круг источников, у исследователей появились возможности обращения к недостаточно изученным ее аспектам. Вместе с тем развитие Интернета и расширение возможностей социальных сетей привели к широкому распространению статей и книг людей, не имеющих профессионального исторического образования, однако претендующих на роль борцов с академической наукой, привлекающих внимание к своим трудам открытием новых тайн и «ошарашивающих истин». Их суждения, мнения, многочисленные публикации в своем большинстве формируют негативный образ СССР в годы Второй мировой войны, обесценивают победу советского народа в Великой Отечественной войне. В этой связи можно согласиться с мнением российского историка А. Е. Петрова, который пишет: «Считается, что в отличие от химии или физики, которыми могут заниматься лишь специально обученные этому ремеслу люди, знающие формулы и умеющие работать с приборами и реактивами, для занятия гуманитарными науками требуются лишь навыки чтения и письма»<sup>5</sup>. Сенсационные «изыскания» историков-дилетантов, как правило, высоко эмоциональны, обращены к массовому читателю, а не профессиональным историкам, построены на обвинительной риторике и неприятии критики. Следует отметить, что в хор непрофессионалов, занимающихся историческими исследованиями, органично вливаются голоса тех, кто политически заинтересован в переписывании истории Великой Отечественной войны.

Вследствие широкого тиражирования в традиционной печати и Интернете материалов, обличающих советскую власть,

---

образования и науки РФ от 4 декабря 2015 г. № 1426). URL: <http://fgosvo.ru/news/8/1583> (дата обращения: 09.09.2020).

<sup>5</sup> Петров А. Е. Перевернутая история. Лженаучные модели прошлого // Новая и новейшая история. 2004. № 3. С. 36.

советских военачальников и советскую идеологию, информационное поле, окружающее современных школьников и студентов, изобилует сведениями, оценочными суждениями, мнениями, зачастую далекими от исторической правды о войне, а также откровенными фальсификациями. Перечислим лишь некоторые из них: СССР несет равную с фашистской Германией ответственность за развязывание Второй мировой войны, а нацистская и коммунистическая идеология являются равно тоталитарными, поэтому нет разницы в том, какая из них победила в войне; Великая Отечественная война — не «народная, священная», а война одного тоталитарного государства против другого; главными причинами поражений Красной Армии в начальный период войны являются возникшее стихийное, никем не управляемое восстание, потому что армия не хотела воевать в защиту сталинского режима, а также закономерное превосходство немецких солдат и офицеров над советскими воинами; причиной воинского и трудового подвигов советского народа были не его героизм и самоотверженность, а карательные меры в виде штрафбатальонов, заградительных отрядов и антиправовых законов; в довоенный период был уничтожен цвет советской армии, в которой остались одни «бездари» и «мясники»; более миллиона советских людей стали коллаборационистами исключительно по политическим мотивам, выступая против существующей власти; при освобождении Европы Красная Армия вела себя как «банда насильников и убийц», что объяснимо поведением советских военнослужащих, души которых были искалечены «сталинским тоталитаризмом»<sup>6</sup>; Вторую мировую войну выиграли американцы и англичане, а американская помощь по ленд-лизу сыграла главную роль в победе Советского Союза в Великой Отечественной войне; и др.

Автор данной статьи не считает себя специалистом в области истории Великой Отечественной войны, однако накопил

---

<sup>6</sup> Никифоров Ю.А. Фальсификация истории Второй мировой войны: к постановке проблемы // Вестник МГИМО. 2009. № 6. С. 86.

достаточный педагогический опыт преподавания данной темы и глубоко убежден в том, что именно она представляется наиболее важной в общем курсе отечественной истории XX в. Материалы двух сборников статей, изданных Российской военно-историческим обществом<sup>7</sup>, позволяют убедиться в том, что интерес к истории этого события сохраняется как в среде историков-ученых, так и в сообществе педагогов-практиков. Для педагогов — учителей и преподавателей истории — главная задача заключается в том, чтобы стимулировать интерес обучающихся к историческому познанию, в результате которого можно «докопаться» до истины, закрыть «белые пятна», доказать свою гипотезу, подтвердить собственную точку зрения, опровергнуть мнение оппонентов и т. д. Изучение истории Великой Отечественной войны в полной мере способствует развитию этого интереса у обучающихся и профессиональному росту самого педагога.

Обратим внимание на то, что в педагогической практике крайне важен и такой процесс, как интериоризация (от лат. *interior* — внутренний) — перенос общественных представлений в сознание отдельного человека<sup>8</sup>, когда в процессе исторического познания исследователь пропускает через себя, присваивает историческую информацию о предмете познания, превращает ее в историческое знание и только потом экстериоризирует — воспроизводит и передает это историческое знание в социокультурных коммуникациях. История Великой Отечественной войны изучается в старших классах общеобразовательной школы, в средних специальных и высших учебных заведениях, что позволяет педагогам «по-взрослому» говорить с обучающимися, ставить проблемы, актуализировать связи прошлого и настоящего.

---

<sup>7</sup> См.: Преподавание военной истории в России и за рубежом: Сб. ст. Вып. 1 / под ред. К. А. Пахалюка. М.; СПб., 2018; Преподавание военной истории в России и за рубежом: Сб. ст. Вып. 2 / под ред. К. А. Пахалюка. М.; СПб., 2019.

<sup>8</sup> Психологический словарь / под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова и др. М., 1983. С. 139.

Отметим факт того, что в современных условиях сами педагоги выступают уже не в роли очевидцев, как это часто было в советское время, когда работали учителя-фронтовики, учителя — дети войны, а в роли трансляторов исторической информации. В этих условиях безмерно возрастает роль исторических источников, к которым необходимо апеллировать в качестве доказательной базы. Среди огромного спектра таковых (устных, вещественных, аудиовизуальных, письменных и др.) остановимся на письменных, которые, в свою очередь, объединяются в несколько групп: *формализованные*, т. е. источники, обладающие четко выраженной структурой информации: анкеты, первичные статистические формы, учетные документы (применительно к теме войны — это анкеты военнослужащих, приказы, директивы, красноармейские книжки, наградные листы и др.); *частично формализованные* — источники, структура которых имеет общие элементы, но менее четко выраженные в отличие от формализованных (делопроизводственная документация, заявления, жалобы, письма и т. п.); *неформализованные* (нarrативные) документы, объем, структура и содержание которых могут существенно отличаться (мемуары и дневники, периодическая печать, научная и художественная литература и т. д.).<sup>9</sup>

Накопленный педагогический опыт, преломленный к теме «Великая Отечественная война», позволяет автору данной статьи выделить наиболее часто используемые в образовательном процессе документы и предложить варианты работы с ними на уроках истории (см. табл. 1).

Практика работы с документами на уроках и семинарах по истории Великой Отечественной войны позволяет обучающимся освоить целый ряд методов исторического исследования<sup>10</sup>:

---

<sup>9</sup> Предлагается на основе: Теория и методология исторической науки. Терминологический словарь / отв. ред. А. О. Чубарьян. М., 2014. С. 253, 254.

<sup>10</sup> См. подробнее о методах: *Лернер Я.И.* Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории. М., 1982. С. 43–51; *Петров А.В.* Особенности учебного познания истории: Учеб. пособие. СПб., 1995; Теория

- *синхронный* (гр. *sinchronismos* — совпадение по времени) — изучение процессов, явлений, событий, происходивших в одно и то же время, к примеру, политики СССР и стран Европы, прежде всего Англии и Франции, в отношении милитаризующейся Германии в 1930-е гг.;
- *хронологический* (гр. *chronos* — время, *logos* — понятие, мысль, разум) — рассмотрение исторических событий, процессов, явлений во времени, в динамике; к примеру, при изучении вопроса о военно-техническом и психологическом состоянии Красной Армии в начальный и последующие периоды войны;
- *проблемный* (лат. *problema* — задача, задание) — изучение определенной проблемы в рамках изучаемого периода (к примеру, проблема советского коллаборационизма);
- *диахронный* (гр. *dia* — через, *chronos* — время) — анализ изменений структуры объекта во времени (к примеру, обучающиеся могут исследовать проблему патриотического воспитания россиян в дореволюционный и советский период, на основании чего могут сделать выводы о причинах массового героизма советских людей на фронте и в тылу);
- *метод исторических параллелей* — рассмотрение схожих процессов, тенденций в различные времена, в различных странах и др. (в качестве примера можно рассмотреть тему «Партизанская война в годы Отечественной войны 1812 г. и Великой Отечественной войны: общее и отличное»);
- *метод исторического моделирования* (лат. *modulus* — мера, образец) — изучение явлений с помощью моделей; схематизация, изображение или описание какого-либо предмета, явления или процесса в виде модели и изучение ее как их аналога; в теме «Великая Отечественная война» возможно моделирование конкретных предметов с определенными характеристиками (например, танков), а также процессов (к примеру,

**Виды документов и примеры работы с ними**

Вид документа	Примеры
Документы государственного характера: <ul style="list-style-type: none"> <li>документы правительства и парламентов различных стран,</li> <li>постановления советского правительства (СНК),</li> <li>указы Президиума Верховного Совета СССР,</li> <li>речи государственных деятелей,</li> <li>протоколы государственных мероприятий,</li> <li>планы, программы,</li> <li>акты,</li> <li>указы</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>план «Барбаросса» (Германия, 1940),</li> <li>выступление В. М. Молотова по радио (22 июня 1941 г.),</li> <li>выступление И. В. Сталина по радио (3 июля 1941 г.),</li> <li>указ Президиума Верховного Совета СССР «О режиме рабочего времени рабочих и служащих» (26 июня 1941 г.),</li> <li>выступление У. Черчилля по лондонскому радио (15 февраля 1942 г.),</li> <li>постановление СНК СССР и ЦК ВКП(б) «О неотложных мерах по восстановлению хозяйства в районах, освобожденных от немецкой оккупации» (21 августа 1943 г.),</li> <li>указ Президиума Верховного Совета СССР «Об объявлении 9 мая Праздником Победы» (9 мая 1945 г.)</li> </ul>
Документы международного характера: <ul style="list-style-type: none"> <li>договоры,</li> <li>соглашения,</li> <li>конвенции,</li> <li>декларации,</li> <li>протоколы,</li> <li>материалы деловой переписки</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>договор о ненападении (СССР – Германия, 23 августа 1939 г.)<sup>1</sup>,</li> <li>договор о дружбе и границах (СССР – Германия, 28 сентября 1939 г.),</li> <li>советско-английское соглашение о совместных действиях в войне против Германии (12 июля 1941 г.),</li> <li>советско-польское соглашение о совместных действиях против Германии (30 июля 1941 г.),</li> <li>переписка У. Черчилля и Ф. Рузвельта,</li> <li>акт о безоговорочной капитуляции Германии (8 мая 1945 г.)</li> </ul>

на занятиях по теме «Великая Отечественная война»

**Алгоритм работы с документом**

- определите, когда и где появился этот документ,
- выясните, чем объясняется появление данного документа,
- расскажите об авторе этого документа,
- выясните, интересы каких слоев, групп, классов общества отражают статьи этого документа или весь он в целом,
- сформулируйте основные положения документа,
- выясните, какой резонанс вызвал данный документ в обществе,
- проанализируйте, к каким изменениям в обществе и государстве привел или мог привести документ,
- вспомните, встречали ли вы похожие документы (другого времени, в других странах и т. п.),
- дайте оценку документу с позиции времени его написания и сегодняшнего дня

- покажите на карте государства, составившие этот документ,
- охарактеризуйте исторические условия его появления,
- определите сферу общественной жизни, к которой относится этот документ (экономическая, политическая, культурная, правовая и др.),
- сформулируйте основные положения документа,
- определите, в интересах какой из сторон составлен этот документ (или он составлен на паритетных началах?),
- выясните характер документа (открытый или секретный), объясните причины секретности документа,
- дайте оценочную характеристику данному документу

Вид документа	Примеры
<p>Документы общественных организаций (ВКП(б), ВЛКСМ и др.):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>постановления,</li> <li>резолюции,</li> <li>протоколы,</li> <li>речи общественных деятелей</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>воззвание Французской коммунистической партии (22 июня 1941 г.),</li> <li>постановление ЦК ВКП(б) «Об организации борьбы в тылу германских войск» (18 июля 1941 г.),</li> <li>постановление ЦК ВЛКСМ «Об участии комсомольских организаций в подготовке населения к противовоздушной обороне» (9 июля 1941 г.),</li> <li>постановление президиума ВЦСПС «Об участии профсоюзов в проведении Всесоюзного социалистического соревнования» (22 мая 1942 г.)</li> </ul>
<p>Отчетно-статистические документы:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>отчеты,</li> <li>списки,</li> <li>перечни,</li> <li>карточки,</li> <li>статистические таблицы</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>боевой и численный состав Красной Армии,</li> <li>артиллерийское снабжение,</li> <li>безвозвратные потери,</li> <li>санитарные потери,</li> <li>акты Чрезвычайной государственной комиссии по установлению и расследованию злодеяний немецко-фашистских захватчиков (1942–1946)</li> </ul>
<p>Военные документы:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>книги военкоматов,</li> <li>приказы наркома обороны СССР,</li> <li>постановления и распоряжения ГКО,</li> <li>директивы,</li> <li>распоряжения,</li> <li>указания,</li> <li>инструкции,</li> <li>донесения,</li> <li>материалы совещаний,</li> <li>доклады начальников Генерального штаба,</li> <li>отчеты,</li> <li>перечни войск</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>доклад Г. К. Жукова «Характер современной наступательной операции» (23 декабря 1940 г.),</li> <li>приказ Ставки Верховного главного командования № 270 (16 августа 1941 г.),</li> <li>постановление ГКО «О введении водки на снабжение в действующей Красной Армии» (22 августа 1941 г.),</li> <li>приказ наркома обороны № 227 («Ни шагу назад!») (28 июля 1942 г.)</li> </ul>

**Алгоритм работы с документом**

• выясните, какую роль играла указанная общественная организация в годы войны,

• объясните причины появления данного документа,

• сформулируйте основные положения документа,

• приведите примеры реализации указанного документа,

• подумайте о роли такого документа в годы войны,

• сформулируйте свое отношение к данному документу

• определите собственные задачи по изучению данного документа,

• выясните источниковую базу документа,

• составьте таблицу на основе представленных данных,

• проанализируйте статистические данные, представленные в табличном виде,

• выявите слабые места документа (где возможны неточности),

• сделайте выводы о значимости данного документа

• определите авторов или орган, издающий данный документ,

• выясните дату появления документа,

• охарактеризуйте условия, в которых появился документ,

• выясните, кому адресован документ,

• сформулируйте главную мысль документа,

• зафиксируйте на бумаге основные положения документа,

• приведите примеры использования данного документа,

• подумайте, какое значение имел этот документ в военное время

Вид документа	Примеры
Документы идеологического характера: <ul style="list-style-type: none"><li>листовки (немецкие, советские),</li><li>тексты выступлений политиков по радио (обращения, воззвания),</li><li>плакаты с текстами</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>немецкая листовка с обращением к жителям Ленинграда с призывом перейти на сторону противника (причина — приказ № 227),</li><li>немецкие плакаты,</li><li>листовки украинских националистов,</li><li>речь И. В. Сталина на кремлевском приеме (24 июня 1945 г.),</li><li>речь В. В. Путина на параде в честь 75-летия Победы</li></ul>
Документы религиозного характера	<ul style="list-style-type: none"><li>обращение митрополита Московского и Коломенского Сергия «Пастырям и пасомым Православной Христовой Церкви» (22 июня 1941 г.),</li><li>обращение муфтия Г. З. Расулева (г. Уфа) «Ко всем приходам мусульман» (2 сентября 1941 г.)</li></ul>
Академические труды по истории Великой Отечественной войны	<ul style="list-style-type: none"><li>энциклопедические словари,</li><li>многотомная история Второй мировой войны (1982),</li><li>многотомная история Великой Отечественной войны (2015),</li><li>А. М. Самсонов. Крах фашистской агрессии. 1939–1945 (1975), Вторая мировая война (1985),</li><li>В. В. Карпов. Маршал Жуков. Его соратники и противники в дни войны и мира (1995),</li><li>А. В. Исаев. АнтиСуворов. Большая ложь маленького человечка (2004)</li></ul>

**Алгоритм работы с документом**

- определите автора документа (персона, определенный государственный орган, общественная организация),
- охарактеризуйте автора документа,
- охарактеризуйте позицию автора,
- выясните условия появления документа,
- определите, кому адресован документ,
- подумайте, убедителен ли этот документ,
- подумайте о значении такого документа в годы войны,

- найдите информацию об авторе документа,
- внимательно прочтайте документ,
- определите адресат документа,
- выделите главную мысль,
- подумайте, какое значение этот документ имел для верующих людей,
- ответьте на вопрос: почему в годы войны значительно выросло количество верующих,
- приведите примеры вклада верующих людей в общую победу над фашистской Германией

- найдите информацию об авторе (авторах) издания,
- посмотрите, является ли тема войны ключевой в их научной деятельности,
- обратите внимание на издательство, выпускающее книгу,
- ознакомьтесь с оглавлением книги,
- прочтайте книгу (раздел) и определите главные проблемы, интересующие автора,
- оцените источниковую базу данного труда,
- сделайте конспект по интересующей вас проблеме,
- ответьте на вопрос, помогло ли данное издание в изучении интересующей вас проблемы?

Вид документа	Примеры
Учебники истории: • советские, • российские, • зарубежные	Авторы: • А. В. Шестаков, • А. М. Панкратова, • М. П. Ким, • И. Б. Берхин, • Ю. И. Кораблев, • И. А. Федосов, • Ю. С. Борисов, • А. И. Уткин, • А. А. Кредер, • Н. В. Загладин, • С. И. Козленко, • С. Т. Минаков, • Ю. А. Петров, • А. О. Чубарьян, • С. В. Кулешов, • О. В. Волобуев, • С. П. Карпачев, • П. Н. Романов, • А. А. Данилов, • Л. Г. Косулина, • М. М. Горинов, • В. А. Шестаков, • М. Ю. Моруков, • В. А. Никонов, • С. В. Девятов и др.
Периодическая печать: • газеты, • журналы, • календари, • боевые листки (могут быть условно отнесены к периодической печати)	• газета «Правда», • газета «Красная звезда», • фронтовые газеты, • местные печатные издания, • военно-исторические календари, • зарубежные издания

**Алгоритм работы с документом**

- посмотрите, сколько страниц в учебнике посвящены теме Великой Отечественной войны,
- познакомьтесь с названиями параграфов: носят ли они проблемный характер,
- перечислите основные темы раздела о войне,
- сформулируйте проблемы, которые поднимают авторы учебника,
- ответьте на вопросы: что нового о войне вы узнали, какие исторические личности вам запомнились и почему?
- подумайте, что вам нравится и что не нравится в содержании или структуре раздела о войне,
- обратите внимание на иллюстративный ряд: соответствует ли он тексту?
- подумайте, помогает ли данный учебник расширить кругозор и понять причинно-следственные связи изложенных в нем событий?

- уточните дату выхода печатного издания,
- назовите автора статьи,
- найдите информацию об авторе,
- определите главную мысль автора статьи,
- назовите героев и события, нашедшие отражение в статье,
- соотнесите название и содержание статьи: соответствуют ли они друг другу,
- узнайте, в каких публикациях еще идет речь о том же герое или событии

Вид документа	Примеры
Документы личностного характера: • дневники, • воспоминания, • фронтовые письма, • свидетельства очевидцев	<ul style="list-style-type: none"><li>• воспоминания советских маршалов (Г. К. Жукова, А. М. Василевского, К. К. Рокоссовского и др.),</li><li>• воспоминания немецких маршалов (Гейнц Гудериан, Курт фон Типпель-сирх и др.),</li><li>• дневники немецких генералов (Франц Гальдер),</li><li>• сборники воспоминаний участников войны,</li><li>• дневник Тани Савичевой,</li><li>• дневник Лены Мухиной,</li><li>• воспоминания « рядовых » участников войны, в том числе родственников обучающихся</li></ul>
Документы литературного жанра: • публицистика военных лет, • военные очерки, • проза, • поэзия, • песни, • поговорки, пословицы, • частушки	<ul style="list-style-type: none"><li>• Илья Эренбург. Коалиция свободы (1941),</li><li>• Константин Симонов. На старой смоленской дороге (1943),</li><li>• Виктор Некрасов. В окопах Сталинграда (1946),</li><li>• Леонид Леонов. Нашествие (1942),</li><li>• Муса Джалиль. Варварство (1943),</li><li>• песня «Священная война» (Василий Лебедев-Кумач — Александр Александров) (1941),</li><li>• «Что Сталин напишет, каждый услышит»,</li><li>• «Кто к нам метит, тот смерть встретит»,</li><li>• «Не теряй отвагу — назад ни шагу»</li></ul>

<sup>1</sup> Данный и следующий документы выходят за рамки Великой Отечественной войны, но крайне важны для понимания международной ситуации в предвоенный период.

Алгоритм работы с документом
<ul style="list-style-type: none"><li>• познакомьтесь с информацией об авторе документа (социальное положение, возраст, место проживания; должность, звание, участие в военных операциях и т. д.),</li><li>• определите дату появления документа,</li><li>• уточните хронологический период, о котором идет речь в документе,</li><li>• выделите ключевые события, о которых идет речь,</li><li>• выделите в тексте субъективные оценки и мнения,</li><li>• охарактеризуйте уровень эмоциональности документа</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• расскажите об авторе художественного произведения (участник военных действий, свидетель, потомок участников войны и др.),</li><li>• выясните дату и условия написания произведения,</li><li>• определите, какое историческое событие (события) отражено (отражены) в данном произведении,</li><li>• охарактеризуйте главных героев произведения, объясните поступки (героизм, предательство и др.),</li><li>• соотнесите художественное произведение с историческими документами: определите, насколько правдиво отражает данное произведение историческую реальность,</li><li>• значение данного произведения для современников и потомков</li></ul>

демографических изменений в годы войны и предсказание их последствий на будущее);

- *метод актуализации* (лат. *actualis* — важный, существенный для настоящего времени) — вычленение сущностных сторон явлений, процессов, событий, имеющих актуальность в различных средах и обстоятельствах (к примеру, роль И. В. Сталина в условиях мирного и военного времени);
- *метод исторической реконструкции* (лат. *re + constructio* — перестроение, перестройка) — воссоздание определенной исторической эпохи (события, эпизода) посредством реконструкции деяний и речей участников, их внешнего вида (костюмов, причесок, оружия), интерьера, бытовых принадлежностей и т. п.; в практике автора данной статьи — опыт написания обучающимися фронтовых писем, заявлений для зачисления в состав Уральского добровольческого корпуса;
- *ретроспективный метод* — изучение тенденций, сложившихся за определенный период в прошлом (например, значение экономики мобилизационного типа в годы войны);
- *сравнительно-исторический метод* (исторический подход к анализу и оценке важнейших категорий, сравнение различных исторических периодов, рассмотрение проблемы в динамике, выявление изменений, происходящих на протяжении определенных исторических периодов и др.); к примеру, сравнение сил противников в Сталинградской битве и битве под Эль-Аламейном; сравнение оценок роли СССР в победе над фашистской Германией, существовавших в послевоенный период и существующих в настоящее время со стороны западных политиков и исследователей;
- *метод экстраполяции* — распространение знаний о какой-то части объектов, явлений на другие их части или на совокупность объектов в целом, перенос знаний о прошлых событиях на события будущего (например, возможность предсказания холдной войны на основе поведения союзников СССР в до-войенний и военный период);

- *статистический метод* — изучение массовых явлений на основе количественной информации, анализируемой в неразрывной связи с их качественным содержанием, применение основных статистических приемов: табличного, выборочного, группировки, метода средних величин и т. д. (использование данного метода помогает в сравнении расстановки сил союзников и противников, при анализе удач и неудач участников военных действий и др.).

Важное место в изучении истории Великой Отечественной войны занимает проблема фальсификации (лат. *falsificare* — подделывать; подделывание чего-либо; искажение, подмена чего-либо подлинного ложным, мнимым)<sup>11</sup>, под которой можно понимать сознательное искажение исторических событий в определенных (часто политических) целях и их тенденциозную трактовку, выборочное цитирование и манипуляции с источниками, сознательный отказ от поиска истины в историческом познании и т. д.<sup>12</sup> По мнению историка Ю. А. Никифорова, главными для фальсификатора являются венецианские цели: «внушение читателю каких-то идеологических или политических идей, пропаганда определенного отношения к прошлым событиям или вообще разрушение исторической памяти, а вовсе не поиск истины и объективности»<sup>13</sup>.

В процессе работы с документами по истории Великой Отечественной войны школьники и студенты начинают понимать, что фальсификации можно условно разделить на осознанные (когнитивные измышления) и неосознанные (когнитивные заблуждения).

Причинами осознанных фальсификаций являются стремление различных акторов современности превратить исторические знания в социальный, политический или идеологический

---

<sup>11</sup> Современный словарь иностранных слов: Ок. 20 000 слов. М., 1992. С. 636.

<sup>12</sup> Теория и методология исторической науки. С. 509.

<sup>13</sup> Никифоров Ю.А. Указ. соч. С. 83.

ресурс; ангажированность (предвзятое отношение к историческому прошлому, обусловленное сознательно выбранной идеологической или политической позицией); антрепренерство (стремление некоторых историков браться за решение любых познавательных задач и искажать полученные результаты в угоду заказчика — государства, этнических групп и др.); нашествие «околонаучного» маргинала (появление в сообществе историков-дилетантов без специальной профессиональной подготовки, но жаждущих признания и претендующих на «переворот» в исторической науке).

В числе причин неосознанных фальсификаций можно назвать ослабление или отсутствие методологического контроля со стороны академических сообществ за производством исторических знаний; отсутствие профессионализма у субъектов исторического познания, издержки их профессиональной культуры<sup>14</sup>.

Работа с документами позволяет школьникам и студентам познакомиться с целым набором способов фальсификации в области исторического познания.

*В работе с историческими источниками, направленной на получение эмпирической информации, — это подделка исторических источников; получение эмпирической информации из недостоверных источников; нарушение процедур критики исторических источников; выборочное использование исторических источников.*

*В интерпретации эмпирической информации и процедурах установления исторических фактов, исторического описания, понимания и объяснения используются отбор подходящих свидетельств; игнорирование «неугодных» фактов; «игра в примеры»; презентизм и превращение историка в «пророка, предсказывающего назад» (осовременивание исторического прошлого,*

---

<sup>14</sup> Составлено на основании: Неборский М. Иван Грозный был женщиной! Как рождаются исторические мифы // Родина. 1996. № 5. С. 10; Петров А. Е. Перевернутая история. Лженаучные модели прошлого // Новая и новейшая история. 2004. № 3. С. 36–59; Теория и методология исторической науки. С. 509, 510.

представление его в адекватных современности образах и понятиях, восприятие исторического времени с позиции настоящего, распространение настоящего на прошлое); использование неадекватных объяснительных конструктов.

*В производстве исторических знаний* применяется подмена источников эмпирической информации метафорическими суждениями; неточное цитирование; подмена источников эмпирической информации риторическими умозаключениями<sup>15</sup>.

В табл. 2 приведены несколько примеров искажений исторической действительности, рассматриваемых автором данной статьи на занятиях по истории Великой Отечественной войны. Цель данного подхода — показать возможности манипулирования общественным сознанием.

В методической копилке автора данной статьи — огромное количество текстов, позволяющих доказать фальсификацию, неправомерность (предвзятость) того или иного суждения, оценки или мнения. Так, в опровержение утверждений о готовности СССР к «освободительному походу» в Европу, «порабощению Европы» и превентивной войне Германии против СССР можно привести фрагменты целого ряда документов (на занятиях их можно раздать ученикам / студентам):

*А. Йодль, начальник штаба при ставке Верховного главнокомандования вермахта*, заявление на допросе (17 июня 1945 г.): «Существовало политическое мнение, что положение усложнится в том случае, если Россия первой нападет на нас. А поскольку раньше или позже, но война с ней неизбежна, нам лучше самим выбрать время для нападения»<sup>16</sup>.

*Проект Полевого устава РККА* (1939 г.): «Если враг навяжет нам войну, Рабоче-крестьянская Красная Армия будет самой нападающей из всех когда-либо нападавших армий»<sup>17</sup>.

---

<sup>15</sup> Теория и методология исторической науки. С. 510.

<sup>16</sup> За кулисами «третьего рейха». Признания без покаяния / публ. В. А. Лебедева // Военно-исторический журнал. 1993. № 8. С. 83.

<sup>17</sup> Зуев М.Н. Бессмертие подвига // Преподавание истории и обществознания в школе. 2005. № 5. С. 6.

Таблица 2

## Примеры способов фальсификации (тема «Великая Отечественная война»)

Предмет и способ фальсификации	Пример фальсификации	Оправдание
Действия советских войск на границе накануне нападения Германии.	Утверждение, что у советского командования были планы «освободительного похода» в Европу в День «М» (6 июля 1941 г.), когдаевые дивизии не намеревались стоять барьера на советско-германской границе, а готовились к внезапным сокрушительным ударам (В. Суворов, День «М»)	Опубликованные документы подтверждают, что в «Сообщении по плану стратегического развертывания сил Советского Союза на случай войны с Германией и ее союзниками» от 15 мая 1941 г. и планах оперативного развертывания операции в силе «армии вторжения» не подтверждается (А. Исаев)
Наличие саперных батальонов.	Сталин готовился к наступлению. 63 танковые дивизии – и при этом ни одного саперного батальона (В. Суворов, Ледокол)	А.В. Исаев: «Саперных батальонов было 20 и по одному в каждый стрелковой дивизии» (см. Перечень № 5 стрелковых, горнострелковых, мотострелковых и моторизованных дивизий, входивших в состав действующей армии в годы Великой Отечественной войны. 1941–1945 годы») <sup>2</sup>
Скорость трехосного грузовика фирмы «Крупп» Kfz 69.	Скорость немецкой машины – 70 км/час, но с 37-мм орудием – 30–35 км/час. Скорость	Скорость буксировки немецкого тягача по паспорту – 45 км/час. Правка Солонина позволяет

<p>Способ фальсификации: иска- жение данных характеристики немецкого тягача</p> <p>Таблица сравнения танковых и противотанковых пушек.</p> <p>Способ фальсификации: срав- нение пушек разных классов</p>	<p>советского тягача «Комсомо- лец» – 47 км/час, с грузом и при- цепом – 8–11 км/час (М. Соло- нин)</p> <p>Немецкая ПТО 50-мм Pak-38 и советская дивизионная пушка 76-мм Ф-22 (М. Солонин)</p>	<p>говорить о том, что советский тягач с пушкой мобильнее не- мецкого, без правки – наоборот (Б. Юлин)<sup>3</sup></p> <p>«А почему это Марк Семенович  сравнивает дивизионную пушку  с противотанковой?» Вывод: пока- зать картину явного превосходства советского орудия (Б. Юлин)<sup>4</sup></p> <p>Заявление Сталина о том, что СССР должен использовать во- йну в Европе для усиления там советского влияния (т. е. это вы- ступление доказывает равную от- ветственность СССР и Германии за развязывание Второй мировой войны)</p>
<p>Речь И. В. Сталина на заседа- нии Политбюро ЦК ВКП(б) 19 августа 1939 г.</p> <p>Способ фальсификации: под- делка документа</p>		<p>Историк С. З. Случ доказал, что этот документ сфабрикован французскими спецслужбами<sup>5</sup></p>

Предмет и способ фальсификации	Пример фальсификации	Оправдание
Освободитель лагеря «Освенцим».	<p>Лагерь «Освенцим» освободили украинцы (министр иностранных дел Польши Гжегож Схетына, 2015).</p> <p>Выступая на предвыборной встрече в штате Нью-Мексико, Барак Обама рассказал о брате своей бабушки по матери, своем двоюродном деде Чарльзе Гэйне, который, по словам сенатора, «был в составе первого отряда американских солдат, вошедших в Аушвиц и освободивших концентрационный лагерь» (2008)<sup>6</sup></p> <p>Способ фальсификации: подмена источников эмпирической информации риторическими умозаключениями</p>	<p>Освободителем лагеря «Освенцим» были войска 1-го Украинского фронта: это доказывают визуальные источники (фото и документальные съемки). Телеграмма члена Военного совета 1-го Украинского фронта генерал-лейтенанта К. В. Крайникусова от 29 января 1945 г., отправленная в Москву Г. М. Маленкову: «Освобожден район концентрационных лагерей Освенцим. Ужасный лагерь смерти...»</p> <p>В. Суворов предполагает, что плакат И. Тондзе призывает к наступательной войне, однако известно, что этот плакат художник написал в конце июня 1941 г., когда войны уже началась.</p> <p>По собственному признанию художника, идея создания собирательного образа матери, призывающей на помощь своих сыновей,</p> <p>«А Ираклию Тондзе повезло — его плакат (может, вопреки авторскому замыслу) получился универсальным: «Родина-мать Плакат И. Тондзе «Родина-мать зовет».</p>

Способ фальсификации: иска-  
жение даты создания плаката  
и его содержательной направ-  
ленности

“зовет” А куда зовет, он не напи-  
сал. Поэтому его плакат подошел  
и к оборонительной войне. По-  
тому плакат Тондзе и приказали  
расклепать по стране» (В. Суво-  
ров. День «М»)

<sup>1</sup> Isaev A. АнтиСуворов. М., 2004. С. 30.

<sup>2</sup> Isaev A. Указ. соч. С. 8, 9.

<sup>3</sup> Юлан Б. История по коту Базилио // Мифы Великой Отечественной войны – 2: Сборник / под ред. Г. Перновского. М., 2009. С. 83.

<sup>4</sup> Юлан Б. Указ. соч. С. 83.

<sup>5</sup> Мельникoff M. Предыстория Великой Отечественной войны // Между канунами. Исторические иссле-  
дования в России за последние 25 лет / под ред. Г. А. Бордюгова. М., 2011. С. 1173.

<sup>6</sup> Обаме напомнили, что Освенцим освободили не американские солдаты. URL: <https://ria.ru/20080528/108633033.html> (дата обращения: 12.05.2020).

<sup>7</sup> Маркишин Р. Женское лицо войны. История создания плаката «Родина-мать зовет!» // Аргументы и факты. 2004. 17 марта.

*Адольф Гитлер* (совещание 14 августа 1939 г.): «Россия не собирается таскать каштаны из огня для Англии и уклонится от войны»<sup>18</sup>.

*Генерал-майор Эрих Маркс*: «Красная Армия не в состоянии “проявить любезность и напасть” на немцев»<sup>19</sup>.

*Адольф Гитлер*, речь в рейхстаге 1 сентября 1939 г.: «Я особенно счастлив, что могу сообщить вам одну вещь. Вы знаете, что у России и Германии различные государственные доктрины. Этот вопрос единственный, который было необходимо прояснить. Германия не собирается экспортировать свою доктрину. Учитывая тот факт, что и у Советской России нет никаких намерений экспортировать свою доктрину в Германию, я более не вижу ни одной причины для противостояния между нами. Это мнение разделяют обе наши стороны»<sup>20</sup>.

*Директива № 21, или план «Барбаросса»* (18 декабря 1940 г.): «IV. Все распоряжения, которые будут отданы главнокомандующими на основании этой директивы, должны совершенно определенно исходить из того, что речь идет о мерах предосторожности на тот случай, если Россия изменит свою нынешнюю позицию по отношению к нам».

*Франц Гальдер, генерал-полковник*, дневниковая запись (31 июля 1940 г.): «<...> фюрер официально сообщил высшему генералитету о своих планах войны против Советского Союза: “Начало — май 1941 г. Продолжительность операции — 5 месяцев. Было бы лучше начать уже в этом году, однако это не проходит, так как осуществить операцию надо одним ударом. Цель — уничтожение жизненной силы России”»<sup>21</sup>.

*Бернхард Лоссберг, руководитель группы сухопутных войск Германии* (15 сентября 1940 г.): «Представляется невероятным, что русские решатся на наступление крупных масштабов,

---

<sup>18</sup> Гальдер Ф. Военный дневник. М., 1968. Т. 2. С. 61.

<sup>19</sup> Городецкий Г. Миф «Ледокола». М., 1995. С. 116.

<sup>20</sup> Речь рейхсканцлера А. Гитлера в Рейхстаге 1 сентября 1939 г. URL: <http://doc20vek.ru/node/1347> (дата обращения: 10.05.2020).

<sup>21</sup> Гальдер Ф. Указ. соч. С. 81.

например, на вторжение в Восточную Пруссию и северную часть генерал-губернаторства, пока основная масса немецкой армии не скована на длительное время боевыми действиями на другом фронте»<sup>22</sup>.

*Адольф Гитлер*, секретное совещание в штабе оперативного руководства вермахта (9 января 1941 г.): «Англичан поддерживает надежда на возможность вмешательства русских. Они лишь тогда откажутся от сопротивления, когда будет разгромлена эта их последняя континентальная надежда»<sup>23</sup>.

*Йозеф Геббельс, министр пропаганды Третьего рейха*, запись в дневнике (7 мая 1941 г.): «Русские еще ничего, кажется, не подозревают. Свои войска они развертывают таким образом, что их положение отвечает нашим целям, лучшего мы не можем и желать <...>»<sup>24</sup>

*Фридрих-Вернер Шулленбург, немецкий посол в СССР*, сообщение в Берлин (7 июня 1941 г.): Сталин и Молотов, по наблюдению сотрудников посольства, делают все, чтобы избежать военного конфликта с Германией<sup>25</sup>.

*Разведсводка генштаба сухопутных войск Третьего рейха* (13 июня 1941 г.): «<...> со стороны русских <...> как и прежде, ожидаются оборонительные действия»<sup>26</sup>.

*Фридрих-Вернер Шулленбург* (1941 г.): Гитлер в беседе с ним накануне войны с СССР выразил недовольство тем, что Советский Союз невозможно даже «спровоцировать на нападение»<sup>27</sup>.

<sup>22</sup> Исаев А. Указ. соч. С. 68.

<sup>23</sup> Там же. С. 73.

<sup>24</sup> Й. Геббельс: «...русские дерутся отчаянно и имеют хорошее командование» / публ. П. В. Бахара // Военно-исторический журнал. 1997. № 4. С. 35.

<sup>25</sup> Великая Отечественная война без грифа секретности. Книга потерян. Новейшее справочное издание / Г. Ф. Кривошеев, В. М. Андроников, П. Д. Буриков, В. В. Гуркин. М., 2010. С. 18.

<sup>26</sup> Там же.

<sup>27</sup> Гареев М. А. Неоднозначные страницы войны (Очерки о проблемных вопросах истории Великой Отечественной войны). М., 1995. С. 89.

*Ганс Фриче, журналист, один из руководителей ведомства нацистской пропаганды* (показания на Нюрнбергском процессе, 1946 г.): «Должен, однако, заявить, что никаких оснований к тому, чтобы обвинить Советский Союз в подготовке военного нападения на Германию, у нас не было. В своих выступлениях по радио я прилагал все усилия к тому, чтобы запугать народы Европы и население Германии ужасами большевизма»<sup>28</sup>.

*Х.А. Якобсен, профессор Боннского университета* (конец 1950-х гг.): «Необходимо разрушить все еще распространенную легенду: германское нападение на Советский Союз в 1941 г. (как об этом свидетельствуют результаты изучения документальных источников) не являлось превентивной войной. Решение Гитлера осуществить его было порождено отнюдь не глубокой тревогой перед грозящим Германии предстоящим советским нападением, а явилось конечным выражением той агрессивной политики, которая с 1938 г. становилась все более неприкрытой»<sup>29</sup>.

*Иоганес Цукертот, немецкий историк*: «...гитлеровская выдумка о превентивной войне преследовала две цели: во-первых, придать нападению на Советский Союз хоть какую-то видимость морального оправдания; во-вторых, спекулируя на антисоветизме, привлечь на свою сторону западные державы в качестве союзников для разбойниччьего похода на Восток»<sup>30</sup>.

*Г.К. Жуков, маршал Советского Союза* (1969 г.): «...советское правительство делало все возможное, чтобы не давать какого-либо повода Германии к развязыванию войны... Сопоставляя и анализируя все разговоры, которые велись И. В. Сталиным в моем присутствии в кругу близких ему людей, я пришел к твердому убеждению: все его помыслы и действия были пронизаны одним желанием — избежать войны и уверенность в том, что ему это удастся»<sup>31</sup>.

<sup>28</sup> Полторак А.И. От Мюнхена до Нюрнберга. М., 1960. С. 137.

<sup>29</sup> Никифоров Ю.А. Переосмысление истории Великой Отечественной войны: фальсификация или просто другое мнение // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2011. № 1. С. 182.

<sup>30</sup> Там же.

<sup>31</sup> Жуков Г.К. Воспоминания и размышления. М., 1969. С. 232–233.

*Иоахим Гофман, немецкий историк (1999 г.): «Когда 22 июня 1941 года началась немецкая кампания против Советского Союза, национал-социалистическая пропаганда обосновывала открытие этого нового театра военных действий утверждением, что вермахту нужно было превентивно опередить угрожавшее советское нападение. После Второй мировой войны немецкая и западная наука отнесли это утверждение к области фантазии и усматривали в плане «Барбаросса» давно планировавшееся «нападение» фашистской Германии на ни в чем не подозревавший, плохо вооруженный и готовый к мирному существованию с Германией Советский Союз...»*<sup>32</sup>

*В. В. Тимаков, публицист, историк, демограф (2019 г.): «...ту огромную подготовку к войне – страна реально работала с большим напряжением, превращалась в военный лагерь – выдают за планирование агрессии. Но Сталин не был по своему складу авантюристом, он был очень осторожный человек и действовал только при гаранции успеха. А вот вся политика Гитлера с самого начала была авантюрной. Так, ввязываясь в войну с Польшей, нацисты рисковали столкнуться с Англией и Францией, которые считались сильнейшими странами Европы»*<sup>33</sup>.

После оглашения всех документов следует обсудить следующие вопросы: можно ли считать, что накануне войны с СССР Гитлер был твердо уверен, что со стороны Германии это будет превентивная война? Как оценивают стремление СССР «развязать» войну немецкие военные, министры и дипломаты? Можно ли верить «пропагандисту» Гансу Фричу, выступавшему на Нюрнбергском суде? Были ли у немецких историков Х. А. Якобсена и Иоганеса Цукертота основания для мнения о том, что СССР не собирался нападать на Германию? Можно ли доверять словам Г. К. Жукова о стремлении советского правительства всячески

---

<sup>32</sup> Нечаев С.Ю. Великая Отечественная война. Полная история. М., 2019. С. 30–31.

<sup>33</sup> В. Тимаков: Запад не верил в победу СССР над Гитлером, а теперь – готов переиграть войну заново. URL: <https://www.chel.kp.ru/daily/26826.5/3865126> (дата обращения: 08.05.2020).

избегать войны с Германией? Согласны ли вы с мнением В. В. Тимакова о Сталине?

Используя примеры искажения исторической действительности в текстовых источниках, учитель / преподаватель обязательно дополняет их фото- и видеодокументами. К примеру, говоря об Аушвице (Освенциме), можно представить следующие доказательства того, что советские войска, а именно части 100-й стрелковой дивизии генерала Федора Красавина (1-й Украинский фронт), 27 января 1945 г. освободили этот лагерь:

- фотографии Бориса Игнатовича *«Освобождение советскими солдатами уцелевших узников концлагеря Освенцим (Аушвиц)»*. Над воротами лагеря видна знаменитая вывеска-лозунг *«Арбайт махт фрай»* (*Arbeit macht frei*), что означает — *«Работа делает свободным / Труд освобождает»*;
- фотографии Бориса Фишмана *«Советские врачи и представители Красного Креста среди узников Освенцима в первые часы после освобождения лагеря»*;
- документальный фильм *«Освенцим»* (1945 г.); Центральная студия документальных фильмов; режиссер Е. Свицова; операторы 1-го Украинского фронта: М. Ошурков, Н. Быков, К. Кутуб-Заде, А. Павлов, А. Воронцов; музыкальный оформитель Г. Гамбург, звукооператор Д. Овсянников, диктор Л. Хмара.

Объем статьи не позволяет автору рассмотреть другие аспекты работы с историческими источниками на занятиях по истории, однако даже приведенные примеры могут убедительно показать важность изучения документов, развития у обучающихся навыков их анализа, умений объективно оценивать цель создания и содержание источника. Полученные навыки будут полезны для них не только на уроках и семинарах, но и в реалиях современности, когда необходимо анализировать и предлагаемые законы, и материалы СМИ, и предвыборные агитационные плакаты, и банковские договоры.



**Александр Юрьевич Морозов**

к. ист. н., преподаватель Лицея НИУ ВШЭ, г. Москва



**Олег Владимирович Сдвижков**

независимый исследователь, член Российского военно-исторического общества, г. Москва

## **Обобщающие задания по военной истории России**

**Аннотация.** В статье рассматриваются типы обобщающих заданий по военной истории и примеры их использования в учебном процессе при изучении двух тем: «Войны России с Францией в конце XVIII – начале XIX века» и «Великая Отечественная война 1941–1945 гг.». Показаны возможности, которые предоставляет составление специальных карт, а также использование блоков предварительного обобщения и сравнительных графиков.

**Ключевые слова:** исторические карты, блок предварительного обобщения, сравнительный график.

**О**пыт преподавания в старшей школе и на подготовительных курсах подсказывает, что обобщающие задания по военной истории желательны и даже необходимы в двух случаях:

1) предварительное обобщение при изучении нескольких сходных и близких по времени военных конфликтов или одного большого и протяженного по времени военного конфликта;

2) итоговое обобщение после изучения данных тем или после изучения периодов российской истории, насыщенных военными событиями.

Поговорим сначала о предварительном обобщении при изучении нескольких военных конфликтов. Классический пример — русско-французские войны в конце XVIII — начале XIX в. Исходное противоречие и учебная задача здесь более чем очевидны. Россия и Франция не имеют общих границ и спорных территорий. До конца XVIII в. русские войска почти не вступали с французами в серьезные схватки (за исключением осады Данцига в 1734 г. в ходе войны за «польское наследство»). Однако с конца XVIII в. и до 1815 г. Россия 5 (пять!) раз воевала с Францией (если разделять Отечественную войну и Заграничные походы русских войск), и четыре войны пришлось на начальный период правления Александра I. Такое противостояние является уникальным для стран, которые не имеют общей границы и расположены, в общем-то, достаточно далеко друг от друга<sup>1</sup>. Этот сюжет привлекал внимание и методистов, в т. ч. работающих в рамках теории развивающего обучения<sup>2</sup>, как и авторы этих строк.

Учебная задача здесь выглядит очевидно: почему Россия так много воевала в это время с Францией, чем было вызвано столь ожесточенное противостояние государств, не имеющих общей границы? Поскольку событий много и все они, в общем-то, однотипные, то важно в них не запутаться, и предварительное обобщение становится настоятельной необходимостью. Эту проблему позволяет решить карта, но особого рода. Современные атласы, к сожалению, эту функцию выполнить не могут: они зачастую перенасыщены ненужной информацией, характеризуются недостатком нужной информации, имеют

<sup>1</sup> См. об этом: *Похлебкин В. В. Внешняя политика Руси, России и СССР за 1000 лет в именах, датах, фактах. IX–XX вв. Вып. 2. Войны и мирные договоры. Кн. 1: Европа и Америка. Справочник. М., 1995. С. 625.*

<sup>2</sup> Ельцов С. В. Начало царствования Александра I // Преподавание истории в школе. 2004. № 4.

структурные перекосы и, наконец, содержат просто-напросто грубые ошибки и «ляпы»<sup>3</sup>. Необходимы специальные карты и схемы, «заточенные» под решение учебной задачи и организацию учебной деятельности. Авторами данной статьи разработаны такие карты, они представлены в картографическом практикуме по истории России в трех частях<sup>4</sup>, который уже неоднократно переиздавался в силу его популярности среди практикующих учителей. Одна из карт (с которой как раз начинается второй выпуск) посвящена трем русско-французским войнам в конце XVIII — начале XIX в. (см. рис. 1). Карта сопровождается коротким справочным текстом и блоком заданий по работе с ней и с текстом:

- заполнить таблицу по участию России во II, III и IV антифранцузских коалициях;
- с помощью карты определить, о каких событиях и их участниках идет речь в отрывках из документов и произведений историков;
- выбрать четыре отличия участия России в войне II коалиции от ее войн в рамках III и IV коалиций.

Выполнение этих заданий не требует дополнительных источников информации (кроме карты и текста) и вместе с тем формирует навыки читательской грамотности и работы с картой и письменными источниками. В качестве примера приведем отрывок из знаменитой работы Е. В. Тарле: «Наступил вечер. Все было кончено. По широкой равнине, спотыкаясь поминутно о бесчисленные трупы людей и лошадей, проезжал Наполеон, окруженный громадной свитой, маршалами, генералами гвардии и адъютантами, приветствуемый восторженными криками солдат, отовсюду сбегавшихся к императору. Около 15 тысяч

<sup>3</sup> См. об этом: Морозов А.Ю. Картографическое безобразие (об атласе «История России с древнейших времен до начала XXI века») // Преподавание истории в школе. 2011. № 6. С. 77–79.

<sup>4</sup> Морозов А.Ю., Абдулаев Э.Н., Сдвижков О.В. Картографический практикум по истории России. Вып. 1. М., 2013; Вып. 2. М., 2015; Вып. 3. М., 2016.



Рис. 1. Карта «Русско-французские войны в конце XVIII – начале XIX в.»

убитых русских и австрийцев, около 20 тысяч пленных, вся почти артиллерия неприятеля, а самое главное – фактическое уничтожение русско-австрийской армии, разбежавшейся на три четверти в разные стороны, бросившей весь свой колоссальный обоз, все боевые запасы, огромные массы провианта, – таковы были в общих чертах результаты этой победы<sup>5</sup>. О каком сра-

<sup>5</sup> Тарле Е.В. Наполеон // Тарле Е. В. Сочинения в двенадцати томах. Т. VII. М., 1959. С. 160.

жении идет речь? Для получения правильного ответа достаточно только внимательно прочитать отрывок и рассмотреть карту. Единственное отмеченное на ней сражение, в котором русские и австрийцы потерпели поражение от Наполеона — это Аустерлиц, в ходе войны III коалиции.

Визуально по карте заметно, как военные действия смещаются на север и приближаются к границам России. Это позволяет поставить вопрос о целях и задачах участия России в этих войнах, оправданности действий императора Александра I, принимавшего ключевые решения. Можно привести ученикам противоречивые мнения историков на эту тему. В. В. Похлебкин: «Наполеон считал, что Аустерлицкое поражение сыграет свою благотворную сдерживающую роль и Россия... воздержится от вмешательства в западноевропейские дела, будет спокойно “зализывать раны” <...> Однако этого не произошло, ибо Александр I не отличался политическим и военным благородством и, главное, совершенно не дорожил национальными интересами России, которые для него были ниже, чем его европейские амбиции и интересы родственных Романовым германских монархических династий»<sup>6</sup>. И. А. Заичкин, И. Н. Почкаев так пишут о событиях 1803–1804 гг.: «Наступления Бонапарта в Италии и Германии затрагивали непосредственные интересы России. Южногерманские государства... находившиеся под покровительством Петербурга, теперь втягивались в орбиту французской политики <...> Недовольство России вызывала и активность Франции в Средиземном море»<sup>7</sup>. Или другой отрывок о событиях 1806 г.: «Выступление Александра I против Наполеона диктовалось новыми и на этот раз более существенными мотивами. Во-первых, война постепенно приближалась к русским границам <...> Во-вторых, уже не одна делегация поляков обращалась к Наполеону с просьбой о восстановлении самостоятельности Польши, а это грозило

<sup>6</sup> Похлебкин В. В. Указ. соч. С. 659.

<sup>7</sup> Заичкин И. А., Почкаев И. Н. Русская история от Екатерины Великой до Александра II. М., 1994. С. 454.

потерей Литвы и Белоруссии и даже Правобережной Украины. И в-третьих, если уступить Наполеону, он обязательно заставит Россию примкнуть к своему декрету о континентальной блокаде, что вызовет прекращение сбыта русских сельскохозяйственных продуктов в Англию»<sup>8</sup>. Анализ данных точек зрения (выявление общего и особенного, аргументация и пр.) является содержанием дальнейшей работы, которая строится на прочном фактологическом фундаменте.

Переходим теперь к предварительному обобщению при изучении одного большого и протяженного по времени военно-го конфликта. Ярким примером здесь, конечно, является Великая Отечественная война. Надо отметить, что по теме «СССР в 1939–1945 гг.» нами и коллегами уже много лет используются в качестве инструмента предварительного обобщения блоки<sup>9</sup>. Блок по данному периоду представлен на рис. 2 (нарисован Э. Н. Абдулаевым). Основные события и явления показаны с помощью символов, по горизонтали представлена лента времени, по вертикали — деление на внешнюю и внутреннюю политику (для данной темы весьма условное), а также сферы экономики и культуры. В качестве заставного изображения показано советское знамя — рваное в той части, которая на ленте времени приходится на 1941–1942 гг., т. е. период неудач Красной Армии. Заставные изображения в блоках фиксируют внимание учащихся на наиболее важных, ключевых особенностях, событиях и тенденциях периода. В данном случае это, несомненно, Великая Отечественная война и переход от первоначальных поражений к победам. Заставное изображение помогает сформулировать учебную задачу темы: почему СССР и его союзники одержали победу во Второй мировой войне?

Блок сопровождается пояснительным текстом. Первое задание: «С помощью текста определите значение символов на блоке,

<sup>8</sup> Там же. С. 460.

<sup>9</sup> См. о блоках: Сухов В. В. Блоки предварительного обобщения (к десятилетию понятия) // Преподавание истории в школе. 2004. № 9. С. 19–25.

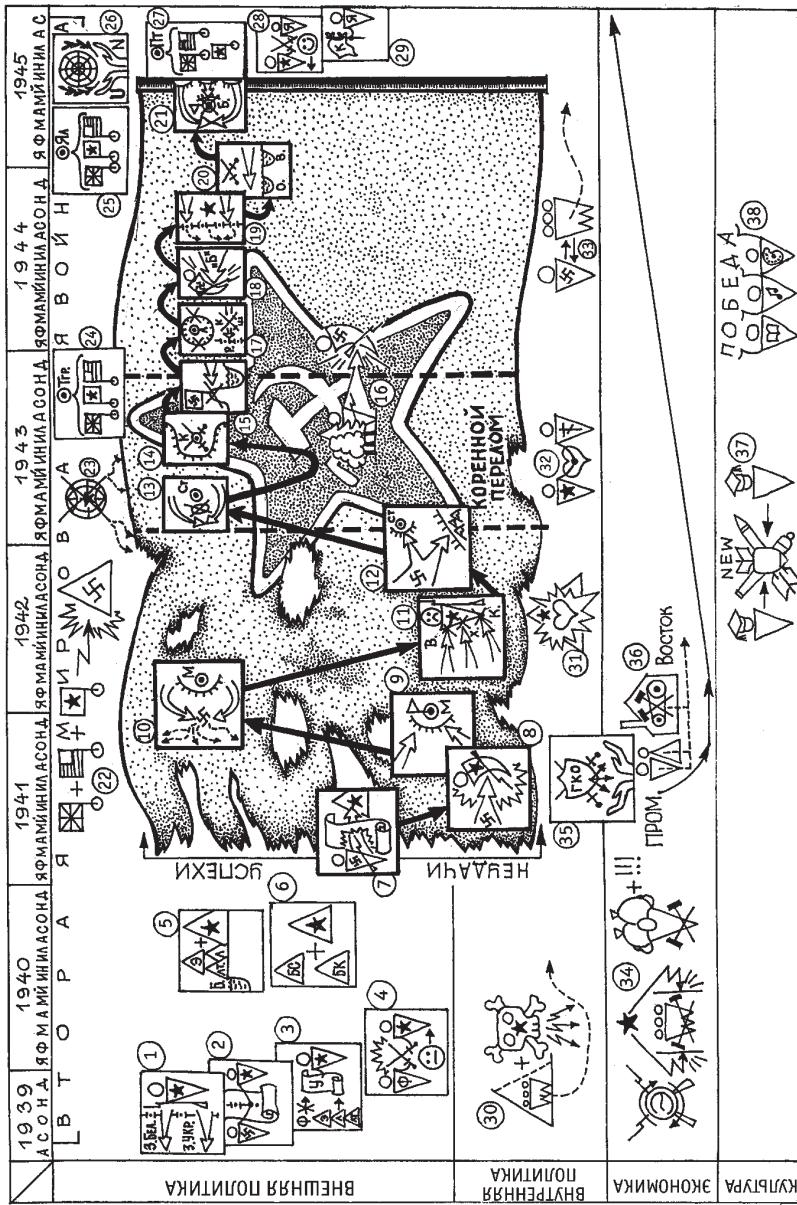


Рис. 2. Блок обобщения по теме «СССР в 1939-1945 гг.»

дайте их описание» (заполнение таблицы). Таким образом, можно взглянуть на события как бы сверху, «с высоты птичьего полета», а уж затем переходить к изучению отдельных событий и выявлению причинно-следственных связей.

Возможен и другой вариант предварительного обобщения — с помощью сравнительного графика побед и неудач Красной Армии. Такие графики, разработанные совместно с Э. Н. Абдулаевым, авторы успешно используют в учебном процессе с 1990-х гг. Собственно, график есть и на блоке, но его можно применить как отдельную схему. Чтобы избежать субъективности в оценках при сравнении отдельных событий, при построении нашего графика (в отличие от ранее использовавшихся) взят такой критерий, как максимальное продвижение немецких войск и Красной Армии от государственной границы СССР на 22 июня 1941 г. в ту или другую сторону (в км).

На графике (рис. 3) в динамике показаны этапы и основные сражения Великой Отечественной войны. При этом важно отметить, что на рис. 3 приведен график в заполненном виде, но ученики получают его без подписей и должны заполнить с помощью краткого пояснительного текста (всего примерно две страницы, приложение 1). Текст и график сопровождаются заданиями на хронологическую последовательность, соотнесение с этапами войны, распределение сражений по характеру боевых действий (оборонительные, оборонительные и наступательные, наступательные). В итоге учащиеся получают общее и достаточно цельное представление о ходе боевых действий, после чего можно переходить к изучению частных моментов и анализу причинно-следственных связей.

Как указывалось в начале статьи, обобщение может быть не только предварительным, но и итоговым (более того, для отечественной методической школы именно последнее является традиционным). Здесь важно, на наш взгляд, использовать источники и историографию. Хорошая подборка по источникам позволяет выявить лакуны и проверить наличие общей картины. Пример такого обобщающего задания приведен в Приложении 2.

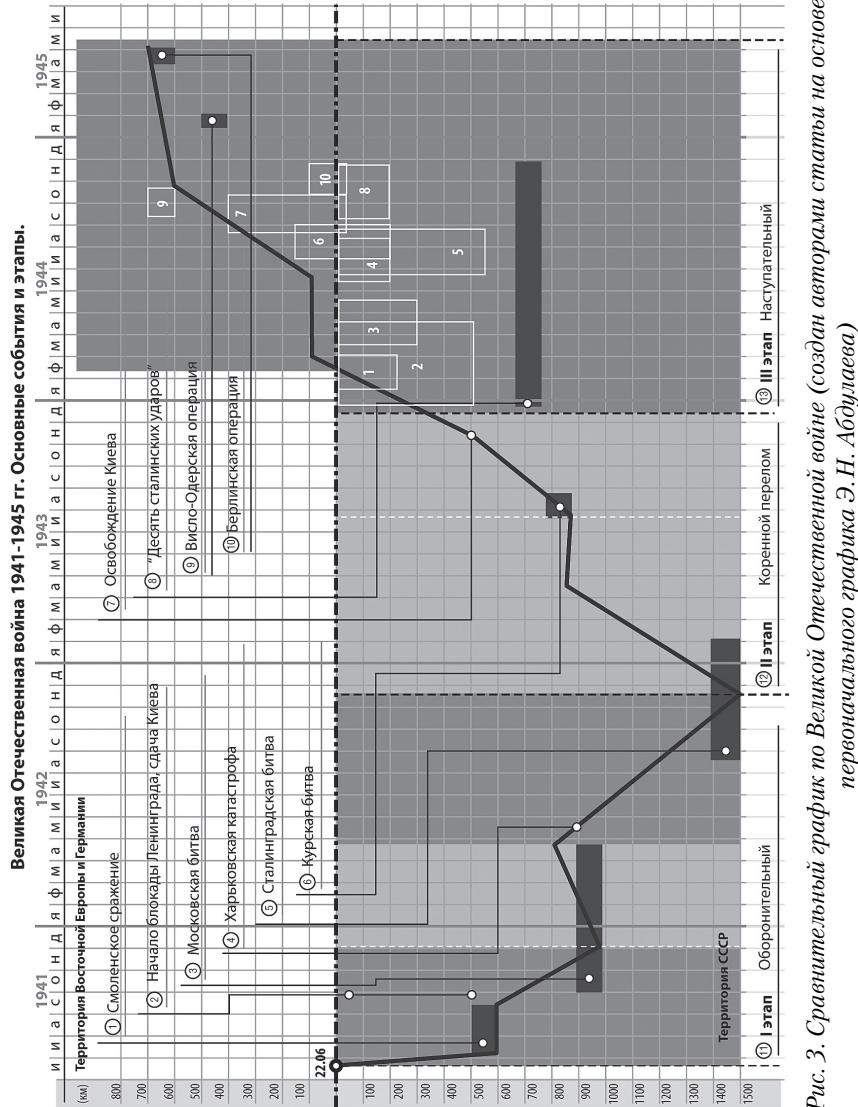


Рис. 3. Сравнительный график по Великой Отечественной войне (создан авторами статьи на основе первоначального графика Э.Н. Абдулаева)

Подводя итог, отметим, что обобщающие задания по истории сегодня являются, с нашей точки зрения, абсолютно незаменимы как в учебном процессе, так и при подготовке к Государственной итоговой аттестации (ОГЭ и ЕГЭ). В последнем случае это помогает ученикам структурировать материал и не запутаться в событиях и явлениях на экзамене. Авторы успешно использовали этот опыт при работе на Подготовительных курсах ИСАА МГУ, а также в репетиторской деятельности.

**Приложение 1. Справочный текст**  
**«Великая Отечественная война 1941–1945 гг.**  
**Основные события и этапы»**

*С помощью текста заполните график по Великой Отечественной войне.*

Принято выделять три этапа Великой Отечественной войны:

- 22 июня 1941 г. – 18 ноября 1942 г.: стратегическая оборона Красной армии, когда противник осуществлял масштабные наступательные операции, а советские войска оборонялись и контратаковали – иногда успешно (под Москвой), но чаще нет;
- 19 ноября 1942 г. – конец 1943 г.: коренной перелом, переход стратегической инициативы к Красной Армии (контрнаступление под Сталинградом, Курская битва, битва за Днепр);
- конец 1943 г. – 9 мая 1945 г.: освободительный, или стратегическое наступление Красной Армии («десять сталинских ударов» в 1944 г., Берлинская и другие наступательные операции 1945 г.).

22 июня 1941 г. Германия и вслед за ней ее европейские союзники (Италия, Венгрия, Румыния, Финляндия) напали на СССР в соответствии с планом «Барбаросса». В приграничных сражениях Красная Армия потерпела тяжелые поражения. В сентябре немцы выиграли ожесточенное Смоленское сражение (продолжалось 2 месяца), окружили советские войска под Киевом (самый крупный «котел» за всю войну), блокировали Ленинград

(блокада продолжалась до начала 1944 г. и сопровождалась масовой гибелью населения).

30 сентября началось наступление немецких войск на Москву (операция «Тайфун»), однако в ходе битвы под Москвой враг был сначала остановлен (октябрь – ноябрь 1941 г.), а затем и отброшен от столицы (5 декабря – февраль 1942 г.), план «Барбаросса» был окончательно сорван. Однако советское руководство переоценило значение этой победы. Весной 1942 г. Красная армия потерпела ряд серьезных неудач при попытках организовать наступательные операции на Волховском фронте, под Ржевом и Вязьмой, Керчью и Харьковом («Харьковская катастрофа»). Немцы развернули мощное наступление на юге (операция «Блау»), прорвавшись к Сталинграду и Северному Кавказу (лето – осень 1942 г.). К лету 1942 г. врагу удалось занять территорию СССР, на которой до войны проживала почти половина населения.

19 ноября 1942 г. началось контрнаступление Красной Армии под Сталинградом (что стало началом коренного перелома в ходе войны). В результате контрнаступления (операция «Уран») была окружена и 2 февраля 1943 г. капитулировала немецкая группировка под Сталинградом, затем освобождены Дон и Северный Кавказ. В январе 1943 г. прорвана блокада Ленинграда (операция «Искра»).

Весной 1943 г. немцы нанесли советским войскам последнее серьезное поражение под Харьковом. В июле – августе 1943 г. противник предпринял попытку масштабного наступления на Курской дуге (операция «Цитадель»), но потерпел поражение. Осенью 1943 г. советские войска взяли «Восточный вал» (линия оборонительных укреплений на Днепре) и 6 ноября освободили Киев. Эти события ознаменовали окончание коренного перелома.

В ходе третьего этапа войны Красная Армия полностью освободила территорию СССР и окончательно разгромила войска вермахта. В 1944 г. она провела 10 крупных наступательных операций («Десять сталинских ударов»). В результате боев

зимой — весной 1944 г. Ленинград был окончательно освобожден от блокады (27 января), очищена большая часть Украины (Корсунь-Шевченковская операция), советские войска вышли к границе с Румынией (март), освободили Крым (май). Операция «Багратион» (лето 1944 г.) стала для германской армии страшным разгромом, привела к освобождению Белоруссии, Литвы и части Польши. Осенью — зимой 1944 г. Красная Армия очистила от немцев почти всю территорию СССР, вывела из войны Финляндию, освободила Румынию, Болгарию, часть Венгрии, помогла югославским антифашистам.

В январе — феврале 1945 г. Красная Армия осуществила Висло-Одерскую операцию. В ходе Берлинской операции (апрель — май) советские войска окружили и взяли Берлин. Германия капитулировала 9 мая 1945 г. (по московскому времени). Освободительная миссия Красной Армии в Европе завершилась броском на Прагу и помощью вспыхнувшему там антифашистскому восстанию в мае 1945 г.

## Приложение 2. Обобщающее задание по Великой Отечественной войне

*Определите, о каких сражениях (или о планировании каких военных операций) идет речь в отрывках из работ историков, воспоминаний и других источников. Рассставьте отрывки в хронологической последовательности.*

1. «Окружение советских войск под <...> — самое крупное за всю Вторую мировую войну <...> Трагически закончилась попытка прорыва Военного совета и штаба фронта, потерявших связь с армиями... В группе оставалось не более тысячи человек, из них 800 офицеров, в том числе командующий фронтом М. П. Кирпонос <...> В рукопашной схватке участвовали все — от солдата до командующего фронтом. Кирпоноса сначала ранило в ногу, а вскоре осколки разорвавшейся рядом мины изрешетили его грудь. Командующий тут же скончался».

2. «Обоснованные данные нашей разведки о подготовке главного удара врага на юге не были учтены. На Юго-западное направление было выделено меньше сил, чем на Западное. Страгетические резервы соответственно сосредоточились в основном возле Тулы, Воронежа, Сталинграда и Саратова. Критически оценивая теперь принятый тогда план действий <...> вынужден сказать, что самым уязвимым в нем оказалось решение одновременно обороняться и наступать».

3. «Советские войска вырвали стратегическую инициативу из рук противника, не позволив ему достичь ни одной из стратегических целей, предусмотренных “планом Барбаросса”. Под воздействием сокрушительных ударов “план Барбаросса” рухнул, а его основа — теория молниеносной войны — потерпела полный крах».

4. «Противник ставил перед собой задачу окружить, уничтожить советские войска <...> Итоги <...> боев показали, что этот новый стратегический план немцев, построенный без реального учета соотношения сил, оказался от начала до конца авантюристическим и позорно провалился. Красная Армия в упорных оборонительных боях измотала и обескровила главные силы немецко-фашистской армии <...> Немцы понесли огромные потери, но не добились успеха. Разгромив <...> немецко-фашистские войска, Красная Армия <...> сама перешла в решительное наступление, прорвала сильно укрепленную оборону немцев...».

5. «Ставке Верховного Главнокомандования было хорошо известно, что <...> 6-я и 4-я танковые немецкие армии оказались сосредоточенными на узком участке фронта <...>, а их фланги прикрывались румынскими войсками. Было также известно, что огромные потери, которые продолжал нести враг в надежде все же овладеть городом, и особенно то, что он не имел здесь сколько-нибудь внушительных резервов, еще более ограничивали его оборонительные возможности. Тут напрашивалось решение: организовать и провести контрнаступление».

6. «В 12 часов противник бросил в бой большие массы пехоты и танков и начал теснить наши части. Удар направлялся

на Центральный вокзал. Этот удар был исключительной силы. Несмотря на громадные потери, захватчики лезли напролом. Колонны пехоты на машинах и танках врывались в город. По-видимому, гитлеровцы решили, что участь его решена <...> Наши бойцы <...>, притаившись в домах, в подвалах и дзотах, за углами домов, видели, как пьяные гитлеровцы соскакивали с машин, играли на губных гармошках, бешено орали и плясали на тротуарах <...> Вскоре гитлеровцы поняли, что город нахрапом не возьмешь, что кусается он очень сильно. В дальнейшем они стали действовать осмотрительнее: атаки подготавливали тщательно и в бой шли без гармошек, без песен и плясок».

7. «Главные наступательные операции имелось в виду провести на юго-западном театре военных действий, с тем чтобы прежде всего освободить Правобережную Украину и Крым. Было решено полностью освободить Ленинград от блокады и отбросить врага за пределы Ленинградской области. На северо-западном направлении войска должны были выйти к границам прибалтийских республик. Западному направлению ставилась задача возможно большего освобождения территории Белоруссии».



**Татьяна Алексеевна Карапаева**

к. пед. н., учитель истории и обществознания гимназии №3  
Оренбурга, преподаватель Оренбургского государственного  
педагогического университета

## **Опыт реализации внеурочных форм обращения к истории**

**Аннотация.** Статья посвящена обобщению авторского опыта реализации ценностно-ориентационной деятельности в формировании гражданской идентичности школьников через внеурочные формы обращения к истории, в том числе военным событиям 1941–1945 гг. Подробно рассмотрены компоненты ценностно-ориентационной деятельности и структура гражданской идентичности современных подростков. Обозначены главные направления осуществления ценностно-ориентационной деятельности во внеклассной работе: проведение проблемно-ценностных дискуссий и организация гимназического театра.

**Ключевые слова:** театрализация, гражданская идентичность, ценностно-ориентационная деятельность, проблемно-ценностная дискуссия.

«Концепция духовно-нравственного воспитания и развития личности гражданина России» следующим образом определяет воспитательный идеал обучающегося: «высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененный в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации»<sup>1</sup>, к чему следует добавить «знающий

<sup>1</sup> Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования: проект. М., 2009. С. 14.

историю своей страны», особенно ее военные события. Данная установка вполне отвечает целям исторического образования в России.

Преподавание истории в школе нацелено не только на подготовку обучающихся к итоговой аттестации в форме Единого государственного экзамена, но и на формирование социально значимых качеств подростков. Патриотическая основа исторического образования строится на стремлении воспитать у молодого поколения чувство уважения к своей стране, ее прошлому. Согласно Историко-культурному стандарту, «одной из главных задач школьного курса истории является формирование гражданской общероссийской идентичности»<sup>2</sup>.

Под гражданской идентичностью следует понимать «интегративное личностное качество, включающее в себя комплекс знаний о гражданском обществе, способах демократического поведения; ценностное отношение к Отечеству на основе позитивного восприятия культурного многообразия России, осознания себя в качестве члена гражданской общности; опыт реализации гражданских прав и обязанностей, обеспечивающее успешное функционирование старшеклассников в качестве субъектов общественно-политической жизни, их устойчивость к социальным и идеологическим манипуляциям»<sup>3</sup>, что в комплексе с патриотизмом образует обобщающее понятие гражданственности обучающихся.

Структура гражданской идентичности старшеклассников интегрирует нормативно-образующий, эмоционально-побудительный, социально-поведенческие компоненты и определяется на основе комплекса критериев и соответствующих им показателей: когнитивного (знания об исторических и культурных

---

<sup>2</sup> Историко-культурный стандарт. URL: <http://school.historians.ru/wp-content/uploads/2013/08/Историко-культурный-стандарт.pdf> (дата обращения: 08.09.2020).

<sup>3</sup> Каратеева Т.А. Формирование гражданской идентичности современных старшеклассников в ценностно-ориентационной деятельности: учебное пособие. Оренбург, 2018. С. 4.

особенностях российского государства; представления о себе как гражданине, о гражданском долге и гражданской ответственности; политическая осведомленность), мотивационно-ценостного (отношение к гражданской принадлежности как к ценности; установка на принятие ведущих ценностей национальной культуры, культуры «малой Родины»), деятельностного (активная гражданская позиция; опыт общественно полезной деятельности).

Мы представляем собственный опыт формирования гражданской идентичности обучающихся в рамках организации ценностно-ориентационной деятельности через внеурочные формы обращения учеников старших классов к истории. Прежде всего, начнем с понятия ценностно-ориентационной деятельности, которую мы определяем как форму ценностного отношения обучающегося к окружающей действительности, основу которой составляет аксиологическое общение, организуемое посредством активного поиска, оценки, выбора и проекции общественных ценностей, направленное на значимое изменение в состоянии, поведении и личностных смыслах субъектов образования. Ее структура в контексте изучения исторических событий включает в себя субъектов (педагога и обучающихся), объект (предметные знания, приобретаемые в рамках изучения истории), мотив (осмысливание и осознание гражданских ценностей), цель (формирование гражданской идентичности обучающихся), средства (проведение проблемно-ценостных дискуссий и театрализацию) и результат (присвоение гражданских ценностей).

Представляем опыт реализации двух основных направлений взаимодействия учителя и школьников в контексте осуществления ценностно-ориентационной деятельности через внеурочные формы обращения к истории:

1) включение старшеклассников в различные виды проблемно-ценостных дискуссий. В одних случаях акцент делается на осмысливание роли личности в исторических процессах, в других выявляется роль событий прошлого для развития явлений современности. Такие дискуссии позволяют школьникам

усвоить установленные в обществе представления о правах и обязанностях, расширить диапазон знаний о гражданском обществе и способах демократического поведения. Все это обеспечивает связь между историей и обществознанием как школьными дисциплинами;

2) реконструирование исторических событий в гимназическом театре, что стимулирует интерес старшеклассников к культурно-историческому наследию нашей страны и развивает способности аутентично конструировать свое будущее как гражданина России. Как правило, в основу кладутся сценарии, написанные самими школьниками и посвященные истории Великой Отечественной и Второй мировой войн, Холокоста, краеведческому материалу.

Разработка содержания проблемно-ценостных дискуссий осуществлялась в ходе совместного выбора педагогом и школьниками тех тем, которые бы характеризовались смысловой наполненностью и проблемностью. Предпочтение отдавалось тем сюжетам, которые были бы доступны для понимания и обсуждения, а также позволяли бы обращаться к текстам исторических документов и подвергать их критике.

Для включения старшеклассников в различные виды дискуссий была разработана матрица проблемно-ценостной дискуссии. Она была представлена и апробирована в рамках докторской диссертации «Формирование гражданской идентичности старшеклассников в ценностно-ориентационной деятельности». Тематику проблемно-ценостных дискуссий определяет перечень «трудных» вопросов истории, представленный в Историко-культурном стандарте. Одним из них является позиция по поводу цены Победы СССР в Великой Отечественной войне. Школьники получили возможность обсудить объективность официальной статистики потерь СССР и Германии в Великой Отечественной войне, а также масштабы ущерба СССР в экономической, политической, социальной и духовной сферах общественной жизни. Они затронули проблему роли человеческого фактора в достижении Великой Победы

1945 г. В рамках дискуссии работали четыре группы: обучающиеся представляли, что они советские историки, постсоветские историографы, иностранные ученые и ветераны Великой Отечественной войны. Подобное разделение позволяло выявить многообразие подходов к оценке источников Победы, в т. ч. масштаба подвига советского народа.

Ярким примером организации проблемно-ценностной дискуссии по истории выступила разработка по теме «Великая Российская революция (1917–1922 гг.)». Учащиеся делились на группы, обозначавшие сферы общественной жизни, затронутые революционным процессом. Далее следовало отвечать на вопросы об объективных предпосылках событий 1917 г., оценить значение Первой мировой войны как революционизирующего фактора, а также проанализировать альтернативы политического и экономического развития России после февраля 1917 г. Особую аксиологическую окраску придали данному мероприятию рассуждения и высказывания школьников о духовном расколе российского обществе, роли Русской православной церкви и российской интеллигенции в жизни общества в революционный период. В итоге участники дискуссии составили стихотворение из нескольких нерифмованных строк в стиле синквейн по выбору со словами «Модернизация» («Модернизация. Стремительная, прогрессивная. Изменяет, восстанавливает, развивает. Революция ведет к смене строя. Преобразование») и «Катастрофа» («Катастрофа. Стихийная, разрушительная. Уничтожает, лишает, губит. Революция всегда сопровождается насилием. Разрушая»), ответив на поставленный в начале работы вопрос: «Великая российская революция — это путь к модернизации страны или национальная катастрофа?» Тем самым ученик выражает свое ценностное отношение к этому событию, осознав значение понятия «Отечество» в контексте изучения нравственного выбора участников революционного процесса.

По теме «Реформы П. А. Столыпина» иерархия проблемных вопросов была выстроена таким образом, что каждая дискуссионная группа могла высказать собственный взгляд, но при этом

основываться на исторических и современных фактах развития России: 1. Какие условия политической и экономической жизни России вызвали к жизни реформаторский курс П. А. Столыпина? 2. Какие направления реформаторского курса П. А. Столыпина получили приоритетное развитие и почему? 3. Принесли ли реформы П. А. Столыпина «успокоение» России, которое он обещал в период первой русской революции? 4. Каковы итоги преобразований П. А. Столыпина в различных сферах общественной жизни? Поиск эффективных решений осуществлялся обучающимися на основе анализа исторических документов, работы с историческими терминами и с биографическими справками, а также составления подборок исторических фактов для дальнейшей аргументации позиции. Участники дискуссии задавали друг другу вопросы по спорным проблемам реформаторского курса П. А. Столыпина. В конце занятия лидеры групп-оппонентов определяли основные противоречия реформаторского курса П. А. Столыпина с опорой на источники, с которыми они работали совместно, подчеркивая связь преобразований с революционными событиями 1905–1907 гг. Участники дискуссии составляли синквейн по выбору со словами «Революция» и «Реформа», определяя тем самым свое ценностное отношение к преобразованиям Столыпина, которые, по оценкам историков, могли как успокоить, так и революционизировать страну. В итоге они выразили свою позицию в отношении политических начинаний известного реформатора, определив, какими ценностными установками он руководствовался при принятии знаковых государственных решений.

В процессе разработки и реализации проблемно-ценостных дискуссий были определены наиболее успешные партисипативные формы и методы формирования гражданской идентичности старшеклассников посредством совместной деятельности на уроках и внеурочных мероприятиях: просмотр и обсуждение видеофрагментов о судьбах героев, самоутверженно выполнявших свой долг гражданина, патриота, труженика; проведение молодежных форумов, дебатов, исторических игр, тематических

ток-шоу; разработка проектов о выдающихся гражданах города, региона, страны на основе краеведческого материала.

Таким образом, реализация опыта проблемно-ценностной дискуссии позволила наблюдать за такими значимыми изменениями, как обогащение знаний старшеклассников об исторических и культурных особенностях российского государства, принятие ими ценностей национальной культуры, осмысление установленных в обществе прав и обязанностей, осознание старшеклассниками собственной причастности к общественной жизни.

Основой гражданского и патриотического образования молодежи современного мира, безусловно, является тема Великой Отечественной войны, ставшая приоритетной в деятельности Театра гимназического творчества. Наши театральные постановки были приурочены к юбилейным датам, а также сопутствовали национальным идеям, объявленным по годам: Году семьи, Году российского кино, Году театра и пр. А минуты молчания, сопровождавшие каждый спектакль, стали символом памяти многочисленных жертв Великой Отечественной и Второй мировой войн, а также Холокоста.

Задачи деятельности гимназического театра сводятся к популяризации исторических событий Второй мировой и Великой Отечественной войн, Холокоста; знакомству подростков с образами исторических деятелей, которые слабо освещены в рамках школьных учебников истории; обращению к неизвестным и забытым сюжетам военного периода; включению старшеклассников в историческую действительность посредством «вживания» в роли и сопререживания своим героям.

Театр гимназического творчества прошел в своем становлении несколько этапов. В 2010 г. был получен первый опыт исторической театрализации: студенты исторического факультета Оренбургского государственного педагогического университета под руководством О. В. Гугниной представили на сцене вуза спектакль «Дороги войны», приуроченный к 65-летию Великой Победы и созданный по авторскому сценарию Т. А. Каратаевой.

Обучающиеся МОАУ «Гимназия №3» стали зрителями данной постановки. Основные сцены отразили факты из истории обороны Брестской крепости, Московской битвы, контрнаступления под Сталинградом, снятия блокады Ленинграда и Берлинской операции, а также партизанского движения, жизни в гетто. Замысел спектакля сводился к путешествию по памятным местам военного времени.

В 2012 г. обучающиеся МОАУ «Гимназия №3» совместно со студентами исторического факультета указанного университета представили на сцене вуза разработанный по авторскому сценарию Т. А. Каратеевой спектакль «Сожженные целиком», посвященный юбилею Ванзейской конференции 1942 г. Это событие стало кульминационной точкой принятия решения о тотальном уничтожении евреев. Основные сюжеты были посвящены зверствам нацистов над евреями, осуществлявшимися в различных социальных объектах: в школе, больнице, церкви, театре и др. Школьники познакомились с неизвестными страницами истории, узнавая о В. Штуккарте, А. Эйхманне, В. Крицингере, Р. Гейдрихе и их жертвах, что определило их ценностное отношение к жизни, свободе, миру, справедливости. Так, для многих зрителей открылась правда о директиве Г. Геринга, в которой предлагалось «очистить европейский континент» от еврейского населения. Яркие эмоции вызвали сцены, иллюстрировавшие факты дискриминации евреев в годы Второй мировой войны, проведения опытов над женщинами и детьми в гетто. Особенно поучительно было узнать о судьбах ванзейских палачей, впоследствии пострадавших от своей жестокости и агрессии.

В 2013 г. на базе МОАУ «Гимназия №3» был создан Театр гимназического творчества под руководством автора данной статьи. Тогда школьники совместно со студентами исторического факультета представили на сцене вуза спектакль «Военное братство: евреи и неевреи». Новый сценарий Т. А. Каратеевой затронул проблему толерантности и межэтнических отношений, реализации человеческого начала в условиях Второй мировой

войны. Мысль о том, что все люди наделены жизнью по законам природы, доводилась до обучающихся посредством сцен о шахматном турнире между немецким офицером и мальчиком-евреем, исход которого определял последнему жизнь; о любви в границах гетто; о фашистской забаве с фасолью, которую узникам концлагеря нужно было собрать поштучно за несколько минут, иначе их могли расстрелять. Главная идея спектакля заключалась в указании на возможность сохранения морального облика даже на войне, когда случалось, что русские прятали еврейских детей, рискуя своими жизнями; врачи другой национальности лечили еврейских пациентов; священники иной конфессии помогали евреям избежать смерти и т. п. Всегда оставаться человеком научила зрителей данная постановка.

В 2014 г. Театр гимназического творчества выступил на городском конкурсе «Театральная маска» со спектаклем «Дороги войны», позже представив его на сцене родной гимназии для ветеранов Промышленного района Оренбурга.

В 2015 г. был представлен спектакль «Праведники мира: уроки прошлого». В авторской разработке были освещены образы героев Второй мировой войны, получивших звание Праведников народов мира за спасение жертв Холокоста: Ирены Сендлер, Джорджио Перласки, Николая Киселева, Рауля Валленberга, Тиунэ Сугихары, т. е. русских, поляков, итальянцев, японцев, шведов и представителей других национальностей, рисковавших своими жизнями ради спасения тех, кто подлежал тотальному уничтожению.

В 2016 г. школьники совместно со студентами исторического факультета Оренбургского государственного педагогического университета представили на сцене вуза спектакль автора данной статьи «Семейный портрет войны». В постановке была затронута значимая проблема влияния семьи как социального института на развитие человека, его становление как личности, обретение им индивидуальных качеств. Ценостные смыслы этого сценария были сведены к пониманию подростками таких аксиологических ориентиров, как любовь, семья, верность, милосердие,

труд, самоотверженность, мир. Они были продемонстрированы в контексте знакомства с историческими фактами из судеб участников Второй мировой войны (Мусы Джалиля, Марии Октябрьской, Дмитрия Карбышева, Александра Шмореля).

В 2017 г. обучающиеся МОАУ «Гимназия № 3» совместно со студентами исторического факультета Оренбургского государственного педагогического университета представили на сцене вуза спектакль «Война одна на всех: забытые сюжеты» по сценарию автора данной статьи. Внимание в нем привлекалось к таким героям, как Рихард Зорге, Януш Корчак, Виктор Талалихин, Зина Портнова, Алексей Федоров. Были раскрыты тайные факты Тегеранской конференции и Нюрнбергского процесса. Действие на сцене сопровождалось показом кадров из российских кинофильмов про Великую Отечественную войну, что отражало связь с Годом российского кино.

В 2018 г. обучающиеся МОАУ «Гимназия № 3» вместе со студентами исторического факультета Оренбургского государственного педагогического университета представили на сцене вуза спектакль по авторскому сценарию Т. А. Карапаевой «Живая память войны: экскурсия в прошлое». Студенты и школьники осветили яркие события военной истории страны и мира, в том числе и связанные с юбилейными датами: 80-летием «Хрустальной ночи», 75-летием коренного перелома в Великой Отечественной войне и побега из Собибора. Спектакль проходил в форме экскурсии по памятным местам, увековеченным в мемориальных комплексах. Историки вспомнили события 9–10 ноября 1938 г., вошедшие в историю под названием «Хрустальной ночи». Сведения о них были озвучены через образы М. Ури, Э. Брикелл, Л. Таубер, Ю. Веймовича, ставших первыми очевидцами Холокоста в Европе. Юбилей восстания заключенных в лагере смерти Собибор был отмечен отдельной сценой постановки: ее персонажи — образы настоящих героев, организовавших восстание в «лагере смерти», сохранив мужество и самообладание, в частности А. А. Печерского. В необычной форме были представлены рукописи Тани Савичевой и Анны Франк, двух

девочек с похожими судьбами, связанными с блокадой Ленинграда и историей Холокоста. Студенты сделали видеозаставку к этой сцене, наполненную кадрами из кинохроники, рассказав о буднях нацистской оккупации Европы. Окончился спектакль выступлением хора пятиклассников, обучающихся в гимназии № 3: в честь ветеранов Великой Отечественной войны прозвучала песня «Прадедушка», которая связала военное прошлое и мирное будущее.

В 2019 г. Театр гимназического творчества представил спектакль «Праведники народов мира: уроки прошлого» для ветеранов, школьников, родителей и педагогов (в творческом союзе педагогов О. В. Зобовой и Т. А. Карапатаевой), снова затронув тему жертвенности в военное время и рассказав зрителям о спасении узников гетто неравнодушными людьми различных национальностей и конфессий, объединенных общей ненавистью к нацизму. В настоящее время Праведниками народов мира признаны 26 513 человек.

Тему Великой Отечественной войны нельзя было обойти стороной и в работе над краеведческим материалом. В декабре 2019 г. студенты исторического факультета Оренбургского государственного педагогического университета совместно с обучающимися МОАУ «Гимназия № 3» представили на сцене вуза спектакль по сценарию автора данной статьи «Листая страницы истории Оренбуржья», посвященный 275-летию Оренбургской губернии и 85-летию области. Яркой фигурой постановки стал наш земляк Сергей Крушинский, военный журналист, освещавший Нюрнбергский процесс. Об участниках Великой Отечественной войны «рассказали» названия улиц Оренбурга, «рассекреченные» в отдельном акте постановки. Особенно трагически была сыграна сцена его встречи с узницей Освенцима Екатериной Давыденковой, поведавшей об ужасах лагеря. Зрители плачали, сопереживая героям военных событий, сочувствуя их страданиям.

В 2020 г. гимназисты совместно со студентами-историками организовали Вечер памяти жертв Холокоста, в честь юбилейной

даты освобождения Освенцима (Аушвица), приурочив его к одногодичному памятному дню. На этот раз в сценарии были представлены образы Я. Корчака, И. Сендлер и А. А. Печерского. Сцена «Куклы» показала, как трудно переживали военные события дети — узники гетто, как они метались между надеждой и отчаянием, между мечтой и действительностью, пытаясь понять, что такое Холокост. Спектакль открывался стихами автора сценария мероприятия Т. А. Карапаевой:

Знакомо ли вам слово «Холокост»,  
Для немцев некогда звучавшее, как тост,  
Евреев превратившее в компост,  
Лишившее надежд на жизнь и рост?  
Из прошлого в сегодня, словно мост,  
Застывшее в веках, как в горле кость,  
И смысл его наивно прост —  
Убийство — вот что значит Холокост!

В каждой постановке Театра гимназического творчества были затронуты не только события истории Великой Отечественной и Второй мировой войн, Холокоста, но и базовые национальные ценности (Отечество, мир, свобода, семья и т. п.), на формирование которых направлена деятельность современной системы образования. Всего за десять лет нами было поставлено 10 спектаклей патриотического содержания, зрители которых не могли остаться равнодушными к судьбам военачальников, разведчиков, чиновников, партизан, священников, тружеников тыла и многих других людей, чьи истории были «сыграны» нашими ребятами.

Театрализация в школе стала одним из приемов ценностно-ориентационной деятельности, осуществление которой способно обеспечить формирование гражданской идентичности современных подростков через знакомство с содержанием авторских сценариев Т. А. Карапаевой на военную тематику. Благодаря деятельности Театра гимназического творчества актеры и зрители

получили возможность не только освоить биографические подробности исторических личностей, но и испытать настоящие чувства, эмпатию к героям войны, скорректировать собственную систему ценностных ориентаций в направлении укоренения гуманизма и толерантности.

Опыт осуществления ценностно-ориентационной деятельности во внеклассной работе через проведение проблемно-ценостных дискуссий и подготовку спектаклей школьного театра убеждает в том, что обращение к военной истории способствует становлению таких социально значимых качеств обучающихся, как патриотизм, толерантность, ответственность, гуманизм. Реконструкция отдельных сюжетов военного времени формирует устойчивое эмоционально-волевое отношение к историческим событиям и их участникам, образы которых воплощаются на сцене. Театрализация помогает становлению гражданского самосознания и общей культуры личности, обогащает творческий потенциал подростков, реализует их познавательные и идеальные потребности, ведет по пути самореализации, способствует формированию базовых национальных ценностей школьников.



**Александр Николаевич Гудков**

преподаватель истории и обществоведческих дисциплин,  
заместитель директора департамента образования  
Ярославской области

## **Возможности организации современных интеллектуальных конкурсов по военной истории для обучающихся (на примере интернет-марафонов, посвященных юбилейным датам истории России)**

**Аннотация.** В статье представлена одна из эффективных форм организации познавательной деятельности обучающихся по военной истории. Материалы, включенные в статью, апробированы в рамках практического опыта преподавателя, в т.ч. в ходе открытых интернет-марафонов, посвященных 160-летию окончания Крымской войны 1853–1856 гг., 100-летию начала Первой мировой войны и 70-летию Победы в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг. Представленная форма интеллектуального конкурса может широко использоваться в образовательном процессе, в т.ч. в связи с юбилейными датами, а задания могут найти широкое применение на уроках и во внеурочной деятельности по истории.

**Ключевые слова:** Великая Отечественная война, Первая мировая война, Крымская война, интернет-марафон, тест, задание, текст-ловушка.

**З**начительные возможности военной истории для формирования гражданско-патриотической позиции обучающихся в рамках среднего общего образования имеют известные

ограничения, которые часто связываются с объемом времени, выделенного на соответствующий материал.

В последнее время, в связи с переходом преподавания учебного предмета «История» с концентрической системы обучения на линейно-хронологическую, ситуация заметно изменилась. Так, например, количество часов, отведенных в 10–11-х классах на изучение мировых войн, увеличилось в четыре раза. Это позволяет рассчитывать на качественную реализацию потенциала военной истории для достижения предметных, метапредметных и личностных результатов обучения при опоре на рекомендованные к использованию при реализации программ общего образования учебники, включенные в соответствующий федеральный перечень, а также с использованием тематических методических разработок, в т. ч. составленных в предыдущий период. В качестве примера можно привести публикацию № 6 за 2005 г. журнала «Преподавание истории в школе» материала «Первая мировая война на уроках истории в старших классах»<sup>1</sup>, в котором представлен вариант изучения этого события:

- включающий сбалансированное рассмотрение военного, политического и социального (в т. ч. истории повседневности) аспектов;
- опирающийся на использование источников (мемуаров, писем, публикаций в периодических изданиях и т. п.), «дающих слово» современникам, позволяющих «увидеть человека на войне»;
- ориентированный на активную самостоятельную деятельность обучающихся, связанную с поиском информации, со-поставлением различных точек зрения, представлением результатов собственной аналитической деятельности и пр.;
- содержащий ролевые задания как средство активизации познавательной деятельности обучающихся и развития у них способности к эмпатии.

---

<sup>1</sup> Гудков А.Н. Первая мировая война на уроках истории в старших классах // Преподавание истории в школе. 2005. № 6. С. 43–62.

При этом, отталкиваясь от того, чему в соответствии с примерной основной образовательной программой среднего общего образования должен научиться школьник по итогам изучения учебного предмета «История»<sup>2</sup>, сегодня педагог вынужден ориентироваться на современные формы организации познавательной деятельности обучающихся, отбирать и активно использовать те из них, которые позволяют привлечь внимание школьников к героическому прошлому, мотивировать их к закреплению имеющихся знаний и приобретению новых, в т. ч. посредством самообразования.

Примером такой формы может послужить Открытый интернет-марафон, представляющий собой интеллектуальное соревнование обучающихся образовательных организаций общего и среднего профессионального образования, позволяющее посредством использования возможностей информационно-коммуникационных технологий решить комплекс образовательных и воспитательных задач, в т. ч. в логике реализации прошедшего широкое обсуждение историко-культурного стандарта<sup>3</sup>. В течение 2014–2016 гг. нами разработана и проведена серия открытых интернет-марафонов, посвященных юбилейным датам военной истории России: 100-летию начала Первой мировой войны<sup>4</sup>, 70-летию Победы в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг.<sup>5</sup>, 160-летию окончания Крымской войны 1853–

---

<sup>2</sup> Планируемые предметные результаты освоения ООП. История // Примерная основная образовательная программа среднего общего образования. URL: <https://fgosreestr.ru/registry/primerная-основная-образовательная-программа-среднего-общего-образования/> (дата обращения: 10.09.2020).

<sup>3</sup> Проект Историко-культурного стандарта. URL: <http://www.gimnasiya-evrika.ru/file/56.doc> (дата обращения: 10.09.2020).

<sup>4</sup> Гудков А.Н., Гудкова О.Н. Вопросы по истории Первой мировой войны // Преподавание истории в школе. 2013. № 8. С. 8–18; № 9. С. 37–48; 2014. № 2. С. 40–50; № 3. С. 47–54.

<sup>5</sup> Гудков А.Н. Открытый интернет-марафон, посвященный 70-летию Победы в Великой Отечественной войне 1941–1945 годов // Преподавание истории в школе. 2015. № 8. С. 30–41.

1856 гг.<sup>6</sup> Они были организованы совместно с научно-теоретическим и методическим журналом «Преподавание истории в школе» и историко-краеведческим и литературным журналом «Углече Поле». Оператором открытых интернет-марафонов выступил Межшкольный методический центр МОУ СОШ № 8 г. Углича.

Спектр задач этих интернет-марафонов включает следующие:

- создание условий для реализации интеллектуального и творческого потенциала обучающихся в области истории России;
- создание условий для развития интеллектуального и творческого потенциала обучающихся на материале истории России;
- сохранение и укрепление у обучающихся памяти о событиях военной истории, воспитание уважения к историческому прошлому Отечества и его современности, гордости героизмом и военными победами предков;
- привлечение внимания подростков и педагогов к военной истории;
- приобретение обучающимися опыта участия в дистанционных конкурсных испытаниях, расширение их коммуникативных компетенций;
- поощрение обучающихся, достигших высоких результатов в изучении истории.

Результативность открытых интернет-марафонов подтверждается, в частности, ростом количества участников этих интеллектуальных состязаний. Первый из них, посвященный 100-летию начала Первой мировой войны, собрал более 140 школьников Ярославской области. Во втором, посвященном 70-летию Победы в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг., приняли участие более 300 школьников из Ярославской и соседних областей.

---

<sup>6</sup> Гудков А.Н. Открытый интернет-марафон, посвященный 160-летию окончания Крымской войны 1853–1856 годов // Преподавание истории в школе. 2017. № 5. С.43–56.

Третий, посвященный 160-летию окончания Крымской войны 1853–1856 гг., объединил более 300 школьников из Ярославской, Вологодской, Свердловской и Тюменской областей, Татарстана, Пермского края и Удмуртской Республики.

Интернет-марафоны проводились на некоммерческой основе. Для участия в них было достаточно пройти регистрацию и приступить к конкурсным заданиям, по итогам выполнения которых обучающиеся бесплатно получали соответствующий сертификат в электронном виде. Кроме этого, победители, призеры и подготовившие их педагоги награждались специальными дипломами и ценными подарками.

Опыт организации открытых интернет-марафонов позволяет утверждать, что оптимальным является проведение каждого из них в четыре тура. В свою очередь каждый тур не является проходным для участия в следующем, а выступает этапом, на котором можно заработать баллы. Задания туров поэтапно выставляются на сайте интернет-марафона и должны быть выполнены в определенный срок. По его окончании ответы не принимаются. Представляется допустимым и не противоречащим задачам конкурса включение в него не с первого тура, но при этом шансы стать лидером конкурса будут сравнительно невелики. Победителем и призерами интернет-марафона являются участники, набравшие наибольшее количество баллов по результатам всех этапов. В зависимости от количества обучающихся, дошедших до последнего, четвертого тура, и качества выполнения заданий (иначе – от количества набранных баллов в отношении максимально возможного) организаторы этого интеллектуального соревнования принимают решение о том, сколько участников будут признаны победителями и призерами. Кроме этого, организаторы могут поощрить наиболее успешных участников второго-третьего и четвертого туров конкурса.

Следует учитывать, что характерное для первого этапа открытого интернет-марафона максимальное количество участников будет сокращаться по мере их выбывания. Такая ситуация представляется не проблемой этого формата конкурса, а его

особенностью. По нашему замыслу, уже попытка выполнить относительно простые задания первого тура позволяет активизировать внеурочную деятельность обучающегося по истории. Вместе с тем участие в финальном туре наиболее мотивированных, эрудированных и компетентных конкурсантов находится в логике интеллектуального состязания. При этом вне зависимости от результатов интернет-марафона педагогу важно продумать возможность оценивания достижений своих обучающихся в зависимости от их активности и успешности.

Важными компонентами подготовки и проведения открытых интернет-марафонов являются разработка их сайтов, мотивация обучающихся и подбор экспертов. Привлекательная стилистика оформления сайта, удобство его навигации, оперативность обновления информации в части размещения заданий и результатов каждого тура оказывают значительное влияние на количество участников первого и последующих туров интеллектуального состязания. Мотивация обучающихся обеспечивается комплексом мер, включающих:

- своевременную рассылку потенциальным интересантам информационных материалов, в т. ч. образовательным организациям, а также органам власти и местного самоуправления, осуществляющим управление в сфере образования;
- гарантированное бесплатное получение всеми участниками соответствующих сертификатов в электронном виде;
- гарантированное бесплатное получение всеми педагогами, которых обучающиеся указали в специальном поле заявки участника в качестве своих руководителей, соответствующих сертификатов в электронном виде;
- специальное поощрение победителей и призеров конкурса;
- использование социальных сетей в качестве средства привлечения внимания к мероприятию;
- сформированный организаторами положительный имидж интернет-марафонов, связанный с их качественным содержанием и проведением, прозрачностью и объективностью оценивания.

Последнее обеспечивается подбором и организацией работы экспертов. Описанная ниже специфика заданий первого тура не предполагает наличия у них квалификации. Оценивание на этом этапе может осуществляться автоматически либо с привлечением технического исполнителя. В свою очередь работа с ответами на задания второго – четвертого туров требует сформированных знаний и компетенций в области истории, а также создания условий для коммуникации экспертов по спорным вопросам.

Кроме этого, неотъемлемой частью организации каждого открытого интернет-марафона является подведение его итогов на кругом столе, по возможности сочетающимся с награждением победителей и подключением аудитории в режиме онлайн. Эта форма позволяет не только поощрить наиболее успешных обучающихся и подготовивших их педагогов, но и провести совместную рефлексию деятельности его участников и организаторов, проанализировать степень достижения поставленных целей, выработать рекомендации по совершенствованию этой формы интеллектуального состязания и процесса формирования гражданско-патриотической позиции школьников и студентов.

Название и формат проведения открытого интернет-марафона подразумевает, что в процессе прохождения конкурсных туров обучающиеся имеют возможность пользоваться ресурсами сети Интернет. Поэтому принципиальным условием является использование исключительно авторских заданий. Благодаря этому обучающиеся, с одной стороны, не могут найти в Интернете уже использованные материалы с готовыми вариантами ответов, с другой – при условии умелого использования поисковых систем справляются с конкурсными заданиями, осознанно или бессознательно закрепляя и (или) расширяя свои знания по военной истории.

Переходя к описанию технологии проведения туров открытых интернет-марафонов, посвященных юбилейным датам военной истории России, полагаю важным обратить внимание на следующее.

Прежде всего, представляется эффективным усложнение заданий для участников от тура к туру. Так, сначала обучающимся предлагается справиться с тестовыми заданиями закрытого типа, правильный ответ на каждый из которых оценивается одним баллом. В этом туре используются вопросы о событиях, произошедших непосредственно в ходе войны. Например: *«В честь какого события в годы Великой Отечественной войны в Москве был дан первый артиллерийский салют:»*

- А) в честь разгрома немецкого наступления на Москву;*
- Б) в честь разгрома немецких войск под Сталинградом;*
- В) в честь освобождения Орла и Белгорода;*
- Г) в честь взятия Берлина».*

Кроме того, в него могут быть включены вопросы, предлагающие определение событий по фрагменту исторической карты или узнавание исторических деятелей и военачальников по их изображениям или описаниям, а также вопросы, связанные с увековечиванием героизма участников войны. Например: *«Кто является автором музея-панорамы “Оборона Севастополя”:*

- А) Ф.А. Рубо;*
- Б) А.К. Саврасов;*
- В) И.Г. Мясоедов;*
- Г) П.Д. Корин».*

Во втором и третьем турах участники должны правильно сформулировать ответ на один из открытых вопросов, правильные ответы на которые оцениваются до двух баллов. Максимальная оценка ставится в случае точной формулировки ответа и краткого пояснения (уточнения) к нему. Одним баллом поощряется участник, частично выполнивший эти требования. Спектр тематик вопросов здесь может быть максимально широким, связанным с известными персоналиями, особенностями жизни на фронте и в тылу, знаковыми эпизодами военной и социально-политической жизни в этот период, отражением войны в культурной жизни и повседневности. Приведем в качестве примера следующие вопросы. Вопрос по истории Великой Отечественной войны 1941–1945 гг.: *«Русская писательница,*

*драматург и телеведущая Мария Арбатова писала об этой женщине: “В юности я часто встречала эту пожилую красавицу в Центральном доме литераторов и даже слышала от кого-то, что гостиная ее в Переделкине обита голубым шелком. Вместе со всеми я считала, что она — автор книг о Ленине, писательница... А оказалось, это первая в мире женщина полковник разведки...” К сказанному можно добавить, что именно эта разведчица накануне Великой Отечественной войны составила для Сталина на основании информации, полученной от “Красной капеллы”, знаменитый аналитический доклад с днем и часом начала войны. Благодаря добытой этой женщиной информации в 1944 году удалось взорвать паром, на котором из Норвегии перевозились материалы, предназначавшиеся для разработки немецкого атомного оружия. Ее деятельность во многом способствовала выводу Финляндии из Второй мировой войны. Кто эта женщина?» Вопросы по истории Крымской войны 1853–1856 гг.: 1. «В начале Крымской войны произошло сражение между российским кораблем “Владимир” и турецким военным судном “Перваз-Бахри”. Победа “Владимира” была безоговорочной, русские “Перваз-Бахри” захватили и отбуксировали на Севастопольский рейд. Повреждения турецкого корабля были настолько серьезны, что спустя нескользко дней он во время шторма затонул у стен порта Севастополя. Это маленькое по меркам XIX века морское сражение вошло в мировую историю. Почему сражение этих кораблей вошло в мировую историю?» 2. «Принято считать, что Крымская война оставила след не только в военной истории, но и в истории одежды. Имена двух британских военачальников, связанных с боевыми действиями в Крыму, прочно ассоциируются с двумя нововведениями в одежде, использующими до сих пор. О каких военачальниках и изменениях в одежде идет речь?»*

Последний тур предполагает поиск и объяснение ошибок, допущенных в тексте-ловушке, стилизованном под отрывок из литературного произведения. Указание и аргументированное объяснение ошибки оценивается до двух баллов. Формулировка сущности ошибки, найденной в тексте, должна быть четкой

и указывать на факт, позволяющий однозначно заключить, что содержащееся в тексте утверждение неверно. Участник получает два балла в случае точной формулировки сущности ошибки и верного изложения фактов, служащих основанием указания на нее. При частичном соблюдении этих требований участник получает один балл. Простое указание на ошибочность фразы (утверждения), содержащейся в тексте, не является основанием для оценки в один балл. В открытом интернет-марафоне, посвященном 70-летию окончания Великой Отечественной войны 1941–1945 гг., использовался текст-ловушка, стилизованный под фрагмент романа Юлиана Семенова «Семнадцать мгновений весны», по которому снят одноименный фильм. Начало текста выглядит следующим образом: *«Погожим утром 12 февраля 1945 года штандартенфюрер СС Штирлиц задумчиво смотрел на журавлей, пролетающих высоко в небе над парком в одном из районов Потсдама. Он не любил это время года. Снега почти не было, утром высокие верхушки сосен освещались солнцем, и, казалось, что уже лето. Это обманчивое впечатление раздражало Штирлица, но он не смог отказать фрау Заурих, давно просившей вывести ее на прогулку в лес. Впрочем, штандартенфюрер и сам был рад поводу выехать из дома. После бомбардировок Берлина многие дома пострадали, и офицерам, проживавшим в отдельных коттеджах, пришлось потесниться и дать место для постоя своим коллегам. Так и Штирлиц был вынужден делить свой дом в Бальбельсберге с сослуживцами, от которых время от времени хотелось отдохнуть»*. В открытом интернет-марафоне, посвященном 160-летию окончания Крымской войны 1853–1856 гг., текст-ловушка был стилизован по отрывок дилогии Бориса Акунина «Беллона» и содержал следующий фрагмент: *«...Вот и пришлось английской разведке отправить в тыл к русским барона Бланка, чтобы переломить ход событий под Севастополем. План удался. Благодаря агентурной работе Александра Денисовича, попытки русской армии атаковать неприятеля у Черной речки закончились провалом, и тонкая красная линия наступающих французских гренадеров стремительным наискосок завершила разгром русских.*

*Неожиданность поджидала только самого автора этого успеха. Насмотревшись ужасов сражения, раненый Бланк раскаялся в том, что послал на верную смерть несколько тысяч человек. Он признался во всем влюбленной в него Агриппине Львовне, с удивлением получил ее прощение и обещание совместного счастья в мирной жизни. Именно поэтому они теперь ехали по Симферопольскому тракту прочь от обретенного Севастополя.*

*Вдруг Иноземцова вскрикнула. Она встретила Михаила Семеновича Козельцова, знакомого офицера, раненого 10 мая и теперь возвращавшегося в полк...»*

В заключение следует отметить, что, обращаясь к вопросу о развитии интереса к военной истории XX в., важно помнить о том, что сегодня изучение ее почти половиной обучающихся проходит в профессиональных образовательных организациях в рамках получения среднего профессионального образования. Поэтому при организации открытых интернет-марафонов резонно видеть эту аудиторию в качестве участников такого интеллектуального конкурса. Особенно важно продвижение таких форм для студентов, обучающихся на специальностях педагогического профиля, т. к. приобретенные ими в ходе участия в интернет-марафоне знания и компетенции могут быть востребованы в будущей профессиональной деятельности, а ценностные установки найдут отражение в практике воспитательной работы, в т. ч. патриотической направленности. Прежде всего, речь идет о будущих учителях, получающих образование на специальности 44.02.02 «Преподавание в начальных классах», которым предстоит заниматься исторической пропедевтикой, вводить младших школьников в историю как учебный предмет.

Также уместным представляется использование интернет-марафонов в процессе подготовки будущих педагогов в высших учебных заведениях, в т. ч. в процессе изучения и отработки студентами методических аспектов преподавания истории.



## **Ольга Яковлевна Гудкова**

учитель истории и обществознания высшей квалификационной категории средней образовательной школы № 7 г. Владимира, руководитель детского общественного объединения «Школьное научное общество краеведческой направленности «ЛОГОС»

# **От исследовательской деятельности обучающихся в школьном научном обществе – к социальному проекту по восстановлению захоронений участников Великой Отечественной войны**

**Аннотация.** Осмысление опыта соединения исследовательской и общественно полезной деятельности учащихся в школьном научном обществе показано через реализацию социального проекта школьников по восстановлению захоронений участников Великой Отечественной войны. Автор раскрывает механизмы воспитания патриотизма и гражданственности молодого поколения, формирования духовно-нравственных ценностей детей.

**Ключевые слова:** патриотизм, гражданственность, исследовательская деятельность, школьное научное общество, восстановление захоронений участников войны, социальный проект.

**В**сем известны слова А. В. Суворова: «Война не окончена, пока не захоронен последний солдат». А если солдат похоронен, но забыто его имя и никто не приходит к могиле? Значит ли это, что война начнется снова? Не каждый взрослый человек ответит на этот вопрос, а что уж говорить о ребенке! Единственный, но долгий путь к пониманию – это воспитание детей через сохранение памяти о героическом прошлом Отечества. Я часто

думаю о том, что ветеранов Великой Отечественной войны в нашем микрорайоне г. Владимира на сегодняшний день осталось только 4 из 12 человек в 2011 г. Кто расскажет новым поколениям правду о той страшной войне?

Вот репортаж ГТРК-Владимир от 5 мая 2016 г. «Владимирские школьники восстановили могилу фронтовика Ивана Солоухина»: «Ученики владимирской школы №7 восстановили захоронение участника Великой Отечественной войны — Ивана Солоухина. Возродили память о герое. Сколько могил фронтовиков приведены в порядок? И как возвращают имена? Изучение архивов краеведческого музея, поиск фронтовых писем <...> Ученики седьмой владимирской школы рассказывают о самых важных событиях в жизни бойца Красной Армии у его восстановленной могилы. Полуразрушенный памятник ребята нашли на Ульбышевском кладбище в прошлом году»<sup>7</sup>.

С 2014 г. это было второе воинское захоронение, восстановленное 7-й школой вместе с *Владимирской региональной организацией Общероссийской общественной организации инвалидов войны в Афганистане «Инвалиды войны»*. Сейчас обновленных памятников уже пять. Никто нас не заставляет это делать, но по-другому мы уже не можем.

Считаю, что мотивом для этой добровольческой деятельности школьников по восстановлению заброшенных воинских захоронений стали:

— участие детей в поисково-исследовательской деятельности в школьном научном обществе краеведческой направленности «ЛОГОС»;

— открытие 3 памятных досок в сотрудничестве с государственными структурами и общественными организациями (см. ниже) и на основании краеведческих исследований моих учеников;

---

<sup>7</sup> Иванова К., Хлудов И. Владимирские школьники восстановили могилу фронтовика Ивана Солоухина // Вести Владимир. 2016. 5 мая. URL: <http://vladtv.ru/society/78261/> (дата обращения: 05.05.2016).

— тесное сотрудничество с организацией воинов-афганцев по результатам исследовательской деятельности членов школьного научного общества.

### **Об исследовательской деятельности ШНО «ЛОГОС».**

Анализируя организацию исследовательской деятельности своих учеников, выскажу свое несогласие с некоторыми коллегами, что последние 2–3 десятилетия не уделялось должного внимания процессу воспитания<sup>8</sup>. В МБОУ «СОШ № 7» воспитательная составляющая образовательного процесса и в 1990-е, и в 2000-е гг. была не менее важной, чем обучение. Ведь нельзя изучать историю Отечественной войны 1812 г. или Великой Отечественной войны (1941–1945), одновременно не воспитывая патриотические чувства школьников на конкретных примерах. Обучаем и воспитываем мы не только на уроках истории, но и во внеурочной деятельности. В 2006 г. мной и учениками 9-х классов было организовано школьное научное общество краеведческой направленности «ЛОГОС», которое постепенно стало детским общественным объединением. Я руковожу им до сего времени.

Важно было не только выделить детей с исследовательской или лидерской одаренностью, но и привлечь как можно больше школьников к участию в краеведческом поиске. Сложнее всего обеспечить внутреннюю мотивацию к исследовательской и общественно-полезной деятельности, преодолев нежелание, лень. Предлагаю читателю некий механизм создания мотивации, реализуемый именно через воспитание:

1. Моделирование преподавателем ситуации успеха совместной деятельности. Ведь ожидание радости — побуждающий мотив для действия.

---

<sup>8</sup> См.: Агафонов С.В. Реализация воспитательной функции изучения военной истории «сетевым» методом представления содержания // Преподавание военной истории в России и за рубежом. Вып. 2 / под ред. К. А. Пахалюка. М.; СПб., 2019.

2. Создание активной познавательной атмосферы на уроках и во внеурочной деятельности, чтобы радость от успеха или ее ожидание пронизывали всю жизнь и деятельность школьника.
3. Обязательное участие учителя в маленьких победах своих учеников. Давая ребенку простор для творчества и как бы «оставаясь в тени», учитель всегда находится рядом.
4. Воспитание толерантности, культуры диалога, уважения к мнению других людей при работе с разными видами исторических источников, а также в группах и командах.
5. Формирование портфолио достижений учащихся. Каждое достижение школьника необходимо делать гласным, показывать связь положительных результатов с затраченными усилиями, а недостатки рассматривать с ним лично и так, чтобы не обидеть и не оттолкнуть.

Возникновение ШНО «ЛОГОС» было связано, как все считали, с 40-летним юбилеем школы. Целью научного общества стала организация поисково-исследовательской деятельности учащихся по изучению родного учебного заведения и судеб его учеников. Одним из механизмов создания внутренней мотивации стала работа школьников вместе с учителем в Государственном архиве Владимирской области (ГАВО). Исследовательская работа членов детского общественного объединения привела к настоящим открытиям в истории Владимирского края. Документы показывают, что 7-я школа 1-й ступени открылась в 1918 г.<sup>9</sup> в здании церковно-приходской школы рукоделия Владимирского Успенского Княгинина женского монастыря, построенном в 1897 г. игуменьей Маргаритой<sup>10</sup>. Исследовательскую ра-

---

<sup>9</sup> Государственный архив Владимирской области (далее – ГАВО). Ф. Р-1048. Оп. 1. Д. 59. Л. 10. Объявление Владимирского Уездно-городского Отдела Народного Образования о привлечении трудового населения города Владимира к участию в Школьных Советах всех школ города (не позднее 10 ноября 1918 г.).

<sup>10</sup> ГАВО. Ф. 568. Оп. 1. Д. 492. Л. 6. Отчет из приходо-расходных книг по Владимирскому Успенскому женскому монастырю за 1897 год.

боту по истории школы с 2006 г. в разное время вели ученицы Лидия Кривенюк, Полина Яковлева, Дарья Матросова и Олеся Барсукова. По результатам этих исследований в 2011 г. на стадионе здании школы № 7 в Княгинином монастыре была открыта мемориальная доска памяти сразу 2 школ: церковно-приходской и 7-й<sup>11</sup>.

Еще одна моя ученица Полина Веденеева в 2015 г. изучала историю благотворительности Княгинина монастыря в конце XIX – начале XX в. Вот некоторые интересные факты из документов ГАВО. «Квитанция № 2» из Севастополя, 1904 г. В ней говорилось: «Дана настоятельнице Княгинина женского монастыря игумене Маргарите в том, что предметы, присланные 18 октября 1903 года для восстановления древнего храма в память Инкерманского сражения 1854 года, получены». Далее перечислены дары монастыря: церковная утварь и облачение священников. При большом увеличении на компьютере мы прочитали на штемпеле часть названия выдавшего квитанцию комитета: «...участников Севастопольской обороны»<sup>12</sup>. А в августе 1914 г., с началом Первой мировой, игуменя Княгинина монастыря пожертвовала 300 рублей в пользу больных и раненых воинов<sup>13</sup>. Полина Веденеева также написала исследовательскую работу о своем земляке, нашем современнике подполковнике Геннадии Марленовиче Камынине, кавалере ордена Мужества. Это именно он в августе 2008 г., когда Грузия начала вооруженную операцию в Южной

---

<sup>11</sup> Добрые дела не сотрутся в памяти // Город Владимир. Официальный сайт. 2011. 4 окт. URL: <http://www.vladimir-city.ru/news/main/802432/> (дата обращения: 06.10.2011).

<sup>12</sup> ГАВО. Ф. 568. Оп. 1. Д. 486. Л. 3. Квитанция № 2, высланная настоятельнице Владимирского Успенского Княгинина женского монастыря игумене Маргарите с перечнем полученных предметов, присланных ею в г. Севастополь 18 октября 1903 года, за № 80.

<sup>13</sup> ГАВО. Ф. 556. Оп. 1. Д. 4901. Л. 81. Репорт настоятельницы Владимирского Успенского Княгинина монастыря игумении Маргарита с старшими сестрами во Владимирскую Духовную Консисторию от 25 августа 1914 г.

Осетии и напала на российских миротворцев, взял на себя командование батальоном, командир которого (К. Тимерман) был ранен. Благодаря Г. М. Камынину люди были выведены с поля боя, а он остался один, выполняя боевую задачу: не допустить врага к установкам системы РЭБ («свой — чужой»). Враг вел огонь по нему, не зная, что он — один. А он укрывался в котельной, где лежали погибшие. Только когда утром 10-го поступил приказ отступить, он вышел из расположения батальона.

Члены школьного научного общества Олеся Барсукова и Елена Новикова в 2006 г. написали исследовательскую работу о судьбе Владимира Александровича Федорова, выпускника школы, геройски погибшего в Афганистане в 1984 г. Гвардии капитан Федоров — кавалер орденов Красного Знамени и Красной Звезды. Школьницы показали, что его подвиг заключался в спасении жизней солдат, попавших в окружение в Панджшерском ущелье. Работой заинтересовались участники Афганской войны. Поэтому с 2007 г. средняя общеобразовательная школа № 7 тесно сотрудничает с Владимирской региональной организацией Общероссийской общественной организации инвалидов войны в Афганистане — «Инвалиды войны». 1 сентября 2007 г. в здании школы была установлена мемориальная доска памяти выпускника школы В. А. Федорова. Сотрудничество школьного научного общества с воинами-афганцами и с Общероссийским народным фронтом в рамках социальной акции последнего «Имя Героя школе!» помогло добиться присвоения в 2018 г. средней общеобразовательной школе № 7 имени В. А. Федорова. Летом 2019 г. 5 учениц 9-го «Б» класса (классный руководитель — автор статьи) подготовили материалы для открытия музея В. А. Федорова. Часть денег на создание музея «заработал» «ЛОГОС» (см. ниже), часть составили пожертвования родителей школьников. Большая сумма была выделена мамой В. Федорова Зинаидой Васильевной, которой сейчас 92 года. 19 мая 2020 г., в годовщину его гибели, музей был открыт, несмотря на эпидемию, дистанционное обучение и отсутствие в школе детей. То, что начали дети, закончили учителя.

Еще одним направлением в нашей работе в ГАВО стало изучение биографий наших земляков – депутатов первой Государственной думы, а именно Ф.Ф. Кокошкина (1871–1918) и М.Г. Комиссарова (1867–1929). При содействии депутата Законодательного собрания Владимирской области С.В. Сахарова и Фонда «Русское либеральное наследие» в 2004 г. имя Ф.Ф. Кокошкина появилось на обновленной мемориальной доске на здании бывшей мужской гимназии. На церемонии открытия мемориальной доски присутствовала Юлия Щетилина, которая занималась изучением владимирского периода жизни Ф.Ф. Кокошкина (1874–1889). В 2006 г. в селе Дубасово Гусь-Хрустального района была открыта мемориальная доска памяти М.Г. Комиссарова. С 2007 г. мы с моей ученицей Вероникой Гавриченко в сотрудничестве с президентом Фонда «Русское либеральное наследие», д. ф. н., профессором А. А. Карап-Мурзой занимались изучением биографии Комиссарова и его роли в развитии образования и культуры в Судогодском уезде Владимирской губернии<sup>14</sup>.

В 2015 г., накануне 70-летия Великой Победы, 8 моих учеников приняли участие в сетевом проекте администрации г. Владимира патриотической направленности «Стена памяти»<sup>15</sup>. 23 человека участвовали в городской социальной патриотической акции «Детство, украденное войной», четверо стали победителями в номинациях. Сразу же после того, как был объявлен этот конкурс, я дала задание учащимся трех 7-х и трех 8-х классов найти материалы об их родственниках, участниках или детях войны. К моему удивлению, дети достаточно быстро стали приносить фотографии, награды и подлинные документы

---

<sup>14</sup> Гудкова О.Я. Формирование локально-региональной идентичности учащихся через организацию школьного краеведения // Педсовет. URL: [https://pedsovet.org/component/option,com\\_mtree/task,viewlink/link\\_id,87509/Itemid,6](https://pedsovet.org/component/option,com_mtree/task,viewlink/link_id,87509/Itemid,6) (дата обращения: 18.09.2020).

<sup>15</sup> Стена памяти. Проект администрации г. Владимира // Город Владимир. Официальный сайт. URL: <http://www.vladimir-city.ru/city/activity/victory70/memory.php> (дата обращения: 20.05.2015).

родственников. Пришлось объяснить, что допустимы только копии, фотографии наград. Вот уж где им довелось потрудиться! Конечно, не все смогли преодолеть свою лень или оторваться от смартфона. Приходилось на уроках истории и на занятиях школьного научного общества «ставить их лицом к лицу» со своими сверстниками той военной поры, рассказывая, как тяжело им было терпеть. Я рассказывала об отчете заведующей начальной школой № 7 в годы войны Нины Васильевны Марковой, обнаруженному еще в 2010 г. Олесей Барсуковой в ГАВО. В простой ученической тетради было написано, что «7 человек (учащихся. — Прим. автора) погибли от гранаты», 3 человека не могли прийти в школу, потому что не имели обуви<sup>16</sup>. На следующий день дети приносили вновь найденные семейные реликвии.

Некоторые написали родным на Украину, чтобы те хоть что-то прислали о родственниках. Другие поехали в деревню к бабушке в надежде найти фотографии или что-то еще. Ученица 8-го класса Настя Зорина сняла вместе с мамой фильм о своей бабушке, ребенке войны<sup>17</sup>. А Егор Яковлев (8-й класс) написал о бабушке, которая жила в Западной Украине (стиль мальчика сохранен): «Бурятинская Вячеслава Федоровна, родилась 31 января 1930 года. Это моя бабушка. Вот, что она мне рассказала. Во время войны она гуляла с подругами в деревне, они увидели немцев, а с другой стороны ехали наши танки. Она смотрела на немцев, и они, наверное, узнали, что там едут танки, а наш танк застрял в канаве. Они с мамой привели русских к себе, накормили, напоили. Еще она рассказывала про бандеровцев, их было много. Бандеры ходили ночью с санями, стучались в двери (если им не открывали, они сами открывали). Они душили

<sup>16</sup> ГАВО. Ф. 2063. Оп. 3. Д. 4. Л. 1. Отчет об успеваемости учащихся по 7-й начальной школе города Владимира Ивановской области за 1942/43 учебный год.

<sup>17</sup> Фильм Зориной Анастасии (8 «А» класс МБОУ СОШ № 7). Из воспоминаний Герасимовой Риммы Гавриловны, ребенка войны. URL: [https://drive.google.com/file/d/0B3BCHi1No\\_ATc0V0eW5HQVFiVms/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/0B3BCHi1No_ATc0V0eW5HQVFiVms/view?usp=sharing) (дата обращения: 13.05.2015).

людей веревками, клали их в сани и шли дальше, и так дом за домом. Жилось очень трудно в войну. В 14 лет она пошла в поле убирать овес, пшеницу т.к. мужчин не было. Еще когда приходили немцы, у нее хотели забрать корову, а она взяла корову и убежала». Я думаю, что это и есть «живые страницы истории», история повседневности. У этого мальчика сформировалось свое видение войны через воспоминания бабушки. Я знаю его и уверена, что он не скажет никогда, что фашисты не такие уж и плохие! Думаю, что и детям своим не позволит сказать.

Видно, что учителю потребовалось некоторое принуждение для формирования внутренней мотивации детей. Но ведь большинство так и осталось бы в неведении о прошлом своих родственников. Реализация этого проекта способствовала формированию патриотизма, уважения к прошлому своей Родины, к истории своей семьи и к семейным традициям и реликвиям.

Приведу отрывок из исследовательской работы Ани Репиной (ученицы 9-го класса, отличницы) «Как я вывела из воспоминаний о прадедах “законы малых чисел” на войне...». В главе «Закон человечности» она написала об эпизоде, рассказанном ее маме дедушкой В.М. Ивановым: «Отмечаем День Победы. Наши все ликуют. Захожу я в какое-то большое здание, наготове — автомат, а навстречу идет немец, тоже с автоматом. Ни он не стреляет, ни я, хотя у обоих курки на взводе. Идем навстречу друг другу. Кругом ни души... Вдруг немец резко разворачивается и идет назад. Как же было бы обидно погибнуть нелепой смертью на второй день Победы! Может, и немец испытал то же самое чувство... И мы оба остались живы!» «Как он должен был поступить, я не знаю. А прадедушку своего я судить не могу и не хочу. Главное, что люди остались живы. Я рада, что прадедушка не убил тогда немца!» — написала девочка. Это ли не результат воспитания через поисковую деятельность? Девочка рассказывала об этом эпизоде детям из разных классов.

Итак, занимаясь исследовательской деятельностью в школьном научном обществе, готовя учебные и поисково-исследовательские проекты, мои ученики стали заниматься

и общественно-полезной деятельностью в сотрудничестве с государственными структурами и общественными организациями. Как-то логично получилось, что мы подошли к решению конкретных проблем города и региона. К 2014 г. сложилась ситуация, когда желание старших учащихся, членов научного общества, делать «живое» дело встретилось с просьбой «Инвалидов войны» помочь в поиске родственников и в изучении биографии участника Великой Отечественной войны. У школьников имелся опыт и работы с документами, и общения с людьми, и «соприкосновения» с военной тематикой. К 2014–2015 учебному году «ЛОГОС» стал одновременно и детским общественным объединением, центром патриотического и гражданского воспитания в школе №7.

**О социальном проекте по восстановлению захоронений участников Великой Отечественной войны.** 1 сентября 2014 г. на городском кладбище Улыбышево прошло открытие нового памятника, взамен пришедшего в негодность, участнику Великой Отечественной войны, подполковнику медицинской службы Ивану Иосифовичу Никулину (1904–1978). На торжественном митинге присутствовали наши учителя и ученики, представители общественных организаций города Владимира и СМИ. Получилось так, что родственников во Владимире у И. И. Никулина не осталось, сын и дочь живут в Москве и в силу возраста за могилой отца ухаживать не могут, но на открытие памятника смогли приехать дочь Никулина Людмила Ивановна, а также жена сына<sup>18</sup>. Когда в июне 2014 г. председатель регионального отделения «Инвалидов войны» С. Г. Грязнов обратился к администрации школы и членам «ЛОГОС» с просьбой о помощи в поисково-исследовательской работе об И. И. Никулине, были известны лишь годы его жизни. Члены организации воинов-афганцев обнаружили пришедший в негодность его памятник. В июле 2014 г.

---

<sup>18</sup> Владимирские школьники восстановили могилу ветерана // ВГТРК Владимир. 2014. 1 сент. URL: <http://www.youtube.com/watch?v=cfKbKScxXdY> (дата обращения: 02.09.2014).

вся администрация 7-й школы во главе с директором школы Т.А. Веденеевой, взяв с собой лопаты и домкрат, а также трое старшеклассников и представители афганцев выехали к месту захоронения, где планировалось установить новый памятник. Пришлось переносить тяжелые плиты от старых памятников, которые люди сбрасывали около «бесхозного» захоронения Никулина.

Далее мы с председателем «ЛОГОС» Полиной Веденеевой и Анной Качарава написали письма в областные военкоматы Москвы и Владимира. Не верилось, что придут ответы. Но они пришли! Из Москвы пришел адрес и домашний телефон его жены. Как потом оказалось, это был адрес Людмилы Ивановны Никулиной, которая после смерти отца уехала вместе с матерью в Москву из Владимира. Мы решили ей позвонить, но никто не отвечал. А вот на наше письмо не только пришел ответ, Людмила Ивановна сама позвонила по указанному в нашем письме телефону! Ее радости и благодарности не было предела. Она сообщила, что обязательно приедет. Был август 2014-го... В это же время шла поисковая работа с теми документами, которые оказались нам доступны. Поисковая группа 9-го «А» класса выяснила, что в 1938 г. Иван Иосифович закончил Военно-ветеринарную академию в Москве. Переселился жить во Владимир, женился, здесь родились дети Людмила и Владимир. С 1936 г. Никулин — майор военно-ветеринарной службы, с 1938 г. — военный ветврач 3-го ранга, а с 1941 г. — 2-го ранга, подполковник ветслужбы. Во время Великой Отечественной войны он служил на Крайнем Севере. Награжден орденами и медалями. В 1953 г. Иван Иосифович вышел на пенсию, но работать не прекращал: его профессия всегда была востребована.

В это же время шло изготовление нового памятника. Спонсорами выступили владимирское региональное отделение «Инвалиды войны», владимирская мемориальная компания и общеобразовательная школа № 7 г. Владимира. На Совете старшеклассников (обычно это 7–10 человек) в июне 2014 г. ребята решили, что деньги в размере 10 000 рублей, полученные

за собранную макулатуру в летнем лагере труда и отдыха, нужно потратить на это благое дело. Открытие прошло, как уже говорилось, 1 сентября 2014 г.<sup>19</sup>

Так зародилась идея социального проекта школьного научного общества «ЛОГОС» «Это нужно живым!» Цели проекта (для педагога):

- 1) проектирование позитивного социального поведения учащихся через организацию добровольческой социальной направленной деятельности;
- 2) создание условий для формирования активной гражданской позиции учащихся, проявления патриотизма и гражданственности;
- 3) приобщение учащихся к творческой деятельности и поиску возможностей для самореализации;
- 4) формирование навыков совместной деятельности в коллективе как инструмента успешной социализации детей.

Цель проекта (для учащихся) — восстановление заброшенных захоронений участников Великой Отечественной войны на владимирском кладбище Улыбышево в квартале 32-Б.

Фактически этот проект стал общешкольным коллективным творческим делом в 2014–2020 гг. В нем принимают участие школьники среднего и старшего звена, учителя, а также родители. Так, родители 1-го «А» класса сразу же взяли на себя уход за могилой Никулина, класс приводит захоронение в порядок уже седьмой год. Инициаторами проекта стали ученики 9-го «А», 8-го «А» и 8-го «Б» классов Полина Веденеева (председатель ШНО «ЛОГОС»), Илья Никашов, Анна Качарава, Евгений Морозов, Дарья Манова, София Терентьева и Анастасия Слепова. Руководителем проекта является автор статьи, а координирует нашу деятельность заместитель директора по воспитательной работе Е. И. Барсукова.

Члены школьного научного общества и профильного отряда «Краевед» вместе с руководителем проекта и представителями организации воинов-афганцев летом 2015 г. ездили несколько раз

---

<sup>19</sup> Там же.

на кладбище Улыбышево, чтобы осмотреть захоронения и наметить фронт работ. Было обнаружено несколько пришедших в негодность памятников воинам. Один из них — это памятник подполковнику И. М. Солоухину (1905–1985). За памятником давно никто не ухаживал. Именно тогда родилась идея, что в дальнейшем необходимо методично и систематически вести работу по выявлению таких «бесхозных» захоронений. Было решено общими усилиями школы № 7, владимирской региональной организации «Инвалиды войны» и частной мемориальной компании установить новый памятник Солоухину. Для этого было необходимо получить разрешение родственников, но сначала — разыскать их.

С документами нам всегда помогают ветераны Афганистана: они обращаются в военкомат, если возможно, фотографируют определенные документы. Поисковой группе удалось не только узнать адрес последнего места проживания, но и восстановить биографию этого очень интересного нам человека. Члены научного общества съездили в Черкутино (к слову, место рождения М. М. Сперанского), откуда родом Солоухин. Внесли корректировки в его дату рождения. На старом памятнике — *15 ноября*, а в документах — *26 октября* 1905 г. Поисковой группе в составе двоих учеников 8-го «А» класса, членов «ЛОГОС», в сопровождении учителя удалось поговорить с Любовью Васильевной Акимовой, соседкой семьи Солоухиных. Она дружила с дочерью Ивана Михайловича — Антониной, 1942 г. р. У Солоухиных был еще сын Рем, 1930 г. р. Он уехал в Минск, когда еще был жив отец (до 1985 г.), но приезжал часто, навещая семью. К сожалению, дочь Солоухина лет 20 назад заболела, и связь с ней оборвалась. А сын Солоухина уехал в Беларусь, где и умер. В связи с отсутствием родственников за могилой давно никто не ухаживал.

Поскольку в 2015 г. я стала классным руководителем 5-го «Б» класса, решила постепенно привлекать к поисково-исследовательской работе и своих 5-классников: Катю Серикову, Полину Зотову, Хатию Торуа, Лизу Жаровщикову, Романа Куралева, Егора Ратникова, Анну Сатину (опекаемый ребенок) и других ребят. Как показали дальнейшие события, это было правильное

решение: дети стали более уверенными в себе, неравнодушными, у них раньше, чем у других, формировалась активная гражданская позиция. В 6-м классе мои ученики стали одними из победителей городского конкурса «Лучший класс года». Сейчас они в 10-м классе и возглавляют нашу школьную поисково-исследовательскую команду, которая растет год от года.

А в начале 2016 г. мы из документов узнали, что И. М. Солоухин работал во владимирской спецшколе директором с 1937 по 1941 г. По документам ГАВО известно, что на месте 7-й школы 1-й ступени в Княгинином монастыре в 1937–1940 гг. находилась вспомогательная спецшкола<sup>20</sup>. Возможно, что И. М. Солоухин работал в здании бывшей 7-й школы. А вот в 1960–1970-е гг. он работал директором спецшколы глухих № 7. Иван Михайлович окончил несколько средних специальных учебных заведений, а также Владимирский учительский институт. Три года учился в МГУ. Был и учителем, и директором школы, и заведующим Городом г. Владимира. В 1950-е гг. был заместителем председателя владимирского отделения ДОСААФ.

В 1941 г. И. М. Солоухин был политруком госпиталя в г. Владимире. В 1942 и 1943 гг. участвовал в боях на Западном фронте, в 1943 г. сражался на Брянском фронте, воинское звание капитан. С октября 1943 г. по май 1944 г. он воевал в составе 1-го Прибалтийского фронта в Витебской области в должности агитатора политотдела, получил звание майора. Источником информации о И. М. Солоухине совершенно неожиданно стала изданная в 2015 г. книга «Хроника чувств. Возвращение. 1941–1945», которую ШНО «ЛОГОС» получило в подарок на конференции научно-исследовательских работ школьников и студентов во владимирском филиале РАНХиГС. Мои ученики Анастасия Слепова и Илья Желудев нашли в сборнике письма И. М. Солоухина с фронта его другу и сослуживцу Сокову, которого он в этих письмах очень просил помочь своей семье (дочь Антонина родилась

---

<sup>20</sup> ГАВО. Ф. 2063. Оп. 1. Д. 4. Л. 28. Отчет школы для умственно отсталых детей за истекший 1936–1937 учебный год.

в 1942 г.)<sup>21</sup>. Награжден Солоухин двумя орденами Красной Звезды, орденом Отечественной войны II степени, а также рядом медалей. Надо сказать, что на сайте «Память народа» мы с учениками нашли подтверждения о наградах наших ветеранов<sup>22</sup>.

Поиск источников финансирования: часть средств выделила владимирская региональная организация «Инвалиды войны», часть средств – МБОУ «СОШ № 7» (вырученные за сборы макулатуры, 15 тысяч рублей, а также добровольные пожертвования некоторых родителей), а часть расходов взяла на себя мемориальная компания. И 5 мая 2016 г., как говорилось выше, памятник был торжественно открыт.

Из репортажа канала «Мир-ТВ»: «Могилу участника Великой Отечественной привели в порядок. Школьники и воины-афганцы поставили новый памятник Ивану Солоухину, который прошел всю войну, и за чьей могилой теперь некому ухаживать: во Владимирской области родственников не осталось. Могила находилась в полном запустении. В прошлом году общими усилиями точно так же был восстановлен памятник Ивану Никулину. Следят ребята и за состоянием могилы военного летчика Героя Советского Союза Николая Кузнецова. Общественная организация инвалидов войны в Афганистане помогает коллективу и советами, и финансово. Сами ученики занимаются кропотливой работой с документами. Задействованы даже пятиклассники (это про мой 5-й «Б» класс. – *Прим. автора*)»<sup>23</sup>.

Мы с учениками моего класса останавливаться не собирались! В июне 2016 г. поисковая группа нашего отряда «Краевед»

---

<sup>21</sup> Хроника чувств. Возвращение: 1941–1945 гг. Документы из фондов Государственного архива Владимирской области / сост. Н. А. Бутищенко. Владимир, 2015 С. 115, 119.

<sup>22</sup> Память народа. 1941–1945. URL: <https://pamyat-naroda.ru/heroes/> (дата обращения: 18.09.2020).

<sup>23</sup> Емельянова Е., Картошkin С. Еще один памятник участнику Великой Отечественной войны привели в порядок // Призыв. 2016. 5 мая. URL: <http://www.mirtv33.ru/2016/05/eshhe-odin-pamyatnik-uchastniku-velikoj-otechestvennoj-priveli-v-poryadok/> (дата обращения: 06.05.2016).

в составе 5 человек вместе со мной и Е. И. Барсуковой, заместителем директора по воспитательной работе, выехали на городское кладбище Ульбышево. На участке воинских захоронений 32-Б мы обнаружили немало могил участников войны, за которыми никто не ухаживал. Некоторые из них были засыпаны мусором. Обратились в администрацию кладбища, и некоторые захоронения были приведены в порядок. Мы обнаружили, что на одном из надгробных памятников отсутствуют фамилия, имя и отчество, а также фотография. Памятник был железный, высокий, прямоугольный, покрашен выцветшей зеленой краской. На нем осталась только побледневшая от времени красная звезда. Мы решили восстановить это заброшенное захоронение и имя ветерана. С этого момента началась поисковая работа. Мы сделали фотографии не только безымянного памятника, но и близлежащих могил. Переписали фамилии с памятников, расположенных со всех сторон от безымянного. Обратились к администрации кладбища Ульбышево в надежде на то, что обращение к аэрофотосъемке принесет результат. Работники администрации хотели помочь, но не смогли: к сожалению, съемка всех памятников проводилась в 2005 г. На ней виден, например, памятник, расположенный слева от безымянного — Мальченко С. Е. и справа — Горин Е. И. Оба похоронены в 1984 г.: первый — 14.04.1984, второй — 26.05.1984. А искомый памятник к 2005 г. уже был без имени и фотографии, как видно на распечатке съемки.

Далее в сентябре 2016 г. Даша Макарова, Рома Куралев и Аня Сатина отправились вместе со мной в МУП «Специализированный комбинат ритуальных услуг». Директор предприятия Анастасия Игоревна Бочарова и сотрудники комбината оказали нам большую помощь: была показана «Книга записи воинских захоронений» за 1980-е гг. и разрешили фотографировать одну страницу. Здесь мы нашли интересующую нас информацию. В 1984 г. с 14 апреля по 26 мая на участке 32-Б были захоронены С. Е. Мальченко, А. А. Рыбаков, П. Д. Юртаев, А. П. Пангин и Е. И. Горин. Памятники Рыбакову и Юртаеву на кладбище были рядом, а памятника Пангину не было нигде. Таким образом, возникла уверенность,

что безымянное захоронение принадлежало А.П. Пангину. Появилась догадка, что, возможно, родственников у него не осталось, и именно поэтому за могилой некому ухаживать!

Уже зимой 2016–2017 гг. мы с ребятами смогли выяснить, что у Александра Поликарповича Пангина во Владимире проживает жена Ванда Михайловна Пангина (ей уже было 90 лет), на кладбище она ездить не может, поскольку сильно болеет, и много лет там не была. Ее внучка Елена, приехавшая из Плесецка ухаживать за бабушкой, место захоронения не помнила. Ванда Михайловна очень обрадовалась, что наша поисковая группа собирается восстанавливать памятник неизвестному участнику войны. Мы были уверены, что нашли того, кому установлен безымянный памятник! И показали Ванде Михайловне фотографию захоронения... Увы, оказалось, что это памятник не ее мужу! По ее словам, тот был конусообразный, со звездой наверху. Мы решили, что обязательно найдем памятник А.П. Пангину. **И нашли!**

В августе 2017 г., когда мы с Торуа Хатией и Полиной Зотовой еще раз стали обходить все могилы, конусообразный памятник со звездой никак не могли обнаружить. Обнаружили похожий, оказалось — не тот. А надо было торопиться, пока жива его жена! И вдруг, как по команде, обернулись вслед безымянному памятнику, и в тот же момент тот самый конусообразный невысокий памятник открылся взору! Оказалось, что мы с ребятами просто сначала не увидели его: он «прятался» за большим металлическим, который кто-то, видимо, поставил, поскольку старый пришел в негодность. Но самое интересное, когда стали звонить внучке Елене, оказалось, что из Плесецка приехала как раз в это время ее мать, *дочь Пангина* — Лидия Александровна Репникова. Она узнала место захоронения по ряду признаков. Так была идентифицирована могила ветерана войны! Семья Пангина передала нашей школе 30 тысяч рублей на восстановление памятника отцу и деду. Из них 25 тысяч было потрачено на изготовление черного гранитного памятника на бетонной платформе и 2 тысячи на организацию выезда учащихся с учителями, а остальное Лидия Александровна разрешила оставить для другого нашего проекта.

Родственники помогли узнать биографию А. П. Пангина (1923–1984). Родился он в Томской области. В 1942 г. был направлен в Свердловское военное училище на краткосрочные курсы. Получил звание лейтенанта. Воевал на 1-м Украинском и 2-м Украинском фронтах. Был разведчиком, как многие сибиряки. Неоднократно ходил в тыл врага. Получил контузию на вражеской территории, сослуживцы его «похоронили», но он вернулся на пятьте сутки. Воевал под Прохоровкой, участвовал в боях на Курской дуге, форсировал Днепр. Освобождал Украину, города Киев, Тернополь, Вышгород и Белая Церковь. В Киеве участвовал в водружении флага на Киностудии им. А. П. Довженко. Освобождал Польшу (Варшаву и Краков), брал Берлин. Закончил войну в Чехословакии. За участие в боях был награжден орденом Александра Невского (1944) и орденом Красного Знамени (1945), а также рядом медалей.

После войны работал в Тернопольской области сегодняшней Украины. В 1946 г. А. П. Пангин женился на Ванде Михайловне, у них родились сын и дочь. С 1960 по 1970 г. он был начальником штаба одной из ракетных воинских частей на космодроме Плесецк (Архангельская область). Участвовал в испытаниях новой техники. Серьезная авария на космодроме привела к ухудшению здоровья. Семья Пангиных приехала во Владимир, работал он в Институте стекла и пластмасс. Когда он умер в 1984 г., институт и установил ему памятник.

А обновленный памятник герою войны подполковнику А. П. Пангину был открыт 3 октября 2017 г. на кладбище Ульбышево. Мы просили сохранить тот конусообразный первый памятник, который дорог его жене и дочери, и его оставили. На церемонии присутствовали дочь и внуки героя, ветераны боевых действий Великой Отечественной войны и Афганистана<sup>24</sup>.

---

<sup>24</sup> Открытие памятника ветерану ВОВ // Телеканал «Губерния 33». 2017. 3 окт. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=sCD1hW9x8As> (дата обращения: 04.10.2017).

Пока ученики моего класса вели поиски по захоронению А.П. Пангина, группа ШНО «ЛОГОС» из 8-го «А» класса (4 человека) занималась изучением биографии другого участника войны. С.Г. Грязнов, председатель регионального отделения «Инвалиды войны», и его товарищи решили установить новый памятник (взамен разрушенного) полковнику медицинской службы Сергею Ароновичу Львовичу. Грязнов написал письмо в военкомат Ленинградской области, где хранятся документы Львовича. Прислали ответ и копии некоторых документов. К тому времени наше сотрудничество с афганцами уже давно стало постоянным. И выработался *алгоритм работы* по совместному проекту:

- поиск заброшенных захоронений в квартале 32-Б: обследование рядов захоронений, фотографирование нуждающихся в реставрации;
- координация дальнейших действий между участниками проекта;
- поиск средств финансирования и параллельно этому процессу организация поисково-исследовательской деятельности учащихся школьного научного общества;
- восстановление биографий похороненных воинов: это нужно было, прежде всего, детям для понимания важности сохранения исторической памяти. Работали группы по 4–5 человек по каждому ветерану.

Сведений о наградах на сайте «Память народа» мы не нашли. Была восстановлена по довольно скучным данным из архива военкомата биография С.А. Львовича (1920–1985). Школьники выяснили, что он человек героический: врач, спасший, наверное, много жизней бойцов. Участвовал и в битве за Ленинград, и в Курской битве, в освобождении от фашизма стран Европы в составе 1-го Белорусского фронта, в т.ч. и Германии. С 15.06.1944 по 09.05.1945 служил в должности старшего врача полка в составе 62-го гвардейского кавалерийского полка 16-й гвардейской кавалерийской дивизии 7-го гвардейского кавалерийского корпуса. По окончании войны был в составе группировки советских

оккупационных войск в Германии в звании гвардии капитана медслужбы. Имеет ордена Отечественной войны I степени, Красной Звезды, а также ряд медалей.

Обновленный Памятник Львовичу удалось открыть раньше, чем Пангину, 5 мая 2017 г. Владимирская мемориальная компания и школа № 7 вместе с организацией афганцев спонсировали и открывали памятник С. А. Львовичу<sup>25</sup>. Открытие стало одним из важных событий в городе Владимире и области, о чем писали СМИ.

Добровольческий социальный проект ШНО «ЛОГОС» «Это нужно живым!» стал лауреатом II степени на областном конкурсе добровольческих проектов молодежи «Важное дело» в 2017 г. Получили за это грант в размере 20 тысяч рублей. Он частично потрачен на организацию музея В. А. Федорова, чье имя носит школа. А часть денег ушла на восстановление еще одного захоронения участника войны — Михаила Васильевича Жильцова (1905–1987). Мы узнали, что он был награжден орденом Красного Знамени, дважды орденом Красной Звезды, имеет и другие боевые награды. С 9 августа по 3 сентября 1945 г. он служил в Манчжурии, участвовал в военных действиях против Японии. На 1948 г. он был в звании подполковника и занимал должность заместителя командира танкового батальона. Родился в Михайловской Слободе Сузdalского района, но и там, и во Владимире родственников у него не осталось.

Обновленный памятник М. В. Жильцову был установлен в ноябре 2019 г. Школа вместе с общественниками должна была торжественно открыть его в апреле 2020 г., с воинским салютом, как и предыдущие четыре памятника. По причине пандемии и самоизоляции это у нас не получилось. Планируется торжественное открытие в октябре 2020 г. За монументом будут ухаживать школьники 5-го «А» класса 7-й школы.

---

<sup>25</sup> Учащиеся 7-й школы Владимира восстановили могилу фронтовика // ГТРК Владимир. 2017. 5 мая. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=B0iUiDaea84> (дата обращения: 06.05.2017).

Когда устанавливали памятник Жильцову, члены школьного научного общества из моего 9-го «Б» класса провели еще одно обследование квартала 32-Б. К сожалению, заброшенных захоронений участников Великой Отечественной войны не становится меньше: родственники тоже умирают, ухаживать некому. Мы не принимали никаких записных решений, просто в школе все знают, что прекращать проект мы не будем!

Результаты реализации социального проекта «Это нужно живым!» меня иногда просто поражают! В 2018 г. после нескольких телевизионных репортажей о восстановлении 7-й школой воинских захоронений в школу позвонила 90-летняя (!) пенсионерка Галина Анатольевна Потапенко. Она сказала, что несколько лет после смерти жены своего соседа Александра Петровича Заплатина (1922–2002), участника войны, она сама ухаживала за его могилой. Но на тот момент сил у нее уже не было, ходит плохо, а попросить некого: никто не хочет это делать. Так вот, услышав о том, что делает наша школа, она просила нас присматривать за могилой соседа. Отказаться? Невозможно. В июне 2019 г. она попросила покрасить ограду захоронения. Мы с Ириной Мартыновой, Лилией Коробовой, Вероникой Смирновой, Полиной Зотовой, Ириной Ларионовой (все — мой 9-й «Б» класс) купили черной краски на 1000 рублей, кисти, съездили на кладбище и покрасили ограду. Интересно, что могилу Заплатина мы нашли лишь по описанию Г. А. Потапенко.

Возникает вопрос: почему люди обратились именно к нам? Председатель научного общества Полина Веденеева в 2016 г., когда открывали памятник И. М. Солоухину, в интервью каналу ГТРК-Владимир сказала: «Хорошо бы и другие школы присоединились в этом важном деле к 7-й». Огромная проблема, которую выяснил проект ШНО «ЛОГОС»: школы города не торопятся присоединиться к нашей инициативе и начать ухаживать за заброшенными воинскими захоронениями! За несколькими классами нашей школы закреплены уже восстановленные захоронения, но много и «бесхозных», к кому никто, кроме нас, не приходит. Разрушающихся захоронений участников войны

настолько много, что трудно выбрать, чью могилу приводить в порядок. Когда читаешь их биографии, где перечислены подвиги и награды, видишь, что они все достойны! Мы хотели бы, но не можем охватить всех. Да, это добровольческая инициатива, и никто не обязан следовать примеру нашей школы. Я неоднократно выступала на методических объединениях учителей города Владимира и региона, а в 2019 г. на финале Всероссийского конкурса «Растим гражданина!», рассказывая об опыте наших добровольческих проектов. Но в городе пока одни мы это делаем. Думается, что взрослые могли бы сделать над собой усилие и привлечь детей к этому важному делу. Как здесь не вспомнить слова У. Черчилля: «Школьные учителя обладают властью, о которой премьер-министры могут только мечтать»!<sup>26</sup>

Историческое краеведение сегодня востребовано, как никогда, поскольку помогает молодежи изучать и понимать историю своей малой Родины и свою сопричастность к происходящим событиям, творцами которых дети сами становятся. Ведь нельзя научиться любить Родину отвлеченно, абстрактно! Как писал академик Д. С. Лихачев, «есть одна чрезвычайно важная и исключительно редкая особенность краеведения как науки. В ней нет “двух уровней”... Одного уровня — для ученых-специалистов и другого — для “широкой публики”. Краеведение — научная дисциплина, облагораживающая предмет своего изучения единственно своим изучением». Краеведение, по его словам, — «воспитывающая наука», требующая от человека неравнодушного отношения к предмету и выводам своего изучения<sup>27</sup>. А по мнению председателя Союза краеведов России С. О. Шмидта, к рубежу XX–XXI столетий «краеведение начинает становиться

---

<sup>26</sup> Высказывания политиков про учителей. URL: [https://zen.yandex.ru/media/school/vyskazyvaniia-politikov-pro-uchitelei-5c68628e94f1e200aebb44cd?utm\\_source=serp](https://zen.yandex.ru/media/school/vyskazyvaniia-politikov-pro-uchitelei-5c68628e94f1e200aebb44cd?utm_source=serp) (дата обращения: 16.09.2020).

<sup>27</sup> Лихачев Д. С. Краеведение как наука и как деятельность. Русская культура. М., 2000. С. 159–173.

формой не только научно-просветительской, но и общественной деятельности»<sup>28</sup>.

Легко ли детям 10-го «А», 11-го «А», 9-го «Б», 7-го «А», 7-го «В» классов ухаживать за захоронениями участников войны? Конечно, трудно, но вместе с учителями и родителями — намного легче. Наша школа — светская, но основанная на традиционных российских духовных ценностях — сострадании, милосердии, благочестии,уважении к памяти прошлого. Без них молодой человек не станет гражданином Отечества и патриотом. Невольно убеждаешься в правоте слов Ефрема Сирина, средневекового проповедника: «Доброе дело совершается всегда с усилием, но когда усилие повторено множество раз, то же дело становится привычкой, добродетелью. Нужно не пренебрегать никаким добрым делом. Нельзя тебе сделать одного — делай другое, не можешь делать трудного — исполняй более легкое»<sup>29</sup>. Педагог должен быть рядом с ребенком, помогая ему совершить нравственный поступок.

Таким образом, за годы реализации социального проекта школьного научного общества «ЛОГОС» «Это нужно живым!» (2014–2020 гг.) коллективом средней общеобразовательной школы №7 в сотрудничестве с владимирским отделением «Инвалидов войны» сохраняется память о Великой Отечественной войне и ее участниках. В результате этой деятельности:

- восстановлены и приведены в порядок 5 заброшенных захоронений участников войны и установлено 5 новых памятников (И.И. Никулину, И.М. Солоухину, С.А. Львовичу, А.П. Пангину, М.В. Жильцову);
- обеспечен постоянный уход за 6 могилами ветеранов (включая А.П. Заплатина);

---

<sup>28</sup> Шмидт С.О. Краеведение — это всегда края любие // Первое сентября. URL: <http://his.1september.ru/2004/22/4.htm> (дата обращения: 12.05.2015).

<sup>29</sup> Антология изречений святых отцов церкви. URL: <http://www.biblioteka3.ru/biblioteka/iz-zapisnoj-knizhki-svjashhennika/txt15.html> (дата обращения: 12.02.2018).

- организован процесс приобщения школьников к благотворительной деятельности: вложению собственного физического и умственного труда в конкретные дела не к памятным датам, а потому, что и для взрослых, и для детей это становится потребностью;
- поисково-исследовательская деятельность школьников приобрела практическую направленность на решение проблем социума, в частности — на приведение в порядок городского кладбища.

Занимаясь поисково-исследовательской и общественной деятельностью в школьном научном обществе «ЛОГОС», дети стремятся узнать больше о своей Малой Родине. Растет число детей, которые хотят участвовать в сборе краеведческого материала. Если в 2013–2014 учебном году в ШНО «ЛОГОС» было 35 человек, то в 2019–2020 стало уже более 60. По моим подсчетам, за последние 6–7 лет мои ученики написали более 80 творческих работ по краеведению, включая и серьезные исследования, с которыми дети выходят на региональный и всероссийский уровень. Учащиеся 9–11-х классов — наши главные помощники в восстановлении захоронений воинов, они вовлекают в эту работу учащихся среднего звена и даже начального. Активную гражданскую позицию дети проявляют, принимая также участие во многих городских и областных массовых мероприятиях краеведческой направленности (с 2013 по 2020 г., по имеющимся документам, это более 200 человек). В 2019 г. команда «ЛОГОС» за активное участие в общественной деятельности в регионе была награждена Законодательным собранием Владимирской области поездкой в Совет Федерации Федерального Собрания РФ. В 2020 г. проект ШНО «ЛОГОС» «Мы — наследники Победы» был опубликован на сайте департамента образования Владимирской области<sup>30</sup>.

---

<sup>30</sup> Листая страницы истории. Мы — наследники Победы // Департамент образования Владимирской области. 2020. 3 мая. URL: <https://xn--80aakec5billue.xn--33-6kcadhwnl3cfdx.xn--p1ai/pres-tsentr/news/28532/> (дата обращения: 12.05.2020).

В итоге историческое образование происходит через позитивную общественную деятельность учащихся, что способствует их гражданскому воспитанию и формированию гражданского общества в регионе. Примером сохранения исторической памяти я считаю стихи Ани Репиной (о ней упоминалось выше), которая в 9-м классе написала исследовательскую работу о трех прадедах, участниках Великой Отечественной войны, и завершила исследование такими словами:

*Я прадедов своих не знала никогда.  
Лишь с пожелтевших фотографий лики  
Сурово смотрят через года.  
Укора нет, их взгляд таит надежду.  
И спрашиваю я себя:  
— Смогли бы мы в ту трудную годину  
Встать на защиту Родины своей?  
— Конечно, да!  
Иной ответ недопустим для правнуков героев!*



**Елена Олеговна Бердяишкина**

учитель школы № 71 г. Дзержинска Нижегородской области

## **Преподавание истории и формирование мировоззрения учащегося: каким образом на уроках истории формируются ценностные ориентиры**

**Аннотация.** В данной статье показан пример определения ценностных ориентиров с помощью методики по М. Рокичу «Иерархия ценностей». Полученные данные с учетом определения типа нервной системы ученика послужили основанием для составления заданий на примере 6-го класса и темы «Русь в IX – первой половине XII века» как для индивидуальной, так и групповой работы учеников.

**Ключевые слова:** мировоззрение, ценности, диагностика темперамента, дифференциация.

Историко-культурный стандарт 2020 г. предполагает, что «учебник, по которому будет обучаться ребенок, должен формировать ценностные ориентации, направленные на воспитание патриотизма, гражданственности и межнациональной толерантности. При этом изложение исторического материала не следует «мельчить», перегружать школьников обилием цифр, второстепенными именами, незначительными событиями. Патриотическая основа исторического изложения имеет цель воспитать у молодого поколения чувство гордости за свою страну, за ее роль в мировой истории, с одновременным пониманием, что в историческом прошлом России были и огромные достижения, и успехи, но также и ошибки, и просчеты. Одной из главных

задач школьного курса истории является формирование гражданской общероссийской идентичности, при этом необходимо сделать в новом учебнике акцент на идее гражданственности, прежде всего при решении проблемы взаимодействия государства и общества, общества и власти. При формировании у школьников на материале отечественной истории чувства патриотизма нужно иметь в виду, что гордость военными победами предков — неотъемлемая часть отечественного исторического сознания. Желательно акцентировать внимание на массовом героизме в войнах освободительных, прежде всего Отечественных войны 1812 и 1941–1945 гг. Важно подчеркнуть подвиг народа как пример высокой гражданственности и самопожертвования во имя Отечества<sup>1</sup>.

Таким образом, мы видим, что, с одной стороны, учитель не должен нагружать учащегося «второстепенной» информацией и множеством цифр, с другой — ориентирован формировать у ребенка чувство гордости за свою страну, общероссийской идентичности, гражданственности, патриотизма, межнациональной толерантности. Тогда у педагога возникает множество вопросов: какая информация является незначительной? Какие исторические личности и в какой мере повлияли на рассматриваемое событие? Какие персоналии не только вошли в историю России, но и оказали влияние на развитие взаимоотношений с другими странами? Данное противоречие каждый педагог решает самостоятельно и использует различные методические приемы и методы проведения как урочной, так и внеурочной работы с учащимися.

Прежде чем говорить о методологии, необходимо определиться со следующими понятиями: мировоззрение учащегося и его ценностные ориентиры.

Мы отталкивается от определения мировоззрения, которое дает В. Бухвалов: «Мировоззрение — это система убеждений,

---

<sup>1</sup> Историко-культурный стандарт. URL: school.historians.ru/wp-content/uploads/2013/08 (дата обращения: 02.09.2020).

которая формируется тогда, когда изучаемые знания проверяются с помощью творческих заданий, задач, проектов и творческих работ. Причем творческие задания должны иметь практическое наполнение реальными проблемами нашего бытия. Убеждения формируются, когда, используя знания и умения, ученик убеждается в истинности изучаемых теорий и эти теории в его сознании выстраиваются в определенную иерархическую систему, с помощью которой он способен анализировать, оценивать и преобразовывать бытие <...> Воспитание полноценного мировоззрения у детей возможно только в том случае, если научные теории, объясняющие организацию природного, технического и культурного миров, дополняются правилами духовной культуры, необходимыми для организации отношений с людьми. Образованный человек должен иметь представление о духовном и культурном пространстве. Это обязательные компоненты целостного мировоззрения личности»<sup>2</sup>. Таким образом, мировоззрение ребенка будет формироваться активно тогда, когда он самостоятельно или с помощью учителя будет выполнять определенные практические задания.

В современных условиях тема ценностных ориентаций личности приобретает особую значимость, т. к. именно они определяют функционирование и развитие человека. Проживание ребенком определенных этапов социального развития характеризуется изменением в структуре ценностного отношения. Для определения понятия ценностных ориентиров можно обратиться к работе В. В. Пашининой: «Под ценностными ориентациями современных школьников понимается оценочное отношение личности (группы) к совокупности материальных и духовных благ, которые рассматриваются как предметы (или их свойства), цели и средства для удовлетворения потребностей личности (группы). Они выражаются в идеалах, личном смысле жизни,

---

<sup>2</sup> Бухвалов В. О воспитании мировоззрения в школе // Русская народная линия. 2016. 13 февр. URL: [https://ruskline.ru/special\\_opinion/2016/fevral/o\\_vospitaniu\\_mirovozzreniya\\_v\\_shkole/](https://ruskline.ru/special_opinion/2016/fevral/o_vospitaniu_mirovozzreniya_v_shkole/) (дата обращения: 19.08.2020).

проявляются в социальном поведении личности (группы). Ориентации отражают отношение субъекта к условиям своего бытия как результат сознательного, оценочного выбора жизненно значимых предметов и объектов. Совокупность материальных и духовных благ является основой существования определенных систем ценностей»<sup>3</sup>. В качестве таких ориентиров могут выступать здоровье, семья, материальные блага, любовь, свобода и независимость, самореализация, личная безопасность, творчество, известность и слава и т. д.

Таким образом, мы видим, что мировоззрение и ценностные ориентиры неразлучно связаны между собой. Система ценностей ребенка формирует его мировоззрение. И чем «правильней» будут распределены данные ценности, тем более «качественного» члена общества мы получим. У него в приоритете будут такие качества личности, как честность, порядочность, гуманизм, толерантность, добро и т. д.

Так вот, наша задача, как учителей, формировать у ребенка те самые, «правильные» качества личности. Это очень эффективно мы можем сделать на уроках истории. В своей статье я хочу рассказать о проведенном мной эксперименте по изучению и повышению ценностных ориентиров на примере 6-го класса. Первой ступенью стало проведение тестирования по методике М. Рокича «Ценностные ориентации». Он рассматривает ценности как разновидность устойчивого убеждения, что некая цель или способ существования предпочтительнее, чем иной. Природа человеческих ценностей по М. Рокичу:

- 1) общее число ценностей, являющихся достоянием человека, сравнительно не велико;
- 2) все люди обладают одними и теми же ценностями, хотя и в различной степени;
- 3) ценности организованы в системы;

---

<sup>3</sup> Пашинина В.В. Ценностные ориентации современных школьников // Юный ученый. 2017. № 2 (11). С. 89–93. URL: <https://moluch.ru/young/archive/11/864/> (дата обращения: 18.08.2020).

- 4) истоки человеческих ценностей прослеживаются в культуре, обществе и его институтах, и личности;
- 5) влияние ценностей прослеживается практически во всех социальных феноменах, заслуживающих изучения.

М. Рокич различает два класса ценностей — терминальные и инструментальные. Терминальные ценности определяются как убеждения в том, что какая-то конечная цель индивидуального существования (например, счастливая семейная жизнь, мир во всем мире) с личной и общественной точек зрения стоит того, чтобы к ней стремиться. Инструментальные ценности — это убеждения в том, что какой-то образ действий (например, честность, рационализм) является с личной и общественной точек зрения предпочтительным в любых ситуациях. По сути, разведение терминальных и инструментальных ценностей производит уже достаточно традиционное различение ценностей-целей и ценностей-средств.

Для 6-го класса была сделана выборка по терминальным ценностям: здоровье, любовь, материально обеспеченная жизнь, наличие хороших и верных друзей, общественное признание, свобода, счастливая семейная жизнь, творчество; и инструментальным ценностям: воспитанность, исполнительность, независимость, нетерпимость к недостаткам, ответственность, смелость, твердая воля, честность. После проведенного исследования у каждого ученика была выстроена иерархия ценностей из предпочтительных (ранги с 1 по 3), индифферентных, безразличные (ранги с 4 по 5), отвергаемые, незначимые (ранги с 6 по 8). При анализе ответов всего класса были получены следующие результаты:

- терминальные ценности: из предпочтаемых были выделены друзья, общественное признание и свобода; безразличные — материальное обеспечение и семья; отвергаемые — любовь, здоровье и творчество;
- инструментальные ценности: из предпочтаемых были выделены независимость, смелость, нетерпимость к недостаткам; безразличные — исполнительность, ответственность; отвергаемые — воспитанность, твердая воля, честность.

Данные ответы, возможно, связаны с психологическим развитием детей 11–12 лет, где в приоритете получение независимости от взрослых, некоторая психологическая неуравновешенность из-за быстрого физического роста и приоритет мнения друзей. Эти данные послужили мотиватором для коррекции детских ценностей в пользу таких, как семья, любовь, честность, воспитанность. Для этого мною была принята за основу технология дифференцированного обучения в урочное время.

Дифференцированное обучение получило широкое распространение, затронув систему образовательных учреждений, внутришкольную организацию, учебный процесс. Применение дифференцированных заданий должно учитывать индивидуальные особенности человека и его уровня знаний, умений и навыков. Системой такого обучения является дифференцированный подход, позволяющий:

- учитывать индивидуальные особенности ребенка;
- создавать условия для преодоления и развития его потенциальных возможностей;
- свести к нулю количество отстающих в классе;
- создать разнообразные условия для обучения групп с учетом их особенностей;
- развивать здоровое стремление учащихся к успеху, избавить от комплекса неполноценности;
- повышать заинтересованность изучаемым предметом;
- учащимся самим проводить оценку своих знаний;
- устраниТЬ пробелы в знании;
- увеличить степень самостоятельной работы учеников;
- демократически организовать учебный процесс (вся система достижаемых результатов заранее известна ученику);
- сохранить и далее развивать индивидуальность ребенка;
- формировать навыки работы в группе, умение действовать в интересах коллектива, ставить интересы группы выше своих собственных.

Дифференциация обучения имеет ценность и для отдельных социальных групп, которая заключается в сохранении их

культурного своеобразия, укреплении социально-исторических корней. Как отмечают исследователи, «следует выделить принципы такого обучения. К ним относятся: принцип деятельностного подхода, который, прежде всего, требует понимания того, что обучение — это совместная деятельность педагога и ребенка, основанная на началах сотрудничества; принцип учета индивидуальности ребенка, т. е. воспринимать его таким, какой он есть, и не переделывать или ломать его; принцип системного подхода к решению теоретических и практических вопросов»<sup>4</sup>.

Для правильной организации работы учителем должны быть соблюдены несколько этапов: проведение психолого-педагогической диагностики индивидуальных психологических особенностей школьников, распределение детей по группам с учетом проведенной диагностики, разработка разноуровневых заданий и применение их на различных этапах урока.

Как пишут современные исследователи: «Известно, что поведение любого человека четко определяется и управляет его нервной системой, и, следовательно, разнообразие поведения людей можно объяснить различием типов их нервной системы. Поэтому очевидно, что тип нервной системы, представляющий собой комплекс основных свойств личности, и может стать той особенностью учащегося, которую необходимо учитывать педагогу в процессе обучения. Свойства нервной системы — природные, и их определение открывает дорогу к объяснению происхождения некоторых индивидуальных особенностей и нахождению путей индивидуального подхода к человеку, — подчеркивал известный психолог Б. М. Теплов.

К основным свойствам нервной системы великий физиолог И. П. Павлов относил:

---

<sup>4</sup> Полякова М.А., Хаустова В.Н., Гладкова Н.А. Сущность дифференциации обучения // Образование: прошлое, настоящее и будущее: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, февраль 2017 г.). Краснодар, 2017. С. 103–105. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/211/11745/> (дата обращения: 19.08.2020).

- *силу* — способность нервной системы выдерживать сильные раздражители, характеризующуюся выносливостью и работоспособностью нервных клеток;
- *уравновешенность* — характеризующуюся соотношением процессов возбуждения и торможения;
- *подвижность* — показатель быстроты смены процессов возбуждения и торможения.

Можно выделить следующие типы нервной системы: учащиеся со слабым типом нервной системы, учащиеся с сильным подвижным типом нервной системы, учащиеся с сильным инертным типом нервной системы. Для данных учеников существуют определенные рекомендации для максимальной результативности учебной деятельности»<sup>5</sup>.

В диагностике мною была выбрана методика диагностики темперамента Айзенка, с помощью которой определены дети сангвиники, холерики, флегматики, меланхолики. Далее на основе полученных данных каждый ребенок был отнесен к определенному типу нервной системы: слабый (меланхолик), сильный подвижный (сангвиник, холерик) и сильный инертный (флегматик). Кроме результатов теста, необходимо также ориентироваться на собственные наблюдения за учениками и разбить класс на группы с учетом результатов теста и собственных наблюдений.

После выделения данных групп нужно определиться с видом дифференцированной помощи каждой группе, а также составить разноуровневые задания. От правильности выбора заданий будет зависеть успешность их выполнения, а следовательно, уровень приобретенных знаний, умений и навыков. Поскольку наша задача как педагогов не только доводить информацию до детей, но и формировать мировоззрение ребенка, поэтому задания должны быть составлены еще и такие, что будут показывать внутренний

---

<sup>5</sup> Зверева Н.М., Гапонова С.А., Ильчева И.В. Технология учета индивидуальных особенностей школьников // Педагогическое обозрение. 2003. № 2. С. 99–109.

мир человека, оценку событий с позиции добра и зла, влияния определенных событий не только на историю России, но и мирового сообщества.

Для каждой темы разрабатываются индивидуальные или групповые задания. Хочу рассказать о моей работе на примере темы «Русь в IX – первой половине XII века»<sup>6</sup>. Данная тема включает в себя 10 уроков по следующим проблемам: образование Древнерусского государства, Русь в конце X – первой половине XI в., Русь в середине XI – начале XII в., общественный строй Древней Руси, Древнерусская культура. При изучении данной темы будут использованы задания с учетом определенного типа нервной системы.

Слабый тип нервной системы характеризуется тем, что ученики лучше действуют в спокойной обстановке, хорошо выполняют задания по алгоритму, заполняют таблицы, больше любят работать в письменной форме. Поэтому задания для данной группы были следующие:

- на контурной карте найдите и отметьте племена восточных славян с их племенными центрами (дополнительно устно ответьте на вопрос: «Могли ли братские отношения между Рюриком, Трувором и Синеусом, а также Киевом, Щеком и Хоривом помочь в укреплении власти в Новгороде, Изборске, Белоозере и Киеве?»);
- расскажите о реформах, проведенных княгиней Ольгой, и поясните, как они повлияли на жизнь простого народа (дополнительный вопрос: независимость, ответственность, воля – как эти качества помогли Ольге в правлении государством?);

---

<sup>6</sup> Рабочая программа по истории России для 6-го класса составлена в соответствии с требованиями Федерального государственного стандарта основного общего образования (ФГОС: основное общее образование. М., 2011), разработана на основе Примерной программы основного общего образования по истории для 5–9-х классов образовательных учреждений, авторской программы «История России. 6–10 классы» И. Л. Андреева, О. В. Волобуева, Л. М. Ляшенко (М., 2016).

- в 988 г. князь Владимир принял христианство и начал его распространение на всей территории Руси. Составьте таблицу с вариантами выбора религии Владимиром, а также укажите достоинства и недостатки каждой из них (по мнению Владимира);
- расскажите о «лестничной» системе распределения княжений и объясните, чем она стала отличаться от старой системы (свяжите свой ответ с такими понятиями, как независимость, ответственность, семья, свобода) и почему она стала приводить к усобицам;
- кто был грамотным на Руси и где обучали грамоте?

Сильный подвижный тип нервной системы характеризуется тем, что данные ученики могут выполнить больше заданий за равный промежуток времени, охотно работают в группах, активно общаются, участвуют в дискуссиях, быстро ориентируются в учебном материале. Поэтому задания для таких детей должны быть разнообразны, необходимо предоставлять им большую самостоятельность:

- используя карту «Образование Древнерусского государства середина IX – начало X в.» расскажите о торговом пути «из варяг в греки», определите роль Киева и Новгорода в образовании Древнерусского государства (дополнительные вопросы: в 972 г. при прохождении днепровских порогов погиб князь Святослав Игоревич, почему это произошло? Какое значение имел этот путь для князей, торговцев и простых людей?);
- «В год 6453 (945). Сказала дружина Игорю: “Отроки Свенельда изоделись оружием и одеждой, а мы наги. Пойдем, князь, с нами за данью, и себе добудешь, и нам”. И послушал их Игорь – пошел к древлянам за данью и прибавил к прежней дани новую, и творили насилие над ними мужи его. Взяв дань, пошел он в свой город. Когда же шел он назад, – поразмыслив, сказал своей дружины: “Идите вы с данью домой, а я возвращусь и похожу еще”. И отпустил дружины свою домой,

а сам с малой частью дружины вернулся, желая большего богатства. Древляне же, услышав, что идет снова, держали совет с князем своим Малом и сказали: «Если повадится волк к овцам, то выносит все стадо, пока не убьют его; так и этот: если не убьем его, то всех нас погубит». И послали к нему, говоря: «Зачем идешь опять? Забрал уже всю дань». И не послушал их Игорь; и древляне, выйдя навстречу ему из города Искорostenя, убили Игоря и дружинников его, так как было их мало. И погребен был Игорь, и есть могила его у города Искорostenя в Деревской земле и до сего времени» (Повесть временных лет). Задание для групповой работы: дайте оценку действиям Игоря с юридической (имел ли право повторного сбора дани) и человеческой (какие качества личности послужили основанием для возврата за данью) точки зрения. Правильно ли поступили древляне? Какие последствия были после убийства Игоря?

- народное вече: когда появилось, взаимоотношение с князьями, кто оказывал решающее влияние. Составьте рассказ, руководствуясь данными вопросами;
- сравните Софию Константинопольскую, Софию Киевскую, Софию Полоцкую, Софию Новгородскую: что общего и различного в архитектуре, украшениях и росписях.

Учащиеся с сильным инертным типом нервной системы предпочитают объемные по содержанию задания, способны долго работать, медлительны и очень мелочны, предпочитают индивидуальную работу. Задания для таких учеников следующие:

- «Ольга <...> одаренная свойствами души необыкновенными, овладела кормилом государства и мудрым правлением доказала, что слабая женщина может иногда равняться с великими мужами» (Н. М. Карамзин). Какие качества Ольги позволили ей провести реформы и удержать власть в своих руках? Ответ поясните;
- «Не князья вы и не княжеского рода, но я княжеского рода <...> Вот он сын Рюрика» (из Повести временных лет).

О каком событии говорится в высказывании? Почему идет разговор о княжеском роде? Как семейные узы связали между собой Олега и Игоря? Как можете оценить личностные качества Игоря?

«Ст. 2 – человеку избитому до крови или синяков не нужно представлять видока (свидетеля-очевидца происшествия). Если же следов побоев нет, видок необходим. Если пострадавший не может за себя мстить, нарушитель обязан заплатить “за обиду” 3 гривны и оплатить услуги лекаря. Ст. 14 – человек, опознавший похищенную у него вещь, не может сразу вернуть ее себе, но сначала должен отправить человека, у которого обнаружилась пропажа, на свод (особая форма досудебной подготовки дела, способ поиска украденного) для того, чтобы установить, через чьи руки эта вещь попала к нему. Если последний не шел на свод сразу, он должен был предъявить поручителя в том, что сделает это в течение пяти дней. Ст. 17 – если холоп ударил свободного мужа и бежал в хором своего господина, а господин не выдал его, то хозяин холопа обязан заплатить истцу 12 гривен. Но и после уплаты компенсации истец вправе наказать обидчика-холопа, если смог его разыскать» (Правда Ярослава). Какое значение данный свод законов имел для народа, для князя? Кого защищала Русская Правда? Смог ли данный сборник законов способствовать становлению законов Древней Руси? Почему?

- Алимпий – один из первых киевских иконописцев (составьте рассказ, включите в него, как повлияли на его работу греческие мастера).

Это пример только одной большой темы в курсе изучения истории России за 6-й класс. Подобные задания были и в других темах, но основа их была в том, чтобы выделять такие понятия, как семья, друзья, общественное признание, здоровье, свобода. В конце года также был проведен опрос по М. Рокичу «Ценностные ориентации» с выделением терминальных и инструментальных ценностей. Данные этого опроса следующие:

- терминальные ценности: предпочтаемые — семья, друзья, общественное признание; безразличные — обеспеченная жизнь и здоровье; отвергаемые — любовь, свобода и творчество;
- инструментальные ценности: предпочтаемые — независимость, ответственность, воля; безразличные — исполнительность, честность; отвергаемые — воспитанность, нетерпимость к недостаткам и смелость. Эти данные отличаются от первично-го опроса учеников, причем изменения произошли как в ориен-тационных целях индивидуального существования, так и в цен-ностях, основанных на образе действий человека.

Итак, терминальные ценности изменились у 30% учащихся, они к предпочтаемым ценностям добавили семью, а свободу перенесли к отвергаемым ценностям. Это может быть связано с тем, что свобода в понимании ребенка 11–12 лет основана на отделении от взрослых, а не на позиционировании себя как отдельного субъекта с правами и обязанностями. Здоровье перешло в разряд безразличных ценностей, т. к. дети уже начали понимать, что именно здоровье и сила могут помочь в дальнейшей жизни и их нужно поддерживать с помощью здорового питания и физической активности.

Изменения произошли и в инструментальных ценностях: у предпочтаемых ценностей свои позиции потеряли смелость и нетерпимость к недостаткам, на их место перешли ответственность и воля. Также честность поднялась в разряд безразличных ценностей. Данные изменения показывают, что ученики видят себя более взрослыми и хотят научиться отвечать за свои поступки.

Таким образом, урок истории дает учителям массу возможностей для изменения, корректирования и становления мировоззрения учащегося. Это достигается при помощи дополнительных заданий, в которых можно делать акцент на личностные характеристики исторических деятелей, их взаимоотношения с семьей, поведение в обществе. Многие исторические документы направлены не только на изучение событий, но и на влияние их на общество, показывают менталитет человека, который жил

много столетий назад. Это дает нам возможность оценивать его действия с помощью не только норм права, но и норм морали. Также изучение психологических характеристик определенного возраста учеников, определение типа нервной системы позволяют более точно выдавать задания с учетом их особенностей. Это приводит к более активному включению ребенка в учебный процесс и выполнению им заданий «по силе».



**Марина Николаевна Руденко**

учитель истории и обществознания средней образовательной школы № 48 с. Алексеевка Октябрьского района Ростовской области

## **Факты военной истории как аргументы в мини-сочинениях по обществознанию**

**Аннотация.** В статье на конкретных примерах рассматривается возможность использования военно-исторических фактов в качестве аргументов, иллюстрирующих рассуждения выпускника школы на ЕГЭ по обществознанию при выполнении задания № 29 – написание мини-сочинения по цитате.

**Ключевые слова:** мини-сочинение по обществознанию, факты военной истории, аргументация.

На протяжении всех лет проведения итогового экзамена в форме ЕГЭ обществознание всегда было одним из самых популярных предметов по выбору. За это время в структуру контрольно-измерительных материалов вносились изменения, менялись формулировки заданий, их количество, уровень сложности, уточнялись критерии оценивания. Но во все годы присутствовало задание, требующее от экзаменующихся раскрыть смысл одной из нескольких предложенных цитат. С самого начала это было самое весомое задание, за выполнение которого можно было заработать больше всего баллов (изначально – 4, с 2010 г. – 5, а с 2018 г. – 6 баллов).

Мини-сочинение по обществознанию проверяет не только теоретические знания, но и ряд достаточно сложных умений: умение анализировать информацию о социальных объектах, выявлять общие черты и различия, объяснять внутренние и внешние

причинно-следственные и функциональные связи, формулировать и аргументировать собственные суждения и др.<sup>1</sup>

Обществоведческое сочинение имеет небольшой объем, свободную композицию и предполагает, что автор представит свои рассуждения на заданную тему. Это «работа творческого характера, поэтому выпускник имеет право самостоятельно определять порядок и стиль изложения своих мыслей по избранной обществоведческой проблеме. Результат будет зависеть от литературных способностей экзаменующегося, его образа мышления и устойчивых знаний из курса обществознания»<sup>2</sup>.

Чтобы получить максимально возможный балл за написание мини-сочинения, необходимо выполнить условия, соответствующие всем указанным критериям. Четвертый критерий предполагает проиллюстрировать идеи, тезисы рассуждения, приведя развернуто сформулированные социальные факты и примеры из различных источников. В качестве источников могут быть использованы факты общественной жизни настоящего или прошлого<sup>3</sup>.

Учащийся самостоятельно осуществляет выбор цитаты из пяти предложенных высказываний, каждое из которых соответствует одному блоку. Практически все блоки мини-сочинения открывают возможность прибегнуть для аргументации к историческому прошлому человечества. Многие темы дают достаточно оснований для использования фактов военной истории

---

<sup>1</sup> Спецификация контрольных измерительных материалов для проведения в 2020 году единого государственного экзамена по обществознанию // Федеральный институт педагогических измерений. URL: <https://fipi.ru/ege/demoversii-specifikacii-kodifikatory> (дата обращения: 28.07.2020).

<sup>2</sup> Чернышева О.А. Обществознание. ЕГЭ. Учимся писать мини-сочинение: учебно-методическое пособие. Тетрадь-тренажер. Ростов н/Д., 2019. С. 14.

<sup>3</sup> Демонстрационный вариант контрольных измерительных материалов единого государственного экзамена 2020 года по обществознанию // Федеральный институт педагогических измерений. URL: <https://fipi.ru/ege/demoversii-specifikacii-kodifikatory> (дата обращения: 28.07.2020).

и жизни исторических личностей, проявивших себя в военных событиях, потому что большую часть истории человечества составляют войны, большие и маленькие, затяжные и короткие, локальные и мировые. Английский историк, антрополог и юрист Г. Самнер Мэн спрашивало заметил: «Война стара, как само человечество, но мир — современное изобретение».

Больше всего возможностей в этом плане есть в блоке «Философия». Это такие темы, как проблема войны и мира, как глобальная проблема человечества, ее влияние на проблемы экологии, демографии, «Север — Юг»; общественный прогресс и регресс; роль народа и личности в истории; смысл жизни, гуманизм, нравственные ценности; свобода и нравственный выбор человека.

Обратимся к конкретным цитатам, взятым из открытых источников, которые использовались для написания мини-сочинения. Уже в самом высказывании австрийского психиатра Виктора Эмиля Франкла — «В конце концов человек изобрел газовые камеры Освенцима; однако человек был также и тем, кто, не теряя достоинства, шел в газовые камеры с молитвой на устах» — содержится исторический факт создания нацистами в годы Второй мировой войны концентрационных лагерей. В. Франкл лично прошел их, попав туда в 1942 г., а позже был переведен в один из крупнейших лагерей смерти Освенцим. Он видел, что одни заключенные ломались, соглашались на сотрудничество, ради сохранения жизни шли на предательство, другие в нечеловеческих условиях не теряли достоинство, поддерживали других. Именно эти наблюдения натолкнули В. Франкла на рассуждение о проблеме нравственного выбора, который постоянно приходится делать человеку. Причем он был убежден, что даже в самых ужасных условиях, когда человека лишили возможности выбирать, толкая его к единственному варианту действий — покориться внешним обстоятельствам, выбор все равно есть. Сам В. Франкл стал примером стойкости.

История австрийского врача, возможно, малоизвестна школьникам. Но в качестве одного из примеров для аргументации

поднятой темы учащиеся могут привести подвиг генерала Дмитрия Михайловича Карбышева. Попавший в плен в бессознательном состоянии в начале войны, известный выдающийся военный инженер интересовал гитлеровцев как опытный специалист. По свидетельствам очевидцев, именно его, православного, бывшего подполковника царской армии, для которого немецкий язык был как родной, а не А.А. Власова, гитлеровцы первоначально уговаривали возглавить «Русскую освободительную армию».

Все попытки уговорить Д.М. Карбышева работать на нацистов были тщетны. Немецкие начальники записали в своих документах, что это безнадежно. Несмотря на звание и возраст, 65-летний генерал был направлен в концлагерь Флоссенбург на тяжелые каторжные работы. Его много раз переводили из лагеря в лагерь, однако он неоднократно отказывался от сотрудничества, призывал не только советских, но всех военнопленных антигитлеровской коалиции помнить о своем Отечестве и не идти по пути коллаборационизма.

О свободе личного выбора человека идет речь и в высказывании П. Сартра: «История сама по себе не может ни принудить человека, ни вовлечь его в грязное дело». И учащиеся вновь могут обращаться к подвигам, совершенным выдающимися представителями советского народа, которыми изобилует наша история. Дети наверняка вспомнят Александра Матросова, ценой жизни закрывшего амбразуру вражеского дота, Зою Космодемьянскую, девушку-партизанку, повешенную фашистами у деревни Петрищево, но не выдавшую врагу сведения о своем отряде, Николая Гастелло, направившего горящий самолет на колонну вражеских танков, и многих других героев Великой Отечественной войны.

При раскрытии тем, связанных с прогрессом общества, могут использоваться факты развития военной техники. При аргументации высказывания Г. Спенсера, «Регресс имел место так же часто, как и прогресс», ученик может показать, что война неизбежно ведет к развитию научного и военного потенциала сторон. Так, за годы Великой Отечественной войны появились новые

виды вооружения. Например, знаменитые «Катюши» были разработаны еще до войны, но стремительное продвижение противника ускорило их ввод в действие. Были модернизированы созданные ранее самолеты Як, Ил, Пе, танки Т-34, КВ, ИС. Ученые работали над технологией твердых сплавов, вели исследования радиоволн для создания радиолокаторов. Микробиологи открыли советский антибиотик пенициллин, спасший многих раненых от гнойных инфекций.

Война способствовала прогрессивному развитию военной науки и техники, но в то же время она отвлекала слишком много ресурсов и неизбежно вела к людским и материальным потерям, «...всего за Великую Отечественную войну (включая кампанию на Дальнем Востоке) безвозвратные потери армии и флота составили 11 млн 285 тыс. и санитарные (по донесениям из войск) – 18 млн 344 тыс. чел.»<sup>4</sup>. Кроме того, по официальным данным, были разрушены более 1,7 тыс. городов и поселков, более 70 тыс. сел и деревень, свыше 6 млн зданий, 31 850 промышленных предприятий, 65 тыс. км железных дорог, 40 тыс. медицинских учреждений, 84 тыс. учебных заведений. Большой урон был нанесен социальной сфере и сельскому хозяйству. По данным Чрезвычайной государственной комиссии, подготовленным 12 сентября 1945 г., общий ущерб стране составлял 679 млрд рублей в ценах 1941 г.<sup>5</sup>

Тема прогресса может рассматриваться в разных аспектах. Цитаты Х. Эллиса «Прогресс есть замена одних неприятностей другими» и Й. Хейзинга «Прогресс указывает только направление движения, и ему безразлично, что ожидает в конце этого пути – благо или зло» акцентируют внимание на противоречивости прогресса. Делая открытия, внедряя в нашу жизнь новые изобретения, ученые неизбежно сталкиваются с тем, что

<sup>4</sup> Кривошеев Г. Ф. и др. Россия и СССР в войнах XX века. Потери вооруженных сил: Статистическое исследование / под общ. ред. канд. воен. наук, проф. АВН ген.-полк. Г. Ф. Кривошеева. М., 2001. С. 236.

<sup>5</sup> Хрестоматия по истории России: Учеб. пособие / авт.-сост. А. С. Орлов, В. А. Георгиев, Н. Г. Георгиева, Т. А. Сивохина. М., 2016. С. 501–502.

их последствия могут быть непредсказуемыми, как позитивными, так и негативными. Иллюстрацией этой позиции может служить использование свойств атомной энергии, которая служит как в созидательных, так и разрушительных целях. В качестве примера, подтверждающего заявленное суждение, учащиеся могут привести факт применения американцами в августе 1945 г. атомных бомб, сброшенных на японские города Хиросима и Нагасаки. Оружие массового поражения привело к полному разрушению этих городов, убийству десятков тысяч мирных граждан и их гибели в течение многих лет от воздействия радиации после. И хотя в США объясняют такое решение желанием добиться от Японии скорейшей капитуляции, чтобы минимизировать военные потери американских солдат, страшные последствия этого антигуманного акта несопоставимы с заявленными целями, что, на наш взгляд, было бессмысленным с военной точки зрения.

Приведенные ранее факты могут лечь в основу сочинения по цитате Б. Рассела «Если бы мысли и силы человечества перестали тратиться на войну, мы за одно поколение смогли бы положить конец нищете во всем мире». В высказывании прослеживается связь глобальных проблем: угрозы новой мировой войны и усиления неравенства по линии «Север – Юг». При написании сочинения нужно обратить внимание на то, что ведение войны и восстановление неизбежных разрушений от военных действий требуют значительных ресурсов, которые можно было бы использовать в мирных целях для повышения благосостояния всех жителей планеты.

Продолжает тематику глобальных проблем человечества цитата академика А. Д. Сахарова: «Ничто так не угрожает свободе личности, как война, нищета, террор», предложенная выпускникам в открытом варианте ЕГЭ 2020 г. досрочного периода. Цитату можно интерпретировать так: указанные явления часто становятся для политиков законным основанием ограничения прав человека. Государство сосредотачивает усилия на борьбе с противником в ущерб свободе граждан. Соответственно, возникает

вопрос о соотношении свободы и безопасности: когда и в какой степени государство может принимать временные (и насколько продолжительные?) ограничительные меры. Так, в годы Великой Отечественной войны решалась судьба страны в целом, суверенитета и будущее народов нашей страны (одним было уготовлено полное уничтожение, другим – существование на положении фактических рабов), а потому ограничивались многие права, например, на труд и отдых, отменялись отпуска, нормированный рабочий день, полноценная оплата труда. Но с другой стороны, вполне реальны и ситуации, когда в условиях гипотетической угрозы политики будут намеренно преувеличивать ее и ограничивать права и свободы людей. Также необходимо разить и другую мысль: без обеспечения базовых прав безопасности, без нормального функционирования экономики невозможно процветание страны, ее жителей, а соответственно, и гарантии свобод личности.

В числе важных философских проблем, часто предлагаемых для сочинений на ЕГЭ по обществознанию, необходимость изучения истории и извлечения уроков из событий прошлого. Российский историк второй половины XIX в. В. О. Ключевский сказал: «История ничему не учит, а только наказывает за незнание уроков». Тем самым ученый наводит на рассуждения об исторических закономерностях, которые помогают прогнозировать будущее развитие событий. Уже классическими стали в аргументации данной темы примеры нападения Наполеона Бонапарта на Россию и Гитлера на Советский Союз. Наполеон не учел опыта тех, кто пытался покорить нашу страну до него.

Начиная войну с СССР, Гитлер думал, что он все предусмотрел. Он приложил усилия, чтобы избежать войны на два фронта, считая это одной из ключевых причин поражения Германии в Первой мировой войне. Вероятно, он верил, что ему повезет больше, чем Наполеону, который писал: «Как бы то ни было, но кампания против России стала источником всех моих бедствий: потомство будет осуждать ее и хотя

оборот событий, который приняли мои дела, не раз заставлял меня раскаяться...»<sup>6</sup>

В свете искажений событий Великой Отечественной войны и стремления некоторых «деятелей» переписать историю, как никогда актуально звучит цитата А. И. Герцена, сказанная в по-запрошлом веке: «Уважение к истине — начало премудрости». В 90-е гг. XX в. появились и стали пользоваться популярностью среди определенных кругов «альтернативные» интерпретации ключевых фактов, изначально сформулированные Резуном (В. Суворовым): СССР готовился первым напасть на Германию; героизм советских людей носил принудительный характер; выигравших в войне нет, т. к. слишком высокой была цена Победы; сталинизм отождествляется с нацизмом. Часто происходит дегероизация подвига советских людей и, наоборот, восхваление предателей, эсэсовцев, коллаборационистов, умаление роли советско-германского фронта в разгроме фашистской Германии и роли СССР в освобождении стран Центральной и Юго-Восточной Европы. Развенчание этих необоснованных и лживых высказываний может лечь в основу рассуждений по данной цитате.

В блоке «Социология, социальная психология» при рассмотрении вопросов социализации, роли семьи в становлении личности, армии как социального лифта, присвоения званий и боевых наград в качестве примера формальных позитивных санкций может стать отличным примером история жизни выдающихся военачальников.

Цитаты «Нас формируют те поступки, которые мы соверша-ем» (Аристотель); «Человек может стать человеком только путем воспитания. Он — то, что делает из него воспитание» (И. Кант); «Человек потому не поддается определению, что первоначально ничего собой не представляет. Человеком он становится лишь впоследствии, причем таким человеком, каким он сделает себя

---

<sup>6</sup> Мемориал 1812 года. Война глазами Наполеона. Публикация и комментарии Владимира Димова. М., 2012. С. 15.

сам» (Ж. П. Сартр); «Личностью не рождаются, личностью становятся» (А. Н. Леонтьев) затрагивают практически одну тему.

Расставляя разные акценты, можно привести факты из биографии великих полководцев России А. В. Суворова и М. И. Кутузова. Оба они родились в семье военных, достаточно рано потеряли матерей. С детства вращались в военной среде, читали специальную литературу, что готовило их к военной службе. А. В. Суворов к тому же был тщедушным, болезненным ребенком, но благодаря закаливанию, физическим упражнениям, фехтованию смог укрепить свое здоровье и реализовать свою мечту. Армия стала для них каналом социальной мобильности, с каждым званием их социальный статус повышался. Оба полководца имели высокий авторитет в народе и неоднократно получали награды от царского правительства. В 1942 г. были учреждены ордена имени Суворова и Кутузова трех степеней, ставшие отличительными знаками воинской доблести, которыми награждались исключительно лица командного состава: командиры корпусов, дивизий, бригад, полков, батальонов, рот, командующие фронтов и армий.

Не менее интересны в рассматриваемом аспекте биографии известных военачальников периода Великой Отечественной войны, и прежде всего Георгия Константиновича Жукова. Родившийся в семье простого крестьянина, он получил 3 класса образования в церковно-приходской школе. Потом, работая в скорняжной мастерской в Москве, по вечерам учился в городском училище. Но именно служба в армии определила его жизненный путь. Не имея высшего образования, Г. К. Жуков во время боевых действий демонстрировал решимость, выдающиеся аналитические способности, умение просчитывать действия противника. Первая мировая, Гражданская войны, сражения на Халхин-Голе, Вторая мировая война показали его неординарные качества военного. От унтер-офицера царской армии он дослужился до маршала Советского Союза, одним из первых получив это высокое звание среди военачальников Красной Армии.

В годы Великой Отечественной войны он был заместителем наркома обороны СССР, главой Генерального штаба, позже стал членом Ставки Верховного главнокомандования, заместителем верховного главнокомандующего. С его именем связана операция под Ельней, ставшая первым успехом в период всеобщего отступления советских войск. Он руководил операциями «Уран», «Искра», «Багратион», битвой на Курской дуге, освобождением Правобережной Украины, Берлинской операцией. Г. К. Жуков принял полную капитуляцию фашистской Германии. Ему было предоставлено почетное право принимать Парад Победы в Москве 24 июня 1945 г. Его военная карьера продолжалась и после войны.

С позиции социологии в открытом варианте ЕГЭ 2020 г. выпускникам было предложено высказывание Н. А. Добролюбова: «Настоящий патриотизм как частное проявление любви к человечеству не уживается с неприязнью к отдельным народам». Нельзя считать патриотом того, кто ставит представителей своей страны выше других. Гордость за свою страну не должна превращаться в ненависть к другим народам. Крайние формы национализм, базирующиеся на праворадикальных воззрениях, часто приводят к появлению политических движений, которые, прикрываясь национальными интересами, высокими целями, оправдывают жестокость, насилие, экстремизм, геноцид, считают допустимым преступления против человечности.

Гитлер был одержим идеей о расширении жизненного пространства для арийской расы, к которой он причислял немцев, она, по его мнению, должна была править всем миром. Для достижения этой «патриотической» цели он готов был беспощадно уничтожать другие народы. Был ли в действительности план «Ост» или нет, как сегодня утверждают некоторые историки, не столь важно. Но действия фашистов на оккупированных территориях и существование лагерей смерти свидетельствуют о человеконенавистнической политике.

Вот несколько фраз из приказа немецкого командования: «...Основной целью похода против большевистской системы

является полный разгром государственной мощи и искоренение азиатского влияния на европейскую культуру.

...Снабжение питанием местных жителей и военнопленных является ненужной гуманностью.

...Ни какие исторические или художественные ценности на Востоке не имеют значения»<sup>7</sup>.

Во многих семьях современных учеников, чьи родные пережили оккупацию, были узниками лагерей смерти или угнаны на работы в Германию, хранятся воспоминания о зверствах фашистов. Эти факты экзаменующиеся могут привести в качестве аргументов в своем сочинении. Их также можно использовать при написании сочинения по цитате французского философа эпохи Просвещения Вольтера: «Война превращает в диких зверей людей, рожденных, чтобы жить братьями». Опыты на людях, газовые камеры, захват заложников, массовые теракты — любой здравомыслящий человек оценит как вопиющее действие со стороны тех, кто совершают или оправдывают это. К ним применима метафора Вольтера о превращении в диких зверей, потерявшим человеческий облик.

В блоке «Экономика» меньше тем, для которых ученики могли бы использовать факты военной истории, но они есть. Любая война является для страны кризисной ситуацией. И только возможность концентрации всех ресурсов, направленных на достижение общей цели, позволит добиться результата. Именно эту мысль, хотя и с разными акцентами, отражают цитаты «Война есть испытание всех экономических и организационных сил каждой нации» (В. Ленин); «Война — самое нелепое изобретение человечества, на которое уходит большая часть средств и сил. И все же мы воюем» (А. Шопенгауэр).

В качестве аргументов могут быть использованы факты практически любой войны. Начиная военные действия и вовлекая в них свой народ, правители должны осознавать, что они потребуют отвлечения ресурсов и лягут дополнительным бременем

---

<sup>7</sup> Хрестоматия по истории России. С. 486.

на экономику. Например, в годы Северной войны, длившейся 21 год, Петр I задействовал многочисленные ресурсы, чтобы получить выход в Балтийское море. После первого крупного поражения под Нарвой, когда была потеряна вся артиллерия, Петр приказал переплавлять колокола на пушки. Для увеличения численности армии в 1705 г. вводились рекрутские наборы. На ведение войны и содержание армии уходили огромные средства, денег в казне не хватало, что стало причиной изменения системы налогообложения с подворной на подушную. Государство способствовало развитию, прежде всего, тех отраслей промышленности, которые обеспечивали потребности войны, — металлургии, кораблестроению, производству сукна. На эти же нужды работало и сельское хозяйство: расширялись посевы технических культур, служивших сырьем для канатов, тканей, коневодство обеспечивало лошадьми кавалерию.

Для раскрытия сущности, отличительных признаков и плюсов командно-административной экономики, вопросов экономического планирования можно вспомнить о том, что в годы Великой Отечественной войны именно командные методы управления позволили быстро перевести экономику страны на военные рельсы, мобилизовать все ресурсы и направить их на нужды фронта. Все предприятия занимались выпуском военной продукции.

Характеризуя роль государства в экономике, показывая его бюджетную политику, учащийся может указать, что, например, во время Чеченской войны одной из затратных статей бюджета были расходы, связанные с необходимостью сохранить территориальную целостность России.

Возможные темы блока «Политология»: государственный суверенитет, оборона и безопасность государства как внешние функции государства; война как способ разрешения политических конфликтов; субъекты политики; военные действия как часть политического процесса.

Для работы над цитатой прусского военачальника, военного теоретика и историка К. Клаузевица «Война есть продолжение

политики другими средствами» можно обратиться к истории Русско-японской войны. Как известно, с обеих сторон она была вызвана стремлением приобрести зоны влияния на Дальнем Востоке, пользуясь слабостью Китая. Изначально Россия действовала мирными методами, стремясь закрепиться в этом регионе экономически: строительство КВЖД, учреждение Русско-китайского банка, аренда у Китая Ляодунского полуострова с крепостью Порт-Артуром, превращенной в военно-морскую базу. Это не могло не вызывать опасений у Японии, претендовавшей на роль лидера в Тихоокеанском регионе.

После ввода Россией своих войск в Манчжурию, Япония предложила России договориться о сферах влияния. Но переговоры 1903 г. не увенчались успехом. И другим средством для продолжения дальневосточной политики стала война. Необходимо также отметить, что правящие круги России были не против маленькой победоносной войны, которая должна была отвлечь внимание народа от назревающей революции, что опять же свидетельствовало о желании решить внутриполитическую проблему военным способом.

Тему справедливости использования военных действий при угрозе безопасности страны поднимает писатель Стендаль: «Всякое восстание против чужеземных захватчиков — дело законное и есть первый долг каждого народа». Для аргументации сочинения по этой цитате ученик может, несомненно, обратиться к истории Великой Отечественной войны, которая показала, что на защиту своего Отечества от фашистских захватчиков встал весь народ. Но мы уже неоднократно обращались к событиям этой войны, а в судьбе России таких испытаний было много.

Например, во время монголо-татарского нашествия, русский народ оказал упорное сопротивление. Потому и сожжена была Рязань, с боем брали Владимир, Москву, маленький Торжок, Козельск. Восстания вспыхивали в русских землях на протяжении всего периода зависимости. И несмотря на то, что князья в целом приняли установленный порядок, ездили в Орду с богатыми дарами для получения ярлыка и стремились породниться с монгольской

знатью, среди населения монгольская зависимость воспринималась как кара божья за грехи, а сама она тяжелым бременем ложилась на всех людей. Особое значение имеет Куликовская битва, на которую Дмитрия Донского благословил Сергий Радонежский.

Не меньше героизма проявил народ в борьбе с польско-шведской интервенцией в начале XVII в. Учащиеся наверняка вспомнят о подвиге костромского крестьянина Ивана Сусанина, который ценой своей жизни спас царя Михаила Романова, не указав полякам его местонахождение. И пусть историки до сих пор спорят о некоторых нюансах произошедшего много лет назад, действия патриота однозначно расцениваются как сопротивление захватчикам. Безусловно, в период Смутного времени были и противоположные события, которые могли привести к потере Россией своей независимости. Но собранное нижегородским старостой Кузьмой Мининым и князем Дмитрием Пожарским народное ополчение изгнало поляков из Московского Кремля, освободив страну от иностранной интервенции.

И, конечно, яркой иллюстрацией к цитате Стендоля является Отечественная война с Наполеоном. В ней, по меткому выражению Л. Н. Толстого, «дубина народной войны» поднялась и ударила по французам со страшной силой.

В иное русло рассуждений уводит нас цитата И. Канта: «Ни одно государство не должно насильственно вмешиваться в политическое устройство и управление другого государства». Государственный суверенитет, предполагающий независимость в решении внутриполитических задач, не допускает того, чтобы одно государство вмешивалось в дела другого, поскольку ни к чему хорошему это не приведет. И здесь мы можем вспомнить вмешательство стран Организации Варшавского договора во внутренние дела Чехословакии во время Пражской весны 1968 г. Руководствуясь доктриной Брежнева, основанной на политике «ограниченного суверенитета», они считали, что чехословацкое руководство не может самостоятельно проводить реформирование своей политической системы. Такая политика вызывала неприятие со стороны многих стран, ухудшала международные

отношения и привела к появлению исторических обид в адрес СССР и России со стороны Чехии.

Аналогичную оценку можно дать вводу советских войск в Афганистан, несмотря на то, что афганское руководство обратилось к СССР с просьбой об оказании военной помощи. Новое правительство, пришедшее к власти в 1978 г. в результате апрельской революции, стало проводить социалистические преобразования в условиях традиционного общества, что фактически привело к расколу страны. Десять лет нашего присутствия в Афганистане стоили нам очень дорого: тысячи человеческих жертв, падение престижа СССР на международной арене, срыв мирных инициатив по разоружению, в частности, договор ОСВ-2 так и не был ратифицирован.

В блоке «Правоведение» факты военной истории могут быть использованы в темах, связанных с преступлениями против личности, общества, мира и безопасности, а также вопросами ответственности за них.

В цитатах «Мир – добродетель цивилизации, война – ее преступление» (В. Гюго); «Нет гнусности, которая не допускалась бы войной, нет преступления, которое не оправдалось бы ею» (М. Горький) ключевая мысль заключается в том, что в период войны, независимо от ее характера, неизбежно совершаются преступные деяния.

Так, во время Гражданской войны сторонники белого и красного движения считали террор допустимым способом достижения целей и ради высоких идеалов совершали преступления. Доктор исторических наук П. А. Шевоцуков, ссылаясь на «Очерки русской смуты» А. И. Деникина, пишет: «добропольческие войска оставляли “грязную муть в образе насилий, грабежей и еврейских погромов”». Он отмечает, что подобную политику проводили и интервенты, о чем свидетельствуют концлагеря Мудьюг, Иоканьга и др.<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Шевоцуков П.А. Страницы истории гражданской войны: Взгляд через десятилетия: Кн. для учителя. М., 1992. С. 20.

Вырезанные на спинах красноармейцев звезды, сожжение в топках паровозов стали вопиющими примерами ничем не оправданной жестокости белых. Но преступные действия, массовые расстрелы и повешения практиковались и красными. В. И. Ленин призывал не только не останавливать террор, но и поощрять его. Позже эта позиция нашла выражение в постановлении советского правительства о красном терроре<sup>9</sup>.

Совершая преступления, его участники надеются, что история все спишет. Но безнаказанность порождает рецидив, о чем в метафорической форме заявляет русский литератор Эдуард Севрус: «Безнаказанность для преступника — как овация для актера». Построить рассуждения можно методом от противного и привести в качестве примера первый Нюрнбергский процесс. Этот международный трибунал подверг наказанию нацистских военных преступников, повинных в развязывании Второй мировой войны. В ходе судебных разбирательств были вскрыты вопиющие факты преступлений против человечества. В итоге 12 самых активных деятелей фашистской Германии были приговорены к высшей мере наказания, другие — к разным срокам заключения.

Таким образом, не претендую на полный охват рассматриваемого вопроса, приводя факты военной истории нашей страны, мы показали широкие возможности их использования для аргументации обществоведческих сочинений. Затронув максимально возможное разнообразие тем, мы намеренно обращались к войнам, которые Россия вела в разные периоды своего существования, что еще раз подтверждает большой потенциал этого исторического материала.

---

<sup>9</sup> Хрестоматия по истории России. С. 431.



**Юлия Борисовна Серкова**

учитель истории и обществознания Гимназии № 6 г. Мурома  
Владимирской области

## **Дискуссионный клуб как форма патриотического воспитания**

**Аннотация.** В данной статье изложены особенности дискуссии как метода интерактивного воспитания во внеурочном процессе. В статье приводятся примеры нескольких заседаний дискуссионного клуба, связанных с патриотической тематикой. В каждом из сценариев прослеживается взаимосвязь между актуальными процессами современного российского общества и личностным восприятием этих процессов каждым из участников дискуссии.

**Ключевые слова:** информационная экспансия, патриотическое воспитание, самостоятельность мышления, дискуссия, дискуссионный клуб.

Если не высказаны противоположные мнения, то не из чего выбирать наилучшее.

*Геродот*

В последние годы многие говорят о «потерянном поколении», «стране без идеологий», «отсутствии ценностных ориентиров». Воспитательные функции учебного процесса поблекли на фоне информационной экспансии. Но это не означает, что школа сняла с себя функцию воспитания, а учитель перестал выполнять функцию наставника. В основе стандарта общего образования второго поколения лежит идея формирования личности будущего россиянина, патриота, как важнейшее условие укрепления российской государственности. После распада СССР

у российской школы не было четкого социального и государственного заказа на формирование нравственного мировоззрения подрастающего поколения. Эта проблема стала составлять определенный риск для развития страны. В одном из посланий президента России В. В. Путина Федеральному собранию была подчеркнута актуальность этой проблемы: «Мы должны не просто уверенно развивать, но и сохранять свою национальную и духовную идентичность, не растерять себя как нацию. Быть и оставаться Российской»<sup>1</sup>. Но при этом современное общество отличается наличием двух взаимодополняющих тенденций: многообразием и интеграцией. Первая проявляется во множестве идеологий, позиций, точек зрения, теорий и концепций общественного устройства. Согласно Конституции РФ, каждый гражданин имеет право на свободу мыслей и слова. Это неотъемлемая ценность демократического общества. Столкновения позиций и мнений проходят в телевизионных студиях, социальных сетях, на площадях и улицах крупных городов, на скамейках и за столом. И это нормально, когда есть своя точка зрения и возможность ее высказать — это признак гражданской личностной зрелости. Но наличие своей позиции не значит ее агрессивного навязывания, что мы подчас наблюдаем из СМИ, в процессе развития политических кампаний, на столичных площадях. Учить цивилизованному обмену мнениями необходимо с детства, со школьной скамьи. Интеграция современного мира требует от нас умения «уживаться», согласовывать поведение и взгляды, не теряя при этом индивидуального содержания мировоззрения. Формирование патриотических качеств молодежи традиционными приемами уже не дает нужного результата, т. к. современная молодежь живет в абсолютно открытом обществе, многовекторном информационном пространстве, в котором очень легко заблудиться и потерять ориентиры. Невозможно заставить сделать это словами

---

<sup>1</sup> Послание Президента Федеральному Собранию // Президент России. 2012. 12 дек. URL: <http://special.kremlin.ru/events/president/news/17118> (дата обращения: 17.09.2020).

о необходимости любви к Родине, призывами уважать предков и свою историю. Молодой человек должен самостоятельно осознать эту необходимость, а роль учителя заключается в том, чтобы «построить ступеньки» к становлению патриотических качеств. Одним из таких приемов является проблемная дискуссия.

Цель данного учебно-методического материала — продемонстрировать возможности дискуссионных методов обучения и воспитания для успешного формирования социально-адаптированной личности, ее ключевых компетенций. Применение дискуссионных методов способствует решению следующих задач:

- осознание участниками своих мнений, суждений, оценок по обсуждаемому вопросу;
- развитие самостоятельного мышления, что предполагает различные, диаметрально противоположные точки зрения;
- выработка уважительного отношения к мнению оппонентов;
- умение осуществлять конструктивную критику;
- способность воспринимать критические замечания в свой адрес;
- развитие умения формулировать вопросы;
- формирование умений говорить кратко и по существу;
- развитие умения выступать публично;
- формирование личностной гражданской позиции.

Одной из форм внедрения дискуссионных методов в учебном процессе является дискуссионный клуб.

Дискуссионный клуб — это неформальная общественная организация, объединяющая на добровольной основе членов клуба и участников мероприятий. Работа в школьном дискуссионном клубе создает условия для формирования нравственных норм и мировоззренческой позиции школьника.

Дискуссионный клуб предполагает добровольность участия, свободу выражений своих мыслей. Для ученика это возможность самореализации и самоактуализации, способ «заявить» о себе и своих убеждениях, а для учителя — раздвинуть рамки урока, увидеть детей в неформальной обстановке, не зажатыми условиями «правильно» / «неправильно». Дискуссионный клуб для школы — это возможность внедрения технологии открытого

образования, в котором ведущее место занимает диалог, деятельностный характер обучения и наличие рефлексии.

Деятельность дискуссионного клуба «Горожане» в средней общеобразовательной школе № 6 города Муром осуществляется уже несколько лет. К причинам его возникновения можно отнести следующее:

- 1) современная эпоха порождает очень много проблем, которым не находится места в урочной системе;
- 2) желание учеников высказать свое мнение без оглядки на традиционную систему оценивания, не задавая себе вопрос: «А что мне поставят за это?»;
- 3) необходимость привлечения в школьное культурно-образовательное пространство представителей интеллектуальной среды городского социума;
- 4) необходимость активизации воспитательного процесса в школе;
- 5) стремление наполнить школьную жизнь интересными, яркими мероприятиями.

Название дискуссионного клуба «Горожане» обусловлено главной особенностью нашей школы – открытостью учебно-воспитательного процесса для внешней среды, основанной на «диалоге поколений» и сохранении традиций. Темы дискуссий определяются на специальных «планирующих» занятиях актива клуба и руководителя. Подготовка ведется с использованием приемов проектной деятельности. В группах проходят обсуждения сценария заседания, подбираются и редактируются материалы и дискуссионные вопросы (не разглашаются до заседания). Непосредственно перед заседанием возможно проведение социологического опроса, анкетирования, подборка иллюстративного материала, составление презентаций с учетом мнения старшеклассников – основных участников дискуссий.

Цели деятельности дискуссионного клуба:

1. Привлечение учеников к обсуждению наиболее значимых проблем современности, активизация их интереса к анализу этих проблем.

2. Развитие коммуникативных навыков, умения вести полемику с приведением необходимых аргументов, приобретение навыков исследования.
3. Ориентация личности учеников на общечеловеческие ценности, самостоятельность в выборе позиции, уважение к интеллектуальному труду, создание в школе культа добра, творчества и интеллекта.

Особенностью деятельности клуба является его непосредственное взаимодействие с городским социумом, связь проблематики обсуждаемых тем местного и общенационального характера.

Система работы дискуссионного клуба «Горожане» предполагает следующие аспекты:

1. Основными участниками клуба являются учащиеся 9–11-х классов, учителя, представители школьной администрации, наиболее уважаемые и интересные жители города.

**Темы заседаний дискуссионного  
МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 6»**

№ п/п	Тема дискуссий	Форма проведения
1	Достоинства и недостатки человека	Круглый стол
2	В чем смысл жизни?	«Мозговой штурм»
3	«Мы – многонациональный народ...»	Дебаты, форум
4	Поколение «Z», что же будет дальше?	Дебаты
5	«Встреча на планете «Детства»	Дебаты
6	«Мы – избиратели»	Дебаты
7	«Русская провинция: уехать или остаться?»	Дебаты
8	«Что правит миром: сила или сострадание?»	Дебаты
9	Это гордое слово – победа!	Круглый стол
10	Школа: вчера, сегодня, завтра	Ток-шоу

2. Выбор тем для дискуссий определяется в начале учебного года, но может быть скорректирован по мере необходимости.
3. Заседания дискуссионного клуба проходят не менее одного раза в четверть.
4. Проблематику тем определяет руководитель клуба совместно с учениками — активистами клуба.
5. Порядок проведений дискуссий включает различные формы и методы.
6. Правила поведения во время дискуссий определены Уставом школы и Положением о дискуссионном клубе.

Главной задачей клуба, реализация которой приведет к достижению всех педагогических целей, являются выбор актуальной темы и методы ее обсуждения

Ниже приведены сценарии заседания дискуссионного клуба по наиболее интересным темам.

### **клуба «Горожане»**

**г. Муром Владимирской области**

<b>Средства проведения</b>	<b>Дополнительный источник</b>
ИКТ (презентации)	Новеллы из книги «Вершины мудрости» А. Лопатиной, М. Скребцовой
ИКТ, ватман, фломастеры	Новеллы из книги «Вершины мудрости» А. Лопатиной, М. Скребцовой
ИКТ, Интернет	Видеоматериал о трагедии в театральном центре на Дубровке, в Беслане
ИКТ	Видеоматериалы «Даешь, молодежь», цитирование
ИКТ	Результаты анкетирования, цитаты
ИКТ	Конституция РФ
ИКТ	Цитирование
ИКТ	Видеоматериалы, цитирование
ИКТ, видеоролики	Материалы архивов
ИКТ, виртуальный музей	Встреча с выпускниками

№ п/п	Тема дискуссий	Форма проведения
11	Проблема русской духовности	Дебаты
12	Конституция РФ – декларация или живой закон?	Интеллектуальный поединок
13	Любовь и война	Интеллектуальное кафе
14	Мы – вместе! (о воссоединении Крыма с Россией)	Исторический форум
15	СМИ – четвертая власть или источник информации?	Дебаты

### Тема дискуссии: «Поколение “Z”: что же будет дальше?»

Участники: учащиеся 10–11-х классов, специалист комитета по делам молодежи администрации о. Муром Сергей Видонов, члены молодежного парламента Яна Шурыгина, Александр Ширманов, руководитель клуба Ю. Б. Серкова, учителя школы. Форма дискуссии: дебаты.

Ведущий обращает внимание участников дискуссии на цитату Г. Гегеля: «Созданное каждым поколением культурное наследие является думой каждого последующего поколения, которое его обработает, обогатит и вместе с тем сохранит... Эта связь обеспечивает целостность человечества и его продолжение». Затем участникам предлагается выбрать вариант оценки современной молодежи (поколение «Z»):

- поколение Пепси;
- поколение Путина;
- поколение прикола;
- поколение Next.

После комментариев ведущий формулирует тему и проблему: «Поколение “Z”: что же будет дальше?» Затем всем участникам предлагается ответить на четыре вопроса дискуссии:

Окончание табл.

Средства проведения	Дополнительный источник
ИКТ	Встреча с представителем духовенства, работниками культуры
ИКТ	Конституция
ИКТ	Фрагменты фильмов «Сорок первый», «Альпийская баллада», «Хождение по мукам»
ИКТ	Фрагмент выступления президента РФ
ИКТ	Встречи с представителями муромских СМИ

1. Выпадает ли отношение старшего поколения и «поколения нулевых» из типичной проблемы «отцов и детей»?
2. Можно ли утверждать, что духовный облик поколения «Z» умещается в формуле: «как можно меньше усилий и как можно больше удовольствия»?
3. Приведет ли утрата традиционных ценностей к неопределенному, возможно, несветлому будущему?
4. Допустим ли отказ от своей истории или надменные насмешки над прошлым своей страны?

После выступлений участников дискуссии и вопросов со стороны аудитории старшеклассники выражают отношение к главной идее разговора, выраженной Платоном: «Будь почтителен, ибо мир существовал задолго до твоего рождения», и аргументируют свою точку зрения.

**Тема дискуссии: «Русская провинция: уехать или остаться?»**

Форма: дебаты.

Участники: учащиеся 9–11-х классов, известные жители города, добившиеся успехов в профессиональной и общественной деятельности.

Эпиграфом к началу дискуссии является цитата историка Михаила Гефтера: «Нынешняя провинция — это наше будущее

завтра». Далее участникам предлагается ряд вопросов для обсуждения:

1. Есть ли преимущества жизни в малых городах?
2. Каковы наиболее значительные проблемы российской провинции?
3. Можно ли в провинции добиться успеха и быть довольным своей жизнью?

Участники дискуссии делятся на две группы, обсуждают вопросы и высказывают мнения, противоположные по смыслу: одни — за возможность успешной провинциальной жизни, другие считают, что можно добиться успеха только в крупных столичных городах.

Далее предоставляется слово гостям — людям (предпринимателям, работникам музея, преподавателям), которые добились успеха. Затем ведущий обращает внимание аудитории на следующую информацию: «Как-то одного из жителей Якутии обозвали провинциалом, на что он ответил представителю столицы: «Это я провинциал? Нет, это ты провинциал. Я из своей юрты вижу небо, Вселенную, а ты грязную автомойку из квартиры в десять квадратных метров». Один из участников, выступающий «за провинцию», обращает внимание на то, что многие великие люди достигли жизненных высот, живя в провинции: Л. Н. Толстой — в Ясной Поляне, К. Э. Циолковский — в Калуге, Гете — в г. Веймаре, И. Кант — в Кенигсберге, М. Шагал — в Витебске.

Затем представители аудитории задают вопросы участникам дискуссии и выражают свое мнение. Ведущий подводит дискуссию к выводу, выраженному словами Юлия Цезаря: «Лучше быть первым в провинции, чем вторым в Риме».

### **Дискуссия по теме «Что правит миром: сила или сострадание?»**

Участники: учащиеся 9–10-х классов, ветераны Великой Отечественной, Афганской и Чеченской войны.

В начале ведущий обращает внимание на информацию об этимологии слова «победа»: в давние времена «побеждать» значило «убеждать», а не покорять с помощью оружия.

В процессе убеждения укрепляются в своем мнении и убеждаемый, и убеждающий. Ведь неизвестно заранее, кто убедит. Поэтому в древнерусском языке слово «победа» имело и противоположное значение «поражение». Более того, «победный» значило еще и «несчастный». В русских протяжных песнях часто встречается выражение «победная головушка» в смысле «несчастная». Выходит, что «победа» и «беда» рядом. И если приходится побеждать, то это уже беда.

Затем ведущий обозначает тему и проблему дискуссии: «Что правит миром: сила или сострадание?» Участники делятся на две группы, каждая из которых по-разному решает эту проблему. Ведущий обращает внимание аудитории на группы цитат: 1. «Кто хочет жить в мире, должен готовиться к войне» (Н. Макиавелли, итальянский мыслитель), «Мира не ждут, мир завоевывают» (Из Манифеста к народам мира). 2. «Мир не кровью, а дружбой и любовью должны мы уберечь» (Сакс Ганс, немецкий поэт), «Затевающие войну сами попадают свои сети» (Иоанн Дамаскин, христианский святой).

Дискуссия начинается с оценки человеческой сущности. Представители от разных групп выбирают любую из 2 концепций человека:

1. Джон Локк: человек от природы разумен и совестлив.
2. Томас Гоббс: человек от природы агрессивен, им управляют животные страсти.

После того, как представители каждой из сторон выразили свое мнение, заранее приготовившиеся участники дискуссии знакомят аудиторию со следующими сюжетами:

- В романе английского писателя У. Голдинга «Повелитель мух» рассказывается о том, как группа внешне доброжелательных английских мальчиков в результате кораблекрушения попадает на необитаемый остров. Начинается борьба за выживание. Среди этой группы выделяется «вожак», который с помощью грубой силы подчиняет себе большинство мальчиков и заставляет их жить по «законам джунглей». Один из мальчиков пытается противостоять этой жестокости

и жить по человеческой морали. Но в безумном порыве под давлением «вожака» дети его убивают. Впоследствии каждого из них ожидает трагическая участь.

- Известный советский писатель Даниил Гранин в очерке «Безвестный прохожий» рассказывает об отношении людей друг к другу в блокадном Ленинграде. «У каждого был свой спаситель. Они появлялись из тьмы промерзших улиц, они входили в квартиры, они вытаскивали из-под обломков. Они не могли накормить, они сами голодали, но они говорили какие-то слова, они поднимали, подставляя плечо, протягивая руку... какое-то особое чувство заставляло людей подавать руку тем, кто сползл в необытие. Довести до дома — по тем временам это был подвиг. На это самопожертвование уходили последние силы. Для чего это делать? Для себя, для своей совести, для того, чтобы чувствовать себя человеком. Выстоять, не поддаться врагу». Аудитории предлагается ответить на вопросы:

1. Что привело к трагической смерти мальчиков по роману Голдинга?
2. Благодаря чему выстояли ленинградцы в годы блокады?

На эти вопросы отвечают участники дискуссии.

Участники дискуссии и гости выражают свое мнение по вопросам и поставленным проблемам. Ведущий подводит дискуссию к библейской заповеди: «Кто ударит тебя в правую щеку твою, обрати к нему и другую».

### **Тема дискуссии «Любовь и война»**

Участники: учащиеся 9–10-х классов.

Ведущий в начале дискуссии обращает участников к выскаживанию Э. Ремарка: «Война — это ужас. Но ты не понимаешь того, что она и должна быть ужасом. Так и выигрываются войны: причинением таких ужасных страданий врагу, что он более не способен сражаться». Затем приводит статистику о трагических последствиях военных событий:

- По некоторым оценкам, общее количество погибших во всех войнах за всю историю человечества колеблется от 40 до 80 млрд человек.

- В Первой мировой войне непосредственно от военных действий погибло около 10 млн человек, примерно 20 млн погибло из-за последствий войны (в основном от эпидемии «испанки» на фоне истощения, физического и морального, после 4 лет военного безумия).
- Вторая мировая война — величайшая трагедия всего человечества. В ней погибло более 54 млн человек, 90 млн было ранено, 28 млн из которых стали инвалидами.

Перед участниками дискуссии демонстрируется картина Василия Верещагина «Апофеоз войны», и ведущий предлагает выразить свои чувства относительно увиденного. Ведущий добавляет, что война делает людей злыми и беспощадными, похожими на животных. В результате обсуждения перед участниками становится проблема: какую роль в этих условиях играли человеческие чувства, среди которых наиболее высоким является любовь?

Участникам дискуссии предлагается просмотр фрагментов из отечественных кинофильмов: «Сорок первый» (1956, режиссер Григорий Чухрай), «Альпийская баллада» (1965, режиссер Борис Степанов), «Хождение по мукам» (1977, режиссер Василий Ордынский). Ведущий задает участникам дискуссии вопрос, какие эмоции они испытали от просмотренных фрагментов, показывающих истинные чувства людей друг к другу в таких условиях военного времени. В завершение дискуссии ведущий ставит перед учениками вопрос для размышления: есть мнение, что в наше время понятие «любовь» не ценится и не воспринимается, люди раскидываются чужими чувствами и разрушают судьбы других. Умеем ли мы сейчас так ждать, так терпеть, верить, надеяться и любить?



### ***Светлана Ивановна Плетнева***

учитель истории, педагог-библиотекарь и руководитель музея истории МБОУ Средней общеобразовательной школы № 28 имени С. Г. Молодова г. Челябинска

## **Музейная педагогика в изучении событий военной истории России XX в. (из опыта работы музея истории МБОУ «СОШ № 28 имени С. Г. Молодова г. Челябинска»)**

**Аннотация.** В статье представлен опыт работы музея истории школы № 28 города Челябинска по военно-патриотическому воспитанию школьников на примерах военной истории России XX в.

**Ключевые слова:** Великая Отечественная война, Афганская война, Вторая чеченская война.

**М**БОУ «СОШ № 28 г. Челябинска» единственная школа большого микрорайона, удаленного от центра города и обусловленного рамками военного городка. Это старейшее в Челябинске образовательное учреждение, которое открылось 1 сентября 1936 г. Территориально она объединена с Челябинским высшим военным авиационным Краснознаменным училищем штурманов (ЧВВАКУШ, современное название – Филиал Военно-учебного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина в г. Челябинске»), воинской частью № 2346 (Отдельный авиационный отряд Федеральной службы безопасности), Государственным бюджетным общеобразовательным учреждением «Челябинская кадетская школа-интернат с первоначальной летной подготовкой». Конечно,

на наших ребят накладывает отпечаток расположение школы в военном городке. С первых детских шагов они привыкают к военной форме и погонам, к солдатскому строю и форсажам военных самолетов, к военным праздникам и парадам. В школе уже открыто три класса юнармейцев. Ежегодно более 40% выпускников поступают в военные учебные заведения. Наша школа единственная в Челябинской области, которая воспитала двух Героев Отечества.

За долгие годы сложились серьезные традиции воспитательной, учебной и внеурочной работы, которые напрямую связаны с деятельностью музея истории школы. Первый стенд музея называется «Вспомним всех поименно» и посвящается первому военному выпуску, о котором известно благодаря сохранившейся информации от Бориса Михайловича Дунаева, первого выпускника, добровольца, учителя физики и ветерана педагогического труда. 20 июня 1941 г., накануне Великой Отечественной войны, школа выдала аттестаты зрелости 25 выпускникам, состоялся первый выпускной вечер. После выпускного 12 парней добровольцами ушли на фронт, 7 ребят с войны не вернулись. В музее бережно хранится реликвия времен Великой Отечественной войны. Это переходящее Красное знамя, которое было получено учениками школы в далеком 1942 г. от городского совета за вклад школы в Победу. В 1941 г. школа включилась в соревнование между учебными заведениями города «Кто больше поможет фронту». Учителя и ученики школы перечислили для победы над фашистами сто тысяч рублей. Все военные годы наши школьники занимали первые места в соревновании. За эти заслуги переходящее Красное знамя горсовета осталось в школе на вечное хранение. Стало символом гордости и чести, передается из поколения в поколение торжественным ритуалом: знаменная тройка выпускников прощается со знанием и отдает десятиклассникам. Так как экспонат уникальный, то благодаря помощи нашего ученика, бизнесмена С. В. Глухова, одноклассника и друга Героя СССР В. А. Буркова, была создана копия Красного знамени для его сохранности и возможности выноса на торжественные мероприятия. Подробнее с уникальным экспонатом, единственным сохранившимся в Челябинске, можно

познакомиться на страницах нашего виртуального музея <http://museum28.ru/зnamya/>.

Музей истории школы № 28 официально открыт 6 мая 1982 г., в день рождения Анатолия Акимовича Бурденюка, штурмана легендарного экипажа Гастелло<sup>1</sup>. Еще в 1965 г. его имя было присвоено местным пионерской и комсомольской организациям. Биографии и подвиг героев составляют экспозицию и экскурсионную программу «Имена, вписанные в историю», которая появилась благодаря поисковой деятельности музеиных активистов. Трое работников школы были участниками Великой Отечественной войны: Николай Васильевич Панышин, Василий Маркович Кирьянов, Анатолий Федорович Трубин. Награждены орденами: Красной Звезды, Отечественной войны, Александра Невского; медалями «За Отвагу», «За оборону Москвы», «За Победу над Германием» и др. Работая с биографическими фактами ветеранов войны, музейные активисты выяснили, что ветераны были участниками главных сражений Великой Отечественной войны: Битвы за Москву, Обороны Ленинграда, Сталинградской битвы. В результате экспонаты музея пополнились макетами этих событий, обладающими высокой степенью наглядности при проведении уроков истории военной тематики или экскурсий по теме «Медаль за бой, медаль за труд из одного металла льют».

Еще очень яркой формой внеурочной работы являются встречи с героями военных событий. Нашему выпускнику 1974 г. Валерию Анатольевичу Буркову и выпускнику ЧВВАКУШ за выполнение боевой задачи во время Афганской войны было присвоено звание Героя Советского Союза. Этот человек — легенда при жизни, он практически повторил подвиг Алексея Маресьева<sup>2</sup>. Валерий Анатольевич является частым и дорогим гостем школы, встречи с ним всегда эмоциональные, герой исполняет авторские

---

<sup>1</sup> Самсонов А. «Огненный таран» Николая Гастелло // Военное обозрение. 2017. 6 мая. URL: <https://topwar.ru/115060-ognennyy-taran-nikolaya-gastello.html/> (дата обращения: 20.10.2018).

<sup>2</sup> Крикунов К., Сиразитдинов А. Человек, который выстоял. Курган, 2009.

песни о пережитом на войне, и это никого не может оставить равнодушным, ни детей, ни взрослых. В 2016 г. Валерий Бурков принял монашество с именем Киприан и продолжает активную просветительскую, духовную деятельность.

Ежегодно, 9 декабря, в музее проводится день открытых дверей, посвященный нашим героическим выпускникам. Основатель музея и педагог с 55-летним стажем работы в нашей школе Нина Васильевна Рудая делится множеством методических приемов работы с детьми для наиболее яркого представления Героя. Например, первую экскурсию о Герое Советского Союза, штурмане, полковнике в отставке В. А. Буркове начинает с предложения присутствующим постучать стопами ног о пол, и затем сообщает, что Валерий Бурков, будучи авиационным наводчиком во время Афганской войны, потерял обе стопы ног. Война нанесла физическиеувечья человеку, но не сломала его духовно, он встал на ноги, да так, что продолжал службу и даже прыгал с парашютом.

29 февраля 2000 г. произошли страшные события Второй чеченской кампании в Аргунском ущелье, в неравной схватке с боевиками под Улус-Кертом, вынося с поля боя раненого солдата, погиб командир прославленной 6-й роты 104-го гвардейского парашютно-десантного полка 76-й Псковской дивизии гвардии майор Сергей Георгиевич Молодов<sup>3</sup>, выпускник нашей школы 1982 г. За проявленные мужество и отвагу, за решительные действия в бою, за спасение солдата ему присвоено звание Героя Российской Федерации посмертно. В этом же году в школе была открыта посвященная ему мемориальная доска, а депутатом Законодательного собрания Челябинской области Виктором Владимировичем Мякушем учреждена премия имени Героя России Сергея Молодова самим лучшим ученикам. В 2005 г. за большую работу по военно-патриотическому воспитанию учащихся школе №28 г. Челябинска присвоено его имя, а в 2006 г. здесь открылся комплекс «Память», уековечивающий память о выпускниках, погибших в годы Великой

---

<sup>3</sup> Майоров В., Майорова И. Герои России Уральского Федерального округа. Екатеринбург, 2012. С. 170.

Отечественной войны и в военных конфликтах мирного времени. Наши старшеклассники и юнармейцы несут вахту памяти в торжественные и памятные даты для государства и школы.

В 2016 г. музей стал инициатором сетевого проекта сообщества именных школ. Сейчас сообщество «Наследники героев» объединяет несколько десятков школ Челябинска, области и даже России. Традиционными делами стали военно-патриотические слеты «Имени Вашего достойны» на базе школьных музеев сообщества, которые включают различные формы работы с участниками: музейные семинары для педагогов, экскурсии в музеи школ, военно-исторические викторины, исторические реконструкции военных сражений, физкультурно-строевую подготовку, сбор-разбор автомата и т.п. Предусмотрено приветствие и награждение команд представителями городского комитета образования, челябинских организаций «Боевое братство», «Офицеры России», «Родина». Они являются нашими социальными партнерами и участвуют в традиционных мероприятиях, например, 22 февраля, накануне Дня Зашитника Отечества, в музее проводится День допризывника, гарантированы интересные встречи с офицерами различных родов войск, а представители военкомата торжественно вручают юношам-десятиклассникам приписные свидетельства. Последнее время все популярнее становятся видеовстречи и видеоконференции на платформах «Skype» и «Zoom». К двадцатилетию подвига 6-й роты 28 февраля 2020 г. в Музее истории школы № 28 прошла видеовстреча с представителями педагогических и ученических коллективов школ и представителями общественности из разных городов России, которые верно хранят память о героях Отечества. На связь вышли МБОУ «СОШ № 7 имени Героя России М. Н. Евтюхина г. Североморска Мурманской области»; о Герое Советского Союза Астане Николаевиче Кесаеве, советском подводнике, капитане 1-го ранга рассказали из Севастополя. Были участники из МБОУ «СОШ № 5 имени Героя России М. Н. Евтюхина г. Пскова» и МБОУ «СОШ № 5 г. Волгодонска». Такие видеовстречи навсегда остаются в памяти ребят.

В 2019 г. у музея появился полноценный интернет-ресурс<sup>4</sup>, который постоянно пополняется оцифрованными материалами музея, детскими работами, достижениями обучающихся на различных конкурсах и смотрах. Виртуальное пространство музея истории привлекает все больше посетителей, менее чем за год более 13 тыс. пользователей Интернета посетили наш виртуальный музей. Обычно за учебный год музей истории школы принимает около тысячи человек. Новый музейный ресурс также является методическим пособием для преподавания различных предметов, особенно уроков истории и обществознания.

Таким образом, методическое портфолио музея велико и разнообразно. Обзорные и тематические экскурсии представляют материалы более чем двух десятков экспозиций. В связи с дистанционным обучением в 2020 г. появилась новая идея «Экскурсия из дома» и «Выставка из дома», которые публикуются на наших интернет-ресурсах.

Далее мы представляем методические разработки, основанные на краеведческом материале, самых востребованных музейных и музейно-библиотечных занятиях, которые вызывают всегда стопроцентный отклик у детей и взрослых. Это интерактивное занятие «Два Сергея» для начальной школы и игра-квест «День Победы» для обучающихся среднего и старшего школьного возраста.

### ***Технологическая карта музеино-библиотечного урока***

***Тема занятия: «Два Сергея». (К 75-летию Победы в Великой Отечественной войне)***

Классы: 2–5.

Тип занятия: изучение нового материала, с опорой на личный опыт и ранее полученные знания о Великой Отечественной войне.

Цель занятия: формирование гармонично развитой личности ребенка, совершенствование его интеллектуального и духовного развития на исторических и литературных примерах.

---

<sup>4</sup> Музей истории школы № 28. URL: <http://museum28.ru> (дата обращения: 17.09.2020).

Используемая технология: кейс-технологии на базе школьного музея или библиотеки, виртуальные экскурсии.

Предметные результаты: сформировать представление об истории школы военных лет на фоне исторических событий советского государства, героических судеб юных защитников Родины.

Метапредметные: регулятивные — учиться воспринимать учебные задания; выполнять под руководством учителя и самостоятельно учебные действия в практической и мыслительной форме; фиксировать в диалоге с учителем в конце урока удовлетворенность/неудовлетворенность своей работой на уроке; познавательные — ориентироваться в информационном материале рассказа педагога; совместно с ним или самостоятельно осуществлять поиск необходимой информации, понимать простейшие модели; ориентироваться на разнообразие правильных ответов при проведение беседы и интерактивной игры; учиться строить простые рассуждения; коммуникативные — использовать простые речевые средства; включаться в диалог с учителем и сверстниками, в коллективное обсуждение; отвечать на вопросы учителя; личностные: проявлять глубоко положительное, эмоциональное, патриотическое отношение к представленному историческому и краеведческому материалу.

Оборудование: выход в Интернет, портреты Сергея Батищева<sup>5</sup> и Сергея Михалкова, стихотворение «Посылка»<sup>6</sup> С. Михалкова на отдельных листах (15–20 листов), стилизованный под посылку военных лет ящик с набором предметов, вещей из стихотворения, выставка книг для детей о Великой Отечественной войне.

---

<sup>5</sup> Маленький танкист. Сергей Батищев — первый воспитанник легендарной бригады // Музей школы № 53. URL: [https://chel53.ucoz.ru/index/syn\\_brigady/0-26](https://chel53.ucoz.ru/index/syn_brigady/0-26) (дата обращения: 19.10.2018).

<sup>6</sup> Стихотворение «Посылка» С. Михалкова, 1943 год // Объединенный государственный архив Челябинской области. 2016. 6 июля. URL: <https://archive74.ru/news/stihotvorenie-s-mihalkova-posylka-1943-g> (дата обращения: 10.10.2018).

### **Этап 1. Организационно-мотивационный этап**

**Цель этапа.** Концентрировать внимание на учителе и приготовиться к следующему этапу работы

**Деятельность учителя.** 1. Спросить в каком помещении проводится занятие, в чем необычность поведения учащихся в музее (библиотеке).

2. Что было бы с нами, если бы не было победы над фашистами?

3. Показать два портрета героев занятия, спросить, знают ли этих личностей дети и что мы сегодня должны будем узнать о них

**Деятельность учащихся.** 1. Вспомнить правила поведения в музее (библиотеке).

2. Отвечают на вопрос учителя, с учетом своих знаний о Великой Отечественной войне.

3. Формулируют ответы: темы урока и задачи

### **Этап 2. Рассказ учителя с элементами беседы**

**Цель этапа.** Сформировать представление о юном защитнике Родины Сергее Батищеве, сыне 96-танковой бригады

**Деятельность учителя.** Рассказ учителя: «Таких, как он, было в бригаде 32 ребенка. Сережа остался сиротой во время войны. Родители были убиты. И его в бригаде жалели. Стارались сделать ребенку приятное. Самое безопасное место в бригаде считалось кухня. Но он не бездельничал. Колол дрова. Но сил воду. Помогал чем мог. Но главное его уникальное качество было феноменальная память. Он знал всю бригаду в лицо, а это около тысячи человек. Однажды мальчик заметил чужого солдата, и стал за ним следить, днем солдат вел себя как обычно, а вот к вечеру пошел из бригады к соседнему оврагу, где у него был спрятан передатчик. Сергей со всех ног бросился в бригаду за подмогой, и диверсанта арестовали. Бригада была спасена, т. к. враг мог передать координаты нахождения техники и советских солдат, по ним бы ударила вражеская артиллерия и самолеты.

После этого случая Сергея стали все узнавать и уважать, каждый хотел как-то отблагодарить мальчишку, но что можно дать ребенку на фронте? Конфетку? А он попросился в разведку... и отказать ему уже не могли. Правда, и заданий серьезных

не было. Чистил оружие разведчиков, следил за их обмундированием. Но пришло время наступления бригады, и нужны были точные данные о вражеских силах за линией фронта. Разведгруппы отправлялись на задания одна за одной, но не возвращались.

Тогда Сергей стал упрашивать командира отпустить его, мотивируя тем, что он худенький, неприметный, ему было всего 12 лет, но он обладал уникальным даром — феноменальной памятью. И командир сдался уговорам, отпустил Сергея, хотя очень сильно за него переживал. Сергей пробрался через линию фронта и узнал важные данные о технике противника, запомнил расположение, количество, но был схвачен местными предателями, которые выдали фашистам мальчишку, сказав, что он не местный. Сергея бросили в тюремное помещение с решетками на окнах. Его же пугало не заключение, а только то, что он не может передать важные данные своим. Тогда он стал думать, как выбраться из заключения. Попытался пролезть через прутья решетки, но, несмотря на свою худобу, у него не получилось. Тогда он полностью разделся и, в кровь раздирая кожу, цепляясь за ржавые заусенцы, выбрался из заточенья окровавленный, совершенно раздетый. Была зима, но, он, превозмогая боль и холод, добрался до деревни, где его приняли и одели. Тогда уже и через линию фронта перешел к своим. Важная информация была доставлена. Наше наступление прошло успешно.

Только на вопросы сослуживцев, почему он весь в ранах и царапинах, отшучивался, объясняя, что лез через валежник, как медведь. Шло быстрое наступление, и детей решено было отправлять на учебу в тыл. Сергея отправили учиться в Троицкое (Челябинской области) авиационно-техническое училище. После он работал на авиационном заводе. И трудился так же, как воевал. Получил Золотую Звезду Героя Социалистического труда. О своем плене и чудесном освобождении он рассказал на встрече ветеранов, только через 30 лет после войны»

**Деятельность учащихся.** 1. Слушают учителя или рассказ руководителя музея истории 96-й добровольческой танковой бригады имени Челябинского комсомола (ссылка на видео:

<https://youtu.be/ALok6AXRSKE>) и отвечают на вопросы педагога по ходу рассказа:

Чем мог помогать Сережа на фронте?

Как можно отблагодарить ребенка на войне?

2. Задание в конце данного этапа. Детям предложить написать сочинение, эссе, рассказ или снять видеоролики о малоизвестных юных защитниках Родины, участвовать в конкурсах: «Маленькие герои большой войны»

### **Этап 3. Виртуальная экскурсия «Уникальный экспонат»**

**Цель этапа.** Актуализация внимания детей, умение выбрать из предложенного рассказа или видео верные ответы

**Деятельность учителя.** Актуализация внимания вопросом: Какой уникальный экспонат есть в нашем музее?

Учитель рассказывает или показывает видеоролик об истории уникального экспоната музея школы и просит ответить на вопросы: «За что было получено Знамя? Какие работы в тылу могли совершать их сверстники?»

Уточнения и дополнения учителя:

Инициатором такого действия была учительница начальных классов Екатерина Демьянновна Штинова со своим 3-м «А» классом.

Помощь, которую для фронта собрали учителя, учащиеся и их родители, в денежном выражении впечатляет:

- 65 700 рублей собрали на постройку танковой колонны;
- 1000 рублей на постройку эскадрильи «Октябронок»;
- участвовали в сборе средств на постройку гидросамолета;
- всего на помочь фронту учителя и ученики собрали и заработали 100 тысяч рублей

**Деятельность учащихся.** Просмотр видеоролика:

<http://museum28.ru/знамя/>.

Ответы детей:

Почетное Красное знамя.

Ответы детей:

Школьники трудились на полях совхоза «Красное поле», на свиноферме, на мельзаводе. Кроме учебы, они постоянно

занимались художественной самодеятельностью, которую представляли для выздоравливающих после ранений бойцов в эвакогоспиталах Челябинска, также приносили необходимые вещи и продукты, читали книги раненым. Вязали теплые варежки и носки, сушили сухари, собирали необходимые вещи для отправки на фронт многочисленными посылками

**Этап 4. Беседа и дополнение информации учителем**

**Цель этапа.** Вспомнить известные страницы биографии Сергея Владимировича Михалкова

**Деятельность учителя.** Учитель показывает портрет Героя и просит рассказать известные факты.

Дополнения учителя: Сергей Михалков еще в 1941 г. написал стихотворение «Посылка», опубликованное в газете «Пионерская правда» и известное всем.

На столах детей заранее разложены вещи из посылки и прикрыты листами со стихотворением

**Деятельность учащихся.** Ответы детей: детский писатель, автор известной книги «Дядя Степа», автор двух гимнов: СССР и России.

Дети хором (или подготовленные перед классом) все читают с листа:

«Две нательные фуфайки,  
На портянки — серой байки,  
Чтоб ногам стоять в тепле  
На снегу и на земле.  
Меховые рукавицы,  
Чтоб не страшен был мороз.  
Чтоб с друзьями поделиться —  
Десять пачек папирос.  
Чтобы тело чисто было  
После долгого пути,  
Два куска простого мыла —  
Лучше мыла не найти!  
Земляничное варенье  
Своего приготовленья, —

Наварили мы его,  
Будто знали для кого!  
Все, что нужно для бритья,  
Если бритва есть своя.  
Было б время да вода —  
Будешь выбритым всегда.  
Нитки, ножницы, иголка —  
Если что-нибудь порвешь,  
Сядешь где-нибудь под елкой  
И спокойно все зашьешь.  
Острый ножик перочинный —  
Колбасу и сало режь! —  
Банка каши со свининой —  
Открывай ее и ешь!  
Все завязано, зашито,  
Крышка к ящику прибита —  
Дело близится к концу.  
Отправляется посылка,  
Очень важная посылка,  
Пионерская посылка Неизвестному бойцу!»<sup>7</sup>

### Этап 5. Интерактивная игра «Соберем посылку бойцу на фронт»

**Цель этапа.** Дополнить представление детей о деятельности людей в тылу во время войны, познакомить с неизвестными словами (предметами) из посылки. Собрать посылку на фронт бойцу по стихотворению Сергея Михалкова

**Деятельность учителя.** Дополняет учитель: «С первых дней войны Южный Урал помогал героическому фронту подарками. Челябинская область шефствовала над Северо-Западным фронтом. К праздникам 7 ноября, годовщине Октябрьской революции, Новому году, Дню Красной Армии, 8 Марта и 1 Мая все население Южного Урала собирало продукты, необходимые

---

<sup>7</sup> Михалков С. Посылка // Русская классика. 2020. URL: <https://rustih.ru/sergej-mixalkov-posylka/> (дата обращения: 09.03.2020).

вещи для солдат. Формировались посылки. Могли быть посылки в огромных деревянных ящиках, это коллективные посылки. Могли быть ящики небольшие, это индивидуальные посылки, конкретно какому-нибудь бойцу. В сбое посылок принимали участие все, взрослые и дети. Со всех деревень посылки везли в районный центр, там их просматривали. В клубе или еще каком-либо большом помещении делали выставку продуктов и вещей, предназначенных для отправки на фронт. Обычно существовал перечень продуктов и предметов, входящих в посылки бойцам. Из районов посылки везли в областной центр – Челябинск. Здесь также устраивали выставку подарков на фронт. Формировали эшелон, могло быть несколько железнодорожных составов из множества вагонов, делегацию жителей, которая сопровождала эшелон с подарками на фронт.

9 февраля 1943 г. на фронт ушел 7-й эшелон с подарками. Он был самым большим – состоял из 113 вагонов, в которых было почти 250 тыс. ящиков с подарками. Жители Челябинской области, а это 22 делегата, ехали к бойцам на Северо-Западный фронт, чтобы поздравить их с Днем Красной Армии (23 февраля) и Международным женским днем 8 Марта. Воевали мужчины и женщины. В это время на Северо-Западном фронте работал военным корреспондентом известный поэт Сергей Михалков.

Он встречался с челябинской делегацией, которая передала бойцам подарки от южноуральцев почти на 50 млн рублей. Подвиг тыловиков запал в душу Сергею Михалкову. Поэт переписал свое знаменитое стихотворение «Посылка». Заканчивался новый вариант стихов упоминанием Челябинска: **«Из Челябинска посылка неизвестному бойцу»**<sup>8</sup>. И подарил руководителю делегации. Так оно и оказалось в Челябинске. Вариант, который хранился в челябинском архиве, не публиковался.

---

<sup>8</sup> Симакова С. «Посылка» от Михалкова и благодарность президента США: гриф «секретно» сняли с особых папок Челябинского обкома партии // Челябинск онлайн. 2017. 9 мая. URL: <https://74.ru/text/gorod/51044351/> (дата обращения: 18.10.2018).

На ваших столах находятся вещи из знаменитого списка подарков для бойца. Можете ли вы назвать, что это за предметы? <...>

А теперь давайте соберем вместе посылку, которая могла бы прийти бойцу на Северо-Западный фронт от школьников из Челябинска

**Деятельность учащихся.** Отвечают на вопросы: Как тыл мог помочь фронту? Что известно вам о героическом военном прошлом Челябинска? (Танкоград, «Катюша», выпуск танков КВ, Т-34).

Отвечают на вопрос:

«Можете ли вы назвать, что это за предметы?» <...>

*Повторное чтение стихотворения (авторство С. Михалкова 1943 г.) с измененным окончанием и одновременное собирание предметов и вещей, звучавших в стихотворении, в посылку*

**Этап 6. Рефлексия**

**Цель этапа.** Обобщить и систематизировать полученные знания

**Деятельность учителя.** Учитель подводит детей к выводу, что и дети, и взрослые на фронте и в тылу приближали Победу любой ценой, что наша мирная счастливая жизнь сейчас — это заслуга наших ветеранов — взрослых и детей военной поры

**Деятельность учащихся.** Д/з. Сделать рисунок, эссе или буктрейлер по теме «Моя любимая книга о войне» для выставки в классе, музее, библиотеке, или на конкурс

### **Методическая разработка внеклассного мероприятия День Победы»**

Форма проведения: игра-квест.

Цель: формирование гражданственности и патриотизма на героических примерах родственников и земляков фронта и тыла периода Великой Отечественной войны.

Задачи:

- создать условия для непосредственного ознакомления с историей Челябинска и Южного Урала как опорного края России в период Великой Отечественной войны;

- развивать умение сочетать панорамный взгляд на регион с вычленением отдельных деталей повседневного бытия конкретной семьи в период Великой Отечественной войны;
- развивать гражданские качества, патриотические отношения к России и своему краю, формировать личностно-ценное отношение к своему родному краю, пробуждать деятельную любовь к родному краю и своей семье, способность работать в группе, команде.

**Оборудование:** походные листы, этапы с заданиями, автоматизированное рабочее место учителя, проектор, тир, ящик-посылка с вещами для бойца.

**Ход мероприятия:**

**1. Предварительный этап**

Предварительно, за 1–2 недели выяснить, кто будет участником игры (5–10 человек от класса), сообщить тематику конкурсных этапов для подготовки.

Начало мероприятия целесообразно провести в форме линейки — построения команд. Вступительное слово ведущего: «Сегодня мы проводим для параллели 6–7-х (8–9-х) классов военно-историческую игру “День Победы”, приуроченную к очередной годовщине Победы нашего народа в Великой Отечественной войне. Наша страна понесла самые тяжелые потери во время этой войны: человеческие, духовные, материальные. Своими знаниями и умениями вы почтите память о людях и событиях той героической эпохи. Вашим командам предстоит пройти 6 этапов различных испытаний. Этапы располагаются в кабинетах истории, музыки, спортзале и музее школы. Вы получите походные листы (Приложение № 2), в которых отмечен порядок прохождения этапов вашей командой, например, 7-й «А» идет на 1-й этап, 7-й «Б» — на 2-й и т. д. По правилам игры, на этапах вам будут выдаваться буквы разной величины (маленькие, средние, большие) в зависимости от правильности и полноты ответа или выполненного задания. В конце из этих букв у вас должно составиться слово. У кого слово будет из всех больших букв, тот и победит!»

На этапы раздаются задания с инструкциями для руководителей.

Игра рассчитана на 2 урока (90 минут). На этапах дают задания и оценивают ответы преподаватели или учащиеся старших классов. Специально конкурсное время не учитывается, но на этапе дети должны быть не более 10 минут.

## **2. Игра-квест с характеристиками шести этапов**

### **Первый этап. «Танкоград. Соотношения»**

Руководитель этапа: «Все знают, что Челябинск в годы войны получил второе название – Танкоград. Почему? За какие заслуги?»

**Возможные ответы:** Челябинский тракторный завод был главным центром по производству танков в стране. Каждый третий танк, боевой самолет, патрон, мина, бомба, фугас и реактивный снаряд изготавливались из челябинской стали.

Почти сразу после начала боевых действий производства Харькова и Ленинграда оказались в зоне досягаемости фашистской авиации. Тогда их эвакуировали в Челябинск и объединили с ЧТЗ, который в результате стал главным центром оборонного танкостроения и получил временное название – Челябинский Кировский завод. Так появился Танкоград<sup>9</sup>.

Рабочие места отцов, ушедших на фронт, заняли их дети. Многие работники попали на заводы совсем юными, 12–14 лет, и поэтому старшие, которым было самим по 17–18 лет, за ними приглядывали. Забирали у них продовольственные карточки, выданные на весь месяц, и затем отдавали по одной в день. Иначе дети не выдерживали и съедали весь месячный запас сразу, за один раз, рискуя потом умереть от голода. Следили, чтобы маленькие токари и слесари не упали с ящиков, подставленных, чтобы дотянуться до станка. А еще чтобы не заснули прямо на рабочем месте и не упали на станок, где их ждала верная смерть.

---

<sup>9</sup> Якушко А. Тыл – фронту: как в Челябинске ковали оружие Победы // Челябинск онлайн. 2017. 9 мая. URL: <https://74.ru/text/gorod/50431731/> (дата обращения: 18.10.2018).

*В начале 1943 г. челябинские рабочие собрали деньги и выкупили у государства 60 танков, сформировав 244-ю танковую бригаду. Добровольцы подали на зачисление в нее более 50 тыс. заявлений. 24 тыс. горожан выстроились в очередь, чтобы попасть на фронт. Из них отобрали всего 1023 человека, в основном рабочих ЧТЗ – они лучше большинства танкистов знали, как обращаться с танками, поскольку делали их своими же руками.*

*В регион были эвакуированы наркоматы танковой промышленности, боеприпасов, электростанций, средней промышленности и, конечно, полмиллиона эвакуированных граждан, которых распределяли по челябинским домам, и уральцы принимали их в семьи<sup>10</sup>.*

**Соотношения. Задание и оценивание. Инструкция для руководителей этапа**

Детям раздаются фотографии и карточки с названиями танков. Участники должны соотнести картинку танка с его названием. Рассказать о конструкторе, где выпускался, дать некоторые специальные характеристики танка.

1. Т-34 образца 1940 г., конструктор Михаил Ильич Кошкин, первая сборка Харьковский тракторный завод, выпускался в Челябинске во время Великой Отечественной войны.

2. КВ «Клим Ворошилов», конструкторы танка А. С. Ермолаев, Н. Л. Духов, первый экземпляр изготовлен на Кировском Ленинградском заводе в 1939 г., в Челябинске первый танк собран 31 декабря 1940 г., также выпускались в блокадном Ленинграде на заводе 371 из челябинских деталей.

3. ИС-1 «Иосиф Сталин», ведущий конструктор В. Цейц, разрабатывался с 1942 г. на Опытном танковом заводе в Челябинске, первый танк выпущен в 1943 г., другое название ИС-85.

4. ИС-2, тяжелый советский танк, самый тяжелый в мире, использовался для штурма городов, другое название ИС-122, модернизированные образцы стояли на вооружении до 1995 г.

---

<sup>10</sup> Осипов В.А. Воспоминания: 75-летию Ч.Т.З. посвящается. Челябинск, 2008.

5. ИС-3, выпускался под названием «Кировец-1», начал выпускаться в конце лета 1944 г., первая опытная партия выпущена в мае 1945 г.

6. БМ-13, решением Государственного комитета обороны от 9 августа 1941 г. заводу им. Колющенко вместе с эвакуированным московским заводом «Компрессор» поручили наладить производство «Катюши» — минометной установки, не имевшей аналогов в мире. БМ-13 состоял из подвижной фермы, восьми направляющих (лонжеронов) и простейшей электрической системы, с помощью которой запускались снаряды. В пазах на лонжеронах закреплялись 16 реактивных ракет, приводимых в действие с пульта управления из бронированной кабины трактора или автомобиля ЗИС-5, а позднее — американского «Студебеккера». Дальность полета снаряда составляла 8,5 км. Производство «катюш» велось в строгой секретности и было рассредоточено по разным цехам, чтобы конечную продукцию могли видеть только сборщики. Рабочие, мастера, инженеры, которые целыми днями работали над деталями БМ-13, зачастую не до конца понимали, что они выпускают<sup>11</sup>.

*Оценка — буква Д разных размеров в зависимости от качества выполненной работы.*

### **Второй этап. «Нам песня строить и жить помогает**

Руководитель этапа: «Роль песни в годы войны была чрезвычайно высока. Они складывались обо всем, что происходило на фронте и в тылу, что согревало души, призывало к подвигу. В них говорилось о патриотизме, о солдатской дружбе, о любви. Песня поддерживала в трудные минуты, приносила утешение, она была необходима человеку как воздух, с ней человеческое сердце не черствело. Но не только солдат поддерживали и согревали эти мелодии. Их женам, матерям, детям они тоже помогали,

---

<sup>11</sup> Евстегнеев Е., Кубиткина Г. Танкоград // Объединенный государственный архив Челябинской области. 2014. 5 мая. URL: <https://archive74.ru/tankograd> (дата обращения: 18.10.2018).

очень помогали ждать все годы разлуки. У каждой песни своя история, свой путь, и своя судьба. Давайте вспомним эти замечательные строки из песен, которые наверняка любят в ваших семьях и поют во время праздничных мероприятий».

Использовать ресурс «Лучшие песни Великой Отечественной войны. Аудио»<sup>12</sup>.

Песню включают на несколько секунд (минуту), дальше ребята должны продолжить слова песни, если 3 песни были продолжены сразу — этап пройден, если нет, то предлагаются еще варианты. Величина оценочной буквы уменьшается.

Примеры песен:

### **Священная война**

(«Вставай, страна огромная, / Вставай на смертный бой / С фашистской силой темною, / С проклятою ордой...»)

Музыка: А. Александров. Слова: В. Лебедев-Кумач.

### **В лесу прифронтовом**

(«С берез, неслышен, невесом, / Слетает желтый лист. / Стариный вальс “Осенний сон” / Играет гармонист...»)

Музыка: М. Блантер. Слова: М. Исаковский. Исполняет Георгий Виноградов и КрапП п/у А. В. Александрова.

### **Вечер на рейде**

(«Прощай, любимый город, / Уходим завтра в море. / И ранней порой / Мелькнет за кормой / Знакомый платок голубой...»)

Музыка: В. Соловьев-Седой. Слова: А. Чуркин. Исполняют В. Бунчиков и М. Михайлов.

### **Темная ночь**

(«Темная ночь, только пули свистят по стели, / Только ветер гудит в проводах, тускло звезды мерцают. / В темную ночь ты, любимая, знаю, не спишь, / И у детской кроватки тайком ты слезу утираешь...»)

Музыка: Н. Богословский. Слова: В. Агатов. Исполняет М. Бернес.

---

<sup>12</sup> Постелов А. Лучшие песни Великой Отечественной войны. Аудио // Православие.ру. 2012. 8 мая. URL: <https://pravoslavie.ru/53349.html> (дата обращения: 10.10.2018).

### **Огонек**

(«На позиции девушка / Провожала бойца, / Темной ночью простилася / На ступеньках крыльца...»)

Музыка народная. Слова: М. Исаковский. Исполняет В. Нечаев.

### **Смуглянка**

(«Как-то летом на рассвете / Заглянул в соседний сад. / Там смуглянка-молдаванка / Собирала виноград...»)

Музыка: А. Новиков. Слова: Я. Шведов. Из к/ф «В бой идут одни старики».

*Выдается оценочная буква О.*

### **Третий этап. «Экипаж одна семья». Так еще поется в одной из военных песен**

Руководитель этапа: «Наша школа находится на территории ЧВВАКУШ, которое было создано в середине 30-х гг. XX в. Всего за военные годы училище подготовило и отправило в действующие части 5911 человек, из них 27 присвоено звание Героя Советского Союза. Первый в начале войны огненный таран совершил экипаж эскадрильи 207-го дальнебомбардировочного авиаполка 26 июня 1941 г. под командованием капитана Н. Ф. Гастелло. Всего за период Великой Отечественной войны было совершено 14 морских таранов, 52 танковых, 600 воздушных и 506 наземных. А что известно вам об этом легендарном экипаже Героя Советского Союза Николая Гастелло? Один из членов экипажа был выпускником ЧВВАКУШа, а пионерская дружина и комсомольская организация нашей школы в советское время носила имя этого героя. Сейчас главная улица городка названа в его честь. Так расскажите историю этого подвига».

**Примерный рассказ команды:** «В экипаж Гастелло входил выпускник ЧВВАКУШ штурман Анатолий Акимович Бурденюк. Сбросив груз, экипаж Гастелло возвращался обратно. В пути его самолет был подбит снарядом зенитки. Загорелся бензобак. Объятая пламенем машина не смогла бы дотянуть до своей базы. И капитан Гастелло направил горящий самолет в скопление бензоцистерн и автомашин противника. Так был совершен подвиг — наземный

таран немецко-фашистской техники. Экипаж, в который входили лейтенант Григорий Николаевич Скоробогатый, лейтенант Анатолий Акимович Бурденюк, младший сержант Алексей Александрович Калинин, геройски погиб. Они не захотели покинуть самолет на парашютах и пошли на смерть вместе со своим командиром. Такой дорогой ценой заплатили немецкие фашисты за смерть летчика капитана Гастелло и смерть героического экипажа...»<sup>13</sup>.

### Оценочная буква Б.

## Четвертый этап. «Ворошиловский стрелок»

Руководитель этапа: «Кто это такой, и почему возникло такое название? Какое отношение знак “Ворошиловский стрелок” имел к нормам ГТО? Сколько максимально награжденных знаком было всего человек, сколько в Челябинской области передвойной?»

После ответа на вопросы ребята проходят испытания на меткость с помощью магнитного тира. Каждый игрок бросает в мишень по одному разу. Результат считает ведущий этапа.

### Оценочная буква Е.

## Пятый этап. «Посылка»

Руководитель этапа рассказывает историю о С.В. Михалкове и его известном стихотворении «Посылка», которое содержательно изменилось после встречи военного корреспондента с челябинской делегацией, доставившей подарки и посылки бойцам на фронт.

На столе находятся вещи из знаменитого списка подарков для бойца в стихотворении Михалкова (и посторонние предметы, которые не отправляли на фронт). «А теперь давайте соберем посылку, которая могла бы прийти бойцам на Северо-Западный фронт от ребят 28-й школы из Челябинска».

По более точным совпадениям выставляется большая, средняя или малая буква.

### Оценочная буква *П.*

<sup>13</sup> Подвиг Гастелло // История. РФ. URL: <https://histrf.ru/lenta-vremeni/event/view/podvigh-gastiello> (дата обращения: 19.10.2018).

**Шестой этап. «Экспонат». Задание — узнать, что находится в закрытой витрине, по наводящим предложениям**

Руководитель этапа: «1941 г. — школа включилась в соревнование между учебными заведениями города “Кто больше поможет фронту”. Такой ценный экспонат имеет два экземпляра — оригинал и копию. Этот экспонат мечтали получить Государственный областной исторический музей Челябинской области и Дворец пионеров им. Крупской».

Ответ: «Почетное переходящее знамя школе за помощь фронту, которое осталось навечно по решению властей города». Смотрим видеофильм о школьном знамени и вспоминаем, за какие заслуги знамя стало самым ценным экспонатом музея.

*Оценочная буква: А.*

Составляют слово из полученных букв «ПОБЕДА».

**3. Заключительный этап. Сбор команд на линейку. Подведение итогов, награждения**

В заключение хочется отметить, наш музей истории школы № 28 Челябинска является традиционно активным участником и победителем городского социально-просветительского конкурсного проекта «Я поведу тебя в музей» для всех возрастных групп. На сайте проекта регистрируются команды-участницы и музеи, которые принимают. Это могут быть школьные, муниципальные, музеи общественных организаций, они предоставляют информацию о тематике и маршруте экскурсии, т. к. для команд подготовлены дифференцированные задания на полученные знания. Изучая военную историю России XX в., наши ученики имеют возможность посетить такие музеи города, как: музей бывших малолетних узников концлагерей «Детство, опаленное войной», музей Сталинградской битвы, музеи боевой славы 96-й Шуменской танковой бригады имени Челябинского комсомола, музей «Защитники Ленинграда», музей разведки и боевой славы им. Н. И. Кузнецова, музей памяти воинов-интернационалистов, мультимедийный исторический парк «Россия — моя история», а также музеи истории именных школ, как музей «История школы № 28 имени С. Г. Молодова г. Челябинска».



### **Владимир Ильич Баяндин**

к. ист. н., доцент кафедры отечественной и всеобщей истории Института истории, гуманитарного и социального образования Новосибирского государственного педагогического университета



### **Андрей Владимирович Запорожченко**

к. ист. н., доцент кафедры теории, истории культуры и музеологии Института истории, гуманитарного и социального образования Новосибирского государственного педагогического университета, заведующий кафедрой социально-гуманитарных дисциплин Новосибирского института повышения квалификации и переподготовки работников образования

## **Лекции по военной истории России в молодежной среде Новосибирска (студенты, школьники, кадеты)**

**Аннотация.** В статье представлен опыт работы инициативной группы исторического факультета НГПУ среди студентов, школьников и кадет образовательных учреждений Новосибирска. Показана роль публичных лекций, представлены инновационные формы, существенно дополняющие традиционные лекции: выставки, организация молодежных секций на научных конференциях и публикация наиболее интересных выступлений учащихся в издаваемых сборниках, подготовка открыток к памятным историческим датам.

**Ключевые слова:** военная история России, Сибирь, патриотическое воспитание, публичная лекция, молодежная среда, военные плакаты, батальная живопись.

**Н**а рубеже прошлого и нынешнего веков значительно вырос интерес российского общества к отечественной истории,

в т. ч. и к военной истории России. Празднование юбилейных дат, связанных с военной историей России/СССР, стало уже составной частью нашей жизни. Многообразие форм этой деятельности, с одной стороны, отражает интерес разных слоев общества, а с другой стороны — позволяет найти наиболее популярные, а следовательно, и более эффективные формы коммуникации. Основное внимание следует обратить на молодежную среду. Мы полностью согласны с мнением М.Ю. Мягкова, научного директора Российского военно-исторического общества, что «память о военных событиях, в которых участвовала наша страна, имеет особую значимость для утверждения отечественного национального сознания. Здесь ключевую роль играет среднее образование, ведь именно в школе молодой человек приобретает базовые знания и представления о своем прошлом»<sup>1</sup>.

Многочисленные военно-исторические клубы и объединения, военные реконструкции памятных событий, научные конференции и форумы — все они видимый многими результат этого интереса. Значительно расширилось количество публикаций как в периодической печати, так и в специальных изданиях. Несомненно, что совокупность различных форм деятельности специалистов, активистов и просто интересующихся военной историей Отечества позволяет не только сохранять интерес в обществе к военной истории, но и, что, на наш взгляд, также важно, высоко поднять планку организации и проведения различных мероприятий. Одним из составных элементов пробуждения интереса у молодого поколения являются публичные лекции среди учащейся молодежи. Авторам данной статьи имеют пятилетний опыт подобной работы в молодежной среде крупнейшего сибирского города Новосибирска, а потому хотели бы поделиться им и содействовать расширению названного вида деятельности.

---

<sup>1</sup> Мягков М.Ю. Приветственное слово // Преподавание военной истории в России и за рубежом. Сб. статей / под ред. К.А. Пахалюка. М.; СПб., 2018. С. 6.

В 2012 г., когда в нашей стране отмечался 200-летний юбилей Отечественной войны с Наполеоном, на историческом факультете Новосибирского государственного педагогического университета (НГПУ) сформировалась небольшая инициативная группа, в которую вошли преподаватели, аспиранты и студенты старших курсов. Главной целью было содействие расширению интереса к военной истории Отечества в молодежной среде. Многим педагогам хорошо известно, что в учебных дисциплинах школьных и вузовских курсов вопросы военной истории занимают очень незначительное место, к тому же подчас освещение сюжетов, связанных с военной историей России, в учебной литературе способно оттолкнуть внимание учащихся, исключение составляются лишь кадетские корпуса, в которых вопросы военной истории изучаются на более высоком качественном уровне.

Тематика публичных лекций определяется по методу памятных дат, предложенному профессором МПГУ Е. Е. Вяземским<sup>2</sup>. По нашему мнению, это является очень важным условием популяризации того либо иного исторического события. Тем самым благодаря телевизионным передачам, газетным публикациям, выступлениям представителей центральной и местной власти создается общий благоприятный фон для чтения публичных лекций, посвященных отмечаемому историческому событию. Как правило, каждая из лекций состоит из двух частей, в ведущей лекции дается обзор и анализ общих вопросов, а вторая лекция предлагает слушателям более узкую тему, но связанную с основной. Поэтому выбирается какая-нибудь знаменательная дата и принимается решение о подготовке. Подготовка выбранной темы лекции занимает продолжительное время — от нескольких недель до нескольких месяцев: поиск, просмотр, отбор найденного исторического материала. И хотя отобранный

---

<sup>2</sup> Баяндин В.И. Запорожченко А.В. Патриотическое воспитание в молодежной среде: метод памятных дат // Сибирский учитель. Научно-методический журнал. 2016. № 6 (108). С. 41–45.

исторический материал может при желании найти любое заинтересованное лицо, но в этой ситуации важную роль имеет профессиональная подготовка лекторов. В данном случае оба автора являются выпускниками гуманитарного факультета Новосибирского государственного университета, правда, разных лет выпуска. В 2013 г. в Новосибирской области отмечалось 100-летие со дня рождения А. И. Покрышкина. Потому 2013 г. был объявлен правительством Новосибирской области Годом маршала А. И. Покрышкина. Была разработана программа памятных мероприятий, среди которых важное место было уделено учащимся образовательных учреждений города и области. Как известно, Александр Иванович Покрышкин — первый трижды Герой Советского Союза и единственный, кому были вручены три Золотых Звезды в годы Великой Отечественной войны. Для студентов была подготовлена и прочитана лекция «Воздушные победы сибирского летчика-аса». А в день 100-летнего юбилея со дня рождения А. И. Покрышкина в город прибыл президент РФ В. В. Путин, который принял участие в торжественном заседании общественности города Новосибирска и в ряде других праздничных мероприятий.

Первые год-два лекции читались только для студентов Новосибирского государственного педагогического университета, на публичные лекции приглашались студенты разных факультетов: историки, культурологи, филологи, географы. Начиная с 2014 г. было решено предложить такие лекции для лицеистов, кадет и школьников города Новосибирска. Имеющиеся контакты с администрацией ряда городских школ, во многих из которых работают бывшие выпускники педуниверситета, позволяли оперативно решать возникшие организационные сложности, что, как известно, играет в таких ситуациях немаловажную роль. Естественно, что все публичные лекции читались бесплатно.

Вот как выглядит хронология создания публичных лекций по военной истории России.

2014 г.: к 200-летию разгрома Наполеона были подготовлены лекции: «Весна 1814 года: разгром Наполеона и русская армия

в Париже» и к 100-летию начала Первой мировой войны — «Армия императорской России в первый год мировой войны».

2015 г.: к 200-летнему юбилею 100 дней Наполеона была подготовлена лекция «Наполеон: с острова на остров через Париж» и к 70-летию окончания Второй мировой войны лекция «На сопках Манчжурии: Россия и Япония в войнах XIX–XX вв.».

2016 г.: к 160-летию Крымской войны, лекция «Крымская война и Парижский мир», а к 100-летию Брусиловского прорыва лекция «А. А. Брусилов в годы Первой мировой войны» и лекция «Географические карты в информационных сражениях накануне и в годы Первой мировой».

2019 г.: к 300-летию Полтавской битвы, лекция «Петр I накануне и во время Полтавской битвы», и к 100-летию окончания Первой мировой войны.

2020 г.: к 75-летию Победы Советского Союза в Великой Отечественной войне «Маршалы Победы, люди и легенды».

Каждая из перечисленных лекций в течение учебного года читалась перед разными аудиториями, как правило, от четырех до шести раз. Но, кроме того, иногда в качестве публичной лекции могла быть представлена лекция предыдущих лет. Например, с согласия руководства Института естественных и социально-экономических наук, ежегодно перед студентами 1-го курса отделения географии в начале учебного года проводится лекция по теме «Географические карты в информационных войнах: история и современность». Содержание названной лекции было доработано и изменено после того, как нам стало понятно, насколько актуальной и востребованной является материал этой публичной лекции. Если можно так выразиться, тема «выросла» из ранее разработанной нами лекции, посвященной географическим картам стран — участниц Первой мировой войны. Частично материал этой лекции нами был опубликован в статье, вышедшей в электронном журнале НГПУ<sup>3</sup>. Тем самым эта публичная

---

<sup>3</sup> Баяндин В.И., Запорожченко А.В. Географические карты в борьбе с противником накануне и в годы Первой мировой войны // Вестник

лекция за несколько лет была прослушана студентами-географами, обучавшимися на 1-м курсе в 2017, 2018, 2019 гг.

Общее количество публичных лекций по военной истории Отечества за шесть лет, в 2014–2019 гг., составило около 40.

Количество слушателей на публичных лекциях заметно варьируется в зависимости от места проведения. В школе на лекции обычно присутствуют учащиеся одного-двух старших классов, т. е. 20–40 человек. В педагогическом лицее и в Сибирском кадетском корпусе публичные лекции по военной истории проводятся в актовом зале, и присутствует на лекции, как правило, 70–80 человек. Для студентов НГПУ лекции проводятся либо в зале ученого совета вуза, либо в читальном зале библиотеки, и в этом случае количество слушателей может составлять 50–80 студентов разных факультетов.

Ежегодно разрабатывались одна-две публичные лекции, которые затем предлагались вниманию молодежной аудитории. В течение учебного года проводилось от трех до шести публичных лекций. Лишь в 2020 г. состоялась одна публичная лекция в марте месяце для студентов педуниверситета. Остальные две запланированные лекции, одну в кадетском корпусе, а другую в городском педагогическом лицее, пришлось отменить в силу известных обстоятельств.

Публичные лекции организуют и проводят преподаватели Института истории, гуманитарного и социального образования, в поиске материала помогают аспиранты и студенты старших курсов, входящие в состав инициативной группы. Подчеркнем, что основную роль в разработке публичных лекций выполняют названные вузовские преподаватели. Сама же публичная лекция проводится только (!) преподавателями, и не было ни одного случая, когда чтение публичной лекции поручалось аспирантам или студентам-историкам старших курсов.

---

Новосибирского государственного педагогического университета. 2016. № 3. С. 79–95.

Определенные сложности создает существующая ротация студентов, окончив вуз, некоторые из них идут работать в различные образовательные учреждения города, и иногда существовавшие прежде контакты, к сожалению, утрачиваются. В силу малочисленности состава инициативной группы публичные лекции проводились лишь нескольких городских школах: школы № 179, 162, 189, в Сибирском кадетском корпусе и кадетском корпусе МЧС, в лицеях педагогическом, аэрокосмическом и в лицее имени академика М. А. Лаврентьева в Академгородке.

Каждая лекция была рассчитана на одно учебное занятие, т.е. на 1 час 30 минут. Если лекция читается перед лицеистами или школьниками, то, как правило, она состоит из двух уроков с переменой между ними. Структура каждой лекции была традиционной. Первая часть являлась базовой и, как правило, посвящена более крупному вопросу, вторая часть публичной лекции рассматривала более частный вопрос, который в учебной литературе в рамках данной темы практически не затрагивался.

В качестве примера обратимся к лекции «Маршалы Победы: люди и легенды». Основная часть лекции посвящена маршалам С. М. Буденному, Г. К. Жукову, К. К. Рокоссовскому, Р. Я. Малиновскому. Сжато приводится биография и более подробно рассказывается о фронтовой деятельности в годы Великой Отечественной войны. Вторая часть лекции посвящена истории появления маршальских званий в СССР, эволюции военной формы и знакам отличия маршалов. Кроме того, рассказывается о первых советских маршалах и их дальнейшей судьбе.

За эти годы наиболее хорошие контакты сложились с некоторыми учебными заведениями, такими как Сибирский кадетский корпус, городской педагогический лицей и лицей № 130 в Академгородке. В названных учебных заведениях публичные лекции по военной истории России проводятся более регулярно, чем в других местах. Как правило, администрация учебных заведений привлекает в качестве слушателей учеников старших классов, т. к. для понимания исторических материалов, которые озвучиваются на публичных лекциях, необходим определенный

уровень исторических знаний. Обычно численность слушателей публичных лекций варьируется в пределах 50–80 человек, т.е. представлены два-три школьных класса. На публичных лекциях, по реакции слушателей, можно понять, что меньший интерес к содержанию лекций проявляют учащиеся обычных образовательных школ, т.к. большинство слушателей приходит на лекцию по распоряжению школьной администрации. По нашему мнению, даже и такие слушатели необходимы на публичных лекциях, ибо вполне вероятно, что у кого-нибудь из них может в будущем пробудиться интерес к военной тематике. По крайней мере мы питаем такие надежды.

Так как публичные лекции читаются несколько лет, обозначились некоторые «узкие места», которые требуют своего разрешения. Прежде всего, это отсутствие обратной связи с аудиторией, конечно, лектору видна непосредственная реакция слушателей на интересные и малоизвестные факты, но для вопросов слушателей и ответов на них практически не остается времени. Отдельные слушатели подходят со своими вопросами, иногда выходящими за рамки темы лекции, иногда с желанием узнать, когда состоится следующая подобная лекция. Оценку проведенной публичной лекции приходится получать у преподавателей или представителей структурных подразделений, присутствующих в качестве слушателей. Кроме того, отсутствует возможность вести видеозапись публичной лекции для архива, что могло бы помочь в ее демонстрации для других слушателей. Если администрация школ специально выделяет время для публичных лекций и предоставляет большие аудитории или актовые залы, то в вузе для этого приходится решать вопросы с заменой занятия, предоставлением технических средств и помещения. Кроме того, публичные лекции по военной истории читаются только в единственном вузе города — в НГПУ, встретиться со студентами других вузов практически невозможно в силу сложностей организационного характера, а иногда и ввиду позиции руководства.

И все же утверждать, что инициативная группа совсем не имеет обратной связи со слушателями публичных лекций,

было бы в корне неверно. Кадеты, лицеисты и школьники, мотивированные публичными лекциями по военной истории России, все чаще появляются на различных конференциях, которые достаточно регулярно проходят в некоторых новосибирских вузах, но далеко не все из них готовы включить в программу своей конференции школьников. Следует назвать те вузы, городские общества и структуры, которые приглашают учащихся на свои научно-практические конференции. Ежегодно олимпиаду среди школьников проводят Институт истории, гуманитарного и социального образования НГПУ, городской архив Новосибирска, раз в два-три года Государственный архив Новосибирской области, Новониколаевское морское собрание. Но обычно тематика таких конференций носит весьма широкий характер, и военные сюжеты в выступлениях участников встречаются лишь изредка. Иногда возникают трудности и с допуском студентов старших курсов на вузовские конференции, организаторы вузовских конференций в информационных письмах четко оговаривают состав участников. Следует отметить, что хорошую возможность для участия молодежи довузовского возраста представляют научно-практические конференции, в организации которых самое деятельное участие принимает инициативная группа. Такие конференции проходят в стенах НГПУ и Новосибирского института повышения квалификации и переподготовки работников образования. Всего подобных конференций по военной истории Отечества было уже проведено три: в 2014 г. прошла первая Всероссийская (с международным участием) научная конференция, посвященная 100-летию начала Первой мировой войны и 200-летию окончания войны с Наполеоном<sup>4</sup>, в 2016 г. конференция, посвященная 100-летию Брусиловского прорыва<sup>5</sup>, весной 2018 г.

---

<sup>4</sup> Сибирь и войны XIX–XX веков. Тезисы Всероссийской (с международным участием) научной конференции. Новосибирск, 2014.

<sup>5</sup> Война и личность: роль и место личности в истории войн. Материалы Всероссийской (с международным участием) научной конференции, посвященной 100-летию Брусиловского прорыва. Новосибирск, 2016.

состоялась третья конференция, посвященная 100-летию начала Гражданской войны в России<sup>6</sup>.

В сборниках конференций были опубликованы наиболее содержательные и интересные выступления учащихся. Если в первой из них кадеты, лицеисты, школьники выступали в разных секциях, то во второй и третьей конференциях учащиеся были объединены в одну секцию (вместе с ними в работе этой секции принимали участие студенты вузов и курсанты военных училищ города Новосибирска). На второй конференции такая секция называлась «Начало в науке» а на третьей конференции — «Военная история глазами молодых исследователей». Заседания секций проходили во второй день работы, что было сделано специально, т. к., во-первых, давало возможность молодым исследователям присутствовать на заседаниях «взрослых» секций и познакомиться с профессиональными исследователями. А во-вторых, позволяло научным руководителям, учителям, воспитателям, преподавателям и другим послушать и оценить выступления как своих воспитанников, так и иных участников. В материалах конференции 2016 г. были опубликованы выступления учеников М. А. Антипова «Матрос Кошка Петр Маркович, герой обороны Севастополя» и Р. О. Дукач «1943 — год коренного перелома в Великой Отечественной войне», а в сборнике 2018 г. — выступления Ш. Ш. Рахмановой «Роль женского батальона смерти в Первой мировой войне» и А. С. Трифоновой «Д. И. Юдин: солдат и педагог».

Представление о степени вовлеченности молодежи в изучение военной истории дает следующая таблица.

---

<sup>6</sup> Россия: человек, общество, война XIX–XX вв. Материалы всероссийской научно-практической конференции, посвященной 100-летию окончания Первой мировой войны и 100-летию начала Гражданской войны в России. Новосибирск, 2018.

**Участники секции молодых исследователей  
(конференция 2018 г.)**

Категория	Участников	Выступлений	Опубликовано в сборнике
Студенты, (бакалавры и магистранты)	18	16	8
Курсанты военных училищ	14	9	4
Обучающиеся школ, лицеев, гимназий	4	4	2

Хочется отметить, что среди участников молодежной секции было 10 девушек, из них 8 студенток и 2 ученицы. Молодежная секция была самая многочисленная среди всех секций названной конференции – поддержать учащихся приехали их научные руководители, школьные учителя, а также некоторые одноклассники. Оргкомитет конференции рекомендовал для публикации в сборнике около двух третей выступлений, но в силу разных причин (сроки сдачи, требования к оформлению, необходимость существенной доработки и пр.) было принято и опубликовано около половины докладов. Тематика работ была достаточно широкой. Объектом исследования были биографии героев, истории отдельных подразделений, особенности армейской стратегии и тактики, способы применения и значение различных видов военной техники, отражение войны в менталитете и духовной культуре россиян.

Весной 2020 г. должна была пройти четвертая конференция по военной истории России, но, к сожалению, в силу известных обстоятельств, ее перенесли.

Как правило, каждая публичная лекция по военной истории России сопровождается выездной экспозицией или целой выставкой, задачей которых является расширение визуальной информации по военной тематике. Совсем не обязательно, чтобы такая выставка была связана с темой читаемой публичной лекции. Целью такой выставки является сформировать у ее зрителей яркий образ и надолго оставаться в памяти слушателей публичной лекции. Силами инициативной группы было подготовлено

несколько разных экспозиций, которые, если так можно выражаться, кочуют вместе с публичными лекциями. Можно назвать следующие выставки: «1814 год: русские в Париже на миниатюрах художника Г. Э. Описа», «Военные плакаты времен Первой мировой войны», «Военная форма разных стран: страницы истории», «Плакаты стран участников антигитлеровской коалиции 1941–1945 гг.». Более подробно об этом сказано в нашей статье<sup>7</sup>.

Возвращаясь к публичным лекциям по военной истории России, мы должны отметить, что полуторамиллионный по численности населения Новосибирск представляет широкое поле деятельности для подобных мероприятий. Но в силу того обстоятельства, что выступающие с публичной лекцией являются штатными преподавателями вуза, временные и физические возможности ограничены. К сожалению, образовательные учреждения в Новосибирской области совершенно не охвачены этими лекциями, за несколько лет нашей работы удалось организовать лишь однажды выезд в один из районных центров области. Остальные попытки провести лекцию заканчивались неудачей. Несмотря на имеющиеся трудности в работе, члены инициативной группы намерены и впредь продолжать свою публичную лекционную работу, понимая ее важность и учитывая существующий интерес к таким вопросам у молодежной аудитории.

---

<sup>7</sup> Баяндин В.И., Запорожченко А.В. Источники визуальной информации на публичных лекциях по военной истории России в школе и вузе // Роль изобразительных источников в информационном обеспечении исторической науки / авт.-сост. Е. А. Воронцова. М., 2019. С. 963–970.



## ***Александр Григорьевич Осипов***

педагог дополнительного образования, руководитель школьного краеведческого музея; руководитель Детского и молодежного Медиацентра «ВМЕСТЕ» Гимназии № 1 г. Никольского Тосненского района Ленинградской области

# **Материалы к уроку исторической медиареконструкции, посвященной блокаде Ленинграда**

**Аннотация.** Статья представляет авторский опыт краеведческой работы в Никольской гимназии № 1 на примере применения проектного метода «Историческая медиареконструкция» для визуализации событий Великой Отечественной войны, а именно снятия блокады Ленинграда.

**Ключевые слова:** проектная деятельность, музейная педагогика, историческая медиареконструкция, краеведение, военная история, блокада Ленинграда.

В этой статье я хотел бы поделиться своими методическими наработками в краеведческой работе и музейной педагогике в МБОУ «Гимназия № 1 г. Никольское» на примерах проектной деятельности гимназистов в рамках проведения исторических медиареконструкций. Сама проектная деятельность является элементом вариативной части учебного плана. Особенностью проектов на старшей ступени образования (10–11-е классы) является их исследовательский, прикладной характер, межпредметной социальной направленности.

Историческая медиареконструкция — это новый авторский образовательно-методический проект социально-педагогической направленности. Проект является творческим развитием дополнительной образовательной программы социально-

педагогической направленности «Журналистика», успешно реализуемой в МБОУ «Гимназия № 1 г. Никольское» с 2006 г. Проект предназначен для повышения мотивации учащихся к изучению предметов школьной программы, таких как история, география, литература, а также освоения дополнительных образовательных предметов — педагогической журналистики, краеведения, аудио- и видеомонтажа.

Медиатехнологии позволяют педагогу расширить и дополнить программы всех учебных предметов. Таким образом реализуются межпредметные связи и формируются метапредметные навыки в соответствии с требованиями ФГОС нового поколения. Итогом очередного проекта является медиареконструкция в нескольких вариантах, рассчитанная на разные возрастные уровни восприятия учащимися (младшие, средние, старшие классы). Она представляет собой исследовательскую работу, реализованную в форме проекта.

С одной стороны, исследование — это процесс поиска неизвестного, создание новых знаний. Оно допускает импровизацию и связано с решением творческой, исследовательской задачи с часто неизвестным решением. С другой стороны, проект — всегда практика, решение реальной проблемы в определенный срок. В нашем случае — привязка к военной дате (снятие блокады Ленинграда, День Победы).

В Никольской гимназии № 1 созданы условия развития медиакомпетенций учащихся в рамках дополнительного образования: специальная среда поддержки учебного процесса, включающая диагностический, содержательный, проектный, организационно-деятельностный и контрольно-управленческий компоненты.

Несколько слов хочу сказать об участии музейной педагогики в образовательном процессе.

Музей представляется мне партнером в решении образовательно-воспитательных задач посредством музейно-педагогической деятельности. Сама среда окружающего мира, состоящая из предметов, и среда музейная в виде экспонатов становятся

учителями и воспитателями учащихся. Их задача — привлечь школьников к полезной деятельности и способствовать общению, воздействовать на их эмоциональную сферу.

Самое главное, ребенок в таком музее не просто посетитель-созерцатель, он сам участвует в создании экспозиций, написании легенды отдельных экспонатов или целой выставки, которую он сам подготовил.

Школьный музей является итогом совместной работы учителей, школьников и их родителей.

По моему убеждению, музейная педагогика создает условия для развития личности в специально подготовленной предметно-пространственной среде окружающего мира, которая играет роль своеобразного учителя и воспитателя. Музейная среда стимулирует интерес учащихся к познанию, воспитывает в них патриотизм посредством изучения истории своего города, района, края.

И, собственно, историческая медиареконструкция стала также новой формой краеведческой музейной работы. Получается слияние проектной деятельности и исследовательской историко-краеведческой — работа, реализуемая в виде проекта.

Перечислю ряд исторических медиареконструкций, посвященных приближающемуся 75-летию Великой Победы и проведенных в краеведческом музее Никольской гимназии № 1:

1. Январь 2017 г.: «...Родина с нами, и мы не одни, и нашею будет победа. Снятие блокады Ленинграда». Проведено 4 варианта реконструкций для обучающихся всех классов младшего, среднего и старшего звена Гимназии № 1; а также для старшей группы детского сада № 34. В последний день проекта состоялся конкурс чтецов стихов, посвященных блокаде Ленинграда, среди гимназистов.

2. Январь 2018 г.: «Снятие блокады Ленинграда. Фотолетопись». Историческую медиареконструкцию для учащихся 1–11-х классов провели юные экскурсоводы. В последний день проекта состоялся конкурс чтецов стихов, посвященных блокаде Ленинграда, среди гимназистов.

3. Май 2018 г., для учащихся 1–11-х классов проведена историческая медиареконструкция «Города воинской славы Ленинградской области».

4. Январь 2019 г.: «Это было 75 лет назад». Мероприятие посвящено 75-летию полного снятия блокады Ленинграда, освобождения Тосненского района и Никольского. Проведены занятия обучающихся всех уровней Гимназии № 1. Гимназистам был показан фильм-интервью о блокаде «Память длиною в жизнь», снятый участниками ДММЦ «ВМЕСТЕ».

5. Апрель 2019 г., состоялся Конкурс-фестиваль «Никольская весна – 2019» в стиле апробированного с 2017 г. проекта медиареконструкций для обучающихся 5–10-х классов. Мероприятие охватило сто лет жизни нашей страны начиная с 20-х гг. прошлого века. Участники несколько месяцев готовились к конкурсу в 4 номинациях: стихи, песни, танцы и мода/аксессуары минувшего столетия. Финал конкурса прошел в спортивном зале Гимназии № 1.

6. Январь 2020 г.: «Это было 76 лет назад». Мероприятие посвящено 76-летию полного снятия блокады Ленинграда, освобождения Тосненского района и Никольского. Проведены варианты для обучающихся всех уровней Гимназии № 1. Гимназистам была показана выставка и видеохроника военных лет, видеовоспоминания очевидца событий, учителя Гимназии № 1 о блокаде.

В качестве примера приведу план-конспект открытого занятия педагога дополнительного образования в рамках авторского образовательно-методического проекта социально-педагогической направленности «Историческая медиареконструкция». Тема: «Снятие блокады Ленинграда». Название «...Родина с нами, и мы не одни, и нашею будет победа». Проведено в помещении краеведческого музея гимназии.

**Фамилия, имя, отчество педагога.** Осипов Александр Григорьевич

**Наименование образовательного учреждения.** МБОУ «Гимназия № 1 г. Никольское»

**Название занятия.** «...Родина с нами, и мы не одни, и наша победа»

**Тема.** «Снятие блокады Ленинграда»

**Тип.** Социально-педагогический

**Направленность.** Образовательно-методическая

**Срок реализации.** Рассчитано на ежегодное повторение в последнюю неделю января

**По охвату детей.** Общее

**Тема занятия.** Снятие блокады Ленинграда

**Возраст обучающихся.** 15–17 лет (10–11-й класс)

**Вид занятия.** Комбинированный

**Цели и задачи занятия:**

**Цель состоит из 3 аспектов:**

**Обучающий:** Устраниить пробелы в знаниях обучающихся о Великой Отечественной войне.

**Воспитательный:** Создать условия для выработки личностной оценки героизма жителей блокадного Ленинграда.

**Развивающий:** Способствовать развитию познавательных умений обучающихся.

**Задачи:**

**Обучающие:**

Расширить и закрепить знания обучающихся о Великой Отечественной войне, а также о блокаде Ленинграда.

Конкретизировать знания о блокаде Ленинграда, о различных сторонах жизни осажденного города.

Формировать у обучающихся визуальное восприятие событий 1941–1945 гг., в том числе блокады Ленинграда, на основе фотохроники и кинохроники военных лет.

Передать атмосферу блокадного города через воспоминания современников.

Формировать у обучающихся навыков участия в семинарах (семинар вопросов и ответов, семинар — коллективное чтение).

**Воспитательные:**

Воспитывать у обучающихся бережное отношение к истории своей страны.

Содействовать выработке исследовательских способностей обучающихся при знакомстве с историческими событиями.

Воспитывать интерес обучающихся к познанию нового в истории своего края.

Мотивировать интерес обучающихся к занятиям историческими исследованиями на основе эмоциональной окраски медиареконструкции.

Добиваться максимальной самостоятельности обучающихся в рефлексиях на содержание медиареконструкции.

**Развивающие:**

Развивать умение обучающихся ориентироваться в новых ситуациях.

Развивать смекалку обучающихся на занятии с использованием медиареконструкции.

Развивать навыки работы обучающихся по заданной теме.

Развивать образное и пространственное мышление обучающихся, овладение новой исторической информацией и творческим подходом к любой работе.

Формировать творческие способности обучающихся, навыки работы в школьном коллективе.

Пробуждать любознательность в области истории, исторической медиареконструкции

**Форма занятия.** Аудиовизуальная, коллективная (групповая) с элементами семинара

**Методы.** Метод демонстрации, деятельностный метод обучения

**Дидактические средства.**

Компьютер (ноутбук).

Мультимедийный проектор.

Экран.

Музыкальные колонки (2 штуки).

Историческая медиапрезентация (тексты, слайд-шоу, документальная кинохроника, воспоминания очевидцев, сообщения Совинформбюро).

Фотовыставка на 3 стенах (фотохроника).

Изображение медали «За оборону Ленинграда».

Изображение ордена Отечественной войны.

Лента медали «За оборону Ленинграда» (элемент оформления выставки).

Артефакты военных лет — экспонаты, найденные в пригородах Санкт-Петербурга.

Образцы аксессуаров военного обмундирования периода Великой Отечественной войны

### **Использованные источники**

1. Медиаобразование в школе: сборник программ преподавания дисциплин / под ред. Е.Л. Вартановой, О.В. Смирновой. М., 2010.

2. *Почекцов Г.Г.* Коммуникативные технологии двадцатого века. М., 2002.

3. Кадры из фильма «Эта страшная правда о войне» (2005, ДММЦ «ВМЕСТЕ»).

4. Кадры из фильма «Неизвестная война» (1978, СССР, 3-я серия).

5. «Гении и злодеи: Ольга Берггольц» (2010, Россия).

6. Сводка Информбюро от 27 января 1944 г.

7. Стихи Ольги Берггольц, посвященные блокаде Ленинграда.

8. Отрывок первой части «Седьмой симфонии» Дмитрия Шостаковича.

9. Фотографии Д.М. Трахтенберга и Н.И. Хандогина — фотолетопись блокадного Ленинграда

## **ЭТАПЫ ЗАНЯТИЯ**

### **1. Организационный этап**

**Приветствие обучающихся.**

**Постановка целей и задач занятия**

**Проверка готовности рабочего места.**

**Задача: Создание рабочей атмосферы, настрой обучающихся на нужный лад**

Цель занятия: Устраниить пробелы в знаниях обучающихся о Великой Отечественной войне; понять истоки героизма жителей блокадного Ленинграда.

Задачи:

- расширить и закрепить знания о Великой Отечественной войне, а также о блокаде Ленинграда;
- формировать у обучающихся визуальное восприятие событий 1941–1945 гг., в т.ч. блокады Ленинграда, на основе фотохроники и кинохроники военных лет.

Подготовка ноутбука, медиапроектора, экрана и выставки к началу занятия

Вступительное слово преподавателя к обучающимся:

«Последняя неделя января — памятная пора для жителей Ленинградской области. В морозные и снежные январские дни 1944 г. произошло полное снятие блокады Ленинграда, от немецких оккупантов была освобождена Ленинградская область.

Сегодня мы говорим об одном из самых страшных эпизодов Великой Отечественной войны — блокаде Ленинграда, которая длилась ровно 871 день, начиная с 8 сентября 1941 г.

В ходе медиареконструкции я буду комментировать тексты, которые читают ведущие, фотографии и кинохронику, а также задавать вам вопросы»

## **2. Основная часть**

### **Изучение нового материала**

Данный этап предполагает:

**2.1.** Постановку конкретной учебной цели перед учащимися (какой результат должен быть достигнут учащимися на данном этапе занятия).

**2.2.** Определение целей и задач, которые ставит перед собой педагог на данном этапе занятия.

**2.3.** Изложение основных положений нового учебного материала, который должен быть освоен учащимися.

**2.4.** Описание форм и методов изложения (представления) нового учебного материала.

**2.5.** Описание основных форм и методов организации индивидуальной и групповой деятельности, взаимодействия

учащихся с учетом особенностей объединения, в котором работает педагог.

**2.6.** Описание критериев определения уровня внимания и интереса учащихся к излагаемому педагогом учебному материалу.

**2.7.** Описание методов мотивирования (стимулирования) учебной активности учащихся в ходе освоения нового учебного материала

**1. На экране идет слайд-шоу из фотографий 1941 г. под музыку Дмитрия Шостаковича – отрывок первой части Седьмой симфонии «Ленинградской». Файл-1, 41 секунда.**

Вопросы преподавателя ученикам:

- Вспомним, что произошло в июне 1941 года?
- Когда, какого числа началась Великая Отечественная война?
- Кто напал на Советский союз?

### **Ведущий 1**

Сегодня мы говорим об одном из самых страшных эпизодов Великой Отечественной войны – блокаде Ленинграда, которая была снята 27 января 1944 г., 73 года назад.

Блокада Ленинграда длилась ровно 871 день, начиная с 8 сентября 1941 г. Это самая продолжительная и страшная осада города за всю историю человечества.

За время блокады, по официальным данным, умерло от голода 641 тыс. горожан, по подсчетам историков – более 800 тыс.; от бомбёжек и обстрелов погибло более 17 тыс. жителей; около 34 тыс. жителей ранено.

В боях за Ленинград погибло не менее миллиона советских солдат.

**2. Звучит голос Ольги Бергтольц – 3 четверостишия: «Я буду сегодня с тобой говорить...». На экране – Слайд-шоу из фотографий 1941 г. под ее стихи. Файл-2, 33 секунды.**

### **Ведущий 2**

Это звучит «Голос блокадного Ленинграда». Свои пророческие строки поэтессы и радиожурналист Ольга Бергтольц написала 16 октября 1941 г., в самом начале блокады. Впереди были

страшные блокадные месяцы, блокадные годы, когда Ленинград осаждали немецкие, финские и испанские войска, пытавшиеся взять измором героический город.

Немецкое командование планировало захватить Ленинград через 3 недели от начала войны. Было назначено время парада немецких войск на Дворцовой площади; солдатам и офицерам розданы путеводители по Ленинграду и даже отпечатаны пригласительные билеты на торжественный банкет в гостинице «Астория».

На месте Ленинграда должно было появиться 200-тысячное немецкое поселение. Все местное население предполагалось уморить голодом и обстрелами.

В начале декабря 1941 г. вместе с зимней темнотой и морозами на город обрушился страшный голод. Обесценились деньги и драгоценности. Обычный кусок хлеба стал высшей ценностью.

Хлеб стал практически единственной пищей ленинградцев. А нормы выдачи хлеба продолжали снижаться. 20 ноября 1941 г. в пятый раз сокращается хлебный паек: рабочие стали получать в сутки 250 граммов хлеба, а неработающие (служащие, иждивенцы, дети) — по 125 граммов хлеба в сутки.

Вопросы преподавателя ученикам:

— Как вы думаете, что собирался сделать Гитлер с населением оккупированного Советского Союза?

— Почему враг решил уморить голодом жителей Ленинграда?

### **3. На экране — кадры из фильма «Неизвестная война» (1978, СССР, 3-я серия). Файл-3, 32 секунды.**

**Ведущий 1**

На город обрушились 40-градусные морозы. Кончилось топливо для отопления домов, вышла из строя система городского водоснабжения, замерзли водопроводные трубы — Ленинград остался без света и питьевой воды. Воду брали из Невы и каналов. Город бесконечно обстреливали тяжелыми снарядами и бомбили.

Особенно тяжело было детям, оставшимся без родителей. Они лежали в постелях, истощенные, с широко открытыми глазами. Едва передвигались. Ужас от перенесенного застыл в глазах.

Одним из символов Великой Отечественной войны стал дневник Тани Савичевой, 12-летней ленинградки. Она не дождалась победы, умерев от истощения уже в эвакуации в июле 1944 г. «Дневник Тани Савичевой» был издан, в нем всего 8 страшных записей о гибели ее большой семьи в блокадном Ленинграде. Маленькая записная книжка была предъявлена на Нюрнбергском процессе в качестве документа, обвиняющего фашизм.

Осиrotевших ленинградских детей спасали как могли: подкармливали соседи, эвакуировали на «Большую землю», усыновляли чужие люди.

Комментарий преподавателя:

Много лет назад мы силами медиацентра «ВМЕСТЕ» сняли фильм «Эта страшная правда о войне», в котором люди, пережившие блокаду, вспоминали о тех страшных днях. Сейчас вы увидите воспоминания учительницы гимназии Н. А. Николаевской.

**4. На экране — кадры из фильма «Эта страшная правда о войне» (2005, ДММЦ «ВМЕСТЕ»). Файл-4, 1 минута 49 секунд.**

**Ведущий 2**

Можно много говорить о том, как и почему выстоял Ленинград. О этом написаны книги и сняты фильмы. Но все согласны с тем, что город Ленинград победил, потому что жили в нем особые люди...

Все — от мала до велика — голодали, но трудились и жили с надеждой на торжество победы. Это чувство поднимало кузнеца, бухгалтера, ученого на героические дела. Это же чувство руководило артистами, когда они пели, играли, развлекая голодных и усталых людей, хотя у них самих подкашивались ноги и кружилась голова.

Героизм ленинградцев проявлялся прежде всего в том, что люди в нечеловеческих условиях, в смертельной опасности,

всегда добровольно, лишь бы позволяли силы, шли на самые трудные работы. Молча, на разговоры не было сил, люди рыли траншеи, очищали город от снега, убирали трупы; молча стояли в очередях; молча ждали возможности опустить ведро в прорубь.

Ленинградцы оставались героями до последнего вздоха. В тяжелейших условиях продолжали работать заводы. Это было необходимо — доказать врагу, а главное, самим себе: блокада Ленинграда не убьет город, он продолжает жить!

### **5. На экране — кадры из фильма «Неизвестная война» (1978, СССР, 3-я серия). Файл-5, 41 секунда.**

Вопросы преподавателя ученикам:

- Кого мы видим у станков на заводе? (Дети, подростки.)
- Куда шла вся военная техника, выпущенная в Ленинграде?

#### **Ведущий 1**

Одним из самых ярких примеров поразительной самоотверженности и любви к Родине, жизни, родному городу является история создания знаменитого музыкального произведения. Во время блокады была написана известнейшая симфония № 7 Дмитрия Шостаковича, названная позже «Ленинградской».

Композитор начал ее писать в Ленинграде, а закончил уже в эвакуации. Когда партитура была готова, ее доставили в осажденный город.

К тому времени в Ленинграде уже возобновил свою деятельность симфонический оркестр. В день концерта, чтобы вражеские налеты не могли его сорвать, наша артиллерия не подпустила к городу ни одного фашистского самолета!

### **6. На экране — кадры из фильма «Неизвестная война» (1978, СССР, 3-я серия). Файл-6, 57 секунд.**

Комментарий преподавателя:

— Обратите внимание, в пустом зале сидело несколько человек, переживших блокаду. Во время исполнения симфонии зал был полон.

## **Ведущий 2**

С первых дней блокады свое опасное и героическое дело начала Дорога жизни. Летом — водный, а зимой — ледовый путь, соединяющий Ленинград с «Большой землей» по Ладожскому озеру.

12 сентября 1941 г. по этому пути в город пришли первые баржи с продовольствием, и до поздней осени, пока штормы не сделали судоходство невозможным, по Дороге жизни шли баржи. Каждый их рейс был подвигом.

20 ноября на лед Ладожского озера спустился первый конно-санный обоз. Чуть позже по ледовой Дороге жизни пошли грузовики. Лед был очень тонким, несмотря на то, что грузовик вез только 2–3 мешка с продовольствием, лед проламывался, и нередко грузовики тонули. С риском для жизни водители продолжали свои смертельно опасные рейсы до самой весны. Военно-автомобильная дорога № 101, как называли эту трассу, позволила увеличить хлебный паек и эвакуировать большое количество людей.

По льду Ладожского озера было доставлено в Ленинград более трехсот тысяч тонн грузов, в основном продовольствие. А с 22 января по 15 апреля 1942 г. было эвакуировано более полутора миллиона ленинградцев — стариков, женщин и детей.

## **7. На экране — кадры из фильма «Неизвестная война» (1978, СССР, 3-я серия). Файл-7, 1 минута 5 секунд.**

Комментарий преподавателя:

— На кадрах хроники видно, что водительская дверь у машины открыта настежь — так легче было выпрыгнуть из тонувшего грузовика.

## **Ведущий 1**

Жители блокадного Ленинграда просто не думали о том, что совершают подвиг. Это было естественно, как дышать, но не всегда выполнимо. Поэтесса и журналист Ольга Берггольц, пережившая блокаду, писала: «Дыша одним дыханием с Ленинградом, я не геройствовала, а жила». Это ее голос, звучавший ежедневно по ленинградскому радио, помогал людям выжить.

О работе ленинградского радио нужно сказать отдельно.

Оно работало все блокадные дни, и было для всех ленинградцев не только живительным родником информации, но и просто символом продолжающейся жизни. А Ольга Берггольц стала голосом блокадного Ленинграда.

**9. На экране – кадры из фильма «Гении и злодеи: Ольга Берггольц» (2010, Россия). Файл-8, 1 минута 7 секунд.**

**Ведущий 2**

В январе 1944 г. советская ставка поставила перед Ленинградским, Волховским и 2-м Прибалтийским фронтами задачу разгромить группу армий «Север» и освободить Ленинградскую область. Ленинградским фронтом командовал генерал армии Говоров, Волховским – генерал армии Мерецков, 2-м Прибалтийским – генерал армии Попов. Войска трех фронтов превосходили противостоящие им вражеские войска по количеству личного состава в 2,5 раза, по основным видам оружия в 3–4 раза, советская авиация господствовала в воздухе.

14 января началась Красносельско-Ропшинская операция войск Ленинградского фронта, в результате которой 27 января 1944 г. блокада была полностью снята. В результате мощного наступления войск Ленинградского фронта немецкие войска были отброшены от Ленинграда на расстояние до 100 км.

**8. На экране – кадры из фильма «Неизвестная война» (1978, СССР, 3-я серия). Файл-9, 1 минута 40 секунд.**

**Ведущий 1**

В этот день, 27 января 1944 г., Москва уступила право Ленинграду произвести салют в ознаменование окончательного снятия блокады. Приказ победившим войскам подписал не Сталин, а по его поручению – генерал армии Говоров. Такой привилегии не удостаивался ни один из командующих фронтами во время войны. Героическая оборона Ленинграда стала символом мужества советского народа.

Сотни тысяч сражавшихся удостоились правительственные наград, 486 получили звание Героя Советского Союза, из них

восемь человек — дважды. В декабре 1942 г. была учреждена медаль «За оборону Ленинграда», которой были награждены около 1,5 млн человек. С 1 мая 1945 г. Ленинград стал городом-героем, а 8 мая 1965 г. городу была вручена медаль «Золотая звезда».

А 27 января 1944 г. в 8 часов вечера Ленинград салютовал доблестным войскам Ленинградского фронта артиллерийскими залпами.

В этот день был освобожден от фашистов Тосненский район и Никольское.

**10. На экране — кадры из фильма «Неизвестная война» (1978, СССР, 3-я серия). Звук — сводка Информбюро от 27 января 1944 г. Файл-10, 1 минута 2 секунды.**

### **Ведущий 2**

Ленинградцы выдержали сурьёзное испытание — страшную блокаду длиной в 871 день. Враги не сломили их мужества, не надломили их веру в победу.

Город-воин, город-герой прорвал цепи фашистской блокады. Над Невой прогремел праздничный салют. Город-герой выстоял и победил.

27 января — великая, священная для всех ленинградцев дата, трагичная и великая страница российской истории. Это память о более чем 2 млн погибших ленинградцев и воинов, оборонявших город.

Подвиг Ленинграда — это не только военная, но и духовная победа советского человека. Ленинградцы перенесли лишения и муки с достоинством, сохранив веру в человека, человечность.

Наполеон говорил: «Можно победить любое оружие, кроме духовного». Именно высокий духовно-нравственный потенциал большинства ленинградцев помог выдержать блокаду, выстоять и победить.

В основе патриотизма защитников и жителей Ленинграда лежит убежденность в правоте своего дела, вера в победу, любовь к своему городу и Отечеству, священный долг борьбы за его свободу и независимость.

Пока память об этих страшных днях живет в сердцах людей, находит отклик в произведениях искусства, передается из рук в руки потомкам — такого не повторится!

### **3. Закрепление нового материала**

Повторение и воспроизведение полученных на занятии обучающимися знаний.

**Задача:** коррекция и отслеживание уровня усвоения нового, только что объясненного материала и закрепление новой темы

Работа с фотографиями, освещавшими дни блокады Ленинграда.

Рассказ о каждой фотографии. Вопросы ученикам по иллюстрациям. (Что изображено на фотографиях? Какие чувства они вызывают?)

Установление связей между информацией, полученной во время исторической медиапрезентации, с фото-экспозицией и экспонатами на стенах музея, найденными поисковыми отрядами в окрестностях Никольского

### **4. Задание на дом, включающее:**

**4.1.** Постановку целей самостоятельной работы для учащихся (что должны сделать учащиеся в ходе выполнения домашнего задания).

**4.2.** Определение целей, которые хочет достичь педагог, задавая задание на дом.

**4.3.** Определение и разъяснение учащимся критериев успешного выполнения домашнего задания

Организация и проведение конкурса художественных стихов, посвященных блокадному Ленинграду.

Конкурс несет большой эмоциональный заряд и позволяет учащимся прочувствовать экстремальную обстановку блокадного города и потрясающий героизм его жителей.

Участник конкурса выбирает стихотворение, учит его наизусть и выступает перед видеокамерой.

Все конкурсные выступления записаны на видео и выложены в группе Вконтакте VMESTE Media Centre.

Победитель и призеры конкурса (1, 2 и 3-е место) определены по числу лайков в группе

### **5. Ожидаемые результаты**

Предполагается, что каждый ученик приобретет сформированные знания, умения и навыки, соответствующие целям и задачам занятия:

- Расширит и дополнит свои знания о Великой Отечественной войне.
- Выработает личностную оценку героизма жителей блокадного Ленинграда.
- Разовьет собственные познавательные умения.
- Ощутит атмосферу осажденного города.
- Получит стимул к изучению истории Отечества, своей малой Родины

Данный проект исторической медиареконструкции готовился в течение января (сразу после каникул); был впервые проведен в январе 2017 г., затем дополнялся в последующие годы (2018, 2019 и 2020). Над проектом работал коллектив учащихся средних и старших классов — пары ведущих, сменявших друг друга, т. к. в течение дня проводилось до 6 прогонов реконструкции для разных классов (одна тема для всех классов гимназии занимала до 4 дней — примерно 21 класс).

Отдельная команда работала над текстами для разных возрастов школьников; видеонарезку делали ребята операторы-монтажеры; кто-то работал над музыкой, подбором фотоматериала и расстановкой музейных экспонатов под данную тему.

Приведенная проектная краеведческая разработка в разное время прозвучала на уровне мероприятий Ленинградского областного института развития образования (ЛОИРО); упоминалась в районной прессе.



## **Татьяна Николаевна Бурдина**

к. филос. н., библиотекарь абонемента детского отдела  
муниципального казенного управления культуры  
«Центральная библиотечная система» Костромского района  
Костромской области (Кострома)

# **«Утверждение Человека в человеке» на войне и в мирной жизни (уроки мужества по книгам костромского писателя-фронтовика В. Г. Корнилова)**

**Аннотация.** В статье изложен опыт проведения уроков мужества со школьниками на основе произведений В.Г. Корнилова (романов «Семигорье», «Годины», «Идеалист» и повести «Искра»). На основе накопленного материала изложены основные этапы ознакомления школьников с творчеством писателя-фронтовика, проанализированы основные моменты диалога с молодежью, в ряду которых феномен патриотизма, проблемы нравственности, двойственности человеческой природы, формирование нравственного идеала.

**Ключевые слова:** патриотизм, долг, реализм, нравственный идеал, утверждение Человека в человеке, социально-биологические факторы.

Урок мужества в привычном понимании предполагает приглашение на занятия с молодежью участников Великой Отечественной войны, военных действий в Афганистане или Чечне, тружеников тыла, граждан, относящихся к категории детей войны, — с тем, чтобы они могли рассказать ребятам о трудностях военного лихолетья. С каждым годом становится все меньше возможностей пригласить на встречу со школьниками ветерана событий 1941–1945 гг. Однако среди направлений патриотического воспитания детей и юношества библиотека всегда придерживалась эстетического, заключающегося не только в работе с книгой, изучении творчества писателей, привитии

художественного вкуса, но и в формировании мировоззрения ребят, чувств уважения и любви к Отечеству, гражданского самосознания. Хорошим подспорьем для уроков мужества были и остаются книги, донесшие до нас правду о войне. В их ряду достойное место занимают книги писателя-фронтовика В. Г. Корнилова.

Выбор неслучаен. Владимир Григорьевич — знаковая фигура для Костромского края. Библиотеки бережно хранят его творческое наследие<sup>1</sup>. Произведения писателя входят в учебные хрестоматии, рекомендованы для внеклассного чтения<sup>2</sup> и уже более тридцати лет являются надежными помощниками в необходимом разговоре с молодежью о патриотизме, героизме, долге, мужестве и любви. Накопленный опыт нашел применение в виде статей, презентаций, роликов, выступлений, издании методических пособий для студентов и школьников<sup>3</sup>, в которых даны планы для проведения занятий дискуссионного типа, обозначены вопросы для диспутов, даны темы рефератов.

В преддверии празднования 75-летия Великой Победы библиотекари и школьные учителя объединили усилия и творчески разнообразили, содержательно обогатили распостраненные

---

<sup>1</sup> Костромская городская библиотека №5 (с 2005 г. носящая имя В. Г. Корнилова) и библиотека села Саметь Костромского района сберегают книги, дневники, письма, фотографии, личные вещи писателя и считают приоритетным направлением в своей работе изучение произведений В. Г. Корнилова, книг о его жизни и творчестве, проведение тематических бесед и вечеров памяти писателя.

<sup>2</sup> Литература. 5–6 классы: Учебная хрестоматия для общеобразовательных учреждений / авт.-сост.: Ю. В. Лебедев. М., 2002; Литература. 7–9 классы: Учебная хрестоматия для общеобразовательных учреждений / авт.-сост.: Ю. В. Лебедев. М., 2002; Лебедев Ю. В., Романова А. Н., Котлов А. К. Литература Костромского края XIX–XX веков: кн. для учителя. Кострома, 2009.

<sup>3</sup> Плеханова В. А. Изучение творчества костромского писателя В. Г. Корнилова. Цикл рассказов «Мои невесты». Кострома, 2003; Бурдина Т. Н. Эстетика. Конспект лекций по теме: «Эстетический идеал и проблема главного героя в трилогии В. Г. Корнилова», Кострома, 2003; Рараева Е. Д. Эстетический идеал в повести В. Г. Корнилова «Искра» (материалы к уроку литературы в средней школе). Кострома, 2005.

формы работы по патриотическому воспитанию ребят, направленной на становление высоконравственной личности, человека, отличающегося твердой социальной позицией, активной гражданской деятельностью, готовностью служить Родине и защищать ее интересы. В рамках уроков внеклассного чтения были разработаны четыре занятия по творчеству писателя В. Г. Корнилова, поэтапно охватывающие среднее звено (знакомятся с повестью «Искра») и старшие классы (читают романную трилогию «Семигорье», «Годины», «Идеалист»). При этом сквозной темой занятий является уяснение нравственного идеала писателя: утверждение Человека в человеке.

В уже имеющихся наработках по изучению творчества писателя-фронтовика основной акцент был перенесен не на ознакомление ребят с книгами писателя, преподнесенное библиотекарем (учителем), а на прочтение и вовлечение в дискуссии, споры, тематические круглые столы, конкурсы, написание небольших творческих работ и пр. Все эти формы работы по своей сути не меняют смысловой наполненности уроков мужества. Но как правило, участие школьников в проводимых мероприятиях (возможность выступить, высказать собственные мысли, отстоять позицию) эффективнее действует на усвоение материала и формирует собственную систему убеждений и взглядов. Все занятия проводятся на базе библиотеки. Смена школьной обстановки часто благоприятно влияет на ребят. Украшенный торжественный читальный зал, замена учителя специалистами библиотеки, чай во время обсуждений вносят элементы необычности в занятия.

### ***Уроки мужества для школьников среднего звена по повести «Искра» В. Г. Корнилова***

Знакомство ребят с творчеством В. Г. Корнилова мы начинаем в 7–8-м классе с прочтения романтической повести «Искра»<sup>4</sup>, посвященной детям войны и написанной к 50-летию Победы

---

<sup>4</sup> Корнилов В. Г. Искра. Романтическая повесть о любви, смерти и бессмертии. Кострома, 1995.

специально для современных мальчишек и девчонок, родители и даже деды которых не знали войны. Это знакомство предполагает два занятия (урока). На первом необходимо напомнить ребятам о героических и трагических страницах истории Отечества, о первом трудном этапе Великой Отечественной войны 1941–1945 гг.: внезапном нападении врага, оккупации больших территорий, зарождении партизанского движения. В подростковом возрасте ребята осознанно воспринимают представления о патриотизме, мужестве, долге, чести, ответственности, нравственности, способны осмыслить центральные этические категории добра и зла, эстетические категории трагического и герического.

Библиотекарь знакомит ребят с содержанием повести и выдает школьникам индивидуальные творческие задания, в которых нужно проследить поведение героев в условиях оккупации, путь каждого из них к подвигу. Одним ребятам предлагается при прочтении повести обратить внимание на эволюцию юных героев — Искры, Саньки (от лица которого написана повесть), Сереги (самого старшего, сильного и храброго из ребят, погибшего самым первым при спасении Искры от полицаев), Кольки-Горюна (побывавшего в фашистском застенке и усланного в Германию), Леньки-Ленечки. Другим ребятам предлагается обратить внимание на образы взрослых: врачихи Анны Малышевой и ее матери Таисии, устроивших в подполье лазарет для раненых бойцов, Дедушки Седеньского, установившего связь с партизанами. Поскольку героев в повести не так уж много, одинаковые задания получают два-три ученика. Таким образом обеспечивается необходимая страховка, ведь всегда находятся любители «отсидеться».

В своих творческих работах ребята должны отразить ответы на следующие вопросы: какие испытания выпадают героям повести в годы оккупации? Какие мысли посещают их при этом? На какие поступки они решаются? Готовы ли ребята к этим поступкам? Что удается совершить ребятам, чтобы хоть немного помочь взрослым в борьбе с врагом? Какая расплата

за содеянное выпадает им? Каково отношение к потерям у взрослых и у детей? Бросают ли начатое дело ребята после гибели своих друзей? Как меняют обстоятельства каждого из ребят? Находится ли среди них хотя бы один трус? Как поддерживают друг друга ребята в период тяжких испытаний и потерь? Как часто во взрослой жизни вспоминают войну и погибших ребят оставшиеся в живых Ленька-Леничка и Санька?

Через месяц подготовленные ребята собираются в библиотеке на второе занятие. Обсуждаются вопросы, которые возникли при прочтении повести и выполнении индивидуальных творческих заданий. Книжки на столах пестрят закладками, чтобы быстро найти нужную страницу, а мальчишки и девчонки собраны и деловиты, в полной готовности ответить на все вопросы. Ответы получаются коллективными; отвечающего всегда есть кому дополнить, ведь небольшую книгу сумели прочитать многие. Вместе с героями повести В. Г. Корнилова школьники переносятся в довоенную смоленскую деревушку. Главная героиня — рыжеволосая, невзрачная, хилая, но начитанная, серьезная девчонка Искра верховодит ватагой деревенских мальчишек. Ребятам предлагается ответить на вопросы: в чем Искра оказывается лучше, сильнее своих ровесников? Какие черты характера привлекают в ней? Как относятся к лидерству девочки деревенские ребята и взрослые? Какие испытания придумывает Искра для мальчишек и для чего? Эти игры — закаливание характера, проверка на смелость или пустое времяпрожождение? Хотелось бы вам поучаствовать в играх подобного рода?

Но вот в мирную жизнь врывается война. Смоленщина оккупирована врагом. В условиях, когда даже не каждый взрослый человек может верно определить свое место и свои действия, Искра, а вместе с нею и ее повзрослевшие мальчишки очень быстро начинают понимать, как и чем они могут помочь взрослым в борьбе против сильных врагов. Школьникам предлагается найти и прочитать в повести те страницы, где описываются чувства смятения ребят, их неприятия оккупации, внутреннего протеста, переосмыслиния изменившейся действительности.

Сначала ребята решаются на немногое: сбор оружия. Потом пытаются установить связь с партизанами и передать им оружие. При гибели одного из них, в справедливом чувстве возмездия, друзья устанавливают на дереве пулемет и подбивают фашистский «Юнкерс». Следует обратить внимание школьников на то, что герои повести действуют заодно, хотя в условиях оккупации они порой не могут рассказать друг другу всего, что знают (не могут открыть тайны взрослых, доверенных им). Но они доверяют друг другу полностью, во всем поддерживают друг друга; теперь их связывает не только дружба, но и долг, ответственность за судьбы односельчан. Их не покидает вера, что прежняя мирная жизнь когда-нибудь вернется.

Каждый из юных героев повести «Искра» проходит свою эволюцию. Школьникам предлагается воспользоваться своими творческими работами и рассказать о том, как изменила ребят война. Они повзрослели, закалились характерами, стали осторожными, но решительными в своих действиях. Важно отметить, что каждый юный литературный герой повести В. Г. Корнилова стал героем той далекой войны, совершил свой подвиг, приблизил День Победы и внес в общую Победу свою долю.

Безусловно, особый интерес ребят вызовет образ главной героини Искры, в которой писатель связывает воедино силу духа и высокие моральные качества — мужество и нравственную чистоту, воплощенные в совершенной художественной форме. В конце повести Искра погибает. Погибает в пламени огня, за живо сожженная фашистами, искренняя и непокоренная. Одновременно погибают и палачи Искры от рук ее друзей, не сумевших спасти девочку, но сумевших отомстить за нее. Трагическая гибель Искры во имя справедливых социальных и нравственных идеалов знаменует собой не поражение, а веру в неизбежность будущей победы человечности. Эта вера вселяет оптимизм, дает силы живым продолжать борьбу, и здесь проявляется нравственный смысл такого сложного явления, как патриотизм, его значимость. В силу психофизических особенностей возраста, эмоциональный накал художественного произведения оказывает

сильное воздействие на ребят, повышает воспитательный эффект этого воздействия. В этом смысле яркими примерами являются также трагическая и вместе с тем героическая смерть врачихи Анны Малышевой, ее сына Сергея и Дедушки Седеньского. В. Г. Корнилов ясно показывает моральное превосходство людей, борющихся за свое освобождение, их мужество, стойкость, решимость и единство. Героизм в годы войны был массовым.

Следует обратить внимание ребят на финал повести; он символичен. Один из героев, Ленька-Леничка, ставший впоследствии художником, через много лет воскрешает образ Искры в своей картине. В. Г. Корнилов рассуждает о самой возможности бессмертия и видит эту возможность в художественной памяти человека.

Наступает время обсуждения индивидуальных творческих заданий. Сочинения-странички можно презентовать, предоставив слово каждому учащемуся (тогда занятие целесообразнее проводить в виде Устного журнала). Мы предварительно устраиваем конкурс письменных работ (эксперты выступают библиотекари), а на занятии объявляем результаты с их кратким анализом.

Учителя и библиотекари предлагают свои вопросы для дискуссии, среди которых можно перечислить такие:

— Есть хороший фильм по одноименной повести Бориса Вильчева «Завтра была война» (главная героиня, кстати, тоже Искра, староста 9-го «Б», т.е. почти ваша ровесница). Как вы считаете, если завтра случится война, кто будет защищать Родину? Понадобится ли помочь школьников для защиты Родины? Аргументируйте свой ответ.

— Есть такое ценностное мерило человека, подчеркивающее полное доверие к нему: «с ним (с ней) я пошел бы в разведку». Как вы думаете, пошла бы Искра в разведку с вами? Почему? Какие черты вашего характера можно считать достоинством, а какие — недостатком? Чем привлекает Искра лично вас?

— Что означает для ребят повести В. Г. Корнилова словосочетание «быть человеком»? Как писатель подчеркивает важность

этих слов? Стремятся ли ребята только казаться, или стремятся быть «человеками», людьми в своих довоенных играх и забавах? Подешевело ли сегодня это словосочетание или остается в силе?

— В.Г. Корнилов поднимает в своей повести «Искра» проблему жизни, смерти и бессмертия. Что такое бессмертие, как вы понимаете его? Как понимает бессмертие писатель Корнилов?

Библиотекарю (учителю) необходимо донести до ребят гражданский пафос и глубокую лирическую силу, с которыми писатель В.Г. Корнилов показывает в повести «Искра» жестокую трагедию противостояния мирных жителей Смоленщины страшной фашистской силе. Врага трудно одолеть, но ему никто не хочет покориться. Осуществление нравственного воспитания в процессе раскрытия эстетических категорий трагического и в особенности героического должно дать заметные результаты для нравственного развития школьников, поскольку восприятие их связано с сильным эмоциональным воздействием, задевающим самое дорогое — отношение к Родине, к близким по духу людям.

### ***Урок мужества и круглый стол для старшеклассников по романной трилогии В. Г. Корнилова («Семигорье», «Годины», «Идеалист»)***

Трилогии — романам «Семигорье», «Годины», «Идеалист» — писатель В. Г. Корнилов отдал 35 лет творческой жизни и считал ее главным трудом<sup>5</sup>.

Знакомство старшеклассников (10-й класс) с романной трилогией мы начинаем в конце апреля — начале мая, в цикле библиотечных мероприятий, посвященных Дню Победы. Первое занятие целесообразно проводить в форме урока мужества. Библиотекарь знакомит ребят с биографией писателя-фронтовика В. Г. Корнилова, используя презентацию.

В образ главного героя Алексея Полянина писатель вложил свое понимание жизни: Полянин — идеалист, «человек,

---

<sup>5</sup> Корнилов В.Г. Семигорье [Послесловие И. Дедкова]. Ярославль, 1974; Он же. Годины. Ярославль, 1983; Он же. Идеалист. Кострома, 1997.

стремящийся к идеалу». В. Г. Корнилов ведет героя по своим фронтовым дорогам, определяет ему в мирной жизни писательскую стезю... Поэтому важно акцентировать некоторые подробности героической фронтовой жизни писателя, нашедшие отражение в эпизодах его отчасти автобиографических книг. В 18 лет В. Г. Корнилов ушел на войну добровольцем. По окончании Киевского военно-медицинского училища был направлен в действующую армию, в пехоту, и прошел с боями Подмосковье, Смоленщину, Белоруссию. Был трижды ранен, причем последнее тяжелое ранение, полученное в 1944 г., закончилось высокой ампутацией обеих ног. За два госпитальных года он перенес несколько операций; каждый шаг его стал преодолением физических страданий, душевных мук от размышлений о дальнейшей судьбе. Он нашел силы превозмочь беду. В 1952 г. Владимир Григорьевич с отличием оканчивает Литературный институт имени М. Горького и направляется в Куйбышев ответственным секретарем областной писательской организации (1952–1960 гг.). В 1960 г. В. Г. Корнилов приезжает в Кострому, создает и в течение 27 лет (1961–1988 гг.) возглавляет Костромскую писательскую организацию. На всю оставшуюся жизнь Костромской край становится второй родиной для Корнилова; здесь он поселяет героев своих книг. «За 25 лет объездил почти весь край, от Ипатьевского монастыря и реки Костромки до пыщугских увалов, вохомских и богояровских лесов, до Макарьева и Унженской Горчухи; и чувство родственной сопричастности к жизни лесного края, с трудной его землей, с его людьми, работающими, смекалистыми, щедрыми на душевную теплоту и отзывчивостью, определило мою жизнь — я признал себя костромичом», — пишет он в художественном очерке «Слово о родной земле Костромской». Следует обратить внимание ребят, что писатель называет своей родиной не только зримый образ костромской земли, каким он предстает перед ним в журналистских и писательских командировках, в бытовой повседневной жизни, но и сам дух Костромского края, уходящий в века, в тысячелетнюю историю. Рядом с сиюминутной, сегодняшней жизнью костромичей писатель силою

своего воображения и памяти создает обобщенную, осмысленную костромскую реальность в собирательном художественном образе. Своим творчеством он надеялся заронить в души читателей веру в добро и справедливость. Не случайно именем писателя названа звезда в созвездии Альфа Центавра — так и называется «Корнилов-идеалист» (потому что фронтовиков Корниловых было много, и были писатели с такой фамилией, а «Идеалист» — не только заключительный роман в трилогии писателя, но и его миропонимание).

Костромичи хорошо знали В. Г. Корнилова как легкого на подъем журналиста, борца за справедливость, сдвинувшего с мертвой точки решение многих проблем; страстного охотника, рыбака и дачника, купившего маленький домик в деревне Сандогора на берегу Волги для творческого уединения. И многие с удивлением узнавали, что этот мудрый, седовласый ветеран войны с прямой осанкой, легонько опирающийся на трость, ходит на протезах... Существует много примеров тому, что перед человеком, живущим общественными проблемами и творчеством, отступает физическая немощь. В. Г. Корнилов, утверждая, создавая, творя свой духовный мир, укрепил и мир телесный, что позволило ему до старости (чуть-чуть не дожил до 80 лет) сохранить ясный ум, высокую творческую работоспособность, здоровый, не наигранный оптимизм и веру в духовное возрождение людей, в справедливость и достойный мир для новых поколений.

В 1985 г. за романы «Семигорье» и «Годины» В. Г. Корнилову присудили Государственную премию РСФСР имени М. Горького, которую писатель передал на нужды библиотеки села Сандогора Костромского района. В. Г. Корнилов награжден многими боевыми и трудовыми орденами и медалями. В 1988 г. ему присвоили звание Почетного гражданина города Костромы.

После знакомства с биографией писателя, ребятам дается домашнее задание: прочитать во время летних каникул романную трилогию. Опыт показывает, что к 11-му классу у ребят пробуждается ответственность, интерес к учебе. Знание произведений местных писателей, тем более книг известного

писателя-фронтовика, может помочь в написании сочинения на вольную тему. Поэтому установочную лекцию библиотекаря ребята стараются законспектировать или записать на диктофон.

Необходимо раскрыть ребятам понимание писателем В. Г. Корниловым высших ценностей, идеалов, ориентиров, которыми можно руководствоваться в практической деятельности, в трудных жизненных ситуациях.

Нравственным идеалом для Корнилова является *утверждение Человека в человеке*. Мысль эта проходит через всю трилогию (и через все его творчество). Показывая формирование нравственного идеала, писатель формулирует его как Закон Жизни и подводит к нему своего героя лишь в последнем романе трилогии, «Идеалисте». Но разве не открыла сыну, искалеченному войной, Нравственный Закон человечности его мать, Елена Васильевна: «Зло приходит от тех, кто не умеет думать о других». Ведь только так можно объяснить войны, революции, аборты, изменения, разводы, брошенных детей, брошенных стариков, вражду, предательство, ненависть, алкоголизм, наркоманию, блуд и самоубийство.

Размышляя о пути самосовершенствования своего героя, В. Г. Корнилов ставит перед собой сложную проблему: понимание человека, его природы. Одним из первых и самым глубоким исследователем в этой области был Ф. М. Достоевский, усмотревший в человеке так называемую двойственность. В каком соотношении в человеке находятся сила и слабость, доброе и не-доброе, духовное и телесное, и что побеждает?

Реализм (а романы Корнилова реалистические) не считает человеческую двойственность неким роком; скорее, это трезвый взгляд на человека, с его положительными и отрицательными сторонами. Необходимо учитывать образ жизни в данном обществе, который определяется системой общественных отношений. Именно образ жизни может усилить те или иные стороны человека или погасить. Если меняется образ жизни (как в «Годинах» — герой попадает на войну) или изменяются общественные отношения (роман «Идеалист», отражающий перестроенное

время), то плохое в человеке, бывшее незаметной червоточиной, может проявиться достаточно сильно. Так же и хорошее, в незаметном даже человеке, перерастет в подвиг (солдат Колпин в «Годинах»).

Решая проблему двойственности человеческой природы, писатель заставляет задуматься, чем она обусловлена: влиянием ли природной, биологической сущности человека, или же его социальной сущностью, более глубоким познанием бытия. Важно то, что В. Г. Корнилов, отдавая предпочтение воспитанию, общественной среде в формировании личности, не просто не игнорировал, а художественно и подробно показал значение и природной, биологической нашей сущности. Акцент на биологическую природу человека делали западные мыслители; основательнее других это исследовал Фрейд, грубо отождествив с либидо (которое в определенных условиях себя обнаруживает). В. Г. Корнилов же рассматривает проявление биологической сути человека не только в деликатных отношениях мужчины и женщины («Идеалист»), но и в противоестественных, бесчеловечных условиях войны в чувствах страха, голода, усталости и брезгливости («Годины»).

В конце занятия класс разделяется на три группы; каждой из них предлагается свое задание к «летним чтениям». Обеспечение коллективной занятостью приучает ребят работать в команде. Безусловный минус командной работы в том, что всегда найдутся желающие «отсидеться», но выпускные классы уже осознали, что знания обретаются добровольно, а не принудительно. В нашей практике не было случая, чтобы сентябрьское занятие после каникул оказалось лишь монологом библиотекаря. Ребята приходят достаточно подготовленными и готовыми к обсуждению прочитанных книг. Старшеклассникам не обязательно тратить время на объемные сочинения; важно фиксировать свои мысли при прочтении, делать закладки на нужных страницах книг и проработать оценочные умозаключения, касающиеся полученного задания. При этом непременно возникает обсуждение в команде уже на подготовительном этапе.

Первая команда получает задание проследить диалектику социального и природного (телесного) в формировании характеров двух героев — Алеси Полянина и Юрочки Кобликова. Что должно доминировать в человеческой жизни — «хочу» или «надо»? Как утвердить «баланс удовольствий и обязанностей», анализировать свои близорукие чувства и подавлять разумом их стихийные проявления?

Вторая команда берется проанализировать социально-биологическую взаимообусловленность поведения героев в военное время. Эгоизм, страх, слабости и желания превозмогаются необходимостью, словом «надо», умением думать о других. Ребятам предлагается выбрать и обсудить эпизоды из книг, в которых разум, долг, ответственность за судьбы многих заглушают в человеке страх за собственную жизнь; долг и воинский порядок доминируют над чувствами, заложенными природой.

Третьей команде достается осмысление главного мотива творчества писателя — утверждения Человека в человеке — в отношениях мужчины и женщины. По В. Г. Корнилову, любовь одновременно разумна и неразумна, инстинктивна и одухотворена, биологична и социальна. Если бы любовь была только биологической, то она не несла бы в себе обаяния духовной культуры, а если бы она была только разумной, шла от мысли, то не могла бы воспламенить сердце, и в то же время лишенная сознательности, она напоминала бы необузданную страсть животных. Встречая на каждом шагу эгоизм в деликатных личных отношениях, трудно не согласиться с автором, что «даже любовь, этот великий дар Природы, не хочет оставаться в дикости. Любовь тоже ждет очеловечивания!..»

Осенью проводится заключительное двухчасовое занятие-конференция (круглый стол) с перерывом. Здесь помимо двадцатиминутного творческого отчета команд по заданным темам устраивается обсуждение вопросов, возникших у ребят во время прочтения книг. Форумы, диспуты, круглые столы с обсуждением острых социальных проблем для старшеклассников являются наиболее эффективной формой работы патриотического

воспитания. В диалоге, спорах они учатся слушать других, стремятся быть услышанными; учатся искусству и культуре общения, повышают свои нравственные качества, учатся взаимовыручке.

Оживить работу библиотечного форума помогут вопросы дискуссионного характера, предложенные библиотекарями и учителями. Например, такие:

1. Для кого из героев романной трилогии тезис «утверждение Человека в человеке» становится главным законом жизни: для Алеши Полянина, Юрочки Кобликова, лесника Красношенина, Васены Гавриловны, Макара Разуваева, старшины Аврова, комбата-два, генерала Степанова?
2. Можно ли сказать, что основной концепцией трилогии является «великое единство»: истина, добро и красота? В чем конкретно выражен эстетический аспект, нравственный, социальный? Приведите примеры.
3. Можно ли сказать, что именно чувство прекрасного «возвышает Человека в человеке» в Алеше Полянине (в гостиной Баскова переулка, на фронте, в плену, в мирной жизни)? Только ли это?
4. Какой роман трилогии бесспорно выигрывает гармонией формы и содержания? В каком романе трилогии эта гармония нарушается? Как вы думаете, почему?
5. Как вы считаете, вполне ли удалось автору отразить гармонию семейных взаимоотношений? Чего, на ваш взгляд, не хватает в отношениях между Алексеем и Зоей в романе «Идеалист», так сказать, «для полного счастья»? Каков идеал семейного счастья в вашем представлении? Какую семью в романах Корнилова вы назвали бы наиболее близкой к идеалу?
6. Проигрывает или выигрывает трилогия своей назидательностью, объемом? Какие формы повествования применительно к современной литературе кажутся вам наиболее удачными: роман, повесть, рассказ, эссе и т.д.? Аргументируйте свой ответ.
7. Можно ли провести параллели между романом-эпопеей Л. Н. Толстого «Война и мир» и трилогией В. Г. Корнилова (объем, авторское присутствие, назидательность; образ

высокого неба над раненым Андреем Болконским после Аустерлицкого сражения и образ звездного неба над падшим Алексеем Поляниным в «ночь Кентавра»; пути искания героев положительных (Болконский — Полянин, Наташа Ростова — Зойка) и отрицательных (Борис Друбецкой — Юрочка Кобликов, Долохов — Красноштейн))? Какой из трех романов Корнилова кажется вам наиболее «толстовским» и почему?

8. Считаете ли вы, что появление и незримое присутствие мифологического Кентавра в романе «Идеалист» художественно оправдано? Приведите примеры, в каких художественных произведениях современных авторов используется этот прием?
9. Писатель вводит современного читателя в атмосферу чистых, возвышенных, доверительных отношений военфельдшера Полянина и девчат из медсанбата. Может ли современная жизнь быть подтверждением тому, что в жизни более ценится близость духовная, что от нее — и радость, и тепло, и взаимопонимание, и возможность настоящей, одухотворенной любви? Аргументируйте ответ.
10. Тяжелое возвращение к жизни Полянина — это война человека с самим собой, война за право называться Человеком. Физические страдания и горькие размышления могут закалить человека или могут сломать его? Ответы подтвердите примерами из книг, фильмов и жизни.

Владимир Григорьевич Корнилов является нашим старшим современником. Нам посчастливилось встречаться и беседовать с ним, приглашать его на встречи с молодежью, на круглые столы с коллегами. После его смерти мы приходили к его жене, Жанне Павловне, домой, в квартиру, которую она впоследствии сделала музеем В. Г. Корнилова. Не забыть впечатлений и боязливости ребят, когда Жанна Павловна предлагала им поднять шестнадцатикилограммовый протез ноги, стоящий в прихожей. Навсегда запомнились ее рассказы о том, как начинался день писателя: с зарядки, физических нагрузок, гантелей. Затем — ванна с лекарственными снадобьями и травами, тридцатиминутный

массаж культей, перед тем, как надеть протезы... Своих многочисленных посетителей Корнилов встречал всегда стоя, в прихожей; дамам помогал снять верхнюю одежду, провожал в большую комнату до кресла... Весь день он казался бодрым, и только немногие близкие люди догадывались, каких усилий это стоило ему... Память накопила множество мелких подробностей к урокам мужества, о которых можно рассказывать ребятам...

Важно донести до ребят, что писатель В. Г. Корнилов охотно приходил на уроки мужества, на встречи с молодежью, в школы, техникумы и вузы. Он был великим оптимистом, скромным, легким, мудрым, добрым человеком редкого обаяния и ума, с твердыми и несгибаемыми представлениями о чести и порядочности. Когда его приглашали на внеклассные уроки по его трилогии или рассказам, ребятам было с писателем легко, т. к. он сразу же становился Алешей Поляниным — их ровесником. И никто не хотел замечать, что «Алеша» знает ответы на все их вопросы. И теперь он незримо через героев своих книг говорит ребятам о мужестве и героизме, долге и чести, дружбе и любви.



**Ирина Васильевна Ханько**

методист Детско-юношеского центра Волгограда

## **Технологии художественного краеведения как способ приобщения учащихся к изучению истории Великой Отечественной войны в Детской художественной школе**

**Аннотация.** Художественный образ в искусстве военных лет возникает на стыке таких факторов, как национальное самосознание, историзм мышления, этическая оценка происходящего. Это мощный ресурс по патриотическому воспитанию учащихся. Художественное краеведение составляет основу авторской технологии творческой деятельности, что является внеурочной формой обращения к истории.

**Ключевые слова:** патриотизм, Сталинградская битва, художественное краеведение, освоение, усвоение, присвоение.

Гуманистическая парадигма образования предполагает обращение к культурным ценностям. В Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования отмечено, что одним из требований школьного образования является присвоение обучающимися общечеловеческих ценностей, а также освоение культурных ценностей своей этнической и социокультурной группы<sup>1</sup>. Учреждения дополнительного образования должны способствовать формированию у учащихся ценностей, связанных с историей и культурой своей нации, а также с историей и культурой народов, проживающих на территории Российской Федерации.

<sup>1</sup> Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. М., 2013. С. 63.

тельного образования детей находятся в постоянном поиске содержания, форм и методов воспитания. Только через активное вовлечение в социальную деятельность и сознательное участие в ней детского коллектива, через развитие самоуправления можно достичь успехов в этом направлении.

Краеведение — один из самых эффективных компонентов воспитания уважения к традициям предков, к родной земле, к культурному наследию прошлого. Нет более подходящей темы для патриотического воспитания, чем изучение детьми своей малой Родины. Художественное краеведение, по определению В. Г. Смирнова, это краеведческий подход к изучению художественной жизни местного края, познания произведений, выполненных в разнообразных видах и жанрах изобразительного и декоративно-прикладного искусства; объектов каменной архитектуры и деревянного зодчества, а также многих видов народного искусства, в которых отражена природа, история, быт и психология населения края<sup>2</sup>.

Образовательная система в Детской художественной школе муниципального учреждения дополнительного образования «Детско-юношеский центр Волгограда» (далее — ДХШ) строится как культурнообразная. Художественное краеведение составляет технологическую основу образовательного процесса в ДХШ. Рассмотрим внеурочные формы обращения к истории в ДХШ по дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программе «Листая памяти страницы» (автор — педагог дополнительного образования И. В. Ханько) курса «Изобразительное искусство» для учащихся 6–12 лет.

Волгоград — бывший Сталинград, Царицын. В нашем городе актуальность патриотического воспитания неоспорима. В истории Второй мировой войны Сталинградское сражение занимает особое место. Сталинградская битва уникальна не только как

<sup>2</sup> Смирнов В. Г. Изучение искусства родного края как проблема и как средство эстетического воспитания учащихся средних общеобразовательных школ: дис. ... канд. пед. наук. М., 1976. С. 8.

символ победы в самой жестокой войне в современной истории, но и как проявление твердости духа. Сегодня эти события освещаются с учетом новых архивных и документальных данных. Зрителям стали доступны произведения послевоенного времени. Это фронтовые рисунки и письма, живописные произведения, а также документальные свидетельства эпохи, отражающие войну с точки зрения не только победителей, но и побежденных. Художественные произведения дают новый смысл нашему существованию, обогащая культурный мир.

На уроках истории в общеобразовательной школе ребенок получает знания. В ДХШ он может их трансформировать в художественный образ. Художественный образ — это всегда собственный взгляд пусть и юного художника на тему или событие, которое его особенно взволновало. Художнику нужны истории. Он может приукрасить события, добавив легенды. Этим он отличается от документалиста.

Дошкольники и учащиеся младшего школьного возраста еще не имеют исторических знаний, в учебном плане у них нет уроков истории. В ДХШ мы стареемся сформировать познавательный интерес, который впоследствии послужит мотивацией к изучению исторических событий на уроках истории.

Процесс создания тематической композиции у ребенка близок к структуре зрелой художественной деятельности:

- *1-я стадия* — восприятие, наблюдение, анализ;
- *2-я и 3-я стадии* — вынашивание замысла (сбор информации);
- *4-я стадия* — реализация замысла (перевод представления в конкретный образ);
- *5-я и 6-я стадии* — оценка, доработка, рефлексия (эмоции успеха).

Каждый этап творческой деятельности включает технологии художественного краеведения по изучению памятников истории и культуры — главных источников краеведческих знаний. Художественное краеведение помогает сохранить историческую память. Связь времен, поколений проявляется в исторической

застройке, созидательной деятельности по сохранению наследия, памятниках и мемориалах, в лучших произведениях художников, писателей и композиторов. Рассмотрим этапы творческой деятельности на примере темы программы «Батальный жанр» — «Сталинградская битва».

Технология творческой деятельности в ДХШ содержит авторские методики и реализуется по этапам:

- **Освоение (первая, вторая и третья стадия)** на примере темы «Три эпохи Дома солдатской славы».
- **Усвоение (четвертая стадия)**.
- **Присвоение (пятая и шестая стадия)** Мира на примере творческих композиций и проектов.

Понятие «Мир» — это круг смыслов, эмоций, впечатлений, образов, который формируется вокруг ребенка на основе новых знаний. Тема «Сталинградская битва» многогранна и реализуется в различных формах: творческих авторских композициях, интерактивных макетах, проектах. Образовательный процесс строится по принципу технологии творческой деятельности и включает этапы:

1. **Освоение**, подготовительный этап — развитие познавательного интереса к истории и традициям родного края через сбор материала, погружение в тему с использованием методов стимулирования познавательной активности. **Освоение мира** — это практика, потребление предметов окружающей среды, познание мира (зрительный опыт). Используются технологии художественного краеведения: экскурсии, пленэрные этюды и зарисовки, знакомство с источниками (фото, картины, книги, письма, творческие встречи, видео). Личность, которая заинтересовала ребят, был Яков Федотович Павлов, Герой Сталинградской битвы, Герой Советского Союза. В 2017 г. отмечалось 100-летие со дня его рождения и в нашем городе проводились тематические мероприятия.

В центре Волгограда находится легендарный дом Павлова — Дом солдатской славы. Мы рассматривали три эпохи этого дома: довоенную, военную и послевоенную. На осеннем пленэре

мы рисовали этот дом. Занятия на пленэре способствуют формированию таких качеств, как любовь к природе, бережное отношение к природному и культурному достоянию страны и своей малой родины. Акцент ставится на развитие познавательного и исследовательского интереса, на анализ при художественном восприятии окружающей действительности и творческой деятельности учащихся по изучению истории, традиций и культуры родного края.

У ребят возникали вопросы: «Что это за дом?», «Когда он был построен?», «Кто в нем жил?» и др.

*На первой стадии* этапа по освоению мира педагогу отводится ведущее место как проводнику в мире получения новых знаний. Это предполагает следующую последовательность:

- всестороннее изучение педагогом проблемы;
- просмотр учебного фильма или вводная лекция о художественном объекте, содержащая характеристику его особенностей (художественных, композиционно-структурных, исторических, колористических) и следующие сведения: к какому виду искусства данный объект относится, краткая характеристика или историческая справка о его создании и авторе; отрабатывается методика наблюдения и осмотра художественных объектов в соответствии с правилами и порядком сбора различного познавательного материала (зарисовки с натуры, описание и т. д.);
- проведение экскурсии к объекту с целью его визуального наблюдения, осмотра в целом и отдельных его фрагментов, это сопровождается выполнением зарисовок и описаний, в некоторых случаях сбором вещественных экспонатов.

Мы исследовали место, познакомились с жителями дома, встретились с Зинаидой Петровной Андреевой («дочкой Дома Павлова»). В моих воспоминаниях всплыла экскурсия в Дом Павлова, где проживала моя школьная учительница истории, и встреча с ее отцом — ветераном Великой Отечественной войны. Мы смотрели из квартиры в окна и пытались себе представить защитников дома. Эти воспоминания сгладили возрастные рамки с моими воспитанниками.

Посетили музей-панораму «Сталинградская битва». Экскурсоводы делали упор не на сухие исторические факты, а на реальные истории, которые впоследствии легли в основу содержания детских картин. В залах музея мы делали зарисовки солдатской формы, оружия, предметов быта. Эпоха обязательно должна прослеживаться в рисунках.

На примере живописного панорамного полотна «Разгром немецко-фашистских войск под Сталинградом» мы рассматривали батальные сцены. Особый интерес вызвал факт, что это огромное полотно шивалось в нашем Детско-юношеском центре, где мы и занимаемся. На примере разрушенной Мельницы Гергардта, которая сохранилась после Сталинградской битвы без восстановления, ребята смогли увидеть, как выглядел наш город в то время. Так же мы делали зарисовки военной техники под открытым небом, которая находится на втором уровне комплекса.

Весь этот материал должен знать педагог, поэтому каждая тема — это большая исследовательская подготовительная работа, прежде всего самого педагога. Зрительный и содержательный опыт очень важен для юного художника. Его нужно накапливать.

*На второй стадии* ребенок выбирает свою проблему и определяет содержательную сторону будущей композиции. Методику выбора проблемы можно представить в виде ромашки, лепестки которой детально раскрывают тему в различных аспектах: ярмарка абсурдных идей — все самые невероятные идеи имеют право на существование и воплощаются в материале; фиксация видеоряда; использование метода ассоциативных связей; метод «от противного» (обсуждается и отмечается то, что не нравится в этой теме).

Большая тема «Три эпохи Дома солдатской славы» (это сердцевина ромашки) разделилась на темы (лепестки ромашки): «История рождения», «История и лица войны», «История возрождения и сохранения памяти».

Тема «История рождения» раскрывала довоенную историю дома Павлова. В городе Сталинграде, на площади 9 Января, ныне площадь Ленина, в середине 1930-х гг. архитектор Сергей

Волошин построил четырехэтажный жилой дом с четырьмя подъездами. Назывался он Домом Облпотребсоюза и считался одним из престижных в городе, рядом с ним располагались жилые здания: Дом связистов, Дома работников НКВД, Дом Железнодорожников и др. В Доме Облпотребсоюза жили специалисты промышленных предприятий и партийные работники. Рядом также находился Дом Совконтроля — будущий Дом Заболотного — зеркальная копия Дома Облпотребсоюза. Эти два здания сыграют важную роль в обороне площади 9 Января. По воспоминаниям очевидцев, цвет обоих зданий был зеленый. Между ними проходила ветка железной дороги к Госмельнице № 3 (мельнице Гергардта).

Тема «История и лица войны» показывала оборону Дома Павлова и раскрывала имена героев и истории мирных жителей. В районе площади 9 Января оборонялся 42-й гвардейский стрелковый полк полковника Елина, который поручил капитану Жукову провести операцию по удержанию двух жилых домов: Дома Облпотребсоюза и Дома Совконтроля, имевших важное значение. Были созданы две группы: группа лейтенанта Заболотного и сержанта Павлова, которые и обороняли эти дома. Дом Заболотного впоследствии был разрушен наступавшими немцами. Он рухнул вместе с оборонявшими его бойцами. Разведывательно-штурмовая группа из четырех солдат, возглавляемая сержантом Павловым, заняла четырехэтажный дом и закрепилась в нем. На третьи сутки прибыло подкрепление под командованием лейтенанта Афанасьева, доставившее оружие и боеприпасы, и дом стал опорным пунктом в системе обороны полка.

Все время обороны зеленого дома (с 27 сентября по 25 ноября 1942 г.) в подвале находились мирные жители, пока советские войска не перешли в контртаку. Оборона этого дома продолжалась 58 дней. Дом обороняли военнослужащие разных национальностей. На оперативной карте немецкого командующего сталинградской группировкой Паулюса «дом Павлова» был обозначен как крепость. История защиты этого дома такова: в ходе бомбардировок города все здания превратились в руины, уцелел

всего лишь один четырехэтажный дом. Верхние его этажи позволяли вести наблюдение и держать под обстрелом ту часть города, которая была занята противником, поэтому сам дом играл важную стратегическую роль в планах советского командования.

Дом был приспособлен для круговой обороны. За пределы здания были вынесены огневые точки, а для сообщения с ними проделаны подземные ходы. Подступы к дому были заминированы при помощи противопехотных и противотанковых мин. Именно благодаря умелой организации обороны воины смогли столь долгий период времени отбивать атаки врагов. Представители одиннадцати национальностей вели стойкую оборону до тех пор, пока советские войска не пошли в контрнаступление в Сталинградской битве.

Во время обороны в доме находилась маленькая девочка — Зинаида Петровна Андреева (в девичестве Селезнева). Она и есть та самая «дочка Дома Павлова», ребенок, живший в подвале в дни самых страшных атак противника. Один из защитников дома, боец 13-й стрелковой дивизии Ахмат Турдыев писал затем своей семье: «Назло всем смертям в нашем доме родился ребенок. Девочка. Все зовут ее Зиной, а я Зиндаги — жизнью...» Мать Зинаиды прибежала, спасаясь от бомбежек, в дом, где жили ее родители. Солдаты, оборонявшие здание, защищали и девочку, и маму, и многих других мирных жителей, находящихся в подвале. Они делились последними крохами хлеба и муки, чтобы люди не погибли.

Тема «История возрождения и сохранения памяти» — это жизнь Дома в послевоенные годы. В июне 1943 г. А. М. Черкасова привела на развалины вместе с собой жен солдат. Так и возникло «Черкасовское движение», которое включало исключительно женщин. Возникшее движение нашло отклики и на других освобожденных территориях. Разрушенные города начали восстанавливать своими руками добровольцы в свободное от работы время. Площадь 9 Января переименовали. Новое название — площадь Обороны. На территории построили новые дома и окружили полукруглой колоннадой. Руководил проектом

архитектор Е. И. Фиалко. В 1960 г. площадь опять переименовали. Теперь это площадь Ленина. А из торцевой стены скульптуры А. В. Голованов с П. Л. Малковым в 1965 г. соорудили мемориал-барельеф «58 дней в огне», который сохранен до сих пор и украшает город Волгоград.

К 1985 г. Дом Павлова отремонтировали. 4 мая 1985 г. на торцевой стене дома со стороны улицы Советской открыта мемориальная стена-памятник. Авторы архитектор В. Е. Масляев и скульптор В. Г. Фетисов установили мемориал с надписью, напоминающей о подвиге советских солдат в те дни, когда они сражались за каждый кирпич этого дома. Надпись на мемориальной стене гласит: «В доме этом слились воедино подвиг ратный и трудовой». Современный адрес Дома Павлова: Советская улица, дом 39. Яков Федотович Павлов в 1980 г. удостоился звания «Почетный гражданин Волгограда». Умер Яков Федотович Павлов в 1981 г. и похоронен в Великом Новгороде.

С каждым годом количество ветеранов, свидетелей Великой Отечественной войны становится все меньше. На примере раскрытия этой темы видно, сколько людей сохранили память подвигов наших солдат, защитников Дома Павлова.

*На третьей стадии* ребенок переосмысливает информацию, занимается исследованием проблемы. Активно используются материалы пленэрной практики.

**2. Усвоение, основной этап — распределение среди учащихся творческого задания с углубленным изучением темы, применение эвристических и исследовательских методов на занятиях с целью создания авторского продукта.**

**Усвоение мира — это четвертая стадия** технологии творческой деятельности, на которой замысел воплощается в материале, происходит прочное погружение в культурное наследие. **Усвоение — процесс воспроизведения и превращения в формы** (работа над собой), разработка идеи, эскизов, сочинение картины.

Этот этап предполагает совместную работу учащихся, педагогов и родителей в различных формах в соответствии с возрастом

учащихся. Организация и погружение учащихся в культурно-образовательную и историческую среду — важная воспитательная задача педагога. Творческая работа с учащимися предполагает диалог, спор, совместную рефлексию. Итогом является новая культурная форма — соавторство учащегося и педагога. При этом это не только цель обучения, но и средство развития творческой личности ребенка. В процессе реализации творческого замысла учащиеся не только выполняют учебные задания, но и проводят своеобразные исследования культурных объектов и исторических событий. Это поисково-исследовательское начало напрямую связано с внедрением в технологическую подготовку учащихся метода проектов на основе межсетевого взаимодействия (музеи, библиотеки). У учащихся появляется возможность проанализировать, проверить и воплотить возникшие у них идеи в материале.

Материалы и техники используются самые разные. Это гуашь, акварель, тушь, пастель, цветные карандаши, масляные краски. Могут совмещаться графические и живописные техники. Особый интерес вызывают техники печатной графики монотипии для детей младшего школьного возраста и линогравюра для детей средней и старшей школы. В названиях детских работ заключена основная идея, которую юный художник демонстрирует зрителям: «Оборона Сталинграда», «Возрождение», «Рассвет надежды», «Встреча», «Служу Отечеству», «Эхо Сталинградской битвы».

**3. Присвоение**, заключительный этап — это прикладная, практическая значимость работы учащихся: обобщение знаний, рефлексия через литературное сопровождение и презентацию авторского продукта, отбор лучших работ на конкурсной основе для участия в выставке или для создания фильма, макета. Ребенок присваивает ценности, открытые историей и культурой, вводит их в свою личностную структуру. **Присвоение мира** — правильное самовоспитание (презентация авторского взгляда на событие), защита, выставка (со-бытийная общность), конкурс (общение с единомышленниками). Включает пятый и шестой этапы технологии творческой деятельности.

*На пятой стадии* происходит презентация творческой композиции (проекта) с содержательным раскрытием проблемы (в любой литературной форме). Презентация проходит в форме аукциона, деловой игры, выставки-представления, защиты, спектакля, тематического праздника, гражданской акции с оценкой педагога. Происходит развитие и деятельностное воплощение детской творческой инициативы.

Рассмотрим авторские варианты идей раскрытия темы «Сталинградская битва» в различных литературных формах.

В триптихе «Будущее в прошлом» юная художница рассказала об истории девочки, выжившей в легендарном Доме Павлова во время Сталинградской битвы, о тех 58 днях, когда мать и дочь находились на грани жизни и смерти, а их защитниками были бойцы, находившиеся в этом доме. «Эта хрупкая жизнь связала защитников общим желанием победить, спасти и выжить» — основная идея триптиха учащейся ДХШ Миланы Молчановой, 15 лет.

Триптих «Исторический исполин» — это история про тополь, который вырос на месте разрушенного собора и выстоял в Сталинградской битве, весь израненный пулями, 11-летняя Дарья Парамонова сопроводила его авторскими стихами:

*В той Руси-то Руси православной,  
В том ли старом во Царицын-граде.  
На той ли площадушке посередь града —  
Православный ли храм стоял.  
А названье-то ему было — Александро-Невский собор-то.  
Был красив-то он убранствушком.  
Каждый день христиане-то православные посещали его.  
Но наступило время да строгое.  
А в народе его Сталинским звали.  
Стали храмы-то взрывати да губити.  
Да ненастюшку этому повергся и собор этот.  
Посадили люди добрые на том месте-то деревце.  
Годы все шли да шли, деревья все росли да росли, да разивалися.  
Но война вдруг пожаловала, пора жестокая настала  
Ай во граде да во Сталине, да и во всей Стране.*

*Слышины были тули, бомбы рвалися на каждом шагу,  
Гибло много людей добрых-то.  
Все деревья-то под корень взрывалися.  
Да одно только дерево и осталось-то.  
Было оно тулями изранено  
И служило солдатушкам защитою.  
И сейчас стоит оно изранено, все в рубцах, да на площади.  
Напоминает нам о страшных тех днях, да о святом месте,  
Где стоял тот собор-то в честь Александра Невского.  
А пишу-то я картину маслицем,  
Чтобы память о том соборе осталася,  
Да чтобы показать всю силушку  
Собора-то величавого.*

Проект «Три эпохи Дома солдатской славы» — это три макета (принцип «матрёшки»), которые раскрываются поэтапно и демонстрируют образы дома в трех периодах. Этот проект может использоваться как пособие, разработанное автором данной статьи. При презентации творческого замысла создаются предпосылки для формирования у учащихся активной творческой деятельности, развития эстетического вкуса, образного мышления, пространственного воображения. Проектирование и организация социального пространства, в котором продукты творческой деятельности представляются социокультурному окружению, становятся ресурсом для различных форм со-бытийной жизни детско-взрослой образовательной общности.

Первичная форма такого пространства — выставка. При этом очень важным является проектирование формы детского и взрослого участия в организованных событиях. Ребенок должен проявить свое творческое начало во встречах со сверстниками и взрослыми, опираясь на творческий результат, полученный на предыдущем этапе.

Примером таких выставок может служить выставка «Мир, который нужен всем» (детские рисунки показывают мирное время и события Великой Отечественной войны на контрасте), выставка-конкурс пленэрных работ ДХШ «Волгоград-Родина,

Отечество-Россия» (plenэрные этюды и зарисовки на территории музея-заповедника «Сталинградская битва»), выставка по итогам городского онлайн-конкурса «Дорогами Победы» (тематика детских работ отражает крупнейшие сражения Великой Отечественной войны), выставка-иллюстрация «Журавли» (детские работы иллюстрируют стихи Расула Гамзатова «Журавли», которые читают за кадром авторы этих рисунков). Все эти выставки были посвящены 75-ой годовщине Победы советского народа в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг.

Творческие работы могут не только организовывать пространство, но и стать основой большого проекта. Проект ДХШ «Сталинградские окна» включал: *четыре баннера, выставку творческих работ, инсталляции*.

В оформлении главного фасада исторического здания, в котором находился Детско-юношеский центр Волгограда, а именно в бывшем ремесленном училище, перестроенном в кинотеатр «Победа», были задействованы все окна. По два крайних окна с обеих сторон заклеены крестообразно лентами. Четыре окна под центральным портиком оформлены баннерами. Изобразительный ряд каждого баннера включал историческую фотографию здания, в котором располагался ДЮЦ в разные исторические эпохи; текстовое сопровождение; детскую творческую работу; фотографии детей каждой эпохи. Судьбы детей Сталинграда-Волгограда неразрывны с трагическими и прекрасными событиями города, раскрывают ценности и смыслы эпохи и отражены в баннерах-коллажах.

*Баннер 1.* ДЮЦ — правопреемник первого на территории Российской Федерации и второго на территории бывшего СССР (вслед за Харьковским) Дворца пионеров — Сталинградского дворца пионеров. 3 января 1936 г. вопрос об открытии в Сталинграде Дворца пионеров обсуждался на заседании бюро крайкома ВКП(б). Было предложено шесть зданий, в которых мог расположиться будущий дворец, но все они по различным причинам не подошли. В результате Дворцу пионеров было передано здание, в котором на тот момент размещался горком партии. Это

здание было построено по заказу царицынского купца К. В. Воронина. Дети Сталинграда получили лучшее здание. Кроме основного здания, дворцу было передано здание бывшей Мариинской женской гимназии.

*Баннер 2.* Дворец продолжил свою работу в первые месяцы войны. Кружок рукоделия приступил к массовому пошиву белья для госпиталей. Юные химики расфасовывали медикаменты и перевязочные средства для полевых медсанбатов. В типографии печатались повестки. Симфонический оркестр дворца играл на городском радио, заменяя ушедших на фронт музыкантов. Художественные кружки давали концерты на призывных пунктах и в госпиталях. Юные техники делали деревянные корпуса для противотанковых мин. Воспитанники изостудии рисовали почтовые открытки для красноармейцев. 9 декабря 1941 г. городской комитет обороны принял решение о закрытии Дворца пионеров. 10 декабря здание дворца занял штаб Харьковского военного округа. Но кружки продолжили работу в школах № 8, 9, в помещениях музыкального техникума и радиостудии. В ходе Сталинградской битвы здание дворца было разрушено и не подлежало восстановлению.

*Баннер 3.* 22 апреля 1950 г. в здании по ул. Пушкинской, 25, начал свою работу Дом пионеров, который сталинградцы по старой памяти называли Дворцом. Здание было маленьким, и в 1956 г. решением Исполкома горсовета дворец перевели в здание по проспекту Ленина, 5.

*Баннер 4.* 29 декабря 1981 г. на берегу реки Царицы было открыто новое здание Дворца пионеров, построенное по проекту архитектора Е. И. Левитана. Основная идея архитектора состояла в том, что здание — это корабль детства, который оправляется в плавание с профессиональной командой (педагогами) и пассажирами-учениками, разделяющими ее, команды, курс и учащимися покорять новые горизонты.

*Выставка творческих работ* учащихся ДХШ показывает лица, города, пейзажи, людские судьбы. Юные художники переосмысливают целую эпоху, тем самым объединяя нас, всех

жителей Волгограда с нашим прошлым, настоящим и будущим. Творческие работы, выполненные учащимися ДХШ, становятся активным материалом для изучения культурно-исторического наследия нашего края, развития эстетического вкуса детей и взрослых, эффективной технологией патриотического воспитания учащихся. Экскурсии по экспозиции выставки проводят авторы работ.

**Инсталляция** — объектно-предметные пространственные композиции, созданные из различных элементов, бытовых и военных предметов, музыкальных инструментов, игрушек, фрагментов текстовой и визуальной информации. Многие предметы были принесены самими учащимися из домашних архивов. Видеоряд — документальные фото (судьбы детей в хронике событий военного Сталинграда):

- школьные занятия в разрушенном городе;
- трагедия и музыка в сердцах людей;
- запечатлеть моменты истории: солдат и художник;
- дети, играющие среди развалин;
- герои среди сверстников.

Художественная цель создания инсталляции — вступая в различные неординарные комбинации, вещь освобождается от практической функции, приобретая функцию символическую. Смена контекстов создает смысловые модификации, игру значений. Необычные сочетания обычных вещей. Эстетическое содержание инсталляции и игра смысловых значений способствуют более сильному образному и эмоциональному воздействию на учащихся.

**Шестая стадия** связана с проектированием рефлексивных пространств для обнаружения и развития смысловой перспективы детско-взрослой со-бытийной общности.

На этом этапе происходит рефлексия — оценка самими учащимися работ друг друга в форме викторины, деловой игры, круглого стола, анкетирования по основным критериям:

- индивидуальность (замысел, фантазия, нестандартный подход);

*Ирина Васильевна Ханько*

- содержательность (раскрытие темы, выбор названия);
- техническое исполнение (анализ композиции, колорит, формат, материал, техника исполнения).

Данный этап является переходом к новому витку развития со-бытийной образовательной общности, открывающей для ребенка культурные горизонты и новые способы реализации своей позиции в социокультурном пространстве.

---

*Научное издание*

ПРЕПОДАВАНИЕ ВОЕННОЙ ИСТОРИИ  
В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

*Выпуск 3*

Корректор *М. А. Иванова*

Оригинал-макет *П. П. Шаров*

Обложка *И. А. Тимофеев*

Подписано в печать 11.11.2020. Формат 60×90<sup>1/16</sup>  
Бумага офсетная. Печать офсетная. Усл.-печ. л. 25,5

Тираж 400 экз. Заказ № 2222

Издательство «Нестор-История»  
197110 СПб., Петрозаводская ул., д. 7

Тел. (812)235-15-86

e-mail: [nestor\\_historia@list.ru](mailto:nestor_historia@list.ru)

[www.nestorbook.ru](http://www.nestorbook.ru)

Отпечатано в типографии  
издательства «Нестор-История»  
Тел. (812)235-15-86