

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ  
ИНСТИТУТ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Для обсуждения

КОНЦЕПЦИЯ ШКОЛЬНОГО КУРСА  
ВСЕМИРНОЙ ИСТОРИИ

Москва 1992

Концепция разработана в лаборатории исторического образования Института общеобразовательной школы РАО.

Под ред. к.и.н. Л.Н.Александркиной.

Georg-Eckert-Institut  
für internationale  
Schulbuchforschung  
Braunschweig  
Schulbuchbibliothek

93/2473

RUS  
2-29  
(1,92)

© Институт общеобразовательной школы РАО, 1992.

1. Социально-педагогические предпосылки. Курс всемирной истории в системе школьного исторического образования.

2. Научно-исторические основы курса.

2.1. Категориально-аспектный состав: человек - общество - при-рода. Общество как целостность. Культура, цивилизация, социум.

2.2. Всемирность и уровневость истории (история всемирная - го-сударственная - этнонациональная - региональная - история края). История всеобщая и отечественная. Мир - регион - страна.

2.3. Всемирно-исторический процесс: мировоззренческие подходы. Периодизация истории. Механизмы развития (способы произ-водства, волны, циклы).

2.4. Историзм (мировоззренческие и аксиологические аспекты).

3. Педагогические основы курса.

3.1. Типологическая динамика курса. Базисность и дифференциация.

3.2. Компоненты содержания. Принципы и уровни отбора содержания.

3.3. Педагогический диалог.

1. Социально-педагогические предпосылки. Курс всемирной истории в системе школьного исторического образования.

Развитие школьного образования в стране на рубеже 80-90-х годов характеризуется значительными изменениями как в общешколь-ной ситуации, так и в преподавании отдельных предметов, особенно общественно-научных, гуманитарных дисциплин, к которым относится история. Эти изменения предопределяются многими факторами - динамикой социополитических процессов, современными требованиями к школе, логикой развития собственно педагогической науки и прак-тики.

Необходимость и основные направления перемен в школьном историческом образовании также диктуются совокупностью разных факторов. Отличительная тенденция в развитии современного обще-ства, его духовного бытия - размывание государственно-идеологи-ческого детерминизма и социального моноцентризма. Сопутствующее этому расширение спектра методологических подходов в историчес-кой науке, ее фактографической основы способствует более глубо-кому и многостороннему познанию истории, соотношения глобальных и локальных процессов и событий. Соответственно, в школьном

преподавании истории предполагается не столько более или менее решительная замена одних частных оценок другими, сколько отвечающее современному состоянию науки представление основ исторических знаний - от свода конкретных фактов до общеисторических и методологических категорий. Это требует нового осмысления состава, типологии, содержания курсов.

Одна из основных функциональных характеристик школьного предмета - целостность, системность знания. При существовании линейно-параллельных курсов - а именно такими были действовавшие в последние десятилетия в нашей школе курсы истории союзного государства, истории республики и истории зарубежных стран - проблема целостности является особенно острой. Традиционные для методики преподавания истории рекомендации о межкурсовых связях не могли и не могут компенсировать отсутствие системообразующего компонента. Последнее служит одной из причин фрагментарности знаний, недостаточности общеисторических представлений учащихся. Очевидно, что совершенствование школьного исторического образования предусматривает в числе первоочередных задач поиск новых системно-уровневых структур предмета, обеспечивающих органичную связь всех составляющих (системообразующие и модульные компоненты, целое и части).

Особое значение для курсов истории приобретает общедидактическая задача определения ядра, оптимума содержания образования в условиях значительной децентрализации образовательной системы. Применяемый в связи с этим принцип сочетания базисных и модульных (дополнительных, "по выбору") курсов требует выявления универсального основания школьной истории, на котором строятся разные дифференцированные профильные и аспектные курсы, отвечающие социальным, профессионально-ориентированным, личностным запросам учащихся.

Эти и другие обстоятельства выдвигают на первый план проблему разработки такой структуры школьного исторического образования, которая органично сочетала бы универсальность, системность и вместе с тем функциональную вариативность.

При обосновании подобной структуры авторами настоящей концепции избраны следующие исходные общепедагогические позиции:

- предметоцентристский подход - история рассматривается как самоценный предмет, обязательно изучаемый как в основной (5-9 кл.), так и в старшей средней школе (10-11 кл.);
- предмет с органически преемственными звеньями основной и

старшей средней школы строится по этапно-модульному принципу, в соответствии с которым этапы 5 кл. - 6-9 кл. - 10-11 кл. представляют собой не механическое повторение, не изолированные (тупиковые) блоки, а последовательно разворачивающуюся целостную канву исторического образования;

- типологическая динамика курсов - от элементарных (5 кл.) через элементарно-систематические (6-9 кл.) к систематическим и интегративным (10-11 кл.).

Основными содержательными компонентами школьного предмета "история" являются две константы исторического образования в школах большинства стран - история отечества и всемирная история.

Курс всемирной истории рассматривается в настоящей концепции как универсальное основание предмета, обеспечивающее целостность и системность, необходимые для реализации базисного образования. Включение отечественной истории в этот единый курс имеет принципиальное мировоззренческое значение, позволяет органично раскрыть историю народов нашей страны в контексте мирового исторического развития.

Место курса всемирной истории в школьном историческом образовании определяется исходя из этапного-модульного построения предмета. Предполагается, что это будет единый базисный курс для общеобразовательной школы, изучаемый с 6 класса (вслед за пропедевтическим курсом рассказов из отечественной истории в 5 кл.). В старших классах он дополняется дифференцированными модульными и обобщающими курсами (отечественная история, аспектные курсы и др.).

История России, представляемая как неотъемлемая часть всемирной истории, выступает в качестве самоценного слагаемого исторического образования - в специальных модульных курсах. Они предлагаются главным образом для начальной стадии изучения предмета (5 кл.) и для дифференцированной старшей ступени (10-11 кл.). В специализированных школах гуманитарного профиля возможно параллельное изучение всемирной истории и истории России.

---

## 2. Научно-исторические основы курса всемирной истории

Курс всемирной истории основывается на диалектическом понимании категории "общего", глобального, складывающегося в ходе исторического развития из многообразных взаимодействий и взаимовлияний народов, имеющих неповторимую историческую судьбу. Всемирная история не адекватна механически представляемой сумме историй больших и малых народов. Это сложное переплетение историй цивилизаций, культур, социумов, народов, составляющих в своем непрерывном движении целостную, глобальную человеческую общность. Суть этой общности - деятельность людей в разные исторические эпохи, их историческая практика, опыт.

Одним из определяющих исходных положений предлагаемого курса является рассмотрение исторического процесса в системе характеристик "человек" - "общество" - "природа". Это способствует как установлению связей предмета "история" с другими - гуманитарными и естественно-научными - дисциплинами, так и более полному представлению собственно исторической картины мира.

Вопрос о соотношении трех названных понятий, являющийся одним из лейтмотивов исторической науки в XX в., в высшей степени актуален и в наше время. На протяжении десятилетий представители разных научных концепций и школ - марксисты, историки школы "Анналов", антропосоциологи и др. - в той или иной форме обращались к человеку как творцу истории и главному объекту гуманитарного знания. Сегодня историки вновь задаются вопросом: "возможно ли решить задачу очеловечения истории, не лишая ее способности судить о законах разворачивания исторических процессов" (Барг М.А.).

"Поворот к человеку" в общественных науках нашего времени совпадает с потенциально наиболее близким школьному предмету восприятием истории как истории человека, его жизни и деяний, взглядов, стремлений и опыта. Это - одна из ведущих линий предлагаемого курса, дающая возможность диалога с прошлым, развития у школьников широких гуманитарных интересов и представлений. Вместе с тем реальности наших дней с новой остротой ставят проблему взаимодействия человека, природы, общества. Отсюда задача курса всемирной (универсальной) истории - дать ретроспективную картину этих связей, раскрыть их диалектику.

В качестве опорных категорий в курсе используются понятия

"общество" (социум), "культура", "цивилизация"<sup>ж</sup>. Принципиально важной для школьных курсов является целостная, многоаспектная характеристика общества (социума): отношений людей, социальных групп, этносов; экономики, политики, идеологии; истории материальной и духовной культуры, этики и т.д. При этом необходимо раскрытие внутренней связи, дополняемости аспектов, преобладание однозначного детерминизма одной из сторон жизни общества (экономики, идеологии и др.). Существенное значение имеет подведение школьников к пониманию того, что все стороны социального бытия, явления и события, рассматриваемые при формально-аналитическом подходе в разных плоскостях, находятся в реальной жизни в отношениях тесного взаимовлияния, единства.

В качестве основной, системообразующей категории курса всемирной истории избрано понятие цивилизации как совокупности материальных и духовных достижений общества, его культуры, "закрепленной" в историческом развитии. В предлагаемом проекте используются следующие смысловые версии термина "цивилизация":

- цивилизация (цивизованность) как качество (в отличие от варварства);
- локально-исторические цивилизации (сравн.: культурно-исторические типы);
- всемирная цивилизация ("всемирность как результат"), складывающаяся в новое и новейшее время по мере развития, распространения индустриального общества. При этом речь идет не о некоей линейности, унификации форм и синхронности стадий развития стран. Всемирность состоит в усилении связей и взаимозависимостей стран и народов, глобализации процессов и событий в разных регионах. Она выражается также в выявлении направленности, динамики, ритма социально-экономического развития, которые могут быть признаны

---

<sup>ж</sup> Ввиду многообразия существующих трактовок этих понятий следует специально оговорить смысловые значения, которые им приданы в настоящей концепции. Общество (социум) рассматривается как совокупность (система) отношений, совместной деятельности людей. Культура трактуется в ее широком понимании - как социальная деятельность людей во всех сферах бытия и сознания.

Определение цивилизации см. в тексте.

если и не универсальными, то все же доминирующими, определяющими точки отсчета на уровне глобального движения. В сопоставлении с этими доминантами раскрываются понятия асинхронности, неравномерности развития.

Базисный характер курса всемирной истории предусматривает, наряду с многоаспектностью, многоуровневость исторической картины. История представляется в нем в следующем спектре: всемирная история - история государств - <sup>история цивилизационная</sup> история региональная - история края. В названных уровнях прослеживается диалектика общего - особенного - единичного в истории. Системное их представление в базисном курсе позволяет органично сочетать его с вариативными, дополнительными курсами-модулями, в основу которых могут быть положены уже не все, а один-два уровня (история государства, народа, края и т.д.).

Структурообразующая роль в базисном курсе отводится триаде "мир - регионы - страны". В каждом разделе курса предусматривается: а) обзор наиболее значительных событий и явлений глобального масштаба; б) характеристика развития основных групп стран (по цивилизационно-региональному или стадияльному признаку); в) материал по истории отдельных стран. Основаниями для отбора последнего могут служить как всеобщее значение событий в той или иной стране, влияние их на мировые процессы, так и их историческая индивидуальность.

Категория всемирности имеет аксиологическую обусловленность, определяется той или иной системой ценностей. В данном случае речь идет о европейской историко-культурной, философской, историографической традиции. Значительное внимание уделяется истокам, историческому пути, достижениям европейской цивилизации, внутрицивилизационным регионам, их взаимодействию между собой и с другими цивилизациями. При этом наряду с субъективным мотивом причастности существенную роль играют и объективные критерии динамичности развития, технологического, социального прогресса.

Особое внимание к европейской истории не означает, однако, трактовки других регионов мира как чего-то находящегося вне исторического движения, маргинального. Цивилизационный подход предполагает раскрытие самобытности стран и регионов - как в исторической генетике, так и в ситуативном (системно-функциональном) сопоставлении. Существенное значение придается идее взаимодействия, взаимовлияния цивилизаций, их исторического диалога.



Предложенная уровневая "сетка" служит гибким основанием в решении проблем соотношения отечественной и зарубежной истории. История России предстает в контексте всемирной истории многогранно - в историко-государственном, этнонациональном и других аспектах. При этом имеются в виду не только разномасштабность геостнического и политического, но и качественное своеобразие этих "уровневодаспектных" историй.

Исходя из историко-цивилизационной основы курса, рассматривается вопрос о цивилизационной характеристике России. Высказывавшиеся историками и философами различные дефиниции могут быть приведены в курсе и обсуждены совместно с учащимися как примеры научной и публицистической полемики. Составители предлагаемого курса рассматривают Россию как часть европейской цивилизации и вместе с тем - по мере формирования геополитического пространства Российского государства - полицивилизационное образование. В этом случае наиболее приемлемым представляется определение России как цивилизационного региона, принадлежность которого к европейской цивилизации и одновременно "особость" обосновывается рядом факторов - геополитических и социополитических, этнических, конфессиональных, культурологических и др.

Соответственно, место российской истории в общем курсе определяется тем, что Россия - это: а) часть мира и Европы; б) самобытный регион, рассматриваемый в диалектике общего и особенного, уникального; в) одно из средоточий межцивилизационных контактов Европа - Азия (Запад - Восток). Структурно-дидактическое решение состоит в этом случае в органическом (а не по принципу механического чередования автономных блоков) включении материала по истории России в содержание единого курса:

- во вводные и итоговые обобщенные характеристики этапов мирового и европейского развития;
- в виде самостоятельных тем, сюжетов, касающихся собственно российской истории;
- в объединенные темы - событийные, связанные с международными явлениями (международные отношения, войны и др.) или проблемные (история культуры и т.д.).

Положенные в основу курса многоуровневое раскрытие истории, цивилизационный подход позволяют по-новому подойти к краеведческому компоненту. Роль последнего не может быть сведена, как это нередко бывает, к иллюстрированию "на наглядном материале"

отдельных событий истории государства. История родного края должна предстать как проявление ("микрокосмос") истории глобальной, истории народов, цивилизаций, государств. Это - важнейшая мировоззренческая предпосылка для решения дидактической задачи познания от конкретного - к общему, от близкого - к далекому, от части - к целому и наоборот. Данный подход призван способствовать также осуществлению более эффективной связи базисного и модульных (факультативных, "по выбору") курсов истории родного края (области, города, села).

Особое место в концептуальном обосновании школьного курса истории принадлежит, наряду с аспектами и уровнями представления истории, характеристике всемирно-исторического процесса, механизмов и динамики развития общества с древности до наших дней. ●

Одна из линий развития прослеживается в зарождении, расцвете и упадке локально-исторических цивилизаций, их смене, преемственности. Основой для этого служит широкий круг научных трудов - от социологических построений и теории цивилизаций А. Дж. Тойнби до исследований различных групп и отдельных цивилизаций (Г. М. Бонгард-Левин и др.).

Вместе с тем в рамках внутривизантизационной динамики трудно выявить направленность глобального движения, поступательное развитие человечества. В связи с этим в курсе, наряду с цивилизационными подходами, применяется понятийный ряд, характеризующий три исторически преемственные способа производства: добывающий, аграрный, индустриальный (вариант макроформационного анализа). Это не означает технократического детерминизма или механистического представления о глобальной смене способов производства. Известно, что они сосуществуют в тех или иных соотношениях на протяжении длительных исторических периодов. Однако рассмотрение названных способов производства в их последовательности позволяет выявить доминанты всемирно-исторического процесса, его более и менее динамичные потоки. С этой целью используются элементы сопоставительного стадийно-регионального анализа.

Авторы концепции допускают совмещение в школьном курсе элементов разных методологических подходов. Их применение представляется принципиально важным для раскрытия учащимся различных

возможностей восприятия и познания истории. Естественно, они не "обрушиваются" на школьника все сразу, а предлагаются в качестве версий в разных типах курсов, на разных ступенях обучения и т.д. В старших классах учащиеся могут - на уроках истории и обществознания провести уже сопоставительное рассмотрение методологических особенностей и возможностей этих подходов. Таким образом речь идет о существенном усилении познавательного, мировоззренческого потенциала предмета в целом. Помимо этого, сочетание разных подходов придает курсу композиционную многоплановость. Хронологическая вертикаль в изложении событий может дополняться "горизонтальными срезами" общественного бытия с широкими культурологическими описаниями, элементами социологической типизации и т.д. Исходные положения и материалы для подобных характеристик содержатся в исследованиях М.Вебера, историков школы "Анналов", отечественных медиевистов и др.

Многоаспектность и разноуровневость представляемой в курсе исторической картины предопределяют многослойность применяемой в нем системы периодизации. Она включает периодизацию:

- а) общеисторическую (рамочная периодизация четырех эпох - истории древнего мира, средних веков, нового, новейшего времени - в соответствии с европейской историографической традицией);
- б) цивилизационную (развертка цивилизационно-региональных и национальных "историй" в переводе на европейское летоисчисление);
- в) процессуальную ("волны", "циклы", "прорывы", "вспышки" и т.п. в региональных и глобальных процессах);
- г) событийную (периодизация конкретных локальных, региональных и т.д. событий).

Приведем принимаемый в качестве общего ориентира вариант цивилизационной периодизации.

1. Первобытность.
2. Древние цивилизации Нила, Междуречья, Инда, Хуанхэ и др. (IV тыс. до н.э. - середина I тыс. лет до н.э.).
3. "Осевое время" (VIII - III вв. до н.э.).
4. Великие цивилизации: Китай; Индия; Средиземноморье и производные от него - Европа, Византия (Русь), арабо-исламский мир; цивилизации Латинской Америки - середина I тыс. лет до н.э. - IV-IX вв. н.э. - XV в. н.э.
5. "Новое осевое время": Европа, Азия, Латинская Америка, Африка (вторая половина XV - начало XIX вв.).

6. Всемирная история XIX-XX вв. (цивилизации, стадияльные регионы, индустриальное и традиционные общества). XX в. и современный мир.

Данная периодизация носит многофакторный характер, сочетая критерии цивилизационного, типологического, всемирного. Отсюда - отсутствие в ней жестких разделяющих эпохи рубежей. Категория "осевого времени" трактуется шире, чем у автора данного термина К.Ясперса. Это - время становления не только религиозных основ, но систем отношений, норм, ценностей, характеризующих те или иные исторические общества. "Осевое время" - это сдвиг, порождающий новое качество бытия, часто сопровождающийся междивизиационными контактами, синхронностью процессов. При таком понимании данное явление может служить рубежом как для внутрицивилизационной, так и для всемирной истории.

Использование в предлагаемом курсе элементов социологического порядка не означает отказа от позитивной (описательной) истории, от линейной исторической канвы, приемов исторического объяснения. Более того, авторы стремятся обогатить собственно историческую основу курса. Так, историзм, служащий ведущим структурообразующим принципом, применяется также в качестве важнейшей мировоззренческой категории. Это - аналитический прием, раскрывающий события в развитии. Это вместе с тем и способ восприятия исторических явлений в адекватной им системе ценностей (идеологических, нравственных и др.) и лишь затем соотношения их с ценностями современного общества (но не подмена одних другими).

В этом последнем смысле историзм представляет собой категорию аксиологическую. Ознакомление учащихся с исторически существовавшими ценностными системами и конкретными трактовками явлений и событий - в их идейном и аспектном многообразии - важно уже в информационно-познавательном отношении. Вместе с тем предполагается сопоставление различных интерпретаций и оценок событий, что рассматривается не только как разновидность познавательной деятельности, но и как возможность и школа выработки своего отношения, выбора позиции.

### 3. Педагогические основы курса.

Курс всемирной истории строится как элементарно-систематический, причем степень дискретности или системности меняется по мере продвижения от средних классов к старшим. В частности, в рамках 6-9 кл. можно выделить две ступени - 6-7 кл. и 8-9 кл. -

различающиеся в этом отношении в силу как возрастных особенностей учащихся, так и своеобразия самого исторического материала.

В изучаемой в 6-7 кл. истории древнего мира и средних веков преобладает сюжетное изложение. Основой, связующими звеньями курса становятся социо-типологические представления о крестьянском хозяйстве, поместье, городе, ремесле, торговле, церкви и т.д., характеристика образа жизни и мыслей людей в разных странах и разные эпохи, раскрытие событий через поступки, деяния человека.

В 8-9 классах, где изучается главным образом история нового времени, возрастающая системность курсов выражается как в обращении ко всему многообразию сфер жизни общества, так - и особенно - в раскрытии взаимосвязей между ними. Все более систематический характер курса обеспечивается также расширяющимися пространственными рамками, увеличивающимся числом стран и регионов, которые становятся объектом рассмотрения.

В 10-11 кл. целостность и системность при изложении истории XIX в. становятся доминирующими. Это не только не исключает появления на этой ступени курсов, связанных с теми или иными сторонами (асpekтами) истории, но и составляет своего рода фундамент для подобных курсов.

Базисный статус курса всемирной истории не означает жесткой заданности, унитарности его содержания. Предполагается дифференцированный подход в отборе учебного материала: основной - дополнительный, элементарный - сложный и т.д. Такая внутренняя дифференциация отражается в программе с помощью рубрикации материала, выделения резервного времени, используемого учителем по своему усмотрению и т.д.

При определении основных компонентов, принципов и уровней отбора содержания курса авторы концепции исходят из следующих дидактических и психолого-педагогических положений.

- В содержание школьного исторического образования включаются наряду с традиционными составляющими - фактами, идеями, отдельными теоретическими положениями - знания о способах анализа и оценки исторических явлений; опыт творческой деятельности (Лернер И.Я.).

- Дидактические требования научности, доступности и достаточности, наглядности и др., определяющие отбор содержания курса по этапам обучения и классам, применяются в тесной взаимосвязи с

основополагающей в общепедагогическом отношении позицией деятельностного подхода в обучении.

- При определении структуры и логики изложения учебного материала авторы исходят из того, что школьные курсы отличаются от вузовских курсов и от самой процедуры научного познания в том, что касается пропорций и механизмов взаимодействия обобщенных и конкретных, теоретических и эмпирических знаний (исследования Шапоринского С.А. и др.). При моделировании познавательных ситуаций в школьном курсе учитываются психологические особенности развития ребенка, уровень и пути формирования его мыслительной деятельности (труды Давыдова В.В., Талызиной Н.Ф. и др.).

- Предполагается, что содержание курса должно быть представлено в определенном спектре (множестве) источников знаний (авторский текст учебника, исторические документы, статистика, периодика, публицистика, изобразительные материалы и др.), с которыми учащиеся могли бы самостоятельно работать. Речь идет, как минимум - об универсальном учебнике, включающем названные источники, как оптимум - об учебном комплекте: учебник-хрестоматия для учащихся - сборник заданий для самостоятельной работы - рабочая тетрадь - книга для чтения.

- Исторический (источниковедческий) разбор разных материалов и содержащихся в них версий является обязательным компонентом учения, способствующим развитию у школьников аналитического мышления, умений аргументировать, доказывать, оценивать. В связи с этим в содержание курса включаются в качестве объекта изучения элементы методологических исторических знаний.

- Наряду с описательной и аналитической функциями курс всемирной истории - в силу своей универсальности (всеобщности) - обладает особым потенциалом для раскрытия разных ценностных систем и ориентаций и формирования эмоционально-ценностного отношения к изучаемому у самих школьников. Включение соответствующего исторического материала является принципиально важным требованием при отборе содержания курса. Оно предопределяет одно из наиболее значительных воспитательных воздействий школьной истории.

Рассматривая вопрос об основных уровнях отбора и представления содержания курса, целесообразно говорить о трех нижеследующих: а) уровень программно-нормативных документов (программы, требования к знаниям в диапазоне "ученик должен" - "ученик

может"); б) уровень учебно-методической литературы; в) уровень учителя (учебный материал, реально представляемый конкретному классу, ученику на конкретном уроке). Определяющая, в известном смысле кульминационная роль учителя в данной цепочке предполагает, что он, при свободном выборе материала, в полной мере обеспечен всеми документами и пособиями предшествующих уровней - от концепции до учебных текстов и раздаточных материалов.

Идея диалога, рассматриваемая в качестве одного из основополагающих постулатов курса, исходит из отношения к школьнику не только и не столько как к объекту педагогического воздействия, а и как к субъекту учения. Диалогические взаимодействия "учитель - ученик", "ученик - учебник", "ученик - исторический источник", "ученик - историк", "ученик - ученик" - грани диалога, моделируемого в той или иной мере на всех уровнях отбора содержания курса. Так, уже на уровне программы предусматривается обращение к разным характеристикам и оценкам событий в отдельных источниках и работах историков, в представлениях современников и потомков и т.д. Раскрытие неоднозначности, диалектической бесконечности смыслов каждого явления и отсюда - относительности любой односторонней оценки, само по себе имеет большое мировоззренческое значение. Продолжая эту линию программ, авторы учебных пособий и, конечно, учитель с помощью диалогических, проблемных, поисковых ситуаций и вопросов подводят школьников к осмыслению различных суждений, их ценностных критериев, к определению собственного отношения к событиям прошлого и настоящего. Это способствует развитию как исторического, так и общесоциального сознания учащихся.

Подписано в печ. *12 10 92* *Сейтмухаметов И. И.* Объем 1,0 п.л. Тир. 100 экз. Зак. 342

---

Отпечатано на ротапринте Института общеобразовательной  
школы РАО. Москва, ул. Макаренко, 5/16.