

ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ / HISTORY



УДК 94(47).084.5

<https://doi.org/10.37493/2409-1030.2022.4.1>

К. Р. Амбарцумян

СОВЕТСКИЙ ПРОЕКТ «НОВЫЙ ЧЕЛОВЕК» И ПРЕПОДАВАНИЕ ИСТОРИИ И ОБЩЕСТВОВЕДЕНИЯ: К ВОПРОСУ О ДИСКУССИЯХ НА СТРАНИЦАХ ЖУРНАЛА «ИСТОРИК-МАРКСИСТ». 1926–1928 годы¹

Работа посвящена изучению истоков трансформации преподавания истории в советском образовании к началу 1930-х годов в контексте постепенной смены политического курса власти, связанной с идеологическими требованиями формирования советской социальной идентичности. Проект создания «нового человека» был подчинен в основном идее создания социалистического государства и являлся инструментом этого созидания. Через 10 лет после установления власти большевиков среди комплекса черт нового человека на первый план были выдвинуты усилия по созданию социального единства граждан СССР через формирование советской идентичности. Одним из условий успешного выполнения этой задачи было формирование нужной модели исторической памяти. В связи с этим менялась роль исторической науки в обществе, что в свою очередь требовало изменений в преподавании истории в школах разной ступени, рабфаках и вузах. Сюжет статьи содержит анализ дискуссий, начавшихся в связи с созданием Общества историков-марксистов. Проблема формирования «нового человека» в них прямо не озвучивалась, но подспудно присутствовала. В самом идеологическом дискурсе «новый человек» виделся как искомая цель советской социальной инженерии, но определенного единого плана по ее достижению пред-

ложено не было. В этой связи дискуссии среди историков-марксистов о преподавании истории (которая фактически не преподавалась) начались с обозначения цели – формирование человека с марксистским мировоззрением, революционера, ленинца. Однако, по мере реализации так называемого лабораторного плана, оказалось, что на практике нет исторических знаний и нет исторического мышления, даже в том виде, который необходим для усвоения марксизма. Суть самих дискуссий фактически ушла от идеологии и свелась к рациональному обсуждению проблем преподавания истории и обществоведения. Таким образом, к 1928 г. в обсуждениях все больше звучит необходимость систематической истории на разных образовательных уровнях.

Ключевые слова: новый человек, «советский человек», преподавание общественных наук, история как учебный предмет, историческая память, методика преподавания истории, социальная идентичность.

Для цитирования: Амбарцумян К. Р. Советский проект «новый человек» и преподавание истории и обществоведения: к вопросу о дискуссиях на страницах журнала «Историк-марксист»: 1926–1928 годы // Гуманитарные и юридические исследования. 2022. Т. 9 (4). С. 537–542. DOI: 10.37493/2409-1030.2022.4.1

Karine R. Ambartsumyan

THE “NEW MAN” PROJECT AND TEACHING HISTORY AND SOCIAL SCIENCES: ON THE DISCUSSION IN THE JOURNAL “THE MARXIST HISTORIAN”. 1926–1928²

The paper deals with research of sources of history teaching transformation in the Soviet education up to 1930s in the context of constant change of the political course that was linked with ideological requirements of new Soviet identity formation. The project of «new man» creation was subject to the idea of the Soviet state establishment and this one was the tool of the formation. Efforts aimed at the formation of social unity among Soviet citizens through the construction of common identity were promoted along with other peculiarities of the “new man” in 10 years after the Bolshevik power were established.

Certain historical memory was one of conditions in achievement of the goal. Hence, the role of historical science in society changed, this, in turn, demanded transformation in the training process of history in schools of different levels, workers' faculties and universities. The article analyzes the discussions that started in connection with the establishment of the Society of Marxist Historians. The problem of the «new man» formation was not directly voiced, yet implied. The ideological discourse supposed the “new man” as the target of Soviet social engineering, at the same time the unified plan to reach it

1 Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 21-09-43048 «От “нового человека” до “советского народа”: идеология, опыт, проблемы советского проекта (1917 – 1985 годы)»

2 The research was funded by RFBR according to the project № 21-09-43048 “From “new man” to “Soviet people”: ideology, experience, problems of the Soviet project

was missing. Accordingly, the discussions about teaching history among Marxist historians started with pointing the goal – the formation of a person with a Marxist worldview, a revolutionary, a Leninist. However, along with implementation of the so-called laboratory plan, the lack of historical knowledge and thinking was revealed even in the amount which was significant for accommodation of Marxist ideas. The essence of the discussion itself left the ideology and the focus shifted to a reasonable discussion of the problems related to teaching history and social

Цель данной статьи – выявить эволюцию взглядов на преподавание истории в школе и вузах через 10 лет после прихода советской власти в связи с меняющимися представлениями власти о «советском человеке». В разработанном комплексе проектов строительства нового общества одним из основополагающих стал план по воспитанию «нового человека», «советского человека». Проблема социальной идентичности – объект междисциплинарного подхода. Этой проблемой занимаются социологи, психологи, философы [16; 18; 19]. Общим в разных моделях социальной идентичности является то, что она строится на понимании человеком своей неразрывной связи с той или иной социальной группой, принадлежность к которой личность осознает в процессе своей жизни и деятельности. В то же время социальная идентичность сущностно отличается от личностной идентичности.

Историческая литература в основном связывает понятие идентичности с понятием исторической памяти [11]. Историческая память – один из существенных элементов формирования социальной идентичности. Социальная роль исторического знания как раз и состоит в том, что оно способствует формированию национальной идентичности. Поэтому вопрос преподавания истории в учебных заведениях не может сводиться к его методике, а может рассматриваться в контексте конструирования социальной идентичности. С другой стороны, именно вопросы преподавания истории в школе влияли на эффективность оформления национальной идентичности.

В данном случае советские историки с 1930-х годов были нацелены на задачу формирования «нужной» коллективной памяти. Так, в известном Постановлении Совнаркома и ЦК ВКП (б), сделавшим обязательным преподавания истории в школах Советского Союза, указывалось, что преподавание истории в советских школах ведется неудовлетворительно. Особой критике подверглись учебники по истории. В документе уже звучит требование преподавания истории «в живой занимательной форме с изложением важнейших событий и фактов в их хронологической последовательности». Только системность изложения исторических событий в хронологической последовательности «с обязательным закреплением в памяти учащихся важных исторических явлений,

science. Thus, by 1928, the discussions featured the need for systematic history at different educational levels.

Key words: new man, «Soviet man», teaching social sciences, history as an academic subject, historical memory, methods of teaching history, social identity.

For citation: Ambartsumyan K. R. The “new man” project and teaching history and social sciences: on the discussion in the journal “The Marxist historian”. 1926–1928 // Humanities and law research. 2022. V. 9 (4). P. 537–542 (In Russian). DOI: 10.37493/2409-1030.2022.4.1

исторических деятелей, хронологических дат», сможет дать учащимся понимание марксистского понимания истории. Для подготовки квалифицированных историков с 1 сентября 1934 года были восстановлены исторические факультеты «в составе Московского и Ленинградского университетов с контингентом осеннего приёма на каждый из факультетов по 150 человек, установив срок обучения 5 лет» [12].

Журнальная полемика на страницах «Историка-марксиста» о методах преподавания истории предвосхитила эти решения власти. В 1925 г. было создано Общество историков-марксистов. Историк М. Н. Покровский, его идейный вдохновитель и организатор, выступая на открытии, озвучил задачу адаптации исторического материализма к исследованиям, но с учетом его последних на тот момент достижений [13]. Данное событие влияло как на исследовательские практики, так и на преподавание истории и обществоведческих дисциплин. При создании в 1925 г. Общество включало 20 человек, а в 1929 г. число участников составило 325 человек, к 1932 – достигло 1000 человек [2, с.145]. Изначально, цели, озвученные при открытии, звучали конструктивно, и даже романтично, однако постепенно, по мере ужесточения политики организация начала сопровождать политику партии [2, с.146].

В 1926 г. в одной из дискуссий выступил С. С. Кривцов, историк, который имел непосредственное отношение к Пролеткульту, но не как идеолог, а скорее активист. Однако в 1926 г. он озвучил довольно серьезную проблему, когда в школах первой и второй ступени историю вытеснило обществоведение. На практике историк столкнулся со студентами, у которых не было знаний фактического материала, поэтому вместо углубленных знаний профессура занималась ликвидацией пробелов. Целевую установку он обозначил таким образом: знакомить с теми историческими процессами, которые привели к революции в России и приводят к развертыванию социалистической революции на Западе. Исторические знания должны давать ся со строгой привязкой к современности [6].

В 1926 г. состоялась Всероссийская методическая конференция преподавателей истории в совпартшколах. Одним из докладчиков стал Ц. Фридланд. Сам доклад был опубликован на страницах журнала «Историк-марксист». Доклад-

чик, Цви (Григорий Самуилович) Фридлянд и его биография иллюстрируют особенности времени. Обучившись в Институте красной профессуры, по рекомендации М. Н. Покровского Ц. Фридлянд был зачислен в Научно-исследовательский институт при МГУ, с этого момента история становится его основным занятием и стал одним из организаторов Общества историков-марксистов. Когда восстановили исторические факультеты, был назначен деканом истфака МГУ и занимал эту должность до ареста в 1936 г. Задача истории виделась им как формирование представлений о социальной значимости конкретных явлений прошлого, именно за этим стоял историзм марксистского подхода. Казусы и неповторимость событий и явлений прошлого были чужды так называемому «исследовательскому методу», о котором говорил Ц. Фридлянд. Воспитание ленинца – это практический результат использования исследовательского метода. Прошлое не может оставаться позади, оно должно быть использовано для объяснения событий настоящего и помогать слушателям в организации повседневной революционной борьбы.

Последнее обстоятельство представляется особенно значимым и созвучно задачам, которые выдвигали большевистские лидеры 1920-х гг. Прагматизм в «перевоспитании масс» мы встречаем в работах В. И. Ленина. Так, согласно его позиции, важно было решать вопросы текущего момента, например, электрификации [7]. Термин «новый человек» в трудах вождя пролетарской революции не встречается, однако, в целом, упоминаемое в его текстах «перевоспитание» предполагало формирование нового социального типа. В. И. Ленина не устраивало преподавание по старым учебникам, поэтому он призывал их изымать и распространять план электрификации. Л. Д. Троцкий также под «новым человеком» понимал революционера, который был важен для момента текущего и является «орудием исторического действия» [8].

Прагматизация изучения и исследования истории является особенностью декларируемого Ц. Фридляндом подхода. Максимальное внимание следовало уделить работе с документами, возражая против ограничений, которые встречались в старой методической литературе [9, с. 281–282]. Утилитарность идеологических целей и образа «нового человека», его свойств и функциональное предназначение, обусловили внимание к организационным формам обучения истории и вопросам не только содержания, но методики преподавания.

В общем, методика преподавания в совпартшколе, о которой писал Ц. Фридлянд, сильно напоминает современный компетентностный подход, который считается основополагающим для современного российского образования.

Он прямо перечисляет навыки, которыми должны овладеть слушатели, детализирует этапы и способы их развития. Исследовательский метод предполагался к реализации в подготовленной аудитории, овладевшей конкретными техническими навыками и умениями: работа с исторической картой, составление диаграмм, работа с исторической книгой, документом и т.д. [9, с.282 – 283]. Заметим, что лекции не отменялись, но рассматривались как подсобное средство для введения к курсу, дополнения или обобщения пройденного материала. Весь процесс внедрения предполагалось провести по лабораторному плану, в центре которого было научить слушателей самостоятельной работе с историческим материалом. Использование лабораторного плана предполагало четыре ступени проработки: плановое занятие, консультации, лабораторную проработку, конференции. Лабораторная проработка осуществлялась по специальному заданию, которое выдавалось учащемуся. Задание содержало вопросы и список литературы [17, с.200].

Удивительно как в XXI в. современно звучат идеи Ц. Фридлянда. Например, он призывал к уходу от простого запоминания простых «социологических схем», в центре образовательного процесса ставился «анализ социального значения конкретных фактов классовой борьбы» [17, с. 282]. Выступление Ц. Фридлянда и его лабораторный план стали дебатироваться историками и педагогами. Материалы дискуссий представляют собой интересный и информативный источник, который помогает реконструировать не только взгляды историков и педагогов на преподавание истории, но и сделать вывод о том, с какими проблемами сталкивалась власть в образовательной политике и деле формирования «нового человека» через обучение на практике.

Лабораторный план применялся в партийных школах, рабфаках и отчасти в вузах [15]. А. Ф. Рындин, заведующий отделом совпартшколы и комвузов Главполитпросвета, был одним из участников педагогических дискуссий. Выступая на методической секции Общества историков-марксистов, он одобрил лабораторный план и оценил его как оправданный целями советского общества. Однако, увлеченность формами привела к утрате связи с содержанием. Тезис о том, что преподавание истории необходимо как объяснение современности стал причиной некоторого тупика. А. Ф. Рындин озвучил опасение, что ограничение теми, периодами истории, которые ведут к Октябрю 1917 г. не совсем соответствует задаче формирования марксистского мировоззрения. В основном программы охватывали историю капиталистического общества, но звучали предложения начинать с периода распада капитализма. Для комвузов и подготовки «практических работников» этот подход он полагал правильным [15,

с.172]. Фактически А. Ф. Рындич включался в спор о том, как решать практическую задачу образования – формирование марксистского мировоззрения, через систематическую программу истории или преподавание отдельных тем. На практике возникла серьезная проблема: изъяти старые учебники и внедряли новые методы, что привело к перекосу в сторону изучения только хозяйственного развития и экономического быта [15, с.173].

А. Ф. Рындич, подчеркивая утилитарность и практическую значимость преподавания истории, упирал на возможность формирования марксистского мировоззрения только с учетом многостороннего подхода к проблемам классовой борьбы. Данный тезис он иллюстрировал примером революции 1905 г., которая остается непонятной для слушателей без ее политических и правовых причин. Практика показала, что аудитория слушателей разная с различным уровнем подготовки. В комвузах, вузах, рабфаках и т.д. требовалась дифференциация подходов. Рабоче-крестьянские учащиеся мыслили конкретными образами, поэтому наилучшим воздействием на них обладала художественная литература. Соответственно, А. Ф. Рындич настаивал на ее активном использовании, наряду с учебниками и историческими документами. Призывал он варьировать и задания, формулировки которых обучаемым были непонятны, или к ним дается слишком много литературы [15, с.175–177].

В прениях к докладу приняли участие Ц. Фридлянд, А. В. Шестаков и М. В. Нечкина. Любопытно, но участники дискуссии мало уделяли внимания идеологическим вопросам и проблеме перевоспитания, будучи практикующими исследователями и преподавателями по мере углубления в предмет разговора все больше останавливались на трудностях, с которыми столкнулись в работе и предлагали пути их преодоления. Ц. Фридлянд признал, что лабораторный план часто превращался в «тейлоризацию» процесса обучения¹. На практике оказалось, что на разных ступенях лабораторный план должен иметь свое воплощение. М. В. Нечкина критически охарактеризовала качество учебной литературы, назвав ее «хрестоматийной макулатурой, которой пытаются заполнить создавшийся пробел» [15, с.182].

В 1927 г. в дискуссии о преподавании истории стали включаться новые участники. Л. П. Мамет (Пинхосович), советский историк-востоковед призывал особое внимание уделить рабфакам, где обучалось взрослое население. Он полагал, что нужно четко их в организации преподавания отличать от школ второй ступени с подростками. «Второстепенчатые» в высшую школу не шли, а вот рабфаки целенаправленно готовили к по-

ступлению в вуз [10]. Проблема качества содержания преподавания дебатировалась уже на новом уровне. Задача рабфаков сводилась к чисто практическому результату: «усвоение определенного минимума фактических знаний, умение ориентироваться в прошлом и первоначальные понятия о законах исторического развития» [10, с.190]. Аргументы, выдвигаемые им, вдребезги разбивали все романтические цели идеологов о формировании «нового человека» и «перевоспитании масс»: «Каждый из нас по своей практике знает, какие иногда чудовищные представления имеются у рабфаковцев. Их не придумаешь, если не слушаешь их. Чем это объясняется? Объясняется это тем, что мы даем часто исторические обобщения, когда у слушателей нет даже простейших сведений из области конкретной истории. А ведь без них невозможно никакое историческое обобщение. Для этих обобщений нужны систематические знания, а рабфаковцы на имели возможности систематически заниматься. Это им нужно дать» [10, с.189].

М. Н. Покровский, участвуя в прениях к выступлению Л. П. Мамета, обратился к пресловутому лабораторному методу. Оказалось, что только некоторые темы можно прорабатывать лабораторным путем, где идет самостоятельное выполнение заданий и освоение материала, а учебник по истории, как выяснилось необходимо, особенно для рабфаков. Если в школах второй ступени, историю он предлагал в виде эпизодического курса, то для рабфаков назрела необходимость дать систематическое преподавание. В качестве аргумента он привел в пример молодого философа, автора множества статей, который сказал: «Если бы я увидел Афродиту, я бы застрелил ее» [10, с.196]. Проблема здесь заключалась в том, что молодой человек не знал, когда изобретено огнестрельное оружие. Для Л. П. Мамета и М. Н. Покровского была очевидна нехватка лекций в преподавании. Прямой критики в адрес лабораторного метода не было, но звучало некоторое раздражение результатами его внедрения.

Историк А. В. Шестаков откровенно заметил, что учащиеся усваивают отдельные факты, при этом марксистская методология остается непонятой. В самостоятельной работе не удастся проделать эту работу, а литература к заданиям не соответствует поставленным задачам. В целом, итог был такой – отсутствие целостных знаний. Лабораторный план как система не сработал [17, с.206]. Вместо него он предложил опыт внедрения рабочих тетрадей, как это было в Сталинском комвузе.

Тема рабочих тетрадей была подхвачена Ал. Иоанисиани, но раскрывалась она на опыте школ второй ступени и в большей степени речь шла о низком уровне исторических знаний у обучающихся. Резкая критика прозвучала в адрес пре-

1 Метод американского ученого Ф.У. Тейлора, который разработал способ организации труда, при котором экономилась физическая сила за счет устранения непроизводительных движений и экономии времени.

подавания истории как «календарной справки»: «Это «завоевания» дало повод в связи с требованием введения «диалектического обществоведения» Жаворонкову заявить, «что в настоящее время опять, наверное в последний раз зашевелились историки в надежде, что история будет восстановлена в своих правах» [4, с. 207–208]. Жаворонкова автор охарактеризовал, как «решительного методиста», а пагубность «методической» болтовни проиллюстрировал примером из урока в семилетке. Ответы учеников на вопросы учителя отличались отсутствием элементарного представления о последовательности исторических событий, если не полным невежеством. Тема «Крепостное право» полностью была провалена и свелась к перескокам от Рюрика до Стеньки Разина [4, с.209]. Причину сложившейся ситуации Ал. Иоаннисисани озвучил без стеснения, как ненормальную постановку исторического образования.

В 1928 г. дискуссия о методах преподавания истории меняет тон, так как меняется страна и политическая ситуация. Сворачивание НЭПа и приближение года «великого перелома» чувствовались в тоне дискуссии о преподавании истории. Открытость высказываний уступает место критиканству, и даже обличению коллег. Историк В. Т. Дитякин в 1928 г. в своей рецензии на программу по истории Западной Европы эпохи торгового капитализма изобличил казанского профессора В. Ф. Смолина, который руководствовался старой периодизацией истории и рамками «новой истории»: «У нас слишком часто забывают, что в нашей стране, в наши дни, в эпоху господства революционного марксизма и диалектического материализма, боевой задачей является дать молодежи марксистскую историю, а не историю «вообще». Дать ее можно только после углублен-

ной марксистской проработки исторического материала, а эта работа не только не закончена еще, но даже не везде начата. Претендовать давать в таких условиях историю 10-ти стран одного из практически важнейших периодов – эпохи складывания и роста основных классов капиталистического общества, претендовать на это, повторяем, значит выдавать фальшивый вексель, что ни один марксист, разумеется, не сделает» [3]. При этом в критике сквозят вполне рациональные требования: выполнимость заданий и соответствие программы курса объему выделенного времени, а также максимальная точность формулировок.

Таким образом, исследование эволюции дискуссии позволяет сделать вывод о том, что преподавание истории в деле формирования «нового человека» с марксистским мировоззрением и набором практически полезных стране навыков и умений изначально рассматривалось как один важных образовательных инструментов. Сам термин не артикулировался, но задачи, которые ставили перед собой советские ученые, стоявшие у истоков Общества историков-марксистов, встраивались в общую идеологическую риторику, в которой образ «нового человека» не отличался четкостью и целостностью. В этой связи и в дискуссиях он проходит по касательной, но однозначно подразумевается на первых ее этапах. Постепенно он все больше выцветает, так как дебатировались главным образом практические образовательные задачи. Сами материалы дискуссий показывают, насколько была велика дистанция между первоначальными замыслами идеологов и образовательной практикой. Оказалось, что полный отказ от опыта дореволюционного преподавания и упор только на нужные власти сюжеты не привел к формированию новой генерации, а стал причиной крайней скудости исторических знаний.

Литература

1. Гулевская Н. А., Гулевский А. Н., Чайченко Д. В. Историческая память как фактор формирования идентичности // *Философия права*. 2019. № 2(89). С. 137–145.
2. Данилов В. Н. Финальные аккорды «детища» М. Н. Покровского: общество историков-марксистов в начале 1930-х гг. // *Вестник ВолГУ. Серия 4. История. Регионоведение. Международные отношения*. 2021. Т. 26. №2. С.144–156. С.145.
3. Дитякин В. Т. Курс истории торгового капитализма в вузах // *Историк-марксист*. 1928. №10. С. 197–202.
4. Иоаннисисани Ал. Рабочие книги по обществоведению // *Историк-марксист*. 1928. №7. С. 207–217.
5. Историческая память и российская идентичность / под. ред. В. А. Тишкова, Е.А. Пивневой. М.: РАН, 2018. – 508 с.
6. Кривцов С. С. Место истории в программах общественно-экономических вузов // *Историк-марксист*. 1926. № 2. С. 225–235.
7. Ленин В. И. Предисловие к книге И. И. Степанова «Электрификация РСФСР в связи с переходной фазой мирового хозяйства» // Ленин В. И. Полное собрание сочинение. Т. 45. М.: Политиздат, 1970. С. 52.
8. Троцкий Л. Д. Задачи коммунистического воспитания. URL: <https://www.marxists.org/russkij/trotsky/works/trot1965.html> (Дата обращения: 24.02.2022).
9. Фридлянд Ц. О Всероссийской методической конференции преподавателей истории в совпартшколах // *Историк-марксист*. 1926. Т.1. С. 280–288.
10. Мамет Л. П. Программно-методические вопросы преподавания истории на рабочих факультетах // *Историк-марксист*. 1927. Т.3. С.182–195.
11. Николаи Ф. В. Кризис «идентичности»: культурная память по ту сторону правой ностальгии и либеральной терапии // *Неприкосновенный запас*. №135 (1/2021). С. 40–49.
12. О преподавании гражданской истории в школах СССР. Постановление Совета народных комиссаров СССР и Центрального Комитета ВКП(б) // *Известия ЦИК Союза ССР и ВЦИК* от 16 мая 1934 года. №113.

13. Покровский М. Н. Задачи Общества историков-марксистов // Историк-марксист. 1926. Т. 1. С. 3–11.
14. Репина Л. П. Историческая память и национальная идентичность подходы и методы исследования // Диалог со временем. 2016. № 54. С. 9–15.
15. Рындич А. Лабораторный план и преподавание истории (Стенограмма доклада в методической секции О-ва Историков-марксистов) // Историк-марксист. 1927. Т. 3. С. 172–178.
16. Тэдзвел Г. Эксперименты в вакууме // Современная зарубежная социальная психология / под ред. Г. М. Андреевой, Н. Н. Богомоловой, Л. А. Петровской. М.: Изд-во МГУ, 1984. 256 с.
17. Шестаков А. В. Лабораторный план и рабочие тетради по истории // Историк-марксист. 1927. Т. 4. С. 200–206.
18. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: пер. с англ. / общ. ред. и предисл. А. В. Толстых. М.: Прогресс, Б. г. (1996). 340 с.
19. Turner, Jonathan H. A theory of social interaction. California: Stanford University Press, Stanford, 1988. 226 p.

References

1. Gulevskaya N. A., Gulevskiy A. N., Chaychenko D.V. Istoricheskaya pamyat' kak faktor formirovaniya identichnosti (Historical memory as a factor in the formation of identity) // Filosofiya prava. 2019. No. 2(89). P. 137–145. (In Russian).
2. Danilov V. N. Final'nye akkordy «detishcha» M.N. Pokrovskogo: obshchestvo istorikov-marksistov v nachale 1930-kh gg. (The final chords of the «brainchild» of M.N. Pokrovsky: Society of Marxist Historians in the Early 1930s.) // Vestnik VolGU. Seriya 4. Istoriya. Regionovedenie. Mezhdunarodnye otnosheniya. 2021. Vol. 26. No. 2. P. 144–156. (In Russian).
3. Dityakin V. T. Kurs istorii torgovogo kapitalizma v vuzakh (The course of the history of merchant capitalism in universities) // Istorik-marksist. 1928. No. 10. P. 197–202. (In Russian).
4. Ioannisani A.I. Rabochie knigi po obshchestvovedeniyu (Social science workbooks) // Istorik-marksist. 1928. No. 7. P. 207–217. (In Russian).
5. Istoricheskaya pamyat' i rossiyskaya identichnost' (Historical memory and Russian identity) / ed. by V. A. Tishkova, E. A. Pivnevoy. Moscow: RAN, 2018. 508 p. (In Russian).
6. Krivtsov S. S. Mesto istorii v programmakh obshchestvenno-ekonomicheskikh vuzov (The Place of History in the Programs of Socio-Economic Universities) // Istorik-marksist. 1926. No. 2. P. 225–235. (In Russian).
7. Lenin V. I. Predislovie k knige I. I. Stepanova «Elektrifikatsiya RSFSR v svyazi s perekhodnoy fazoy mirovogo khozyaystva» (Preface to the book by I. I. Stepanov «Electrification of the RSFSR in connection with the transitional phase of the world economy») // Polnoe sobranie sochineniy. Vol. 45. Moscow: Politizdat, 1970. P. 52. (In Russian).
8. Trotskiy L. D. Zadachi kommunisticheskogo vospitaniya (Tasks of communist education). URL: <https://www.marxists.org/russkij/trotsky/works/trotl965.html> (Accessed: 24.02.2022). (In Russian).
9. Fridlyand Ts. O Vserossiyskoy metodicheskoy konferentsii prepodavateley istorii v sovpartshkolakh (About the All-Russian Methodological Conference of History Teachers in Soviet Party Schools) // Istorik-marksist. 1926. Vol. 1. P. 280–288. (In Russian).
10. Mamet L. P. Programmno-metodicheskie voprosy prepodavaniya istorii na rabochikh fakul'tetakh (Programmatic and methodological issues of teaching history at working faculties) // Istorik-marksist. 1927. Vol. 3. P. 182–195. (In Russian).
11. Nikolai F. V. Krizis «identichnosti»: kul'turnaya pamyat' po tu storonu pravoy nostalgii i liberal'noy terapii («Identity» Crisis: Cultural Memory Beyond Right-wing Nostalgia and Liberal Therapy) // Neprikosnovennyi zapas. No. 135 (1/2021). P. 40–49. (In Russian).
12. O prepodavanii grazhdanskoy istorii v shkolakh SSSR. Postanovlenie Soveta narodnykh komissarov SSSR i Tsentral'nogo Komiteta VKP(b) (On the teaching of civil history in the schools of the USSR. Decree of the Council of People's Commissars of the USSR and the Central Committee of the All-Union Communist Party of Bolsheviks) // Izvestiya TsIK Soyuza SSR i VTsIK ot 16 maya 1934 goda. No. 113. (In Russian).
13. Pokrovskiy M. N. Zadachi Obshchestva istorikov-marksistov (Tasks of the Society of Marxist Historians) // Istorik-marksist. 1926. Vol. 1. P. 3–11. (In Russian).
14. Repina L. P. Istoricheskaya pamyat' i natsional'naya identichnost' podkhody i metody issledovaniya (Historical memory and national identity approaches and research methods) // Dialog so vremenem. 2016. No. 54. P. 9–15. (In Russian).
15. Ryndich A. Laboratornyy plan i prepodavanie istorii (Stenogramma doklada v metodicheskoy sekcii O-va Istorikov-marksistov) (Laboratory plan and the teaching of history (Transcript of the report in the methodological section of the Society of Marxist Historians)) // Istorik-marksist. 1927. Vol. 3. P. 172–178. (In Russian).
16. Tedzhvel G. Ekspereenty v vakuume (Experiments in a vacuum) // Sovremennaya zarubezhnaya sotsial'naya psikhologiya / ed by G. M. Andreevoy, N. N. Bogomolovoy, L. A. Petrovskoy. Moscow: MGU, 1984. 256 p. (In Russian).
17. Shestakov A. V. Laboratornyy plan i rabochie tetradi po istorii (Laboratory plan and history workbooks) // Istorik-marksist. 1927. Vol. 4. P. 200–206. (In Russian).
18. Erikson E. Identichnost': yunost' i krizis (Identity: youth and crisis): translated by / ed. by A. V. Tolstykh. Moscow: Progress, B. g. (1996). 340 p. (In Russian).
19. Turner, Jonathan H. A theory of social interaction. California: Stanford University Press, Stanford, 1988. 226 p.

Сведения об авторе

Амбарцумян Каринэ Размиковна – кандидат исторических наук, доцент кафедры зарубежной истории, политологии и международных отношений Северо-Кавказского федерального университета / karina-best21@mail.ru
Адрес: д.1, ул. Пушкина, 355017, Ставрополь, Российская Федерация.

Information about the author

Karine R. Ambartsumyan – PhD in History, Associate Professor, Chair of Foreign History, Political Studies and International Relations, North-Caucasus Federal University / karina-best21@mail.ru
The address: 1, Pushkin st., 355017, Stavropol, the Russian Federation.