



Осенняя научная сессия  
«СИСТЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ –  
РЕСУРС РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА»

# ИСТОРИЯ МИРОВЫХ ЦИВИЛИЗАЦИЙ. ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

*Материалы XVII Всероссийской научной конференции,  
посвященной памяти С.И. Канзуна*

*Красноярск, 24 ноября 2022 г.*



*Самуил Ихильевич Кангун  
(1938–2022)*

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования  
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. Астафьева»

Осенняя научная сессия  
КГПУ им. В.П. Астафьева  
«Система педагогического образования –  
ресурс развития общества»

---

# **ИСТОРИЯ МИРОВЫХ ЦИВИЛИЗАЦИЙ. ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

---

**Материалы XVII Всероссийской научной конференции,  
посвященной памяти С.И. Кангуна**

*Красноярск, 24 ноября 2022 г.*

*Электронное издание*

Красноярск  
2023

ББК 63.3(0)  
И 907

**Редакционная коллегия:**

*А.Г. Канаев* (отв. ред.)

*Е.Л. Зберовская*

*Е.С. Меер*

И 907 **История мировых цивилизаций. Образование как фактор социально-политического развития:** материалы XVII Всероссийской научной конференции, посвященной памяти С.И. Кангуна. Красноярск, 24 ноября 2022 г. [Электронный ресурс] / отв. ред. А.Г. Канаев; ред. кол. – Электрон. дан. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2023. – Систем. требования: PC не ниже класса Pentium I ADM, Intel от 600 MHz, 100 Мб HDD, 128 Мб RAM; Windows, Linux; Adobe Acrobat Reader. – Загл. с экрана.

ISBN 978-5-00102-611-2

ББК 63.3(0)

ISBN 978-5-00102-611-2

(Осенняя научная сессия КГПУ им. В.П. Астафьева  
«Система педагогического образования –  
ресурс развития общества»)

© Красноярский государственный  
педагогический университет  
им. В.П. Астафьева, 2023

## От редакции

24 ноября 2022 г. кафедра всеобщей истории Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева в партнерстве с Государственной научной библиотекой Красноярского края в рамках Осенней научной сессии «Система педагогического образования – ресурс развития общества» провела XVII Всероссийскую научную конференцию «История мировых цивилизаций. Образование как фактор социально-политического развития». Прошедшая конференция была посвящена памяти нашего коллеги, ученого и друга, кандидата исторических наук, доцента Самуила Ихильевича Кангуна, много сделавшего для развития исторического факультета КГПУ им. В.П. Астафьева и гуманитарного образования в регионе.

В работе конференции приняли участие специалисты разных общественных наук. В фокусе внимания ученых были вопросы государственной политики в сфере образования в России и за рубежом, влияния образования на развитие общества, а также традиции, современные практики гуманитарного образования в средней и высшей школе и др. Работа конференции проходила в трех форматах – очном, онлайн и заочном.

В конференции участвовали студенты, магистранты, аспиранты, преподаватели высших и средних профессиональных учебных заведений, а также учителя общеобразовательных школ из Иркутска и Иркутской области, Красноярска, Ачинска, Омска, Томска.

В докладах участников конференции и их обсуждении отразился неизменный интерес к образованию как важнейшему фактору социально-политического развития, формирующему его динамику. Организаторы конференции уверены, что представленные материалы вызовут интерес у широкого круга специалистов разных общественных наук – историков, философов, социологов, антропологов, культурологов и др.

Кафедра всеобщей истории КГПУ им. В.П. Астафьева выражает благодарность коллективу Государственной научной библиотеки Красноярского края и лично заведующему отделом литературы на языках народов мира Брагину Александру Александровичу за многолетнее сотрудничество и помощь в организации и проведении конференции.

## **ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ С.И. КАНГУНА ПО РАЗВИТИЮ ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КРАСНОЯРСКОМ КРАЕ**

ACTIVITIES OF S.I. KANGUN  
FOR THE DEVELOPMENT OF HISTORICAL EDUCATION  
IN KRASNOYARSK KRAI

**Е.Л. Зберовская**

**E.L. Zberovskaya**

*Историческое образование, предметные погружения, школьные НОУ, олимпиады по истории, ЕГЭ по истории, педагогические колледжи.*

В статье рассмотрены опыт взаимодействия исторического факультета КГПУ им. В.П. Астафьева с образовательными организациями региона во второй половине 1980–2000-х гг., накопленный бывшим деканом факультета С.И. Кангуном, и его вклад в развитие исторического образования в крае.

*Historical education, immersions in subject, scientific societies of students (SSS) at schools, history Olympiads, USE (Unified State Exam) in history, pedagogical colleges.*

The article considers the interactions between the Department of History of KSPU named after V.P. Astafiev and educational organizations of the Krasnoyarsk Krai in the second half of the 1980s – 2000s, accumulated by the former dean of the faculty S.I. Kangun as well as his contribution to the development of historical education in the region.

**С**истема высшего образования в Российской Федерации последние тридцать лет находится в состоянии постоянного реформирования, что является требованием быстро меняющегося мира. В 2020 г. произошло переподчинение педагогических вузов страны из ведения Министерства образования и науки в Министерство просвещения,

что повлекло за собой обновление целей и задач для образовательных учреждений высшего педагогического образования. Эти изменения нашли отражение в «Программе педагогических образовательных организаций, находящихся в ведении Министерства просвещения Российской Федерации, на 2021–2024 годы» [1].

Место вузов в пространстве российского педагогического образования определено как системообразующее, обеспечивающее устойчивость подготовки кадров для отрасли и вносящее существенный вклад в развитие научной составляющей педагогического образования.

В свете происходящих изменений представляется особенно важным обратиться к уже накопленному опыту работы. Многогранная деятельность бывшего декана исторического факультета Самуила Ихильевича Кангуна была направлена на развитие исторического образования в регионе через взаимодействие образовательных педагогических организаций, в центре которого находился исторический факультет Красноярского государственного педагогического университета.

Статья основана на источниках личного происхождения – устных и письменных воспоминаниях преподавателей и выпускников КГПУ, принимавших участие в различных проектах, организованных Самуилом Ихильевичем Кангуном.

В 1990-е гг. по инициативе Самуила Ихильевича в гимназии № 91 им. М.В. Ломоносова г. Железногорска были организованы предметные погружения по истории в профильных 10-х и 11-х классах. Каждую субботу в течение 4 часов преподаватели исторического факультета проводили занятия по отечественной и всемирной истории. Участник погружений А.В. Федоров вспоминает: «Это были очень серьезные погружения, в стилистике спецкурсов, по проблемам. По форме это больше напоминало семинары, спец-

семинары и спецкурсы. Программы были согласованы с руководством гимназии и управления образования «Железногорска» [2]. По окончании профильных классов было решено проводить ранние экзамены: выпускной и вступительный одновременно. Успешно сдавшие их сразу поступали на исторический факультет. Экзамены принимала комиссия, состоящая из представителей исторического факультета. Таким образом, уже в 1990-е гг. под руководством С.И. Кангуна в школах Красноярска и Железногорска создавались прообразы современных психолого-педагогических классов, имевших предметную направленность.

Сотрудничество с образовательными учреждениями Железногорска не исчерпывалось преподаванием в профильных классах. Почти двадцать лет Самуил Ихильевич возглавлял работу жюри секций НОУ. В жюри приглашались преподаватели исторического факультета. С.И. Кангун обязательно проводил разбор докладов, давал методические рекомендации [2].

Одной из форм работы со школьниками, способствующих их профессиональному выбору в пользу исторического факультета, были олимпиады по истории, которые долгое время проводил Самуил Ихильевич. Предметные олимпиады инициировало управление образования города Красноярска, но С.И. Кангун в качестве ведущего превращал их из формального мероприятия в увлекательное, наполненное эмоциями и емкими устными зарисовками о деятелях или событиях исторических эпох. В конце 1980-х гг. Самуил Ихильевич разработал тематические олимпиады для школьников, в т.ч. по Великой Французской революции. Они проводились для школьников городов Красноярска, Ачинска, Минусинска, Лесосибирска.

К проведению олимпиады привлекались студенты старших курсов истфака, которые вместе с преподавателями

были участниками жюри. Выпускники исторического факультета – участники таких выездных олимпиад отмечают, что Самуил Ихильевич прислушивался к мнению студентов в жюри при обсуждении и никогда не диктовал оценки. Вероятно, это один из лучших примеров популярного сегодня наставничества – когда преподаватели передают свой опыт студентам в совместной практической деятельности.

В 2006 г. в Красноярском крае, как и в других регионах страны, выпускники школ стали сдавать Единый государственный экзамен по истории. Главой краевой предметной комиссии стал С.И. Кангун, пользующийся абсолютным авторитетом среди учительского сообщества региона и способный возглавить работу команды экспертов. Самуил Ихильевич обладал энциклопедическими знаниями, мог ответить практически на любой вопрос, заданный экспертом, как по зарубежной, так и по отечественной истории. Как отмечает один из экспертов, работавших долгое время с С.И. Кангуном, «на проверке к нему всегда выстраивалась большая очередь, потому что только он мог прояснить все ответы и премудрости задания» [3]. Самуил Ихильевич будет возглавлять комиссию одиннадцать лет и потом еще четыре года работать в ней в качестве старшего эксперта.

В середине 2000-х гг. педагогическим вузам страны и педколледжам была поставлена задача создания сопряженных учебных планов для того, чтобы выпускники колледжей могли продолжить обучение в стенах вуза на соответствующем факультете, поступив сразу на третий курс заочного отделения. Работу по созданию таких сопряженных планов на историческом факультете КГПУ им. В.П. Астафьева возглавил его декан С.И. Кангун. Ректор КГПУ им. В.П. Астафьева М.В. Холина вспоминает, что комиссия преподавателей факультета и представители колледжа обсуждали риски создания планов, дефициты в подготовке

студентов педколледжей, планировавших продолжить учебу на историческом факультете. Вместе с тем «Самуил Ихильевич доверил педагогическому коллективу Енисейского педагогического колледжа подготовку будущих студентов истфака с возможностью перезачета дисциплин, которые дублировались в вузе и в колледже. В первую очередь это касалось предметов психолого-педагогической направленности». Мария Валерьевна отмечает, что «высокая планка преподавателей вуза двигала развитие преподавателей педколледжа» [4]. Опыт работы с СПО является примером того, как вуз и колледж могут совместно решать задачи подготовки высококвалифицированных специалистов, восполняя дефициты друг друга.

Деятельность Самуила Ихильевича по развитию исторического образования в регионе была направлена не только на совершенствование взаимодействия образовательных организаций, но и на повышение качества подготовки историков, рост интереса к исторической науке у молодежи. Предлагая разные формы сотрудничества, исторический факультет под руководством С.И. Кангуна действительно становился системообразующим элементом исторического педагогического образования в Красноярском крае.

### **Библиографический список**

1. Программа педагогических образовательных организаций, находящихся в ведении Министерства просвещения Российской Федерации, на 2021–2024 годы [Электронный ресурс]. URL: <https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=EXP&n=802438#pOnEnRTw7tn11Lsx> (дата обращения: 20.11.2022).
2. Воспоминания А.В. Федорова – личный архив автора.
3. Воспоминания А.П. Дементьева – личный архив автора.
4. Воспоминания М.В. Холиной – личный архив автора.

**ДИСКУРСИВНЫЕ ПРАКТИКИ  
В ВУЗОВСКОМ ПРЕПОДАВАНИИ ИСТОРИИ  
КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ИНСТРУМЕНТ  
(НА ПРИМЕРЕ  
ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
С.И. КАНГУНА)**

DISCURSIVE PRACTICES  
IN HISTORY TEACHING AT HIGHER SCHOOLS  
AS A PROFESSIONAL TOOL  
(ON THE EXAMPLE OF THE TEACHING ACTIVITY  
OF S.I. KANGUN)

**М.В. Эберхардт**

**M.V. Eberhardt**

*Теория дискурса Мишеля Фуко, методика преподавания истории в высшей школе, КГПУ им. В.П. Астафьева, Кангун Самуил Ихильевич.*

В статье анализируются методы и приемы преподавания истории в университете через призму теории дискурса Мишеля Фуко. Предметом применения методологии является преподавательская деятельность доцента кафедры всеобщей истории КГПУ им. В.П. Астафьева Кангуна Самуила Ихильевича.

*Discourse theory by Michel Foucault, methods of teaching history in higher education, KSPU named after V.P. Astafiev, Kangun Samuil Ikhilevich.*

The article analyzes the methods and techniques of teaching history in university teaching through the prism of Michel Foucault's theory of discourse. The subject of the application of the methodology is the teaching activity of the Associate Professor of the Department of General History of the KSPU named after V.P. Astafiev Kangun Samuil Ikhilevich.

Кандидат исторических наук, доцент кафедры всеобщей истории КГПУ им. В.П. Астафьева Кангун Самуил Ихильевич (1938–2022) начал преподавательскую деятельность в 1970 г. (тогда еще в Красноярском государственном педагогическом институте), был деканом исторического факультета с 1988 по 2006 г. и, без преувеличения, стал его олицетворением и целой эпохой.

Учившиеся у Самуила Ильича или просто хоть раз слышавшие его лекции, рассказы о чем-то, часто выражали свое восхищение, говоря: «Мастер слова! Прекрасный лектор! Преподаватель с большой буквы». В любом случае Самуил Ильич обладал сильным воздействием на студентов и коллег.

На наш взгляд, помимо всего прочего, стоит взглянуть на его преподавательскую деятельность с точки зрения теории дискурса Мишеля Фуко, так как именно она позволяет раскрыть суть подхода к вузовскому преподаванию истории.

Основными курсами, которые вел Самуил Ильич, были новая история стран Запада и Северной Америки, историография новой истории.

Стоит отметить, что преподавание истории на вузовском уровне имеет свои особенности: студенты уже знают основу курса со школы, как и некоторые теоретические аспекты, поэтому университет должен вывести эти знания и способность владеть ими на качественно иной, более высокий уровень, кроме того, специфика педагогического вуза предполагает умение применить эти знания для дальнейшего обучения школьников.

Манера самого взаимодействия Кангуна со студентами, как и мера воздействия, не укладывается в рамки так называемой методики преподавания и в большей степени может быть понята как некий «дискурс» С.И. Кангуна.

Дискурс представляет собой совокупность высказываний относительно той или иной области и структурирует способ говорения на ту или иную тему, о том или ином объекте, процессе [1].

В свою очередь, дискурсивные практики – категория, которая обозначает речевую деятельность, осуществляемую в соответствии с требованиями определенного типа дискурса в процессе его производства и воспроизводства [2, с. 158].

В таком понимании можно выделить «уровни» дискурсивной практики Самуила Ихильевича:

1) дискурс истории: новой истории как периода, как предмета (университетского и школьного), как исследования, научного поиска, науки;

2) дискурс общения (взаимодействия) на уровнях: преподаватель – студент; преподаватель – коллега; наставник – коллега;

3) дискурс «университета» и «научной школы».

Фуко отмечал, что дискурс научной дисциплины выступает в определенной, свойственной именно ей «форме знания», отраженной в понятийном аппарате с его взаимосвязями, причем каждой исторической эпохе свойственен характерный уровень «культурного знания» – эпистема (что и как нужно познавать).

Если проанализировать манеру преподавания новой истории, можно заметить использование разных эпистем в зависимости от формы занятия или дополнительной работы учащихся.

«Средневековая» эпистема сходства или подобия прекрасно подходила для коллоквиумов по сравнительной характеристике, обзорных лекций; эпистема различия (эпохи Просвещения), сосредоточенная на анализе, классификации, установлении корректных взаимосвязей, эффективно позволяла работать со словарем понятий и проработкой

научных монографий; «эпистема систем и организаций» позволяла соединить наработанное на завершающем этапе изучения курса [3, с. 289].

И конечно, особая роль принадлежала управлению дискурсом: «Если дискурсом не управлять, то он будет хаотичным» [4, с. 304]. По-настоящему научное знание, а тем более обучение таковому напрямую зависит от этого фактора. В этом контексте особую роль играют владение вниманием группы при работе на семинаре, коллоквиуме, недопущение хаоса дискурсов, постоянное возвращение к сути вопроса: предмет рассмотрения – тема и задачи семинара, овладение навыками работы с литературой, источниками, выступления, оппонирования, дополнения.

Как и случае многослойности самого дискурса, управление им также включало все формы «процедуры контроля», как «внешние» (запрет, разделение и отбрасывание, оппозиция истинного и ложного), так и «внутренние», появившиеся в процессе уважительной атмосферы взаимодействия преподавателя и студента.

В результате таких дискурсивных практик и их управления рождалась настоящая «власть» над историческим знанием и пространством (исторического факультета).

Для понимания дискурса истории в названном контексте хотелось бы в завершении привести цитату самого Самуила Ихильевича Кангуна: «Если не превращать историю в предмет „Чего изволите?“, если не делать ее приложением к тем или иным политическим интересам, то возможностей у исследователей сейчас намного больше. Мне очень нравится фраза: „Историк должен быть хранителем совести нации“. Историк должен максимально стараться формировать такой взгляд на мир, который бы позволил человеку думать, размышлять, не оглядываясь на обязательную идеологию» [5].

## Библиографический список

1. *Кожелякин Е.А.* Анализ дискурса как системы рассеивания в традиции французской философии второй половины XX века (М. Фуко, М. Пеше) // *НОМОТНЕТИКА: Философия. Социология. Право.* 2008. № 4 (44) [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-diskursa-kak-sistemy-rasseivaniya-v-traditsii-frantsuzskoy-filosofii-vtoroy-poloviny-hh-veka-m-fuko-m-peshyo> (дата обращения: 10.12.2022).
2. *Социология: Энциклопедия* / А.А. Грицанов, В.Л. Абушенко, Г.М. Евелькин и др. Минск: Интерпрессервис; Книжный Дом, 2003.
3. *Фуко М.* Слова и вещи. Археология гуманитарных наук / пер. с фр. В.П. Визгина; вступ. ст. Н.С. Автономовой. СПб.: А-сэд, 1994.
4. *Фуко М.* Археология знания / пер. с фр. М.Б. Раковой, А.Ю. Серебрянниковой; вступ. ст. А.С. Колесникова. СПб.: Гуманитарная Академия, 2020.
5. *Кангун Самуил.* «Мне хотелось, чтоб сквозь кусочек хлеба с маслом просвечивала луна» // Шленко Ю. Интервью в газете «Конкурент». 2007. 28 марта. № 14 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.konkurent-krsk.ru/index.php?id=348> (дата обращения: 10.12.2022).

# ГОСУДАРСТВЕННАЯ ПОЛИТИКА В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

---

## ОБРАЗОВАНИЕ КАК ИНСТРУМЕНТ МЯГКОЙ СИЛЫ ВО ВНЕШНЕЙ ПОЛИТИКЕ АВСТРАЛИИ

### EDUCATION AS A SOFT POWER INSTRUMENT IN AUSTRALIAN EXTERNAL POLICY

**А.В. Буденкова**

**A.V. Budenkova**

*Международное образование, план Коломбо, мягкая сила, внешняя политика Австралии.*

Исторический ракурс статьи позволяет увидеть изменения, которые произошли в сфере международного образования Австралийского союза, и оценить весомость образования в качестве фактора политического влияния.

*International education, the Colombo plan, soft power, Australian external policy.*

A historical view on the issue affords to trace the changes which took place in the sphere of international education of the Australian Union and to assess the weight of education as an instrument of politic influence.

Сфера образования имеет огромные возможности и бесспорно является ценным ресурсом, способным заинтересовать и привлечь внимание общества, внести новые идеи, придать стимул и дать направление его дальнейшему развитию. Международное образование признано сегодня потенциальным ресурсом и источником мягкой силы государства.

История международного образования в Австралии связана с планом Колombo, решение о котором было принято в 1950 г. на конференции стран – членов Британского Содружества. План Колombo предложил Австралии классический подход в этом вопросе, чтобы популяризировать и сделать приемлемым вариант «европейского» образования для стран региона. В 1950–1960-х гг. Австралия использовала план Колombo в качестве средства «безопасного укрепления» дипломатических отношений с «чужеродной» Азией посредством учреждения стипендий плана Колombo для представителей азиатских стран [1, р. 4]. По утверждениям некоторых исследователей, в 1945–1972 гг. миграционная политика «Белой Австралии», как и любая миграционная политика в наши дни, была тесно связана с международным образованием и, более того, повлияла на саму природу формирования политики в отношении зарубежных студентов.

Официальные лица Австралии уделяли особое внимание стипендиям плана Колombo, так как видели в них инструмент тонкого влияния на ценности образованной азиатской элиты. С другой стороны, это не предполагало, что обученные в Австралии представители азиатской элиты обязательно внесли бы свой вклад в укрепление отношений между Австралией и азиатскими странами. К тому же модель стипендий плана Колombo оказалась финансово неустойчивой, и с середины 1980-х гг. Канберра начала осуществлять коммерческий подход к международному образованию. В 1986 г. были внесены поправки к законодательному акту об оплате обучения иностранных студентов 1979 г., по которому плату за обучение начали взимать практически со всех категорий иностранных студентов, кроме детей иностранных служащих, проходящих службу в войсках обороны, представителей дипломатических и консульских служб и т.п. [2, р. 2]. Все заинтересованные стороны, рабо-

тающие в сфере международного образования, начали осознавать, что они работают на внутреннем и международном рынке, где имеют возможность получения коммерческой выгоды за счет прибывающих студентов. Изменения были внесены и в визовую политику относительно иностранных студентов, что способствовало увеличению их притока с 1986 по 1989 г. почти в два раза, и в их числе значительно возросло количество «фиктивных студентов», приехавших по студенческой визе на краткосрочные курсы по изучению английского языка, но фактически для работы в Австралии [3, р. 18]. Затем из опасений «злоупотребления» учреждениями «Интенсивным курсом изучения английского языка для зарубежных студентов» были ужесточены правила приема на них, и поток студентов, особенно из КНР, в начале 1990-х гг. значительно снизился [3, р. 18]. В июне 1990 г. в работу с иностранными студентами было вовлечено 970 государственных и частных учреждений. Кроме университетов, в их число вошли 484 колледжа, финансируемых из частных фондов, которые предлагали курсы в области подготовки секретарей, ведения бизнеса или религиоведения. В число данных учреждений включены Ассоциация школ английского языка (ELICOS), сегодня известная под названием Английская Австралия. Данная ассоциация объединяет школы, специализирующиеся на обучении иностранному языку зарубежных студентов в Австралии. Также для иностранных студентов привлекательной оказалась и программа по техническому и дальнейшему образованию (TAFE), предоставляющая обучение в основном посредством квалификационных курсов [3, р. 33].

Австралийские образовательные услуги оказываются и за пределами континента. В качестве механизмов оказания услуг, сформировавшихся в XX в. и действующих по сей день, можно выделить: развитие зарубежных

филиалов, совместные исследовательские и/или технические программы, обмен техническим персоналом, командирование персонала, выездные лекции, обеспечение учебным материалом, совместные мероприятия с зарубежными учреждениями, дистанционные образовательные центры, оказание помощи в сфере образования развивающимся странам, совместные проекты, в рамках которых проходит помощь в (пере)обучении. Основные потребители австралийских образовательных услуг на местах – это Индонезия, Сингапур, Малайзия, Гонконг, Таиланд, Новая Зеландия, что совпадает с внешнеполитическими интересами Канберры. Согласно Белой книге 2017 г., национальные интересы Австралии связаны прежде всего с многополярным процветающим Индо-Тихоокеанским регионом, честной конкуренцией среди стран, входящих в него (Австралия, Новая Зеландия, страны Океании, Китай, Индия, страны АСЕАН и США) [4, р. 40–47].

В XXI в. в обновленном плане Коломбо (New Colombo Plan), на связи и взаимоотношения выпускников которого в 2016 г. в своей речи возложила надежды и амбиции Джулия Бишоп [5, р. 8], появились и новые инициативы правительства Австралии, логично укладываемые в политику мягкой силы. В 2013 г. Либеральная партия Австралии, в качестве «ключевой инициативы» своей политики заявившая об обновленном плане Коломбо, развернула его направление. Теперь австралийцы отправляются в Азию. Канберра спонсирует обучение и интернатуру в 38 странах Индо-Тихоокеанского региона. В 2016 г. в рамках обновленного плана Коломбо были запущены еще 3 инициативы: Национальная стратегия международного образования (10-летний план по развитию Австралии как глобального лидера в оказании образовательных услуг и исследований), дорожная карта австралийского международного

образования 2025 (документ по реализации экономического потенциала рынка международного образования), Глобальная стратегия Австралии по поддержке своих выпускников (стратегия по привлечению австралийских выпускников к продвижению национальных интересов в Индо-Тихоокеанском регионе).

Однако политика мягкой силы постоянно подвергается критике в связи с ее «обратным эффектом». Например, индийский студенческий кризис 2009 г., включавший эпизоды насилия в отношении индийских студентов, жесткое принуждение к миграции, изменение правил и крах сомнительных институтов – поставщиков образовательных услуг, продемонстрировал, что плохой опыт, взаимодействие или результаты даже на индивидуальном уровне могут иметь разрушительные последствия, влияя не только на непосредственную коммерческую жизнеспособность сектора, но и на долгосрочную репутацию нации. В 2021 г. в результате усиления американо-китайских противоречий и активной роли Австралии в поддержке антикитайских инициатив, министерство образования Китая опубликовало свое последнее предупреждение об учебе в Австралии, в котором говорилось, что китайские иностранные студенты «подвергались нападениям во многих местах» и получение образования в Австралии небезопасно. Однако опрос, проведенный Институтом Лоуи, не подтвердил масштабность заявления, хотя и выявил, что среди китайцев 24 и 35 % обладателей долгосрочных виз, таких как студенты, в целом не чувствуют себя принятыми в австралийском обществе. 31 % респондентов сообщили, что их называли оскорбительными именами из-за их китайского происхождения, а 18 % заявили, что им угрожали или нападали [6]. Тем не менее даже опровергнутый, по сути, факт оказал влияние на уменьшение количества китайских студентов в Австралии [7].

## Библиографический список

1. International Education as Public Diplomacy // IEAA Research Digest 3, Australian Government, Department of Education, June 2014. P. 10 [Электронный ресурс]. URL: [ieaa.org.au/research-digests](http://ieaa.org.au/research-digests) (дата обращения: 22.11.2022).
2. Overseas Students Charge Amendment Bill, 1986, Commonwealth of Australia, 1986. P. 4 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.aph.gov.au/binaries/library/pubs/bd/1986/1986bd118.pdf> (дата обращения: 22.11.2022).
3. Exports of Education Services, Industry Commission, Report no. 12, Australian Government Publishing Service, Canberra, 14 August 1991. P. 248 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.pc.gov.au/inquiries/completed/export-education-services/12educationservices.pdf> (дата обращения: 22.11.2022).
4. The Commonwealth of Australia's Foreign Policy White Paper «Opportunity, Security, Strength», Department of Foreign Affairs and Trade, Australia, 2017. P. 136 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.dfat.gov.au/sites/default/files/2017-foreign-policy-white-paper.pdf> (дата обращения: 22.11.2022).
5. *Laifer N., Kitchen N.* Making Soft Power Work: Theory and Practice in Australia's International Education Policy // Politics and Policy, October 2017 [Электронный ресурс]. URL: [https://www.researchgate.net/publication/320629076\\_Making\\_Soft\\_Power\\_Work\\_Theory\\_and\\_Practice\\_in\\_Australias\\_International\\_Education\\_Policy](https://www.researchgate.net/publication/320629076_Making_Soft_Power_Work_Theory_and_Practice_in_Australias_International_Education_Policy) (дата обращения: 22.11.2022).
6. *Ross J.* Australian international education «has failed soft power test» // Times Higher Education, 17 March, 2021 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.timeshighereducation.com/news/australian-international-education-has-failed-soft-power-test> (дата обращения: 22.11.2022).
7. Monthly summary. Australian Trade and Investment Commission [Электронный ресурс]. URL: <https://www.austrade.gov.au/australian/education/education-data/current-data/summaries-and-news> (дата обращения: 22.11.2022).

# СОВРЕМЕННАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ КАК ОТРАЖЕНИЕ ПЕРЕМЕН МОДЕРНИЗАЦИОННОГО ДИСКУРСА СТРАНЫ

THE MODERN TRANSFORMATION  
OF THE RUSSIAN HIGHER EDUCATION  
AS THE REFLECTION OF CHANGES  
IN MODERNIZING DISCOURSE IN THE COUNTRY

**П.А. Домбровский**

**P.A. Dombrovskiy**

Научный руководитель **О.В. Хазанов**  
Research advisor **O.V. Khazanov**

*Модернизация, высшее образование, Болонский процесс, трансформация образования.*

Настоящая работа фокусируется на проблематике создания Россией собственной системы высшего образования после выхода из Болонского процесса. Предполагается, что решение такой задачи ляжет в основу новой модернизации страны национально ориентированного характера.

*Modernization, higher education, Bologna Process, education transformation.*

The creation of the own Russian system of higher education after the excluding a country from Bologna Process is the problem which the current article focuses on. It's concluded that the solution of such challenge can be a foundation for the new modernization with national oriented nature.

**XXI** век показывает, как динамично изменяется модернизационный дискурс во всем человеческом социуме ввиду становления новых региональных

геоэкономических центров (КНР, Индия, Сообщество африканских стран). «Модернизация» как концепция теперь не связывается только с достижениями развитого западного общества как с проявлением «современности». Если обращаться к тезисам В.В. Козловского и его соавторов [1], можно увидеть, что все больший размах среди нынешних государств приобретает национально ориентированный характер их трансформаций. В свою очередь, А. Туреном в этом ключе обозначалась необходимость кардинальных слов (в том числе революций) в отдельно взятых странах, чтобы те смогли выработать самобытный путь развития, ориентируясь не на внешние развитые нации, а на собственные культурные аспекты [2].

При этом можно заметить, что именно реформа высшего образования в современном мире становится одним из наиболее значимых факторов для каких-либо модернизационных преобразований государств и регионов. В этом контексте основным дискурсом с начала XXI в. стал непосредственно компетентностный подход, концептуальные установки и акценты которого преобразуются параллельно динамичным изменениям мира, так как в этом принимает участие не только академическое сообщество, но и корпоративное [3]. Присоединившись к Болонскому процессу, Россия также приняла эти рамки [4].

Важным положительным итогом участия страны в Болонском процессе становится выработка собственных региональных компетентностных аспектов, нашедших отражение в нынешних ФГОС ВО 3++ [5]. Но под это все еще не было сформировано полноценной национальной системы высшего образования, что не позволяло в полной мере разработать единые технологии и образовательные модели по формированию универсальных компетенций, а также подстроить под это инфраструктуру [4; 5].

Однако можно ли считать выход в 2022 г. России из Болонского процесса неким аспектом, дающим значительный толчок к развитию национальной системы высшего образования? На этот вопрос предполагается утвердительный ответ, если обращаться к модернизационному подходу. Для этого есть несколько факторов.

Наблюдаемая тенденция регионализации с появлением новых геоэкономических центров во многом связана с усилением стремлений развивающихся и развитых не западных стран обеспечить себе бóльшую автономию от сформировавшейся после распада биполярного мира экономической системы с технологическим доминированием в ней цивилизации Запада.

Изоляция, в которой оказалась Россия с февраля 2022 г., наоборот, в качестве одного из возможных вариантов позволяет усилить именно российскую тенденцию к суверенизации экономики и технологической сферы. Как следствие, фундамент того лежит в трансформации образования.

Выход России из Болонского процесса активизировал интенсивные обсуждения в стране новой модели высшего образования, которая должна стать основой для его национальной системы. При этом, анализируя материалы заседания расширенного Совета Российского Союза ректоров от 3 июня 2022 г. [7], можно предположить, что основная ставка останется на компетентностном подходе, как на уже устоявшейся и весьма гибкой для трансформаций «материи».

Но также устоявшимися практиками в высшем образовании являются и советские традиции, обращение к которым тоже можно проследить. В том числе на основе возрастающего запроса на технические и естественно-научные специальности [7]. Однако нельзя утверждать, что этот аспект непременно должен стать частью новых образовательных моделей ввиду их инновационного характера, слабо предполагающего работу с «привычными» форматами и стандартами.

На это намекают и кейсы различных проектно-аналитических и стратегических сессий, прошедших в ключевых вузах страны с весны 2022 г. Одной из самых комплексных можно назвать проведенную в Томском государственном университете «Лигу руководителей образовательных программ», напрямую посвященную выработке новых моделей, а также изучению вопроса формирования на их основе инновационных программ [8; 9].

Таким образом, видно, что идет комплексный поиск новых форматов организации высшего образования и налаживания его новой системы, способной быть конкурентоспособной, а также потенциально становиться региональным центром притяжения иностранной молодежи, специалистов и ученых. В свою очередь, из этого складывается и потенциал для очередной модернизации уже всей страны.

### Библиографический список

1. Постмодернизация // Модернизация: от равенства к свободе / В.В. Козловский, А.И. Уткин, В.Г. Федотова. СПб.: Изд-во С.-Петербургского ун-та, 1995. С. 222–231.
2. *Touraine A.* The Idea of Revolution // *Theory, Culture & Society*. 1990. Vol. 7, No. 2. P. 121–141.
3. *New Vision for Education: Unlocking the Potential of Technology.* Switzerland, Cologny: World Economic Forum. 32 p.
4. *Фирова И.П.* Опыт участия России в Болонской системе и дальнейшее развитие российской системы образования // *Глобальный научный потенциал*. 2022. № 5 (134). С. 261–263.
5. ФГОС ВО (3++) по направлениям бакалавриата // Портал федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования FGOSVO [Электронный ресурс]. URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24>, свободный (дата обращения: 19.10.2022).
6. *Мишин И.Н.* Критическая оценка формирования перечня компетенций в ФГОС ВО 3++ // *Высшее образование в России*. 2018. № 4. С. 66–75.

7. Заседание расширенного Совета Российского Союза ректоров (стенограмма) // Министерство науки и высшего образования Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/52225/> (дата обращения: 20.10.2022).
8. ТГУ запустит 12 новых образовательных программ, предложенных Лигой РОП // Новости Томского государственного университета [Электронный ресурс]. URL: <https://news.tsu.ru/news/tgu-zapustit-12-novykh-obrazovatelnykh-programm-pr/>, свободный (дата обращения: 20.10.2022).
9. Беседы о сложном. Тема 4: Болонский процесс: урок должен быть выучен // Новости Томского государственного университета [Электронный ресурс]. URL: <https://news.tsu.ru/projects/word-to-the-rector/besedy-o-slozhnom-tema-4-bolonskiy-protsess-urok-dolzhen-byt-vyuchen-/>, свободный (дата обращения: 18.10.2022).

**ЗНАЧЕНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ  
В СИСТЕМЕ ГОСУДАРСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ  
ПОЛИТИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ СПАРТЫ  
(XI–IV вв. до н.э.)**

THE IMPORTANCE OF DISCIPLINE  
IN THE SYSTEM OF STATE EDUCATION  
OF THE POLITICAL ORGANIZATION OF SPARTA  
(XI–IV CENTURIES B.C.)

**В.А. Игнатенко**

**V.A. Ignatenko**

Научный руководитель **А.Г. Канаев**  
Research advisor **A.G. Kanaev**

*Дисциплина, воспитание, Древняя Греция, Спарта, спартанцы, Ликург.*

В статье рассматривается роль дисциплины в организации и обеспечении системы государственного воспитания граждан Спарты в период с XI по IV в. до н.э. Автор обращает внимание на амбивалентность социального феномена «дисциплина». В заключение делается вывод о приоритетной роли дисциплины в организации жизнедеятельности и воспитании спартанцев.

*Discipline, education, Ancient Greece, Sparta, Spartans, Lycurgus.*

The article examines the role of discipline in the organization and provision of the system of public education of citizens of Sparta in the period from the XI to IV centuries before BC. The author draws attention to the ambivalence of the social phenomenon “discipline”. In conclusion, the conclusion is made about the priority role of discipline in the organization of life and education of Spartans.

**Д**ля любого человеческого сообщества – от трудового коллектива до общества, обладающего собственной политической организацией, необходимо соблюдение

определенного свода правил, которыми регулируется поведение его членов внутри данного сообщества.

В рамках современной парадигмы данный свод правил, регулирующий внутренние нормы поведения индивидуумов, называют *дисциплиной*.

Так, рассматривая дисциплину как установленный порядок «поведения людей, соответствующий нормам права и морали, требованиям конкретной организации или вида деятельности» [1, с. 298], важно отметить, что этимологом данного понятия является латинский термин *disciplina*, означающий «наставление», «образование», «обучение», «воспитание» [2, с. 265].

В связи с этим организация дисциплины в процессе воспитания является необходимым условием для обеспечения устойчивости и эффективности осуществления указанного процесса.

Целью данного исследования является рассмотрение феномена дисциплины и его значения в системе государственного воспитания политической организации Спарты в период с XI по IV в. до н.э.

Сразу требуется отметить, что в контексте действующей теории государства оно рассматривается как институт политической организации общества, необходимый «для выполнения задач и функций, вытекающих из природы общества» [3, с. 36].

В целом система воспитания в Спарте является предметом исследования специалистов различных отраслей научных знаний: от истории и философии до педагогики и политологии, что подтверждает актуальность темы воспитания и на настоящем этапе развития современного общества.

Далее, переходя к непосредственному предмету данного исследования – дисциплине в системе государственного воспитания Спарты, целесообразно рассмотреть мнения ученых по этому вопросу.

Так, В.Ю. Дятлова обращает внимание на то, что в разных полисах Древней Греции системы воспитания обусловливались задачами, средствами, формами и методами. В частности, в Спарте в качестве основной задачи по воспитанию выступало «формирование подрастающего поколения, способного победить в любых условиях, отважно, настойчиво и слепо подчиняющегося взрослым», то есть возвращение дисциплинированного воина [4, с. 26–27].

Б.Р. Голощاپов отмечает, что воспитание детей с семилетнего возраста осуществляло государство в лице специально назначенных государственных воспитателей, и это воспитание отличалось невиданной жестокостью по отношению к воспитуемым. Целью данного процесса являлось формирование дисциплинированного гражданина [5, с. 11].

О.А. Андреева, анализируя общественный строй Спарты, подчеркивает, что «регламентация жизни спартанцев затрагивала почти все стороны не только общественной, но и личной жизни» посредством организованной внутри общества военной дисциплины, при которой все правила, обязанности и запреты неукоснительно соблюдались [6, с. 67–71].

В позиции В.И. Кузищина по данному вопросу указано, что «органической частью политической организации Спарты была система государственного воспитания и обучения молодого поколения». В спартанском обществе культивировалась идея, что «спартанский воин – это, прежде всего, дисциплинированный воин, стойко переносящий трудности и невзгоды, он должен повиноваться своим командирам и избранным властям, не вдаваться в дискуссии» [7, с. 181].

Важнейшим источником, отразившим вопросы дисциплины в спартанском обществе, является произведение Плутарха «Избранные жизнеописания», в частности глава «Ликург» [8].

Во-первых, объектом воспитания в Спарте являлось подрастающее поколение в возрасте от семи до двадцати лет: «...школа эта была школой послушания... Чтению и письму они учились, но по необходимости, остальное же их воспитание преследовало одну цель: беспрекословное послушание, выносливость и науку побеждать» (Plut. I. 3. 16).

Во-вторых, объектом воспитания в Спарте явилось все свободное население – спартанцы, воспитанные как единый, сплоченный и дисциплинированный народ. «Воспитание продолжалось до зрелого возраста... Если им не давалось приказаний, они смотрели за детьми, учили их чему-либо полезному, или же сами учились от стариков» (Plut. I. 3. 24).

В-третьих, объектом воспитания, благодаря Спарте, стали соседние с ней народы, примером для которых являлась прежде всего спартанская дисциплина: «...спартанцы же сумели не только заставить другие народы повиноваться им, но и внушить им желание подчиняться именно спартанцам, предоставить себя в их распоряжение». Другие народы спартанцев «называли *“гармостами”*, т.е. вводящими порядок, и... видели в Спарте в целом как бы воспитательницу или дающую советы честной жизни и разумного государственного правления» (Plut. I. 3. 30).

Таким образом, мы можем сделать вывод, что в системе государственного воспитания политической организации Спарты в период XI–IV вв. до н.э. дисциплина имела одно из приоритетных значений. При этом в понятии «дисциплина» проявлялась амбивалентность природы этого явления: во-первых, это одна из целей, которую ставило государство при подготовке гражданина-воина, а во-вторых, это средство достижения целевых установок при осуществлении воспитания граждан Спарты.

## Библиографический список

1. *Иванов А.А.* Теория государства и права: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Юриспруденция». М.: ЮНИТИ-ДАНА: Закон и право, 2009. 351 с.
2. *Крысин Л.П.* Толковый словарь иноязычных слов. М.: Эксмо, 2009. 944 с.
3. *Малько А.В., Литинский Д.А., Березовский Д.В., Мусаткина А.А.* Теория государства и права: учебник. М.: КНОРУС, 2009. 400 с.
4. История физической культуры и спорта: учебно-методический комплекс для студентов специальности 1-03 02 01 / сост. и общ. ред. В.Ю. Дятлова. Новополюцк: УО «ПГУ», 2005. 244 с.
5. *Голощанов Б.Р.* История физической культуры и спорта: учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования. М.: Академия, 2013. 320 с.
6. *Андреева О.А.* История государства и права зарубежных стран: учебное пособие. Ростов н/Д: Феникс, 2014. 365 с.
7. *Андреев Ю.В., Кошеленко Г.А., Кузицин В.И., Маринович Л.П.* История Древней Греции: учебное издание. М.: Высшая школа, 1986. 382 с.
8. *Плутарх.* Избранные жизнеописания: в 2 т.: пер. с древнегр. / сост. М. Томашевской, И.В. Медведева. М.: Правда, 1986. Т. I. 592 с.

**ВИЗУАЛЬНЫЙ КОНТЕНТ  
КАК ИСТОЧНИК ИЗУЧЕНИЯ  
ИДЕАЛЬНОГО ОБРАЗА ПИОНЕРА  
В ГАЗЕТЕ «ПИОНЕРСКАЯ ПРАВДА» ЗА 1925 г.**

VISUAL CONTENT  
AS A SOURCE FOR STUDYING  
THE IDEAL IMAGE OF A PIONEER  
IN THE PIONERSKAYA PRAVDA NEWSPAPER (1925)

**И.А. Келемник**

**I.A. Kelemnik**

Научный руководитель **А.Г. Канаев**  
Research advisor **A.G. Kanaev**

*«Пионерская правда», пионер, дети, детские организации.*

Зарождение формирования образа идеального пионера пришлось на 1920-е гг. и продлилось несколько десятилетий. Его репрезентация проходила в разных формах, через литературу, газеты, кинематограф и т.д. В данной статье источником изучения образа пионера служит визуальный контент в газете «Пионерская правда» за 1925 г.

*“Pionerskaya Pravda”, pioneer, children, children,s organizations.*

The formation of the image of the ideal pioneer was born in the 1920s and lasted several decades. Its representation took place in various forms, through literature, newspapers, cinema, and so on. In this article, the visual content in the Pionerskaya Pravda newspaper (1925) will serve as a source for studying the image of a pioneer.

**П**ериодическая печать в советский период играла важную роль в становлении коммунистического движения, идеологическом воспитании молодежи и утверждении новой разновидности патриотизма – «социалистического»,

или «советского», патриотизма [1, с. 12]. Газета выступала не только как источник развлечений, но и как учитель общественного труда и воспитатель чести и достоинства в детях. Через детскую периодическую печать и литературу с помощью понятных для ребенка жанровых приемов доносились простые истины о порядочном человеке, о коммунисте, который строит светлое будущее начиная уже с самого маленького возраста.

Визуальный контент в газете «Пионерская правда» играл значительную роль. Зрительные образы воспринимаются доступнее, чем текстовые: «...визуальность более доходчива, впечатляюща, более захватывающа. 80 % информации, получаемой человеком, приходят через зрительные рецепторы» [2, с. 105]. Можно отметить главные преимущества визуального материала перед текстом. Во-первых, для детей он является наиболее понятным и легче воспринимается. Во-вторых, фотографии вызывают доверие к представленной информации. В-третьих, визуальный материал делает газету красочнее, привлекая тем самым внимание детей.

В ранее проделанной работе [3, с. 120–122] отмечено, что изображения в газете можно разделить на автономные, то есть самостоятельные и не связанные со статьями и заметками, они могут быть подкреплены заголовком или небольшим пояснением, и неавтономные изображения, они представляют собой дополнения к текстовому материалу. Каждый из этих блоков делится на карикатуры, фотографии и тематические рисунки к статьям.

Изучение визуального контента «Пионерской правды» поможет определить место и значимость визуального контента в детской периодической печати, а также, основываясь на конкретных рисунках или карикатурах, рассмотреть образ идеального пионера, которого хотела видеть партия в лице советских школьников.

При анализе визуального источника необходимо: 1) определить тему визуального источника; 2) обратиться к информационному поводу и персоналиям; 3) проанализировать текстовую составляющую; 4) определить сатирический подтекст; 5) установить особенности сюжета визуального источника. Данные шаги позволяют наиболее полно раскрыть тематики, которые сопровождаются визуальной составляющей.

Тема «идеальный образ пионера» представлена разными жанрами, такими как карикатуры, рисунки, фотографии и т.д. Данный формат выполняет, как правило, воспитательную функцию. Социальная карикатура в газете высмеивает неправильное поведение пионеров. С помощью простых зарисовок «хорошо-плохо» детям прививают простые понятия, что нельзя курить, драться, ломать вещи. Например, в картинке «Пионер! Не бери пример с Феди!» [9, с. 1], показывается образ мальчика, который врал, не работал сам и мешал другим, итогом стало то, что его выгнали из школы и пионеротряда и он был очень расстроен. На протяжении всех номеров показываются работа пионеров по привлечению новых членов и их деятельность [10, с. 3; 11, с. 5].

Тема образования была крайне важна в СССР в 1920-е гг., поскольку перед большевиками стояла серьезная задача побороть безграмотность населения, а также построить базу всеобщего школьного образования как в городе, так и в деревне. Ребята должны были не только обучаться сами [5, с. 1], но и обучать других, что раскрывается в визуальном материале. Изображение «Так нельзя работать со школьниками» показывает ребят, которые не смотрят за младшими, смеются и отвлекаются [5, с. 3].

Борьба с вредными привычками также поднимается в газете. Причем стоит отметить, что в ней освещаются проблемы как детского, так и взрослого алкоголизма и курения.

Например, статью [4, с. 3] дополняет карикатура, где нарисованы пионеры, которые курят в уборной. Отмечается необходимость борьбы с данным явлением.

Важной для формирования образа идеального пионера становится пропаганда здорового образа жизни. Дети должны были быть здоровыми, поскольку советская власть стремилась создать «идеального человека» и воспитать здоровую нацию. Карикатура «Что понимается под физкультурой» [7, с. 4] в смешной форме высмеивает, как не нужно заниматься физической подготовкой. А в статье «Пионеры! Ваше здоровье – в ваших руках» [9, с. 1] говорится о базовых шагах для того, чтобы быть здоровыми, а именно делать зарядку, мыть руки перед едой, ходить с прямой спиной и многое другое.

Одной из важных задач и обязанностей пионеров была работа в семье. Например, в статье «Как работать в семье» [6, с. 1] по пунктам расписано, как бороться с неграмотностью родственников, религией, перегрузкой родителей и другими проблемами. На изображении «Работа в семье» [10, с. 1] показано, как пионер отправляет родителей на выборы сельсовета, это говорит о том, что дети должны были вовлекать родителей в политическую жизнь общества. Также в нескольких выпусках подряд поднимается проблема проведения собраний для родителей с целью объяснения им принципов работы пионерского движения. В заметках «Родители довольны» и «Изменили взгляд на пионеров» данная тема подкрепляется иллюстрациями [8, с. 3], в которых демонстрируется положительное влияние собраний на отношение родителей к работе детей.

Таким образом, периодическая печать, и в частности газета «Пионерская правда», выполняла вспомогательную функцию при воспитании идеального пионера-школьника. Изобразительный контент дополнял данное направление,

визуализируя пионера как порядочного, образцового, умного ребенка, сопоставляя с нерышлыми, негативными образами ребят, которых необходимо исправить. Пионеры должны были сами хорошо учиться и обучать других, бороться с безграмотностью. Также они должны были заботиться о своем здоровье, поскольку это залог успешного развития всего общества. Они должны были быть высоконравственными, не лгать, помогать другим, работать на благо пионерской организации. Образ идеального ребенка был отождествлен именно с пионерством в совместительстве с добротой и трудолюбием.

### Библиографический список

1. *Пушкарева И.А.* Идея патриотизма в истории советской и русской педагогики // Методические ориентиры. М.: Пилотный выпуск, 2011. С. 11–15.
2. Визуальная антропология: настройка оптики / под ред. Е. Ярской-Смирновой, П. Романова. М.: ООО «Вариант», ЦСПГИ, 2009. 296 с.
3. *Келемник И.А.* Визуальный контент «Пионерской правды» на этапе становления газеты (1925 г.), как исторический источник // Проспект свободный. 2020. С. 120–122.
4. Пионерская правда. 1925. 6 марта.
5. Пионерская правда. 1925. 29 марта.
6. Пионерская правда. 1925. 12 апреля.
7. Пионерская правда. 1925. 24 мая.
8. Пионерская правда. 1925. 23 августа.
9. Пионерская правда. 1925. 20 сентября.
10. Пионерская правда. 1925. 13 ноября.
11. Пионерская правда. 1925. 4 декабря.

**ФИНАНСИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ  
ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ В 2012–2021 гг.**

**FINANCING OF THE SCHOOL EDUCATION SYSTEM  
OF THE KRASNOYARSKIY KRAI IN 2012–2021**

**А.М. Колмогорова**

**A.M. Kolmogorova**

Научный руководитель **Г.М. Луцаева**  
Research advisor **G.M. Lushchaeva**

*Финансирование образования, финансирование школы, школьное образование, региональное финансирование, Красноярский край, бюджет, региональная школа.*

Статья посвящена исследованию финансирования школьного образования в Красноярском крае за последнее десятилетие. Особое место уделено динамике изменений расходов бюджета и причинам изменений, также внимание обращено на финансирование строительства школ в крае и выполнение заложенных обязательств, в том числе и на основания невыполнения.

*Education financing, school financing, school education, regional financing, Krasnoyarsk territory, budget, regional school.*

The article is devoted to the study of the financing of school education in the Krasnoyarskiy krai over the last decade. Special attention is paid to the dynamics of changes in budget expenditures and the causes of changes. Particular attention is paid to the financing of the construction of schools in the province and the fulfillment of the pledged obligations, including the grounds for non-fulfillment.

**Н**ачало XXI в. для многих отечественных школ означало изменение привычного уклада существования: изменение ФГОС, появление новых экспертиз и аттестаций,

ЕГЭ как показатель успешности и многое другое. Но ключевым моментом изменения бытия образовательных учреждений стало изменение системы финансирования сектора образования. Финансирование сферы образования по Закону об образовании находится как в компетенции самого государства, так и его субъектов и муниципальных образований. Исследовав законы Красноярского края об исполнении краевого бюджета за 2012–2021 гг. [1], можно сделать следующий вывод: Красноярский край за последнее десятилетие показывает стабильный рост расходов в этой отрасли. В таблице показаны изменение объемов ассигнований на общее образование, общий расход краевого бюджета, а также изменения по отношению к прошлому году и объем финансирования школ в процентах от всего бюджета.

#### **Расходы краевого бюджета в сфере общего образования за 2012–2022 гг.**

Год	Общий расход краевого бюджета (тыс. руб.)	% изменений по отношению к прошлому году	Расход на общее образование (тыс. руб.)	% от всего расходов	% изменений по отношению к прошлому году
2012	177 220 508,7	+11,59	19 969 775,3	11,27	+22,05
2013	180 996 576,4	+2,13	22 843 484,5	12,62	+14,39
2014	180 192 894,4	-0,44	21 096 129,5	11,71	-7,65
2015	200 493 870,9	+11,27	22 462 885,5	11,2	+6,48
2016	208 676 700,8	+4,08	25 926 358,3	12,42	+15,42
2017	221 825 554,0	+6,3	26 762 975,6	12,06	+3,23
2018	251 491 426,1	+13,37	27 622 915,9	10,98	+3,21
2019	254 451 442,6	+1,18	29 719 457,2	11,68	+7,59
2020	289 563 958,2	+13,8	31 895 406,8	11,01	+7,32
2021	313 452 353,2	+8,25	34 079 225,1	10,87	+6,85
2022 [2]	366 904 065,7	+17,05	40 823 259,9	11,13	+19,79

Представленные данные показывают, что рост расходов на образование совершенно не связан с ростом расходной части бюджета и находится в основном под влиянием неэкономических факторов. Скачкообразный прирост в 2012 и 2013 гг. объясняется большим изменением в законодательстве. Далее неравномерный рост зависел в основном от количества новых строящихся школ. Отрицательные показатели 2014 г. связаны с мировым экономическим кризисом 2014–2015 гг., который отразился на показателях дохода краевого бюджета. Значительный прирост расходов в 2022 г. объясняется финансированием строительства 24 новых школ.

Однако, несмотря на постоянно растущие абсолютные цифры дохода краевого бюджета, процентные расходы на школьное образование остаются весьма высокими. Это объясняется следующими факторами. Во-первых, большие затраты на выплату заработной платы учителям и другим работникам школ. Высокий уровень заработной платы обусловлен не только количеством учеников, но и повышающими северным и районным коэффициентами для районов Крайнего Севера и приравненным к ним территориям. Во-вторых, расходы на коммунальные услуги. Особенно остро это стоит в северных территориях и малонаселенных сельских территориях. Чем меньше количество учеников, тем выше расходы в расчете на одного учащегося. Даже в 2022 г. исполнительная власть края едва покрывает оплату коммунальных услуг, предоставляемых школам. В-третьих, поскольку одним из приоритетов в сфере образования является обеспечение доступности образования, то важной статьёй расходов краевого бюджета являются расходы, направляемые на строительство новых учебных учреждений. Удорожание строительных материалов напрямую связано с ограниченными сроками завоза в удаленные территории

и сроками строительства. В-четвертых, весьма большие объемы ассигнований уходят на такие расходы, как подвоз детей к общеобразовательным школам. Здесь играют роль три фактора: территориальная удаленность населенных пунктов от школ, не всегда хорошее качество дорожного полотна, а также большие затраты на обновление парка автобусов, особенно в 2020 г. По многим показателям регион не соответствует медианным показателям по стране, основными причинами являются большая территориальная протяженность и наличие зоны Крайнего Севера.

Несмотря на увеличение плановых расходных цифр, можно наблюдать в некоторые годы значительное неисполнение бюджетных ассигнований, особенно в 2017 г., когда процент неисполнения составил 70 %. Традиционно главной причиной становится отсутствие или затягивание формирования проектно-сметной документации, что приводит к весьма долгому предварительному этапу, и средства, заложенные на первый этап строительства, не расходуются. Основанием самых больших объемов неисполнения в денежном выражении всегда является слабая организация строительного процесса привлеченным подрядчиком, обычно сопровождающаяся длительными конкурсными торгами [3]. Длительные торги приводят к победе заявки, которая часто выдвигает слишком низкую стоимость работ, что в итоге дает невыполнение строительных обязательств и повышение ассигнований в следующем году. Отдельно хочется выделить тот факт, что значительная доля доходов бюджета Красноярского края расходуется на обновление библиотечного фонда школ, в особенности учебников.

Можно сделать вывод, что основными причинами больших расходов на сферу образования в Красноярском крае являются размеры региона, количество населенных пунктов в труднодоступных местах и низкая плотность населения.

Это не только создает необходимость постройки и содержания школ в малонаселенных пунктах, но также ведет к кратному удорожанию доставки строительных материалов и последующего содержания. Кроме того, еще в начале 2000-х гг. в крае были приняты различные программы, направленные на поддержку и развитие образования, в том числе инклюзивного. Также стоит указать, что на объем выделяемых средств для поддержания уровня образования региона влияет и то, что Красноярский край часто становится пилотным регионом для испытания многих нововведений.

### **Библиографический список**

1. Об исполнении краевого бюджета за 2012 год. Закон Красноярского края от 27.06.2013 № 4-1440 // Сайт Законодательного Собрания Красноярского края [Электронный ресурс]. URL: <https://www.sobranie.info//lawsinfo.php?UID=10756> (дата обращения: 30.10.2022).
2. О краевом бюджете на 2022 год и плановый период 2023–2024 годов. Закон Красноярского края от 09.12.2021 № 2-2555 // Сайт Законодательного Собрания Красноярского края [Электронный ресурс]. URL: <https://www.sobranie.info//lawsinfo.php?UID=18754> (дата обращения: 30.10.2022).
3. Пояснительная записка к проекту закона Красноярского края «Об исполнении краевого бюджета за 2017 год» // Сайт Законодательного Собрания Красноярского края [Электронный ресурс]. URL: <https://www.sobranie.info/files2018/84000183424.0318-11.zip> (дата обращения: 30.10.2022).

# ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ ВОСПИТАННИКОВ КАДЕТСКИХ КОРПУСОВ В РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ В 1731–1800 гг.

FORMATION OF THE CIVIC POSITION  
OF PUPILS OF CADET CORPS  
IN RUSSIAN EMPIRE 1731–1800

**И.А. Колпаков**

**I.A. Kolpakov**

Научный руководитель **О.А. Улитина**  
Research adviser **O.A. Ulitina**

*Гражданственность, воспитание, кадеты, Отечество, Российская империя.*

В статье рассматриваются основы нравственного воспитания с целью формирования гражданственности у учащихся кадетских корпусов в Российской империи в 1731–1800 гг.

*Citizenship, education, cadets, Fatherland, Russian Empire.*

The article discusses the foundations of moral education with the aim of forming citizenship among students of cadet corps in the Russian Empire in 1731–1800.

**Н**равственная воспитанность офицера должна стать основой его профессиональной деятельности и условием его служебного роста. Поэтому педагогическое наследие кадетских корпусов дореволюционной России, их педагогический опыт нравственного воспитания, в основе которого традиции служения Отечеству, в эпоху современных государственных социально-экономических преобразований и реформирования российской армии приобретает особую актуальность [1].

История создания кадетских корпусов начинается с 1731 г., когда императрицей Анной Иоанновной был учрежден первый кадетский корпус в Российской империи. Туда принимались юноши 13–18 лет дворянского происхождения. Молодых людей обучали геометрии, арифметике, артиллерии, фортификации, шпажному действию, кавалерийскому искусству и другим наукам военного уклона для подготовки к несению военной службы и для работы на гражданских и политических должностях.

Система воспитания основывалась на комплексном сочетании развития у воспитанников умственных способностей за счет общеобразовательных уроков, физической выносливости, строевых упражнений, а также духовности и морально-нравственных качеств, соблюдения военных ритуалов и традиций, чтения молитв, изучения основ искусства и этикета. Кадет воспитывали в строгости. Казарменные условия быта, строгий распорядок дня должны были приучить юношей к житейским трудностям, дисциплинировать и развить у них волевую саморегуляцию.

Качественное развитие системы кадетского воспитания произошло во времена правления Екатерины II. Идеи Просвещения, преобладающие в обществе в годы правления императрицы, сделали задачу воспитания в кадетских образовательных учреждениях первостепенной.

Воспитание учащихся кадетских корпусов второй половины XVIII в. начиналось с изучения элементарных правил поведения в обществе. С первых дней обучения в юношах воспитывались фундаментальные качества развитой и гармоничной личности, им прививалась мысль, что недостойное поведение в обществе одного офицера не только ставит под удар его репутацию, но и бросает тень на честь и достоинство всего полка. Кадеты учились танцевать, разбираться в литературе и искусстве, обязательно изучали иностранные

языки, развивали физическую подготовку, при этом оставались глубоко верующими и преданными основным принципам того времени: самодержавие, православие, народность.

Большое значение отводилось приобщению к воинским традициям и православным ритуалам, которые являлись источниками доблести, патриотизма, боевых и высоких моральных качеств. Проводились военно-церковные празднования воинских дат в целях патриотического воспитания на примере героизма русских солдат.

Сменились и меры поощрения кадет. За отличное поведение и выдающиеся заслуги их поощряли похвальными листами, размещали информацию на доске почета, делали прибавку к жалованью, могли повысить в чине и награждали серебряными и золотыми медалями. За ненадлежащее поведение, грубое отношение к сокурсникам, ложь, лень кадеты наказывались снятием погон, занесением на черную доску позора.

В учебно-воспитательном процессе кадетских корпусов осуществлялось формирование личности, обладающей активной гражданской позицией. Гражданская позиция кадета – это интегративная система сознательных отношений личности, определяющих стиль ее поведения, ориентированных на общее благо и реализующихся в деятельности в соответствии с современной системой общественно-государственных ценностей. Сущностью гражданской позиции кадета являются отношения:

- к Богу и православной вере (верность православию, воспитание христианской нравственности);
- царю и Отечеству (ориентация на национальные интересы – патриотизм, чувство воинского долга);
- обществу, другим людям (воспитание социальных качеств личности – гражданского долга, уважения к закону, социальной активности и ответственности);

– профессии, начальникам и подчиненным (понимание общественной значимости своей профессии, воспитание требовательности, справедливости, беспрекословного подчинения начальнику);

– приобщение к культурным ценностям и достижениям; воспитание духовности, национальной самобытности, восприятия красоты и гармонии;

– себе как гражданину (осознание своей позиции в качестве активного участника общественной, профессиональной и другой деятельности на благо России) [2].

Эффективность процесса формирования гражданской позиции воспитанников в образовательном пространстве кадетских корпусов обеспечивалась путем выполнения следующих условий: гармонизация учебной и воспитательной деятельности; сочетание различных методов, средств и форм воспитания, побуждающих к активному гражданскому поведению; воспитывающее воздействие личностей преподавателей и воспитателей. Система формирования гражданской позиции кадет базировалась на ряде основополагающих принципов воспитания: строгая регламентация учебно-воспитательного процесса; единство и согласованность воспитательных воздействий; индивидуализация воспитания; уважение личного достоинства воспитуемых; доверие к воспитаннику, развитие у него веры в свои силы; укрепление духа товарищества.

Важнейшую роль в формировании гражданской позиции кадет играли учителя кадетских корпусов, к которым предъявлялись повышенные требования, поскольку в их обязанности входило обучение и воспитание будущей элиты русской армии. Педагоги, которые обладали такими качествами, как патриотизм, высокий профессионализм, развитый воинский дух, нравственность и религиозность, педагогическая направленность, оказывали наибольшее влияние на формирование личности кадета.

Таким образом, на протяжении двух веков функционирования кадетских корпусов в Российской империи сформировалась система кадетского воспитания, которая была основана на главных ценностях того времени – глубокой религиозности и нравственности, четкой гражданской позиции. Выпускники-кадеты отличались высокими профессиональными знаниями, эрудицией, им были присущи патриотизм, чувство воинского долга и преданность Отечеству.

### **Библиографический список**

1. *Ковальчук Н.А.* Гендерное воспитание в системе суворовского училища: проблемы и перспективы [Электронный ресурс]. URL: <https://nsportal.ru/shkola/materialy-metodicheskih-obedinenii/library/2013/11/24/gendernoe-vozpitanie-v-sisteme> (дата обращения: 17.11.2022).
2. *Жерлица С.А.* Проблемы кадетского образования в гендерных учебных заведениях пансионного типа [Электронный ресурс]. URL: [https://урок.рф/library/problemi\\_kadetskogo\\_obrazovaniya\\_v\\_gendernih\\_uchebni\\_220215.html](https://урок.рф/library/problemi_kadetskogo_obrazovaniya_v_gendernih_uchebni_220215.html) (дата обращения: 17.11.2022).

# ОБРАЗОВАНИЕ АМЕРИКАНСКИХ ПРЕЗИДЕНТОВ КАК ФАКТОР ПОЛИТИЧЕСКОЙ УСПЕШНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ В. ВИЛЬСОНА И Ф.Д. РУЗВЕЛЬТА)

EDUCATION OF AMERICAN PRESIDENTS  
AS A FACTOR OF POLITICAL SUCCESS  
ON THE EXAMPLE OF W. WILSON AND F.D. ROOSEVELT

**Е.О. Полотнянщикова**

**E.O. Polotnyanshchikova**

Научный руководитель **Е.Л. Зберовская**  
Research adviser **E.L. Zberovskaya**

*Образование, президент США, социализация, карьеризм.*

В разные периоды истории образование играло важную роль в достижении успешности, являлось важным социальным лифтом. Во многом оно предопределяет дальнейшую судьбу человека, в том числе посвятившего себя политике. В статье автор анализирует образование как фактор успешности двух из наиболее выдающихся, на его взгляд, президентов-демократов в США 1910–1930-х гг.

*Education, presidency, USA, socialization, careerism.*

In different periods of history, education played an important role in achieving success, was an important social elevator. In many ways, it determines the future fate of a person, including one who has devoted himself to politics. In the article, the author analyzes education as a success factor for two of the most prominent, in his opinion, US presidents of the 1910s and 1930s of similar political orientations.

Существуют различные социальные институты, которые участвуют в трансформации и развитии политической культуры: политические институты, церковь, армия, частные организации, система образования и др. Но институту

образования, на наш взгляд, нужно уделить особое внимание, т.к. в нем формируются и стимулируются знания индивида о политической системе. Система образования способствует нравственному и политическому самоопределению человека.

Цель статьи состоит в том, чтобы оценить потенциал и влияние образования на формирование взглядов двух выдающихся американских президентов. Источниками для исследования послужили нарративные материалы, в которых отложились свидетельства об образовании американских президентов. К ним относятся документы личного происхождения: архивы полковника Хауза [1, с. 136], включающие его дневники и переписку с президентом В. Вильсоном, воспоминания первой жены Вильсона – Эллен Эксон. Используются работы главных действующих лиц – студенческая статья В. Вильсона «Кабинетное правительство в Соединенных Штатах» [2, с. 30] и работа «Беседы у камина. О кризисе, олигархов и войне» Ф.Д. Рузвельта, в которой достаточно четко прослеживаются его политические взгляды [3, с. 280–300].

Жизнь и деятельность президентов нашла значительное отражение в отечественной и зарубежной историографии. В большей степени вопросы образования были освещены в работах биографов жизни и деятельности Вильсона – Р. Бейкера, Дж. Малдера и Р. Крэнстона [4]. Также при анализе образования Вильсона использовалась работа З. Фрейда и У. Буллита, посвященная психоанализу [5, с. 3–60]. Среди исследователей, занимающихся изучением биографии Рузвельта, следует отметить биографа Б. Джейма [6, с. 118–135]. В отечественной историографии наиболее известна работа Н.Н. Яковлева, представляющая собой описание становления Рузвельта как одного из выдающихся президентов США [7, с. 14].

Отметим, что будущие президенты получили образование в престижных университетах – Гарварде и Принстоне, которые входят в восьмерку «Лиги плюща». Соответственно, окружение и престиж вузов способствовали, ко всему прочему, и политическому становлению студентов.

1875 г. стал поворотным в жизни Томаса Вудро Вильсона. Он решил поступить в одно из ведущих учебных заведений – в Принстонский колледж, где учился его отец. Переступив его порог студентом, он впоследствии занял должность профессора, стал ректором. Конечно, Томас не оправдал надежд своей семьи. «О мой сын, как я хочу, чтобы ты стал пастором!» – писал Томасу его отец-пастор [8, р. 57]. Но юноша верил в судьбу, начертавшую путь политического деятеля. «Мы поступили в колледж без какой-либо определенной цели, однако про Вильсона этого сказать было нельзя, он твердо знал, чего хотел», – вспоминал его сокурсник [8, р. 65]. Принстон во время обучения Вильсона начинал перерастать свои пресвитерианские начала, но все еще назывался колледжем Нью-Джерси. Основная масса студентов состояла из серьезных молодых людей, представителей среднего класса. Наиболее важным итогом учебы Вильсона была статья «Кабинетное правительство в Соединенных Штатах», в которой он подверг критике сложившийся в стране порядок, когда вся власть фактически была сосредоточена в руках конгресса [9, р. 145]. Летом 1879 г. Вильсон окончил Принстон, по результатам экзаменов он был 38-м из 105 выпускников. Стоит сказать, что реформистские взгляды, которые потом будут запечатлены в предложениях Вильсона (проект Лиги Наций и знаменитые «14 пунктов»), оформились во многом в Принстоне.

Ф.Д. Рузвельт родился в достаточно состоятельной американской семье. Он стал учеником престижного Гротонского мужского колледжа. Если говорить о получении

высшего образования, то выбор пал на Гарвард. Придя в 1900 г. в университет, он стал учиться в правовой школе. Франклин считал большой честью стать студентом одного из старейших университетов со своими давними традициями и плеядой выдающихся выпускников. В числе предметов, которые Франклин избрал для общего образования, были английская, французская, древнеримская литература, история США, конкретная экономика, основы конституционного правления и даже элементарная геология. Франклин не очень высоко оценивал качество обучения в столь престижном университете, понимал, что ряд дисциплин носит чуть ли не случайный характер. Зато он самостоятельно изучал юридическую, политическую, историческую литературу, не входившую в обязательную программу, а также включался в самые различные сферы студенческой жизни. В январе 1902 г. он стал членом элитного студенческого клуба «Альфа Дельта Фи», что открывало неплохие карьерные возможности. Вскоре присоединилась редакторская работа в университетской газете. Позднее Рузвельт утверждал, что «университетский опыт – это не только занятия и размышления, это путь к достижению успеха, порой в самых неожиданных областях» [10, с. 256]. Именно в Гарварде у Рузвельта сформировался глубокий интерес к политической жизни страны, был получен бесценный опыт общественной деятельности, послуживший фундаментом для формирования демократического стиля президента Ф.Д. Рузвельта.

Изучение биографии В. Вильсона и Ф.Д. Рузвельта позволяет заключить, что высшее образование сыграло важную роль в формировании политических взглядов, стиля руководства, способствовало развитию общественной активности. Обстановка престижных вузов, в которых обучались будущие президенты, во многом предопределило их успех.

Уже в университетские годы они выделялись среди других студентов. История В. Вильсона и Ф.Д. Рузвельта – это пример для современного поколения, который свидетельствует о том, что важность образования на профессиональном пути человека никогда не будет потеряна.

### Библиографический список

1. Хауз Э. Архив полковника Хауза. М., 1939. Т. 1.
2. *Wilson W.* Constitutional Government in the United States. New York, 1908.
3. *Рузвельт Ф.Д.* Беседы у камина. О кризисе, олигархах и войне. М., 2012.
4. *Mulder J.M.* Woodrow Wilson. The Years of Preparation. Princeton, 1978; *Baker R.S.* Woodrow Wilson. Life and Letters. New York, 1928. Vol. 1.
5. *Фрейд З., Буллит У.* Томас Вудро Вильсон. 28-й президент США. Психологическое исследование. М., 1992.
6. *Бернс Дж. М.* Франклин Рузвельт. Человек и политик. М., 2004.
7. *Яковлев Н.Н.* Франклин Рузвельт: человек и политик. Новое прочтение. М., 1981.
8. *Cranston R.* The Story of Woodrow Wilson. New York, 1945.
9. The Papers of Woodrow Wilson. Ed. Link A.S. Princeton, 1966. Vol. I.
10. *Мальков В.Л.* Великий Рузвельт. «Лис в львиной шкуре». М., 2011.

**ЭВОЛЮЦИЯ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ ГЕРМАНИИ  
(НА ОСНОВЕ КОНСТИТУЦИЙ 1849, 1871, 1919 гг.)**

THE EVOLUTION  
OF GERMAN EDUCATIONAL POLICY  
IN THE CONSTITUTIONS OF 1849, 1871, 1919

**С.С. Самсонов**

**S.S. Samsonov**

Научный руководитель **Е.Л. Зберовская**  
Research adviser **E.L. Zberovskaya**

*Германская империя, Веймарская республика, образование, конституции, образовательная политика.*

В статье проводится сравнительный анализ подходов к образовательной политике Германии XIX – первой трети XX в. через призму германских конституций. Выявляются внутренние и внешние факторы, обусловившие выбор образовательной политики.

*German Empire, Weimar Republic, education, constitutions, educational policy.*

The article examines the educational policy of the Weimar Republic, in comparison with the German Empire on the basis of the basic law of the states of the Constitution. An assumption is made and a conclusion is drawn that could be the reason for a particular policy, depending on external and internal factors of the development of the state.

**Р**ост внимания к образованию в странах Запада в конце XIX – начале XX в. стал одним из проявлений социальной политики государства, показателем демократизации общества.

Конституции в значительной мере отражают эволюцию общественного строя, его демократизацию. После за-

вершения франко-германской войны 1870–1871 гг. в Версале 18 января 1871 г. была провозглашена Германская империя, вместе с этим была принята конституция нового государства, где оно определялось как федеративное. В документе ничего не было сказано об образовательной политике государства [1].

В Германии последней четверти XIX в. существовало начальное и среднее образование, которое конституционно не регулировалось. Вместе с тем в Германской империи высшее образование стало более доступным выходцам из средних слоев общества, дворянство и буржуазия потеряли своеобразную монополию на него [2, с. 27]. Правда, высшее образование оставалось платным и недоступным широким слоям населения, отсутствовало должное внимание к школьному образованию.

Содержание Конституции 1871 г. объяснялось приоритетными потребностями немецкой экономики. Германия «запрыгнула» одной из последних в вагон уходящего поезда промышленного переворота, череда кризисов и спадов экономики не могла обеспечить свободную денежную массу для развития образовательной системы со стороны государства. Не проявляла особого внимания к вопросам образования и политическая элита, вероятно, считавшая, что после успешного объединения страны механизм государства работает как надо, промышленность растет.

Образовательная политика существенно изменилась после общественных потрясений в германском обществе, вызванных поражением страны в Первой мировой войне и ноябрьской революцией 1918 г. Германия вышла из революции демократической республикой с передовой для того времени конституцией, вступившей в силу 11 августа 1919 г. [2, с. 146–149].

Демократический импульс затронул и образование. Несмотря на трудное экономическое положение, Веймарская

республика смогла выделять деньги на развитие образования и защиту собственной культуры, семьи.

В подходах к образовательной политике Веймарская конституция [4] напоминала другую, принятую, но не действовавшую Франкфуртскую конституцию 1849 г. [3, с. 152–158]. Сравнение двух конституционных документов позволяет выделить следующие элементы преемственности:

- в области государственного контроля за деятельностью образовательных учреждений обе конституции фиксировали его необходимость, при этом веймарские законодатели отмечали, что он должен осуществляться специально обученными чиновниками;

- в вопросе доступности и обязательности образования в обоих документах закрепляется обязательность школьного бесплатного обучения (в низших ремесленных и народных школах в Конституции 1848 г. и в школах первой (8 лет обучения) и второй (обучение до 18 лет) ступени в Веймарской конституции); допускаются и частные школы, деятельность которых больше регламентируется в Веймарской республике на общеимперском уровне и на уровне земель;

- важность подготовки учителей отмечена в двух конституциях, но в Веймарской республике экзамена для осуществления педагогической деятельности было уже недостаточно (Франкфуртская конституция), требовалась единая подготовка под надзором государства;

- веймарские законодатели сохраняют возможность религиозного образования в несветских школах и богословские факультеты в университетах.

В вопросах демократизации образовательной политики Веймарская конституция продвинулась дальше Франкфуртской:

- Конституция 1919 г., в отличие от Франкфуртской, зафиксировала возможность получения высшего образования: для поступления детей из малообеспеченных семей

в средние или высшие школы рейха земли и общины должны отпускать общественные суммы;

– в конституции Веймарской республики были уделено особое внимание вопросам воспитания. Отмечалась необходимость нравственного просвещения, воспитания гражданственности, личной и профессиональной пригодности в духе германской народности и примирения народов. В Конституции 1848 г. этим вопросам внимание не уделено.

В заключение можно сказать, что эволюция немецкой образовательной политики была волнообразной. Так, демократический импульс Франкфуртской конституции был потерян после подавленной революции 1848–1849 гг. и в конституции Германской империи нет соответствующих статей. В конституции Веймарской республики, наоборот, обозначены демократические подходы к образовательной системе. Положительный импульс, заданный Конституцией 1849 г., смог прожить в демократической среде Германии в течение 70 лет.

### **Библиографический список**

1. Конституция Германской империи 1871 г. [Электронный ресурс]. URL: [https://ru.wikisource.org/wiki/%D0%9A%D0%BE%D0%BD%D1%81%D1%82%D0%B8%D1%82%D1%83%D1%86%D0%B8%D1%8F\\_%D0%93%D0%B5%D1%80%D0%BC%D0%B0%D0%BD%D1%81%D0%BA%D0%BE%D0%B9\\_%D0%B8%D0%BC%D0%BF%D0%B5%D1-%80%D0%B8%D0%B8](https://ru.wikisource.org/wiki/%D0%9A%D0%BE%D0%BD%D1%81%D1%82%D0%B8%D1%82%D1%83%D1%86%D0%B8%D1%8F_%D0%93%D0%B5%D1%80%D0%BC%D0%B0%D0%BD%D1%81%D0%BA%D0%BE%D0%B9_%D0%B8%D0%BC%D0%BF%D0%B5%D1-%80%D0%B8%D0%B8) (дата обращения: 14.10.2022).
2. История Германии: учеб. пособие: в 3 т. / под ред. Б. Бонвича, Ю.В. Галактионова. М., 2008. Т. 2.
3. Конституция Германской империи 1849 г. [Электронный ресурс]. URL: <https://worldconstitutions.ru/?p=684> (дата обращения: 03.11.2022).
4. Конституция Германского рейха 1919 г. [Электронный ресурс]. URL: [https://www.1000dokumente.de/?c=dokument\\_de&dokument=0002\\_wrv&l=ru&object=translation](https://www.1000dokumente.de/?c=dokument_de&dokument=0002_wrv&l=ru&object=translation) (дата обращения: 19.09.2022).

## РАЗВИТИЕ НАЦИОНАЛЬНЫХ ШКОЛ ПРИЕНИСЕЙСКОЙ СИБИРИ В 1920–1930-х гг.

### DEVELOPMENT OF NATIONAL SCHOOLS OF YENISEI SIBERIA IN THE 1920–1930 s

**А.В. Сизых**

**A.V. Sizykh**

Научный руководитель **Е.Л. Зберовская**  
Research adviser **E.L. Zberovskaya**

*Национальные школы, немцы, эстонцы, язык, обучение.*

В статье рассматриваются национальные школы на территории Приенисейской Сибири в 1920–1930-х гг.

*National schools, Germans, Estonians, language, education.*

The article discusses about national schools in the territory of the Yenisei Siberia in the 1920s–1930s.

**А**ктуальность данной темы заключается в том, что изучение истории национальных школ является важным звеном в осмыслении истории и культуры народов, проживающих в Сибири.

О национальных школах в Сибири в разные исторические периоды писали И.В. Черказьянова [1], В.А. Дятлова [2], З.У. Колокольникова, О.А. Казанкова [3]. Вместе с тем эти работы посвящены в основном школам Западной Сибири.

Цель данного исследования – выявление изменений положения национальных школ на протяжении 20-30-х гг. XX в. в Приенисейской Сибири. Для написания статьи использовались нормативные источники.

Еще «Декларация прав народов России» (ноябрь 1917 г.) и постановление Наркомата просвещения (НКП) РСФСР «О школах национальных меньшинств» (октябрь 1918 г.)

уравнивали все народы и национальности России в праве получения образования на родном языке [4]. Для реализации этого права в декабре 1919 г. в НКП РСФСР был создан отдел просвещения национальных меньшинств, в июле 1920 г. начал работу Сибирский отдел национальностей (Сибнацотдел) при Сибревкоме.

Советская власть ставила перед собой задачу сделать образование «общественным». Содержательно социальное воспитание включало различные виды педагогического воздействия на ребенка «в целях выработки из него физически здорового, вооруженного необходимыми знаниями, умениями и навыками строителя нового общества» [4]. Социальное воспитание осуществлялось через соответствующие учреждения и детские организации.

Следует отметить, что в 20-е гг. XX в. на территории Приенисейской Сибири была создана сеть национальных школ, их число постепенно росло. Так, к 1925 г. на территории Приенисейской Сибири существовало 87 национальных школ первой ступени [3]. Среди национальных школ были татарские, латышские, эстонские, чувашские, мордовские, польские, немецкие, еврейские, северно-туземные и хакасские.

По данным переписи 1926 г., немецкое население в Сибири составляло 78 798 человек. Из этого количества 84,2 % от общего числа немцев проживало в Западно-Сибирском крае, 15,8 % расселялись по остальным местностям; в Восточно-Сибирском крае немцев было незначительное количество – 1500 человек [2].

Известно, что с помощью немецкой общеобразовательной школы советская власть стремилась вырвать молодых людей из-под влияния семьи и церкви. Большинство школ в 1920-е гг. немцы строили и содержали на свои средства, способствуя тем самым принятию в них лояльных крестьянам немецких учителей, проводивших преподавание в религиозном или в аполитичном духе [1].

Наиболее известными поселениями эстонцев в Приенисейской Сибири являются деревня Верхний Суэдук, Верхняя Буланка в Минусинском округе Енисейской губернии (современный Каратузский район Красноярского края) [5].

Национальные школы 20-х гг. XX в. в Приенисейской Сибири имели ряд проблем. Так как поселенцы жили крайне бедно, то дети старались помогать своим родителям. На посещение школы просто не оставалось времени, из чего вытекала проблема малого охвата детей образовательным процессом. Еще одной проблемой, в особенности эстонских школ, была недостаточность материального обеспечения. Не хватало канцелярских принадлежностей, учебников. Поселенцам приходилось обучаться на русском языке, что приводило к ухудшению владения родным языком. Важной проблемой всех национальных школ являлась нехватка профессионализма их учителей. Это было связано с тем, что на территории Приенисейской Сибири отсутствовали средние профессиональные и высшие учебные заведения, в которых можно было бы готовить квалифицированные кадры. В целом в этот период Советское государство не оказывало должной финансовой поддержки, но было положительно настроено к развитию национальных школ.

В середине 1930-х гг. в национально-культурной политике Советского государства произошли значительные изменения, направленные на унификацию национальных различий. В связи с этим был осуществлен перевод национальной письменности на русский алфавит. Обучение на родном языке велось только в первых 3 классах.

В 1938 г. Совет Народных Комиссаров Союза ССР и Центральный Комитет ВКП(б) устанавливают, что преподавание русского языка в школах национальных республик и областей поставлено неудовлетворительно [4]. К концу

1930-х гг. советская власть запретила обучение в национальных школах на родном языке, учебники и литература были уничтожены.

Таким образом, можно сделать вывод, что государство за относительно небольшой промежуток времени кардинально изменило свою политику по отношению к национальным школам. Так, 20-е гг. XX в. являются периодом становления национальной школы в Приенисейской Сибири. Главными проблемами становления национальных школ были: малый охват детей, недостаточность материального обеспечения для организации школ, низкий уровень профессионализма учителей. Но уже к концу 1930-х гг. начальные школы некоренных народов Сибири, в частности немецкие школы, были закрыты.

#### **Библиографический список**

1. *Черказьянова И.В.* Немецкая национальная школа в Сибири, конец XIX в. – 1938 г. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.dissercat.com/content/nemetskaya-natsionalnaya-shkola-v-sibiri-konets-xix-v-1938-g> (дата обращения: 10.11.2022).
2. *Дятлова В.А.* Из истории заселения немцами Красноярского края [Электронный ресурс]. URL: <http://memorial.krsk.ru/Articles/2004/2004Dyatlova.htm> (дата обращения: 30.11.2022).
3. Национальная школа в системе социального воспитания Приенисейской Сибири [Электронный ресурс]. URL: [http://www.rusnauka.com/10\\_DN\\_2013/Istoria/2\\_132245.doc.htm](http://www.rusnauka.com/10_DN_2013/Istoria/2_132245.doc.htm) (дата обращения: 17.11.2022).
4. Библиотека нормативно-правовых актов Союза Советов Социалистических Республик [Электронный ресурс]. URL: [http://www.libussr.ru/doc\\_ussr/ussr\\_386.htm](http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_386.htm) (дата обращения: 30.11.2022).
5. Энциклопедия Красноярского края [Электронный ресурс]. URL: <http://my.krskstate.ru/docs/villages/derevnya-verkhniy-suetuk/?ysclid=latopny06u519212855> (дата обращения: 20.11.2022).

## СОСТОЯНИЕ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ СЛЕПЫХ В ЯПОНИИ К НАЧАЛУ XX в.

THE STATE OF SCHOOL EDUCATION  
FOR THE BLIND IN JAPAN  
AT THE BEGINNING OF THE 20TH CENTURY

**Н.С. Скляренко**

**N.S. Sklyarenko**

Научный руководитель **А.В. Буденкова**  
Research adviser **A.V. Budenkova**

*Инклюзия, Япония, слепые, школьное образование.*

В статье анализируется состояние специального японского школьного образования в период формирования централизованной системы образования.

*Inclusion, Japan, blind people, school education.*

The article analyzes the state of special Japanese school education during the formation of a centralized education system.

**Я**понская система начального и среднего образования, ступившая на путь модернизации примерно 155 лет назад, по мнению специалистов [1], считается одной из качественных в мировой педагогической практике как система образования, способная сохранять высокий уровень грамотности. Так, процент школьников, переходящих в старшую школу, в Стране восходящего солнца составляет 95 %. К примеру, в США данный показатель равен 89 % [2]. Причиной стремления молодых японцев и японок продолжать платное обучение является акцент в обществе на важности образования. Н.П. Дронишинец пишет: «Япония – это общество, мобилизованное на учебу». Особенно активно идет процесс обучения и социализации детей с особенными

потребностями, которых в Японии, как и во всем мире, проживает большое количество. Так, в среднем на класс начальной или средней школы, состоящий примерно из 40 учеников, приходится 3,2 % детей-инвалидов [3; 4].

Вместе с тем возникает вопрос о том, как японская система инклюзивного образования (в Японии оно имеет обозначение «специальное образование») смогла добиться столь высоких достижений за такой относительно короткий по меркам исторической науки временной промежуток.

Вопрос «специального образования» в Японии активно разбирался как японскими, так и российскими специалистами [4; 5]. Однако еще не поднимался вопрос состояния «специального образования» для слепых в начале XX в., с какими трудностями оно столкнулось перед тем, как достигнуть того уровня, которое имеет в настоящее время.

До реставрации Мейдзи на территории Японии существовали гильдии для лиц с особенностями здоровья, которые стали появляться с XIV в. Из них больше всего выделялась гильдия слепых, участники которой занимались игрой на музыкальных инструментах и акупунктурой.

После 1868 г. ситуация в Японии резко меняется. Происходит упразднение традиционных частных школ Тэракоя, в которых в зависимости от школы существовала индивидуальная программа преподавания. Одновременно с этим в 1872 г. создается централизованная система образования. Ее целью было формирование сильной в военном отношении и экономически преуспевающей державы.

Стоит отметить, что политика государства по просвещению народных масс была негативно встречена последними. Дело в том, что оплата труда учителей начальных школ, которые создавались в стране в первую очередь, была возложена на плечи жителей тех районов, где стояла школа. Таким образом, как заметил известный историк

Цуеси Курасава, в японском обществе начала эпохи Мейдзи существовали акты «пассивного неповиновения», когда жители области отказывались собирать деньги на содержание школы, были случаи «агрессивного нарушения», что приводило к беспорядкам в префектурах и разрушениям начальных школ. Подобные беспорядки встречались в 1873 г. в Ходзе (ныне Окаяма), Тоттори, Фукуока и Мэйто (ныне Токусима и Кагава) и в 1876 г. в префектурах Ибараки, Миэ, Гифу и Айти [6, с.15].

Это привело к изменению законодательства в сфере образования. Указом от 29 сентября 1878 г. финансирование частных и местных школ переходит в область ведения местных органов власти [7]. Данный закон позволил сделать начальное образование более доступным, так как больше не было необходимости платить за него. Однако возникла тенденция к сокращению количества местных школ, поскольку не все местные органы власти имели возможность их финансировать. Кроме того, спустя год под напором местных властей происходит пересмотр указа и плата за обучение возвращается [6, с.18].

Вместе с введением бесплатного образования происходит зарождение специального образования. Первая школа для детей-инвалидов появилась в 1878 г. Специализировалась она на детях с нарушением слуха и зрения. Тенденцию к единому образованию для слепых и глухих детей можно отметить в течение всего периода Мейдзи. Объем знаний, которые должны были освоить дети, соответствовал уровню начальной школы [8].

Стоит отметить, что учреждение специализированных школ для слепых и глухих, очевидно, не стояло в приоритете у правительства, так как существовала проблема обучения основной массы населения, однако данная проблема решалась по мере возможности. В 1890 г. издается указ о

всеобщем обязательном образовании. Одновременно с этим законодательно разрешается создание муниципальных и частных школ для слепых детей [9].

К 1907 г. на территории Страны восходящего солнца существовало 9 школ для слепых и слабовидящих детей, из которых 2 государственные и 1 частная школы были для слепых и глухих, а 6 частных школ – только для слепых. На 1907 г. Япония занимала 11-е место по количеству подобных школ в мире, уступая место таким странам, как Германия, Англия, Россия, Бельгия и др.

Преподавание велось на адаптированном для японского языка шрифте Брайля. Ученики писали канну точечным шрифтом. В силу особенности японского языка, изобилующего большим количеством омонимов, это создавало некоторые трудности. Например, в 1912 г. был зафиксирован такой случай: слепой ученик шрифтом Брайля сказал: «Наполеон родился на острове Корсика в Средиземном море в 1767 г. Когда во Франции вспыхнула революция, он вступил в революционную партию и победил “великую победу”... („たいしょう”)...». На этом моменте произошла заминка. Педагог медленно произнес: «Все хорошо. Что означает “Великая победа” (“たいしょう”)». В силу того что император Есихито взял титул Тайсе («たいしょう»), ученик не смог сориентироваться в понятиях, что привело к такому казусу. На самом деле подобный случай не был исключением. Преподаватели замечали, что «поскольку слова учат, произнося канна в телеграфном стиле, относительно сложно заставить людей понимать одно и то же произношение, и существует много путаницы между словами» [10].

Сложность преподавания в школе, также малое количество самих специальных школ в Японии привело к тому, что далеко не все инвалиды имели доступ к образованию. Как писали современники, «из более 10 тысяч слепых и глухих

детей, проживающих в Японии, только 460 детей обучаются в школах, что не составляет даже 1/20 этого числа» [8].

Таким образом, в эпоху Мэйдзи происходит создание центральной системы образования, которая должна была решать вопрос о формировании единого стандарта образования. Также происходит создание специализированных школ для людей с особыми потребностями, которые к концу эпохи Мейдзи составили 9 единиц. Однако, несмотря на рост числа подобных учебных заведений, они были еще неспособны удовлетворить образовательные потребности всех нуждающихся. Кроме того, в силу только формирующейся методики преподавания для инвалидов обучение в подобных школах сопровождалось определенными трудностями.

#### Библиографический список

1. Education rankings, World Population Review [Электронный ресурс]. URL: <https://worldpopulationreview.com/country-rankings/education-rankings-by-country> (дата обращения: 04.11.2022).
2. *Дронишинец Н.П., Филатова И.А.* История и проблемы развития специального образования в Японии // Специальное образование. 2008. № 1 (9). С. 5–8.
3. Education Profiles, Profiles Enhancing Education Reviews [Электронный ресурс]. URL: <https://education-profiles.org/eastern-and-south-eastern-asia/japan/~inclusion> (дата обращения: 04.11.2022).
4. *Кацуко Нивано, Кейсукэ Аракава, Кованенко А. и др.* Специализированное образование для детей с отклонениями в развитии в рамках классов общего потока в Японии // Сибирский вестник специального образования. 2011. № 1 (3). С. 101–108.
5. Special Needs Education in Japan, National Institute for Education Policy Research [Электронный ресурс]. URL: <https://www.nier.go.jp/English/educationjapan/pdf/201209SEN.pdf> (дата обращения: 25.10.202).

6. 菅達也 明治・大正期における盲啞学校の支援組織に関する歴史的研究 /長崎純心大学大学院人間文化研究科 -2017年1月-203ページ。
7. 教育令, MEXT [Электронный ресурс]. URL: [https://www-mext-go-jp.translate.google/b\\_menu/hakusho/html/others/detail/1317966.htm?\\_x\\_tr\\_sl=ja&\\_x\\_tr\\_tl=ru&\\_x\\_tr\\_hl=ru&\\_x\\_tr\\_pto=sc](https://www-mext-go-jp.translate.google/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317966.htm?_x_tr_sl=ja&_x_tr_tl=ru&_x_tr_hl=ru&_x_tr_pto=sc) (дата обращения: 04.11.2022).
8. 中嶋忍・河合康 明治時代の長野県教育における盲教育及び聾教育に関する史的研究/上越教育大学研究紀要 第36巻 第2号 平成29年3月
9. 小学校令, MEXT [Электронный ресурс]. URL: [https://www-mext-go-jp.translate.google/b\\_menu/hakusho/html/others/detail/1318013.htm?\\_x\\_tr\\_sl=ja&\\_x\\_tr\\_tl=ru&\\_x\\_tr\\_hl=ru&\\_x\\_tr\\_pto=sc](https://www-mext-go-jp.translate.google/b_menu/hakusho/html/others/detail/1318013.htm?_x_tr_sl=ja&_x_tr_tl=ru&_x_tr_hl=ru&_x_tr_pto=sc) (дата обращения: 04.11.2022).
10. 盲啞学校の今昔 (上・中・下) : 有難き聖代の恵みに浴す五十名の盲啞生/大阪朝日新聞 - 1912-12-14/1912-12-16.

**ПОЛИТИКА ЕПИСКОПОВ МЮНСТЕРА  
В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ  
ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XVII в.**

THE EDUCATIONAL POLITICS  
OF THE BISHOPS OF MUNSTER  
IN THE SECOND HALF OF THE XVII CENTURY

**О.В. Чавкина, А.Г. Канаев    O.V. Chavkina, A.G. Kanaev**

*История образования, политика епископов, Мюнстер, история Нового времени, школьные уставы Мюнстера.*

В статье на основе анализа законодательных актов князей-епископов Мюнстера второй половины XVII в. выделяются основные направления политики власти в сфере начального образования. Авторами были выделены следующие направления: доступное, обязательное и бесплатное начальное образование для низших слоев населения, раздельное обучение мальчиков и девочек, обеспечение социальной поддержкой школьных учителей.

*History of education, the politics of the bishops, Munster, history of Modern time, the school charters Munster.*

The article is based on the analysis of the legislative acts of the prince-bishops, who ruled in Munster in the second half of the XVII century. The main directions of the politics the government in the scope of the elementary education are being investigated in this text. The next directions were distinguished by authors – affordable, compulsory and free elementary education for the underclass, separate education of boys and girls, providing the school teachers with the social support.

События Тридцатилетней войны 1618–1648 гг. тяжело отразились на системе школьного образования как в Германии в целом, так и в Мюнстере в частности. Множество школ оказались разрушены, резко сократилось число

педагогических кадров, система начального образования пришла в упадок. Вторую половину XVII в. можно охарактеризовать как этап осознания епископами Мюнстера необходимости реформирования системы начального образования с целью реализации и выработки приоритетных направлений обеспечения социальной стабильности и безопасности в городе. Для понимания политики в сфере образования мы можем использовать сохранившиеся законодательные акты князей-епископов Мюнстера: раздел «Конституции Бернарда» от 11 октября 1655 г. (далее – К.Б.) [1, S. 241–242]; постановление Кристофа Бернхарда фон Галена (1650–1678) «Церковный и школьный устав» от 23 марта 1675 г. (далее – Устав 1675 г.) [2, S. 277–281]; а также постановление Фридриха Кристиана фон Плеттенберга (1688–1706) «Церковный и школьный устав» от 13 февраля 1693 г. (далее – Устав 1693 г.) [3, S. 313–315].

Следует отметить, что проблема определения основных направлений системы начального образования Мюнстера второй половины XVII в. не нашла достойного освещения в научной литературе. Поэтому в данной статье мы на основе анализа вышеназванных источников попытаемся их выделить.

Во-первых, это обеспечение доступности школ. Согласно ст. 22 Устава 1675 г. устанавливалось требование, чтобы «возведение школ происходило в удобном для жителей месте, во всех городах, поселках, деревнях» [2, S. 280]. Известно, что с приходом к власти епископа Кристофа Бернхарда в 1650 г. в городе было построено 65 начальных школ, а к моменту его смерти в 1678 г. их число возросло до 130 [4, S. 154].

Во-вторых, установление обязательного и бесплатного начального образования для низших слоев населения Мюнстера. Согласно ст. 24 Устава 1675 г. «все дети должны были

быть отданы в школу своими родителями» [2, S. 280]. В случае если родители пренебрегали своими обязанностями, в ст. 25 Устава 1675 г. было предусмотрено наказание как для бедных, так и для богатых семей. Богатые горожане, в свою очередь, оплачивали обучение детей школьным учителям в двойном размере [2, S. 280]. Возраст, с которого родители отдавали детей в начальную школу, в постановлениях епископов Мюнстера не установлен. По мнению Б. Бонвеча, обучение в начальных школах начиналось обычно с 6–7 лет [5, с. 310]. В соответствии со ст. 25 Устава 1675 г. «дети из бедных слоев населения получали бесплатное школьное образование», несмотря на нищету [2, S. 280]. Епископской властью также была предусмотрена социальная поддержка неимущих слоев населения. Согласно Уставу 1693 г. «дети бесплатно получали книги» [4, S. 314], а также их обучение оплачивалось за счет «общего фонда для бедных», что регламентировалось Cap. 1, §. 4 К.Б. [1, S. 242] и ст. 24 Устава 1675 г. [2, S. 280]. Таким образом, власть стремилась к тому, чтобы представители всех сословий получили начальное образование, поскольку это бы способствовало приверженности католической религии.

В-третьих, введение отдельного обучения мальчиков и девочек. Согласно Уставам 1675 и 1693 гг. «случаются злоупотребления, когда мальчиков и девочек обучает один и тот же школьный учитель и в одной и той же школе одновременно», поэтому епископы постановили, что «в тех местах, где общество многочисленно, для девочек назначались специальные школьные учителя» [2, S. 280; 3, S. 314], т.е. учителя-женщины. В случае если в школе было невозможно провести такое разделение, мальчики отделялись от девочек стеной и за ними осуществлялся контроль. Вводя эти статьи в школьные уставы, князья-епископы не считали, что девочки менее способны к обучению, чем мальчики, они считали,

что совместное обучение может способствовать безнравственному поведению как детей, так и учителей, а также стремились к укреплению дисциплины и подготовке девочек и мальчиков к различным социальным условиям жизни.

В-четвертых, установление социальной поддержки школьных учителей. Согласно Cap. 1, §. 1 К.Б. школьными учителями могли быть только католики, которые читали католические книги и по ним же обучали детей, воспитывали в школьниках благочестие, учили правильно молиться и исповедоваться, преподавали уроки катехизиса [1, S. 241]. В соответствии со ст. 24 Устава 1675 г. в качестве социальной поддержки учителям выплачивалась компенсация за обучение бедных детей [2, S. 280], а также согласно Уставу 1693 г. они освобождались от уплаты налогов и бремени, связанного со службой, охраной города, расквартированием войск [3, S. 315]. Таким образом, власть пыталась социально поддерживать низкооплачиваемого школьного учителя, поскольку он являлся ключевой фигурой в формировании членов городского общества, воспитанных в духе христианской религии.

Подводя итог вышесказанному, можно сделать вывод о том, что в правление князя-епископа Кристиана Бернхарда система школьного образования была восстановлена. Анализ основных направлений политики епископов в сфере начального образования позволяет нам сказать, что власть уделяла особое внимание получению мальчиками и девочками школьного возраста доступного обязательного образования и бесплатного для детей из бедных слоев населения. Главная цель, которую преследовала власть, – дать хорошее начальное образование всей молодежи через обучение их «благочестию, нравам и литературе», что являлось наилучшей основой христианской жизни, поскольку именно от них зависело будущее «спасение или гибель» христианского общества города Мюнстера.

### Библиографический список

1. Constitutio Bernardina von 1655 // Krabbe C.F. Statuta synodalia diocesis Monasteriensis collegit, disposuit et ed. Theissing, 1849. S. 241–242.
2. Kirchen und Schul-Ordnung Münster den 23. März 1675 // Scotti J.J. Sammlung der Gesetze und Verordnungen, welche in dem Königlich Preußischen Erbfürstenthume Münster und in den standesherrlichen Gebieten Horstmar, Rheina-Wolbeck, Dülmen und Ahaus-Bocholt-Werth über Gegenstände der Landeshoheit, Verfassung, Verwaltung und Rechtspflege vom Jahre 1359 bis zur französischen Militair-Occupation und zur Vereinigung mit Frankreich und dem Großherzogthume Berg in den Jahren 1806 und resp. 1811 ergangen sind. Münster, 1842. S. 277–281.
3. Kirchens und Schul-Ordnung Münster den 13. Februar 1693 // Scotti J.J. Sammlung der Gesetze und Verordnungen, welche in dem Königlich Preußischen Erbfürstenthume Münster und in den standesherrlichen Gebieten Horstmar, Rheina-Wolbeck, Dülmen und Ahaus-Bocholt-Werth über Gegenstände der Landeshoheit, Verfassung, Verwaltung und Rechtspflege vom Jahre 1359 bis zur französischen Militair-Occupation und zur Vereinigung mit Frankreich und dem Großherzogthume Berg in den Jahren 1806 und resp. 1811 ergangensind. Münster, 1842. S. 313–315.
4. *Kohl W.* Das Bistum Munster. Band 7, Ausgabe 2. De Gruyter, 2002. S. 154.
5. *Бонвеч Б., Галактионов Ю.В.* История Германии. М.: Книжный дом Университет, 2008. Т. I: С древнейших времен до создания Германской империи.

## НАЦИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ЕНИСЕЙСКОЙ ГУБЕРНИИ В ПЕРВЫЕ ГОДЫ СОВЕТСКОЙ ВЛАСТИ

NATIONAL SCHOOLS IN YENISEI PROVINCE  
IN FIRST YEARS SOVIET POWER

**М.С. Шабалин**

**M.S. Shabalin**

Научный руководитель **С.Н. Ценюга**  
Research adviser **S.N. Zenyuga**

*Национальное образование, Енисейская губерния, советская власть, национальные меньшинства.*

В статье представлен краткий исторический обзор становления и развития национального образования в Енисейской губернии в первые годы советской власти.

*National schools, Yenisei province, soviet power, national minorities.*  
The article presents a brief historical overview of the formation and development of national education in the Yenisei province in the early years of Soviet power.

**Р**азвитие отечественной школы в 1920-е гг. находится в центре внимания историко-педагогических исследований. Этот период истории становления отечественной школы отличается активным экспериментированием в обучении и воспитании. Национальные школы Сибири, а в частности в Приенисейской Сибири, продолжают вызывать интерес у представителей историко-педагогической науки.

Сегодня современное российское образование опирается на серьезные опытно-экспериментальные, практические и научно-педагогические разработки. В частности, в различных регионах страны разрабатываются модели инновационных учебных заведений, призванных учитывать

национальную и региональную специфику в обучении и воспитании молодежи.

В 1920-е гг. в Енисейской губернии проживало более 60 наций и народностей. Кроме того, в губернии до 1925 г. находилось около 23 тысяч бывших военнопленных – венгров, немцев, поляков и т.д. [1, с. 39].

По итогам Всероссийской переписи 1920 г., из числа жителей Енисейской губернии в 1 219 299 человек русские составляли 1 002 099 человек. 217 200 жителей, то есть 18 %, составляли национальные меньшинства. Детей школьного возраста в регионе насчитывалось 270 954 человека, или 22,2 % от всего населения, из них посещали школу 50 442, или 18,6 %. При этом среди детей русского населения обучались в школах 20,7 %, иных этнических групп только 8,6 % [2, с. 374].

В 1920 г. в Енисейской губернии был сформирован губернский отдел народного образования (ГубОНО), при котором был создан губернский совет просвещения народов нерусского языка. В ГубОНО была введена должность инспектора по делам национальностей. Сибирским отделом народного образования было утверждено «Положение о Совете национальных меньшинств» и сформирован «Совет по просвещению национальных меньшинств» [3, с. 47].

Енисейский губернский отдел национальных меньшинств в области образования ставил перед собой следующие задачи: включение в штаты ОНО штатных работников из числа национальных меньшинств и изживание халатного отношения к работе среди национальных меньшинств; укрепление материальной базы существующей сети учебных заведений посредством выделения определенных сумм во всех бюджетах; принятие мер к переходу национальных школ полностью на родной язык; укомплектование всех школ соответствующими педагогическими кадрами своей национальности [4, с. 270].

В соответствии с принципами национальной политики Советского государства, предполагавшими сохранение культурно-бытовой, языковой и хозяйственной специфики развития каждого этноса, Наркомпрос РСФСР и Сибирский отдел народного образования в начале 1920-х гг. стали вводить в национальных селениях обучение на национальных языках или преподавание его в школах как родного. Решение данной проблемы усугублялось нехваткой учительских кадров, отсутствием учебников и учебно-методических пособий для учителей, которые приходилось заказывать в национальных республиках и областях, что было вызвано разрушительными последствиями Гражданской войны [2, с. 375].

Всего в 1921 г. в Енисейской губернии насчитывались 73 национальные школы [5, с. 149]. В 1925 г. сеть школ национальных меньшинств Енисейской губернии увеличилась до 120. Были открыты 46 новых школ, из них 5 эстонских, 6 латышских, 4 чувашских, 7 польских, 13 украинских, 1 мордовская, 10 хакасских. Помимо этого, были открыты 2 школы II ступени – эстонская и латышская – в деревнях Островки и Калинская.

Активное школьное строительство развернулось в Хакасии. Создание в 1924 г. хакасской письменности на основе русского алфавита способствовало переходу к обучению на родном языке. В 1929 г. была предпринята попытка перейти на новотюркский алфавит на основе латинской графики, но уже в 1939 г. вновь вернулись к русской графике. К 1931 г. в Хакасии было уже 180 школ, в которых обучалось 15 тыс. детей, в т.ч. 4633 хакаса. Среди преподавателей числилось 90 хакасов. В 1932 г. Хакасский областной совет принял решение о введении в области начального всеобщего [5, с. 148].

Для подготовки учителей в национальных школах Хакасии в 1929 г. был открыт педагогический техникум

в Абакане. В 1930 г. Хакасский педтехникум окончили 35 учителей, из них 10 – хакасы [6, с. 40].

Наряду с коренными народностями в крае существовали компактные национальные поселения украинцев, поляков, белорусов, немцев и др. После Гражданской войны стало быстро расти число национальных школ. Но уже в 1921 г. в связи с переходом школ на местные бюджеты их численность сократилась на 57 %. К середине 1920-х гг. в губернии работали 85 национальных школ I ступени и латышский сектор при совпартшколе. Национальной школой было охвачено 4207 школьников, но этого было крайне недостаточно [5]. С одной стороны, не хватало школ, с другой – родители не спешили направлять своих детей в них.

### Библиографический список

1. Красноярье: пять веков истории / рук. авт. кол. Н.И. Дроздов. Красноярск: Платина, 2006. Ч. 2: Край с 1917 по 2006 год. 256 с.
2. *Баранцева Н.А.* Национально-этнические аспекты образования в Енисейской губернии в 1920-е гг. // Иркутский историко-экономический ежегодник. Иркутск, 2008. С. 374–378.
3. *Бибикова В.В.* Первые учителя национальных школ на Енисейском Севере в 20-е годы XX века // Народное образование. 2020. № 5 (1482). С. 47–58.
4. *Колокольникова З.У., Шакиров И.Ш.* Национальная татарская школа в Приенисейской Сибири в 20-е годы XX века // Успехи современного естествознания. 2014. № 12, вып. 3. С. 268–272.
5. *Быконя Г.Ф., Федорова В.И., Ценюга С.Н. и др.* Очерки истории народного образования Красноярского края (XVII – начало XXI вв.): монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2014. 580 с.
6. *Романова Н.С.* Подготовка учительских кадров в Красноярском крае в 20–30-е гг. XX в. // Культура. Наука. Производство. 2019. № 4. С. 39–43.

# ОБРАЗОВАНИЕ В ФОКУСЕ ОБЩЕСТВЕННОГО ВНИМАНИЯ

---

## ОБРАЗ ПЕДАГОГА В СОВРЕМЕННЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ В КОНТЕКСТЕ ИДЕЙ СУБКУЛЬТУРЫ «DARK ACADEMIA»

THE IMAGE OF A TEACHER  
IN MODERN WORKS OF ART IN THE CONTEXT OF IDEAS  
OF THE “DARK ACADEMIA” SUBCULTURE

Д.С. Арсеньева

D.S. Arseneva

Научный руководитель **Н.В. Ворошилова**  
Research adviser **N.V. Voroshilova**

*Dark academia, «Тайная история», «Общество мертвых поэтов», субкультура, образ педагога.*

В статье рассматривается образ педагога в контексте идей популярной молодежной субкультуры «dark academia» на примере персонажей Джона Китинга из фильма «Общество мертвых поэтов» и Джулиана Морроу из романа «Тайная история». Выделяются общие черты в образах преподавателей, рассматриваются причины симпатии учеников к этим педагогам.

*Dark academia, “The Secret History”, “Dead Poets Society”, subculture, the image of a teacher.*

The article discusses the image of a teacher in the context of the ideas of the popular youth subculture “dark academia” on the example of two characters: John Keating from the movie “Dead Poets Society” and Julian Morrow from the novel “The Secret History”. Common features in the images of these teachers and the reasons for the students’ sympathy for them are highlighted.

Существует мнение, что современные подростки не проявляют тяги к учебе, не уважают педагогов. Однако это можно опровергнуть тем, что в последние годы начала распространяться субкультура «dark academia», представители которой восхваляют учебу ради знаний, важное место в которой занимают преподаватели, влюбленные в свой предмет [1, с. 294–295]. Для исследования причин симпатии молодежи к подобным преподавателям было решено рассмотреть образы двух педагогов из художественных произведений, считающихся культовыми в субкультуре. Это Джулиан Морроу, преподаватель классической филологии в колледже из книги Д. Тартт «Тайная история» (1992), и Джон Китинг, учитель английской литературы в школе из фильма П. Уира «Общество мертвых поэтов» (1989). Задача заключается в выделении общих черт этих педагогов, формирующих идеализируемый субкультурой образ.

Во-первых, эти преподаватели создают неформальную обстановку на занятиях благодаря работе с пространством. Теория Джулиана «гласила, что обучение лучше проходит в приятной, неформальной обстановке, и превращенный в роскошную оранжерею кабинет, полный цветов... был воплощением его представлений об идеальном учебном помещении» [2, с. 42–43], в котором занятия проходят в форме бесед за чашкой чая. В классе Китинга ученики часто не сидят за партами, а группируются вокруг учителя; во время одного из занятий он встает на стол, «чтобы напомнить себе, что надо смотреть на вещи с разных точек зрения» и предлагает ученикам сделать так же; занятия могут проходить вне кабинета: в коридорах, на улице, тем самым изменяя классно-урочную систему [3]. Созданию неформальной обстановки способствует речь: Китинг общается со школьниками на их языке, понимающе обращается к их опыту (о школе: «Я тоже проходил эти круги ада» и т.п.) [3].

Во-вторых, педагоги используют нестандартные методы обучения. Китинг применяет практико-ориентированный подход, направленный на развитие творческих способностей и креативности; задает в качестве домашнего задания написание стихотворения; старается связать такие отдаленные темы, как творчество Шекспира, с жизнью школьников, чтобы мотивировать их изучать; развивает критическое мышление: «Когда читаете, пусть вас не беспокоит то, о чем думает автор, главное то, что думаете вы» [3]. Методы Джулиана тоже уникальны: он ведет все предметы у своих студентов сам (искусство, историю, философию, древние языки) и предъявляет к ним высокие требования, потому в его группе всего шесть человек, что обеспечивает индивидуальный подход к каждому. Джулиан считает, что «избыток учителей разлагает и губит молодые умы» [2, с. 41]. Вследствие этого его обвиняют в аристократических взглядах и элитарном подходе к набору студентов.

В-третьих, важная часть преподавания – философские идеи педагогов. Мировоззренческие принципы Китинга заключаются в фразе «*carpe diem*», то есть «лови мгновение»; он желает ученикам не тратить молодость впустую, выступает против авторитетов, конформизма, стремится раскрыть в школьниках индивидуальность. Главная цель обучения по Китингу – научить думать самостоятельно [3]. Джулиан на занятиях рассуждает о философии, эстетике, преклоняется перед Прекрасным. Он подводит студентов к выводу: «Мы хотим лишь одного... Жить вечно» [2, с. 51]. Оба преподавателя делают акцент на том, что ученики молоды, у них вся жизнь впереди. Ричард после занятия у Джулиана думает: «Я с болезненной остротой ощущал, что я молод и полон сил» [2, с. 54], а ученики Китинга принимают его лозунг «*carpe diem*».

В-четвертых, эти педагоги примечательны личными качествами: артистизмом, харизматичностью, ораторскими навыками. Они умеют проявлять заинтересованность, активно слушать. Ричард о разговоре с Джулианом: «Еще никогда мои старания не встречали такого искреннего интереса и живого внимания» [2, с. 37]. А также: «...за это я его и любил: за то, что он видел меня в лестном свете; за то, что в его присутствии я становился лучше; за то, что он в каком-то смысле разрешал мне быть таким, каким мне хотелось быть» [2, с. 547]. Китинг умеет сопереживать; решать конфликты с помощью юмора; помогает ученику не бросать мечту стать поэтом. Этих педагогов объединяет увлеченность предметом, любовь к профессии. Джулиан, как состоятельный человек, преподает бесплатно; Китинг на вопрос: «Как Вы выносите жизнь здесь?» – отвечает: «Я люблю преподавание, и мне все нравится» [3].

Благодаря этим качествам педагоги завоевывают любовь учеников, которые стараются впечатлить их или защитить от нападок администрации. Генри говорит о Джулиане: «По-твоему, в природе существует способ донести до сознания декана, что среди нас обитает божество?» [2, с. 345]. У педагогов формируются близкие, доверительные отношения с учениками. Студенты Джулиана ходят с ним на совместные ужины; Ричард говорит о нем: «Я питал к Джулиану любовь и доверие высшей пробы... именно Джулиан стал для меня воплощением отеческой доброты...» [2, с. 543], а Генри: «Я любил его больше, чем собственного отца. Я любил его так, как не любил никого и никогда» [2, с. 556]. К Китингу ученики приходят за советом, рассказывают о личных проблемах. Таким образом, педагоги становятся для учеников ближе, чем семья.

Оба преподавателя отличаются от других. Они не следуют официальным учебным программам и пренебрегают

традиционными методами обучения. Китинг предлагает ученикам вырывать страницы из учебника, пропускает темы из плана. Джулиан не проводит письменные экзамены, как принято в колледже. Так как они не вписываются в общую атмосферу, у них появляются трудности в общении с педагогическим составом и администрацией. Китинг участвует в дискуссиях с преподавателями, осуждающими его либеральные методы обучения и заявляющими, что он нарушает обязанности учителя. Про Джулиана говорят, что его методы странные. Их изолированность от остальных сотрудников заметна визуально: Джулиан занимает единственный кабинет на втором этаже, Китинг живет в небольшой отдаленной комнате.

Что же молодежь, поддерживающая идеи субкультуры «dark academia», желает увидеть в преподавателе? Возможность установить с ним настоящую человеческую связь и доверительное общение; способность педагога наполнить обучение *смыслом*; нешаблонность подходов, отказ от устаревших традиций; возможность рассматривать учителя как пример для подражания; любовь педагога к предмету и профессии. Такой педагог впишется в идеал субкультуры «dark academia» и станет лучом света в темном царстве для учеников.

### Библиографический список

1. Литовская Е.В. Литературные «эстетики» в помощь школьникам // Филологический журнал. 2021. № 4. С. 291–301.
2. Тартт Д. Тайная история: роман / пер. с англ. Д. Бородкина, Н. Ленцман. М.: Изд-во АСТ: CORPUS, 2021. 592 с.
3. Общество мертвых поэтов (Dead Poets Society) / реж. Питер Уир. 1989.

## РАЗВИТИЕ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО И ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ПОСЕЛКА

### THE DEVELOPMENT OF RURAL SCHOOLS AS A FACTOR OF SOCIO-ECONOMIC AND SPIRITUAL AND MORAL DEVELOPMENT OF THE VILLAGE

**Н.В. Батуро**

**N.V. Baturо**

*Сельская школа, малокомплектная школа, центр духовного развития, духовный очаг жизни.*

В сельской местности школа воспринимается как образовательный центр, где обязаны воспитать ребенка, научив всему лучшему, дать хорошие знания. Без школы у сельской местности нет будущего. Без села нет будущего у страны.

*Rural school, small school, center for spiritual development, spiritual hearth of life.*

In rural areas, the school is perceived as an educational center, where they are obliged to educate the child, teach everything the best, give good knowledge. Rural areas have no future without schools. There is no future for the country without the village.

**Ш**кола на селе: ее ругают, смешивая с грязью, умиляются ею, жалеют. Но что же на самом деле означает школа для села? Все отвечающие на этот вопрос, будь то ученые-исследователи, руководители всех уровней или сами селяне, обычно единодушны: сельская школа – это сейчас единственный социокультурный очаг, удерживающий деревни, поселки от вымирания в нравственном, психологическом и физическом смысле.

Трудно поверить, что раньше школы были переполнены. Что изменилось с тех пор? Многое. Но проблемы

остались, изменились их причины. Страшное слово «малокомплектная» сейчас звучит все чаще и чаще. Молодое трудоспособное население покидает деревню, а так как кризис больше всего ударил по селу, деревня прочно увязла в трясине безвыходности и безысходности. Молодые специалисты не едут на работу в сельские школы, поэтому средний возраст учителей нашей школы 55 лет.

Наша школа сегодня – это центр, лицо и душа поселка. В школе работают преданные своему делу учителя. Функции ее постоянно расширяются. Школа становится культурным центром, ведь в ней организуется досуг детей, молодежи, взрослых, проводятся турпоходы и экскурсии, семейные состязания. Сельская школа – это гораздо больше чем просто школа.

Считаем, что в целом сельская школа играет более значительную роль в жизни ребенка, его семьи, сельского сообщества, чем школа в мегаполисе, крупном областном центре, малом городе.

В основе деятельности нашей школы лежат три методологических принципа: открытости (функционирование школы в активном взаимодействии с производственными и социокультурными объектами), единства практической и исследовательской деятельности, равноценности всех видов педагогической деятельности – воспитания, обучения, трудовой подготовки, социальной работы с детьми и их семьями, психологической помощи детям. Каждый из этих видов деятельности требует кадрового обеспечения.

Под миссией нашей школы мы понимаем философскую, социально-педагогическую доктрину, согласно которой традиционно высокий статус сельской школы определяется многими факторами:

– экономическими: наша школа – кузница кадров для лесохозяйственного производства (т.к. градообразующим предприятием является лесозаготовительное производство);

– социальными: сельская школа – общество немногочисленных на селе профессионально подготовленных к работе с человеком специалистов;

– образовательными: сельская школа – единственное образовательное учреждение в поселке;

– культурными: сельская школа – сосредоточение сельской интеллигенции, культурной силы деревни;

– нравственными: сельская школа – духовный очаг жизни [1, с. 148].

Миссия нашей школы может быть реализована только через условия, выдвинутые ребенком, социумом, воспитательным пространством.

Воспитательный потенциал сельской школы как единственного образовательного и социокультурного института села, обладающего наиболее высоким уровнем концентрации интеллекта и являющегося наиболее организованным и сплоченным профессионально-педагогическим сообществом, позволяет рассматривать школу в качестве движущей силы социальных преобразований, способной выдвигать идеи, инициативы, предлагать и реализовывать программы, проекты социально-культурного и духовно-нравственного развития села [2, с. 18].

В сельской глубинке, где школа остается единственным культуроформирующим центром, родители, население спланиваются вокруг нее, что превращает школу в наиболее авторитетную и действенную общественную силу, без которой процесс социального реформирования окажется лишь благим пожеланием власти.

Воспитательные возможности, которыми располагает сельская среда, дают школе дополнительные стимулы для того, чтобы укреплять связи с сельским сообществом.

В контексте социально-культурного развития поселка школа выполняет и такие функции, как культурно-просве-

тительская (просвещение населения в вопросах воспитания и образования, культуры, инновационного опыта по социальному обустройству сельской жизни); информационно-консультативная (обеспечение доступа населения к информации, способствующей расширению его возможностей в решении собственных проблем, приобщению сельских жителей к новым знаниям, идеям); организационно-педагогическая (организация педагогической деятельности на селе, нацеленной на гуманизацию среды, межпоколенных и межличностных отношений, создание атмосферы комфорта на селе, психологической защищенности личности) [3, с. 11].

Школа и сегодня остается тесно связанной с характером существующих реалий и своеобразием традиций сельской жизни. Несмотря на сложное положение школы и учителя, она не утратила созидательного характера своей деятельности. И эту ее миссию – быть проводником культурной политики на селе – следует ценить превыше всего.

Школа является одной из движущих сил, предопределяющих развитие экономики и социальной сферы села, так как в содержании ее деятельности приоритетными являются:

- воспитание детей в духе социальной ответственности за малую родину, уважения к земле и сельскохозяйственному труду;
- формирование жизнеспособной личности на основе общечеловеческих, ценностей;
- вооружение учащихся знаниями, умениями, навыками для жизни;
- подготовка учащихся к труду в условиях многоукладной экономики;
- формирование у учащихся мотивации к самореализации в условиях поселка;
- организация социально-педагогической деятельности с детьми, подростками, молодежью, семьями в социуме;

– выдвижение и реализация идей, инициатив, проектов, программ, способствующих социальному обустройству сельских поселений, решению культурных, экологических, социальных проблем жителей;

– предоставление базы для организации досуга молодежи, семьи, взрослого населения.

Школа ведет постоянный и заинтересованный диалог с родителями, видя в них первых и самых важных своих союзников. Для информирования общественности о деятельности педагогов и учащихся создан и работает сайт школы, страницы в социальных сетях и мессенджерах.

Одна из главнейших задач в нашей стране – сохранение сельского социума, а значит, и школы. Несмотря на трудности, надо пытаться вести школьный корабль вперед, пускай даже против ветра. Есть ли у сельской школы будущее? Пока работают преданные своему делу учителя, несомненно, есть. Не за горами те времена, когда в стране будут не только «многочисленные», но и «разумно устроенные школы».

### **Библиографический список**

1. Воспитательная система сельской школы: учебно-методическое пособие / под ред. Е.Н. Степанова. Псков: ИПК, 2010.
2. *Куприянова Г.В.* Особенности воспитательной системы сельской малочисленной школы: пособие для руководителей школ. Ярославль: ПиРРО, 2019.
3. *Цирульников А.* Сельская школа – вопрос государственной важности // Сельская школа со всех сторон. 2021. № 8.

**ПЛУТАРХ О ВОСПИТАНИИ И ОБРАЗОВАНИИ  
ВЫДАЮЩИХСЯ ДЕЯТЕЛЕЙ ДРЕВНИХ АФИН  
(ИЗ НЕОПУБЛИКОВАННЫХ ЗАМЕТОК  
Н.И. СОЛОВЬЯНОВА)**

PLUTARCH ON THE UPBRINGING AND EDUCATION  
OF PROMINENT FIGURES OF ANCIENT ATHENS  
(FROM UNPUBLISHED NOTES BY N.I. SOLOVYANOV)

**Д.В. Григорьев,**

**Н.И. Соловьянов**

**D.V. Grigoriev,**

**N.I. Solovyanov**

*Эллада, Плутарх, воспитание, образование, выдающиеся деятели.*  
В статье анализируются факты из «Сравнительных жизнеописаний» Плутарха о форме и содержании образования и воспитания выдающихся деятелей Древних Афин. Поскольку большая часть личностей – это представители аристократии, то напрашивается вывод о преимущественно частной форме образования в данной среде. Содержание также сформировалось и, очевидно, от формы не зависело. Дальнейшее политическое значение каждого не всегда зависело от полученного образования. Играли роль другие факторы.

*Hellas, Plutarch, upbringing, education, prominent figures.*

The article analyzes the facts from Plutarch's "Comparative Biographies" about the form and content of education and upbringing of outstanding figures of Ancient Athens. Since most of the personalities are representatives of the aristocracy, it suggests a conclusion about the predominantly private form of education in this environment. The content was also formed and, obviously, did not depend on the form. The further political significance of each did not always depend on the education received. Other factors played a role.

**Н**аш коллега Н.И. Соловьянов, доцент кафедры всеобщей истории КГПУ им. В.П. Астафьева, ушедший

от нас в июле 2021 г., всегда стремился отзываться на запросы времени. Иногда он делал отдельные замечания по поводу образования и воспитания в древности. Поэтому данную небольшую работу мы посвящаем его памяти и считаем его полноправным соавтором представленного текста.

Историки Античности редко обращаются к теме истории образования и педагогики. В трудах общего характера делаются отдельные замечания [1, с. 154, 206], отдельные стороны затрагиваются в работах научно-популярного характера [2], в учебных пособиях [3, с. 280]. Вопросы образования и воспитания упоминаются главным образом в работах историков педагогики [4; 5]. Но в этих произведениях картина представлена в весьма обобщенном виде. Даже иногда смешиваются представления о разных исторических периодах.

В нашей статье мы рассматриваем особенности воспитания и образования на основе «Сравнительных жизнеописаний» Плутарха. Несмотря на критическое отношение к фактам, представленным у данного античного автора, сам жанр жизнеописания предполагает рассмотрение вопросов образования и воспитания конкретных личностей. Это и привлекает к себе внимание, и дает возможность ответить на вопрос, в какой мере конкретные произведения предоставляют нам необходимые материалы.

В статье решено было остановиться на биографиях представителей Афин, в которых процесс воспитания изменялся на протяжении длительного периода, различался в зависимости от социального положения человека. Это представляет особый интерес. Выяснилось, что факты, относящиеся к воспитанию или образованию, присутствуют в немногих жизнеописаниях и объем этого материала очень неравномерно представлен в каждой из биографий. В итоге предметом нашего рассмотрения будут описания элементов образования и воспитания Фемистокла, Кимона, Перикла, Никия.

Фемистокл, сын Неокла, представитель аристократии, но не самой родовитой. Физическими упражнениями как одной из составляющих воспитания афинского гражданина он занимался в Киносарге, гимнасие за городскими воротами Афин (Plut. Them. I). Плутарх рассказывает, что Фемистокл изучал предметы для развития нравственности, для удовольствия и благородного времяпрепровождения, а также для развития ума или для практической жизни (Plut. Them. II). В первом случае явно имелись в виду музыка и поэзия, частично философия. Во втором случае, очевидно, ораторское искусство, математические знания и частично натурфилософия. Становится понятным, что на рубеже VI–V вв. до н.э. в Афинах формируется определенная система воспитания, в первую очередь для представителей аристократии, которые продолжали занимать лидирующее положение в политической жизни полиса.

Интересным является замечание Плутарха о том, как в часы отдыха от учебы Фемистокл «...обдумывал и сочинял какие-нибудь речи. Тема – обвинение или защита кого-нибудь из детей» (Plut. Them. II.). Кроме прямого указания на интерес будущего политика к занятиям риторикой, у нас явное свидетельство коллективной формы обучения. Вероятно, мы можем говорить о появлении подобных форм на начальных этапах становления демократии.

Кимон, сын Мильтиада, представитель одного из древнейших аристократических родов. Он был современником Фемистокла. Плутарх, ссылаясь на современника Кимона, писал следующее: «...не выучился ни искусствам, ни чему-либо из общеобразовательных наук, бывших в ходу среди греков, и вовсе не обладал даром изощренного аттического красноречия, но в характере его было много благородного и искреннего» (Plut. Kim. IV). Это замечание практически полностью отражает ту же структуру

изучаемых греками предметов, хотя и не называя их конкретно. Учитывая роскошь аристократического двора, нетрудно понять, что образование и воспитание Кимона происходило в домашних условиях, частным порядком. Дальнейший его жизненный путь показал, что образование само по себе не сыграло значимой роли в становлении Кимона как военачальника и политика.

Один из самых известных исторических деятелей Афин – Перикл из знатного рода Алкмеонидов. В истории сохранились даже имена его учителей. Учитель музыки софист Дамон, мечтающий о крупных переворотах и сторонник тирании (Plut. Per. IV). Вероятно, такая негативная характеристика могла быть связана с традицией, идущей от противников Перикла. Другие известные его учителя – Зенон из Элеи и Анаксагор (Plut. Per. IV). Связь между конкретными личностями учителей и их влиянием на дальнейшую деятельность Перикла необходимо исследовать отдельно. Очевидно одно – она безусловно была. Остановимся на данной констатации.

Никий, сын Никерата. Про его образование у Плутарха самая краткая информация: «Обучил своего воспитанника грамоте и музыке» (Plut. Nic. V). Поскольку Никий принадлежал к наиболее богатой и родовитой части афинских граждан, то не вызывает сомнения частный характер его образования. Очевидно, более подробной информации о нем не сохранилось.

На основании вышесказанного можно сделать следующие выводы. При очень тщательном рассмотрении данных Плутарха возможно выделить отдельные элементы образовательной системы в Афинах. Среди выдающихся граждан Афин было распространено частное домашнее образование, что обусловлено их высоким социальным статусом. Не всегда образование выступало фактором

дальнейшей успешности в общественной или политической деятельности. Важную роль играли другие факторы – личная устремленность, семейные традиции, другие общественные условия.

### **Библиографический список**

1. *Суриков И.Е.* Античная Греция. Политики в контексте эпохи. М.: Наука, 2008.
2. *Винничук Л.* Люди, нравы, обычаи Древней Греции и Рима. М., 1988.
3. История древнего мира. Расцвет древних обществ / ред. И.М. Дьяконов, В.Д. Неронова, И.С. Свенцицкая. М.: Наука, 1989.
4. История педагогики и образования: учебное пособие / ред. А.И. Пискунов. М.: ТЦ «Сфера», 2001.
5. *Хайруллин И.Т.* История образования и педагогической мысли: конспект лекций. Казань, 2014.
6. *Плутарх.* Сравнительные жизнеописания / сост. М. Томашевская. М.: Правда, 1990. Т. 1: Фемистокл. Кимон. Перикл. Никий.

**СЕРИЯ РОМАНОВ  
«ДОЧЕРИ АЛЬБИОНА» ФИЛИППЫ КАРР  
КАК ИНСТРУМЕНТ  
ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ  
О РЕФОРМАЦИИ В АНГЛИИ**

A SERIES OF NOVEL  
“DAUGHTERS OF ALBION” BY PHILIPPA CARR  
AS A TOOL FOR FORMING IDEAS  
OF REFORMATION IN ENGLAND

**Р.С. Дмитриева**

**R.S. Dmitrieva**

Научный руководитель **Е.С. Меер**  
Research adviser **E.S. Meer**

*Филиппа Карр, исторический роман, «Дочери Альбиона», Реформация, католицизм.*

В статье на основе анализа двух первых книг серии «Дочери Альбиона» Филиппы Карр рассматривается, как британская писательница формирует представления об английской Реформации. Делается вывод, что в исторических романах отражается взгляд на происходящие события «снизу», на то, как они разделяли людей и подрывали их веру.

*Philippa Carr, historical novel, Daughters of Albion, Reformation, Catholicism.*

Based on the analysis of the first two books of the Daughters of Albion series by Philippa Carr, the article examines how the British writer forms ideas about the English Reformation. It is concluded that historical novels reflect a view of the events “from below”, on how they divided people and undermined their faith.

**В** XVI – начале XVII в. в Западной и Центральной Европе развивалось религиозное и общественно-политическое

движение, известное как Реформация. Оно было направлено на реформирование католицизма в соответствии с Библией, а в социокультурном плане выступало против устаревших феодальных порядков, теоцентрической науки и картины мира и средневековой культуры в целом. Реформация в Англии имела свои особенности по сравнению с аналогами в других странах Европы. Она была движением больше политическим, нежели теологическим, ограничена островом, осуществлялась «сверху» и была половинчатой [1, с. 57–58]. Ее начал Генрих VIII в 1529 г., но только при Елизавете I Англия в основном перестала быть католической страной, хотя и не стала полностью протестантской [2, с. 64, 73].

Свое отражение английская Реформация нашла не только в научной литературе, но и в рамках такого жанра художественной литературы, как исторический роман, например в серии «Дочери Альбиона» британской писательницы Филиппы Карр (1906–1993). Творчество этого автора до сих пор не стало предметом для серьезного исследования в нашей стране. В данной статье мы попытаемся показать, как романы из серии «Дочери Альбиона» Филиппы Карр могут выступать в качестве инструмента формирования у читателей представлений о Реформации в Англии. Всего книг девятнадцать. Они рассказывают истории жизни женщин одной семьи, вписанные в историю Англии от правления короля Генриха VIII до прихода к власти премьер-министра Маргарет Тэтчер. Английской Реформации посвящены две книги серии «Чудо в аббатстве» и «Лев-триумфатор», изданные впервые в 1972 и 1973 гг. соответственно.

В романе «Чудо в аббатстве» показано, что разрыв английской церкви с папой римским происходит, когда Генрих VIII решает жениться на Анне Болейн [3, с. 30, 48, 132, 174]. Автор рассказывает о трагедии семьи Томаса Мора, который не принес присягу, не признал главенства короля над

церковью и недействительность брака короля с Екатериной Арагонской, а также о казнях епископа Фишера и монахов [3, с. 59–61]. Центральным пунктом церковной политики Генриха уже после казни Анны Болейн в книге является закрытие монастырей и конфискация их имущества. Ответственность за эти действия возлагается на Томаса Кромвеля. Мотивом поведения объявляется стремление пополнить королевскую казну [3, с. 74, 158]. В качестве примера секуляризации церковных земель и богатств в романе приводится случай монастыря (аббатства) Святого Бруно, разбогатевшего из-за «чуда». Найденный в Рождество в яслях вместо деревянной фигурки Христа младенец привлек паломников и дары от богатых людей [3, с. 5–6]. Но в итоге именно он стал предлогом для закрытия монастыря. Чудесное дитя, ставшее плодом связи монаха и служанки из соседнего поместья, стало доказательством неблагочестивого поведения священнослужителей [3, с. 83–88]. Монахи были изгнаны из монастыря, лишены пенсий [3, с. 93–94]. Земли монастырей король и министры продавали или дарили, что и показано в данном случае [3, с. 238–239, 251]. Филиппа Карр кратко упоминает о восстаниях в графствах против реформы церкви и их подавлении [3, с. 140, 189]. Представление о половинчатом характере английской Реформации автор вкладывает в уста главной героини романа Дамаск Фарланд, дочери юриста: «Король дал понять, что произошла лишь одна перемена. Вера осталась прежней – католической, но вместо папы главой церкви будет англичанин, король» [3, с. 167]. Кто не согласен с этим, того вешают и четвертуют, если речь идет о людях низкого происхождения, благородных удастаивают топора, лютеране же сжигаются. В итоге и паписты, и антипаписты стали еретиками [3, с. 167, 170, 188, 274].

В правление малолетнего сына Генриха VIII Эдуарда VI

Реформация продолжается. Филиппа Карр пишет, что изда-ется молитвенник на английском языке (он был предложен в предыдущее правление архиепископом Томасом Кранмером) и Библия на английском проникает в дома [3, с. 304, 311, 429]. Затем последовала схватка между реформато-рами, сторонниками Джейн Грей, и католической партией Марии Тюдор, страна раскололась на два лагеря [3, с. 347]. Автор отмечает, что «религия реформаторов была еще на-столько новой, что не могла прочно удерживать симпатии своих приверженцев» [3, с. 349]. При Марии была отмене-на протестантская литургия, возрождены старые церковные обряды [3, с. 354], в предместье Лондона Смитфилде сжи-гались еретики, в связи с этим королева получила прозвище «Кровавая». В романе этот эпизод показан на примере от-чима Дамаск Саймона Кейсмана, на которого донес ее муж Бруно (подобно тому как первый ранее донес на отца де-вушки), но упоминается и реальный пример сожжения ар-хиепископа Кранмера [3, с. 371–375, 377–379; 4, с. 12–13]. В романе «Лев-триумфатор» описывается правление Елиза-веты I, совершившей очередной религиозный разворот и из-бравшей протестантизм по политическим целям. Филиппа Карр устами Дамаск выражает тревогу, что между католи-ками и протестантами снова разразится конфликт. Королева Шотландии Мария Стюарт станет надеждой католиков про-тив Елизаветы и претенденткой на ее престол, поддержа-нной папой и Испанией [4, с. 24–25, 52–53, 316, 377]. Тай-ные католические мессы в семье приемной дочери Дамаск Хани станут причиной беспокойства ее сестры Кэтрин как очередная угроза благополучию семьи [4, с. 53, 78–79, 85]. В отличие от первого романа, во втором явно не хватает описания религиозной политики королевы.

Подводя итоги статьи, отметим, что в двух первых ро-манах серии «Дочери Альбиона» Филиппы Карр присут-

ствуует взгляд «снизу» на английскую Реформацию, происходившую «сверху». Автор склонна больше описывать не нюансы религиозной политики, хотя они тоже имеются в первой книге, а показывать, как она приносит раздор в семьи и как всем этим чудесно пользуются ловкие люди для своих целей. Реформация разделила людей и определила судьбу многих. Атмосфера террора, страх перед завтрашним днем – все это стало повседневностью для жителей Англии в XVI в. По факту стали преобладать опасения за свою жизнь и жизнь близких, а не истинная преданность вере из-за столь частых смен политики монархов.

#### **Библиографический список**

1. *Хачатрян Л.С.* Специфика английской Реформации XVI века // Вестник МГУКИ. 2012. № 2 (46). С. 57–60.
2. *Трунов А.А.* Религиозные и политические итоги английской Реформации XVI в. // Актуальные вопросы современной науки. 2008. № 2. С. 62–74.
3. *Карр Ф.* Чудо в аббатстве. СПб.: ТОО «МиМ», 1994. 432 с.
4. *Карр Ф.* Лев-триумфатор. СПб.: ТОО «МиМ», 1994. 448 с.

# ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР СОХРАНЕНИЯ САМОИДЕНТИЧНОСТИ ХАКАССКОГО НАРОДА

SCHOOL EDUCATION  
AS A FACTOR OF PRESERVING  
THE SELF-IDENTITY OF THE KHAKASS PEOPLE

Д.А. Дорина

D.A. Dorina

Научный руководитель Л.А. Дорофеева  
Research adviser L.A. Dorofeeva

*Хакасский язык, Республика Хакасия, школьное образование.*

В статье представлена историческая справка о национальных народных школах, о том, какой вклад они внесли в советское время. Также представлена информация об изменениях изучения хакасского языка в школах Республики Хакасия.

*Khakass language, Republic of Khakassia, school education.*

The article presents historical information about national folk schools, what contribution they made in Soviet times. It also provides information on changes in the study of the Khakass language in schools of the Republic of Khakassia.

**В** современном мире сохранение традиций, культуры и языка становится наиболее острой проблемой для коренных народов. Процессы глобализации унифицируют культуры разных народов, навязывая единые стандарты жизнедеятельности. В этой связи этнические проблемы приобретают особенно острый характер. Человек обращается к этническим ценностям, дающим возможность вновь ощутить себя частью некоего целого, найти психологическую поддержку в традиционной культуре своего народа.

При советской власти национальная школа в своем формировании отражала всю трудоемкость и парадоксальность осуществляющихся на территории страны экономических, социальных процессов. Система централизованного контроля, разработка целостной экономики в государстве объективно провоцировали политику русификации.

Отсутствие должного внимания к сохранению национальных языков, неуважение учеников к культуре своего народа и традициям являются острыми причинами деформаций возникшей структуры народного образования, которая не способствует становлению национального самосознания у молодежи. В опасности оказались материальные, духовные, интеллектуальные и нравственные ценности народов.

Кроме того, появилось поколение людей с низким уровнем владения родным языком и не знающих традиций, истории и культуры своего народа. Происходит разрыв связей из-за утраты нравственно-этических категорий, духовных ценностей народа, из-за ухода молодежи от традиционного образа жизни. Известно, что без прошлого человек оказывается нравственно бесперспективным. Он не знает своей истории и является морально несостоятельным.

Как известно, в Республике Хакасия существует национальная школа. Хакасские дети обучались на русском языке до создания письменности и выхода первых учебников. Начиная с 1931 г. обучение на родном языке было введено в объеме семи классов. Впоследствии родной язык и литература изучались в старших классах национальной школы, а также в средних классах средней школы. Русский язык стал предметом изучения с первого класса, а родной язык остался языком преподавания в начальных классах.

Закон «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР»

(1959) предоставил родителям во избежание языковой перегрузки у детей право выбора школы, не отменяя формально принципа «школа на родном языке», и решительно изменил ситуацию для массового перевода большей части национальных школ РСФСР на русский язык обучения. Использовались все возможности для массового перевода значительной части национальных школ РСФСР на русский язык обучения, чтобы превратить их в обычные русские учебные заведения с дополнительным родным языком. К этому моменту качество национальных школ быстро теряется. Они переводятся с хакасского языка на русский не только в среднем, но и во втором звене обучения, или же родной язык из статуса рядового учебного предмета переходит в статус простого учебного предмета [3].

В 1997/98 учебном году только 22 % обучающихся с этнической принадлежностью в начальной школе в течение первого года обучения обучались на родном языке.

По состоянию на сегодняшний день в Республике Хакасия среди 278 школ только в 23 школах изучаются родной язык (хакасский), а также культура и традиции народа. Чаще всего занятия проводятся как факультативные дисциплины [2]. Следует согласиться с высказываемыми на различных общественных мероприятиях настойчивыми пожеланиями увеличить количество занятий для обучения детей их языку, культуре, быту и традициям [1]. Этнокультурное образование – это процесс обучения детей, которые должны участвовать в создании и организации разнообразных этнических мероприятий. Обучающиеся должны вносить свою долю во все мероприятия по изучению этнической культуры: этнографические исследования (сбор фольклора), сбор народных песен для создания музеев или сценариев, создание предметов быта.

### Библиографический список

1. *Боргоякова Т.Г.* Миноритарные языки: проблемы сохранения и развития: учебное пособие. Абакан: Изд-во Хакасского гос. ун-та им. Н.Ф. Катанова, 2001. 160 с.
2. В школах Абакана продолжается прием детей в 1 классы с изучением хакасского языка. Пульс Хакасии. 2020 [Электронный ресурс]. URL: <https://pulse19.ru/61717-v-shkolah-abakana-prodolzhaetsja-prijom-detej-v-1-klassy-s-izucheniem-hakasskogo-jazyka/?amp> (дата обращения: 09.11.2022).
3. Закон «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» // Библиотека нормативно-правовых актов Союза Советских Социалистических Республик [Электронный ресурс]. URL: [http://www.libussr.ru/doc\\_ussr/usr\\_5337.htm](http://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_5337.htm) (дата обращения: 09.11.2022).

**АНАЛИЗ ИЗОБРАЖЕНИЯ ГИМНАЗИИ  
В ПРОИЗВЕДЕНИИ М. АГЕЕВА  
«РОМАН С КОКАИНОМ»**

ANALYSIS OF THE IMAGE OF THE GYMNASIUM  
IN THE WORK OF M. AGEEV  
"NOVEL WITH COCAINE"

**И.Э. Захаров**

**I.E. Zakharov**

Научный руководитель **Ю.В. Элтеко**  
Research adviser **Yu.V. Elteko**

*Гимназия, М. Агеев, «Роман с кокаином», исторический источник.*  
В статье предпринимается попытка анализа изображения московской гимназии Креймана на основании произведения М. Агеева «Роман с кокаином». Показаны возможности использования художественных произведений в качестве исторических источников.

*Gymnasium, M. Ageev, "Nove lwith cocaine", historical source.*  
The article attempts to analyze the image of the Moscow Kreyman gymnasium based on the work of M. Ageev "Novel with cocaine". The possibilities of using artistic works as historical sources are shown.

**Н**еугасающие споры о правомерности использования литературных произведений в качестве исторического источника среди российских историков на протяжении последних трех десятилетий открыли нам широкий пласт материала для исследований – художественные тексты. Исследователями было доказано, что литература является достаточно весомым историческим источником. Именно благодаря такому источнику мы можем почерпнуть информацию об элементах повседневности (быт, одежда, манеры, речь и прочее), о мышлении людей соответствующей эпохи, об их

мировоззрении, о таких вещах, которые не всегда удается добыть в более «традиционных» источниках информации. Таким образом, цель нашего исследования – анализ изображения гимназии начала XX в. в романе М. Агеева «Роман с кокаином».

Произведение «Роман с кокаином» занимает место одной из самых ярких и поэтичных книг русской эмиграции. Если говорить об историографии вопроса, то стоит отметить статью Т.А. Михайловой, но она носит больше литературоведческий и филологический характер, чем исторический [1]. Также к интересующему нас произведению обращались литературоведы и критики в контексте определения авторства произведения [2, с. 200–221]. Наиболее достоверным и признанным автором произведения считается Марк Лазаревич Леви [3].

Впервые произведение «Роман с кокаином» увидело свет на страницах эмигрантского еженедельника «Иллюстрированная жизнь» в 1934 г. Тогда оно печаталось частями под названием «Повесть с кокаином. По запискам больного», а в качестве автора значился М. Агеев [4]. Публикация первого отдельного издания состоялась в 1936 г. в Издательской коллегии парижского объединения писателей [5].

Повествование в произведении ведется от лица главного героя, которое представлено его записками, найденными работником госпиталя. Действие романа происходит в Москве 1910-х гг. Литературоведы отмечают, что автор почти не изменял имен реальных прототипов персонажей произведения и взял за основу учебное заведение, в котором сам проходил обучение – московскую гимназию Креймана [3]. Следовательно, изображение повседневной жизни, а именно ее образовательного аспекта, может быть передано довольно точно, несмотря на перемену времени и места жительства.

Обучение главного героя, Вадима Масленникова, длилось с 1908 по 1916 г. Весной-летом 1916 г. он сдал выпускные экзамены и завершил обучение в гимназии, которое состояло из 8 классов.

Стоит сказать, что гимназия в данном произведении играет скорее второстепенную роль. Автор использует гимназию как локацию для знакомства читателя с товарищами героя и демонстрации взаимодействий между ними. Конкретные фактические данные об устройстве и функционировании данного заведения часто находятся между строк и не являются сверхценными ни для рассказчика, ни для автора. Что для историка является даже плюсом, т.к. именно фон основных событий, несущий «яркую подробность, обогащающую образ» зачастую более ценен и достоверен, чем основное содержание в художественном произведении [6, с. 129].

Основными историческими источниками для изучения московской гимназии Креймана являются «Устав гимназий и прогимназий ведомства Министерства народного просвещения» [7] и «Сведения о частной гимназии Фр. Креймана в Москве» [8]. Данные источники, хоть и были созданы раньше описываемых в романе событий, содержат основную информацию об устройстве данного учебного заведения.

Анализируя роман и данные документы, мы пришли к выводу, что реализация основополагающих и ключевых пунктов, отраженных в нормативных актах, вполне подтверждается текстом романа. Так, прописанные в документах 8-летний срок обучения; принятие детей всех сословий [8, с. v]; возможность принятия в любой класс в течение всего года; оплата за полугодия [7, с. 10]; список предметов и преподавателей [8, с. 1–42]; наличие выпускных экзаменов; гимназические должности, названные в романе [7, с. 2]; даже материал и цвет пуговиц – все это отражено на страницах произведения [9, с. 11–119].

Однако в указанном художественном тексте имеются и сведения, которые невозможно почерпнуть из данных нормативных источников. Из произведения мы узнаем, что этнический состав учащихся гимназии был разнообразен – как минимум из 26 одноклассников героя 2 еврея и 1 армянин, что может говорить о некоторой национальной и религиозной терпимости руководства гимназии. Также эта информация говорит нам о количественном составе класса. Встречаем информацию о практике чтения молитвы в классе и организации молебствований в актовом зале по случаю важных общественных событий, а также о проведении уроков по изучению военного строя и боевых приемов, что было связано с началом Первой мировой войны. Эта информация больше раскрывает внешние аспекты учебной жизни гимназиста и деятельности гимназий, демонстрирует ее гибкость в условиях общественно значимых событий.

Но, как отмечает исследователь Т.И. Рябова, «роль художественных произведений не ограничивается иллюстративной функцией. Литература помогает создавать правдивый образ прошлого, углубляя наши представления об изучаемой эпохе, особенно в части эстетически-эмоционального состояния общества, передачи “духа времени”» [10, с. 89]. Состояние общества на основе романа представляется кризисным. Главный герой, как и многие его товарищи, несмотря на хорошую успеваемость, ведет крайне порочный образ жизни. Например, когда ему шел шестнадцатый год, он заболевает венерической болезнью [9, с. 17] и, зная об этом, заражает случайно встреченную им девушку. Одноклассники героя часто проводят время в компании алкоголя и женщин, сквернословят, шутят и глумятся над просчетами гимназических товарищей. Учитывая, что автор романа создавал его на основе личного опыта, мы можем судить о нравах учащихся гимназии в последние годы существования Российской империи.

М. Агеев, явно не ставя задачей дать точное изображение гимназии, смог осуществить это. Ее неполное изображение в романе, хоть и не освещает всех сторон устройства и функционирования, но дает нам представление о ней и воспитанниках на заключительном этапе ее существования.

### Библиографический список

1. Михайлова Т.А. Образ гимназии в литературе русского зарубежья // Славянский мир: духовные традиции и словесность. 2017. Вып. 8. С. 589–596.
2. Агеев М. Роман с кокаином: роман; Паршивый народ: рассказ / статья Никиты Струве. М., 1990.
3. Аннинский Л. Загадочный Агеев [Электронный ресурс]. URL: <https://magazines.gorky.media/druzhba/2000/4/zagadochnyj-ageev.html>, свободный (дата обращения: 17.11.2022).
4. Агеев М. Повесть с кокаином. По запискам больного // Иллюстрированная Жизнь. 1934. № 2. С. 6–7.
5. Рагозина К. Детектив с романом [Электронный ресурс]. URL: <http://old.russ.ru/krug/kniga/20000323.html> (дата обращения: 17.11.2022).
6. Рабинович М.Г. Поэт и город (к этнографическому источниковедению) // Советская этнография. 1985. № 1. С. 116–129.
7. Устав гимназий и прогимназий ведомства Министерства народного просвещения. Спб., 1901.
8. Московская мужская гимназия Ф.И. Креймана. Сведения о частной гимназии Фр. Креймана в Москве. М., 1892.
9. Агеев М. Роман с кокаином. М., 2022.
10. Рябова Т.И. Художественная литература как исторический источник // Вопросы современной филологии и проблемы методики обучения языкам: материалы III Международной научно-практической конференции, Брянск, 05–07 ноября 2015 г. / под ред. В.С. Артемовой. Брянск: Брянская гос. инженерно-технологическая акад., 2015. С. 88–92.

**ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ  
АНГЛИЙСКОЙ НЯНИ:  
МЭРИ ПОППИНС В СКАЗКЕ И НА ЭКРАНЕ**

EDUCATIONAL PRACTICES  
OF THE ENGLISH NANNY:  
MARY POPPINS IN FAIRY TALE AND ON THE SCREEN

**А.С. Зеер**

**A.S. Zeer**

Научный руководитель **Е.С. Меер**  
Research adviser **E.S. Meer**

*Английская няня, Мэри Поппинс, воспитание, сказка, фильм.*

В статье рассматривается эволюция воспитательных практик английской няни в сказке и кинематографе на примере Мэри Поппинс. Автор показывает, что изначально реальная авторитарная гувернантка превращается в сказке и кино во все более демократичную особу, использующую игровые методы. На голубом экране она переходит и к решению семейных проблем.

*English nanny, Mary Poppins, education, fairy tale, film.*

The article discusses the evolution of the educational practices of an English nanny in a fairy tale and cinema dedicated to Mary Poppins. The author shows that initially a real authoritarian governess turns in a fairy tale and a movie into an increasingly democratic person using game methods. On the blue screen, she also moves to solving family problems.

**А**нгличане поручали заботу о своих детях гувернанткам, которые воспитывали фундаментальные качества британского общества: прагматизм, дисциплинированность, а также патриотизм и гражданскую идентичность. Самая известная английская няня – это сказочная Мэри Поппинс.

Ее воспитательные практики нашли отражение в произведениях Памелы Трэверс и в фильмах, снятых на их основе.

Изучением положения английской гувернантки занимаются такие авторы, как Е.Ш. Ефимова [1] и Дж. Грилли [2], а Е.С. Дунаевская [3], А.Г. Бент [4], Дж. Грилли [2] посвящают свои исследования образу Мэри Поппинс.

В этой статье мы попытаемся проследить эволюцию воспитательных практик английской няни на примере известного сказочного персонажа. В качестве источников использовалась книга Памелы Трэверс «Мэри Поппинс» (1934) [5] и три фильма: экранизация компании Уолта Диснея, созданная режиссером Робертом Стивенсоном (1964) [6], которая принесла популярность в целом героине и сказке; советская версия в 2 сериях Леонида Квинихидзе (1983) [7] и современная британско-американская кинолента Роба Маршалла (2018) [8].

Главной задачей гувернантки было воспитание детей и присмотр за ними. Именно она регулировала организацию дня, выбирала одежду, еду, книги, подарки, друзей и занятия. Сегодня может показаться, что подход, который использовался гувернантками в воспитании, был жесток. С детьми обходились со всей строгостью. Суровое обращение гувернанток со своими подопечными было объяснено стремлением избежать баловства детей. Нельзя было позволять им испытывать какую-либо форму безвозмездного удовольствия [2, с. 92]. Способы, с помощью которых дети ограждались от удовольствия, были следующими: необходимость тишины во время приема пищи, тишина в постели, отсутствие игр по воскресеньям, постоянное принятие ванны, ходьба или марш гуськом в определенное время дня. Также для воспитания дисциплины почти у всех гувернанток был установлен жестко регламентированный распорядок дня [2, с. 17]. День был организован вокруг целой серии

этих привычек, которые нельзя было не выполнять. В связи с жесткими правилами и методами некоторые дети относились к своей гувернантке как к тирану [2, с. 96].

Волшебная няня Мэри Поппинс появляется во дворе банковского служащего мистера Бэнкса. Действие истории разворачивается на фоне Англии, оказавшейся между концом долгой и обременительной викторианской эпохи и началом более легкомысленной эдвардианской [2, с. 3]. Мэри Поппинс – суровая, требовательная, резкая и высокомерная. При этом она отличается от типичной английской гувернантки тем, что использует другие методы в воспитании. Она все превращает в игры. Вся деятельность, все скучные привычки проводятся в игровой форме. До приезда Мэри Поппинс дети Бэнкса были шумными, непослушными и плохо воспитанными, отказывались принимать обычаи взрослых. Однако под ее опекой они подчиняются каждой команде, просьбе, так как благодаря игровой форме не рассматривают их как гнетуще-обременительные задачи, которые необходимо выполнять [5].

Диснеевская Мэри Поппинс также реализует обычные рутинные задачи по отношению к детям. Няня формирует у детей дисциплинированность, сдержанность, учит правильным ценностям, но здесь уже ярче прослеживается ее игровая методика воспитания. Вместе с ней дети Бэнкса отправляются в самые фантастические приключения. При этом характер няни в фильме становится мягче и внешность тоже терпит перемены. Мэри Поппинс Диснея – симпатичная молодая женщина, она характеризуется исключительно положительными качествами: улыбчивая, жизнерадостная, сладкая [6]. Но все же главной задачей няни в фильме было воссоединение и восстановление семьи Бэнксов и их семейных ценностей. Дисней объяснил необходимость присутствия няни тем, что сделал из отца семейства сурового и сухого человека, а маму суфражисткой, занятой делами женского движения.

С каждой новой экранизацией английская няня становится все добрее, мягче и демократичней. В этом можно проследить влияние современности. В советском и современном фильмах, которые сильно отличаются от оригинальной сказки, и в том числе от первого фильма, Мэри Поппинс не только следит за воспитанием детей, но и помогает взрослым решить собственные финансовые и жизненные трудности, дети в этом принимают большое участие. В целом вместе с характером изменяется и внешний образ героини: няня становится более привлекательной [7; 8].

Во всех трех фильмах Мэри Поппинс не только воспитывает дисциплину в детях, но и прививает им семейные ценности за счет того, что взрослые вместе с детьми решают совсем не детские проблемы. Ребята являются полноправными участниками семейной жизни, и в этом виден демократичный стиль воспитания. Мэри Поппинс дает понять, что семья – это большая сила, где каждый человек придет друг другу на помощь.

Таким образом, на примере Мэри Поппинс прослеживается эволюция воспитательных практик английской няни от жестких авторитарных до демократичных. В реальности функции английской гувернантки изначально ограничивались уходом за детьми, использовались при этом суровые методы. Мэри Поппинс в сказке и на экране применяет игровую методику в воспитании, и чем ближе к современности, тем более демократичным становится стиль ее поведения. Но помимо приобщения детей к дисциплине и сдержанности, как это было в сказке, в фильмах няня учит детей и их родителей семейным ценностям.

### **Библиографический список**

1. *Ефимова Е.Ш.* Положение гувернанток и учительниц в Великобритании в последней трети XIX века // Вестник Челябинского государственного университета. 2011. № 23. С. 164–168.

2. *Grilli G.* Myth, Symbol and Meaning in Mary Poppins: the Governess as Provocateur. New York: Taylor&Francis, 2007. 224 с.
3. *Дунаевская Е.С.* Гендерные стратегии в английской литературной сказке конца XIX – первой трети XX вв. на примере творчества Эндрю Лэнга, Эдит Несбит и Памелы Треверс // Вестник Санкт-Петербургского университета. 2008. № 4. С. 19–28.
4. *Бент А.Г.* Повести П. Трэверс: литературный текст и культурный контекст // Вестник Челябинского государственного университета. 1997. № 2. С. 92–96.
5. *Трэверс П.* Мэри Поппинс. М.: Детская литература, 1972. 238 с.
6. «Мэри Поппинс» («Mary Poppins», реж. Роберт Стивенсон). 1964.
7. «Мэри Поппинс, до свидания» (реж. Леонид Квинихидзе). 1983.
8. «Мэри Поппинс возвращается» («Mary Poppins Returns», реж. Роб Маршалл). 2018.

**ШКОЛЬНЫЙ ВОПРОС В СИБИРИ  
В ПАРЛАМЕНТСКОЙ  
И ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
Т.О. БЕЛОУСОВА**

THE SCHOOL QUESTION IN SIBERIA  
IN THE PARLIAMENTARY  
AND JOURNALISTIC ACTIVITIES OF T.O. BELOUSOV

**А.А. Кружалина**

**A.A. Kruzhalina**

*Школьный вопрос, Т.О. Белоусов, Иркутская губерния, Сибирь, образовательная политика, Государственная дума, Российская империя.*

В статье рассматривается общественно-политическая деятельность Т.О. Белоусова, депутата III созыва Государственной думы Российской империи от Иркутской губернии. На основе широкого круга источников автор дает характеристику развития школьного вопроса в Сибири в фокусе парламентских дискуссий и журнальной периодики с участием представителя регионального сообщества учителей Т.О. Белоусова.

*School question, T.O. Belousov, Irkutsk province, Siberia, educational policy, State Duma, Russian Empire.*

The article examines the socio-political activity of T.O. Belousov, a deputy of the III convocation of the State Duma of the Russian Empire from the Irkutsk province. Based on a wide range of sources, the author characterizes the development of the school issue in Siberia in the focus of parliamentary discussions and magazine periodicals with the participation of a representative of the regional community of teachers T.O. Belousov.

**15** декабря 1907 г. в зале заседания Иркутской городской думы под председательством члена Иркутской судебной палаты П.Д. Попова 19 выборщиков собрались

для избрания депутата в Государственную думу Российской империи третьего созыва от Иркутской губернии. В итоге выборщики должны были выбрать из двух претендентов: Т.О. Белоусова и П.И. Федорова. Оба претендента на высокое звание оказались достойными: Белоусов опередил Федорова с перевесом всего в 1 голос (10 «за», 9 «против») [1]. Ввиду того что сами кандидаты принимали участие в голосовании, фактически Белоусов не получил абсолютного большинства и процедура должна была быть признана недействительной. Но никто из присутствующих, в том числе кандидаты и председатель Иркутской судебной палаты П.Д. Попов, не воспрепятствовал утверждению Т.О. Белоусова в статусе депутата.

17 декабря 1907 г. Т.О. Белоусов получил удостоверение об избрании депутатом, скрепленное подписью иркутского губернатора, и, подготовившись к длительной командировке, народный учитель из с. Черемхово отправился в столицу, где и вскрылись вышеупомянутые обстоятельства. Тайное голосование парламентариев поставило точку в этом вопросе. Из присутствовавших 1 февраля 1908 г. на пленарном заседании Думы 316 человек 178 проголосовали за отмену выборов, а 138 приняли противоположное решение [2, стб. 1638]. Сорока голосов перевеса оказалось недостаточно, и Терентий Осипович Белоусов с 1 февраля 1908 г. стал полномочным депутатом III Думы.

Терентий Осипович происходил из семьи крестьянина-старожила деревни Бирюса Алзамайской волости Нижнеудинского уезда Иркутской губернии. Окончил местное приходское училище, а после городское училище в Нижнеудинске. По окончании Иркутской учительской семинарии в 1892 г. получил диплом сельского учителя, на основании которого поступил на службу учителем в Преображенское приходское училище. В дальнейшем преподавал в селах

Преображенском, Подкаменном, Чечуйском, в городе Нижнеудинске, в селе Зиминском; работал учителем начальной школы в селе Черемхово Балаганского уезда с жалованьем 1 тысяча рублей в год. Являлся одним из организаторов и руководителей Иркутского отделения Всероссийского учительского союза. Состоял в иркутском обществе взаимопомощи учителей.

Т.О. Белоусов проявил себя как весьма активный депутат от социал-демократической фракции, состоявший в разного рода комиссиях, в том числе и по народному образованию. Неоднократно выступал с думской трибуны, параллельно публиковал свои заметки в «Сибирских вопросах» и других изданиях. С думской трибуны Т.О. Белоусов, как правило, озвучивал отношение всей социал-демократической фракции к тому или иному законопроекту, однако отметим, что делал он это по вопросам, по которым считал себя компетентным. К таким вопросам, в частности, относилось финансирование народного образования в стране.

11 марта 1908 г. Т.О. Белоусов первым записался для выступления в прениях по докладу комиссии по народному образованию, рассмотревшей законопроект, внесенный министром народного просвещения, об ассигновании кредита «на нужды начального образования». Деловая, конструктивная критика Белоусова вместе с тем не была лишена пропагандистской риторики. С первых слов выступления Т.О. Белоусов дал понять, что он и его товарищи по фракции настроены голосовать за принятие законопроекта, однако постараются добиться внесения в него ряда поправок. Оратор считал, что развитие народного образования в России неразрывно связано не только с общим направлением внутренней политики российского правительства, но и с правовым и материальным положением учителей, представление о котором сам Т.О. Белоусов имел не понаслышке.

Он умело парировал выкрики оппонентов справа, что это не относится к делу: «Может ли бесправный, полуголодный, полунищий народный учитель, да может ли он вселить в душу своих питомцев ту любовь к родине, о которой здесь, в этой Думе, так много говорят» [3, стб. 415].

В дальнейшем именно при активном участии Белоусова в комитете Государственной думы по народному образованию рассматривался проект «об увеличении жалования учащим церковных школ. ... Кроме того, комиссия признала необходимым иметь сведения о вознаграждении учащихся в школах Министерства народного просвещения. Была признана необходимость уравнивания окладов содержания тех и других, но отвергнута мысль о превышении» [4, с. 24–26]. Потребность в получении дополнительных сведений привела к переносу рассмотрения законопроекта на неопределенное время.

Сам же Белоусов иронично замечал, что «если сравнить деятельность училищного совета Синода с деятельностью нашего сонного министерства народного просвещения, то поневоле отдашь предпочтение первому» [4, с. 27]. В подтверждение высказанного тезиса Т.О. Белоусов приводил несколько свидетельств безрезультатной борьбы населения «за школу» с епархиальным училищным советом, практически открыто обвиняя Министерство народного просвещения (что следует из заголовка статьи) в бездействии по этому вопросу. При этом синодальные структуры, по мнению Белоусова, напористы и последовательны в своих действиях: «Министерству народного просвещения следовало бы поучиться у своего собрата. Пока оно изощрялось и изощряется в борьбе с ученической крамолой, с ученическими журналами, библиотеками, со студентами и т.д. ... синодское ведомство делало свое дело» [4, с. 30–31].

Белоусов интересовался самыми разными аспектами развития в Сибири просвещения и школьного дела и осве-

щал их не только с думской трибуны, но и в периодической печати. Так, например, в марте 1912 г. в «Сибирских вопросах» была опубликована его статья «Сибирь в кривом зеркале министра народного просвещения», в которой парламентарий приводит весьма обоснованную критику материалов о Сибири в учебниках географии «самого последнего выпуска: Белоха 1912 г., Баранова и Горелова 1911 г. и Лебедева 1910 г.» [5, с. 24]. Белоусов старательно приводит примеры ошибочных «смешных» описаний региона в разделах учебников по физической географии, этнографии, быту, развитию промыслов и т.п., указывая при этом не только на некомпетентность авторов, но и на попустительство Министерства народного просвещения [5, с. 22]. Все они страдают главным недостатком: авторы знакомы с регионом «по картинкам различных изданий, но не изучали [его] на местах, а потому не имели действительно представления об этом огромном с разнообразнейшими условиями бытовыми и природными крае» [5, с. 37].

16 апреля 1912 г. после продолжительного перерыва в думских выступлениях (вызванного в том числе и резонансным выходом Т.О. Белоусова из рядов социал-демократической фракции) он вновь выступил с трибуны Государственной думы при обсуждении доклада бюджетной комиссии по смете расходов Министерства народного просвещения. Это была последняя думская речь иркутского депутата, в которой он с грустью констатировал, что вопрос о введении всеобщего обучения в Сибири, в отличие от Европейской России, «весьма далеко отстоит от своего осуществления» [6, стб. 2340–2341]. Белоусов настаивал, что именно отсутствие земских учреждений в крае негативно отражается на школьном деле в сибирских губерниях и областях. В отношении к земству Т.О. Белоусов был последователен.

Выход Т.О. Белоусова из социал-демократической фракции III Государственной думы, активным членом которой он был на протяжении четырех лет, несомненно, стал для него драматичным и сложным событием, подорвавшим душевное и физическое здоровье (он болел туберкулезом). Но он нашел в себе силы продолжить депутатскую деятельность во имя интересов избирателей, о чем сам многократно свидетельствовал. Ожидаемо, что внешне его парламентская работа в статусе беспартийного депутата (февраль – июнь 1912 г.) была менее динамичной, чем до принятия принципиального решения о выходе. После окончания «думского этапа» своей биографии Терентий Осипович Белоусов попрощался с активной общественной деятельностью. Однако в памяти современников Т.О. Белоусов остался яркой фигурой процесса развития российского парламентаризма начала XX столетия, стоявшей на страже интересов избирателей и малой родины по вопросам развития системы просвещения и не только.

### Библиографический список

1. *Родионов Ю.П.* Т.О. Белоусов в Государственной Думе: от социал-демократии к беспартийности. Исторический ежегодник за 1997 год (спецвыпуск). Омск: Омский государственный университет, 1999. С. 58–71 [Электронный ресурс]. URL: [http://www.hrono.info/statii/2005/belousov\\_to.html](http://www.hrono.info/statii/2005/belousov_to.html) (дата обращения: 25.10.2022).
2. Государственная Дума. Третий созыв. Стенографические отчеты. Сессия I. Ч. I. Спб., 1908.
3. Государственная Дума. Третий созыв. Стенографические отчеты. Сессия I. Ч. II. Спб., 1908.
4. *Белоусов Т.* Примерное ведомство (церковноприходские школы в Сибири) // Сибирские вопросы. 1910. № 4. С. 23–31.
5. *Белоусов Т.О.* Сибирь в кривом зеркале министра народного просвещения // Сибирские вопросы. 1912. № 9–10. С. 21–38.
6. Государственная Дума. Созыв третий. Стенографические отчеты. Сессия V. Ч. III. Спб., 1912.

## ФИЛОСОФИЯ КАК ОСНОВА ОБРАЗОВАНИЯ И ГЕНЕЗИС АНТИЧНОЙ КУЛЬТУРЫ

### PHILOSOPHY AS THE BASIS OF EDUCATION AND THE GENESIS OF ANCIENT CULTURE

**В.В. Левченко**

**V.V. Levchenko**

Научный руководитель **В.И. Разумов**  
Research adviser **V.I. Razumov**

*Καλοκαγαθία, этика, образование, гносеология.*

В работе рассматривается феномен образования в древнегреческой традиции. Автор выделяет этическое и гносеологическое как два важных фактора, способных создавать культурную традицию, выделяет ключевое значение философии как базы для формирования принципов образовательной системы.

*Kalokagatiya, ethics, education, epistemology.*

This paper examines the phenomenon of education in the ancient Greek tradition. The author highlights the ethical and epistemological as two important factors that can create a cultural tradition, highlights the key importance of philosophy as a basis for the formation of the principles of the educational system.

**П**роблемы современного образования во многом связаны с новыми условиями: развитие интернета, дающее безграничный доступ к информации и изменение специфики образования, направленной на создание узкопрофильных специалистов.

Полной противоположностью данной системе является греческий вариант античного образования. Обратимся к Вернеру Йегеру: «Выше человека – стадного животного и человека – мнимо автономного Я стоит человек как Идея: так всегда смотрели на него греки-воспитатели, подобно

грекам-поэтам, художникам и исследователям. Однако “человек как идея” означает “человек как общезначимый и обязывающий образец своего вида”. Отпечаток сообщества, накладываемый на отдельное лицо, который мы поняли как сущность воспитания, исходит у греков – все более осознанно – из такого образа человека и в непрестанной борьбе ведет к философскому обоснованию и углублению проблемы воспитания, – с такой основательностью и целесообразностью это не достигалось нигде более» [1, с. 23].

С таким видением нельзя не согласиться. Греческая традиция прочно опиралась на концепцию калокагатии – всестороннего развития человека, равно как физического, так и интеллектуального [2]. Возьмем, к примеру, Олимпийские игры, мы знаем, что сам Платон был известен как чемпион, прозвище «широкоплечий» вытеснило из источников его настоящее имя – Аристокл. И тем не менее в нашу историю он вошел как выдающийся интеллектуал (философ и поэт). Это наводит на мысль о том, что греческая культура ставила своей целью создать человека «целостного».

Однако гармонии физического и интеллектуального мало, из этого бы не получилось института гражданственности, к чему прежде всего отсылает В. Йегер [1]. Для древнего грека полис – это не просто родной дом, это его космос – порядок, закон, логос и система ценностей. В некотором смысле куда правильнее говорить, что древний грек был не столько эллином, сколько спартанцем, афинянином, фиванцем и так далее. Полисная культура классической Греции устанавливала иной способ самоопределения – гражданин как органическая часть полиса. Это наиболее ярко воплощается в Сократе, его проект создания нравственного гражданина строится на развернутой системе рефлексии, глубоком и осмысленном обращении человека к внутреннему миру. Развитие полиса возможно только через развитие гражданина, а под этим развитием должно пониматься воспитание и образование [3].

Следует уделить внимание и тому, что Сократ не просто актуализирует этическую проблематику, когда говорит о долге, законе, любви, он использует *майевтику* – систему наводящих вопросов, цель которых не просто в том, чтобы дать человеку готовую истину, а в том, чтобы эта истина родилась в нем самом (майевтика – родоспоможение) [4]. При этом сама истина есть благо, а значит, знание есть высшая добродетель. Отсюда знаменитое высказывание Сократа, которое гласит, что человек не может творить зло неосознанно, то есть не зная противоположного – добра, а зная добро, человек не имеет потребности творить зло, следовательно, цель философии в том, чтобы воспитывать нравственного человека и гражданина [5].

При богатстве всех идей Сократа он не создал своей школы, устный характер его научений не позволял сложиться образовательной системе, но уже его ученик Платон нарушил наставление учителя и начал фиксировать те или иные положения Сократа. Так появились диалоги, где Сократ выступает главным героем – специфическим источником мудрости. При Платоне появилось и одно из первых образовательных учреждений – академия. В диалогах Платон уделяет много внимания этической проблематике, например, в диалоге «Кратил» [6] речь идет об отношении к закону. Сократ, имея возможность сбежать из заключения и тем самым сохранить себя жизнь, выбирает противоположное – смертную казнь в соответствии с законами своего родного полиса. Данное решение аргументируется тем, что соблюдение законов есть священный долг гражданина, дополняется это и тем, что закон для древнего грека это, прежде всего, проявление божественного логоса. Так закрепляется новая культурная традиция, что нравственное поведение – это долг древнего грека.

Платон продолжает и гносеологический подход Сократа. Он больше, чем его учитель, развивает «сущностный»

подход познания, стремится давать определения вещам, сразу разделяя мир на материальный и идеальный. При нем существенное развитие получили онтология и гносеология. Платон, читая лекции своим ученикам, большое внимание уделял геометрии, отсюда знаменитая фраза у входа в академию: «Да не геометр не войдет». У Платона осталось множество учеников, пожалуй, самым знаменитым из них был Аристотель [7, с. 24].

При Аристотеле происходит упорядочивание многих идей Платона, только при Аристотеле можно говорить о какой-либо системной философии. Аристотель в понимании образования следовал Сократу и Платону и, соответственно, противопоставлял философию диалектике и софистике. Сократ начал борьбу с софистами, поскольку они реализовывали идеал чисто интеллектуальный, позволявший их ученикам достигать своих целей на политической арене. Но Сократ, а за ним Платон и Аристотель оспорили этот идеал. Софисты – творцы интеллектуального образования и обращенного к этой цели воспитательного искусства, но воспитание и далее образование немислимы без нравственной опоры, на чем и концентрировались Сократ, Платон и Аристотель.

Аристотель привносит большую степень организованности, порядка, у него можно выделить несколько важных принципов образования: цельность, системность и пракτικότητα знания.

Известна тяга Аристотеля к упорядочиванию информации, этому свидетельствует как минимум развернутая им система силлогистики как способа доказательства. Или, например, трактат, получивший название «Категории» [8], обладает и грамматическими, и онтологическими качествами. Это важный аспект античной мысли: язык не отделим от бытия, говорить можно только о том, что есть, и если мы все-таки об этом говорим, то уже наделяем это нечто статусом существования.

Сюда же можно отнести и более критичное отношение к платоновским эйдосам [9, с. 34]. Для Аристотеля суть вещи должна находиться непосредственно внутри изучаемого объекта, то есть сам процесс познания выглядит как «вхождение сознания в бытие объекта», это вполне можно рассматривать как современный способ научного познания, заложивший основу рационального мышления.

Внимание заслуживает и классификация наук, предложенная Аристотелем. Он выделяет практическое и теоретическое знание [9, с. 13]. Выше всего науки теоретические, из них первая философия, так как только она может в полной мере изучать причины. Из практических на первом месте будут этика или политика. Педагогика или воспитание, вероятно, относились бы к сфере политического. Политика же имеет целью выстраивание справедливой модели государства – политики [10]. Данная модель должна учитывать интересы всех граждан и противопоставляется деспотии. К категории гражданского долга Аристотель добавляет политическую деятельность как гарант гражданских прав. При этом он также очень высоко ценит этическое в человеке и искренне считает, что человек безнравственный не должен занимать какие-либо государственные должности. Этике невозможно научить, это приходит к человеку с опытом жизни, и этому может способствовать воспитание. Однако если человек обладает, говоря нашим языком, совестью, то ему следует всячески развивать эту добродетель, и она в совокупности с добродетелями интеллектуальными способствует всестороннему и гармоничному развитию личности, а затем и семьи и государства.

Из трудов Аристотеля можно заключить большую важность воспитания и образования. Для него образование уже дело государственной важности. Не случайно Аристотель был учителем Александра Македонского, что явно подчер-

квивает авторитет и статус учителя. Аристотель продолжил и приумножил образовательные традиции своих предшественников и заложил основы научного критического мышления, при нем произошел синтез сакрального и этического, присущего древнегреческой культуре с рациональным логосом познания, что дало совершенно новый способ осмысления мира и человека в нем.

### Библиографический список

1. *Йегер В.* Пайдейя. Воспитание античного грека / пер. А.И. Любжина; Греко-латинский кабинет Ю.А. Шичалина. М., 2001. Т. 1. 594 с.
2. *Лосев А.Ф.* История античной эстетики: Итоги тысячелетнего развития: в 2 кн. М.: Искусство, 1994. Кн. 2. 604 с.
3. *Суриков И.Е.* Греческий полис архаической и классических эпох // Античный полис: курс лекций / отв. ред. В.В. Дементьева, И.Е. Суриков. М., 2010. С. 8–54.
4. *Платон.* Апология Сократа // Собрание соч.: в 4 т. М.: Мысль, 1990. Т. 1. С. 70–96.
5. *Платон.* Менон: пер. с древнегреч. // Апология Сократа, Критон, Ион, Протагор / Платон / общ. ред. А.Ф. Лосева и др.; авт. вступ. ст. А.Ф. Лосев; примеч. А.А. Тахо-Годи. М.: Мысль, 1999. С. 575–612.
6. *Платон.* Кратил // Собрание соч.: в 4 т. М.: Мысль, 1990. Т. 1. С. 613–681.
7. *Кессиди Ф.* От мифа к логосу: Становление греческой философии. СПб., 2003. 360 с.
8. *Аристотель.* Категории // Аристотель. Соч.: в 4 т. М., 1978. Т. 2.
9. *Аристотель.* Метафизика / пер. А.В. Кубицкого. Ростов-н/Д: Феникс, 1999. 602 с.
10. *Аристотель.* Политика // Афинская полития / пер. С.И. Радцига. М.: Мысль, 1997. С. 271–343.

**ФЕМИНИСТСКИЕ СКАЗКИ НАЧАЛА ХХІ в.  
КАК ИНСТРУМЕНТ ИЗМЕНЕНИЯ  
ОБЩЕСТВЕННОГО СОЗНАНИЯ  
(НА ПРИМЕРЕ СБОРНИКОВ ЛОРЫ ЛЕЙН,  
ЭЛЛЕН ХОУН И ЭЛЕНА ФАВИЛЛИ,  
ФРАНЧЕСКИ КАВАЛЬО)**

FEMINIST FAIRY TALES OF THE EARLY XXI CENTURY  
AS A TOOL FOR CHANGE OF PUBLIC CONSCIOUSNESS  
(BY THE EXAMPLE OF THE COLLECTIONS  
OF LAURA LANE, ELLEN HAUN AND ELENA FAVILLI,  
FRANCESCA CAVALLO)

**Е.С. Меер**

**E.S. Meer**

*Современные феминистские сказки, общественное сознание, Лора Лейн, Эллен Хоун, Елена Фавилли, Франческа Кавальо.*

В статье раскрывается критический и альтернативный заряд современных западных феминистских сказок, переведенных на русский язык, с точки зрения потенциального воздействия на сознание человека нового поколения. Выделяются системообразующие дискурсы повествования волшебных историй, осуществляется контент-анализ, позволяющий расставить акценты в них.

*Contemporary feminist tales, public consciousness, Laura Lane, Ellen Haun, Elena Favilli, Francesca Cavallo.*

The article reveals the critical and alternative charge of contemporary Western feminist fairy tales, translated into Russian, from the point of view of the potential impact on the consciousness of a new generation of people. The system-forming discourses of narration of magical stories are singled out, content analysis is carried out, which makes it possible to place accents in them.

**Н**а рубеже 1960–1970-х гг. на Западе в рамках жанра волшебной истории появляется такой феномен, как фемин-

нистские сказки. Только в 2005 г. на русский язык был переведен сборник британской писательницы Анджелы Картер «Кровавая комната», изданный еще в 1979 г. и являющийся одним из первых образцов подобной литературы [1]. Но за последние несколько лет произошел явный прорыв на российском издательском рынке. В 2018 г. были переведены работы итальянок из США Элены Фавилли и Франчески Кавальо «Сказки на ночь для юных бунтарок» и «Сказки на ночь для юных бунтарок 2», а в 2020 г. книга американок Лоры Лейн и Эллен Хоун «Золушка и стеклянный потолок и другие феминистские сказки» (на английском языке сборники вышли впервые соответственно в 2016, 2017 и 2020 гг.) [2; 3; 4]. Последние волшебные истории с Запада уже покупаются в России и, следовательно, будут инструментом изменения общественного сознания, для чего они собственно и предназначены. Они еще не стали предметом для серьезного изучения современных российских исследователей. Только социолог Л.С. Рубан в своей статье 2020 г. выделяет некоторые темы, которые звучат в книге Л. Лейн и Э. Хоун, но она делает это, чтобы показать читателю, что активная героиня была уже в версиях «Золушки» Ш. Перро и Е. Шварца, обнуляя значение новых историй [5, с. 77–79]. При этом остаются за кадром исторические контексты их появления и заложенные в них в конкретную эпоху смыслы.

В данной статье на основе методов контент-анализа и дискурс-анализа мы ставим перед собой цель оценить потенциал современных феминистских сказок в качестве инструмента изменения общественного сознания в гендерном вопросе. В качестве источников мы используем вышеупомянутые сборники. Обратим внимание на то, что современные авторы феминистских сказок представляют мир развлекательной, цифровой журналистики, театра, кино и предпринимательства. Они молодые, успешные женщины,

реализующие себя в карьере и не забывающие о личной жизни и материнстве. Сборник Л. Лейн и Э. Хоун, состоящий из 12 сказок, отличается ярко выраженный комедийный тон, в нем хорошо проработана современная феминистская терминология, представлены ревизии хорошо известных классических западных историй. 199 повествований Э. Фавилли и Ф. Кавальо сказочны лишь по форме, их содержание основано на биографиях реальных девушек, и это шаг вперед в данном жанре. Этот проект стал самым успешным в истории краудфантинга, работы переведены более чем на 30 языков. Оба сборника адресованы девочкам. Для взрослых они также представляют несомненный интерес.

Известный американский исследователь литературы Джек Зайпс определяет феминистские сказки как волшебные истории, оспаривающие общепринятые взгляды на гендер, социализацию, роли полов и планирующие альтернативное эстетическое пространство. Они критикуют существующее в классическом западном литературном сказочном каноне представление о героине как красивой, пассивной, нуждающейся в спасении жертве, чье вознаграждение и единственная судьба – это замужество [6, р. ix, 5–10].

Сборник сказок Л. Лейн и Э. Хоун предлагает следующие дискурсы, добывающие остатки патриархального сознания. Больше половины сказок (7 из 12) осуждают ментальное и физическое насилие над женщиной, ниспровергают традиционные, сконструированные обществом, стандарты женской красоты, утверждают принцип «мое тело – мое дело», ставят проблему полового воспитания, не забывая осветить в связи с телесностью и антирасистский дискурс. Две сказки критикуют экономическую эксплуатацию женского труда, отстаивают активность женщин и их самореализацию в обществе, при этом одна история предупреждает читательниц о необходимости здравого профессионализма.

В двух сказках предлагаются альтернативы традиционному браку в виде одиночества или нетрадиционного полового союза. Основным дискурсом всех сказок Э. Фавилли и Ф. Кавальо с гендерной точки зрения является самореализация женщин в общественной сфере, вера в свои силы, несмотря на все трудности, борьба за свои идеалы. Сделать контент-анализ этих историй актуально с точки зрения тех профессий, в которых реализуется женская активность, стран и регионов, из которых происходят эти девушки, и периодов истории, к которым они относятся. Среди 199 историй самые крупные категории составляют деятели искусства (40), ученые и изобретатели (32), активистки всех сортов (в совокупности 30), спортсменки (24). Политики-управленцы и правительницы прошлого отошли на второй план, хотя они тоже есть. Большинство героинь составляют девушки Новейшего времени (143 истории), то есть сказки, в отличие от школьных учебников по всеобщей истории в России [7, с. 133], соответствуют тенденциям эмансипации XX в. С точки зрения регионального происхождения лидерами являются женские персонажи из Европы (69) и США (58), что неудивительно, учитывая происхождение авторов. Между тем, в отличие от школьных российских учебников по всеобщей истории, здесь неплохо представлены и героини из других регионов (разумеется, наиболее подходящие под западные ценности): по 21 истории приходится на каждый из регионов Азии, Африки и Латинской Америки. Скучно представлены Канада (2), Австралия и Новая Зеландия (4), Россия (3). 17 историй посвящены чернокожим героиням.

Таким образом, современные феминистские сказки, переведенные в России, содержат мощный критический вызов традиционным гендерным представлениям. Они отражают изменения, которые произошли на Западе в положении женщины за прошедшие десятилетия, и готовы

транслировать эти трансформации сознанию современного подрастающего поколения. Их проблема заключается в том, что в них практически нет адекватных мужских образов, которые были бы достойными партнерами для сильных женщин (если Э. Фавилли и Ф. Кавальо приводят редкие примеры любви и партнерства, то у Л. Лейн и Э. Хоун таковых нет вообще). Еще одна дилемма касается выбора женских персонажей, которые должны стать образцом для подражания для современных девочек, выбор некоторых историй может быть оспорен.

### Библиографический список

1. *Картер А.* Кровавая комната. М.: Эксмо; СПб.: Изд-во Домино, 2005. 222 с.
2. *Фавилли Э., Кавальо Ф.* Сказки на ночь для юных бунтарок. Истории о невероятных женщинах. М.: Эксмо, 2022. 224 с.
3. *Фавилли Э., Кавальо Ф.* Сказки на ночь для юных бунтарок 2. М.: Эксмо, 2019. 224 с.
4. *Лэйн Л., Хоун Э.* Золушка и стеклянный потолок и другие феминистские сказки. М.: Альпина нон-фикшн, 2020. 125 с.
5. *Рубан Л. С.* Социокультурные смыслы сказочной мифологии: «Золушка» в замыслах авторов, предпочтениях детей и интерпретациях критиков // Наука. Культура. Общество. 2020. № 3. С. 74–81.
6. *Zipes J.* Don't Bet on the Prince. Contemporary Feminist Fairy Tales in North America and England. New York; London: Routledge, 2014. 284 p.
7. *Меер Е. С., Мут М. В.* Женщины в политике в школьных учебниках по всеобщей истории (5–9 классы) // История мировых цивилизаций. Социально-политические процессы: направления и методы исследования: материалы XIII Всероссийской научной конференции с международным участием. Красноярск, 8 ноября 2018 г. [Электронный ресурс] / отв. ред. А. Г. Канаев; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. Красноярск, 2019. С. 128–137.

**РЕВОЛЮЦИОННЫЕ ПЕСНИ  
КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ  
ГРАЖДАНСКОГО СОЗНАНИЯ  
ВО ФРАНЦИИ КОНЦА XVIII в.**

REVOLUTIONARY SONGS  
AS A TOOL FOR FORMING CIVIL CONSCIOUSNESS  
IN FRANCE AT THE END OF THE 18TH CENTURY

**А.А. Орехова**

**A.A. Orekhova**

Научный руководитель **Е.С. Меер**  
Research adviser **E.S. Meer**

*Потестарная имагология, революционные песни, «Марсельеза»,  
Французская революция, гражданское сознание.*

В статье анализируется содержание текстов французских революционных песен, созданных до термидорианского переворота. Делается вывод о наличии в них дихотомии образов «свой» и «чужой», функционировавших с целью формирования гражданского сознания. Выделяются семейный, телесный, религиозный, зооморфный дискурсы.

*Potestary imagology, revolutionary songs, Marseillaise, French Revolution, civic consciousness.*

The article analyzes the content of the texts of French revolutionary songs created before the Thermidorian coup. The conclusion is made about the presence in them of the dichotomy of images of “one's own” and “alien”, which functioned with the aim of forming civic consciousness. Family, bodily, religious, zoomorphic discourses are distinguished.

**А**ктуальность статьи обусловлена перманентным интересом к символике Французской революции не только в самой Франции, но и за ее пределами. Так, маскотом Олимпиады и Паралимпиады 2024 г. стал фригийский колпак

в образе олимпийца с трехцветным знаменем. Согласно комментарию на официальном сайте, символ подчеркивает революционные амбиции спорта [1]. Знаменитая «Марсельеза» является официальным гимном современной Франции, однако в годы революции были написаны и другие песни, являющиеся ценными символами – источниками для исследования. Стоит заметить, что песня как орудие пропаганды была впервые оценена именно во время Французской революции. Международную значимость революционные песни как жанр приобрели во время пролетарских революций. Музыка – это самое легкое для восприятия и воспроизведения средство воздействия: не так сложно запомнить куплет песни, положенный на незамысловатый мотив [2].

Степень изученности истории революционных песен довольно высока. Из западных трудов современному читателю доступна работа Жюльена Тьерсо, переведенная на русский язык в 1933 г. В ней автор анализирует контекст создания революционных песен, высоко оценивает их идеологическое влияние на французов [3]. В отечественной науке отметим книгу А.А. Ольшевского (Овсянникова) 1920 г. В ней рассматривается динамика изменения народных настроений с помощью текстов песен разных периодов революции, интерпретируются метафоры, содержащиеся в них [2]. В статье А. Рубинштейна 1939 г. приводится множество отрывков из революционных песен, описываются события, повлиявшие на их создание, анализируются их политические цели и жанровые особенности, признается, что они являлись мощным орудием формирования народных настроений [4]. Таким образом, сама тема не нова, но мы попытаемся посмотреть на нее с определенного ракурса. Цель данной статьи заключается в том, чтобы в контексте потестарной имагологии осуществить дискурс-анализ текстов революционных песен как инструмента формирования гражданского сознания французов конца XVIII в.

Источниковой базой исследования послужили 7 песен, написанных до термидорианского переворота: «Взятие Бастилии, или Спасенный Париж» 1789 г. [5], «Дело пойдет» 1790 г. [2], «Песнь к событиям Вареннского кризиса» 1791 г. [5], «Песня о чувствах народа против бывшего короля и об изменах проклятого Булье» 1791 г. [2], «Карманьола» 1792 г. [3], «Марсельеза» 1792 г. [3] и «Постоянная гильотина» 1793 г. [6].

Основной дискурс, звучащий в песнях, – это дихотомия образов «свой» и «чужой». Для противопоставления авторы делят героев с помощью местоимений «они» и «мы». Это наиболее частый пример, встречающийся в каждой песне.

Тема семьи – вторая по частоте использования. Примеры мы можем найти в «Марсельезе», призывающей встать «сынов Отечества», в «Карманьоле», иронично заключающей в кавычки Людовика как «верного сына», а также в «Дело пойдет» («Мы – Лафайетовы сыны») и «Песне о чувствах народа против бывшего короля и об изменах проклятого Булье» («Мы Людовика чтить хотели и звали сыном и отцом»). Образ монархической власти в данном дискурсе выпадает из понятия «семья».

Метафоры телесности мы можем найти в «Постоянной гильотине», где она выступает в роли доктора («Депутат наш Гильотен»). Это тот «свой», который призван спасти Францию – больного, зараженного изменой и грабежами, «мигренью» «чужих».

Религиозные образы встречаются в «Дело пойдет»: автор противопоставляет рай и ад, называя аристократов «дьявольской шайкой», которая мешает возникновению «рая» во Франции. Тот же образ людей, ведущих Францию «к чертям», мы видим в тексте «Песни к событиям Вареннского кризиса».

Реже встречаются зооморфные образы: «чужие» – это «хищные тигры» в «Марсельезе», «плетущие интриги

пауки» в «Постоянной гильотине» и «упрямые ослы» в «Дело пойдет».

Подводя итоги, мы можем сделать вывод, что для формирования гражданской позиции французов конца XVIII в. авторы революционных песен использовали образы разного характера – зооморфные и религиозные, эксплуатировали тему семьи и применяли метафоры телесности. В песнях данные образы выступают как «свои» – граждане, французы и «чужие» – аристократы, враги. «Чужие» выпадают из понятия гражданственности. Для того чтобы быть гражданином в революционной Франции, нужно было быть человеком из категории «свои».

### Библиографический список

1. Les Mascottes. Paris 2024 [Electronic resource]. URL:<https://www.paris2024.org/en/mascots/> (дата обращения: 14.11.2022).
2. *Овсянников А.А.* Великая Французская революция в песнях современников. Пг.: Книгоиздательство Петроградского Совета, 1920 [Электронный ресурс]. URL:[https://istmat.org/files/uploads/29695/fr\\_songs\\_ovsyannikov\\_1920.pdf](https://istmat.org/files/uploads/29695/fr_songs_ovsyannikov_1920.pdf) (дата обращения: 14.11.2022).
3. *Тьерсо Ж.* Песни и празднества Французской революции. [Электронный ресурс]. М.: Государственное музыкальное издательство, 1933. URL: <https://istmat.org/node/28833> (дата обращения: 14.11.2022).
4. *Рубинштейн А.* Песни французской революции // Литературный критик. 1939. № 8–9. С. 109–128 [Электронный ресурс]. URL: <https://istmat.org/node/40788> (дата обращения: 14.11.2022).
5. Великая французская революция в поэзии (два века и еще четверть) [Электронный ресурс]. URL: <https://istmat.org/node/40784> (дата обращения: 14.11.2022).
6. Максим Кузин. «La guillotine permanente» – Французская революционная песня // YouTube. 2022. 14 июля. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=cqRaYBJtoho> (дата обращения: 14.11.2022).

## СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН ШКОЛЬНЫХ МУЗЕЕВ В СОВРЕМЕННОМ СЕЛЬСКОМ МИРЕ

THE SOCIO-CULTURAL PHENOMENON  
OF SCHOOL MUSEUMS  
IN THE MODERN RURAL WORLD

**Л.М. Салахова,  
С.Л. Шахерова**

**L.M. Salakhova,  
S.L. Shakherova**

*Школьный музей, Приленье, Байкальская Сибирь, сибирское село, социокультурный феномен.*

Проблема формирования нравственных ориентиров у детей и молодежи через сохранение и укрепление традиционных российских духовно-нравственных ценностей тесно связана с формированием гражданской и патриотической позиции. В статье представлен многолетний опыт работы педагогов-краеведов из сельских школ Верхнего Приленья. Дан обзор форм и методов музейной работы по сохранению памяти о прошлом малой родины, объединивших людей разных поколений.

*School museum, Prilenye, Baikal Siberia, Siberian village, socio-cultural phenomenon.*

The problem of forming the moral guidelines for children and youth through the preservation and strengthening of traditional Russian spiritual and moral values is closely related to the formation of civil and patriotic position. The article presents the years of experience of local history teachers from rural schools in the Upper Prilenye region. The authors present an over view of the forms and methods to be used in museum work to preserve the memory of the small motherland past, uniting people of different generations.

**В** настоящее время очевиден поворот во внутренней политике государства к созданию условий и собиранию

ресурсов, посредством которых можно воспитывать патриотов своего Отечества. Актуальность этой деятельности подчеркивают положения Указа президента РФ № 809 от 11.11.2022 «Об утверждении основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». В нем определяются направления деятельности широкого круга социальных институций, на которые возлагается миссия по реализации избранной политики. На образовательные учреждения возложено «совершенствование форм и методов воспитания и образования детей и молодежи в соответствии с целями государственной политики по сохранению и укреплению традиционных ценностей» [1, с. 6]. В свете этого приобретает особое звучание деятельность школьного краеведческого музея, экспозиции которого становятся, на наш взгляд, своеобразными отправными точками для осуществления патриотического и духовно-нравственного воспитания.

Школьный музей, в том числе в сельской местности, оформился в советский период. В Иркутской области пик этой деятельности пришелся на 1960–1970-е гг. Так, в Куйтунском районе первыми в 1960-е гг. были образованы музеи в п. Куйтун, с. Барлук, а в 1980-е гг. открылись Ленинский школьный музей, краеведческий музей ЦО «Альянс» п. Харик [2, с. 88]. В этот же период были образованы школьные музеи в с. Рудовка, Знаменка, Тутура (Жигаловский район), с. Малые Голы, Манзурка (Качугский район). Их создателями стали энтузиасты-педагоги, которые сумели увлечь деятельностью по сохранению и укреплению традиционных ценностей не одно поколение своих учеников. По профилю музеи имели комплексный краеведческий характер. При музее создавался либо кружок, либо совет. Школьное музееведение развивалось одновременно с движением следопытов,

объявленным в 1965 г. ВЛКСМ среди школьников и молодежи под названием Всесоюзный поход по местам сражений [3]. В 1966 г. его переименовали во «Всесоюзный поход комсомольцев и молодежи по местам революционной, боевой и трудовой славы Коммунистической партии и советского народа». Школьники получали задания, заполняли маршрутные листы, делали альбомы-отчеты о походах, участвовали в ежегодных районных и областных слетах следопытов.

В 1972 г. началась всесоюзная туристско-краеведческая экспедиция пионеров и школьников «Моя Родина – СССР». Новое название раздвинуло границы исследовательского интереса. Это было особенно важно для школьников из сибирской глубинки. Теперь героями экспедиционных летописей наряду с участниками Гражданской и Великой Отечественной войн стали труженики тыла и передовые работники совхозов и колхозов. У педагогов появилась возможность обратиться к местной истории и богатому этнографическому наследию. Вместе со школьниками учителя отправлялись на экскурсии. Об этом вспоминает М.В. Нечаева: «В Качуге посещали судверфь, типографию, и за Белоусово было еще какое-то предприятие, с электроникой связанное. ...В Слюдянке мы спускались в шахту. ...Одно время я возила ребят в Малоголовскую школу. Они, ученики этой школы, дружили (переписывались) с узницей Освенцима, и она им отправила документальный фильм – мы ездили смотреть» [4, с. 86–87]. Движение завершилось в 1987 г., продолжения не было по вполне объективным причинам политического характера. Однако накопленные педагогами и детьми материалы, предметы быта, документы, фотографии составили основу музейных коллекций. Экспозиции музеев, как правило, включали историю школы, села, района, участие односельчан в Великой Отечественной войне. Традиционной стала ансамблевая экспозиция, посвященная русской избе.

Несмотря на то что руководители школьных музеев не всегда обладали специальными музейведческими знаниями, они старались организовать учеников на реализацию всех направлений музейной деятельности: поисковую (научно- или учебно-исследовательскую), фондовую, экспозиционную и культурно-образовательную работу. Специфика школьного музея такова, что он являлся и является частью образовательно-воспитательного пространства не только школы, но и села. Ученики с первых шагов процесса создания музея были интегрированы в поисковую деятельность: встречи с жителями села, сбор предметов музейного значения и т.д.

Культурно-образовательная деятельность школьного музея включала уроки, классные часы, подготовку докладов, проведение конференций, экскурсий, в том числе и для односельчан. И здесь следует отметить большую включенность сельского школьного музея в социокультурное пространство малой родины. «Тесный» сельский мир, знакомство практически всех односельчан друг с другом создают более близкие отношения в процессе коммуникации ученика-экскурсовода и посетителя музея.

Осуществляя поисковую работу, составляя проекты на основе материалов музея, обучающийся, с одной стороны, развивал соответствующие навыки, с другой – пополнял копилку краеведческой информации. На ее основе составлялись рукописные книги. Так, в музее школы с. Барлук Куйтунского района они были посвящены истории совхоза, села, комсомольской организации [2, с. 88–89]. Позднее это вылилось в издательскую деятельность. Книги по истории своих сел через судьбы людей создали О.В. Макарова, Г.А. Нечаева и Г.В. Бобкова [6; 7].

Традиционными стали «Уроки мужества». На современном этапе они дополнились различного рода историчес-

кими играми, викторинами, театрализованными представлениями, литературными вечерами, конкурсами, даже виртуальными экскурсиями. Ряд сельских школьных музеев активно взаимодействует с дошкольными образовательными учреждениями, приглашая на свои мероприятия их воспитанников. Ярким примером является Музей Рудовской школы, который стал центром духовно-нравственного воспитания, местом, где учат бережному отношению к прошлому, трепетному отношению к своей семейной истории [5]. В настоящее время при музее открылся исторический театр. Сценарии по мотивам подлинных историй, собранных за десятилетия, создает Г.В. Бобкова, а В.П. Таюрская со школьниками ставит спектакли-миниатюры. Таким образом, музейные экспонаты оживают, становясь реквизитами или даже «главными действующими лицами». Зрителями являются школьники, жители села. Отдел образования Жигаловского района посчитал возможным включить школьный музей в список ресурсных учреждений, которые будут обеспечивать достижение целей государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей.

В заключение следует сказать, что мы далеки от идеализации деятельности сельского школьного музея. На его включенность в социокультурное пространство района, села влияет множество факторов: от материальных возможностей, которые, к сожалению, у большинства музеев крайне ограничены, до уровня заинтересованности педагога-руководителя в развитии музея. Уровень включенности также отличался на разных исторических этапах, зависел от особенностей государственной политики в музейной сфере и сфере образования. Тем не менее в пределах Иркутской области есть примеры музейной деятельности, непрерывно формирующей социокультурное пространство села и района.

## Библиографический список

1. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211090019?index=2&rangeSize=1> (дата обращения: 16.11.2022).
2. *Москалева А.М., Шахерова С.Л.* Создание и развитие школьных краеведческих музеев Куйтунского района Иркутской области во второй половине XX – начале XXI в. // Россия и Сибирь в изменяющемся мире: история и современность: материалы всероссийской (с международным участием) научно-теоретической конференции (Иркутск, 20 апреля 2022 г.). Иркутск: Репроцентр+, 2022. С. 86–91.
3. Комсомольская правда. 1965. № 1.
4. *Татарникова О.* Неопавшая лиственница. Иркутск: Принт Лайн, 2020.
5. Архив устных рассказов жителей Байкальской Сибири // Ф. Приленье. Материалы ИЭЭ 2016. Оп. 2. «с. Рудовка». Воспоминания Бобковой Г.В. 28.06.2016, аудиозапись, транскрипт.
6. *Бобкова Г.В.* Путь длиною в 350 лет. История села Рудовка. Иркутск, 2012.
7. *Нечаева Г.А.* Я здесь живу. Страницы из истории села Знаменка. Иркутск: Изд-во БГУЭП, 2013.

## ЖЕНСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СКАЗКАХ «ТЫСЯЧА И ОДНА НОЧЬ»

WOMEN'S EDUCATION  
IN THE FAIRY TALES "A THOUSAND AND ONE NIGHTS"

**В.Ю. Скаткова**

**V.U. Skatkova**

Научный руководитель **Е.С. Меер**  
Research adviser **E.S. Meer**

*Сказки «Тысяча и одна ночь», нетрадиционный исторический источник, Арабский халифат, женское образование, гендерный подход.*

В статье анализируется выборка сказок «Тысяча и одна ночь», в которых отражена тема женского образования. Автор, сопоставляя полученную информацию с историческими данными, показывает возможность использования сказок в качестве исторического источника.

*Fairy tales "A Thousand and One Nights", an unconventional historical source, the Arab Caliphate, women's education, gender approach.*  
The article analyzes a selection of fairy tales "Thousand and One Nights", which reflect the theme of women's education. The author, comparing the information obtained with historical data, shows the possibility of using fairy tales as a historical source.

Сказка как неотъемлемая часть народной культуры является нетрадиционным источником для исторической науки. «Тысяча и одна ночь» – монументальный памятник средневосточной литературы, отражающий ряд проблем, в числе которых женский вопрос. Женское образование в эпоху Арабского халифата является недостаточно изученной проблемой и привлекает внимание по причине особого

статуса женщины в мусульманском обществе. Рассмотрение данного вопроса ограничим территорией Арабского халифата во времена его расцвета. Именно данный период преимущественно находит отражение в сказках.

Интерес к жизни арабских женщин отражает содержание книги Э. Лейна [1]. Большая часть его заметок – выдержки из рукописей арабских историков и писателей, заставших времена, описываемые в «Тысяче и одной ночи». Широко в своих статьях осветил тему грамотности на примерах сказок сборника «Тысяча и одна ночь» Ю.Н. Столяров [2; 3].

В статье мы предпримем попытку выяснить, что представляло собой женское образование в средневековом исламском обществе на основе анализа выборки сказок «Тысяча и одна ночь» и оценить, соответствует ли это представление историческим данным. Изучение сказок осуществлялось по переводу М.А. Салье [4], который считается самым квалифицированным, сохранившим дух и стиль арабского подлинника.

В ходе исследования были найдены ответы на ряд вопросов. Было ли образование раздельным? «Рассказ о школьнике и школьнице» начинается следующими строками: «Рассказывают также, что мальчик и девочка учились читать в школе, и мальчика охватила любовь к девочке...» [5, с. 369]. Другими словами, отсутствовал запрет на совместное обучение детей разных полов.

В чем заключалось образование? Девушка должна была обучаться рукоделию. Искусно вышитый орнамент нередко сопровождает в сказках описание богатого убранства приданого невест из обеспеченных семей, что намекает на аристократичность данного занятия по сравнению с шитьем, прядением и ткачеством. В сказке «Рассказ об Али-Шаре и Зуммуруд» [5, с. 308] девушка «вышила цветным шелком и украсила золотыми нитками», «обшила каймой

с изображениями птиц, а по краям вышила изображения животных». Достойное образование, соответствующее уровню развития научных достижений тех времен, могли получить представительницы аристократических кругов [6]. Нередко обучение проходило без помощи учителя, образованием детей занимались родители: «И мать стала обучать свою дочь, а отец обучал сына...». Первоочередным было изучение Корана [7, с. 421].

Существовали ли ограничения в возможности обучаться для низших социальных категорий? Образованные женщины встречались среди невольниц. Нузхат-аз-Заман «знает все науки, и светские, и гражданские, и точные», что вызывает восхищение окружающих [8, с. 140]. Чем грамотней, начитанней и воспитанней невольница, тем дороже ее стоимость. В этой же сказке купец перепродает Нузхат-аз-Заман самому султану, тот дает ему в придачу право не платить десятину с товаров. Халифы стремились окружить себя наложницами, отобранными не только по критерию красоты, но и ума [9]. Так, знаменитый музыкант Исхак Мосульский обучал девушек. Наиболее способные могли отправиться в гарем халифа [5, с. 459]. Невольницы могли обучаться со свободными людьми. Это иллюстрирует вышеупомянутая «Сказка о школьнице и школьнице», в которой господин одной из невольниц приходит к ней в школу [5].

Относились ли к женщине как к потенциальному светилу науки? В некоторых сказках женщина выступает соперницей мужчин в научных познаниях. «Повесть о Таваддуд» – сказка, представляющая собой краткую энциклопедию научных сведений, которыми обладал хорошо образованный мусульманин, в этой же истории носитель сведений – девушка [10, с. 11]. Таваддуд отвечала на вопросы ученых мужей, побеждала в непростых спорах, за что была вознаграждена деньгами, а ее господин стал сотрапезником

халифа. Однако даже если женщина отличалась умом, мужчина не ставил ее наравне с собой. Жительница Багдада Ситт-аль-Машаих обсуждает законоведение, искусно ведет полемику [5, с. 493]. В одном из споров она соглашается с тем, что Аллах «поставил мужчине выше женщины одними лишь свойствами мужского пола». В конце слушавшие ее уходят, радуясь, что приобрели полезное в беседе, однако их мысли о превосходстве мужского пола над женским остались непоколебимы.

Сказки «Тысяча и одна ночь» отражают следующие аспекты женского образования: практиковалось совместное обучение; достойное образование могли получить представительницы высших сословий; воспитание и обучение могло проходить как в школе, так и на дому в зависимости от дохода семьи; возможность обучения была открыта невольницам, чему способствовали их владельцы, представительницы этой категории могли обучаться со свободными людьми; несмотря на то что некоторые женщины обладали выдающимися познаниями в области наук, мужчины не воспринимали их равными себе.

### Библиографический список

1. *Лейн Э.* Арабский мир в эпоху «Тысячи и одной ночи». М.: Центрполиграф, 2009. 190 с.
2. *Столяров Ю.Н.* Книга «Тысяча и одна ночь» – выдающееся явление средневековой библиокультуры арабского Востока // Вестник культуры и искусств. 2022. № 1 (69). С. 18–27.
3. *Столяров Ю.Н.* Предметное и изобразительное письмо в сказках «Тысяча и одна ночь» // Вестник культуры и искусств. 2022. № 2 (70). С. 7–15.
4. Тысяча и одна ночь: собрание сказок: в 8 т. М.: Терра – Книжный клуб, 2007.
5. Тысяча и одна ночь: собрание сказок: в 8 т. М.: ТЕРРА – Книжный клуб, 2007. Т. 4. 575 с.

6. *Фильштинский И.М., Шидфар Б.Я.* Очерк арабо-мусульманской культуры (VII–XII вв.). М.: Главная редакция восточной литературы, 1971. 277 с.
7. Тысяча и одна ночь: собрание сказок: в 8 т. М.: ТЕРРА – Книжный клуб, 2007. Т. 8. 639 с.
8. Тысяча и одна ночь: собрание сказок: в 8 т. М.: ТЕРРА – Книжный клуб, 2007. Т. 2. 527 с.
9. *Кло А.* Харун ар-Рашид и времена «Тысячи и одной ночи». СПб.: Евразия, 2012. 377 с.
10. Тысяча и одна ночь: собрание сказок: в 8 т. М.: ТЕРРА – Книжный клуб, 2007. Т. 5. 527 с.

## **ЭТИЧЕСКИЙ ОБРАЗ ПЕДАГОГА ДО И ПОСЛЕ ФЕВРАЛЬСКОЙ РЕВОЛЮЦИИ 1917 г.**

THE ETHICAL IMAGE OF THE TEACHER  
BEFORE AND AFTER THE FEBRUARY REVOLUTION OF 1917

**Н.Г. Спиридонова**

**N.G. Spiridonova**

Научный руководитель **Л.Г. Лисина**  
Research adviser **L.G. Lisina**

*Педагогическая этика, образ педагога, дореволюционная Россия, послереволюционная Россия, российское образование.*

Трансформационные процессы в сфере образования, детерминированные изменчивостью историко-политических, экономических и социокультурных реалий страны, оказывают воздействие на личность педагога как субъекта образовательных отношений. В статье предпринимается попытка сопоставить этический портрет учителя в дореволюционной и послереволюционной России.

*Pedagogical ethics, the image of a teacher, pre-revolutionary Russia, post-revolutionary Russia, Russian education.*

Transformational processes in the field of education, determined by the variability of the historical, political, economic, and socio-cultural realities of the country, have an impact on the personality of the teacher as a subject of educational relations. The article attempts to compare the ethical portrait of a teacher in pre-revolutionary and post-revolutionary Russia.

**С**мена политического строя государства неизменно накладывает отпечаток на сферу образования. События Февральской революции в России оказались мощнейшим механизмом перестройки деятельности существовавших тогда социальных институтов, которые получили новые

функции в связи с обновленными требованиями общества и страны. В тот же переломный период намечаются тенденции в переосознании роли педагога не только как исключительно транслятора знаний, но и как человека, осуществляющего воспитательную деятельность, нацеленную на формирование личности гражданина своего Отечества.

В рамки портрета преподавателя входит такая составляющая, как педагогическая этика, основанная на категории нравственности и общественной морали [1, с. 215]. Симптоматично, что аксиологические ценности и установки детерминированы условиями жизни социума, требованиями эпохи. Так, Е.А. Сорокина, изучая образ учителей в дореволюционной и послереволюционной России, отмечает, что работы XIX в. не фиксируют строгого перечня требований к преподавателю, а, наоборот, демонстрируют свободу в понимании функции педагога (педагог – обладатель активной гражданской позиции, борец с общественным злом, революционер и т.д.) [2, с. 182].

Во многом кризисный период рубежа веков показал, что государство стремилось создать новую школу, которая в первую очередь была ориентирована на ликвидацию безграмотности. Однако функция учителя как воспитателя-наставника, сформировавшаяся еще в предыдущие периоды развития российской образовательной системы, оставалась вневременным явлением. Обратимся, например, к словам В.Г. Белинского, который провозглашал «великий сан» педагога, поскольку в руках преподавателя находилась, по словам критика, «участь целой жизни человека» [3, с. 43].

Находясь в непосредственном живом контакте с обучающимся, педагог дореволюционной школы в связи с тогдашним пониманием личности ученика как объекта воспитания и образования обладал большой долей догматизма в процессе трансляции знаний. Именно поэтому в научной литературе

советского периода наблюдается стереотип: ученик всегда находился под жестким давлением со стороны учителя, а образовательный процесс того времени отождествлялся исключительно с зубрежкой. Но на основании анализа архивных источников, проведенного О.А. Грива [4], можно сделать вывод о том, что уже в дореволюционной России сложилось представление об обучающемся как об индивидуальности, обладающей отличительными особенностями, и педагоги учитывали это в своей деятельности, проявляя внимание и понимание, в том числе и в условиях экзаменационных испытаний. Это свидетельствует о гуманистическом настрое учительского сообщества во времена царской России, их отзывчивости и ориентированности на личность ученика.

В данной связи плодотворной представляется утверждение Ф.Т. Хаматнурова, который в докторской диссертации обозначил отсутствие принципиальных отличий в этических знаниях педагогов различных эпох. Исследователь отмечает, что рассматриваемая социально-профессиональная группа (учительство) обнаруживает ряд «универсальных моральных требований», которые составляют базис «разумного поведения Педагога» [5, с. 19]. Среди них вневременными оказываются преданность профессии, любовь к ученикам, стремление к модели поведения в качестве образца для своих обучающихся, принципиальность, требовательность, но одновременно с ними великодушие. Кроме того, доминантой этического поведения учителя становится его активная общественная и гражданская позиция. Именно в последнем из представленных компонентов наличествуют отличительные черты педагогов дореволюционной и послереволюционной России, поскольку после событий февраля 1917 г. наметилась тенденция к необходимости формирования у обучающихся обновленных идеологических представлений об обществе и собственном «я», которая пришла

на смену православно-нравственным постулатам обучения и воспитания. Новые условия, в частности, потребовали от учителей оформления иной модели речевого общения (например, обращение «товарищ»), а также в какой-то степени сократили дистанцию между субъектами образовательных отношений, чего требовало социалистическое общество.

Таким образом, этический портрет рассматриваемой профессионально-социальной группы хоть и намечает некоторые различия, обусловленные требованиями эпохи (идеологические и гражданские соображения), но все же обнаруживает вневременные этические и моральные нормы взаимоотношений учителей и обучающихся, основанные на уважении и гуманизме.

### **Библиографический список**

1. *Махринова М.В., Егорушина М.Г., Хусаинова Н.Б.* Педагогическая этика: основные принципы деятельности // Гуманитарные и социальные науки. 2021. № 2. С. 214–225.
2. *Сорокина Е.А.* Требования к личности учителя до и после Февральской революции 1917 года // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2019. № 4 (44). С. 181–184.
3. *Белинский В.Г.* Избранные педагогические сочинения. М.; Л.: ОГИЗ Гос. изд-во художественной литературы, 1948. 607 с.
4. *Грива О.А.* Организация взаимоотношений учителей и учащихся в учебном процессе отечественных гимназий // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. 2018. Т. 4 (70). № 3. С. 12–22.
5. *Хаматнуров Ф.Т.* Теоретические основы развития этических знаний профессионально-педагогических работников: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01, 13.00.08. Екатеринбург, 1999. 47 с.

## ЖИВОПИСЬ В ВИДЕОИГРАХ

### PAINTING IN VIDEO GAMES

**А.М. Стеблинский,  
А.В. Толмачева**

**A.M. Steblinsky,  
A.V. Tolmacheva**

*Живопись, художники, видеоигры, исторические видеоигры.*

В статье рассматривается визуальная репрезентация живописи в видеоиграх.

*Painting, artists, video games, historical video games.*

The article discusses the visual representation of painting in video games.

**В** XXI в. все большую роль в среде молодежи при восприятии различных явлений, личностей и целых сфер жизни социума играют такие сферы культуры, как комиксы и видеоигры. Живопись и художники в этом отношении не являются исключением [1].

Наиболее часто живопись в играх используется как часть визуального оформления. Украшенный картинами богатый особняк с «темными секретами» является одной из наиболее часто встречающихся в играх survival horror локаций. Что было фактически заложено еще играми основателей данного жанра (который можно перевести с английского как «выживание в кошмаре») – Alone in the Dark (1992) и Resident Evil (1996) [2].

Впрочем стоит отметить, что в ряде случаев картины могут быть частью геймплея (Super Mario 64 и Amnesia: The Dark Descent), а отдельные направления живописи могут служить основой для графического дизайна игр (империонизм в 11–11 memories retold и арт-нуво в Abyss Odyssey) [2; 3].

Живопись может и непосредственно влиять на сюжет или визуально дополнять его. Так, в антиутопии «BioShock Infinite», события которой происходят в теократическо-расистском городе Колумбия, живопись в оформлении служит для визуальной репрезентации идеологии данного общества. В одной из локаций игры – штаб-квартире «ордена ворона» (отсылающего внешним видом своих членов к ку-клукс-клану), – на одной из картин Джон Уилкс Бут изображен святым, а убитый им президент Линкольн – дьяволом во плоти, а на другой – все народы и расы, кроме «белых англосаксонских протестантов», представлены людьми «второго сорта» [4].

Немаловажной частью современной массовой культуры стали многочисленные «отсылки» на ранее созданные и популярные продукты различных сфер культуры. И живопись тут не стала исключением. Так, в *Burial at Sea* – сюжетном дополнении вышеупомянутой «BioShock Infinite» – эпизодические персонажи в Париже фактически повторяют сюжеты произведений французских импрессионистов: «В кабачке папаши Латюиля» Эдуарда Мане и «Игроки в карты» Поля Сезанна.

В сатирических целях на живопись позднего Средневековья и раннего Нового времени активно ссылается «Ведьмак 3: Дикая охота», чей фэнтезийный мир походит на позднефеодальное абсолютистское общество. Но несмотря на квазисредневековый сеттинг, авторы вводят в сюжет и живопись более поздних эпох. Например, в игровом персонаже художнике Ван Роге авторы явно отсылают к Винсету Ван Гогу, а картина Ван Рога «Звездная ночь над Понтаром» явная отсылка к работе Ван Гога «Звездная ночь над Роной» [5].

К малоизвестному направлению живописи отсылают нас постапокалиптические игры *Fallout* и *Fallout 2*. По ходу игрового процесса игрок может встретить так называ-

емых «бархатных Элвисов» – уникальное направление живописи 1970-х гг., в котором уличные мексиканские художники, преимущественно из Тихуана, делали портреты Элвиса Пресли на бархате. Местонахождение одного из «бархатных Элвисов» в игре около разбившейся «летающей тарелки» намекает на распространенную легенду о том, что популярного певца похитили инопланетяне [6].

Таким образом, можно сделать следующие выводы. Живопись в видеоиграх чаще всего служит как часть обстановки игрового окружения. Впрочем, стоит отметить, что в ряде случаев картины могут быть частью геймплея, а отдельные направления живописи могут служить основой для графического дизайна игр. Крайне распространенное в современной массовой культуре явление «отсылок» не обошло стороной и живопись в видеоиграх.

### **Библиографический список**

1. *Белянцев А.Е., Герштейн И.З.* Образ страны через компьютерную игру: историко-политический аспект // Вестник ННГУ. 2010. № 6 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obraz-strany-cherez-kompyuternuyu-igru-istoriko-politicheskiy-aspekt> (дата обращения: 20.10.2022).
2. Resident Evil (Capcom, 1996).
3. Super Mario 64 (Nintendo, 1996).
4. 11–11 memories retold (DigixArt, 2018).
5. BioShock Infinite (Irrational Games, 2012).
6. Ведьмак 3: Дикая охота (CD ProjektRED, 2015).
7. Fallout (Interplay Entertainment, 1997).

# ГУМАНИТАРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СРЕДНЕЙ И ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: ТРАДИЦИИ И СОВРЕМЕННЫЕ ПРАКТИКИ

---

**СЕРИЯ «ВНИМАНИЕ: ИНОСТРАНЦЫ!»  
КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ РЕСУРС**

**SERIES “ATTENTION: FOREIGNERS!”  
AS AN EDUCATIONAL RESOURCE**

**А.В. Агибалова**

**A.V. Agibalova**

Научный руководитель **Е.С. Мееп**  
Research adviser **E.S. Meer**

*Образовательный ресурс, самообразование, имагология, иностранцы, стереотипы.*

В статье в качестве образовательного ресурса рассматривается серия «Внимание: иностранцы!». Автор анализирует в качестве показательных четыре книги об образах англичан, немцев, французов и американцев, делает вывод о возможности их использования для саморазвития.

*Educational resource, self-education, imagology, foreigners, stereotypes.*

This article considers the series “Attention: foreigners!” as an educational resource. The author analyzes as indicative four books about the images of the British, Germans, French and Americans, and concludes that they can be used for self-development.

Образование – это целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества и государства [1]. В зависимости от вида образовательного учреждения, личного отношения преподавателя к предмету и ученику, а также в зависимости от самого предмета изучения меняются способы подачи информации, а с ними заодно и образовательные ресурсы. К ним можно отнести учебный, исследовательский материал, способствующий приобретению знаний и пониманию какого-либо события или процесса.

В статье в качестве образовательного ресурса представлена серия книг «Внимание: иностранцы!», авторство которых принадлежит различным западным писателям. Всего книг в данной серии двадцать две. Они содержат образы наций в современном мире, ассоциирующиеся в общественном сознании с четким набором стереотипов. Рассматриваются четыре книги серии об англичанах, немцах, французах и американцах, так как именно их репрезентации представляют для нас интерес в связи с их наличием в рамках предмета «всеобщая история» в школе [2, с. 38–39]. Они были выбраны для оценки возможностей использования данной серии как образовательного ресурса, попытки чего в научной литературе не предпринимались. При анализе источников мы учитываем, что представление о «своих» и «чужих» является конструктом и находится в центре изучения имагологии [3, с. 28], и применяем историко-сравнительный метод.

Что касается авторов четырех книг, то они либо родились и проживали на территории описанной ими страны (как Стефани Фол, Энтони Майол, Дэвид Милстед, написавшие работы об американцах и англичанах), либо уехали оттуда (как Бенжамин Баркоу из Германии в Великобританию), либо учились там или периодически работали (как англичанин Ник Япп, наполовину француз Мишель Сиретт,

отрефлексировавшие свой французский опыт, Штефан Зайдениц, соавтор труда по немцам) [4; 5; 6; 7].

Применение данной серии как образовательного ресурса должно происходить с долей скептицизма, ибо в классическом понимании она таковым не является. Возрастных ограничений нет, по жанру это справочная литература, стиль написания и содержание книг являются достаточно вольными. Присутствуют гиперболизация, ирония, насмешка. При этом мы получаем достаточно живое представление о специфике культуры населения стран через изложение знаменитых стереотипов, таких как педантичность немцев, чопорность англичан, романтичность французов и общительность американцев.

В образовании данные руководства можно использовать в разном виде. В них содержатся конкретные исторические факты, например о референдуме во Франции 1992 г. [7, с. 10]. Упоминается национальная символика, такая как Марианна и петух [7, с. 3]. Также создается более полное представление о национальных стереотипах, которые иногда имеют историческое обоснование – поведение современных немцев объясняется переменами, произошедшими в процессе объединения ГДР и ФРГ [4, с. 6]. При этом в каждом из руководств четко прослеживается выделение «свой – чужой». Иностранцы совершенно не понимают жителей любой из этих стран [5, с. 7], а они – либо граждане лучшей страны в мире [5, с. 3], либо должны вести все остальные нации к цивилизации [7, с. 3].

Пункт «Манеры и этикет» в каждой из этих книг создает представления о специфике населения стран, при этом они совпадают с общепринятыми сложившимися на данный момент стереотипами. Пункт «Культура» отражает не столько культурное наследие, сколько современные традиции и представления – специфику кино и телевидения,

особенности чтения и др. Для сравнения можно привести позитивное отношение немцев к интеллектуальной литературе [4, с. 24] и безразличное отношение англичан к Шекспиру параллельно с любовью к Беатрис Поттер [5, с. 27]. При этом к каждому из данных пунктов имеются вопросы: авторы не всегда последовательны в своих репрезентациях народов, нередко противоречат сами себе. Встречаются расхождения при перекрестном чтении двух руководств, когда по одним и тем же пунктам дается разная трактовка [4, с. 27; 5, с. 26]. Так, Н. Япп и М. Сиретт сначала указывают на общие качества французов и немцев, отмечая педантизм в соблюдении норм и правил, а уже на следующей странице пишут о том, что французы «четкую последовательность действий вообще воспринимают как нечто скучное» [7, с. 6–7]. Также возникают вопросы о качестве представляемой информации: авторы не указывают источники, а по биографиям можно предположить, что отчасти они используют для написания свой непосредственный опыт.

При специфике содержания данная серия может быть использована для самообразования: не только для изучения нового, но и для формирования последовательного образа конкретных национальностей. При этом читатель должен отдавать себе отчет о ненаучности данных работ, их юмористическом содержании и гиперболизации стереотипов, подходить к материалу критически. Серию «Внимание: иностранцы!» можно использовать как образовательный ресурс с некоторыми оговорками. Данные руководства подойдут для развлекательного чтения и формирования читательской грамотности, как способ попрактиковаться в умении отделить ложь от правды, при поиске общего при перекрестном чтении и анализе материала. Его употребление должно происходить при четком определении цели изучения, как и в случае с прочей литературой.

### Библиографический список

1. Закон РФ «Об образовании» от 29 декабря 2012 г. № 273. М.: Просвещение, 2022.
2. Юдовская А.Я., Баранов П.А., Ванюшкина Л.М. Всеобщая история. История Нового времени. 9 класс: учеб. пособие для общеобраз. организаций. М.: Просвещение, 2018.
3. Лапина Л.А. Историческая имагология: проблема методов и категории // Ученые записки Орловского государственного университета. 2019. № 4 (85). С. 28–32.
4. Баркоу Б., Зайдениц Ш. Эти странные немцы. М.: Эгмонт Россия Лтд., 1999.
5. Майол Э., Милстед Д. Эти странные англичане. М.: Эгмонт Россия Лтд., 1999.
6. Фол С. Эти странные американцы. М.: Эгмонт Россия Лтд., 1999.
7. Япп Н., Сиретт М. Эти странные французы. М.: Эгмонт Россия Лтд., 1999.

**РЕСУРСЫ И ДЕФИЦИТЫ РАЗВИТИЯ  
КАРТОГРАФИЧЕСКИХ УМЕНИЙ  
ПРИ ИЗУЧЕНИИ НАПОЛЕОНОВСКИХ ВОЙН  
НА УРОКАХ ПО ВСЕОБЩЕЙ ИСТОРИИ В ШКОЛЕ**

RESOURCES AND DEFICITS IN THE DEVELOPMENT  
OF CARTOGRAPHIC SKILLS  
IN THE STUDY OF THE NAPOLEONIC WARS  
AT THE LESSONS ON GENERAL HISTORY AT SCHOOL

**Д.А. Белов**

**D.A. Belov**

Научный руководитель **Е.С. Меер**  
Research adviser **E.S. Meer**

*Исторические карты, картографические умения, наполеоновские войны, ресурсы, дефициты.*

В статье выявляются ресурсы, которые предоставляют учебники, рабочие тетради и атласы для изучения наполеоновских войн в школе с точки зрения развития картографических умений, а также оцениваются их дефициты. Автор предлагает дополнительные варианты источников для более эффективной работы на этом поприще.

*Historical maps, cartographic skills, Napoleonic wars, resources, deficits.*

This article identifies the resources that provide textbooks, workbooks and atlases for the study of the Napoleonic wars in the school in terms of the development of cartographic skills, and also assesses their deficits. The author offers additional options for sources for more effective work in this field.

**А**ктуальность темы статьи заключается в том, что, приступая к преподаванию в школе, молодой учитель истории сталкивается с проблемой рефлексии дефицитов

и ресурсов, которыми он располагает, и среди них серьезный вызов для него представляет их оценка для развития картографических умений у учащихся. В данном исследовании мы попытаемся определить ресурсы и дефициты развития картографических умений при изучении наполеоновских войн на уроках по всеобщей истории на основе следующих источников. Во-первых, учебники по новой истории издательства «Просвещение», с которыми работаем на практике. Войны, в которых принимал участие Наполеон, фигурируют в учебниках для 8–9-х классов [1; 2]. Во-вторых, соответствующие рабочие тетради, предназначенные для отработки практических навыков [3; 4]. В-третьих, атласы как основное наглядное и методическое условие эффективной работы с историческими картами [5; 6]. В плане научной литературы мы опираемся на пособие М.В. Коротковой, М.Т. Студеникина, в котором, в частности, рассматриваются картографические умения на уроках истории и организация познавательной деятельности по работе с картой [7, с. 116–117].

Анализ учебника по новой истории для 8-го класса показывает наличие скромного учебного материала параграфа 16 «Европа в годы французской революции» и маленькой карты с указанием государств, но лишь контрреволюционной коалиции, которая обеспечивает преобладание для изучения наполеоновских войн. Есть описание борьбы Франции против интервентов и последующих походов Наполеона до Амьенского мира 1802 г. Одним из значимых походов был Египетский, но без карты его трудно понять, хотя и указана его цель [1, с. 185–199]. В учебнике для 9-го класса в параграфе 8 «Консульство и империя» [2, с. 70–81] есть небольшое упоминание о странах, участвовавших в антифранцузских коалициях, и событиях, касающихся их, но разобраться в материале трудно, так как представлено сухое

перечисление союзов и битв. Единственное, что раскрывается в учебнике, это поход Наполеона на Россию. Чтобы обеспечить преемственность курса 8-го класса и новых походов Наполеона, предоставлена обобщенная карта [2, с. 192–193]. Проблема ее заключается в том, что информации в ней крайне мало, при выполнении сравнительных операций могут возникнуть трудности с развитием картографических умений. В обоих учебниках отсутствуют задания по работе с картой, она осуществляется лишь через текст. Использование этих учебных пособий явно недостаточно для развития картографических умений.

Что касается рабочих тетрадей, то в варианте для 8-го класса есть задание об антифранцузской коалиции, походе в Египет, но работа с картой отсутствует [3, с. 79]. В версии для 9-го класса есть практическое задание для отработки картографических умений. Это контурная карта для выделения исторических событий [4, с. 54]. При помощи этой рабочей тетради можно понять, насколько закрепился изученный материал, но целесообразней ее было бы использовать с другими ресурсами.

Атлас по новой истории XIX в. позволяет эффективно работать с картой, так как по сравнению с учебником здесь она представлена полностью и показывает всю территорию Европы. Указаны походы Наполеона с обозначением важных событий, страны различаются по цвету, имеются важные даты, стрелки, указывающие на продвижение войск, отмечены страны антифранцузской коалиции с первой по седьмую [5, с. 2–3]. Мы проанализировали также атлас по истории России XIX в. В нем имеются Аустерлицкое сражение, более точная карта похода Наполеона на Россию, указаны знаменитые исторические личности, важные сражения – Смоленское, Бородинское и переправа через р. Березину. В зарубежных походах русской армии показан общий ход военных

действий 1813–1814 гг. русских и союзных войск и сражение под Лейпцигом [6, с. 4, 7–9]. Проблема заключается в том, что наполеоновский поход на Россию изучается дважды, в курсах во всеобщей истории и истории России, что не позволяет изучить сразу общую тему наполеоновских войн. В атласах в силу жанра отсутствуют вопросы для закрепления и работы с картой.

Поэтому развитие картографических умений при изучении наполеоновских войн требует привлечения всего комплекса имеющихся ресурсов, учитывая, что картам уделяется крайне мало времени в учебном процессе. Было бы целесообразно использовать дополнительные, легко доступные технологии – цифровые, например, на уроке вместо атласов [8] или совместно с атласом и учебником. Так, Египетский поход можно показать в цифровом формате [9], что обеспечит углубленное изучение событий. К тому же этот ресурс общедоступен, и с помощью него можно создать творческое задание. Для развития картографических умений можно задействовать и исторические романы, например «Венецианскую маску» Рафаэля Сабатини. На основе этой книги можно составить задание, позволяющее понять, как проходил итальянский поход Наполеона [10]. Список подобных ресурсов может быть продолжен.

### **Библиографический список**

1. *Юдовская А.Я., Баранов П.А., Ванюшкина Л.М.* Всеобщая история. История Нового времени. 8 класс: учеб. для общеобразоват. организаций. 2-е изд. М.: Просвещение, 2020. 255 с.
2. *Юдовская А.Я., Баранов П.А., Ванюшкина Л.М.* Всеобщая история. История Нового времени. 9 класс: учеб. для общеобразоват. организаций. 3-е изд. М.: Просвещение, 2022. 239 с.
3. *Юдовская А.Я., Баранов П.А., Ванюшкина Л.М.* История Нового времени. 8 класс. Рабочая тетрадь. 4-е изд. М.: Просвещение, 2021. 112 с.

4. *Юдовская А.Я., Баранов П.А., Ванюшкина Л.М.* История Нового времени. 9 класс. Рабочая тетрадь. 5-е изд. М.: Просвещение, 2022. 160 с.
5. Атлас. История Нового времени. XIX век. 8 класс. 27-е изд. М.: Дрофа, 2020. 39 с.
6. История России. XIX в. 8 класс. Атлас с контурными картами. 4-е изд. М.: Просвещение/Дрофа, 2022. 48 с.
7. *Короткова М.В., Студеникин М.Т.* Методика обучения истории в схемах, таблицах, описаниях: практ. пособие для учителей. М.: ВЛАДОС, 1999. 191 с.
8. Европа в 1799–1815 гг. [Электронный ресурс]. URL: [https://rosuchebnik.ru/material/evropa-v-1799---1815gg/?utm\\_source=yandex.ru&utm\\_medium=organic&utm\\_campaign=yandex.ru&utm\\_referrer=yandex.ru](https://rosuchebnik.ru/material/evropa-v-1799---1815gg/?utm_source=yandex.ru&utm_medium=organic&utm_campaign=yandex.ru&utm_referrer=yandex.ru) (дата обращения: 18.12.2022).
9. Египетский поход [Электронный ресурс]. URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Египетский\\_поход#/media/Файл: Strategic\\_Situation\\_of\\_Europe\\_1798.jp](https://ru.wikipedia.org/wiki/Египетский_поход#/media/Файл:Strategic_Situation_of_Europe_1798.jp) (дата обращения: 18.12. 2022).
10. *Сабатини Р.* Собрание сочинений: в 10 тх. СПб.; М.: Прибой, 1992. Т. 3: Любовь и оружие: роман. Венецианская ма-ска: роман. 480 с.

**РАЗВИТИЕ МЕДИЕВИСТИКИ  
НА ИСТОРИЧЕСКОМ ФАКУЛЬТЕТЕ  
КГПУ им. В.П. АСТАФЬЕВА**

DEVELOPMENT OF MEDIEVAL STUDIES  
AT THE FACULTY OF HISTORY OF V.P. ASTAFYEV KSPU

**Д.С. Васина**

**D.S. Vasina**

Научный руководитель **Е.Л. Зберовская**  
Research adviser **E.L. Zberovskaya**

*Исторический факультет, КГПУ им. В.П. Астафьева, медиевистика, балканистика.*

В статье освещается развитие медиевистики на историческом факультете КГПУ им. В.П. Астафьева, рассматриваются основные направления научной деятельности Л.А. Шаферовой, Т.А. Поповой и др.

*Faculty of History, KSPU V.P. Astafiev, Medieval Studies, balkanistics.*  
The article highlights the development of medieval studies at the Faculty of History of the KSPU. V.P. Astafiev, the main directions of scientific activity of L.A. Shaferova, T.A. Popova and others.

**Р**азвитие медиевистики на историческом факультете КГПУ им. В.П. Астафьева началось в 1950-х гг. и связано с именем Людмилы Александровны Шаферовой. Молодая аспирантка исторического факультета ЛГПИ им. А.И. Герцена после защиты диссертации приехала работать в Красноярский педагогический институт в 1951 г. С первых дней у «свежеиспеченного» кандидата наук было много работы.

Еще в университете Людмила Александровна определилась со сферой своих научных интересов – средневековая история южных славян. Она стояла у истоков отечест-

венной средневековой балканистики, изучала социально-экономическое развитие Сербии в Средние века, уровень жизни крестьянства, развитие городского землевладения, состояние ремесла. С 1970-х гг. особый интерес Людмилы Александровны вызывает проблема сербских средневековых городов [1]. Многолетний кропотливый труд над этой темой принес свои плоды – ею была защищена докторская диссертация «Котор XII – первой половины XV вв. Социально-экономические отношения в южнодалматинском городе» и опубликована монография «Котор XII – начала XV веков» [2]. Весь накопленный за долгое время материал вошел в ее монографию «Города сербского средневекового государства», отражен в статьях по истории средневековой Сербии. Л.А. Шаферова была единственным доктором наук в Сибири по исторической славистике и балканистике и являлась единственной женщиной-профессором медиевистики на территории к востоку от Урала.

Несмотря на большую загруженность, Л.А. Шаферова всегда находила время для развития исторического факультета. В 1960-е гг. была деканом тогда единого историко-филологического факультета. Огромным событием для Красноярского педагогического института стало приглашение издательством «Просвещение» Л.А. Шаферовой к участию в написании учебного пособия по истории Средних веков для студентов педагогических институтов страны. Когда на историческом факультете начались проблемы с учебной литературой, Людмила Александровна стала работать над трехтомной Хрестоматией по истории Средних веков. Под ее руководством впервые в КГПУ была открыта аспирантура по всеобщей истории. Людмила Александровна не только заняла достойное место в когорте отечественных историков-медиевистов, но и внесла неоценимый вклад в развитие исторического факультета КГПУ.

Еще одним представителем славянского направления в медиевистике была Татьяна Александровна Попова, старший преподаватель кафедры всеобщей истории КГПУ. Ее перу принадлежит большое количество статей по истории славистики. Особый интерес представляют историографические статьи по отечественному славяноведению, такие как «Л.В. Разумовская как исследователь аграрной истории средневековой Польши» [3], «О забытых страницах истории славистики: Г.И. Иодко» [4] и др.

Татьяна Александровна разрабатывала учебные пособия для студентов. Совместно с Л.А. Шаферовой выпустила «Историю западных и южных славян в средние века и раннее новое время». Это большой труд по исследованию этногенеза славянских народов, их экономического развития, политической истории славянских государств, культуры, проблем социальной, религиозной и национально-освободительной борьбы [5]. К сожалению, продолжительная болезнь не дала Татьяне Александровне реализовать все свои планы в полной мере.

Необходимо отметить и работу на историческом факультете в 2010-е гг. ученицы Л.А. Шаферовой – Марии Александровны Черновой. Сфера ее научных интересов – средневековая Сербия. Она является активным участником разнообразных исторических конференций, где представляет свои работы по изучению Сербии в Средние века. Например, Мария Александровна принимала участие в международной конференции на территории Сербии «Шумадия сквозь века», где выступала с докладом «Аграрное развитие Шумадии во второй половине XIV века».

В соавторстве со своим наставником Л.А. Шаферовой, Мария Александровна написала фундаментальный труд – монографию «Аграрные отношения в Сербском средневековом государстве в XII – первой половине XV вв.», который

представляет собой исследование эволюции аграрных отношений со времени объединения сербских земель Стефаном Неманей (конец XII в.) и до турецкого завоевания [6].

Развитие медиевистики на факультете продолжается и в настоящее время. Первый аспирант Л.А. Шаферовой доцент, кандидат исторических наук Александр Геннадьевич Канаев занимается изучением средневековой урбанистики. Особый интерес для него представляет средневековая Италия. Александр Геннадьевич является постоянным участником научных конференций, активно привлекает к научной деятельности студентов. В 2020–2021 гг. им был составлен, отредактирован и издан двухтомник лекций Л.А. Шаферовой по истории Средних веков, который и сегодня может быть полезен студентам исторических факультетов.

Таким образом, можно сделать вывод, что ключевой темой развития медиевистики на историческом факультете стала история славянских народов. В этом направлении работали такие выдающиеся педагоги-историки, как Л.А. Шаферова, Т.А. Попова. Накопленный ими материал стал фундаментом для исследований их учеников – молодых педагогов-медиевистов, которые поддержали научные традиции старшего поколения.

### **Библиографический список**

1. *Канаев А.Г.* Средневековые балканские города в трудах Л.А. Шаферовой // История мировых цивилизаций. Город как историко-культурный феномен: материалы XVII Всероссийской научной конференции. Красноярск, 25 ноября 2021 г. [Электронный ресурс] / отв. ред А.Г. Канаев; ред. кол.; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2022. С. 49–52.
2. *Шаферова Л.А.* Котор XII – начала XV веков: Соц.-экон. отношения южнодалматинского города. Красноярск: КГПУ, 1990. 188 с.

3. *Попова Т.А.* Л.В. Разумовская как исследователь аграрной истории средневековой Польши // Социально-идеологические проблемы античности и средних веков: сб. науч. ст. Красноярск: КГПУ, 1995. 76 с.
4. *Попова Т.А.* О забытых страницах истории славистики Г.И. Иодко // Вопросы истории славян: сб. науч. тр. Воронеж: Истоки, 1998. Вып. 13. 132 с.
5. *Попова Т.А., Шаферова Л.А.* История западных и южных славян в Средние века и раннее Новое время / КГПУ им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2008. 208 с.
6. *Шаферова Л.А., Чернова М.А.* Аграрные отношения в Сербском средневековом государстве в XII – первой половине XV вв. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2009. 360 с.

# ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ КАК СРЕДСТВО ДОСТИЖЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ

PROJECT ACTIVITY OF STUDENTS  
AS A MEANS OF ACHIEVING  
MODERN EDUCATIONAL RESULTS

**М.Ю. Горгоц**

**M.Y. Gorgots**

Научный руководитель **А.В. Толмачева**  
Research adviser **A.V. Tolmacheva**

*Образовательный процесс, информационное общество, проектная деятельность, образовательный результат, информация.*

В статье рассмотрены особенности проектной деятельности учащихся средней школы, направленной на достижение современных образовательных результатов.

*Educational process, information society, project activity, educational result, information.*

The article considers the features of the project activity of secondary school students aimed at achieving modern educational results.

**О**бразовательные стандарты третьего поколения дают четкое представление о становлении личностных качеств обучающихся, «необходимых для решения повседневных и нетиповых задач с целью адекватной ориентации в окружающем мире», а также созданию условий, обеспечивающих социальную самоидентификацию при посредстве личностно значимой деятельности [1, с. 4]. Это требует широкого внедрения в образовательный процесс альтернативных форм и способов ведения образовательной деятельности.

Проектно-исследовательская, творческая, изобретающая деятельность на сегодняшний день является актуальной

практически во всех сферах современного информационного общества. Образовательный процесс в данных условиях переориентируется на подготовку функционально грамотного человека, готового постоянно пользоваться знаниями и информацией, приобретаемой из огромного количества разных источников, и самостоятельно принимать решения в максимально широком диапазоне жизненных обстоятельств и социальных отношений.

Проектирование – это процесс создания нового, который вносит изменения, преодолевает разрыв между проблемой в прошлом и ее решением в настоящем. Разработка проектов – это один из основополагающих подходов, очевидно влияющих на развитие личности современного школьника. Качественной характеристикой такой деятельности являются ее самостоятельность, самодисциплина и самореализация. Предполагаемые результаты ученического проекта должны нести практическую, теоретическую, познавательную значимость, продукт проекта, полученный в результате совокупности действий, в дальнейшем может использоваться еще не раз и его востребованность будет только лишь подтверждением проблемы, определенной автором.

Наиболее важный аспект работы над проектом – это его коллективность. Команда проекта – это его самый главный ресурс. При этом важно, чтобы все члены команды понимали общую цель, были с ней согласны и считали ее достижимой. Общие ценности участников поддерживают мотивацию и выступают своеобразным топливом, на котором все доберутся до финиша.

Таким образом, применение на уроках любой дисциплины проектных задач, целью которых является поиск решения в заданных условиях, становится неотъемлемой частью педагогической деятельности. Более же масштабные результаты проектной деятельности и их защита про-

исходят в основном на внеурочных занятиях. Отличительной чертой работы над проектом выступает поиск информации, которая впоследствии будет обработана, осмыслена и представлена участникам проектной группы [2, с. 9].

Разработкой и реализацией различных проектов, в первую очередь патриотической направленности, на протяжении многих лет занимается группа педагогов и обучающихся МАОУ СШ № 108 г. Красноярска. За эти годы нами были созданы и разработаны:

- историко-патриотические квесты «Казачья станица», «Суриковские версты», «Дорогами гвардейцев», «Уходили добровольцы» [3];

- «Интеллектуально-познавательная игра “QUIZ/КВИЗ”» «Родом из Сибири, сердцем сибиряк»;

- творческий фестиваль «Пограничная весна»;

- виртуальная выставка «Непокоренные», которая знакомит посетителей с трагическими судьбами узников фашизма;

- сборник воспоминаний узников фашизма «Память сердца просит слова...» [4];

- образовательное путешествие «О чем поведал парк Гвардейский».

Проект – это возможность учащихся проявить творчество, отстоять собственные идеи и взгляды в удобной для них форме. Таким образом, внедрение метода проектов в учебный процесс школы позволяет создавать условия для полноценного проявления и развития личностно значимых качеств учащихся, а не заниматься формированием личности с заданными свойствами.

Становится очевидным, что опыт проектной деятельности в образовательном процессе необходим. Поиск и анализ информации, принятие решений, последовательность действий, образ конечного результата, командная работа непо-

средственно оказывают влияние на личность для ее успешной интеграции в социум и адаптации в нем.

### Библиографический список

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования / Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 (Зарегистрирован 05.07.2021 № 64101).
2. Основы проектной деятельности: метод. указания / А.И. Блесман, К.Н. Полещенко, Н.А. Семенюк, А.А. Теплоухов; ОмГТУ. Омск, 2021. 38 с.
3. Не жалели ни сил, ни крови, ни самой жизни [Электронный ресурс]. URL: [https://krasrab.ru/media/9/8/8/0/7/mat26128/original\\_photo-thumab\\_650.jpg](https://krasrab.ru/media/9/8/8/0/7/mat26128/original_photo-thumab_650.jpg) (дата обращения: 21.11.2022).
4. «Память сердца просит слова...» [Электронный ресурс]. URL: [https://drive.google.com/file/d/1YUMFck9YKH6igMeUplKK\\_xg1CsOjEFHD/view](https://drive.google.com/file/d/1YUMFck9YKH6igMeUplKK_xg1CsOjEFHD/view) (дата обращения: 21.11.2022).  
Как повысить эффективность проектной деятельности? // Корпорация российский учебник [Электронный ресурс]. URL: <https://rosuchebnik.ru/material/kak-povysit-effektivnost-proektnoy-deyatelnosti-article/> (дата обращения: 21.11.2022).
6. *Оганнисян Л.А.* Использование метода проектов в образовательном процессе // Таврический научный обозреватель. 2015. № 2. С. 101–104.
7. *Лазарев В.С.* Проектная деятельность в школе: неиспользуемые возможности // Вопросы образования. 2015. № 3. С. 292–307.
8. *Голоднова Л.В.* Школьные макропроекты как механизм реализации миссии школы // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2011. № 5. С. 30–35.
9. Проектная мастерская. 5–9 классы / А.В. Леонтович, И.А. Смирнов, А.С. Саввичев. М.: Просвещение, 2021. 112 с.
10. Проекты в школе: от подготовки до презентации // Корпорация российский учебник [Электронный ресурс]. URL: <https://rosuchebnik.ru/material/proekty-v-shkole-ot-podgotovki-do-prezentatsii/> (дата обращения: 21.11.2022).

## **КРУГЛЫЙ СТОЛ НА УРОКАХ ИСТОРИИ: ЗА И ПРОТИВ**

ROUND TABLE IN HISTORY LESSONS:  
FOR AND AGAINST

**А.А. Данилин**

**A.A. Danilin**

Научный руководитель **Т.Н. Ищенко**  
Research advisor **T.N. Ishchenko**

*Круглый стол, дискуссия, 4К-компетенции.*

В статье представлен опыт работы метода «круглый стол» на уроках истории в общеобразовательной школе. Выделены характерные положительные и отрицательные черты реализации метода.

*Round table, discussion, 4K-competencies.*

The article presents the experience of the “round table” method in history lessons at a secondary school. The characteristic positive and negative features of the method implementation are highlighted.

**П**оиск актуальных и интересных технологий, способных оживить и обогатить образовательный процесс, никогда не заканчивается для современного учителя. Одним из эффективных приемов обучения на уроках истории является метод круглого стола. Для современного ребенка учебный круглый стол может показаться слишком формальным и скучным, но до того как он начнет в нем участвовать.

Для того чтобы пробудить и сохранить интерес у обучающихся, можно использовать на круглом столе театрализацию [1, с. 86]. Перспективы применения театрализации в педагогике изучали А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, Ш.А. Амонашвили [2, с. 51].

Круглый стол – это форма организации обсуждения темы, в которой изначально заложены несколько точек

зрения. Одна из форм учебной дискуссии – беседа, в которой «на равных» участвует вся небольшая группа учащихся (обычно около пяти человек) и происходит обмен мнениями как между ними, так и с «аудиторией» (остальной частью учебной группы).

Наряду с активным обменом знаниями у учащихся вырабатываются умения излагать мысли, аргументировать соображения, обосновывать предлагаемые решения и отстаивать свои убеждения.

Очень важно в ходе подготовки обсудить следующие правила участия в круглом столе:

- взаимное уважение;
- недопустимость перехода на личности;
- высказываться по очереди;
- не перебивать выступающего;
- активно участвовать.

Эти правила могут сформулировать и сами дети, а может предложить и учитель.

Основную часть круглого стола по любой тематике составляет дискуссия. При организации дискуссии в учебном процессе обычно ставятся сразу несколько учебных целей, как чисто познавательных, так и коммуникативных. Во время дискуссии учащиеся могут либо дополнять друг друга, либо противостоять один другому, вести диалог и спор. Эффективность проведения дискуссии зависит от таких факторов, как:

- подготовка ученика по предложенной проблеме;
- корректность поведения участников;
- умение учителя проводить дискуссию.

Этап подведения итогов круглого стола не менее важный, чем организация самой дискуссии. На этапе подведения итогов учитель должен:

- напомнить о целях, которые были поставлены в начале урока;

- кратко показать итоговую расстановку мнений участников по базовым вопросам обсуждения;
- сформулировать общее мнение;
- озвучить аспекты, которые не нашли должного освещения в ходе дискуссии;
- дать задание на самоподготовку.

И только потом следует оценивание и звучат слова благодарности.

Подобная практика реализуется, например, на историческом факультете КГПУ им. В.П. Астафьева. Но насколько актуально применение технологии в рамках общеобразовательной школы? Для этого был проведен опрос в МАОУ СШ № 147 г. Красноярска.

Опрос показал, что 83 % респондентов знакомы с понятием «круглый стол». Из них применяют его в рамках уроков: «каждую четверть» – 30 %; «несколько раз в год» – 30 %; «несколько раз в год» – 10 %; «раз в несколько лет» – 10 %; «не проводил и не планирую» – 20 %.

Важно, что «не проводят и не планируют» круглый стол учителя физико-математического профиля и начальных классов. Это показывает, что данный метод возможно использовать не на каждом уроке.

Учителя выделили, что «прокачиваются» навыки 4К-компетенций: кооперация, коммуникация, критическое мышление и креативность.

Такие выводы были сделаны на основе опроса педагогического состава. Данный опрос показывает, что в конкретном образовательном учреждении – МАОУ СШ № 147 г. Красноярска – большинство учителей знакомы и хотя бы раз за свою педагогическую деятельность проводили круглый стол. Что же на практике?

В рамках применения данного метода на уроках истории в 8–10-х классах наблюдались следующие результаты. Как и ко всему новому, большинство учащихся отнеслись к круглому

стола с интересом и настороженностью, но в ходе урока в классе была оживленная атмосфера, при которой смогли раскрыться новые грани некоторых обучающихся. Урок в форме круглого стола обладает рядом несомненных достоинств:

- помогает обобщить изученный материал;
- помогает осмыслить тему через призму собственного жизненного опыта;
- формирует умение вести спор, излагать свою точку зрения, приводя аргументы и доказательства.

При этом есть ряд отрицательных моментов. Длительный и сложный этап подготовки, который требует объемной и тщательной работы не только учителя, но и учеников. Сложность организации эффективной дискуссии, ведь важно, чтобы каждый принял участие, высказал свое мнение. При этом нужно еще подвести беседу «к общему знаменателю».

Для педагога является сложностью в сравнении с более привычными формами контроля, например тестом, оценить работу учащихся, так как, помимо знаний, оцениваются креативность, атрибутика, артистизм. В рамках апробации был сформулирован ряд критериев для оценивания участников круглого стола. Средняя оценка, которая складывается из трех важных параметров: знание темы, умение задавать и отвечать на поставленные вопросы и творческая подготовка (внешний вид, стилизация).

Стоит отметить, урок возможен в классе с высоким уровнем подготовки. Круглый стол, театрализация, дискуссия – все эти формы нужно вводить постепенно на уроках истории начиная с 5 класса.

### **Библиографический список**

1. *Николичева Ю.А., Тютюкова О.Н.* Применение игровых технологий на уроках истории // Молодежь и наука XXI века: материалы III Всероссийской конференции, посвященной 120-летию со дня рождения Л.С. Выготского. Красноярск, 2016. С. 85–87.

2. *Стрижак О.В.* Вопросы воспитания в современном мире // Отечественная и зарубежная педагогика. М., 2020. С. 50–59.
3. *Самукова И.* Методическая разработка. Методика проведения «круглого стола» [Электронный ресурс]. URL: <https://videouroki.net/razrabotki/mietodichieskaia-razrabotka-mietodika-proviedieniia-krughlogho-stola.html> (дата обращения: 10.11.2022).
4. Опрос. Урок «Круглый стол» [Электронный ресурс]. URL: <https://forms.gle/R94jFHHLTqKDHwpq7> (дата обращения: 10.11.2022).

**ИНТЕРАКТИВНЫЙ УЧЕБНИК  
«USE YOUR GIRL POWER» А. ИВАНОВОЙ  
КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ РЕСУРС  
ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ  
О РОЛИ ЖЕНЩИН В ИСТОРИИ**

INTERACTIVE TEXTBOOK  
“USE YOUR GIRL POWER” BY A. IVANOVA  
AS AN EDUCATIONAL RESOURCE FOR FORMING IDEAS  
ABOUT THE ROLE OF WOMEN IN HISTORY

**М.И. Зацепина**

**M.I. Zatsepina**

Научный руководитель **Е.С. Меер**  
Research adviser **E.S. Meer**

*Интерактивный учебник А. Ивановой, образовательный ресурс, женщины в истории, контент-анализ, дискурс-анализ.*

В статье представлен анализ интерактивного учебника А. Ивановой «Use your girl power» как инструмента формирования представлений о роли женщин в истории. Автор осуществляет контент-анализ профессионального состава героинь, представленных в книге, выделяет основные смысловые дискурсы, которые проходят через их биографии, оценивает иллюстративный материал и задания, прилагаемые к ним.

*Interactive textbook by A. Ivanova, educational resource, women in history, content analysis, discourse analysis.*

The article presents an analysis of the interactive textbook “Use your girl power” by A. Ivanova as a tool for forming ideas about the role of women in history. The author carries out a content analysis of the professional composition of the heroines presented in the book, highlights the main semantic discourses that run like a red thread through their biographies, evaluates the illustrative material and tasks attached to them.

**И**нтерактивное обучение набирает популярность. Такая модель стремится вывести обучающегося на активную позицию, развить способность к самообучению, запустить внутреннее обсуждение, подразумевает сотрудничество в основе учебной деятельности. Поэтому репетитор Анастасия Иванова в своем проекте “Use your girl power” использует не линейное обучение с большим количеством дедлайнов, а подход, основанный на постоянном взаимодействии читателей ее работ, обратной связи от автора курсов и от носительницы языка. Она является преподавателем английского, автором нескольких книг, спикером TEDx. А. Иванова начала продвигать идеи life-long learning, edutainment в России. Автор в онлайн-курсе и интерактивном учебнике ставит цель не только помочь улучшить словарный запас, но и познакомить читателя с выдающимися женщинами.

На данный момент нет исследований, посвященных анализу учебника А. Ивановой, но существует статья Е.С. Меер и М.В. Мут, в которой реализуется изучение образа женщин в учебниках по всеобщей истории современной России [1]. Целью нашего исследования является оценка потенциала использования интерактивного учебника А. Ивановой «Use your girl power» [2] для формирования представлений о роли женщин в истории. Методологической основой работы являются гендерный подход, контент- и дискурс-анализ.

В книге представлены 30 биографий, героини которых являются писательницами (6 – Агата Кристи, Амелия Эрхарт, Астрид Линдгрен, Чимаманда Нгози Адичи, Джоан Роулинг, Кэтрин Свитцер), учеными (5 – Мари Кюри, Дороти Воган, Мэри Джексон, Кэтрин Джонсон, Джейн Гудолл), первыми леди государств (3 – Элеонора Рузвельт, принцесса Диана, Мишель Обама), предпринимательницами (3 – Мадам Си Джей Уокер, Мелинда Гейтс, Шерил Сэндберг), художницами (2 – Фрида Кало, Джорджия

О'Кифф), актрисами (2 – Одри Хепберн, Хеди Лемарр), правозащитницами (2 – Малала Юсуфзай, Роза Паркс), адвокатами (2 – Глория Олред, Мел Роббинс), журналистками (1 – Глория Стайнем), судьями (1 – Рут Бейдер Гинзберг), певицами (1 – Долли Партон), спортсменками (1 – Билли Джин Кинг), космонавтками (1 – Мэй Джемисон), шеф-поварами (1 – Джулия Чайлд), дизайнерами (1 – Айрис Апфель).

Каждая история содержит впечатления автора о своем знакомстве с работой или творчеством этих женщин, приводятся краткие особенности взросления или формирования характера. Чаще всего эти порывы развития связаны с сильными психологическими потрясениями (сегрегация, дискриминации по гендерной принадлежности, изнасилование, тяжелое материальное положение семьи). Анастасия рассматривает все истории, используя феминистский подход, фиксирует, что даже в современном обществе женщинам ограничивают возможности развития, не учитывают их особенности и потребности. Но несмотря на это, они продолжают развиваться, пропагандировать свои ценности.

Наиболее частыми в учебнике являются случаи гендерной и расовой дискриминации. В 7 историях из 33 автор отмечает, что героиням пришлось потратить больше усилий для того, чтобы их заметили в профессии, уважали как личность. Примерами служат биографии Мэй Кэрол Джемисон, которая являлась первой афро-американкой космонавткой, которая также была танцовщицей и доктором. А. Иванова сравнивает ее и Юрия Гагарина, подчеркивает, что весь мир знает мужчину, который не обладает такими качествами, но никто не знает ничего об этой женщине. Имена математиков афро-американок Кэтрин Джонсон, Дороти Вон, Мэри Джексон и их заслуги для НАСА не были известны до публикации книги и одноименного фильма «Скрытые фигуры» в 2016 г. Волна расовой дискриминации явилась поводом к началу правозащитной деятельности Розы Паркс.

Она боролась с расизмом, сотрудничала с Мартином Лютером Кингом. Роза Паркс начала активную деятельность после ареста, так как она вошла в автобус через входную дверь для белых и не уступила место белому пассажиру, как это предусматривалось законом. Гендерная дискриминация проявляется в ограничении доступа к получению профессии и реализации в ней. Например, Мари Кюри не была награждена Нобелевской премией наравне со своим мужем, Нобелевский комитет присудил Мари только статус ассистента. Джоан Роулинг приходилось публиковать свою работу под мужским псевдонимом. Билли Джин Кинг приняла участие в состязании «Битва полов» для того, чтобы отстоять право спортсменок на получение одинаковой зарплаты наравне с мужчинами. Ограничение доступа к образованию испытали Малала Юсуфзай, которая подверглась покушению из-за своей борьбы, и Рут Гинзбург, родители которой предпочли вложить средства в образование ее брата, а не ее.

Другая дискурсивная линия посвящена разрушению стереотипа о красивых, но глупых женщинах. Поэтому в работе представлены такие актрисы, как Одри Хепберн и Хеди Ламарр (Хедвиг Кислер). Автор доказывает уровень их значимости не только в кино, но и в благотворительной деятельности. Во время Второй мировой войны Одри выступала с балетом, чтобы собрать деньги для сил Сопротивления. Она помогала проектам ЮНИСЕФ, посетила много стран, где организовывала строительство школ, вакцинацию детей, снабжала водой. Говард Хагз использовал дизайн самолетов, разработанный Хеди Ламарр. Во время Второй мировой войны она открыла технологию дистанционного управления ракетами, похожая технология используется в bluetooth, wi-fi.

Важно отметить, что практически все женщины, представленные в учебнике, получали поддержку от мужей

(только 2 героини были в разводе и одна не была замужем). Таким образом, автор делает вывод о том, что феминистский путь, отстаивание своих границ не влечет за собой дискриминацию мужчин или изменение отношения к ним.

В книге представлены женщины XX–XXI вв., абсолютно к каждой истории прилагается портрет героини, который создан отдельной художницей. Это подчеркивает не только значимость и индивидуальность персонажей, но и творческий подход к их изображению. К каждой биографии имеются задания, которые позволяют закрепить языковой материал истории, их содержание повторяет основные значимые факты жизни героинь. Благодаря этому читатель несколько раз может ознакомиться с вкладом этих женщин в развитие общества.

Используя эти биографии, А. Иванова формирует образ сильной, деятельной женщины, которая становится профессионалом в разных областях. У нас появляется возможность узнать о жизни героинь благодаря сведениям, которые автор черпала из собственного опыта знакомства с ними, их дневников, упоминаний современников о них. Этот учебник также подтверждает мысль о нестабильном положении женщины в современном обществе.

### **Библиографический список**

1. *Меер Е.С., Мут М.В.* Женщины в политике в школьных учебниках по всеобщей истории (5–9 классы) // История мировых цивилизаций. Социально-политические процессы: направления и методы исследования: материалы XIII Всероссийской научной конференции с международным участием. Красноярск, 8 ноября 2018 г. [Электронный ресурс] / отв. ред. А.Г. Канаев; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2019. С. 128–137.
2. *Иванова А.* Use your girl power: учим английский по историям великих женщин. 3-е изд. Ростов н/Д: Феникс, 2022. 270 с.

**РОМАН Т. МЭЛОРИ «СМЕРТЬ АРТУРА»:  
ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ НА УРОКАХ  
ПО СРЕДНИМ ВЕКАМ В 6-м КЛАССЕ**

T. MALORY'S NOVEL "THE DEATH OF ARTHUR":  
THE POSSIBILITIES OF USE IN THE LESSONS  
OF THE MIDDLE AGES IN THE 6TH GRADE

**В.А. Коробкова**

**V.A. Korobkova**

Научный руководитель **Е.С. Меер**  
Research adviser **E.S. Meer**

*Король Артур, Круглый стол, урок средневековой истории, роман Т. Мэлори.*

В статье рассматриваются варианты применения романа Томаса Мэлори «Смерть Артура» (1485) на уроках по истории Средних веков в 6-м классе. Автор показывает, как при изучении тем «Англия в раннее Средневековье», «Усиление королевской власти в конце XV века во Франции и в Англии» и «Средневековая литература» могут использоваться отрывки из данного произведения.

*King Arthur, Round table, medieval history lesson, novel by T. Malory.*

The article discusses the options for using Thomas Malory's novel "The Death of Arthur" (1485) in the lessons on the history of the Middle Ages in the 6th grade. The author shows that when studying the topics "England in the early Middle Ages", "Strengthening of royal power at the end of the 15th century in France and England" and "Medieval literature", excerpts from this work can be used, concludes how this can be done.

**П**еред современным педагогом стоит множество задач, среди которых фигурирует формирование читательской грамотности. В этом учителю может помочь работа с историческими источниками. К таковым относится и исто-

рический роман как разновидность художественной литературы. У многих школьников интерес к прошлому пробуждается впервые именно в результате чтения работ подобного жанра. Роман английского писателя сэра Томаса Мэлори «Смерть Артура» представляет собой большую ценность как памятник английской литературы XV в. Данное произведение можно использовать на уроках истории Средних веков в школе.

Среди российских исследователей интерес для нашего изучения представляют статьи Л.Ф. Хабибуллиной, Д.Т. Саттаровой и Д.В. Кирюхина. В первой из них роман Т. Мэлори рассматривается в историко-политическом контексте [1], во второй показано, как использовался образ короля Артура в сочинениях придворных авторов конца XV – начала XVI в. [2]. Работ по методике использования данного произведения на уроках по Средним векам в школе нами обнаружено не было.

В данной статье мы попытаемся оценить возможности применения романа Т. Мэлори «Смерть Артура» на уроках по Средним векам в 6-м классе.

В качестве источников в работе используются роман английского писателя [3] и учебник по истории Средних веков для 6-го класса издательства «Просвещение» [4]. Свое произведение Т. Мэлори начал писать в 1450-х гг., в 1485 г. появилось первое печатное издание с предисловием издателя Уильяма Кэжстона [5]. Роман создан в период войны Алой и Белой розы, которая завершилась победой Генриха Тюдора, основавшего династию, которая правила Англией и Уэльсом до 1603 г. Перед Тюдорами стояла сложная задача по объединению нации в непростых исторических условиях. Именно в этот период артуровский сюжет приобрел новую форму, которую требовали то время и события [1, с. 230]. В учебнике по истории Средних веков под редакцией

Е.В. Агибаловой и Г.М. Донского в кратком виде нашла отражение легенда о короле Артуре и рыцарях Круглого стола. Она рассматривается в начале параграфа «Англия в раннее Средневековье» [4, с. 40].

В конце параграфа есть задание «Легенды о короле Артуре: правда и вымысел» [4, с. 45]. Оно предлагается в качестве домашнего в форме презентации. На наш взгляд, целесообразнее сделать по-другому из-за высокой сложности его формулировки. В начале урока педагог может рассказать подготовленный заранее на основе научной литературы доклад, в котором будет поставлена проблема правды и вымысла в легендах о короле Артуре и рыцарях Круглого стола. Далее учащиеся предлагаются отрывки из романа о рыцарях [3, с. 426–428], турнирах, различных королях, происхождении названия полуострова Бретань, сражениях с саксами [3, с. 408–409], которые заранее отобрал педагог. Учащиеся должны прочитать их и определить, что перед ними, правда или вымысел, и обосновать свой ответ. Поскольку легендарный Артур жил в VI в., учащиеся должны понять, что короли и рыцари не могли существовать в принципе в его время. Правдой же в романе является борьба Артура как вождя бриттов с саксами.

В учебнике имеется параграф «Усиление королевской власти в конце XV века во Франции и в Англии», где как раз рассматривается время, в которое был создан роман [4, с. 183–184]. На этом уроке также можно поработать с произведением, ведь артуровская легенда в период ранних Тюдоров играла очень важную роль. В 1486 г. Генрих VII и его жена Елизавета Йоркская перебираются в Винчестер, столицу древнего королевства Уэссекс. Именно Винчестер олицетворяется с Камелотом у Т. Мэлори. 20 сентября у Генриха VII Тюдора рождается сын, которого называют Артуром. Имя было выбрано для принца специ-

ально, чтобы оно подчеркивало связь наследника престола с легендарным предшественником и таким образом подтверждало легитимность новой династии [2, с. 101]. У Кэкстон во вступлении к роману упоминает о существовании Круглого стола во дворце в Винчестере [5, с. 9]. Круглый стол использовался во время церемонии крещения принца Артура. В его центре находилось изображение легендарного правителя. Стол был украшен цветами династии Тюдоров – зеленым и белым, каждое место за столом было подписано, что является свидетельством того, что источником вдохновения для создателя стола скорее всего была «Смерть Артура» Т. Мэлори. С самого рождения принцу Артуру была отведена особая роль в создании имиджа династии [2, с. 102]. На уроке при изучении пункта «Правление Генриха VII» можно поговорить о том, как данный роман Т. Мэлори использовали Тюдоры для укрепления своей власти, почитать отрывки из романа, где речь идет о том, как король Артур объединял земли [3, с. 20–21].

Наконец, в параграфе «Средневековая литература» есть домашнее задание подготовить презентацию «Шедевры средневековой литературы» [4, с. 229]. К такому правомерно относится и наш роман, хотя в тексте параграфа он не упоминается. Конкретный ученик сможет рассказать на следующем уроке о том, кто такой Т. Мэлори и почему его произведение можно считать памятником литературы того времени. Учитель подберет для ученика отрывки из романа, благодаря которым ребенок сможет рассказать, кто такой король Артур [3, с. 19–20], как появился Круглый стол согласно легенде [3, с. 72–73].

На основе вышеизложенного можно прийти к выводу, что использовать роман Т. Мэлори «Смерть Артура» в качестве источника на уроках истории Средних веков в 6-м классе можно как минимум при изучении трех тем. Однако

перед использованием педагог должен внимательно изучить данный роман, проанализировать его и подобрать отрывки, которые соответствуют возрасту учащихся и будут способствовать развитию читательской грамотности.

### Библиографический список

1. *Хабибуллина Л.Ф., Саттарова Д.Т.* Историко-политический контекст романа Т. Мэлори «Смерть Артура» // Филология и культура. 2013. № 4. С. 230–233.
2. *Кирюхин Д.В.* Эволюция образа короля Артура в сочинениях придворных авторов конца XV – начала XVI в. // Вестник Нижегородского университета им. Н.Л. Лобачевского. 2013. № 4 (3). С. 100–106.
3. *Мэлори Т.* Смерть Артура. М.: Наука, 1974. 899 с.
4. *Агибалова Е.В., Донской Г.М.* Всеобщая история. История Средних веков. 6 класс: учеб. для общеобраз. организаций. 6-е изд. М.: Просвещение, 2017. 288 с.
5. *Кэкстон У.* Предисловие // *Мэлори Т.* Смерть Артура. М.: Наука, 1974. С. 8–10.

**КОМИКС Л. ГОНИКА ПО ИСТОРИИ США  
КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ РЕСУРС  
НА УРОКАХ ПО ВСЕОБЩЕЙ ИСТОРИИ  
(НА ПРИМЕРЕ 8-го КЛАССА)**

L. GONIK'S COMICS ON THE HISTORY OF USA  
AS AN EDUCATIONAL RESOURCE  
IN THE LESSONS ON GENERAL HISTORY  
(ON THE EXAMPLE OF 8TH GRADE)

**Т.А. Лесонен**

**T.A. Lesonen**

Научный руководитель **Е.С. Меер**  
Research adviser **E.S. Meer**

*Ларри Гоник, комикс, история США, всеобщая история, образовательный ресурс.*

Статья посвящена использованию комикса по истории США Ларри Гоника в качестве образовательного ресурса в современной школе. Анализируется содержание книги, приводятся конкретные примеры, когда она представляется эффективным средством обучения на уроках по всеобщей истории на примере 8-го класса.

*Larry Gonik, comic book, history of USA, general history, educational resource.*

The article is devoted to the use of comics on the history of the United States by Larry Gonic as an educational resource in a modern school. The content of the book is analyzed, specific examples are given when it is an effective teaching tool in the lessons of world history using the example of the 8th grade.

**Я**вляясь инновационным инструментом, комикс обеспечивает ценную отправную точку в изучении истории. Сегодня учащиеся лучше воспринимают привлекательную

визуализированную информацию, представленную небольшими фрагментами. Текстовые документы как средство обучения теряют свою эффективность и приводят к снижению познавательной активности и утрате мотивации к обучению. Таким образом, актуальностью комикса в образовании является воздействие на психоэмоциональную сферу личности воспитанников для продуктивного восприятия новых знаний [1]. Потенциал комиксов достаточно широк, и как средство обучения они появились довольно давно. В 1845 г. в США был создан один из первых образовательных комиксов, ставших популярными в 1930-е гг. в Европе и Америке [2].

На русском языке есть несколько интересных статей на тему комиксов по всеобщей истории. Е.О. Полотнянщикова оценивает возможности серии «Биография в комиксах» «Эксмо» на примере истории У. Черчилля, созданной В. Дельма, Ф. Керсоди, К. Реньо, А. Каммарделла, с точки зрения формы и содержания [3]. О. Карасик и А. Струков показывают новый подход к интерпретации темы Холокоста в «Маусе» А. Шпигельмана и «Приключениях Кавалера и Клея» М. Чабона [4]. К.Р. Галимьянова и Н.С. Бочкарева рассматривают использование графического романа Мавила «Киндерланд» для формирования представлений об истории ГДР в Германии и Польше [5]. И.И. Поваров характеризует образовательный комикс М. Огюстона и Б. Хайнца по истории искусства от древности до Возрождения и предлагает рекомендации по его использованию на уроках по всеобщей истории [6].

В настоящий момент на русском языке появился комикс Ларри Гоника по истории США [7], но он еще не привлек внимания российских исследователей. Цель нашей статьи состоит в том, чтобы показать, как можно использовать его на уроках по всеобщей истории в школе. Сам комикс был выпущен в США в 1991 г. А. Демидов перевел его на рус-

ский язык. В 2017 г. издательская группа «КоЛибри/Азбука-Аттикус» впервые выпустила комикс в России.

Издание состоит из двух частей и 19 глав. В первой части комикса, посвященной периоду с 1585 по 1865 г., в прологе повествуется, кем и когда была обнаружена Америка, далее репрезентуются возникновение первых английских колоний, война за независимость и гражданская война между Севером и Югом. Во вторую часть включены Реконструкция Юга, «Позолоченный век», участие США в Первой и Второй мировых войнах, разработка и применение государством атомной бомбы, впоследствии ставших причиной для возникновения холодной войны с СССР. Заканчивается комикс войной в Ираке и президентством Джорджа Буша-старшего. Комикс представлен в черно-белых иллюстрациях, каждая из которых соответствует тексту внутри комикса. Также имеется библиография, которая оформлена веселыми картинками. В конце работы приводится несколько строк о самом авторе и его книгах в жанре графического романа.

В качестве рекомендуемых примеров применения комикса на уроках по всеобщей истории приведем варианты для 8-го класса. В учебнике по новой истории издательства «Просвещение» имеется тема «Английские колонии в Северной Америке» [8, с. 134–146]. В качестве домашнего задания на основе комикса можно предложить обучающимся сделать небольшие сообщения о том, кто такие пилигримы, кто мог называть себя пуританином. Таким образом, учащиеся на основе комикса будут запоминать термины [7, с. 22–28]. Материалы книги отправляются для ознакомления в электронном виде. Комикс может использоваться и для первичного усвоения новых знаний. Например, при изучении нового материала по теме «Война за независимость. Создание США» [8, с. 146–156]. В ходе урока учащимся предлагается самостоятельно ответить на вопрос: кем и когда была принята

Конституция США? Отдельные страницы комикса можно использовать как раздаточный материал. На основе иллюстраций и краткого текста в комиксе дети формулируют свой ответ [7, с. 104–105]. Таким образом, у учащихся благодаря об-разам закрепится новый материал, основные события, даты и исторические персоналии по заданной теме.

Исследуя комикс Л. Гоника по истории США как образовательный ресурс, можно сделать ряд выводов. Комикс актуален при изучении США на уроках по всеобщей истории. Информативность рассказа и непредвзятость формулировок поэтапно знакомит нас с историей этого государства. Благодаря содержащейся информации и ассоциации с рисунками комикс можно легко применять на уроках по всеобщей истории при изучении нового материала для самостоятельного приобретения знаний, а также в виде домашнего задания.

### Библиографический список

1. *Богданова В.О.* Дидактический потенциал комикса // Социум и власть. 2020. № 6 (86). С. 79–87.
2. *Дягилев М.В.* Образовательный комикс как проектная технология развития творческого мышления младших подростков на уроках истории // Проектная деятельность в общем и профессиональном образовании: опыт, проблемы и перспективы: материалы всероссийской научно-практической конференции НТГСПИ / отв. ред. Л.П. Филатова. Нижний Тагил, 2018. С. 27–32.
3. *Полотнянникова Е.О.* «Биография в комиксах» «Эксмо» как инструмент формирования образов политических деятелей прошлого (на примере истории У. Черчилля) // История и политика в искусстве: материалы VI Всероссийской научно-практической конференции для школьников, студентов и аспирантов. Красноярск, 28 апреля 2022 г. [Электронный ресурс] / отв. ред. Е.С. Меер; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2022. С. 109–111.

4. *Карасик О., Струков А.* «Комикс о Холокосте: “Маус” А. Шпигельмана и “Приключение Кавалера и Клея”» М. Чабона // *Филология и культура*. 2016. № 3 (45). С. 101–105.
5. *Галимьянова К.Р., Бочкарева Н.С.* Интерпретация графического романа Мавила «Киндерланд» в методических разработках Германии и Польши // *Евразийский гуманитарный журнал*. 2018. № 2. С. 69–73.
6. *Поваров И.И.* Использование комиксов при изучении вопросов культуры на уроках истории // *История и политика в искусстве: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции для школьников, студентов и аспирантов*. Красноярск, 24 апреля 2020 г. [Электронный ресурс] / отв. ред. Е.С. Меер; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2020. С. 79–80.
7. *Гоник Л.* История Соединенных Штатов: краткий курс в комиксах. М.: КоЛибри, Азбука-Аттикус, 2020. 384 с.
8. *Юдовская А.Я., Баранов П.А., Ванюшкина Л.М.* Всеобщая история. История Нового времени. 8-й класс: учеб. для общеобразоват. организаций. 2-е изд. М.: Просвещение, 2020. 255 с.

**О НЕКОТОРЫХ ПРОБЛЕМАХ  
МЕТОДОЛОГИИ ИСТОРИИ ВОСТОКА  
(ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ СО СТУДЕНТАМИ  
ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ 44.04.01  
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ)**

ON SOME PROBLEMS  
OF THE METHODOLOGY OF ORIENTAL HISTORY  
(FROM THE EXPERIENCE OF WORKING WITH STUDENTS  
IN THE DIRECTION OF TRAINING 44.04.01  
PEDAGOGICAL EDUCATION)

**Н.Н. Пузыня**

**N.N. Puzynia**

*Методология истории, история стран Востока.*

В статье рассматриваются некоторые актуальные проблемы методологии истории Востока, с которыми встречаются преподаватели при подготовке материалов для учебно-методического обеспечения дисциплин в ходе работы со студентами по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование.

*Methodology of history, history of the Oriental countries.*

The article discusses some current problems of the methodology of Oriental history, which faculty members encounter when preparing materials for educational and methodological support of disciplines in the course of working with students in the direction of preparation 44.04.01 Pedagogical education.

**П**ри реализации программ магистратуры по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование выпускники готовятся к такому сложному виду профессиональной деятельности, как научно-исследовательская работа. При этом среди требований, предъявляемых к выпускникам, указано, что они должны быть готовы профессио-

нально выполнять анализ, систематизацию и обобщение результатов научных исследований в сфере науки и образования путем применения комплекса исследовательских методов при решении конкретных научно-исследовательских задач; анализировать результаты научных исследований в сфере науки и области образования с использованием современных научных методов и технологий [1].

Важнейшим условием при решении таких сложных научных задач является успешное освоение обучающимися методологии науки. Это самостоятельная область научной деятельности, позволяющая уяснить систему методологических понятий, отражающих в общей форме предпосылки, средства и принципы научного познания; овладеть методами научных исследований.

Попробуем кратко рассмотреть некоторые актуальные проблемы методологии истории Востока, с которыми встречаются преподаватели при подготовке материалов для учебно-методического обеспечения дисциплин в ходе работы со студентами по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование.

В систему методологических понятий принято, в частности, включать такие понятия, как всемирно-исторический процесс и законы исторического развития, а также закономерности общественного развития как действия, соответствующие этим законам. Здесь можно констатировать расхождение во взглядах сторонников материалистического и идеалистического подходов и некоторые отличия в понимании всемирно-исторического процесса у ученых-востоковедов в рамках материалистического направления. Самым наглядным примером может стать длящаяся несколько десятилетий дискуссия в научном сообществе о так называемом «азиатском способе производства» [2; 3, с. 10]. Данный термин действительно присутствует в работах

К. Маркса и Ф. Энгельса, но без раскрытия понимания ими его содержания. Поэтому, соглашаясь с наличием некоторых особенностей общественной организации в странах Востока, сторонники существования «азиатского способа производства» расходятся в трактовке его содержательной и пространственно-временной характеристик. Представляется небезынтересной авторская концепция венгерского востоковеда Ф. Текеи, который увязал появление «азиатского способа производства» с формированием классового общества на Востоке, сопровождавшимся консервацией общинной собственности и пережитками патриархальных отношений [4, с. 58–59]. При этом несомненно, что указанные различия в подходах к теории истории незападных сообществ не отменяют понятие единства всемирно-исторического процесса и законов исторического развития.

Еще одним проблемным аспектом является периодизация истории стран Востока в увязке с общей периодизацией всемирно-исторического процесса и периодизацией истории регионов Ближнего, Среднего и Дальнего Востока. О дискуссии по вопросам выделения таких регионов, как Ближний и Средний Восток, необходимо говорить отдельно. Что же касается Дальнего Востока, то для стран, входящих в него, возможным представляется учет традиционных, местных систем периодизации (например, для Китая 清朝 Цин чао – эпоха правления династии Цин, для Японии 江戸時代 Эдо дзидай – эпоха Эдо, время правления династии сегунов Токугава) с учетом исторических событий, явлений и процессов, качественно отличающих одну историческую эпоху от другой. Отмечая сходные явления и процессы и их взаимосвязь в масштабе региона, выделяем периоды, общие для всего региона, а затем пытаемся определить степень воздействия общемировых тенденций и закономерностей на этот регион и вовлеченно-

сти его во всемирно-исторический процесс. Так, в работе «Средние века в исторической науке» советский востоковед, академик Н.И. Конрад сравнивал процесс феодализации в Восточной Азии и на Ближнем Востоке [5, с. 82]. Возможно, такой подход в чем-то позволит решить проблемы периодизации истории Востока как на глобальном уровне, так и на уровне регионов и стран.

По-прежнему много разногласий связано с такими терминами, как колониализм и национально-освободительная борьба, а также *модернизация* стран Востока после освобождения от колониальной зависимости. Если понимание содержания термина «колониализм» в общем не встречает принципиальных возражений в научном сообществе, то, по мнению российского специалиста по теоретическим проблемам истории Востока профессора Л.Б. Алаева, связанные с колониальным господством и его наследием последствия для народов Азии и Африки трактуются иногда весьма неоднозначно. Содержание понятия «национально-освободительная борьба» также дискуссионно [6, с. 16–26].

Как правило, общим местом является то, что все освободившиеся от колониальной и полуколониальной зависимости страны Востока встали перед *необходимостью* модернизации. Что же касается *возможности* для проведения модернизации стран Востока после освобождения от колониальной зависимости, то здесь ученые-востоковеды до сих пор не пришли к единству взглядов. Принципиальный вопрос, какие события и процессы можно трактовать как модернизацию и что понимается под модернизацией с учетом этнических, религиозных, конфессиональных и других особенностей восточных сообществ, а что под вестернизацией. Наконец, что является главным, решающим в ходе модернизации, становления нации и национального государства на Востоке.

Конечно, выбор конкретного пути и модели развития всегда диктуется взаимодействием внешних и внутренних, объективных и субъективных факторов, во многом зависит от экономических и политико-идеологических предпочтений элиты страны. Однако даже для специалиста весьма непросто объяснить, по каким причинам такие страны Востока, как, например, Гана, Индия и Южная Корея, освободившиеся от разных форм колониальной зависимости в середине XX в. с разницей в несколько лет и находившиеся в тот период практически на одном уровне развития, в начале века нынешнего оказались в столь несхожей по всем показателям ситуации. Гана числится в конце первой или во второй сотне стран по различным критериям политического, экономического и социального характера [7]. Индия, в которой модернизация политических и экономических сфер государственного устройства сопровождалась сохранением кастовых, религиозных и других барьеров в социальной области, представляет развивающуюся сферу современного мира. Южная Корея – страна, осуществившая глубокую модернизацию во всех областях жизни государства и социума, стоит практически вровень с развитыми государствами Запада.

Предпринятый краткий обзор некоторых методологических понятий исторической науки позволяет утверждать, что правильный учет актуальных проблем методологии истории Востока, с которыми встречаются преподаватели при подготовке материалов для учебно-методического обеспечения дисциплин в ходе работы со студентами по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, позволит будущим специалистам-историкам успешно решать поставленные перед ними профессиональные задачи в области научно-исследовательской деятельности.

## Библиографический список

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры) / Приказ Минобрнауки России от 21.11.2014 № 1505 (с изм. от 06.05.2022) (Зарегистрировано в Минюсте России 19.12.2014 N 35263) [Электронный ресурс]. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_174065/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_174065/) (дата обращения: 16.11.2022).
2. Общее и особенное в историческом развитии стран Востока. М., 1966.
3. История Востока: в 6 т. М., 2002. Т. 1: Восток в древности.
4. *Текеи Ф.* К теории общественных формаций: Проблемы анализа общественных форм в теоретическом наследии К. Маркса. М., 1975.
5. Из истории социально-политических идей. М., 1955.
6. Взаимоотношения народов России, Сибири и стран Востока: история и современность: доклады Второй Международной научно-практической конференции, 11–14 августа 1997 г. Москва; Иркутск; Тэгу, 1997. Кн. 1.
7. Гана [Электронный ресурс]. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Гана> (дата обращения: 17.11.2022).

## **КРИТЕРИИ МОНИТОРИНГА ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ**

CRITERIA FOR MONITORING READER LITERACY:  
COMPARATIVE ANALYSIS

**Л.А. Степанов**

**L.A. Stepanov**

Научный руководитель **Л.Э. Мезит**  
Research adviser **L.E. Mezit**

*Читательская грамотность, мониторинг, критерии, функциональная грамотность, диагностика.*

В статье рассматриваются особенности критериев мониторинга читательской грамотности школьников в международных, российских и региональных системах исследования.

*Reading literacy, monitoring, criteria, functional literacy, diagnostics.*

This article discusses the features of the criteria for monitoring the reading literacy of schoolchildren in international, Russian and regional research systems.

«**Ч**итательская грамотность» в российской педагогической практике понятие относительно новое, хотя на международном уровне данное словосочетание уже давно устоялось. Читательская грамотность является частью функциональной грамотности. В чем суть понятия? PISA интерпретирует читательскую грамотность следующим образом – это способность человека понимать и использовать письменные тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни [1]. Потребность в проверке читательской грамотности школьника – жизненная необходимость в стремительно развивающемся мире. Если меняется окружающий школьника мир, значит, меняются основные цели и задачи в образовании.

И тем самым выход в первые ряды формирования читательской компетентности у школьников – вещь вполне очевидная.

Но по каким критериям оценивается читательская грамотность в разных системах исследования?

Если говорить о международном уровне, то тут проверкой читательской грамотности занимаются международные исследовательские организации PIRLS и PISA. В мониторинге оценки качества образования принимают участие страны – участницы Организации Экономического Содействия и Развития (ОЭСР), а также те страны, которые содействуют с ОЭСР. Количество стран-участников с каждым разом увеличивается. Выборка учащихся каждой страны формируется на основе вероятностно-пропорционального метода. В каждой стране в мониторинге оценки качества образования принимают участие 2 % от общего количества 15-летних граждан. Они представляют все типы образовательных учреждений, существующих в стране и именно в той пропорции, в которой они представлены в реальности [2]. Здесь оценивается реализация умений читательских действий: находить и извлекать информацию, интегрировать и интерпретировать ее, осмысливать и оценивать содержание и форму текста, использовать информацию из текста [3]. Для оценки заданий используется дихотомическая шкала для заданий с выбором ответа и с кратким ответом, а также политомическая – для заданий с развернутым ответом (по принципу: верный ответ, частично правильный ответ, неверный ответ).

Если говорить о федеральном и региональном уровнях, то подход к проверке и оцениванию читательской грамотности в основном следует трендам, заложенным PIRLS и PISA. Но в силу национальных и региональных особенностей имеются отличия.

На федеральном уровне формирование читательской компетенции – одна из целей реализации требований ФГОС по метапредметным результатам и в системно-деятельностном

подходе. Данная цель исходит из указа Президента РФ В.В. Путина о вхождении России в десятку ведущих стран по качеству основного общего образования. Проверку в данной области реализует с 2019 г. проект Министерства просвещения РФ «Мониторинг формирования функциональной грамотности учащихся». Данный проект – это не контроль и не проверка с выстраиванием рейтингов образовательных организаций или регионов. Основой внедрения проекта являются идеи формирующего оценивания: поддержка и обеспечение формирования функциональной грамотности [4]. Основным функционал и инструментарий был позаимствован у PISA. При этом используются все отечественные инновационные разработки в данной области [5]. Особенностью являются добровольность участия («мягкий мониторинг»), интерактивность и работа в режиме online. В перспективе данный проект планирует массу разработок учебных пособий и курсов повышения квалификации педагогов.

На региональном уровне в Красноярском крае оцениванием читательской грамотности учащихся занимается Красноярский ЦОКО, проводя Краевые диагностические работы в 6-м классе по читательской грамотности. В работах проверяются общее понимание текста, ориентация в тексте; глубокое и детальное понимание содержания и формы текста; использование информации из текста для различных целей [6]. Успешность выполнения всей работы оценивается по 100-балльной шкале. Тестовый балл по данной шкале не равен проценту выполнения работы. Он учитывает количество и трудность выполненных заданий и позволяет выровнять по трудности оба варианта работы. Это ключевой показатель, на основе которого присваивается тот или иной уровень читательской грамотности (недостаточный, пониженный, базовый и повышенный) [7]. Данное мероприятие является общеобязательным во всех школах края. И оно курируется непосредственно Министерством образования Красноярского края.

Исходя из всего вышепредставленного, можно прийти к выводу, что система мониторинга читательской грамотности на всех уровнях исследований имеет по большей части черты сходства, нежели различия, но в то же время непосредственно в Российской Федерации исследования в сфере читательской грамотности и в целом функциональной грамотности являются обязательной частью российской системы образования. Полученные результаты могут использоваться для совершенствования российской системы образования.

### **Библиографический список:**

1. *Цукерман Г.А., Ковалева Г.С., Кузнецова М.И.* Победа в PIRLS и поражение в PISA: судьба читательской грамотности 10–15-летних школьников // Вопросы образования. 2011. № 2. С. 123–150.
2. *Жертогова М.В., Сокольникова Ф.М.* Мониторинг качества образования в школе // Научные исследования: от теории к практике. 2015. № 2 (3). С. 200–201.
3. *Малярчук О.В.* Использование историко-научного материала для формирования функциональной грамотности учащихся // Непрерывное образование. 2020. № 3 (33). С. 81–86
4. Сетевой комплекс информационного взаимодействия субъектов Российской Федерации в проекте «Мониторинг формирования функциональной грамотности учащихся» [Электронный ресурс]. URL: <http://skiv.instrao.ru/support/demonstratsionnyematerialya>, свободный (дата обращения: 30.10.2022).
5. Функциональная грамотность [Электронный ресурс]. URL: <https://sch7kstovo.edusite.ru/p75aa1.html> (дата обращения: 30.10.2022).
6. *Шкаренко Н.Н.* Группы читательских умений [Электронный ресурс]. URL: <https://ujur.bezformata.com/listnews/seminar-gruppi-chitatelskih-umenij/72951539>, свободный (дата обращения: 30.10.2022).
7. Интерпретация результатов КДР6 в 2020–2021 гг. [Электронный ресурс]. URL: [https://coko24.ru/wp-content/uploads/2021/06/Интерпретация\\_результатов\\_КДР6\\_2020-21.pdf](https://coko24.ru/wp-content/uploads/2021/06/Интерпретация_результатов_КДР6_2020-21.pdf), свободный (дата обращения: 30.10.2022).

## СИСТЕМА ПРЕПОДАВАНИЯ И НАУЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ Л.В. БОЛТИНСКОЙ

THE TEACHING SYSTEM  
AND SCIENTIFIC ACTIVITY OF L.V. BOLTINSKAYA

**А.А. Численко**

**A.A. Chislenko**

Научный руководитель **Е.Л. Зберовская**  
Research adviser **E.L. Zberovskaya**

*История Древнего мира, исторический факультет, методика преподавания, армия Древнего Рима, Колумелла.*

В статье освещается система преподавания Л.В. Болтинской – кандидата исторических наук, преподавателя истории Древнего мира исторического факультета КГПУ им. В.П. Астафьева, рассматриваются основные направления ее научной деятельности.

*Ancient history, Faculty of History, teaching methodology, scientific articles, Ancient Rome, Roman Army, Columella.*

The article highlights the teaching system of L.V. Boltinskaya, candidate of Historical Sciences, the teacher of the ancient history of the Faculty of History of the KSPU named after V. P. Astafiev, and examines the main directions of her scientific activity.

**И**сследование посвящено памяти выдающегося педагога-историка, специалиста по античной истории, легенды исторического факультета Людмилы Венедиктовны Болтинской. При написании статьи были использованы нарративные источники: письменные – воспоминания выпускников исторического факультета, зафиксированные в сборнике «Историки! К торжественному маршу...» (2007) [1]; устные – интервью с бывшими студентами Л.В. Болтинской 1970-х и 1980-х гг., Е.В. Акимовой, Е.Л. Зберовской и

Д.В. Григорьевым [2; 3]. Рассмотреть научную деятельность Людмилы Венедиктовны помогли ее опубликованные работы: статьи и переводы. Цель исследования – раскрыть значимость преподавательской и научной деятельности Людмилы Венедиктовны Болтинской.

В 1954 г. Л.В. Болтинская, молодой ученый, кандидат исторических наук, приехала из Ленинграда, устроилась на работу в Красноярский государственный педагогический институт. Более трех десятилетий она преподавала историю Древнего мира первокурсникам исторического факультета. Людмила Венедиктовна погружала студентов в основы науки, учила как правильно работать с историческими источниками, проводила первые коллоквиумы и сдачи монографий. «Никто лучше ее не умел научить студентов учиться, при этом не делая никаких скидок на юный возраст и провинциальность вуза» [1, с. 28].

У Л.В. Болтинской была особая система преподавания. «Как преподаватель она была гениальной. Она учила нас учиться» [2]. Людмила Венедиктовна читала лекции, учила правильно писать по ним конспект: студент делил тетрадь на 2 половины: одна – записи с лекций, вторая – те же записи, но более расшифрованные и дополненные. Это позволяло не просто «записать и забыть», а перечитать, осмыслить материал. Работа на семинарских занятиях проходила в форме обсуждений, студент должен был быть готов по каждому вопросу. Людмила Венедиктовна практиковала разные формы самостоятельной работы. Во-первых, работа с источниками, оформленная в виде карточек. Например, по «Двенадцати таблицам» нужно было на каждую отдельную карточку выписывать орудия труда, ремесленные занятия и т.д., обязательно указывая номер закона [3]. Так студенты постигали навыки работы с текстом источника, учились его анализировать. Используя современную терминологию, форми-

ровали читательскую грамотность. Карточки служили опорой для верной аргументации ответов на занятиях. Другой формой самостоятельной работы было составление таблиц, которые преподаватель затем проверяла и комментировала. «Таблица по антропосоциогенезу занимала у меня несколько страниц», – вспоминает Е.Л. Зберовская. Работа с таблицами позволяла расширить знания, научиться систематизировать их. Бывшие студенты Болтинской вспоминают о сдаче монографий и коллоквиумах. Последние проходили в форме обсуждений, но их особенность в том, что они проходили вне расписания, т.е. разбирались темы, на которые не хватило учебных часов – еще одна возможность расширить знания. При сдаче монографии Людмила Венедиктовна требовала полного осмысления материала и аргументированных ответов, в том числе на вопрос «Почему выбрана именно эта монография?». Студенты, которые успешно учились в течение семестра, могли получить спецвопрос – объемный вопрос, на который отвечали на экзамене вместо билета. Это не «автоматическая» оценка, а еще один сложный путь по изучению источников и литературы [3]. Также Людмила Венедиктовна устраивала после занятий консультации – отработки семинаров, где помогала студентам «восполнить пробелы» и разобрать ошибки в работах.

В ее методике существовала комбинация из двух эффективно действующих видов связи: прямая связь – учитель → ученику и обратная – ученик → учителю. Без этого учебный процесс для нее был фиктивен.

Людмила Венедиктовна была прекрасным специалистом в области истории Древнего мира, специализировалась на изучении римской армии и социально-экономического развития Древнего Рима. В ее статьях прослеживается кропотливая работа с историческими источниками, например, в работе «К вопросу о принципах комплектования римской армии

при Юлиях-Клавдиях» большое количество сносок, отсылающих к эпиграфическим источникам того периода – военным дипломам [4]. В другой публикации «Положение солдат римских легионов в период правления династии Юлиев-Клавдиев» Людмила Венедиктовна продолжала изучать стороны жизни солдат римских легионов, их происхождение, право на семью и отношение к военной службе [5]. Стоит отметить, что последнее (отношение к военной службе) ни в зарубежной, ни в советской науке ранее не изучалось. Ею была рассмотрена эпитафия римского солдата из Каркассона: она проанализировала прозаическую и стихотворную часть памятника – была установлена его принадлежность, датировка и т.д. [6]. Благодаря знанию латинского языка были переведены на русский язык трактаты Варрона и Колумеллы (11-я книга) о сельском хозяйстве древнего Рима [7].

В целом научные публикации Л.В. Болтинской значительно расширили источниковую базу по истории Древнего мира. Система преподавания позволяла не просто выучить или «зазубрить» предмет, а понять исторические процессы. Скрупулезное отношение преподавателя к предмету и внимание к подготовке студентов способствовали формированию высоких профессиональных и личных качеств будущих историков.

### **Библиографический список**

1. «Историки! К торжественному маршу...»: Истфак глазами выпускников / отв. за вып. Е.В. Акимова; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2007. 116 с.
2. Воспоминания о Людмиле Венедиктовне Болтинской [интервью с Е.В. Акимовой] // Запись от 28 октября 2022 г. Личный архив автора.
3. Воспоминания о Людмиле Венедиктовне Болтинской [интервью с Е.Л. Зберовской, Д.В. Григорьевым] // Запись от 11 ноября 2022 г. Личный архив автора.

4. *Болтинская Л.В.* К вопросу о принципах комплектования римской армии при Юлиях-Клавдиях // Вопросы всеобщей истории. Красноярск, 1972. Вып. 2. С. 18–22.
5. *Болтинская Л.В.* Положение солдат римских легионов в период правления династии Юлиев-Клавдиев // Вопросы всеобщей истории. Красноярск, 1973. Вып. 4. С. 3–17.
6. *Болтинская Л.В.* Эпитафия римского солдата // Из истории древнего мира и средних веков. Красноярск, 1967. С. 110–115.
7. *Болтинская Л.В.* Коллумела. Сельское хозяйство XI кн. // Социально-экономические проблемы истории Древнего мира и Средних веков: сб. Красноярск, 1977. С. 3–31.

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АГИБАЛОВА Александра Владимировна – студентка 5-го курса исторического факультета, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева;  
e-mail: agibalova00@list.ru

АРСЕНЬЕВА Дарья Сергеевна – студентка 4-го курса исторического факультета, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: dashaarsen@gmail.com

БАТУРО Наталья Владимировна – учитель истории и английского языка, Тамтачетская средняя школа (Иркутская область);  
e-mail: natalka\_bonk@mail.ru

БЕЛОВ Дмитрий Андреевич – студент 5-го курса исторического факультета, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: linaff77@gmail.com

БУДЕНКОВА Анна Валентиновна – кандидат исторических наук, доцент кафедры всеобщей истории, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева;  
e-mail: anna\_budenkova\_@mail.ru

ВАСИНА Диана Сергеевна – студентка 4-го курса исторического факультета, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: diana\_vasina@bk.ru

ВОРОШИЛОВА Наталья Владимировна – кандидат исторических наук, доцент кафедры отечественной истории, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: nv-voroshilova@mail.ru

ГОРГОЦ Мария Юрьевна – магистрант 3-го курса исторического факультета, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: fenikcs8@mail.ru

ГРИГОРЬЕВ Дмитрий Владимирович – кандидат исторических наук, доцент кафедры всеобщей истории, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева;  
e-mail: dmitrijgrigore@yandex.ru

ДАНИЛИН Андрей Анатольевич – аспирант, Сибирский государственный университет науки и технологий им. акад. М.Ф. Решетнева (Красноярск); учитель истории и обществознания, средняя школа № 147 (Красноярск); e-mail: forvard.danilin@yandex.ru

ДМИТРИЕВА Римма Сергеевна – магистрант 1-го курса исторического факультета, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева;  
e-mail: rimmadmitrieva05-go@gmail.com

ДОМБРОВСКИЙ Павел Алексеевич – аспирант факультета исторических и политических наук, Томский государственный университет; лаборант учебно-научной лаборатории философии образования, институт образования ТГУ (Томск);  
e-mail: pavel\_dombr97@mail.ru

ДОРИНА Дарья Александровна – магистрант 1-го курса факультета биологии, географии и химии, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева;  
e-mail: dasha\_zinihina@mail.ru

ДОРОФЕЕВА Любовь Андреевна – кандидат географических наук, доцент, заведующая кафедрой географии и методики обучения географии, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: dorofeeva-la@yandex.ru

ЗАХАРОВ Илья Эдуардович – студент 2-го курса гуманитарного института, Сибирский федеральный университет (Красноярск);  
e-mail: strukowe1789@gmail.com

ЗАЦЕПИНА Маргарита Игоревна – магистрант 2-го курса исторического факультета, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева;  
e-mail: krutilochka@yandex.ru

ЗБЕРОВСКАЯ Елена Леонидовна – кандидат исторических наук, доцент, заведующая кафедрой всеобщей истории, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева;  
e-mail: zberovskaya@mail.ru

ЗЕЕР Анастасия Сергеевна – студентка 5-го курса исторического факультета, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: nastyazeer18@gmail.com

ИГНАТЕНКО Владимир Александрович – магистрант 1-го курса исторического факультета, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: ignatenko.well@mail.ru

ИЩЕНКО Татьяна Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, Сибирский государственный университет науки и технологий им. акад. М.Ф. Решетнева (Красноярск); e-mail: gf@sibsau.ru

КАНАЕВ Александр Геннадьевич – кандидат исторических наук, доцент кафедры всеобщей истории, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: kanaevs@mail.ru

КЕЛЕМНИК Ирина Александровна – магистрант 2-го курса исторического факультета, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: irakelemnik@mail.ru

КОЛМОГОРОВА Анастасия Михайловна – магистрант 1-го курса гуманитарного института, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: aseva2-го014-го@mail.ru

КОЛПАКОВ Иван Андреевич – студент 1-го курса, Ачинский педагогический колледж; e-mail: yarlykova.marina@gmail.com

КОРОБКОВА Виктория Александровна – студентка 5-го курса исторического факультета, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: korobkova.viktoria\_study@mail.ru

КРУЖАЛИНА Анастасия Алексеевна – кандидат исторических наук, доцент кафедры истории России, Иркутский государственный университет; e-mail: kliokrua@yandex.ru

ЛЕВЧЕНКО Виталий Владимирович – студент 4-го курса факультета истории, теологии и международных отношений, Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского;  
e-mail: lev-vvl2-go83-gom@yandex.ru

ЛЕСОНЕН Татьяна Андреевна – студентка 5-го курса исторического факультета, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева;  
e-mail: pavlovskayatanya19@mail.ru

ЛИСИНА Лариса Георгиевна – кандидат философских наук, доцент, заведующая кафедрой философии, экономики и права, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: lisina@kspu.ru

ЛУЩАЕВА Галина Михайловна – кандидат исторических наук, доцент кафедры истории России, мировых и региональных цивилизаций, Сибирский федеральный университет (Красноярск);  
e-mail: history@sfu-kras.ru

МЕЕР Евгения Сергеевна – кандидат исторических наук, доцент кафедры всеобщей истории, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: jenu13-go@yandex.ru

МЕЗИТ Людмила Эдгаровна – кандидат исторических наук, доцент кафедры отечественной истории, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: mezit@yandex.ru

ОРЕХОВА Ангелина Алексеевна – студентка 5-го курса исторического факультета, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: orekhova.112-go@mail.ru

ПОЛОТНЯНЩИКОВА Екатерина Олеговна – студентка 4-го курса исторического факультета, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева;  
e-mail: katya.polotnyanshchikova@gmail.com

ПУЗЫНЯ Николай Николаевич – доктор исторических наук, профессор кафедры истории и методики педагогического института, Иркутский государственный университет;  
e-mail: stazirovka@mail.ru

РАЗУМОВ Владимир Ильич – доктор философских наук, профессор кафедры теологии, философии и мировых культур, Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского;  
e-mail: RazumovVI@omsu.ru

САЛАХОВА Лариса Марсовна – кандидат исторических наук, доцент кафедры истории и методики педагогического института, Иркутский государственный университет;  
e-mail: mars62-go@rambler.ru

СИЗЫХ Анастасия Вадимовна – студентка 4-го курса исторического факультета, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: anastasiz910@mail.ru

СКАТКОВА Валерия Юрьевна – студентка 5-го курса исторического факультета, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: vskatkova@bk.ru

СКЛЯРЕНКО Никита Сергеевич – студент 5-го курса исторического факультета, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: nik\_sklyarenko@mail.ru

СПИРИДОНОВА Наталья Геннадьевна – магистрант 2-го курса исторического факультета, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева;  
e-mail: antonova-nataliya@mail.ru

СТЕБЛИНСКИЙ Александр Максимович – младший научный сотрудник, Музей-усадьба В.И. Сурикова (Красноярск);  
e-mail: stebliinskiy96@mail.ru

СТЕПАНОВ Леонид Алексеевич – магистрант 2-го курса исторического факультета, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: seregin98@inbox.ru

ТОЛМАЧЕВА Анна Валерьевна – кандидат исторических наук, доцент кафедры отечественной истории, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: [tolmacheva@kspu.ru](mailto:tolmacheva@kspu.ru)

УЛИТИНА Ольга Афанасьевна – преподаватель, Ачинский педагогический колледж; e-mail: [ulitinaoa@mail.ru](mailto:ulitinaoa@mail.ru)

ХАЗАНОВ Олег Владимирович – кандидат исторических наук, доцент кафедры востоковедения факультета исторических и политических наук, Томский государственный университет; e-mail: [kliol@yandex.ru](mailto:kliol@yandex.ru)

ЦЕНЮГА Сергей Николаевич – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: [serzen@kspu.ru](mailto:serzen@kspu.ru)

ЧАВКИНА Олеся Викторовна – специалист по учебно-методической работе кафедры всеобщей истории, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: [lesya.chavkina@mail.ru](mailto:lesya.chavkina@mail.ru)

ЧИСЛЕНКО Александра Алексеевна – студентка 4-го курса исторического факультета, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: [alexchek.1601@mail.ru](mailto:alexchek.1601@mail.ru)

ШАБАЛИН Максим Сергеевич – магистрант 2-го курса исторического факультета, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: [maksim.shabalin.1998@mail.ru](mailto:maksim.shabalin.1998@mail.ru)

ШАХЕРОВА Светлана Леонидовна – кандидат исторических наук, доцент кафедры истории и методики педагогического института, Иркутский государственный университет; e-mail: [svetlanashakh@rambler.ru](mailto:svetlanashakh@rambler.ru)

ЭБЕРХАРДТ Марина Валериевна – старший преподаватель кафедры всеобщей истории, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева;  
e-mail: eberhardt\_m@mail.ru

ЭЛТЕКО Юлия Викторовна – кандидат исторических наук, доцент кафедры истории России, мировых и региональных цивилизаций, Сибирский федеральный университет (Красноярск);  
e-mail: history@sfu-kras.ru

## СОДЕРЖАНИЕ

От редакции ..... 3

*Зберовская Е.Л.* Деятельность С.И. Кангуна  
по развитию исторического образования в Красноярском крае ..... 5

*Эберхардт М.В.* Дискурсивные практики  
в вузовском преподавании истории  
как профессиональный инструмент  
(на примере преподавательской деятельности С.И. Кангуна) ..... 10

### ГОСУДАРСТВЕННАЯ ПОЛИТИКА В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

*Буденкова А.В.* Образование как инструмент мягкой силы  
во внешней политике Австралии ..... 15

*Домбровский П.А.* Современная трансформация  
высшего образования в России как отражение перемен  
модернизационного дискурса страны ..... 21

*Игнатенко В.А.* Значение дисциплины  
в системе государственного воспитания  
политической организации Спарты (XI–IV вв. до н.э.) ..... 26

*Келемник И.А.* Визуальный контент  
как источник изучения идеального образа пионера  
в газете «Пионерская правда» за 1925 г. .... 31

*Колмогорова А.М.* Финансирование системы  
школьного образования Красноярского края в 2012–2021 гг. .... 36

*Колтаков И.А.* Формирование гражданской позиции  
воспитанников кадетских корпусов  
в Российской империи в 1731–1800 гг. .... 41

*Полотнянникова Е.О.* Образование американских президентов  
как фактор политической успешности  
(на примере В. Вильсона и Ф.Д. Рузвельта) ..... 46

*Самсонов С.С.* Эволюция образовательной политики Германии  
(на основе конституций 1849, 1871, 1919 гг.)..... 51

*Сизых А.В.* Развитие национальных школ  
Приенисейской Сибири в 1920–1930-х гг. .... 55

*Скляренко Н.С.* Состояние школьного образования  
для слепых в Японии к началу XX в. .... 59

*Чавкина О.В., Канаев А.Г.* Политика епископов Мюнстера  
в сфере образования во второй половине XVII в. .... 65

*Шабалин М.С.* Национальное образование  
в Енисейской губернии в первые годы советской власти ..... 70

## **ОБРАЗОВАНИЕ В ФОКУСЕ ОБЩЕСТВЕННОГО ВНИМАНИЯ**

*Арсеньева Д.С.* Образ педагога  
в современных художественных произведениях  
в контексте идей субкультуры «dark academia» ..... 74

*Батура Н.В.* Развитие сельской школы  
как фактор социально-экономического  
и духовно-нравственного развития поселка..... 79

*Григорьев Д.В., Соловьянов Н.И.* Плутарх о воспитании  
и образовании выдающихся деятелей Древних Афин  
(из неопубликованных заметок Н.И. Соловьянова)..... 84

*Дмитриева Р.С.* Серия романов «Дочери Альбиона» Филиппы Карр  
как инструмент формирования представлений  
о Реформации в Англии..... 89

*Дорина Д.А.* Школьное образование как фактор сохранения  
самоидентичности хакасского народа..... 94

*Захаров И.Э.* Анализ изображения гимназии  
в произведении М. Агеева «Роман с кокаином» ..... 98

*Зеер А.С.* Воспитательные практики английской няни:  
Мэри Поппинс в сказке и на экране ..... 103

<i>Кружалина А.А.</i> Школьный вопрос в Сибири в парламентской и публицистической деятельности Т.О. Белоусова .....	108
<i>Левченко В.В.</i> Философия как основа образования и генезис античной культуры.....	114
<i>Меер Е.С.</i> Феминистские сказки начала XXI в. как инструмент изменения общественного сознания (на примере сборников Лоры Лейн, Эллен Хоун и Элены Фавилли, Франчески Кавальо).....	120
<i>Орехова А.А.</i> Революционные песни как инструмент формирования гражданского сознания во Франции конца XVIII в.....	125
<i>Салахова Л.М., Шахерова С.Л.</i> Социокультурный феномен школьных музеев в современном сельском мире .....	129
<i>Скаткова В.Ю.</i> Женское образование в сказках «Тысяча и одна ночь».....	135
<i>Спиридонова Н.Г.</i> Этический образ педагога до и после Февральской революции 1917 г. ....	140
<i>Стеблинский А.М., Толмачева А.В.</i> Живопись в видеоиграх .....	144

**ГУМАНИТАРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ  
В СРЕДНЕЙ И ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ:  
ТРАДИЦИИ И СОВРЕМЕННЫЕ ПРАКТИКИ**

<i>Агибалова А.В.</i> Серия «Внимание: иностранцы!» как образовательный ресурс .....	147
<i>Белов Д.А.</i> Ресурсы и дефициты развития картографических умений при изучении наполеоновских войн на уроках по всеобщей истории в школе .....	152
<i>Васина Д.С.</i> Развитие медиевистики на историческом факультете КГПУ им. В.П. Астафьева.....	157

<i>Горгоц М.Ю.</i> Проектная деятельность учащихся как средство достижения современных образовательных результатов .....	162
<i>Данилин А.А.</i> Круглый стол на уроках истории: за и против .....	166
<i>Зацепина М.И.</i> Интерактивный учебник «Use your girl power» А. Ивановой как образовательный ресурс для формирования представлений о роли женщин в истории.....	171
<i>Коробкова В.А.</i> Роман Т. Мэлори «Смерть Артура»: возможности применения на уроках по Средним векам в 6-м классе .....	176
<i>Лесонен Т.А.</i> Комикс Л. Гоника по истории США как образовательный ресурс на уроках по всеобщей истории (на примере 8-го класса).....	181
<i>Пузыня Н.Н.</i> О некоторых проблемах методологии истории Востока (из опыта работы со студентами по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование) .....	186
<i>Степанов Л.А.</i> Критерии мониторинга читательской грамотности: сравнительный анализ .....	192
<i>Численко А.А.</i> Система преподавания и научная деятельность Л.В. Болтинской .....	196
Сведения об авторах .....	201

Осенняя научная сессия  
КГПУ им. В.П. Астафьева  
«Система педагогического образования –  
ресурс развития общества»

ИСТОРИЯ  
МИРОВЫХ ЦИВИЛИЗАЦИЙ.  
ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР  
СОЦИАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

*Материалы XVII Всероссийской научной конференции,  
посвященной памяти С.И. Кангуна*

*Красноярск, 24 ноября 2022 г.*

*Электронное издание*

Редактор *М.А. Исакова*  
Корректор *А.П. Малахова*  
Верстка *Н.С. Хасанишина*

660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.  
Редакционно-издательский отдел КГПУ им. В.П. Астафьева,  
т. 217-17-52, 217-17-82

Подготовлено к изданию 17.01.23.  
Формат 60x84 1/16.  
Усл. печ. л. 13,25