

Оглавление

Введение.....	
Глава 1: Теоретические основания изучения проблемы исторической памяти как средства нравственного воспитания старшеклассников в современном образовании.....	
1.1: Нравственное воспитание старшеклассников в научно-педагогической литературе.....	
1.2 : Российская нормативная документация в контексте нравственного воспитания старшеклассников в современном отечественном образовании	
1.3: Историческая память и её роль в нравственном воспитании старшеклассника	
Глава 2: Формирование исторической памяти на примере изучения темы первой волны российской эмиграции и Русского Зарубежья в контексте нравственного воспитания в учебнике истории России 10 кл	
2.1: Эволюция отношения к проблеме российской эмиграции и Русского Зарубежья.	
2.2: Современное представление о изучении проблемы первой волны российской эмиграции и Русского Зарубежья на основе Историко-культурного стандарта	
2.3: Нравственный потенциал темы о первой волне российской эмиграции и Русского Зарубежья в контексте воспитания традиционных нравственных ценностей.....	
Заключение	
Приложение.....	
Примерные задания	
Задание 1	
Задание 2	
Задание 3	
Список использованных источников.....	

Введение

Актуальность исследования обусловлена возрастающей ролью исторической памяти в формировании гражданской идентичности и укреплении национального суверенитета в условиях глобальных идеологических противостояний. Понимание механизмов конструирования прошлого и его влияния на ценностные ориентации общества является ключевым для выработки эффективных стратегий воспитания. В. В. Путин подчеркивает необходимость отстаивания нашей ценностной основы: “Нам нужно последовательно и активно продвигать свои ценности, формировать свои гуманитарные, культурные смыслы, востребованные и в стране, и в мире”¹.

В современном мире государства сталкиваются с комплексными вызовами, затрагивающими сферы идей, идентичностей и ценностей. Эта борьба, признаваемая как данность и отраженная в нормативной документации в качестве одного из современных кризисов, разворачивается на различных полях, одним из которых является образование. Именно в образовательной среде государство посредством политики памяти стремится оформить определенную историческую память – совокупность социальных представлений о прошлом. На основе этой памяти выстраиваются нравственные оценки, идеи, ценности и идентичности, которые, в свою очередь, фундируют суверенитет страны. Особое место в решении данной задачи отводится предмету истории.

Степень изученности проблемы

Тема исторической памяти, ее роли в формировании государственной политики, а также нравственного потенциала исторического опыта первой волны русской эмиграции и Русского зарубежья является междисциплинарной и активно исследуется в современной гуманитарной науке.

¹ Заседание Совета Безопасности Российской Федерации [Электронный ресурс] : официальный сайт Президента Российской Федерации. – Москва, 2025.

Исследования феномена исторической памяти и ее влияния на государственную политику получили значительное развитие в работах отечественных и зарубежных ученых. В российской науке значительный вклад в осмысление данного вопроса внесли:

Ефременко Д. В. – его работы часто затрагивают вопросы политической памяти, ее конструирования и влияния на формирование идентичности.

Савельева И. М., Полетаев А. В. – являются одними из ведущих специалистов в области исследований памяти, их работы посвящены теоретическим аспектам памяти как социокультурного феномена, а также ее роли в исторической науке и политике.

Малинова О. Ю. – известна своими исследованиями политики памяти в постсоветской России, анализом государственных нарративов и способов их трансляции.

Миллер А. И. – занимается вопросами исторической политики, коммеморативных практик и использования истории в политических целях.

Филиппов А. Ф. – в своих работах рассматривает социологические аспекты памяти и ее значение для социального порядка.

Зарубежные исследователи, такие как Морис Хальбвакс (основоположник теории коллективной памяти), Ян Ассманн (культурная память), Пьер Нора (места памяти), заложили теоретические основы для изучения феномена памяти, которые активно используются и развиваются в российской историографии.

Тема русской эмиграции первой волны и Русского зарубежья, их культурного, философского и нравственного наследия также является предметом глубокого научного анализа. В этом направлении можно выделить работы следующих исследователей:

Сабенникова И. В. – является признанным специалистом по истории русской эмиграции, ее работы посвящены проблемам сохранения идентичности, культурным и социальным аспектам жизни эмигрантов.

Осипова А. А. – также занимается изучением Русского зарубежья, его роли в сохранении русской культуры и мысли за рубежом.

Вандалковская М. Г. – известна своими исследованиями архивного наследия русской эмиграции.

Поляков Ю. А. – рассматривает различные аспекты истории русской эмиграции, включая ее влияние на мировую культуру и политику.

Трубецкой Н. С., Флоровский Г. В., Бердяев Н. А.. – их философское и публицистическое наследие, созданное в эмиграции, является фундаментальным источником для изучения нравственного потенциала Русского зарубежья и активно анализируется современными учеными.

Это порождает **противоречие** между:

- стремлением государства укрепить суверенитет через формирование определенного исторического нарратива и потенциально негативными последствиями избирательного подхода к прошлому;

- запросом педагогической общественности на формирование нравственных качеств старшеклассников на основе достоверной исторической памяти, и замалчиванием или недостаточно полным освещением тем первой волны русской эмиграции и культуры Русского Зарубежья;

- потребностью учителя в реализации процесса нравственного воспитания на уроках истории, и недостаточным анализом современного учебника как средства его реализации.

Проблема исследования – в необходимости выявления, обоснования и описания процесса формирования исторической памяти у старшеклассников на уроках истории как средства нравственного воспитания

Идея исследования заключается в анализе эффективности формирования исторической памяти у старшеклассников, в частности, через

преподавание истории, для культивирования желаемых традиционных нравственных ценностей и идентичностей, а также в определении, насколько текущие подходы, включающие элементы замалчивания или упрощения сложных исторических периодов, способствуют достижению заявленных целей. Насколько они контрпродуктивны.

Разрешение вышеозначенной проблемы составило **цель исследования**
Задачи исследования:

1. Выявить и проанализировать теоретико-педагогические подходы к определению сущности, структуры и места нравственного воспитания в системе современного российского образования, опираясь на труды отечественных педагогов и сформулировать рабочее определение данного феномена.

2. Выявить и охарактеризовать актуальные вызовы современному российскому образованию и подходы в сфере воспитания, отраженные в ключевых нормативно-правовых документах и образовательных стандартах (ФГОС).

3. Определить и уточнить сущность понятия «историческая память», раскрыть его связь с концепцией «политики памяти» и обосновать роль исторической памяти в нравственном воспитании учащихся и формировании национальной идентичности через преподавание истории.

4. Выявить и проследить эволюцию отношения в отечественной историографии и общественном дискурсе к проблеме первой волны российской эмиграции и наследию Русского Зарубежья как средства нравственного воспитания, в период замалчивания, критики и переосмысления.

5. Раскрыть и проанализировать особенности репрезентации темы первой волны эмиграции и Русского Зарубежья в современном российском историческом образовании, содержании Историко-культурного стандарта и конкретных учебных материалов по предмету.

6. Обосновать и раскрыть нравственно-воспитательный потенциал

углубленного изучения темы первой волны российской эмиграции для формирования у учащихся традиционных ценностей и предложить педагогические подходы к его реализации в учебном процессе.

Гипотеза исследования состоит в том, что более глубокое и открытое рассмотрение в рамках исторического образования таких сложных и неоднозначных тем, как первая волна русской эмиграции, не только не подрывает, а, напротив, способствует более эффективному воспитанию и культивированию патриотизма, гражданственности и ответственности за судьбу Отечества, тем самым укрепляя основы национального суверенитета. Это достигается за счет формирования у учащихся более объемного, критического и личностно осмысленного представления о прошлом, способствующего осознанному принятию традиционных ценностей.

Объект исследования: Процесс нравственного воспитания в системе современного общего образования Российской Федерации.

Предмет исследования: формирование исторической памяти как средства нравственного воспитания старшеклассников в современном отечественном образовании (на примере анализа темы первой волны российской эмиграции и Русского Зарубежья в учебнике истории России 10 кл.)

Методологические основы

Системный подход: Исследование рассматривает историческую память и нравственное воспитание как взаимосвязанные элементы в рамках целостной системы современного отечественного образования. Это подразумевает анализ не только отдельных компонентов, но и их взаимодействия.

Культурологический подход: Исследование опирается на понимание исторической памяти как важнейшего элемента культуры, формирующего ценности и мировоззрение личности. Акцент на "традиционных российских духовно-нравственных ценностях" (согласно Указу Президента РФ № 809) подтверждает этот подход.

Деятельностный подход: Нравственное воспитание рассматривается как процесс активного усвоения ценностей и норм через различные виды деятельности, в том числе через работу с историческим материалом.

Аксиологический подход: Исследование акцентирует внимание на ценностном аспекте исторической памяти и нравственного воспитания, их роли в формировании ценностных ориентаций старшеклассников.

Теоретические основания:

- Педагогические концепции нравственного воспитания (В.А. Сухомлинский, А.С. Макаренко, Е.В. Бондаревская, В.А. Караковский)
- Философские и социологические подходы к нравственности (Э. Дюркгейм, М. Вебер, И. Кант).
- Теории коллективной, культурной и исторической памяти (М. Хальбвакс, Я. Ассман, П. Нора, И.М. Савельева, А.В. Полетаев).
- Исследования политики памяти (О.Ю. Малинова, А.И. Миллер, Д.В. Ефременко).
- Нормативная база Указы Президента РФ (о традиционных ценностях, об историческом просвещении, о гуманитарной политике), ФГОС, ИКС, Стратегия развития воспитания в РФ.

Методы исследования:

Теоретический анализ философской, педагогической и исторической литературы по проблемам образования, нравственности и исторической памяти.

Анализ нормативно-правовых актов Российской Федерации в сфере образования и государственной политики (Указы Президента РФ, ФГОС, ИКС).

Сравнительно-исторический анализ для выявления динамики подходов к воспитанию и интерпретации исторических событий.

Анализ содержания современных учебно-методических комплексов по истории России.

Метод кейс-стади на примере темы первой волны эмиграции.

Новизна исследования

На основе междисциплинарного анализа теоретико-педагогических подходов отечественных исследователей к проблеме нравственного воспитания выявлены и обоснованы его сущность, структура и ключевое место в системе современного российского образования, учитывающие приоритеты государственной гуманитарной политики и стратегии развития воспитания.

Сформулировано уточненное рабочее определение нравственного воспитания старшеклассников, интегрирующее понимание исторической памяти как его системообразующего компонента и основы для формирования традиционных российских духовно-нравственных ценностей.

Определена и детально раскрыта специфика роли исторической памяти как ключевого средства нравственного воспитания старшеклассников в контексте современного отечественного образования, обоснованы механизмы ее воздействия на формирование моральных ценностей и мировоззрения подростков.

Осуществлен комплексный контент-анализ содержания учебника истории России для 10 класса, позволивший выявить особенности, полноту и методический потенциал отражения темы первой волны российской эмиграции и Русского Зарубежья в контексте задач нравственного воспитания.

Обоснован воспитательный потенциал темы первой волны российской эмиграции и Русского Зарубежья для формирования патриотизма, гражданственности и общечеловеческих нравственных качеств у старшеклассников.

Практическая значимость

Разработанные методические рекомендации могут быть использованы в образовательном процессе, в частности, при преподавании истории в школе и вузе, а также в рамках внеурочной деятельности.

Результаты исследования актуализируют проблематику первой волны эмиграции в рамках формирования новых государственных программ и проектов в области исторического просвещения.

Исследование способствует более глубокому пониманию роли Русского зарубежья в сохранении и развитии русской культуры и духовно-нравственных ценностей.

Апробация

Этика меняющегося мира: теория, практика, технологии: материалы XII Всероссийской научно-практической конференции. Красноярск, 31 октября 2024 г. [Электронный ресурс] / отв. ред. Е.Н. Викторук; ред. кол. – Электрон. дан. / Краснояр. гос. пед.ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2024. Полунин Е.А. О мерах противодействия вмешательству во внутренние дела суверенных государств в контексте концепции «Империи» М. Хардта и А. Негри: позиция России.

История мировых цивилизаций. Центр и регионы: исторический опыт взаимодействия: материалы XIX Всероссийской научной конференции. Красноярск, 15 ноября 2023 г. [Электронный ресурс] / отв. ред А.Г. Канаев; ред. кол. Полунин Е.А. Империи в современном мире: сравнительный анализ классической и современной концепций.

Структура работы диссертация состоит из введения, двух глав, шести параграфов, заключения и списка литературы.

Глава 1: Теоретические основания изучения проблемы исторической памяти как средства нравственного воспитания старшеклассников в современном образовании

1.1: Нравственное воспитание старшеклассников в научно-педагогической литературе

Попытка определения отношения между нравственностью и образованием обращает нас к вопросу воспитательного аспекта в образовании как процесса приобщения учащегося к социокультурным ценностям и требованиям.

Согласно Сухомлинскому В.А. воспитание в образовании — это не просто передача знаний, а создание условий, гуманистической среды для развития внутреннего мира ребёнка, его эмоциональной сферы и нравственных качеств, более того, образование без воспитания принципиально не может быть полноценным. “Воспитание – это прежде всего человековедение”². Воспитатель должен обладать целостным набором необходимых знаний о становлении человеческих способностей, о роли увлечений детей как проявления их наклонностей. Сухомлинский подчеркивает, что воспитание должно быть основано на уважении к личности ученика и его индивидуальности, доверительных, дружеских отношениях между воспитателем и учениками. Воспитание должно быть подобно сопровождению ребенка в мир современной его культуры, – это принципиально коллективная работа, как воспитателя и ученика, так и других учеников. Воспитание также является одной из форм постижения действительности, конкретно социокультурной, через выстраивания эмоционального отношения в созданной воспитателем вместе с учениками

² Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям. Киев, 1973. С.9

среде, или иначе, эмоциональной культуры, как необходимой основы для последующего обучения.

Макаренко А.С. акцентирует внимание на том, что воспитательный аспект в образовании прежде всего реализуется от коллектива – к личности посредством формирования коллективизма, ответственности, дисциплины и самоорганизации внутри коллектива и приобщения к данным ценностям индивидов. Он считал, что воспитание должно быть тесно связано с практической деятельностью и социальной средой.

Вместо фокусировки на одном виде деятельности воспитание должно стремиться к возвращению целостной личности, а значит воспитание должно создать баланс различных деятельностей: “улучшение морального состояния отдельных групп воспитанников происходит параллельно развитию хозяйства и внедрению коллектива в управление этим хозяйством”³. Воспитательный процесс, таким образом, создает представление об окружающей среде, как пространства для преобразования через трудовую и творческую деятельность, что, в свою очередь, возвращает чувство ответственности в той мере, в какой воспитанники тратят свои силы. Воспитательный аспект в образовании также тесно связан с формированием у обучающихся способности к критическому мышлению, саморефлексии и осознанному выбору. Это особенно важно в условиях современного общества, где молодежь сталкивается с множеством информационных и ценностных вызовов.

Позицию, что воспитание в образовании должно быть ориентировано на формирование «человека культуры» — личности, способной к творческому саморазвитию, уважающей традиции и обладающей высокой нравственной культурой, мы обнаруживаем у Бондаревской Е.В. Воспитание как духовная работа, направленная на раскрытие внутреннего потенциала личности, ее ценностных ориентаций и культурной идентичности. В отличие от обучения, которое развивает интеллект и передает знания, воспитание

³ Макаренко, А. С. Педагогическая поэма. Москва, 2018. С.209

обращено к целостному человеку. “Воспитание – это встреча с личностью. К встрече готовятся, ее ждут, на нее возлагают надежды”⁴. Работа с ребенком должна строиться на принципах гуманизма и личностной ориентированности: абсолютная ценность ребенка как свободной и уникальной личности; культуросообразность – связь с национальными и общечеловеческими культурными традициями; диалогичность – отказ от авторитарного воздействия в пользу педагогической поддержки и совместного поиска смыслов. Такой подход обусловлен вызовами современных тенденций глобализма⁵, противостоянием дегуманизации, вызванной массовой культурой и потребительским отношением к жизни. Воспитание выступает⁶ как глобальная технология, способствующая решению кризисных проблем современного общества, таких как утрата культурной идентичности, бездуховность, социальная разобщенность.

К дополнению к выше сказанному, можно привести мнение⁷ Караковского В.А., что воспитательный аспект в образовании должен быть системным. Он предлагает рассматривать воспитание как процесс, который охватывает все стороны жизни школы: учебную деятельность, внеклассную работу, взаимодействие с родителями и социумом. Караковский выделяет ключевые направления воспитания: нравственное, гражданское, эстетическое и трудовое.

Таким образом, воспитательный аспект в образовании — это многогранный процесс, который включает в себя не только формирование знаний и навыков, но и развитие личности, ее ценностных ориентаций и социальной ответственности. Он требует системного подхода и учёта индивидуальных особенностей каждого ученика.

⁴ Бондаревская, Е. В. Антикризисная направленность современного воспитания // Педагогика. 2007. № 3. С. 11

⁵ Бондаревская, Е. В. Гуманитарная миссия воспитания в современном мире // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы. Москва, 2016. Ч. 1. С. 26–44.

⁶ Бондаревская, Е. В. Воспитание как глобальная технология социокультурного развития // Диалог культур и партнерство цивилизаций. Санкт-Петербург, 2010. С. 490–493.

⁷ Караковский, В. А. Воспитательная система школы. Москва, 1992. С.

Итак, в отечественной педагогике встречаются разные подходы на определения места и роли воспитания в образовательном процессе. На основе пересекающихся моментов приведенных позиций мы выдвигаем рабочее итоговое определение:

Воспитательный аспект в образовании — это педагогически организованный, целенаправленный процесс передачи социального опыта и формирования у обучающихся нравственных, духовных, социальных и культурных ценностей, который осуществляется в рамках образовательной деятельности. Он направлен на развитие личности, её мировоззрения, гражданской позиции и способности к самореализации в обществе.

Обоснование определения:

Целенаправленность и систематичность (по Караковскому В.А.) — воспитание не может быть случайным или стихийным, оно требует четкой организации и последовательности.

Формирование ценностей и нравственных качеств (по Сухомлинскому В.А.) — воспитание призвано развивать у человека способность отличать добро от зла, уважать других и стремиться к самосовершенствованию.

Социальная направленность (по Макаренко А.С.) — воспитание должно готовить человека к жизни в обществе, развивая такие качества, как ответственность, коллективизм и дисциплина.

Личностное развитие (по Бондаревской Е.В.) — воспитание способствует раскрытию индивидуальности человека, его творческого потенциала и способности к самореализации.

Это определение будет использоваться в дальнейшем исследовании как основа для анализа роли воспитания в образовательном процессе, его связи с историческим просвещением и современных вызовов.

Содержательной частью воспитания при первом приближении можно обозначать понятие нравственности. Определение нравственности в исследовании требует междисциплинарного подхода. Так в рамках социологии мы встречаем взгляды на сущность нравственности как на

продукт коллективного сознания согласно Э. Дюркгейму: “Человек моральное существо только потому, что он живет в обществе, ибо нравственность состоит в том, чтобы быть солидарным с группой, и она изменяется вместе с этой солидарностью”⁸. Содержание этого продукта определяется⁹ в связи с религиозными и культурными традициями (М. Вебер). В психологии существует теория морального развития Л. Кольберга, в рамках которой нравственность предстает как этап развития личности. Схожую роль нравственность играет в гуманистической психологии А. Маслоу, выступая как стремление к высшим ценностям и самоактуализацией личности.

В вопросе определения нравственности необходимо обращаться к философии, в рамках которой нравственность рассматривается как этическая категория. Другие дисциплины изучают конкретные проявления нравственности и остаются на описательном уровне, философия обращается к нормативной части проблемы нравственности. Еще одно отличие заключается в дивергенции нравственности и морали, в философской традиции¹⁰ эти термины либо синонимичны, либо являются аспектами единого феномена. Таким образом, при первом приближении к проблеме нравственности мы не будем сразу конкретизировать отношение нравственность-мораль, а начнем с структурного анализа этого понятия, выражающего сложный этический феномен, касающийся аспекта общественной жизни, связанного с саморегулятивной (автономной) и социально-регулятивной организацией поведения индивида и социума в единстве.

В культуре нравственность предполагает ряд необходимых положений:

⁸ Дюркгейм, Э. Моральное воспитание. Москва, 2021. С. 51

⁹ Вебер, М. Избранное. Протестантская этика и дух капитализма. Москва. Санкт-Петербург, 2017. С. 43

¹⁰ Апресян, Р. Г. О дивергенции понятий «мораль» и «нравственность» // Этическая мысль. 2021. № 1.

1. Человек должен признаваться способным к *свободному выбору* и эта свобода должна осознаваться субъектом, он несет ответственность за свой выбор.
2. На основании свободного выбора человек способен к *поступку*, который всегда оценивается в связи с возможной альтернативой выбранного поступка.
3. Помимо самого поступка всегда должно учитываться *намерение* субъекта.
4. Нравственность проявляется в саморегулятивной (автономной) организации поведения индивида, где ключевую роль играют внутренние принципы и совесть. Одновременно она является частью социально-регулятивной системы, где нормы и ценности общества влияют на поведение личности.
5. Нормативность — нравственность включает в себя нормы и ценности, которые направляют поведение и служат критериями для оценки действий.
6. Нравственное поведение обладает самоценностью: благодаря наличию нравственных идеалов и целей, человек через самооценку и самоуважение осуществляет совершенствование своей личности.

Таким образом, нравственность объединяет индивидуальное и коллективное начала, что делает её центральным элементом общественной жизни. Попытки разведения нравственности и морали как неоднородных феноменов выстраиваются¹¹ на придании функциям нравственности на уровне индивида и коллектива независимой сущностной основы. Так мораль ассоциируется с соблюдением нормативных норм на уровне группы и общества, сфера морали — общественное регулирование поведения. Нравственность, в свою очередь, связывается с личным совершенствованием на уровне индивидуального выбора.

¹¹Апресян, Р. Г. О дивергенции понятий «мораль» и «нравственность» // Этическая мысль. 2021. № 1. С. 17.

Мы в своем исследовании не будем проводить подобное разведение, и принимаем термины мораль и нравственность как синонимичные.

Нравственность — это система моральных принципов, норм и ценностей, которые регулируют поведение человека в обществе и его отношение к окружающему миру. Она является основой для формирования личности, определяющей ее поступки, мысли и чувства. Нравственность охватывает такие понятия, как добро, зло, справедливость, долг, совесть, честь и достоинство. Она не только предписывает, как следует поступать, но и формирует внутренние убеждения человека, его моральный облик.

Однако выделение в нравственности индивидуальных и надындивидуальных частей необходимо при анализе воспитательного аспекта в образовании. С одной стороны нравственность выступает, как инструмент социального контроля, который используется государством и обществом для укрепления определенных ценностей и норм, регулирует поведение в обществе вне рамок правового принуждения. С другой стороны, нравственность — индивидуальна, формируется внутри личности. Гибкая на индивидуальном уровне, зависит от личных убеждений и опыта, ориентирует личность на внутренние ценности.

Важность данной демаркации аспектов нравственности для исследования обусловлена следующим: в работе нравственность на индивидуальном уровне рассматривается как цель воспитания, которая формирует личность и ее внутренний мир; нравственность на надындивидуальном уровне же выступает как средство, через которое государство и общество пытаются достичь этой цели, устанавливая определенные нормы и правила.

Нравственность выступает первой совокупностью правил и оценок поведения, к которой человек приобщается, и это происходит, именно воспитательном процессе. Регулятивная функция нравственности отличается от той же функции законов. Во-первых, разный субъект: у закона это индивид/гражданин, у нравственности — это личность. Отсюда различие в

наличии эмоционально наполненной оценки правил и поступков в рамках нравственности и беспристрастности правил закона. Еще одна особенность нравственности – это рефлексивность правил: правила и оценки имеют свою значимость не только в зависимости от отношения к благу общества, но и в отношении блага самого конкретного человека. Отсюда вытекает главнейшая функция нравственности – смыслообразование, человек в нравственности не находится под давлением возможного наказания за свои поступки, как регулятора его действий, а несет ответственность за развития себя и общества потенциала уникальных человеческих способностей и за защите ценностей, в которых кристаллизированы условия для их развития.

Далее при обращении к отношению мораль-нравственность в плоскости вопросов отечественного образования мы сможем четко определить понятийную структуру

Так, касаясь определения традиционной ценностей в правовых источниках: традиционные ценности раскрываются в пункте 5 указа Президента от 09 ноября 2022 года № 809: “к традиционным ценностям относятся жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу...”¹². Здесь мы обнаруживаем эти два уровня: как набор норм, которые государство пытается внедрить через образование и как внутреннее принятие этих норм личностью.

Далее, дадим краткий комментарий ключевых моментов трансформации взаимосвязи нравственности и образования на протяжении истории.

В историческом контексте нравственность всегда была тесно связана с образованием. Со слов Полибия образование – это “to let you see that you are altogether worthy of your ancestors”.¹³ Воспитание нравственных качеств у

¹² Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809 "Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей". – Москва : СПС КонсультантПлюс, 2022.

¹³ Arendt, H. The Crisis in Education // Between Past and Future. Penguin, 1993. P. 173–195.

подростающего поколения считалось одной из главных задач образовательной системы. Уже в древности философы, такие как Сократ, Платон (“Во всяком деле самое главное — это начало, в особенности если это касается чего-то юного и нежного. Тогда всего вернее образуются и укореняются те черты, которые кто-либо желает там запечатлеть”¹⁴) и Аристотель (“Итак, добродетель бывает двоякой: частью дианоэтической, частью — этической. Дианоэтическая добродетель возникает и развивается по преимуществу путем обучения, поэтому и нуждается в опыте и во времени; этическая же слагается путем привычек;”¹⁵), подчеркивали, что образование должно не только давать знания, но и формировать характер, воспитывая в человеке добродетели. Противостоящий данной позиции подход софистов, который ярко выражен постулате: человек - мера всех вещей, в образовательной традиции долго имел негативную оценку

До возникновения феномена массового образования передача знаний так или иначе содержала воспитательный элемент, будь то частное образование у высших слоев населения или образование в рамках религиозных институтов. Однако положение изменилось с провозглашением и укоренением в культуре принципа «*scientia potentia est*» Френсисом Бэконом в эпоху Нового времени. : “Знание, являющееся силой, не знает никаких преград, ни в порабощении творения, ни в услужливости по отношению к хозяевам мира ... Техника есть сущность этого знания. Оно имеет своей целью не понятия и образы, не радость познания, но метод, использование труда других, капитал”¹⁶.

Данная установка открыла путь для строго утилитаристского подхода в образовании, заключающемся в приоритете передачи знаний на уровне необходимого для нужд конкретного производства над воспитанием. О чем

¹⁴ Платон. Сочинения в четырех томах. Санкт-Петербург, 2007. Т. 3. Ч. 1. С. 169

¹⁵ Аристотель Никомахова этика Москва, 2020. С.25

¹⁶ Хоркхаймер, М., Адорно, Т. В. Дialeктика Просвещения. Москва ; Санкт-Петербург, 1997. С. 18

пишет Ханна Арендт: “It (education) no longer aims to introduce the young person to the world as a whole, but rather to a particular, limited segment of it”¹⁷.

С возросшей ролью социальных масс в эпоху модерна у государства возникла необходимость в более систематическом контроле над обществом и его сознанием. Массовое образование стало одним из ключевых инструментов такого контроля, поскольку оно позволяло не только передавать знания, но и формировать определенные нормы поведения, ценности и мировоззрение. Как отмечал Мишель Фуко в своей работе «Надзирать и наказывать», образование¹⁸, подобно тюрьме, больнице или армии, стало частью дисциплинарной системы, которая производит «дисциплинированные тела» и «управляемые души». Школа, таким образом, превратилась в институт, где через расписание, экзамены, наказания и поощрения формируется послушный и продуктивный член общества.

Нравственный элемент в образовании стал важным компонентом этой системы. Государство, стремясь к стабильности и порядку, использовало школу как инструмент для внедрения в массовое сознание определенных моральных норм, которые способствовали бы поддержанию социальной иерархии и предотвращению девиантного поведения. Например, такие добродетели, как трудолюбие, послушание, уважение к авторитетам и закону, стали неотъемлемой частью образовательных программ. Это было особенно важно в условиях индустриализации, когда требовалось подготовить не только квалифицированных рабочих, но и лояльных граждан, готовых подчиняться правилам и нормам.

Фуко подчеркивал, что власть в современном обществе действует не только через прямое принуждение, но и через «мягкие» механизмы, такие как образование, которые формируют субъективность человека, его самоидентификацию и восприятие мира. Таким образом, массовое образование стало не просто способом передачи знаний, но и инструментом

¹⁷ Arendt, H. *The Crisis in Education // Between Past and Future*. Penguin, 1993. P. 173–195

¹⁸ Фуко, М. *Надзирать и наказывать*. Москва, 1999. С. 219

«нормализации» — процесса, при котором индивиды начинают сами регулировать свое поведение в соответствии с общественными ожиданиями.

Однако, как отмечали другие мыслители, такие как Антонио Грамши, образование также может быть полем борьбы за гегемонию¹⁹. В этом контексте нравственный элемент в образовании не всегда был исключительно инструментом контроля. Он мог служить и целям эмансипации, формирования критического мышления и социальной ответственности. Например, в эпоху Просвещения образование рассматривалось как средство освобождения человека от предрассудков и невежества. Таким образом, нравственное воспитание в образовании всегда находилось в напряжении между функциями контроля и освобождения, что делает его сложным и многогранным феноменом.

В современном мире, где образование становится все более глобализированным и технологически ориентированным, вопрос о нравственном измерении образования остается актуальным. С одной стороны, образование продолжает служить инструментом социализации и адаптации к требованиям рынка труда. С другой стороны, оно все чаще сталкивается с вызовами, связанными с необходимостью воспитания критически мыслящих, этически ответственных граждан, способных противостоять манипуляциям и несправедливости.

Следующим важным моментом в анализе воспитательного аспекта в образовании является понятие духовных ценностей как составной элемент нравственности.

Понятие ценности является предметом и основной проблемой аксеологии с одной стороны, а с другой стороны к этому понятию необходимо обращаются в экономике, социологии, психологии, этике, эстетике, — в тех науках, где рассматриваются различные аспекты ценностного мышления. В аксиологии, или иначе в теории ценности,

¹⁹Дымчак, Д. И. Гегемония как ключевое понятие политической философии Антонио Грамши // Вестник Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина. 2019. № 4 (65).

существуют различные концепции сущности ценности, которые отличаются между собой по вопросам генезиса, функций, объективности ключевого понятия.

В нашем исследовании подход должен соответствовать педагогической направленности, в частности, прояснить, какие связи существуют между нравственностью, ценностями и воспитанием в образовательном процессе.

Образование как целостный педагогический процесс может быть дифференцировано на две взаимосвязанные, но методологически различные составляющие: обучение и воспитание. Данное разделение обусловлено различием их целевых установок, содержания и характера взаимодействия между участниками образовательного процесса.

Обучение направлено на трансляцию знаний о действительности, где под знаниями понимаются понятия, отражающие объективные факты и законы окружающего мира. В обучении знания передаются в рамках объект-объектных отношений, информация воспринимается как независимая от субъекта истина,

В отличие от обучения, воспитание строится на субъект-субъектных и субъект-объектных отношениях, где ключевым элементом является не передача, а формирование личностных смыслов и ценностных ориентаций и оценок. Поэтому для воспитания особенно важны гуманитарные дисциплины.

С этой дифференциализацией соотносится деление практической деятельности человека на познавательное отношение и ценностное отношение.

В ценностном отношении устанавливается²⁰ значимость объекта для субъекта. В познавательном отношении цель – получение объективного знания о свойствах объекта. Истинное знание стремится к объективности, а значимость всегда относительна. Знание можно проверить, а значимость — нет, так как она определяется личными или социальными предпочтениями.

²⁰ Келле, В. Ж. Интеллектуальное и духовное начала в культуре. Москва, 2011. С. 34

Значимость формируется на пересечении объективных свойств объекта и совокупности психоэмоциональных и социокультурных факторов субъекта. Следовательно, ценность — это положительное значение объекта, явления или идеи для человека или общества, определяемое его способностью удовлетворять потребности, интересы или цели.

Ценности имеют различные классификации и субординации, для нас интерес представляют конкретно духовные ценности, которые являются основой норм нравственности в социуме.

Духовные ценности — это фундаментальные принципы, которые определяют смысл жизни человека, его отношение к миру, к себе и к другим. “Ценности можно определить как универсалии смысла, кристаллизующиеся в типичных ситуациях, с которыми сталкивается общество или даже все человечество”.²¹ Они включают в себя такие понятия, как вера, любовь, милосердие, сострадание, стремление к истине, красоте и добру. В воспитательном процессе духовные ценности играют ключевую роль, так как они формируют внутренний стержень личности, ее моральный облик и способность к саморефлексии. Роль духовных ценностей в воспитании заключается в следующем:

Формирование мировоззрения: Духовные ценности помогают человеку осмыслить свое место в мире, понять смысл жизни и определить свои жизненные цели.

Развитие эмоциональной сферы: Духовные ценности способствуют развитию эмпатии, сострадания и способности к сопереживанию.

Формирование нравственных ориентиров: Духовные ценности служат основой для принятия моральных решений и выбора между добром и злом.

²¹Франкл, В. Человек в поисках смысла. Москва, 1990. С.288

Помимо духовных ценностей, воспитание включает в себя передачу социальных, культурных, интеллектуальных и практических навыков. Рассмотрим эти аспекты²² подробнее.

Социальные ценности:

Коллективизм и сотрудничество: Воспитание учит человека работать в коллективе, уважать мнение других и находить компромиссы.

Гражданская ответственность: Воспитание формирует у человека понимание своих прав и обязанностей как члена общества.

Культурные ценности:

Уважение к традициям и культурному наследию: Воспитание приобщает человека к культурным традициям своего народа и других культур.

Эстетическое воспитание: Воспитание развивает у человека чувство прекрасного, умение ценить искусство и красоту окружающего мира.

Интеллектуальные ценности:

Критическое мышление: способность человека анализировать информацию, задавать вопросы и самостоятельно искать ответы.

Любовь к знаниям: Воспитание формирует у человека стремление к самообразованию и постоянному развитию.

Практические навыки:

Трудолюбие и дисциплина: Воспитание прививает человеку уважение к труду и умение организовывать своё время.

Навыки самообслуживания: Воспитание учит человека быть самостоятельным и заботиться о себе.

Духовные ценности — это ключевой элемент нравственности, который формирует внутренний мир человека, его моральные принципы и отношение к жизни.

²² С. Ф. Анисимов. Введение в аксиологию. Учебное пособие для изучающих философию— М.: Современные тетради, 2001. С. 94-105.

Воспитание передаёт не только духовные, но и социальные, культурные, интеллектуальные и практические ценности, которые помогают человеку стать полноценным членом общества.

Следующий важный момент, требующий раскрытия - это противоречие между научным пониманием нравственности (гносеологический и онтологический аспекты) и практической реализацией передачи нравственных ценностей в образовательном процессе. Это противоречие особенно ярко проявляется в контексте современного образования, где учителя становятся трансляторами социального заказа со стороны государства, а не самостоятельными носителями гармонии знания и нравственности, как это было в идеале прошлого (например, у Сократа).

1. Гносеологическая и онтологическая сторона нравственности

Гносеологическая сторона нравственности связана с её теоретическим осмыслением, изучением моральных принципов, норм и ценностей. Это область философии, этики и других наук, которые исследуют природу добра и зла, справедливости, долга и других категорий.

Онтологическая сторона нравственности касается её существования в реальности, того, как нравственные принципы воплощаются в жизни общества и отдельных людей. Это практическая реализация нравственных норм через воспитание, образование и социальные институты.

Теоретическое понимание нравственности (гносеологический аспект) часто не совпадает с её практической реализацией (онтологический аспект). Например, когда традиционные ценности в политическом контексте рассматриваются как конкретный нормативно закрепляемый объект, хотя в научном понимании они остаются сложным и противоречивым понятием.

2. Практическая реализация передачи нравственного содержания

В современном образовании передача нравственных ценностей часто осуществляется через социальный заказ со стороны государства. Учителя становятся трансляторами определенных ценностей, которые государство считает необходимыми для укрепления суверенитета и безопасности, о чем

пишут авторы: “Традиционные ценности составляют значительную часть политической риторики в России в течение последних десятилетий... В рамках СВО одним из ключевых элементов государственного нарратива становится противопоставление «созидательной энергии российского общества, опирающейся на свои традиции и ценности» и «деструктивных идеологий»”²³.

В связи с этим учителя, будучи трансляторами социального заказа, часто лишены возможности самостоятельно формировать нравственные ориентиры. Они вынуждены следовать установленным нормам, что может приводить к формальному подходу в воспитании. В идеале прошлого (например, в античной философии) учитель рассматривался как носитель гармонии знания и нравственности. Сократ, например, был не только источником знаний, но и образцом нравственного поведения. Его метод воспитания основывался на диалоге и поиске истины, что предполагало глубокое внутреннее усвоение нравственных принципов.

В отличие от идеала прошлого, в современном образовании нравственные ценности часто навязываются «сверху вниз» — от государства к учителям, а затем к ученикам. Это приводит к тому, что учителя становятся не столько носителями ценностей, сколько их формальными трансляторами.

"Традиционные ценности как российский политический проект — это проект конструирования «изобретённой традиции» России, вызванный функциональной необходимостью подобных конструкторов для успешного функционирования российского социума”²⁴.

Учителя, будучи вынужденными следовать государственному заказу, часто не обладают той гармонией знания и нравственности, которая позволяла бы им быть настоящими образцами для подражания. Это приводит

²³ Илларионов, Г. А., Грицков, Ю. В., Морозова, О. Ф., Рахинский, Д. В. Традиционные ценности // Социально-гуманитарные знания. 2023. № 10. С 71.

²⁴ Там же. С.73

к тому, что воспитание становится формальным, а нравственные ценности — декларативными.

Теоретическая разработка трудов о морали (гносеологический аспект) часто не совпадает с социальным запросом на культивирование определённых ценностей. Государство и общество требуют от образования конкретных результатов — формирования лояльных, трудолюбивых и патриотичных граждан. Однако научное понимание нравственности не всегда может быть сведено к таким прагматическим задачам.

"Научное понимание традиционных ценностей и политический дискурс вокруг них в значительной степени рассогласованы... В политическом же дискурсе вокруг традиции и традиционных ценностей они обсуждаются как нечто определённое, и более того, подлежащее укреплению, защите, и служащее основой для успешного развития российского общества"²⁵.

Это рассогласование приводит к тому, что учителя оказываются в сложной ситуации: с одной стороны, они должны быть носителями ценностей, с другой — они вынуждены следовать государственному заказу, который может не совпадать с их личными убеждениями.

Существует строгое различие между гносеологической и онтологической стороной нравственности и ее практической реализацией в образовательном процессе. Это различие аналогично различию между теоретической разработкой трудов о морали и социальным запросом на культивирование определенных ценностей.

Таким образом, рассмотрение взглядов отечественных педагогов и философских подходов к нравственности позволило определить воспитательный аспект в образовании как целенаправленный, ценностно-ориентированный процесс формирования личности и выявить двойственную природу нравственности — как системы внутренних убеждений личности и как инструмента социальной регуляции, что закладывает основу для

²⁵ Там же С.72.

понимания ее роли в образовании. Также было обозначено, что современное образование сталкивается с вызовом: как совместить государственный заказ на формирование определенных ценностей с необходимостью воспитания гармоничной, нравственной личности.

1.2 : Российская нормативная документация в контексте нравственного воспитания старшеклассников в современном отечественном образовании

Россия сталкивается с рядом вызовов, которые требуют пересмотра подходов к воспитанию, обучению и формированию гражданской идентичности. Эти вызовы отражены в нормативных документах, таких как: Обновленная стратегия национальной безопасности РФ, Указ об историческом просвещении, Указ о стратегии гуманитарной политики, а также в современных социальных и культурных реалиях. Рассмотрим основные вызовы.

Один из самых угрожающих кризисов – это кризис ценностей и идентичности. В условиях глобализации, цифровизации распространения западных культурных моделей становится тяжело сохранять аутентичные культурные традиции. Более того, подвижность общественного сознания в вопросе идентичностей, размытие границ устоявшихся социальных ролей, – все это подрывает основу национальных государств, следовательно, данный вызов становится вопросом сохранения суверенитета.

В Указе Президента РФ от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» подчеркивается необходимость защиты таких ценностей, как патриотизм, семья, историческая память и преемственность поколений. «К традиционным ценностям относятся жизнь, достоинство, права и свободы человека,

патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, высокие нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение, историческая память и преемственность поколений, единство народов России”²⁶.

В современных условиях на социальный институт образования ложится ответственность не только передачи знания, но и ответственность формировать у учащихся устойчивой системы ценностей, которая позволит им противостоять влиянию деструктивных идеологий и сохранить культурную идентичность.

Историческое просвещение становится важным инструментом формирования гражданской идентичности и патриотизма. Однако здесь возникает вызов, связанный с необходимостью борьбы с искаженным изложением истории, противодействующей воспитанию любви к Родине. В Указе об историческом просвещении (2024) подчеркивается важность сохранения исторической правды и противодействия фальсификации истории: “использование коллективным Западом фальсификации истории в качестве оружия в информационной войне, направленной на разрушение целостности российского общества и государства”²⁷.

Образование должно не только давать знания о прошлом, но и формировать критическое мышление самостоятельную нравственную оценку, чтобы учащиеся могли анализировать исторические события и противостоять манипуляциям.

Глобализация и развитие цифровых технологий создают новое пространство вмешательства во внутренние дела суверенных государств. Темы методов вмешательства и противодействия им в рамках

²⁶ Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей : Указ Президента РФ от 09.11.2022 № 809

²⁷ Об утверждении Основ государственной политики Российской Федерации в области исторического просвещения : Указ Президента РФ от 08.05.2024 № 314

информационными войнами и культурной экспансией внутри цифрового глобального пространства мы подробнее касались в другой работе²⁸.

В Обновлённой стратегии национальной безопасности РФ (2021) подчеркивается необходимость защиты информационного пространства России и противодействия деструктивному влиянию извне. «Важнейшей задачей является защита национальных интересов в информационной сфере, противодействие информационным угрозам и манипуляциям»²⁹. Поэтому содержание современного образования должно включать в себя: формирование у личности цифровой культуры, подготовку учащихся к жизни в условиях информационной перегрузки, учить их отличать достоверную информацию от фейков и манипуляций.

Цифровизация образования открывает новые возможности, но также создает вызовы, связанные с потерей человеческого измерения в обучении. В Указе о стратегии гуманитарной политики (2023) указывается важность сохранения гуманитарной составляющей образования в условиях цифровизации. «Цифровизация образования не должна приводить к утрате гуманитарных ценностей и человеческого измерения в обучении»³⁰. Современное образование должно обладать балансом между оптимизацией учебных процессов и человечностью, между использованием цифровых технологий и сохранением гуманитарной составляющей, которая включает развитие эмоционального интеллекта, критического мышления и нравственных качеств.

Одним из направлений противодействия описанным выше вызовам стал социальный институт образования, в частности активизировалось значения воспитательного компонента. Так в федеральном законе об

²⁸ О мерах противодействия вмешательству во внутренние дела суверенных государств // Этика меняющегося мира: теория, практика, технологии: материалы XII Всероссийской научно-практической конференции. Красноярск, 2024. С 76-81.

²⁹ О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации: Указ Президента РФ от 02.07.2021 № 400

³⁰ Об утверждении Концепции гуманитарной политики Российской Федерации за рубежом :Указ Президента РФ от 5 сентября 2022 г. № 611

образовании (№ 273-ФЗ "Об образовании в РФ") в редакциях с 2020 года разрабатываются положения о воспитательной работе в образовательных учреждениях. В том же году принимается стратегия развития воспитания в РФ³¹, в которой прописывается ряд мероприятий по улучшению воспитательной работы, как в теоретическом плане, так и на уровне подготовки учебного персонала.

Особую роль в трансформации воспитательного аспекта в современном образовании играет федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) третьего поколения, принятый в 2021 году (последняя редакция 22.01 2024). Он выступает программой организации образовательного процесса, которая учитывает описанные выше вызовы, акцентирует внимание на интеграции нравственных принципов в образовательный процесс, особенно в контексте изучения истории. Это связано с необходимостью формирования у учащихся не только знаний о прошлом, но и ценностных ориентиров, которые помогут им осмыслить исторические события и их влияние на современность.

Согласно ФГОС, образования на личностном уровне должно сформировать “российскую гражданскую идентичность, патриотизм, уважение к своему народу, чувства ответственности перед Родиной, гордости за свой край, свою Родину, прошлое и настоящее многонационального народа России, уважение государственных символов”³². (ФГОС ООО, 2021). Эта задача в большей мере возлагается на предмет истории, изучение которой должно способствовать воспитанию чувства принадлежности к своей стране и её истории.

Например, в рамках изучения Великой Отечественной войны акцент делается не только на хронологии событий, но и на нравственных уроках:

³¹ О Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года : Распоряжение Правительства РФ от 12.11.2020 № 2945-р

³² Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО): Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. №336 / М-во просвещения Рос. Федерации. — Москва : Просвещение, 2021». Ст. 7.1

героизме, самопожертвовании, единстве народа перед лицом угрозы. Это помогает учащимся осознать ценность мира и важность защиты Родины.

ФГОС подчеркивает необходимость развития у учащихся “умение самостоятельно оценивать и принимать решения, определяющие стратегию поведения, с учетом гражданских и нравственных ценностей;”.³³ (ФГОС СОО, 2021). Это предполагает, что школьники должны не просто запоминать факты, но и анализировать их, задавая вопросы: «Почему это произошло?», «Какие нравственные уроки можно извлечь?».

Рекомендуется включать в учебные программы материалы, которые способствуют формированию нравственных ценностей. Это могут быть тексты исторических документов, мемуары, художественные произведения, которые раскрывают «человеческое измерение» истории. Что также нацелено на уход от изучения культуры, как перечисление отвлеченный персоналий и предметов культуры, а сделать естественное внедрение культурного наследия в изучение истории. Указать как культурные, социо-экономические, политические элементы истории тесно взаимосвязаны

ФГОС акцентирует внимание и на важности воспитания уважения к культурному и историческому наследию России. Это включает изучение памятников культуры, традиций, а также осмысление роли России в мировом историческом процессе.

Противодействие фальсификации истории. Данная задача является одним из ключевых, отстаивание исторической правды и противодействия попыткам фальсификации истории, как необходимое условие для сохранения национальной идентичности и укрепления суверенитета. В современных условиях информационная среда становится важнейшим полем борьбы за умы, развитые технологии мягкой силы, феномен «постправды», упадок значения экспертности создают благоприятную среду для распространения

³³ Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО): Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. №336 / М-во просвещения Рос. Федерации. — Москва : Просвещение, 2021». Ст. 8.7.

дезинформации, для использования деструктивных нарративов для подрывной деятельности в обществе. Поэтому важно дать учащимся достоверное знание об истории и способность обнаруживать попытки искажения истории.

ФГОС третьего поколения подчеркивает важность интеграции нравственных принципов в изучение истории. Это включает формирование гражданской идентичности, развитие критического мышления, воспитание уважения к культурному наследию и противодействие фальсификации истории. Нравственные аспекты исторического образования помогают учащимся не только понять прошлое, но и осмыслить его значение для современности.

Таким образом, анализ ключевых нормативных документов Российской Федерации показал, что современная государственная политика в сфере образования акцентирует внимание на воспитании традиционных ценностей, патриотизма и гражданской идентичности как ответе на современные вызовы, при этом Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) прямо указывает на интеграцию нравственных принципов в образовательный процесс, особенно через изучение истории.

1.3: Историческая память и её роль в нравственном воспитании старшеклассника

Потенциал дисциплины истории в формировании национальной идентичности и чувства патриотизма хорошо осознается руководством РФ. Вопросы исторического просвещения стали важной частью исторической политики России, что напрямую отразилось на системе образования. С 2013 года началась реализация инициатив, направленных на унификацию и модернизацию исторического образования. Эти меры включали разработку

концепции нового учебно-методического комплекса (УМК) по отечественной истории, создание историко-культурного стандарта (ИКС) и написание единой линейки учебников под редакцией В.Р. Мединского. Как отмечается в статье И.С. Манюхина, “внедрение концепции и стандарта отвечает потребностям государственной политики и идеологии, является ответом на глобальные вызовы современной политической реальности”³⁴.

Ключевых задачи реформы были: Преодоление разнобоя в преподавании истории, вызванного множеством учебников с противоречивыми трактовками событий. Создание единого исторического нарратива, основанного на последних достижениях науки и учитывающего многофакторность исторического процесса. И.С. Манюхин в своей статье цитирует слова А.О. Чубарьяна, что важно “показать тот путь, который прошла страна, не скрывая трудных периодов, но демонстрируя, как народ преодолевал испытания”³⁵.

Еще одной важной задачей было формирование патриотизма и гражданской идентичности. В.В. Путин подчеркивал, что история России должна стать «основой национальной идентичности и культурно-исторического кода» Реформа исторического образования в России стала ответом на вызовы современности. Как отмечает Д.А. Беляев, “целостность континуума национальной истории является, возможно, самой значимой "духовной скрепой" для такой этноконфессионально неоднородной страны, как Россия”³⁶.

В процессе реализации инициатив по реформированию исторического образования в России ключевую роль сыграла концепция исторической памяти. Эти понятия стали основой для формирования единого национального нарратива, направленного на укрепление гражданской

³⁴ Манюхин, И. С. Новая концепция учебно-методического комплекса // Известия Самарского научного центра РАН. 2016. № 3-1. С 118.

³⁵ Там же С. 120.

³⁶ Беляев, Д. А. «Концепция нового учебно-методического комплекса» // Проблемы современного образования. 2017. № 5. С. 38.

идентичности и патриотизма, как отмечал С.Е. Нарышкин, разработка концепции нового УМК стала “неким общественным договором по восприятию обществом нашей истории”³⁷. Новый подход к истории должен быть направлен на преодоление разрыва в историческом сознании после распада СССР. «в 1991 г. исчезло не только государство, тотальному ценностному переформатированию подверглась вся историческая память»

Возникает акцент на единстве многонационального народа России. Российский историк В.А. Тишков предложил³⁸ рассматривать Россию как «нацию наций», где общая историческая память объединяет разные этнические группы.

Содержательным нововведением стало выделение «трудных вопросов» (революции, репрессии, распад СССР), по которым не было общественного консенсуса. Их включение в ИКС позволило предложить компромиссные формулировки для создания представления истории России, как неразрывного процесса.

Историко-культурный стандарт радикально изменил роль культурного компонента в преподавании истории. Культура как «цемент» идентичности – в отличие от прежних учебников, где доминировала политическая история, ИКС делает акцент на культурном наследии, подчеркивая вклад России в мировую цивилизацию.

Большее внимание стало уделяться быту обычного человека, учебники теперь включают не только деятелей политики, но и «рядовых людей», показывая, как их повседневная жизнь отражала эпоху. Это, по словам Беляева, “реабилитирует культуру как модус исторического”³⁹. История культуры перестала быть второстепенным элементом, став ключевым инструментом формирования патриотизма через призму общего наследия.

³⁷ Манюхин, И. С. Новая концепция учебно-методического комплекса // Известия Самарского научного центра РАН. 2016. № 3-1. С 119.

³⁸ Там же С.120.

³⁹ Беляев, Д. А. «Концепция нового учебно-методического комплекса» // Проблемы современного образования. 2017. № 5. С. 37.

Таким образом, предмет Отечественной истории используется в воспитательных целях, на основе исторического материала культивируется положительная оценка описанных выше традиционных ценностей, что по сути и выступает нравственными нормами в Российскому социуме.

Термин «историческая память» является относительно новым для обозначение социальных представлений о прошлом в исторической науке, более того среди профессиональных историков распространено критическое мнение касательно этого термина и его практическое применения. Особенно критично они относятся к стиранию грани между научной историей и «памятью» (массовыми представлениями), подчеркивая их разную природу и функции.

Родоначальником социологического дискурса вокруг феномена памяти, представлений о прошлом, считает Морис Хальбвакс (1877–1945), ученик А. Бергсона и Э. Дюркгейма. Особенность его подхода заключалась в том, чтобы рассматривать память не только индивидуальный как психологический процесс, но и социальное явление. Хальбвакс, опираясь на Дюркгейма, настаивал на изначальной коллективности человеческой деятельности и мышления. Индивидуальные воспоминания всех членов общества представляется социально обусловленными, в той мере, в какой они формируются и поддерживаются в социальных группах “чаще всего человек вспоминает о чём-то потому, что к воспоминаниям его побуждают другие люди. Память этих людей помогает его памяти, а она, в свою очередь, опирается на их память. Отсюда следует, что существует коллективная память и социальные рамки памяти. Человек способен к воспоминаниям, поскольку его мышление принадлежит к коллективной памяти, которая заключена в социальные рамки”⁴⁰. Так возникает концепция коллективной памяти, которая существует в традициях, институтах, языке и социальных взаимодействиях, она же и задает рамки для индивидуальной памяти.

⁴⁰ Вертий, Ю. М. “Становление понятия «культурная память» в трудах Мориса Хальбвакса и Яна Ассмана: от коллективной к культурной памяти” // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2024. №2 (118). С. 63-70.

Социальная среда служит источником не только воспоминаний, но и понятий, используемых для их описания. Здесь мы обнаруживаем свойственные для начала XX века ходы мысли, подозрения к устоявшимся понятиям, попытка их пересмотра и поиск их зависимости от внешних структур. Возникает представление настоящего времени, как о следе прошлого в сознании, следовательно проблематизация представлений о прошлом. Однако, осознается и то, что настоящее оказывается влиянием на реконструкцию прошлого в соответствии с потребностями общества.

Развитие идей Хальбвакса о коллективных представлениях о прошлом осуществил Немецкий ученый Ян Ассман, введя понятие культурной памяти. Ключевым фактором преобразования взгляда на данную проблему выступают качественные изменения в носителях информации (электронные носители) в купе с их распространенностью, также важна роль письма и культуры в формировании памяти, в том числе и значение медиа для формирования памяти. На события прошлого теперь можно посмотреть, прочувствовать, возрастает их смыслообразующая функция. Смыслы становятся осью формирования идентичностей. В культурной памяти фактическая история преобразовывается в воспоминание-миф, обладающий нормативной силой. “Для неё важна не фактическая история, а та, которая воссоздана в воспоминании... Воспоминание превращает историю в миф, но не делает её нереальной, поскольку она приобретает нормативную и формирующую силу... Для общества характерно обращение к событиям прошлого с целью обоснования своего единства и своеобразия. Для своего самоопределения общество нуждается в прошлом, а национальная общность предполагает преемственность, уходящую вглубь веков”⁴¹.

Конкретно термин историческая память вошел в обиход в период Мемориальный бум⁴² (с 1980-х гг.), когда возник резкий рост интереса к памяти в академической и обществе, начатый работами Й. Ерушалми

⁴¹ Там же.

⁴² Сафронова, Ю. А. Историческая память: введение. Санкт-Петербург, 2019. С. 13-21.

(«Захор», 1982) и П. Нора («Места памяти», 1984), также вновь стали актуальными работы Хальбвакса. Из-за критических замечаний к понятию «коллективная память» стали появляться альтернативные термины.

Существует множество трактовок исторической памяти, на что указывают критики, заявляя о неопределенности понятия и наличии понятийного беспорядка. Одну из трактовок в своей статье "Историческая память: к вопросу о границах понятия" приводят И.М. Савельева и А.В. Полетаев, цитируя И. Рюзена: «историческая память выступает, с одной стороны, как ментальная способность субъектов сохранять воспоминания... С другой, — как результат определенных смыслообразующих операций по упорядочиванию воспоминаний»⁴³.

Авторы проводят неразрывную связь исторической памяти с политикой памяти. Политика памяти - это целенаправленное вмешательство государства в процессы формирования социальных представлений о прошлом, с целью создания нарративов и контроля их распространения. В средства и приемы политики памяти входят: идеологизация прошлого с моральными оценками, динамика запоминания и забвения, возможность создания «контристории» — память угнетенных, меньшинств.

Функциональные задачи политики памяти выступают: легитимация власти, конструирование общего прошлого для консолидации, объединения нации вокруг общей идентичности, «Практическое значение исторических исследований заключается в том, что они... дают государству, народу, армии и т.д. образ самого себя. Изучение истории есть основа политического воспитания и образования»⁴⁴. В политике памяти четко фиксируется роль истории в образовании, как воспитательной дисциплины. В постиндустриальных обществах историческая дисциплина, актуализированная через концепцию исторической памяти встаёт на роль традиции, в функции связь общества с прошлым, а учителя истории в свою

⁴³ Полетаев, А. В., Савельева, И. М. Историческая память: к вопросу о границах понятия // Феномен прошлого. С. 191.

⁴⁴ Там же С. 193.

очередь приближается по значению к роли жрецов, как хранителей и толкователей знаний о прошлом. «Память — это не только способ сохранения прошлого, но и инструмент формирования идентичности»⁴⁵.

Инструментарий политики памяти довольно обширен, для его описания И.М. Савельева и А.В. Полетаев обращаются к классификации мест памяти П. Нора, фокусируясь на «функциональных местах» (инструментах): образование, праздники/коммеморации, традиции/мемориалы.

Ключевой для нашего исследования инструмент политики памяти — образование является важнейшим каналом влияния власти, особенно школьное, поскольку школа выступает первичным местом усвоения исторических знаний и оценок. Цель преподавания истории часто не столько познавательная, сколько воспитательная (патриотизм) и идентификационная. История в индивидуальном представлении ученика редуцируется к содержанию учебников и трактовок учителя, где расставляются необходимые акценты, например, комплекс трудных вопросов истории.

Другие инструменты политики памяти также можно встретить в образовательной среде. Ритуалы, например поднятие флага, встраиваются в уклад школы, становясь неотъемлемой частью школьного климата. То есть школа создаёт не только стимулирующую образовательную среду, но и параллельно создает ценностный компонент уклада школы, воспитательное пространство, где передается социальное и культурное наследие, посредством оформления школьной среды и проведение ценностно нагруженных практик. Сюда же относится и празднование определенных государственных праздников, например, праздник Великой Победы и День народного единства

Еще одной особенностью нового подхода к преподаванию истории, которая относится к политике памяти, является обращение к краеведческому наследию. Это мы тоже можем наблюдать в введении курсов об истории

⁴⁵ Сафронова, Ю. А. Историческая память: введение. Санкт-Петербург, 2019. С. 70.

родного края, а также в инициативах по развитию музейного дела в РФ с целью “укрепление гражданской идентичности; создание условий для воспитания граждан; сохранение исторического и культурного наследия и его использование для воспитания и образования”⁴⁶.

Такой интерес к истории края объясняется в концепциях социальной памяти, в частности исторической, тем, что пространство играет организующую роль в памяти. Социальная память использует реальное пространство. Исторические объекты и места (памятники, здания, поля сражений) становятся местами памяти. Краеведение дает материал для формирования местной идентификации, связи с "малой родиной" с одной стороны, а с другой стороны связи с государством.

Какое конкретное преломление политики памяти в исторической науке и образовании рассматривает Г.И. Зверева в своей статье : Новая российская историософия: риторические стратегии и прагматика. Характерной особенностью в постсоветском гуманитарном знании выступает “прагматическое использование этого интеллектуального ресурса для обоснования принципов национально-государственного строительства России после распада СССР”⁴⁷. Или иначе говоря, гуманитарные науки в РФ после распада СССР были вовлечены в общественную полемику о месте России в мире и об идеологическом самоопределении.

Анализируя различные отечественные тексты в данной проблематике Г.И. Зверева выделяет ряд общих черты: идея о непреложной особенности России, уникальном историческом пути с своими самодостаточными ценностными ориентирами; использование оппозиции «свое – чужое»; активное использование метафор с познавательной функцией. Исторические термины (раскол, смута, Орда) переозначиваются и получают статус «внеисторических универсалий»; использование понятий русская

⁴⁶ Юдин, В. И. Сохранение нематериального культурного наследия -вопрос безопасности страны // Культура и образование: научно-информационный журнал вузов культуры и искусств. 2015. №2 С. 51.

⁴⁷ Зверева, Г. И. Новая российская историософия // Феномен прошлого. С. 292.

цивилизация, русская идея, путь России, судьба России для объяснения коллективных представлений; – критическое отношение к Западу лежит на уровне моральной оценки, апелляция к духовности русского народа, противостоящей западному материализму; центральное положение России в мире, идея моста между Западом и Востоком.

Г.И. Зверева утверждает, что элементы новой историософии проникает в профессиональную историографию и, особенно, в учебную литературу. Данный подход позволяет “эkleктически соединять элементы формационного и цивилизационного подходов с идеологическими «державно-национальными» построениями”⁴⁸. Эти построения отвечают запросу власти на историческое обоснование легитимности государства, мобилизацию нации и воспитание «государственного патриотизма».

Таким образом, введение концептов коллективной, культурной и исторической памяти (основываясь на работах Хальбвакса, Ассмана, Рюзена) и их связи с политикой памяти позволяет рассматривать образование, и в частности преподавание истории, как ключевой инструмент формирования социальных представлений о прошлом, конструирования национальной идентичности и трансляции определенных ценностных нарративов, что напрямую связывает историческую память с задачами нравственного воспитания в современном российском контексте.

⁴⁸ Там же С. 310.

Глава 2: Формирование исторической памяти на примере изучения темы первой волны российской эмиграции и Русского Зарубежья в контексте нравственного воспитания в учебнике истории России 10 кл

2.1: Эволюция отношения к проблеме российской эмиграции и Русского Зарубежья.

Отношение к первой волне эмиграции никогда не было однозначным, оно изменялось в зависимости от доминирующей политической установки у власти. Сам этот факт неопределенности значения данной темы говорит о ее болезненном характере для общества. Историческая память о первой волне русской эмиграции имела периоды как забвения, так и переоткрытия. Этот процесс формирования памяти о эмиграции связан с политическими, идеологическими и культурными факторами, а также с изменением общественного сознания.

Первая волна русской эмиграции, образовавшая Русское зарубежье, определяется в следующих временных рамках⁴⁹: с 1917-1939 г. Массовый исход населения был вызван последствиями Гражданской войны, в частности идеологической враждебностью новой советской власти к реакционным элементам. Социальный состав эмиграции включал все сословия населения: солдаты белой армии, казачество, крестьянство, буржуа, интеллигенция, духовенство; численность покинувших страну трудно поддается подсчету в силу отсутствия четкого правового статуса у эмигрантов, а также фактора множества направлений эмиграции, примерные оценки колеблются от 1.5 миллиона до 2 миллионов⁵⁰ человек. В то же время эмиграция была разделена на различные политические течения, от крайне левых до крайне

⁴⁹ Сабенникова, И. В. Русская эмиграция как социокультурный феномен // Мир России. Социология. Этнология. 1997. № 3. С. 156.

⁵⁰ Там же С. 161.

правых⁵¹. Русское зарубежье стало особым социокультурным феноменом с претензией на истинное наследие российской государственности, центры эмиграции имеют широкий географический диапазон: Китай (Харбин), Балтийский регион, Германия (особенно Берлин в начальный период), Франция (Париж стал главным центром), Чехословакия, Югославия, Болгария. Вынужденная разлука с Родиной рассматривалась, как временное состояние, поэтому в эмигрантской среде возникает представление о миссии русской эмиграции по сохранению своей этнокультурной идентичности и духовного достояния.

Из-за политической неоднородности русской эмиграции и потребности новой советской власти в укреплении своих позиций на раннем этапе эмиграции осуществлялся диалог с оппозиционными силами с целью умиротворения и включения их в новую систему. Например, “На страницах альтернативных изданий с властями спорили философы С. Франк, Н. Бердяев, Н. Лосский, историки А.А. Кизеветтер, Р.Ю. Виннер, экономисты Б.Ю. Бруцкус, С.И. Зверев, А.Н. Буковецкий, И.М. Кулишер и многие другие”⁵², однако, сохранялась установка на политизированность по отношению к деятелям русского Зарубежья. Результатом компромиссного отношения стал феномен политического движения эмигрантской интеллигенции «Смена вех» (Николай Устрялов, Юрий Ключников, Александр Бобрищев-Пушкин, Алексей Толстой) в рамках которого подлежало пересмотру непримиримость по отношению к установившейся власти большевиков в пользу сотрудничества и возвращения на Родину на основе веры в наличие политического вектора в сторону традиционной государственности.

⁵¹ Раев, М. И. Россия за рубежом: История культуры русской эмиграции. 1919—1939: Пер. с англ. / Предисл. О.Казниной. М.: Прогресс-Академия, 1994. С. 63.

⁵² Митрохин, В. А. Отечественная историография российской эмиграции // Известия Самарского научного центра РАН. 2008. № 4. С. 169.

Одним из факторов, который вынудил изменить компромиссный подход к оппозиционным силам, а значит в том числе и изменить отношение к покинувшим страну, стала пертурбация в академической среде.

После революции в России произошло резкое изменение в структуре и содержании образовательной системы. Как отметил В. И. Ленин, “школа вне жизни, вне политики — это ложь и лицемерие”⁵³. Данное заявление стало открытым признанием включения образовательной сферы в культурную войну с контрреволюционными силами. Это привело к необходимости изменения традиционных образовательных практик, оспаривая значимость старой системы, ориентированной преимущественно на буржуазные ценности. К 1918 году большевики уже отменили многие ограничения на поступление в высшие учебные заведения, что способствовало увеличению числа студентов из рабочего класса.

Возникли «РАБФАки» (рабочие факультеты), пролеткульт, Коммунистическая академия. Наркомпрос — Народный комиссариат просвещения возглавил А. В. Луначарский, заявивший о переходе от воспитания национального патриотизма к интернациональному⁵⁴. Таким образом, наметился курс на демографическую и классовую демократизацию образования, однако, возросший спрос на преподавателей и обращение к старому составу преподавательского корпуса поставил вопрос о его контроле со стороны власти. Более того, преподавательский состав имел связи за рубежом, что также порождало подозрения, поскольку они могли стать агентами контрреволюционных сил. Старая академическая среда, старая профессорская интеллигенция стала угрозой, в виде возможного последнего убежища буржуазных идеологий внутри нового советского государства

Началась напряженная борьба за автономию университетов. С одной стороны, Академия наук и некоторые другие высшие учебные заведения стремились сохранить свою независимость и продолжать научные

⁵³ Ленин, В. И. Полное собрание сочинений. Москва, 1974. Т. 37. С. 74–78.

⁵⁴ Луначарский, А. В. О преподавании истории в коммунистической школе // «Проблемы народного образования». М., 1925, С. 101–124.

исследования без вмешательства государства. С другой стороны, партия пыталась применять жесткий контроль над процессом образования, считая его важным инструментом для формирования нового социума на марксистских принципах.

В феврале 1922 года прошли забастовки в Московском техническом университете⁵⁵, на лицо было растущее недовольство не только плохими условиями труда, но и вмешательством властей в образовательный процесс. В ответ на это правительство приняло решение о депортации наиболее активных и опасных членов интеллигенции. Первые депортации начались в сентябре 1922 года и продолжались до марта 1923 года. Основное число высылаемых было отправлено в Германию, однако этот процесс не был гладким. Многие из них столкнулись с трудностями в новой стране, и, таким образом, депортация не принесла желаемых результатов для всех.

Депортации вызвали широкий общественный резонанс и стали сигналом для оставшихся в стране интеллектуалов. Распускаются независимые организации: пролеткульт, советы студентов, непартийные кружки, Никитинские субботники, Вольная академия духовной культуры Н. А. Бердяева. Большевики пытались установить свои правила: свобода академической мысли была существенно ограничена, создавая тем самым атмосферу страха, способствующую еще большему контролю над знаниями и идеологией.

В этом же 1922 году создается Главлит — главное управление по делам литературы и издательства, для централизованного контроля⁵⁶ над печатной продукцией: предварительный просмотр рукописей, составление списков запрещенных книг, контроль за библиотеками и издательствами.

⁵⁵ В. И. Ленин и А. В. Луначарский Переписка, доклады, документы – Москва : «Наука», 1971 . С. 272-278.

⁵⁶ Емельянов, Б. В. Цензура философской литературы в России: от века Серебряного к веку железному // Вестник МГТУ. 2010. №2 С. 343.

Так называемый философский пароход стал кульминационным событием в процессе борьбы за умы в новом советском государстве. Попытки компромиссного сосуществования со старой интеллигенцией в условиях НЭПа и стремления к международному признанию советской власти в итоге стали рассматриваться слишком рискованными. Также и поменялось отношение к эмигрировавшим: если до этого существовала возможность компромиссного диалога с идеологически оппозиционными элементами, то теперь отчетливо установилась непримиримо враждебная позиция.

Эмигранты начали восприниматься как «враги народа», «предатели» или «контрреволюционеры». Их деятельность и вклад в культуру, науку и общественную жизнь за рубежом игнорировались или искажались. Более того, обострение внутрипартийной борьбы в ВКП(б) привело к тому, что тема эмиграции стала использоваться для критики оппонентов внутри партии, которых обвиняли в связях с эмигрантской идеологией⁵⁷. Даже сменовеховство стало рассматриваться в связи с нэпманской буржуазией.

Впоследствии, с наступлением 1930-х годов, эта непримиримо враждебная позиция лишь укрепилась, и тема эмиграции стала фактически полузапретной в советском общественном и научном дискурсе. Складывающаяся идеократическая система, основанная на марксистско-ленинской доктрине, не допускала альтернативных толкований недавнего прошлого и настоящего. В отношении Русского Зарубежья применялась тактика уничтожающей критики, смешанной с полным замалчиванием. Официальные издания последовательно связывали эмиграцию с враждебными капиталистическими силами, давая ярлыки «фашистской, военной, социал-фашистской агентуры». Немногочисленные публикации,

⁵⁷ Митрохин, В. А. Отечественная историография российской эмиграции // Известия Самарского научного центра РАН. 2008. № 4. С. 169.

затрагивающие эту тему, носили исключительно обличительный характер, рисуя образ эмигранта-предателя, врага советской власти и народа.

Такая развернутая политика вела своё происхождение от попыток советского руководства подчинить под контроль историческую память, что необходимо было и для потворства легитимности нового строя. Любое реальное упоминание об эмиграции могло подорвать намечаемый миф о «морально-политическом единстве советского народа» и создать затруднительные вопросы о причинах, которые вынудили миллионы людей покинуть страну после революции. Советская историография подчеркивала «победу социализма» и классовую борьбу, в ходе которой эмиграция рассматривалась как выражение однозначно плохого — контрреволюции, подлежащего историческому поражению. Эмигранты, многие из которых приходили из дореволюционной элиты, воспринимались как части враждебного «старого мира», который стоило не изучать, исключать и забывать. Этот идеологический разрыв позволил вытеснить из официального исторического повествования память, напоминавшую о эмиграции.

В результате источники, позволяющие объективно представить политическую позицию и культурную русской диаспоры почти полностью стали недоступны. Мемуары, научные труды, художественные произведения и периодическая пресса изымаются из библиотечного оборота и передаются в спецхраны — отделы с ограниченным доступом. Архивы, дающие информацию о эмиграции и ее деятелях, были закрыты для большинства ученых. Установилось официальное мнение, что история «контрреволюционной» эмиграции не достойна серьезного научного рассмотрения. Вместе с тем еще больше способствовали забвению: культурная цензура (ярлык или критика произведений эмигрантских авторов как «буржуазных» и «антисоветских»), общая идеологическая и культурная изоляция СССР от Запада, ограничивающая любой контакт. Но что еще более важным было то, что связь большей части эмигрантов с Белым

движением и другими белыми силами делала их фигуры неудобными, вызывая ассоциации с Гражданской войной и террором.

Качественные изменения наметились⁵⁸ в середине 1950-х годов, в период так называемой «оттепели». Либерализация общественно-политической жизни в стране позволила постепенному снижению идеологического давления. В исторической науке возникла возможность отойти от антагонистического подхода и классовой оценки Русского Зарубежья. Прежнее излишне предвзятое отношение стало сменяться более взвешенными, хотя все равно идеологически наполненными оценками. Эмигранты уже рассматривались не как враги, а как «заблудшие» соотечественники, сделавших трагическую ошибку, порой даже заслуживающих сочувствия. Характерным примером такой эволюции взглядов может служить монография Л. М. Спирина, в которой, сохранив классовые позиции, был сформулирован более сложный анализ причин и последствий эмиграции.

Важнейшим фактором, способствовавшим изменению ситуации, стало постепенное расширение источниковой базы. В научный оборот начали вводиться ранее недоступные или запрещенные материалы. Особое значение имела публикация воспоминаний бывших эмигрантов, вернувшихся в СССР или лояльно настроенных к советской власти (например, Л. Любимова, И. Эренбурга, Б. Александровского), а также открытие, пусть и ограниченного, доступа к фондам Русского зарубежного исторического архива (РЗИА), перевезенного в Москву, и к некоторым материалам из архивов спецслужб. Это позволило исследователям получить более разнообразную и достоверную информацию о жизни диаспоры.

В 1970-х – середина 1980-х годов возник⁵⁹ резкий рост интереса к теме эмиграции. Много стало появляться публикаций – монографий, статей, сборников документов. Советские историки стали чаще пользоваться

⁵⁸Пронин, А. А. Историография историографии российской эмиграции // Интеллигенция и мир. 2010. №2. С. 81.

⁵⁹ Там же С. 83.

достижениями западной историографии по указанной теме, хотя и преимущественно с критической точки зрения. Появилось понимание сложности и многообразия политической, идеологической и культурной жизни Русского Зарубежья. Меньше стало обобщений и в пользу тематической дифференциации исследований, появлению монографий, посвященных отдельным аспектам существования эмиграции, ее политическим течениям, культурным достижениям и научным результатам. Вместе с тем, несмотря на такие положительные сдвиги, вопрос эмиграции все же оставался под контролем партийных органов власти, исследования проводились в значительной степени рамками дозволенных идеологических цензур.

Изучение данной темы проводилось и внутри самой русской эмиграции. Потребность сохранить свою этнокультурную идентичность, с одной стороны, с другой стороны, попытка осмыслить причины и последствия революции создали обширное архивное и интеллектуальное наследие «бывшие граждане России... создавали архивы и музеи, хранящие в своих фондах уникальных для нас сейчас свидетельства жизни «второй России»⁶⁰.

Самый значимый заграничный русский исторический архив (РЗИА), был основан в Праге в 1923 году. РЗИА взял⁶¹ на себя координирующую роль в сборе документов по всей эмиграции, аккумулируя материалы как различных организаций, так и частных лиц, стремясь отразить «весь спектр эмигрантской жизни». При архиве действовала научная комиссия и работала сеть эмиссаров в разных странах. Наряду с РЗИА центры сбора и хранения документов возникали и в других очагах русской диаспоры – в Париже, Белграде, Харбине и иных городах.

В 1990-е годы начался активный процесс возвращения культурного и интеллектуального наследия эмигрантов первой волны. Эти архивы сберегли

⁶⁰ Сабенникова, И. В. АРХИВЫ РУССКОЙ ЭМИГРАЦИИ В КОНТЕКСТЕ ИСТОРИЧЕСКИХ СОБЫТИЙ // История и архивы. 2020. №3 С. 91

⁶¹ Там же С. 93.

для России и мира бесценное документальное и интеллектуальное наследие. Обращение к ним стало рассматриваться как возможность ликвидировать информационную брешь, выявить и свести в едином информационном банке данных информацию о документах русской эмиграции и местах их хранения, что позволит, в том числе и виртуально, воссоздать целостность этих разрозненных фондов и сделать их доступными для исследователей и всех интересующихся историей России.

Если в советский период первая волна эмиграции рассматривалась как «контрреволюционная», то в 1990-е ее стали воспринимать как часть национальной истории. Некоторые политики и общественные деятели видели в эмигрантах первой волны носителей «альтернативной России», что соответствовало поиску новой национальной идентичности в период после распада СССР.

Итак, было продемонстрировано как изменялось отношение к первой волне эмиграции в России/СССР – от попыток компромисса до полного замалчивания и враждебности, в то время как в самой эмиграции прилагались усилия по сохранению своего наследия и идентичности. Эта тема всегда была болезненной для осмысления, возможность объективных оценок затруднялась политизированностью. Такой характер обращения к этой теме показывает, как историческая память об эмиграции становилась объектом идеологического контроля и забвения, подчеркивая важность последующего этапа ее «переоткрытия».

2.2: Современное представление о изучении проблемы первой волны российской эмиграции и Русского Зарубежья на основе Историко-культурного стандарта

В рамках современного подхода преподавания отечественной истории регулируют содержание темы первой волны российской эмиграции и формирования Русского Зарубежья следующие документы: ФГОС третьего поколения, Историко-культурный стандарт, Концепция преподавания истории России, Примерная рабочая программа по истории.

Полноценно данной теме не отводится отдельное место в программе⁶², фрагментарно ее касаются в следующих тематических подразделах:

Революция и Гражданская война на национальных окраинах: освещается вопрос эмиграции Белой армии. Идеология и культура в годы Гражданской войны: вопрос культурной борьбы с Церковью и стремления власти к контролю над интеллигенцией, и как следствие, принуждение покинуть страну. Также эта сторона темы затрагивается и подразделе СССР в 20-е годы, где описывается феномен Сменовеховства и общая характеристика культуры Русского Зарубежья.

Такой же подход мы находим в Историко-культурном стандарте (ИКС). Содержание темы первой волны эмиграции и Русского зарубежья включено в раздел, посвященный Революциям 1917 года и Гражданской войне (1917-1922 гг.), а само понятие «первая волна эмиграции» входит в перечень ключевых терминов этого периода. Важно отметить, что тема «русская культура и первые волны эмиграции и Русское зарубежье» официально не отнесена к числу так называемых «трудных вопросов истории». Это выступает для нас индикатором вхождения в поле политики памяти, где образование выступает источником формирования нужных для государства социальных представлений об определенных исторических событиях и процессах.

Хотя в ИКС нет конкретных методологических рекомендаций к освещению темы эмиграции, мы, основываясь на общих методологических принципах (Историко-культурологический подход: пространство диалога,

⁶² Федеральная рабочая программа среднего общего образования. История (базовый уровень) : для 10–11 классов образовательных организаций. – Москва, 2023. С. 7-8.

Человек в истории, Многоаспектный (многофакторный) характер истории, Многоуровневое представление истории) описанных в концепции⁶³ преподавания истории, можем определить общие концептуальные рамки для этой темы. Конкретно рассмотрение эмиграции обязательно должно быть представлено как трагическое последствие событий революции и Гражданской войны, и как значимого явления в истории русской культуры XX века. Принцип пространства диалога (указанный в ИКС) должен соблюдаться не только горизонтально, но и вертикально, то есть во времени. Следовательно, работа по данной теме должна включать вопросы не только о культурном наследии и достоянии, но и о том, что мы можем вынести из идей Русского Зарубежья, важного для нас сейчас.

Необходимо формировать у учеников самостоятельную оценку событий прошедшего. Поэтому, безусловно, разнообразие точек зрения, существовавших как в прошлом, так и в современной историографии, и избегание однобоких, упрощенных оценок этого сложного явления.

В рамках общих целей исторического образования, закреплённых в стандарте⁶⁴:

1) сформированность представлений о современной исторической науке, ее специфике, методах исторического познания и роли в решении задач прогрессивного развития России в глобальном мире;

2) владение комплексом знаний об истории России и человечества в целом, представлениями об общем и особенном в мировом историческом процессе;

3) сформированность умений применять исторические знания в профессиональной и общественной деятельности, поликультурном общении;

⁶³ Концепция преподавания учебного курса «История России» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные общеобразовательные программы : утверждена решением Коллегии Министерства просвещения Российской Федерации, протокол от 23 октября 2020 г. № ПК-1вн. – Москва, 2020. С. 7-8.

⁶⁴ Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО): Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. №336 / М-во просвещения Рос. Федерации. — Москва : Просвещение, 2021». Ст. 9.2

4) владение навыками проектной деятельности и исторической реконструкции с привлечением различных источников;

5) сформированность умений вести диалог, обосновывать свою точку зрения в дискуссии по исторической тематике.

Изучение этой темы предназначено для решения следующих задач. Формирование у учащихся общей, единой, неразрывной картины истории России, содержащей себе том числе и трагические страницы, в частности, раскол общества, зависимость судьбы конкретного человека от социальных потрясений. Формирование осознания сложности и многофакторности исторических процессов, причин и последствий эмиграции. Исторический опыт также должен способствовать воспитанию патриотизма и гордости за достижения отечественной культуры, в том числе созданные за рубежом, при одновременном формировании критического осмысления ошибок прошлого, которые привели к национальному расколу. В конечном итоге, это помогает формированию общероссийской гражданской идентичности, понимания истории русской культуры как непрерывного процесса, неотъемлемой частью которого является наследие Русского Зарубежья.

Сама тема эмиграции в отрыве от исторической конкретики всегда является сложной проблемой, которая необходимо вступает в рамки нравственной оценки. Здесь мы встречаем вопросы свой/чужой, предатель/патриот и собственно вопрос ответственности за личный выбор, противоречие отстаивания совести и личных идеалов против давления со стороны государства и общества.

Тема борьбы различных политических сил и политических идеологий в начале XX-ого века за выбор пути развития страны тесно переплетается с проблемой, как складывается историческая память, а также с дискуссиям о традиционных ценностях. Изучение опыта эмиграции помогает понять, с какими трудностями сталкивались покинувшие страну при сохранении национальной и культурной самобытности в отрыве от Родины, роль православия и других традиционных религий в долгой жизни диаспоры за

рубежом, различные формы патриотизма, в том числе возможность быть патриотом страны, не находясь в ней. Принципиальная особенность концепции преподавания отечественной истории: нацеленность на воспитание патриотизма, гражданственности и уважения к истории определяет список описанных выше вопросов при изучении феномена Русского Зарубежья.

Далее мы обратим свое внимание, как эти общие установки Историко-культурного стандарта реализуются в конкретных учебных материалах. Если обратиться к учебнику включенный в Федеральный перечень учебников, конкретно История России. 1914 -1945 годы: 10 класс: базовый уровень: учебник Мединский В.Р., Торкунов А.В. Мы можем охарактеризовать подход к представлению темы первой волны русской эмиграции и Русского зарубежья.

Напрямую интересующая нас тема обозначается в сдвоенном параграфе: §25-26 “Повседневная жизнь населения в 1930-е гг. Русское Зарубежье и его роль в развитии мировой культуры⁶⁵”.

В параграфе содержатся основные факты, проливающие свет на причины эмиграции, устанавливается связь исхода населения с поражением белых армий, приводится примерная оценка масштаба (около 2 миллионов человек). Также отмечается, что эмиграция была крайне разнообразной, как в национальном аспекте, так в сословном составе. Среди мест, куда отправились покинувшие страну люди перечисляются основные центры (Европа, Китай). Упоминается и о факте возвращения части эмигрировавших, чем подчеркивается альтернативное решение для них.

В соответствии с первой частью параграфа о повседневной жизни в СССР в 1930-е гг также значительное внимание уделяется описанию повседневной жизни эмигрантов, однако акцент делается на тяжелых материальных условиях и отсутствии реальной поддержки со стороны

⁶⁵ Мединский, В. Р., Торкунов, А. В. История. История России. 1914—1945 годы. 10 класс. Базовый уровень : электронная форма учебника С. 263-273.

бывших союзников по Антанте, проблемах с поиском жилья и работы. В дополнение к описанию плачевного быта, добавляется описание затруднительного правового статуса эмигрантов и введение Лигой Наций специальных «нансеновских» паспортов для лиц без гражданства. Затрагивается и судьба Русской православной церкви, в частности раскол приведший к формированию Русской православной церкви за границей (РПЦЗ) с непримиримо антибольшевистской позиция, в отличие от Московского Патриархата, который проявлял лояльность новой власти.

Наиболее подробно в учебнике освещен культурный аспект. Подчеркивается роль культуры как духовной опоры, объединявшей эмигрантов на чужбине. Перечисляются имена выдающихся деятелей науки (Сикорский, Зворыкин, Ипатьев), литературы (Бунин, Шмелев, Набоков, Цветаева, Ходасевич), искусства (Шаляпин, Рахманинов, Стравинский, Кандинский, Шагал, Бенуа, Рерих), философии (Бердяев, Франк, Ильин, Лосский). Отмечаются основные мотивы их творчества, прежде всего ностальгия по утраченной России и религиозные искания. Описываются конкретные усилия по сохранению русской культуры за рубежом: создание русских школ, гимназий, научных и культурных обществ, издательств, продолжение традиции «Русских сезонов» Дягилева, широкое празднование 100-летия гибели А.С. Пушкина в 1937 году как символ сохранения национального наследия. В качестве заданий учащимся предлагается составить план ответа по теме «Русское Зарубежье» и подготовить сообщение об одном из деятелей культуры в эмиграции.

С учетом описанных исторических фактов и размещения данной теме в блоке о повседневной культуре, можно сделать вывод, что подход к изложению темы характеризуется как преимущественно культурно-бытовой. Расстановка акцентов на трудностях обустройства жизни эмигрантов за границей на новом месте с одной стороны, а с другой акцента на неоспоримом вкладе в мировую и русскую культуру, на их усилиях по сохранению национальной идентичности. Эмиграция предстает как

трагическое, но во многом стихийное следствие Гражданской войны и поражения Белого движения, а не как в том числе и результат целенаправленной политики советской власти по вытеснению определенных социальных, политических и идеологических групп населения. Это в целом соответствует установке концепции преподавания отечественной истории на освещение истории культуры и показ трагических страниц истории, однако здесь налицо реализация политики памяти по умолчанию дискуссионных обстоятельств эмиграции.

При более внимательном рассмотрении становится очевидным, что такой культурно-бытовой подход сопровождается значительными умолчаниями, особенно в политической сфере. Практически полностью обойдена молчанием активная и чрезвычайно разнообразная политическая жизнь Русского Зарубежья. В учебнике не находят отражения ни борьба между монархическими, республиканскими, социалистическими и другими течениями, ни деятельность влиятельных эмигрантских организаций (таких как Русский общевоинский союз – РОВС), ни их попытки вести политическую и даже военно-разведывательную борьбу против СССР. Из всей сложной палитры политических позиций упомянута лишь общая антибольшевистская позиция Синода РПЦЗ.

Упрощенно представлены и причины эмиграции. Использованный фокус на исходе белых армий и их сторонников после поражения в Гражданской войне затмевает другие важные факторы, такие как красный террор, целенаправленное вытеснение «классово чуждых элементов» в рамках культурной войны, невозможность для многих представителей интеллигенции, духовенства, предпринимателей, политических деятелей небольшевистских партий продолжать свою деятельность или даже просто существовать в условиях новой власти. Примечательно, что термин «Философский пароход» – принудительной высылки большой группы видных интеллектуалов в 1922 году, в данном изложении отсутствует.

Также не освещается активная деятельность Советского государства по отношению к эмиграции: работа разведки, операции по дискредитации, расколу и физическому устранению лидеров Зарубежья. Упомянутый факт возвращения около 180 тысяч эмигрантов дан без необходимого контекста: не раскрываются ни причины этого возвращения (часто связанные с кампаниями по амнистии, надеждами на НЭП или, наоборот, с отчаянием и невозможностью устроиться за границей), ни трагическая судьба многих репатриантов, подвергшихся репрессиям в СССР. Наконец, не упоминаются и острые идеологические, политические и личные конфликты внутри самой эмигрантской среды, которая была далека от монолитности.

С другой стороны отмечается, что в условиях трудностей повседневной жизни, материальных лишений эмигранты оказались без существенной помощи от бывших союзников. Отсутствует также описание Земгора «Союза земств и городов» — объединения органов местного самоуправления, действовавшего в России во время Первой мировой войны (1914–1917) на основе которого образовались ряд локальных эмигрантских организаций в различных центрах эмиграции с международными связями между собой, решающие жизненные проблемы людей, покинувших Родину.

В результате получается, что тема представлена в учебнике весьма фрагментарно. Культурный аспект, как уже отмечалось, освещен достаточно подробно и с уважением. Бытовой аспект показан в общих чертах, с упором на лишения. Однако политический аспект, ключевой для понимания Русского Зарубежья как альтернативного политического и идеологического проекта, как «России вне России», практически отсутствует.

Такое представление темы, не может быть полным и достаточным для полного понимания всей сложности темы первой волны эмиграции и Русского Зарубежья, нуждающаяся в особом подходе, в представлении различных точек зрения, в формировании у учащихся аналитического мышления т.к. отсутствует материал для анализа противоречивой сути этой темы. Задание написать развернутый план ответа на тему «Русское

Зарубежье» предполагает более обширный развернутый анализ проблемы, но сам текст учебника не дает для этого достаточно фактологической и концептуальной базы, в первую очередь в части политической истории и многообразия причин эмиграции.

Таким образом, данный подход в учебнике хотя формально и соответствует некоторым пунктам концепции преподавания отечественной истории (сам факт включения темы эмиграции, внимание к истории культуры), но не реализует в полной мере задачу комплексного и многоаспектного рассмотрения трудного вопроса. Вместо сложной и противоречивой картины, стимулирующей анализ и выработку собственной позиции, предлагается упрощенная схема: «проиграли войну, уехали, претерпевали лишения, сохраняли культуру». Отсутствие анализа политической борьбы, разнообразия идеологий Зарубежья и целенаправленной политики советской власти по отношению к инакомыслящим ограничивает возможности для глубокого осмысления причин и последствий национального раскола, а также для формирования нравственной оценки событий.

Подход к освещению темы первой волны эмиграции и Русского Зарубежья в рассмотренном учебном материале характеризуется явным акцентом на культурных достижениях и бытовых трудностях при одновременном значительном замалчивании политических аспектов, сложности причин эмиграции и взаимоотношений с Советским государством. Это создает неполную, деполитизированную картину и ограничивает аналитические возможности учащихся, что не вполне соответствует задаче полноценного осмысления данной темы как «трудного вопроса истории».

Анализ концепции преподавания отечественной истории и учебных материалов показал, что, несмотря на формальное признание темы первой волны эмиграции «трудным вопросом», ее фактическое освещение в

образовании тяготеет к культурно-бытовой составляющей, систематически замалчивая политические аспекты, сложность причин исхода и активные взаимоотношения с советским государством, что создает неполную и деполитизированную картину этого исторического феномена.

Русское Зарубежье представлено больше как культурный феномен, как отдельная ветвь развития российской культуры за рубежом, нежели как социо-экономический феномен.

Умалчивание трудных моментов истории, – это не просто отсутствие памяти; это также может быть активным процессом вытеснения или подавления, имеющим потенциально разрушительные последствия как для отдельных лиц, так и для обществ. Джеффри Хоскинг, зарубежный эксперт по истории России, касаясь проблемы доверия, сказал: “Тотальное доверие граждан государству столь же опасно, как и полнейшее недоверие ему”⁶⁶. Попытка построения такого доверия, опираясь на контроль исторической памяти, может дать обратный эффект. В условиях огромного количества источников информации и появления феномена “пост-правды”, когда эмоции превалируют над фактами, вытесненные из официального дискурса трудные моменты истории, могут быть освещены другими акторами, с враждебной трактовкой для государства.

Тогда может сработать фактор «первого рассказчика», когда человек будет считать более правдивым то, что впервые узнал, а факт умалчивания определенной темы в историческом образовании только усилит недоверие к официальным трактовкам.

⁶⁶ Ходжсон Дж. Экономическая теория и институты: Манифест современной институциональной экономической теории / Пер. с англ. М.Я. Каждана. М.: Дело, 2003. Хоскинг Дж. Тотальное доверие граждан государству столь же опасно, как и полнейшее недоверие к нему. Интервью с историком Дж. Хоскингом // Неприкосновенный запас. 2014. № 5. С. 11-20.

2.3: Нравственный потенциал темы о первой волне российской эмиграции и Русского Зарубежья в контексте воспитания традиционных нравственных ценностей

Исходя из анализа учебно-методических рекомендаций и нового учебника по истории России, как источников формирования исторической памяти в аспекте возвращения определённых нравственных установок и ценностей у учащихся на примере темы первой волны эмиграции и Русского Зарубежья, мы определили, что данная тема характеризуется явным акцентом на культурных достижениях и бытовых трудностях при одновременном значительном замалчивании политических аспектов, сложности причин эмиграции и взаимоотношений с Советским государством.

Данный подход не соответствует классическим требованиям нравственного отношения. Мы ссылаемся в данном вопросе на разделение И. Кантом нравственности на автономную мораль (когда человек сам выбирает нравственные принципы через разум) и гетерономную мораль (когда правила навязываются извне).

Для автономной морали необходимо наличие свободного доступа к полной (насколько это допускают образовательные условия) характеристике исторических событий с возможностью дискуссионного обсуждения различных точек зрения.

Более того в описанном выше подходе не реализуется один из принципов преподавания истории, обозначенный в концепции нового учебно-методического комплекса по отечественной истории, – история, как пространство диалога. В горизонтальном измерении пространство диалога проявляется, как возможность взаимопонимания различных культур и этносов, участвующих в истории России. В вертикальном измерении пространство диалога актуализируется, как возможность обращения к

историческом наследии культуры России сквозь время. Замалчивания определенных идейных позиций лишает такой возможности.

Исходя из анализа представления темы в учебных материалах, можно утверждать, что ее значительный нравственный потенциал реализуется не в полной мере. Сфокусированность на описании бытовых трудностей и перечислении культурных достижений, при обходе глубокого анализа причин исхода, моральных дилемм, стоявших перед людьми, и острой политической борьбы, ограничивает возможности для формирования у учащихся собственной обоснованной нравственной оценки этого сложного исторического явления. Между тем, более подробное и многогранное освещение темы Первой русской эмиграции способно внести весомый вклад в воспитание нравственных ориентаций, которые заявляются как цели воспитания в новой концепции УМК по истории, в концепции преподавания Истории, конкретно: патриотизм, гражданственность.

Прежде того, как обратиться к вопросу нравственного потенциала данной темы, опишем характерные особенности старшеклассников, которые важны в нравственном воспитании.

Под старшеклассниками мы понимаем учеников в ранней юности (15-18 лет) в возрастном делении Б.Г. Ананьева. В данной возрастной группе у учеников формируется⁶⁷ основной жизненный вопрос, вокруг которого выстраивается их деятельность, – вопрос о будущей взрослой жизни.

Определение будущих целей и жизненных ориентиров сопутствует с становлением таких черт характера как: целеустремленность, сознательность, организованность.

Развиваются способности к критическому анализу, абстракции, самоанализу, возникает потребность в целостном мировоззрении, на основе которого будет определяться будущего ученика.

⁶⁷ Коблева Светлана Якубовна Учет возрастных психологических особенностей старшеклассников // Вестник Адыгейского государственного университета. 2006. №1.

Возникает возможность для концептуализации ценностного сознания, определение смысловых установок.

Два аспекта – внешнее взаимодействие и внутренняя рефлексия – являются взаимодополняющими и критически важными для морального становления в этом периоде. Воспитательный процесс должен целенаправленно создавать условия для активного социального взаимодействия (групповые проекты, дебаты,), где учащиеся могут практиковать этические принципы. Параллельно необходимо стимулировать саморефлексию через обсуждение моральных дилемм, анализ поведения и ценностных ориентаций, чтобы помочь им интегрировать эти нормы в свою личность

Старшеклассники находятся в критической стадии самоопределения, формирования мировоззрения и поиска своего места в мире. Если тема первой волны эмиграции рассматривается не как сухая хронология, а как живой опыт людей, переживших глубокие потрясения, она становится мощным инструментом для личностного роста и формирования устойчивых ценностей. Изучение Русского Зарубежья позволяет не только расширить исторические знания, но и способствует формированию у учащихся глубокого понимания национальной идентичности, ее устойчивости перед лицом испытаний, и осознанию ценности культурного наследия как основы патриотизма.

Рассмотрение всего спектра причин эмиграции – не только последствий военного поражения, но и таких явлений, как красный террор, подавление любого инакомыслия, экспроприация собственности, невозможность для миллионов людей открыто исповедовать свои религиозные или политические убеждения, – наглядно демонстрирует непреходящую ценность человеческой жизни, достоинства и базовых свобод. История «Философского парохода», упомянутая в ИКС как важный элемент темы, даже будучи отсутствующей в конкретном учебнике, служит ярчайшим примером попрания прав интеллектуальной элиты и свободы

мысли. Изучение бесправного положения эмигрантов, зачастую лишенных гражданства и вынужденных бороться за получение «нансеновских паспортов», подчеркивает важность гражданских прав и неотъемлемых гарантий человеческой личности, а также опасность положения человека, лишенного правовой защиты. Наконец, анализ сложнейшего экзистенциального выбора, который стоял перед каждым человеком – остаться на Родине, пытаясь приспособиться, или вступить в обреченную борьбу, или погибнуть, или же выбрать путь изгнания, потеряв Родину, но сохранив жизнь, свободу или верность своим принципам, – ставит перед учениками серьезные моральные вопросы о соотношении ценностей жизни, свободы, убеждений и долга. Освещение темы самоорганизации эмигрантов за рубежом может выступить средством достижения еще одной из определенных воспитательных целей в ИКС : проблема гражданской активности, прав и обязанностей граждан, строительства гражданского общества.

Эта тема особенно богата материалом для реализации культуролого-антропологического подхода. Анализ судеб ученых, писателей, деятелей искусства, лишенных возможности творить на Родине, но нашедших в себе силы продолжить деятельность в изгнании, подчеркнет нестигаемость человеческого духа и ценность самореализации. Поскольку мотивация в старших классах сильно связана с будущим и профессиональным самоопределением, изучение Русского Зарубежья может быть мотивировано через показ того, как исторические личности сформировали свои жизненные и профессиональные пути в условиях эмиграции/

Изучение биографий и творчества тех, кто активно помогал другим эмигрантам, создавал благотворительные организации, школы, больницы в тяжелейших условиях, продемонстрирует деятельное милосердие и взаимопомощь как проявление уважения к человеческому достоинству.

Тема Русского Зарубежья позволяет в рамках проблемного обучения проработать содержание понятий патриотизма и служения Отечеству,

особенно в переломные эпохи. Для одних эмигрантов это служение выражалось в попытках продолжить борьбу за «другую Россию» политическими или даже военными методами (аспект, практически отсутствующий в учебнике). Для других оно воплощалось в самоотверженном сохранении русской культуры, языка, православных традиций и научного наследия вдали от Родины. Рассмотрение этих различных путей помогает понять сложность чувства любви к Родине и многообразие форм служения ей в условиях национальной катастрофы и раскола. Деятельность по созданию за границей русских школ, университетов, издательств, театров, научных центров может быть представлена не просто как культурный феномен, но и как осознанная миссия по сбережению духовного достояния нации для будущих поколений.

Кроме того, анализ причин революции и Гражданской войны, приведших к трагедии массовой эмиграции, неизбежно подводит к размышлению об ответственности – как политических элит, так и всего общества – за судьбу страны. Изучение философских, публицистических, мемуарных трудов мыслителей и деятелей Зарубежья, пытавшихся осмыслить причины произошедшего и уроки истории, напрямую способствует формированию у учащихся чувства ответственности за настоящее и будущее своей страны. Осознание эмиграции как глубокой национальной трагедии, расколовшей народ, семьи, культуру (включая драматический раскол Православной церкви), воспитывает чувство сопричастности к общей исторической судьбе и понимание ценности гражданского мира и национального единства. Подчеркнуть, что осмысление эмигрантами причин революции и Гражданской войны – это не просто исторический анализ, а попытка извлечь нравственные уроки, чтобы избежать подобных трагедий в будущем. Изучение их споров, разногласий, но и попыток найти общую платформу, может стать основой для дискуссий о ценности диалога, гражданского согласия и опасности раскола общества.

Для глубокого нравственного анализа важно (в рамках внеурочного занятия или факультатива) рассмотреть различные политические течения в эмиграции – от монархистов до социалистов. Их попытки осмыслить причины катастрофы, разработать проекты будущего устройства России, даже если они были утопичны, необходимо осознать причину политического разногласия и осмыслить возможность диалога, как эволюционного типа развития государства.

Более полное и честное освещение темы, включающее все социальные группы эмигрантов, разнообразие их политических взглядов, мотивов отъезда и дальнейших судеб, способствует преодолению упрощенных и зачастую идеологизированных стереотипов – будь то образ «белогвардейца-врага», «предателя» или, наоборот, одномерно-идеализированный образ «утраченной благословенной России». Изучение личных историй через дневники, письма, воспоминания позволяет ученикам соприкоснуться с живыми человеческими судьбами, понять мотивы поступков, переживания, надежды и разочарования конкретных людей. Это развивает эмпатию – способность к сопереживанию – и формирует основу для более глубокой и взвешенной нравственной оценки их жизненного выбора и исторической роли.

Наконец, помещение опыта российской эмиграции начала XX века в более широкий контекст мировых миграционных процессов помогает осознать универсальность таких явлений, как вынужденное переселение, проблемы беженцев, поиск и сохранение идентичности на чужбине. Это способствует формированию гуманистического взгляда на мир и толерантного отношения к людям, оказавшимся в схожей ситуации, независимо от их национальности, вероисповедания или исторической эпохи.

Таким образом, можно заключить, что более глубокое, многоаспектное и честное изучение темы Первой русской эмиграции, не избегающее «трудных вопросов» о причинах раскола, политической борьбе, моральных дилеммах и ответственности, действительно обладает значительным

нравственным и воспитательным потенциалом. Оно способно не просто информировать учащихся о событиях прошлого, но и активно формировать их ценностные ориентации, воспитывая понимание ценности человеческой личности, прав и свобод, сложности понятия патриотизма и ответственности за судьбу своей страны, а также развивая способность к сопереживанию и взвешенной моральной оценке исторических событий и человеческих судеб.

Благодаря глубине нравственного потенциала темы, а также большого количества материалов, можно привести большое количество разнообразных походов.

Проблемно-диалогический подход:

Дискуссии и дебаты: Например, на темы «Что такое патриотизм в условиях раскола страны?» , «Моральный выбор: остаться или уехать?», «Ответственность элит и общества за национальные трагедии». Использование текстов самих эмигрантов с различными точками зрения (например, полемика между различными политическими группами или деятелями культуры).

Постановка проблемных вопросов: «Почему изучение опыта Русского Зарубежья актуально сегодня?», «Какие уроки можно извлечь из трагедии эмиграции для современной России?».

Сократические беседы: Направленные на самостоятельное осмысление учащимися нравственных дилемм.

Аксиологический (ценностный) подход:

Анализ ценностных конфликтов: На примере конкретных исторических ситуаций и биографий (например, конфликт между любовью к Родине и неприятием политического режима; между желанием вернуться и опасениями за свою судьбу).

Создание ценностных портретов: На основе изучения биографий и творчества выдающихся эмигрантов, выявление их жизненных принципов и ценностей.

Личностно-ориентированный подход:

Работа с источниками личного происхождения : Дневники, письма, мемуары. Это способствует развитию эмпатии, соприкосновению с живыми человеческими судьбами.

Метод проектов: Учащиеся могут проводить собственные мини-исследования, посвященные судьбам отдельных эмигрантов, их вкладу в культуру, науку, общественную жизнь.

Исследовательский подход:

Анализ исторических документов: это могут быть программы политических партий эмиграции, уставные документы их организаций, материалы эмигрантской прессы.

Организация обсуждений, где учащиеся, опираясь на факты, пытаются сформулировать собственную аргументированную позицию по неоднозначным аспектам темы (например, оценка деятельности РОВС или различных форм коллаборационизма/сопротивления в годы Второй мировой войны).

Интегративный подход:

Межпредметные связи: Интеграция с уроками литературы (изучение произведений писателей-эмигрантов), мировой художественной культуры (творчество художников и музыкантов Зарубежья), обществознания (темы прав человека, гражданского общества, политических идеологий).

Использование различных видов искусства: Анализ живописи, музыки, кинематографа.

Исторический и культурный материал

Для углубленного изучения и актуализации нравственного потенциала можно использовать широкий спектр материалов:

Мемуары, дневники, письма:

Примеры: Воспоминания И.А. Бунина («Окаянные дни»), А.И. Деникина («Очерки русской смуты»), П.Н. Милюкова, А.Ф. Керенского, Н.А. Бердяева («Самопознание»), М.И. Цветаевой, В.В. Набокова («Другие

берега»). Дневники З.Н. Гиппиус. Письма С.В. Рахманинова, И.Ф. Стравинского.

Ценность: Позволяют увидеть события глазами современников, понять их личные трагедии, мотивы, переживания, нравственные искания.

Литературные произведения писателей-эмигрантов:

Примеры: Романы и рассказы И.С. Шмелева («Солнце мертвых», «Лето «Господне»), В.В. Набокова («Машенька», «Защита Лужина», «Дар»), Г.И. Газданова («Вечер у Клэр», «Ночные дороги»), стихи М.И. Цветаевой, Г.В. Иванова, В.Ф. Ходасевича.

Ценность: Художественное осмысление опыта изгнания, ностальгии, поиска идентичности, моральных проблем.

Философские, публицистические и исторические труды:

Примеры: Работы Н.А. Бердяева («Философия неравенства», «Истоки и смысл русского коммунизма»), И.А. Ильина («О сопротивлении злу силою», «Наши задачи»), С.Л. Франка («Духовные основы общества»), Г.П. Федотова («Судьба и грехи России»), П.Б. Струве. Статьи из эмигрантских журналов («Современные записки», «Путь», «Новый град»).

Ценность: Глубокий анализ причин русской катастрофы, путей возрождения России, природы тоталитаризма, духовных основ культуры, роли интеллигенции. Способствуют формированию критического мышления и ответственности.

Материалы эмигрантской периодической печати:

Примеры: Газеты и журналы различных политических направлений («Возрождение», «Последние новости», «Руль»).

Ценность: Отражение политической борьбы, повседневной жизни, культурных событий, дискуссий по актуальным вопросам. Позволяют увидеть многообразие мнений и позиций.

Документы политических и общественных организаций Русского Зарубежья:

Примеры: Программные документы, протоколы заседаний, воззвания РОВС, партийных организаций (кадетов, эсеров, монархистов), Земгора, Российского Красного Креста за рубежом.

Ценность: Понимание целей, задач, идеологии и практической деятельности различных эмигрантских групп.

Произведения изобразительного искусства и музыки:

Примеры: Картины К.А. Коровина, А.Н. Бенуа, М.В. Добужинского, Н.К. Рериха, М.З. Шагала, созданные в эмиграции. Музыкальные произведения С.В. Рахманинова, И.Ф. Стравинского, А.К. Глазунова, Н.Н. Черепнина периода эмиграции.

Ценность: Эмоциональное воздействие, передача настроений эпохи, духовных поисков, ностальгии, трагизма.

Применение этих подходов, методов и материалов позволит не просто информировать учащихся о событиях прошлого, но и, как указано в вашем исследовании, активно формировать их ценностные ориентации и способность к взвешенной моральной оценке.

В конце мы акцентируем внимание на особой актуальности в обращении к данной теме с целью нравственного воспитания через проведения параллели с современной волной эмиграции из РФ. Пунктами сравнения будут выступать: причины и условия эмиграции, социальный и материальный статус, достижения уехавших, уровень самоорганизации, политическая позиция, наличие или отсутствие культурной миссии.

Поскольку это касается тех событий, которые нельзя ещё считать историческими, то подобное сравнение можно проводить в рамках внеурочного занятия и дискуссионной форме. Ключевые вопросы: Какие критерии настоящего патриотизма? Какие последствия для страны приносит эмиграция? Уместно ли использование оценок враг/предатель по отношению к эмигрантам? Какие прямые действия можно осуществить для поддержания единства общества в условиях внутреннего идейного конфликта?

Самый важный момент обсуждения должен быть о том, как несмотря целенаправленную миссию по сохранению национальной идентичности и культурной самобытности, несмотря на все организационные усилия эмигранты первой волны в большинстве своем растворились в зарубежных обществах. Подчеркнуть неразрывную связь роль малой и большой Родины для формирования и поддержания Российской национальной идентичности. И подчеркнуть абсолютную важность борьбы за Родину и ответственность за нее, как необходимое условия сохранения нас теми, кто мы есть.

Заключение

Проведенное исследование было направлено на теоретическое обоснование и практическую демонстрацию преимуществ углубленного изучения «трудных вопросов» отечественной истории для нравственного воспитания учащихся и формирования у них ценностных основ суверенитета, на примере темы первой волны российской эмиграции. Поставленные задачи были последовательно решены, что позволило сделать следующие выводы:

Анализ теоретико-педагогических подходов позволил определить воспитательный компонент как педагогически организованный, целенаправленный процесс передачи социального опыта и формирования у обучающихся системы ценностей, интегрированный в образовательную деятельность и направленный на развитие личности. Было установлено, что нравственность имеет двойственную природу – как система внутренних убеждений и как инструмент социальной регуляции, что важно для понимания ее роли в образовании.

Выявлено, что современное российское образование функционирует в условиях острых вызовов, включая кризис ценностей, попытки фальсификации истории и информационные угрозы. В ответ на это государственная политика, отраженная в нормативных документах и ФГОС, акцентирует внимание на усилении воспитательной функции образования, интеграции нравственных принципов и использовании потенциала исторического просвещения для формирования гражданской идентичности и патриотизма.

Определено, что историческая память, как совокупность социальных представлений о прошлом, формируемая в том числе под влиянием целенаправленной «политики памяти», играет ключевую роль в нравственном воспитании и конструировании национальной идентичности. Преподавание истории выступает важнейшим каналом трансляции ценностных нарративов и формирования у учащихся определенного видения прошлого.

Проследивание эволюции отношения к первой волне эмиграции показало, как эта тема трансформировалась в отечественном дискурсе: от попыток диалога и последующего полного замалчивания и враждебности в советский период до постепенного «переоткрытия» и признания значимости наследия Русского Зарубежья на современном этапе. Это демонстрирует, как историческая память об эмиграции сама становилась объектом идеологического контроля.

Исследование репрезентации темы первой волны эмиграции в Историко-культурном стандарте и учебных материалах выявило, что, несмотря на формальное включение темы, акцент делается преимущественно на культурных достижениях и бытовых трудностях эмигрантов. При этом политические аспекты, сложность причин исхода и активные взаимоотношения с советским государством часто замалчиваются или представляются упрощенно, что создает неполную и деполитизированную картину.

Обосновано, что углубленное и многоаспектное изучение темы первой волны российской эмиграции обладает значительным нравственно-воспитательным потенциалом. Подробное рассмотрение причин исхода, моральных дилемм, судеб эмигрантов и их усилий по сохранению национальной идентичности и культуры способствует формированию у учащихся таких традиционных ценностей, как уважение к человеческому достоинству, понимание сложности патриотизма, ответственности за судьбу страны, а также развивает эмпатию и способность к взвешенной моральной оценке. Предложены педагогические подходы (проблемно-диалогический, аксиологический, личностно-ориентированный), способствующие реализации этого потенциала.

В целом, исследование подтверждает, что отход от практики упрощения или замалчивания как инструмента политики памяти в сфере образования в пользу их комплексного, честного и диалогического изучения является более продуктивной стратегией для нравственного воспитания и

формирования у молодого поколения ценностей, лежащих в основе суверенитета страны.

Приложение

Примерные задания

Задание 1

Тема: Конфликт мировоззрений: Традиция и новая реальность в русской литературе начала XX века.

Подход: Проблемно-диалогический (с элементами аксиологического анализа и интегративного подходов:).

Задача: Сравнить мировоззрения, ценности и противоречия, отраженные в художественных текстах, принадлежащих разным идейным лагерям эпохи.

Формат: Анализ текста, сравнительный анализ, дискуссия.

Инструкция:

Прочитайте приведенные отрывки из художественных произведений И.С. Шмелева "Лето Господне" и Н.А. Островского "Как закалялась сталь".

Тексты для анализа:

И.С. Шмелев "Лето Господне" (из главы "Яблочный Спас"):

«И все, кажется мне, только и думают об яблоках. И Господь здесь со всеми, и Он тоже думает об яблоках: Ему-то и принесли их – посмотри, Господи, какие! А Он посмотрит и скажет всем: „ну и хорошо, и ешьте на здоровье, детки!“ И будут есть уже совсем другие, не покупные, а церковные яблоки, святые. Это и есть – Преображение⁶⁸.»

Н.А. Островский "Как закалялась сталь" (из главы, описывающей детство Павки Корчагина):

«Батюшка, а почему учитель в старшем классе говорит, что земля миллион лет стоит, а не как в законе божием – пять тыс. – и сразу осел от визгливого крика отца Василия: – Что ты сказал, мерзавец? Вот ты как учишь

⁶⁸ Шмелев, И. С. Лето Господне. – [Б. м.] : Детская литература, 1944. С. 64

слово божие! Не успел Павка и пикнуть, как поп схватил его за оба уха и начал долбить головой об стенку⁶⁹.»

Вопросы к заданию:

Ценности и мировоззрения:

Какие ключевые ценности и элементы мировоззрения отстаивает И.С. Шмелев в приведенном фрагменте из "Лето Господне"? Опишите его отношение к миру, вере, повседневности.

Какие ценности и установки "нового человека" или "новой реальности" проявляются в отрывке из "Как закалялась сталь"? Какое отношение к знанию и авторитету демонстрируется?

Конфликт и противоречия:

Как в каждом из фрагментов отражается конфликт между старым (традиционным, религиозным) и новым (революционным, материалистическим) мировоззрением?

Какие методы (например, насильственные, идейные, эмоциональные) используются для утверждения или подавления того или иного мировоззрения в каждом тексте?

Как проявляется разница в отношении к религии и науке в каждом тексте?

Какие чувства и отношения к окружающему миру (например, гармония, страх, гнев, поиск истины) демонстрируют герои/повествователи в каждом фрагменте?

Исторический контекст:

Как, по вашему мнению, эти фрагменты отражают более широкие идеологические противоречия эпохи первой волны российской эмиграции (для Шмелева) и формирования советского общества (для Островского)?

Связаны ли описанные в текстах конфликты с тем, что называется "культурной войной"? Обоснуйте свою точку зрения.

Предполагаемый ответ (ключевые моменты для анализа):

⁶⁹ Островский, Н. Сочинения. – Киев : Молодь, 1954. С. 5

И.С. Шмелев ("Лето Господне"): Фрагмент отражает мировоззрение, глубоко укорененное в православной традиции и народном быте. Ценности: вера в Божественное присутствие в повседневности, сакрализация природы (яблоки как дар Божий), духовность, общинность ("детки"), покой, гармония, красота. Это взгляд на мир как на благодатное, осмысленное творение. Данное мировоззрение является частью того культурного наследия, которое эмиграция стремилась сохранить в отрыве от Родины, как проявление ностальгии по утраченной России и ее духовным основам.

Н.А. Островский ("Как закалялась сталь"): Фрагмент демонстрирует зарождающееся мировоззрение "нового советского человека", основанное на идеях рационализма и отрицания религиозной догмы. Ценности: научная истина ("земля миллион лет стоит"), бунт против старых, "реакционных" авторитетов (поп), стремление к новым знаниям, утверждение нового порядка. Конфликт проявляется через прямое столкновение "знания" и "веры", где старый авторитет (священник) прибегает к насилию, чтобы подавить "ересь". Это отражает "культурную войну" советской власти с религиозным мировоззрением и традиционными ценностями, а также формирование нового, часто агрессивного, отношения к прошлому и его носителям.

Противоречия: Основное противоречие между текстами лежит в плоскости "духовное против материальное/научное", "традиция против революции", "вера против знания", "смирение/созерцание против. борьбы/утверждения". В одном случае - гармония и принятие мира через веру, в другом - подозрение и борьба ради утверждения новой "истины".

Предполагаемый итог задания:

Учащиеся смогут:

Провести глубокий компаративный анализ художественных текстов, выявляя не только сюжетные линии, но и глубинные ценностные, мировоззренческие конфликты.

Осознать, как литература становится отражением мировоззренческих сломов в переломные исторические периоды.

Понять идеологические основы мировоззрения "нового советского человека" и "русского эмигранта" через призму их ценностных установок и отношения к миру.

Сформировать более объемное и критическое представление о сложности и трагизме раскола российского общества в начале XX века.

Развить навыки аргументированной дискуссии и анализа источников.

Задание 2

Подход: Личностно-ориентированный (с элементами аксиологического и сравнительного анализа).

Тема: Неразрывная связь русской идентичности и Родины: Потеря и самоощущение в эмиграции.

Задача: Исследовать, как русские писатели-эмигранты первой волны переживали потерю Родины и как это влияло на их самоощущение и русскую идентичность.

Формат: Анализ текста, рефлексия, эссе.

Инструкция:

Прочитайте приведенные отрывки из произведений и писем русских писателей-эмигрантов первой волны.

Тексты для анализа:

Владимир Набоков, Поэма⁷⁰ "К России" (1921):

«Отвяжись, я тебя умоляю!

Вечер страшен, гул жизни затих.

Я беспомощен. Я умираю

от слепых наплываний твоих.

⁷⁰ Набоков, В. К России [Электронный ресурс] // Культура.РФ : гуманитарный просветительский проект, посвященный культуре России. – URL: <https://www.culture.ru/poems/21824/k-rossii> (дата обращения: 12.06.2025).

Тот, кто вольно отчизну покинул,
волен быть на вершинах о ней,
но теперь я спустился в долину,
и теперь приближаться не смей.
Навсегда я готов затаиться
и без имени жить. Я готов,
чтоб с тобой и во снах не сходиться,
отказаться от всяческих снов;
обескровить себя, искалечить,
не касаться любимейших книг,
променять на любое наречье
все, что есть у меня,- мой язык.»

К.К. Парчевский, "По русским углам" (2002):

«Русских узнаешь ... не только по разговору, но и без слов: по потрепанному костюму, стоптанным башмакам, полинявшей шляпе, а главное – по нескрываемой печали во всем: в глазах, жестах, походке⁷¹».

К.К. Парчевский приводит слова бывшего министра земледелия российского правительства А.Н. Наумова

«На долю живых сил эмиграции выпала ответственная задача – приобщить к русской культуре эмигрантское подрастающее поколение. В этом главный смысл и оправдание нашего существования за рубежом. Оторванные от родной земли, дети могут потерять связь с нею. Наша важнейшая задача – воспитать в них чувство этой связи с тем, чтобы они научились чтить ее великое прошлое, гордиться ее историей и верить в ее светлое будущее⁷².»

Вопросы к заданию:

⁷¹ Шендерюк, М. Г. "Чем дальше от Парижа, тем больше как-то тряслась и даже упорядочилась русская жизнь..." (К. К. Парчевский об особенностях повседневной жизни русских эмигрантов в различных уголках Франции) // Природно-географические факторы в повседневной жизни населения России: история и современность : материалы междунар. науч. конф. – [Б. м.], 2019. – Т. 2. С. 124.

⁷² Там же.

Трагедия потери Родины и самоотречение:

Как В. Набоков в своей поэме "К России" выражает стремление к отторжению от Родины? Почему он готов "обескровить себя, искалечить" и "променять... мой язык", чтобы избавиться от её "наплываний"? О чем говорит такой отчаянный жест?

Внешние признаки и внутреннее состояние:

Как К.К. Парчевский описывает внешние признаки, по которым можно узнать русских эмигрантов? Какое внутреннее состояние он связывает с этими признаками?

Миссия сохранения идентичности:

Какую "ответственную задачу" видит А.Н. Наумов для "живых сил эмиграции" в отношении подрастающего поколения? Почему он считает это "главным смыслом и оправданием" их существования за рубежом?

Какие конкретные действия, по мнению А.Н. Наумова, необходимы для воспитания в детях "чувства связи" с Родиной?

Различные стратегии отношения к Родине в эмиграции:

Сравните, как проявляется связь с Родиной и отношение к ней в текстах Набокова и Парчевского. В чем их сходство и различия?

Как, по вашему мнению, стремление Набокова к полному отторжению от образа России в его поэме соотносится с задачей сохранения русской культуры для будущих поколений, о которой пишет Парчевский? Могут ли эти, казалось бы, противоположные подходы, быть частью общей трагедии эмиграции?

Предполагаемый ответ (ключевые моменты для анализа):

Трагедия потери Родины и самоотречение:

Набоков в поэме выражает крайнюю степень психологического страдания от воспоминаний о России. Готовность "обескровить себя, искалечить", "отказаться от всяческих снов" и даже "променять... мой язык" демонстрирует отчаянное желание порвать с источником боли, которым для

него стала Родина после революции. Это акт саморазрушения во имя психологического выживания, попытка стереть болезненную связь.

Внешние признаки и внутреннее состояние:

Парчевский описывает русских эмигрантов по "потрепанному костюму, стоптанным башмакам, полинявшей шляпе" – это внешние признаки материальной и социальной деградации. Главный признак – "нескрываемая печаль во всем: в глазах, жестах, походке" – указывает на глубокую внутреннюю скорбь, хроническую тоску и чувство бездомности, которые стали неотъемлемой частью их идентичности.

Миссия сохранения идентичности:

А.Н. Наумов видит миссию эмиграции не в политической борьбе, а в культурном наследовании: "приобщить к русской культуре эмигрантское подрастающее поколение". Это является "главным смыслом и оправданием нашего существования за рубежом", поскольку дети "могут потерять связь" с Родиной, будучи оторванными от неё.

Необходимые действия включают: воспитание "чувства этой связи", обучение "читать ее великое прошлое", "гордиться ее историей" и "верить в ее светлое будущее". Это подчеркивает осознанную работу по поддержанию культурного кода и исторической памяти.

Соотношение: Отчаянное отторжение Набокова и сознательная миссия А.Н. Наумова – это две стороны одной медали, обусловленные травмой разрыва с Родиной. Набоков избирает путь индивидуального психологического спасения через забвение, в то время как А.Н. Наумов предлагает коллективный путь выживания через культурное сохранение. Обе стратегии свидетельствуют о глубокой, хоть и болезненной, связи с Родиной и попытках преодолеть её потерю, будь то через забвение или через активное культурное строительство.

Предполагаемый итог задания:

Учащиеся смогут:

Глубоко проанализировать эмоциональный и психологический опыт первой волны российской эмиграции через призму художественных и публицистических текстов.

Понять многообразие реакций на потерю Родины: от полного отчаяния и попыток самоотречения до осознанной миссии по сохранению культурного наследия.

Осознать, что русская идентичность для эмигрантов была неразрывно связана с Родиной, и её потеря вела к глубоким изменениям в самоощущении.

Развить эмпатию к людям, пережившим вынужденное перемещение и потерю привычной среды, и понять, какие усилия требовались для сохранения национальной самобытности в условиях чужбины.

Понять, что роль "малой" и "большой" Родины играла ключевое значение для сохранения национальной наследия русской эмиграции.

Задание 3

Тема: Природа истинного патриотизма: Раскол в русской эмигрантской среде во время вторжения Германии в СССР.

Подход: Проблемно-диалогический (с элементами аксиологического анализа).

Задача: Проанализировать различные трактовки патриотизма и лояльности, возникшие в русской эмиграции в условиях Великой Отечественной войны, и выявить их моральные и идеологические основы.

Формат: Анализ публицистических и мемуарных текстов, групповая дискуссия, дебаты.

Инструкция:

Прочитайте приведенные отрывки из текстов представителей русской эмиграции, написанных в преддверии и в начале Второй мировой войны. Эти тексты отражают разные позиции по отношению к вторжению Германии в СССР.

Тексты для анализа:

Генерал П.Н. Краснов (из письма атаману Е.И. Балабину, 23 июня 1941 г.):

«Итак, свершилось, — писал он 23 июня 1941 г. атаману Е.И. Балабину, германский меч занесен над головой коммунизма, начинается новая эра жизни России и теперь никак не следует искать и ожидать повторения 1918-го года, но скорее мы накануне событий, подобных 1813-му году. Только роли переменились. Россия (не Советы) является в роли поработченной Пруссии, а Гитлер в роли благородного императора Александра I. Германия готовится отдать старый долг России. Быть может, мы накануне новой вековой дружбы двух великих народов⁷³.»

А.Л. Казем-Бек (один из лидеров младороссов):

«Мы русские патриоты, не сталинисты и не реакционеры, мы, просто желающие того, чтобы наша Родина была свободной и великой, мы знаем сегодня, где наше место».

«Мы русские, не можем быть глухи и к правде, и к справедливости. Адольф Хитлер создал учение о международном хищничестве. Наши симпатии будут на стороне намеченных им жертв⁷⁴»

А.И. Деникин (из письма):

«Участие наше на стороне захватчиков российской территории недопустимо!... Наш долг кроме противобольшевистской борьбы и пропаганды проповедовать идею национальной России и защищать интересы России вообще. Всегда и везде, во всех странах рассеяния, где существуют свобода слова и благоприятные политические условия — явно, где их нет — прикровенно. В крайнем случае молчать, но не славословить. Не наниматься и не продаваться...

⁷³ Крикунов, П. Казаки. Между Гитлером и Сталиным. Крестовый поход против большевизма. — М. : Яуза, 2005. С.35

⁷⁴ Митрохин, В. А. Праворадикальные течения в российской эмиграции в конце 1930-х годов: обзор концепций [Электронный ресурс] // Промышленность: экономика, управление, технологии. — 2008. — № 1.

И прольете вы не "чекистскую", а просто русскую кровь — свою и своих напрасно, не для освобождения России, а для вящего ее Закабаления⁷⁵»

Вопросы к заданию:

Интерпретации патриотизма:

Как каждый из авторов (Краснов, Казем-Бек, Деникин) понимает "патриотизм" в условиях вторжения Германии в СССР? Выделите ключевые слова и фразы, отражающие их позицию.

Какие ценности являются определяющими для каждого из них в их определении истинного патриотизма?

Причины раскола и выбор союзников:

Чем обусловлена позиция Краснова, видящего в Гитлере "благородного императора Александра I" и "освободителя от коммунизма"? Какие исторические параллели он проводит и почему?

На чем основывается "несталинистский" и "нереакционный" патриотизм Казем-Бека, и почему он, несмотря на антисоветские настроения, выражает симпатии к "жертвам" Гитлера и осуждает его "учение о международном хищничестве"?

Почему Деникин считает "участие на стороне захватчиков российской территории недопустимым", несмотря на его непримиримую борьбу с большевизмом? Каковы его аргументы против любого сотрудничества с внешним агрессором?

Моральные дилеммы и последствия:

Какие моральные дилеммы вставали перед каждым из этих деятелей? (Например, "враг моего врага – мой друг", "защита Родины любой ценой", "верность идее против верность нации").

Как, по их мнению, их выбор повлияет на будущее России – приведет к "новой эре", "свободной и великой Родине" или "вящему закабалению"?

⁷⁵ Лехович, Д. В. Белые против красных. – М. : Воскресенье, 1992. XXXIII. "Я не приемлю ни петли, ни ига"

Диалог в условиях конфликта:

Проанализируйте возможность (или невозможность) диалога между представителями этих трёх позиций в эмигрантской среде в условиях войны. Какие убеждения делали их позиции непримиримыми?

Предполагаемый ответ (ключевые моменты для анализа):

Интерпретации патриотизма:

Краснов: Патриотизм понимается как радикальный антикоммунизм. Его "Родина" – это Россия без большевиков. Он видит в Германии силу, способную "освободить" эту "истинную" Россию. Ценности: свержение коммунизма, восстановление дореволюционного строя, "вековая дружба" с Германией.

Казем-Бек: Патриотизм для "свободной и великой Родины" вне сталинизма и реакции. Он осуждает "международное хищничество" Гитлера, что означает его оппозицию как советскому, так и нацистскому тоталитаризму. Ценности: свобода, справедливость, величие России без диктатуры.

Деникин: Патриотизм как безусловная защита интересов России как государства, ее территории и народа, независимо от текущего политического режима. Он считает недопустимым сотрудничество с любым внешним агрессором. Ценности: национальный суверенитет, независимость, недопущение "закабаления" Родины.

Причины раскола и выбор союзников:

Краснов: Его позиция обусловлена глубокой ненавистью к большевизму и неприятием СССР как преемника исторической России. Он готов видеть "освободителя" в любом, кто выступает против коммунистов, даже ценой сотрудничества с агрессором, проводя параллели с 1813 годом, когда Россия была освободителем Европы.

Казем-Бек: Его позиция исходит из стремления к "чистой" России, свободной от любого тоталитарного гнета, как советского, так и нацистского.

Он не готов жертвовать принципами морали и справедливости ради борьбы с коммунизмом, осуждая агрессивную политику Гитлера.

Деникин: Его позиция основана на убеждении, что любая иностранная интервенция, даже под лозунгами "освобождения", ведет к порабощению России. Для него борьба с большевизмом не оправдывает предательства национальных интересов. Он видит опасность в том, что "русская кровь" будет пролита не для России, а "для вящего ее закабаления".

Моральные дилеммы и последствия:

Моральная проблема соотношения целей и средств, когда непримиримая политическая борьба рискует уничтожить то, что декларативно объявляется ценностью. Критический выбор эмигрантов проявил, кто действительно заботился о благе своей Родины.

Диалог в условиях конфликта: Диалог между этими позициями был практически невозможен. Краснов и Деникин представляли крайние полюса: один готов был к союзу с врагом СССР ради свержения коммунизма, другой видел в любом союзе с агрессором предательство России. Казем-Бек занимал более независимую, но также непримиримую позицию по отношению к обоим тоталитарным режимам. Глубина идеологических расхождений, личные трагедии и масштаб войны не оставляли места для компромиссов. Каждая сторона считала свою позицию единственно верной и патриотичной, клеймя оппонентов.

Предполагаемый итог задания:

Учащиеся смогут:

Осознать многогранность и противоречивость понятия "патриотизм" в условиях исторического выбора и конфликта.

Проанализировать, как личный опыт и идеологические установки формировали диаметрально противоположные взгляды на будущее России и допустимые методы борьбы.

Понять причины глубокого раскола в русской эмигрантской среде во время Второй мировой войны, который зачастую был более острым, чем конфликт с советской властью.

Развить критическое мышление, оценивая моральные и исторические последствия различных политических выборов.

Понять, что в условиях войны и идеологической борьбы "истинный патриотизм" мог трактоваться совершенно по-разному, приводя к трагическим последствиям и непримиримой вражде.

Список использованных источников

Монографии, Собрания сочинений, Сборники

1. Аристотель. Никомахова этика. – Москва ; Берлин : Директ-Медиа, 2020. – 222 с.
2. Вебер, М. Избранное. Протестантская этика и дух капитализма. – 4-е изд. / сост. Ю. Н. Давыдов. – Москва ; Санкт-Петербург : Центр гуманитарных инициатив, 2017. – 656 с. – (Серия «Книга света»).
3. Дюркгейм, Э. Моральное воспитание / пер. с фр., вступ. ст., примеч. А. Б. Гофмана. – Москва : Изд. дом Высшей школы экономики, 2021. – 456 с. – (Социальная теория).
4. Караковский, В. А. Воспитательная система школы: педагогические идеи и опыт формирования. – Москва, 1992. – 128 с.
5. Келле, В. Ж. Интеллектуальное и духовное начала в культуре. – Москва : ИФРАН, 2011. – 218 с.
6. Крикунов, П. Казаки. Между Гитлером и Сталиным. Крестовый поход против большевизма. – М. : Яуза, 2005. – 608 с.
7. Ленин, В. И. Полное собрание сочинений. – 5-е изд. – Москва : Политиздат, 1974. – Т. 37. – С. 74–78.
8. Ленин, В. И., Луначарский, А. В. Переписка, доклады, документы. – Москва : Наука, 1971. – 745 с.
9. Лехович, Д. В. Белые против красных. – М. : Воскресенье, 1992. – 368 с.
10. Макаренко, А. С. Педагогическая поэма. – Москва : АСТ, 2018. – 576 с.
11. Малинова, О. Ю. Актуальное прошлое: символическая политика властвующей элиты и дилеммы российской идентичности. – Москва : Политическая энциклопедия, 2015. – 207 с.
12. Методологические вопросы изучения политики памяти : сб. науч. тр. / отв. ред. А. И. Миллер, Д. В. Ефременко. – Москва ; Санкт-Петербург : Нестор История, 2018. – 224 с.

- 13.Островский, Н. Сочинения. – Киев : Молодь, 1954. – 216 с.
- 14.Платон. Сочинения в четырех томах. Т. 3, Ч. 1 / под общ. ред. А. Ф. Лосева, В. Ф. Асмуса. – Санкт-Петербург : Изд-во С.-Петерб. ун-та ; Изд-во Олега Абышко, 2007. – 752 с.
- 15.Раев, М. И. Россия за рубежом: история культуры русской эмиграции, 1919—1939 / пер. с англ. ; предисл. О. Казниной. – М. : Прогресс-Академия, 1994. – 296 с.
- 16.Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям. – 4-е изд. – Киев : Радянська школа, 1973. – 288 с.
- 17.Фуко, М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы / пер. с фр. В. Наумова ; под ред. И. Борисовой. – Москва : Ad Marginem, 1999. – 480 с.
- 18.Франкл, В. Человек в поисках смысла : сб. / пер. с англ. и нем. ; общ. ред. Л. Я. Гозмана, Д. А. Леонтьева ; вступ. ст. Д. А. Леонтьева. – Москва : Прогресс, 1990. – 368 с. – (Б-ка зарубежной психологии).
- 19.Ходжсон, Дж. Экономическая теория и институты: Манифест современной институциональной экономической теории / пер. с англ. М. Я. Каждана. – М. : Дело, 2003.
- 20.Хоркхаймер, М., Адорно, Т. В. Диалектика Просвещения: Философские фрагменты / пер. с нем. М. Кузнецова. – Москва ; Санкт-Петербург : Медиум : Ювента, 1997. – 314 с.
- 21.Шмелев, И. С. Лето Господне. – [Б. м.] : Детская литература, 1944. – 526 с. – (Школьная библиотека (Детская литература)).

Учебные издания

- 22.Анисимов, С. Ф. Введение в аксиологию : учеб. пособие для изучающих философию. – М. : Современные тетради, 2001. – 128 с.
- 23.Мединский, В. Р., Торкунов, А. В. История. История России. 1914—1945 годы. 10 класс. Базовый уровень : учеб. – Электрон. форма учебника.

24. Савельева, И. М., Полетаев, А. В. Теория исторического знания : учеб. пособие. – Санкт-Петербург : Алетейя, 2007. – 523 с.

25. Сафронова, Ю. А. Историческая память: введение : учеб. пособие. – Санкт-Петербург : Изд-во Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2019. – 220 с.

Статьи из периодических изданий

26. Апресян, Р. Г. О дивергенции понятий «мораль» и «нравственность» // Этическая мысль. – 2021. – № 1. – С. 6–23.

27. Беляев, Д. А. «Концепция нового учебно-методического комплекса по отечественной истории»: Прологомены к современной философии истории России // Проблемы современного образования. – 2017. – № 5. – С. 33–39.

28. Бжикцы, И. *Ars memoriae — ars oblivionis* в поэзии «первой волны» русской эмиграции // Вопросы литературы. – 2021. – № 1. – С. 79–98.

29. Бондаревская, Е. В. Антикризисная направленность современного воспитания // Педагогика. – 2007. – № 3. – С. 17.

30. Дымчак, Д. И. Гегемония как ключевое понятие политической философии Антонио Грамши // Вестник Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина. – 2019. – № 4 (65).

31. Илларионов, Г. А. [и др.] Традиционные ценности: соотношение научного понятия и политического проекта // Социально-гуманитарные знания. – 2023. – № 10. – С. 71–73.

32. Луначарский, А. В. О преподавании истории в коммунистической школе // Проблемы народного образования. – М., 1925. – С. 101–124.

33. Манюхин, И. С. Новая концепция учебно-методического комплекса по отечественной истории как программа развития школьного исторического образования в России // Известия Самарского научного центра РАН. – 2016. – № 3-1. – С. 118–122.

34. Митрохин, В. А. Отечественная историография российской эмиграции "первой волны" (1920-е – середина 80-х гг.) // Известия Самарского научного центра РАН. – 2008. – № 4. – С. 1235–1241.
35. Пронин, А. А. Российская эмиграция в отечественных диссертационных исследованиях 1980–2005 гг. // Известия Алтайского государственного университета. – 2009. – № 4-1. – С. 168–176.
36. Репинецкая, Ю. С. К вопросу о содержании понятий «Историческое сознание» и «Историческая память» // СНВ. – 2017. – № 1 (18). – С. 147–151.
37. Сабенникова, И. В. Архивы русской эмиграции в контексте исторических событий // История и архивы. – 2020. – № 3. – С. 87–98.
38. Сабенникова, И. В. Русская эмиграция как социокультурный феномен // Мир России. Социология. Этнология. – 1997. – № 3. – С. 155–184.
39. Хоскинг, Дж. Тотальное доверие граждан государству столь же опасно, как и полнейшее недоверие к нему : интервью с историком Дж. Хоскингом // Неприкосновенный запас. – 2014. – № 5. – С. 11–20.

Статьи из сборников и материалов конференций

40. Бондаревская, Е. В. Воспитание как глобальная технология социокультурного развития // Диалог культур и партнерство цивилизаций : становление глобальной культуры : X Междунар. Лихачевские науч. чтения, 13–14 мая 2010 г. – Санкт-Петербург : СПбГУП, 2010. – С. 490–493.
41. Бондаревская, Е. В. Гуманитарная миссия воспитания в современном мире // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы : материалы IX Междунар. науч.-практ. конф. : в 2 ч. – Москва : РУДН, 2016. – Ч. 1. – С. 26–44.
42. Зверева, Г. И. Новая российская историософия: риторические стратегии и прагматика // Феномен прошлого. – Москва : Изд-во Института философии РАН, 2009. – С. 292–315.

43. Полетаев, А. В., Савельева, И. М. Историческая память: к вопросу о границах понятия // Феномен прошлого. – Москва : Изд-во Института философии РАН, 2009. – С. 170–220.
44. Полунин, Е. А. О мерах противодействия вмешательству во внутренние дела суверенных государств в контексте концепции «империи» М. Хардта и А. Негри: позиция России // Этика меняющегося мира: теория, практика, технологии : материалы XII Всероссийской научно-практической конференции. – Красноярск : [б.и.], 2024. – С. 76–81.
45. Шендерюк, М. Г. "Чем дальше от Парижа, тем больше как-то тряслась и даже упорядочилась русская жизнь..." (К. К. Парчевский об особенностях повседневной жизни русских эмигрантов в различных уголках Франции) // Природно-географические факторы в повседневной жизни населения России: история и современность : материалы междунар. науч. конф. – [Б. м.], 2019. – Т. 2. – С. 120–124.

Электронные ресурсы

46. Аристотель. Политика [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.civisbook.ru/files/File/Aristotel.Politika.pdf> (дата обращения: 21.05.2025).
47. Ахметшина, А. В. Понятие «Историческая память» и ее значение в современном российском обществе [Электронный ресурс] // Актуальные вопросы общественных наук: социология, политология, философия, история. – 2014. – № 38. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-istoricheskaya-pamyat-i-ee-znachenie-v-sovremennom-rossiyskom-obschestve> (дата обращения: 01.06.2025).
48. Вертий, Ю. М. Становление понятия «культурная память» в трудах Мориса Хальбвакса и Яна Ассмана: от коллективной к культурной памяти [Электронный ресурс] // Вестник Московского

- государственного университета культуры и искусств. – 2024. – № 2 (118). – С. 63–70. (дата обращения: 21.05.2025).
49. Дымчак, Д. И. Гегемония как ключевое понятие политической философии Антонио Грамши [Электронный ресурс] // Вестник Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина. – 2019. – № 4 (65). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gegemoniya-kak-klyuchevoe-ponyatie-politicheskoy-filosofii-antonio-gramshi> (дата обращения: 21.05.2025).
50. Емельянов, Б. В. Цензура философской литературы в России: от века Серебряного к веку железному [Электронный ресурс] // Вестник МГТУ. – 2010. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsenzura-filosofskoy-literatury-v-rossii-ot-veka-serebryanogo-k-veku-zheleznomu> (дата обращения: 12.06.2025).
51. Заседание Совета Безопасности Российской Федерации [Электронный ресурс] : официальный сайт Президента Российской Федерации. – Москва, 2025. – 10 июня. – Режим доступа: <http://kremlin.ru/events/president/news/77160> (дата обращения: 12.06.2025).
52. Касаткина, Н. Э., Брыксина, Е. С. Возрастные особенности подростков и методы организации образовательного процесса [Электронный ресурс] // СибСкрипт. – 2014. – № 3 (59). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozrastnye-osobennosti-podrostkov-i-metody-organizatsii-obrazovatel'nogo-protssessa> (дата обращения: 10.06.2025).
53. Коблева, С. Я. Учет возрастных психологических особенностей старшеклассников [Электронный ресурс] // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2006. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchet-vozrastnyh-psihologicheskikh-osobennostey-starsheklassnikov> (дата обращения: 10.06.2025).

- 54.Крючкова, С. Е. Начало западноевропейской образовательной традиции: софисты [Электронный ресурс] // Знание. Понимание. Умение. – 2013. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nachalo-zapadnoevropeyskoy-obrazovatelnoy-traditsii-sofisty> (дата обращения: 09.06.2025).
- 55.Митрохин, В. А. Современная Отечественная историография русской эмиграции «Первой волны» (1990-е – начало 2000-х гг.) [Электронный ресурс] // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия История. Международные отношения. – 2005. – № 1–2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennaya-otechestvennaya-istoriografiya-russkoy-emigratsii-pervoy-volny-1990-e-nachalo-2000-h-gg> (дата обращения: 03.06.2025).
- 56.Митрохин, В. А. Праворадикальные течения в российской эмиграции в конце 1930-х годов: обзор концепций [Электронный ресурс] // Промышленность: экономика, управление, технологии. – 2008. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pravoradikalnye-techeniya-v-rossiyskoy-emigratsii-v-kontse-1930-h-godov-obzor-kontseptsiy> (дата обращения: 12.06.2025).
- 57.Набоков, В. К России [Электронный ресурс] // Культура.РФ : гуманитарный просветительский проект, посвященный культуре России. – URL: <https://www.culture.ru/poems/21824/k-rossii> (дата обращения: 12.06.2025).
- 58.Пронин, А. А. Историография историографии российской эмиграции [Электронный ресурс] // Интеллигенция и мир. – 2010. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriografiya-istoriografii-rossiyskoy-emigratsii> (дата обращения: 10.06.2025).
- 59.Сваровская, А. С. Чувство родовой сопричастности в лирике первой волны русской эмиграции [Электронный ресурс] // Русская литература в XX веке: имена, проблемы, культурный диалог. – 2008. – № 9. – URL:

- <https://cyberleninka.ru/article/n/chuvstvo-rodovoy-soprichastnosti-v-lirike-pervoy-volny-russkoy-emigratsii> (дата обращения: 21.05.2025).
60. Тимонина, Л. И. Основные стратегии воспитания [Электронный ресурс] // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – № 5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-strategii-vozpitanija> (дата обращения: 10.06.2025).
61. Юдин, В. И. Сохранение нематериального культурного наследия – вопрос безопасности страны [Электронный ресурс] // Культура и образование: научно-информационный журнал вузов культуры и искусств. – 2015. – № 2 (17). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sohranenie-nematerialnogo-kulturnogo-naslediya-vopros-bezopasnosti-strany> (дата обращения: 10.06.2025).

Нормативные правовые акты

62. Информационно-методическое письмо об особенностях преподавания учебного предмета «История» в 2024/2025 учебном году. – Москва : М-во просвещения Рос. Федерации, 2024.
63. Концепция нового учебно-методического комплекса по отечественной истории. – Москва : Рабочая группа по подготовке концепции нового учебно-методического комплекса по отечественной истории, [б.г.].
64. Концепция преподавания учебного курса «История России» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные общеобразовательные программы : утв. Министерством просвещения Российской Федерации 23.10.2020, № ПК-1вн. – Москва : М-во просвещения Рос. Федерации, 2020.
65. Обновленная стратегия национальной безопасности Российской Федерации : утв. 02.07.2021, № 400. – Москва : СПС КонсультантПлюс, 2021.

66. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 12.11.2020 № 2945-р "О Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года". – Москва : СПС КонсультантПлюс, 2020.
67. Указ Президента Российской Федерации от 05.09.2022 № 611 "О стратегии гуманитарной политики". – Москва : СПС КонсультантПлюс, 2022.
68. Указ Президента Российской Федерации от 08.05.2024 № 314 "Об утверждении Основ государственной политики Российской Федерации в области исторического просвещения". – Москва : СПС КонсультантПлюс, 2024.
69. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809 "Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей". – Москва : СПС КонсультантПлюс, 2022.
70. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) : Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 336. – Москва : Просвещение, 2021.
71. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации". – Москва : СПС КонсультантПлюс, 2012.
72. Федеральная рабочая программа : История. 10–11 классы (базовый уровень) / Ин-т стратегии развития образования, Федер. гос. бюджет. науч. учреждение. – Москва, 2023.