Министерство образования и науки Российской Федерации
Казанский федеральный университет
Институт международных отношений, истории и востоковедения

Российское историческое общество
Казанское отделение

Российское общество интеллектуальной истории
Казанское отделение

УЧИТЕЛЬ ИСТОРИИ В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ЕВРАЗИИ в конце XX – начале XXI в.

Материалы
Всероссийской научно-практической конференции
с международным участием

Казань, 25–26 марта 2016 г.

Казань
2016

УДК 37-051:93 "19/20"
ББК 74.04:63
У 92

Печатается по рекомендации
Редакционно-издательского совета
Института международных отношений, истории и востоковедения
Казанского федерального университета

Редакционная коллегия:
А.Н. Валиахметов, В.А. Летяев, Д.Е. Мартынов, Г.П. Мягков (*сост., отв. редактор*.), О.В. Синицын (*сост., отв. редактор*), Р.Р. Фахрутдинов, Р.Р. Хайрутдинов

У92 **Учитель истории в социокультурном пространстве Евразии в конце XX – начале XXI в.:** Материалы Всероссийской научно-практической конференции / сост. и отв. ред. Г.П. Мягков, О.В. Синицын. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2016. – 384 с.

ISBN 978-5-00019-617-5

В книгу включены доклады участников Всероссийской научно-практической конференции, проведенной 25-26 марта 2016 г. отделением «Высшая школа исторических наук и всемирного культурного наследия» Института международных отношений, истории и востоковедения Казанского федерального университета и казанскими отделениями Российского исторического общества и Российского общества интеллектуальной истории.

Для научных работников, преподавателей, учителей, аспирантов и студентов.

Работа реализована за счет средств субсидии, выделенной Казанскому федеральному университету для выполнения государственного задания в сфере научной деятельности.

УДК 37-051:93 "19/20"
ББК 74.04:63

ISBN 978-5-00019-617-5

© Издательство Казанского университета, 2016

ОТ РЕДКОЛЛЕГИИ

Развивая традиции исторических факультетов Казанского государственного университета и Казанского государственного педагогического института/университета отмечать юбилейные даты вузов проведением научных конференций[1], в Институте международных отношений, истории и востоковедения Казанского федерального университета по инициативе кафедры истории России и стран ближнего зарубежья 25-26 марта 2016 года прошла всероссийская научная конференция «Учитель истории в социокультурном пространстве Евразии в конце XX – начале XXI вв.», посвященная 140-летию со дня основания Казанского учительского института. Открытый 24 октября 1876 г., он стоял у истоков системы профессионального педагогического образования в Республике Татарстан и во всех национальных рес-

[1] См.: **Историческая наука в Татарстане**: исследовательские и педагогические традиции. Материалы межвузовской научной конференции, посвященной 120-летию Казанского государственного педагогического университета / отв. ред. В.М. Бухараев, О.В. Синицын. Казань: Форт Диалог, 1996; **Жить историей**: 60 лет историческому факультету Казанского университета. Сб. ст. Казань: Хэтер, 1999; **Преподавание истории в вузе**: исторический опыт и современность. Материалы межвузовской научно-практической конференции, посвященной 125-летию КГПУ (30 октября 2001 г.) / отв. ред. О.В. Синицын. Казань, 2002; **Казанский университет как исследовательское и социокультурное пространство:** сб. научных статей и сообщений / составители и отв. ред. Г.П. Мягков и Е.А. Чиглинцев. Казань: Казанский гос. ун-т, 2005; **Историческое образование в вузах Казани**: материалы межвузовской научной конференции, посвященной 130-летию со дня основания ТГППУ / составители и отв. ред. Г.П. Мягков и О.В. Синицын. Казань: «Экспресс-плюс, 2006; **Сообщество историков высшей школы России: научная практика и образовательная миссия**: материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 75-летию исторического факультета Казанского государственного педагогического института и 70-летию восстановления исторического факультета в Казанском государственном университете / отв. ред. Л.П. Репина. М.: ИВИ РАН, 2009; **Университетская корпорация: память, идентичность, практики консолидации:** материалы Всероссийской научной конференции с международным участием, посвященной 210-й годовщине основания Казанского университета; Казань, 27-29 ноября 2014 г. / составители и отв. ред. Г.П. Мягков, Е.А. Чиглинцев. Казань: Изд-во «ЯЗ», 2014.

публиках Поволжья. Данная конференция явилась продолжением развернувшегося диалога ученых в Казани о современных задачах вузовского и школьного исторического образования в России[1].

Научная конференция – это в первую очередь ответы участников на те крупные проблемы, которые оказываются в центре внимания ученых и отражают содержание их текущей исследовательской работы. В современной общественно-политической жизни России особую остроту получил вопрос о подготовке **учителя нового поколения**, способного реализовать задачи модернизации всей системы образования страны, что во многом будет зависеть от уровня подготовки учителей истории и обществознания, профессиональная деятельность которых является одним из наиболее важных каналов формирования мировоззрения подрастающих поколений, ценностных ориентаций граждан России.

За минувшие десятилетия произошли большие перемены во всех сферах жизни российского общества, эти изменения в немалой степени затронули историческую науку, систему ее преподавания в вузах и средней школе. Интенсивное реформирование отечественного образования всех уровней, введение компетентностного подхода в трактовке качества образовательного процесса, практическое внедрение современных методов обучения, информатизация требуют систематического анализа и оценки тенденций в модернизации системы образования, учета мирового и российского опыта, оптимального соотношения традиций и новаций. Все это нашло свое отражение в выступлениях участников конференции и в материалах, подготовленных к печати. При этом первостепенное внимание было обращено на университетское историческое образование, его опыт, уроки и векторы совершенствования в XXI в., проблемам подготовки и перепод-

---

[1] См.: **Историческое образование в высшей школе: формирование специалиста и гражданина**. Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Казань, 9-10 декабря 2010 г. / составители и отв. ред. Г.П. Мягков, Р.А. Набиев. Казань: Казан. ун-т, 2010; **Историческое образование в условиях современных вызовов:** Материалы международной научно-практической конференции, Казань, 22-23 ноября 2012 г. / составители и отв. ред. Г.П. Мягков, Р.А. Набиев, Е.А. Чиглинцев. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2012; **Школьный учебник истории: концептуальные и научно-методические проблемы.** Материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 110-летию со дня рождения Е.И. Устюжанина и 80-летию со дня рождения К.Р. Синицыной (Казань, 11-12 декабря 2012 г.) / составители и отв. ред. Г.П. Мягков и О.В. Синицын. Казань: Изд-во «Отечество», 2013.

готовки учительских кадров, особенностям учебного процесса по направлению «Педагогическое образование», функциям, содержанию и технологиям историко-обществоведческого образования и воспитания.

Всероссийский уровень конференции позволил выявить общее и особенное, трудности и противоречия в деле реформирования высшего профессионального и общего среднего образования в России, в подготовке нового учителя истории, а ученые из стран ближнего зарубежья расширили представления об аналогичных процессах в социокультурном пространстве Белоруссии и Казахстана. В состоявшейся конференции наряду с уже известными историками и педагогами участвовали и молодые исследователи, что уже стало хорошей традицией научных форумов, организуемых и проводимых Казанским федеральным университетом, его сообществом историков и обществоведов.

Свидетельством высокого уровня нынешней конференции являются тесные, плодотворные контакты казанских историков практически со всеми гуманитарными научными и образовательными центрами России и Республики Татарстан. Эффективной формой такого сотрудничества является деятельность Российского исторического общества и Российского общества интеллектуальной истории, казанские отделения которых выступило в числе инициаторов и организаторов конференции, материалы которой представлены в данном сборнике. Есть все основания полагать, что ученые казанской исторической школы совместно со своими российскими и зарубежными коллегами и дальше будут прилагать усилия к тому, чтобы традиция этих конференций и таких изданий жила и развивалась.

Г.П. Мягков, О.В. Синицын

Раздел 1

ИСТОРИК В КООРДИНАТАХ ВРЕМЕНИ И ПРОСТРАНСТВА

УДК 94(092)

Мягков Г.П., Недашковская Н.И.

«Профессор славянских наречий» В.И. Григорович: Ученый vs Учитель (к проблеме реконструкции этических аспектов идентичности ученого)

В статье представлена проблематизация этических аспектов идентичности ученого в контексте изучения феномена научной школы и научной коммуникации на материале историографического нарратива о представителе первого поколения университетских славистов, основателе казанской научной школы славяноведения В.И. Григоровиче (1815–1876).

Ключевые слова: идентичность, славистика, научная школа, научная коммуникация, В.И. Григорович.

Проблемы изучения различных аспектов идентичности и процессов самоидентификации ученого особенно актуальны для истории наук, возникших как часть культурных и политических проектов национального строительства[1]. История славистики, формировавшейся в русле европейских проектов славянского нациестроительства, с самого начала рассматривалась преимущественно в политическом контексте. До лингвистического и антропологического поворотов в середине XX в. историографы выстраивали ее как цепочку открытий памятников культуры славян и частных закономерностей развития отдельных славянских культур, детерминированную направлениями общественной мысли XIX в.[2], после – в Европе сформировалась исследова-

[1] См.: Репина Л.П. «Национальный характер» и «образ Другого» // Диалог со временем. Альманах интеллектуальной истории. 39. М., 2012. С. 9-19.

[2] См.: Ягич И.В. История славянской филологии // Энциклопедия славянской филологии. ИОРЯС. Вып. 1. СПб., 1910; Лаптева Л.П. История славяноведения в России в XIX веке. М., 2005.

тельская традиция прочтения истории этой науки как разновидности идеологического нарратива[1].

Однако целостная история славяноведения, как история людей и идей, до сих пор не написана. За рамками имеющихся подходов остается множество вопросов о механизмах и личных мотивах интеллектуального проектирования, которые не имеют ответов в историографии. Так, до настоящего времени предметом научного рассмотрения не становились многие аспекты трансляции научного знания славистами, поставлена, но не исследована на широком круге источников проблема разрывов в функционировании научных школ[2], не проблематизированы общие вопросы взаимосвязи славистики и богословия, включающие, в том числе, и проблему религиозной идентичности славистов и выяснение роли их религиозных убеждений в судьбе славяноведения.

Закономерно поэтому, что история славяноведения – один из наиболее туманных сюжетов историографии. Он начинает создаваться в 1840–1850-е годы в процессе формирования и развития университетских центров славяноведения. Представители первого поколения университетских славяноведов, О.М. Бодянский, П.И. Прейс, И.И. Срезневский, В.И. Григорович, с самого начала преподавательской деятельности включают в программы своих курсов концептуальные обзоры достижений европейского и отечественного славяноведения. В 1850–1870-е гг. собирание и публикация исследований и материалов по истории славяноведения становится устойчивой традицией (И.И. Срезневский, О.М. Бодянский, Н.П. Барсуков, П.П. Пекарский, Н.А. Попов, М.И. Сухомлинов), появляются обобщающие труды (В.И. Ламанский, А.А. Котляревский). А к 1880-м годам уже принято начинать ученую деятельность с написания диссертаций о творчестве крупнейших славистов конца XVIII – первой половины XIX вв.

Обширный и многослойный нарратив истории славяноведения буквально наполнен противоречивыми оценками своих персонажей, что нередко взрывает образ ученого изнутри.

Историографы, будучи в большинстве случаев сами славяноведами, требуют от своих героев, «претендующих» на звание

---

[1] См.: Macura V. Znamení zrodu: české národní obrození jako kulturní typ. Praga: Ceskoslovenskyi spisovatel, 1983; Гланц Т. Славянская борьба в Центральной Европе // Неприкосновенный запас. 2007. №6. С. 40-51.

[2] Репина Л.П., Мягков Г.П. Интеллектуальная культура и научные коммуникации // Вестник Удмуртского университета. Серия 5: История и филология. 2014. Вып. 3. С. 137-142.

положительных, не только наличия обширных знаний (славянские языки, этнография, словесность, история), достойных научных трудов (крупных, написанных на большом количестве источников исследований), большого количества учеников и европейской научной известности. Для завершения положительного образа необходим некий научный и моральный подвиг во имя своей науки, соответствие ее высокой миссии и преданная любовь к предмету изучения – «славянству», «славянскому миру», «славянщине». Однако даже при наличии всех указанных характеристик персонаж истории славяноведения иногда так и не становится положительным и тогда его образ остается загадкой для последующих интерпретаторов.

Такова историографическая судьба В.И. Григоровича (1815–1873). Его научная биография содержит все необходимые элементы для создания положительного образа славяноведа. Будучи учеником и последователем академика А.Х. Востокова, Григорович стал основоположником одной из первых в России – казанской школы славяноведения. Исследованиями Григоровича по славянскому языкознанию [«Исследования о церковнославянском наречии» (1840), «Статьи, касающиеся древнего славянского языка (1852)] было раскрыто значение церковнославянского языка для изучения других славянских языков, а также ключевые вопросы происхождения глаголицы и славянского письма вообще. Первая в славяноведении сравнительная история славянских литератур «Опыт изложения литературы славян в ее главнейших эпохах» (1842) предстает единственным фактом последовательного применения сравнительного метода в нелингвистическом обобщающем труде. Григорович также стоял у истоков исторического славяноведения в Казанском университете. В Казанской духовной академии ученый основал одну из первых в России текстологических школ, результатом деятельности которой стало вышедшее через несколько десятилетий многотомное Описание рукописей Соловецкой библиотеки, под общей редакцией его ученика, профессора И.Я. Порфирьева[1].

Путешествие в славянские земли В.И. Григоровича оценено в науке как научный подвиг: ученому во многом с риском для жизни удалось проникнуть в «чужой» до того времени и во многом враждебный европейцам «славянский мир», находившийся

[1] См.: Макарова (Недашковская) Н.И., Мягков Г.П. Соловецкая библиотека как фактор развития славяноведения в Казани // Исследования по Русской истории и культуре. М., 2006.

под турецким владычеством. В результате этого путешествия исследователем были собраны обширные сведения о современном состоянии ряда славянских языков и диалектов, серьезно уточнены географические карты «славянских земель», бывшие до этого весьма приблизительными, а также открыты уникальные памятники древней славянской письменности. Не случайно, по свидетельству современников, А.Х. Востоков «*уже в виду кандидатской работы… провидел в авторе, еще студенте Григоровиче, достойного кандидата на кафедру…, а у порога смерти желал, чтобы кресло его в Академии было замещено Григоровичем*»[1]. Путешествие принесло Григоровичу и большую европейскую славу – звание «русского Шафарика»[2]. Известно также, что на приобретение ценных для своей науки памятников, а также материальную поддержку нуждающихся представителей зарубежного славянства ученый потратил все имевшиеся средства, закончив жизнь практически в нищете.

Все названные вехи жизни и деятельности, а также особенности личности ученого присутствуют в большинстве историографических нарративов о нем, а ссылки в научных трудах (вплоть до самых современных) подтверждают значимость его открытий. Вообще, биографический нарратив об исследователе включает в себя истории, зафиксированные в мемуарах ученых – коллег и учеников, некрологи (эта группа источников традиционно считается наиболее субъективной и подчиненной законам жанра), биографические очерки и, наконец, научные биографии, которые могут существовать самостоятельно, либо как часть «истории» определенного периода развития науки[3]. Мемуары учеников и коллег Григоровича создают тот самый положительный именно для славяноведения образ.

О научных взглядах, своеобразии педагогической деятельности, научных контактах, стиле общения В.И. Григоровича писали и те, кто учился у него, сотрудничал, принял эстафету развития российского славяноведения и в казанский (В.П. Молоствов,

---

[1] Кочубинский А.А. Виктор Иванович Григорович (1815–1876) в истории славяноведения. Одесса, 1894. С. 51.

[2] См.: Дьомін О.Б., Алєксєєнко М.В. Шукач слов'янських скарбів В.І. Григорович: монографія. Одеса, 2015; В.И. Григорович и развитие славяноведения в России: Материалы «круглого стола» с международным участием, посвященного 200-летию со дня рождения ученого. Казань, 10 апреля 2015 г. Казань, 2015.

[3] См.: Репина Л.П. Персональные тексты и «новая биографическая история»: от индивидуального опыта к социальной памяти // Сотворение истории. Человек Память Текст: Цикл лекций. Казань, 2001; Слава и забвение: парадоксы биографики / Под ред. Л.П. Репиной. М., 2014.

И. Красноперов, К.В. Лаврский, В.В. Лаврский, А.И. Соколов, А.И. Овсянников, П.А. Ровинский, А.С. Гацисский, П.В. Знаменский, А.П. Щапов, В.И. Модестов, Д.А. Корсаков, М.П. Петровский, И.Я. Порфирьев, А.И. Александров и многие другие), и в одесский (Г.Е. Афанасьев, И.В. Линниченко, А.И. Маркевич, А.А. Кочубинский, М.Г. Попруженко, В.И. Кирпичников, Ф.И. Успенский и др.) периоды. В их воспоминаниях обычно оказываются неразделимыми характеристики Григоровича-ученого и Григоровича-профессора. Перед нами предстает образ подвижника науки, человека монашеского склада, способного, однако, щедро делиться с окружающими своими духовными дарами[1].

В биографических очерках и других больших историографических нарративах – иная картина. Крупнейшие славяноведы XIX в., принадлежащие к разным поколениям, начиная с современника В.И. Григоровича – академика И.И. Срезневского, создают образ ученого, который обладал обширными фактическими знаниями, большим потенциалом, но так и не состоялся в науке, не сказал своего особого, значительного слова. Переходя из поколения в поколение, негатив усиливался и концентрировался. В «Истории славянской филологии» И.В. Ягича глава, посвященная деятельности Григоровича в Казани и Одессе, получает название, ставшее впоследствии фразеологизмом: «В.И. Григорович: преподавательская деятельность; труды его не оправдали ожиданий...»[2]. Именно этому фундаментальному

---

[1] Типична и показательна характеристика В.И. Григоровича, данная проф. В.И. Модестовым: «С ним было даже страшно говорить о науке, несмотря на всю его младенческую кротость и самую утонченную вежливость... Всецело преданный науке, только одной науке, он в каждый данный момент, по какому угодно предмету, преподающемуся в историко-филологическом факультете, буквально засыпал своего собеседника данными, даже относившимися к специальной области последнего... Действие его на слушателей, даже в самую последнюю пору, было самое сильное: все его ближайшие слушатели, то есть люди, избиравшие славянские наречия своей специальностью, любили его до страсти, до обожания. Он не только увлекал их восторженною преданностью к науке, но и учил их с таким мастерством, так скоро ставил их на ноги в своей области, что едва ли какой-либо другой русский профессор мог указать на такую живительную и непосредственную плодотворность своей преподавательской деятельности» (Модестов В.И. Отрывок из воспоминаний // Исторический вестник. 1884. Т. 18. № 11. С. 302).

[2] Ягич И.В. История славянской филологии // Энциклопедия славянской филологии. ИОРЯС. Вып. 1. СПб., 1910. С. 481. Свет на источники этой, данной И.В. Ягичем, по сути, резко отрицательной оценки В.И. Григоровича проливает переписка последнего с Н.А. Поповым. В основе лежал конфликт по вопросу о преемнике В.И. Григоровича по кафедре славянских литератур (см.: Воробьева И.Г. В.И. Григорович и Н.А. Попов: два университетских профессора (по дан-

историографическому труду мы обязаны введением в историографию славистики нарратива об отсутствии в Казани (у Григоровича и вообще) славяноведческой школы, транслируемого историографами до настоящего времени[1], хотя признаки схоларности, которые дает современное науковедение здесь налицо. «Русский Шафарик» оказался фактически исключен из числа «героев» славяноведения. Результат этого, согласимся с современным историографом, в том числе и тот, что «до сих пор не написана интеллектуальная биография Григоровича, которая могла бы как-то объяснить, например, некоторую его эксцентричность, склонность к отшельничеству (философскому, "ницшеанскому" или житейскому?), осторожность в высказываниях (естественное сомнение интеллектуала или осмотрительность и скромность?) и другие особенности его личности»[2].

Только при ознакомлении со всеми имеющимися источниками научной биографии В.И. Григоровича становится ясно, что герой историографического нарратива полностью заслонил со-

---

ным их переписки) // В.И. Григорович и развитие славяноведения в России... С. 51). Сам ученый надеялся, что им станет А.А. Кочубинский, однако совет университета пригласил И.В. Ягича, по характеристике Л.П. Лаптевой, «австрийского ученого хорватского происхождения, которого "вывел в люди" И.И. Срезневский и пригрела Российская академия» (Лаптева Л.П. История славяноведения в России в конце XIX – первой трети XX в. М., 2012. С. 662). Об истории избрания И.В. Ягича ординарным профессором Новороссийского университета см.: Лаптева Л.П. История славяноведения в России в XIX веке. С. 788; о взаимоотношениях профессоров и борьбе «двух противоборствующих лагерей, во главе которых стояли В.И. Григорович и И.В. Ягич» в ученой среде историко-филологического факультета Новороссийского университета см.: Калякина К.А. Слависты Н.А. Попов и А.А. Кочубинский (по материалам переписки) // В.И. Григорович и развитие славяноведения в России... С. 189-191.

Добавим. Характеризуя опыт презентации Т.Д. Флоринским «выдающихся научных трудов», появлявшихся в славянской науке, Л.П. Лаптева позитивно оценивает его критику необъективности, тенденциозности И.В. Ягича в отношении к русским славистам (см.: Лаптева Л.П. История славяноведения в России в конце XIX – первой трети XX в. С. 661-662). Полагаем, что для оценки отношения Ягича к Григоровичу и его наследию методологически важно заключение историографа: «...теперь, по прошествии ста лет со времени выхода в свет труда австрийского ученого... стало очевидно, насколько ошибался И.В. Ягич в своей оценке и по западной "привычке" свою некомпетентность выдал за критичность и объективность» (там же. С. 662). Но дело было сделано: оценка Ягича стала доминантой в оценке творчества Григоровича [ср.: «Тем не менее Григорович не дал всего того, что мог дать и чего от него ждали» (Бузескул В.П. Всеобщая история и ее представители в России в XIX и начале XX века. Л., 1929. С. 42)].

[1] Ср.: Лаптева Л.П. История славяноведения в России в XIX веке. С. 230.

[2] Кутявин В.В. Виктор Иванович Григорович и время «первоначального накопления» материала в российском славяноведении // В.И. Григорович и развитие славяноведения в России... С. 13.

бой ученого и профессора В.И. Григоровича. Это одно из так называемых «темных мест» истории славяноведения, вряд ли поддающееся объяснению просто предвзятым отношением кого-либо из авторов и т.п. Представляется, что деконструировать его можно, только отойдя от традиционной схемы воссоздания хронологии достижений славистики и оценок исторической целесообразности ее культурных проектов. Вероятно, причины «снижения» образа ученого могут быть объяснены логикой развития этой, напомним, искусственно сконструированной науки[1]. Вслед за Востоковым, создавшим метод только для славянского языкознания, уже в первых своих трудах Григорович сформулировал основные методологические принципы всего славяноведения как комплексной науки, изучающей типологически родственные славянские культуры.

Однако, как показывает история, славяноведение по этому пути не пошло, избрав стратегию накопления фактов и последующей все большей специализации. Это развело в методологическом плане последующие поколения славяноведов с самим первоначальным замыслом – славяноведческий комплекс сохранялся лишь на уровне декларации, придающей славистике особый идеологический интерес и позволяющей оставаться внутри процесса нациестроительства. Поэтому методологические идеи Григоровича – последователя Востокова – (как и их практическая реализация в научных трудах) оказались не просто невостребованными, но породили мощный историографический негатив как способ оправдания себя.

Будем надеяться, что дальнейшие исследования приведут к исполнению мысли одного из многочисленных учеников выдающегося слависта, А.И. Овсянникова, писавшего: «Рано или поздно личность Григоровича и как ученого, и как человека, воспрянет из забвения и займет блестящее место в плеяде русских ученых»[2].

---

[1] Так, В.П. Бузескул в числе причин того, почему В.И. Григорович не оправдал ожидания и не создал «большого, крупного труда», вслед за И.В. Ягичем указал на то, что он «разменялся на мелочи», придав им в то же время особое значение для характеристики творчества ученого: «...в этих “мелочах” искрился талант, обнаруживается самостоятельность, оригинальная мысль, обширные знания» (Бузескул В.П. Указ. соч. С. 40). Итожа свой обзор творчества Григоровича, В.П. Бузескул посчитал возможным привести мнение Д.Н. Овсянико-Куликовского: «Что-то помешало ему развернуться, что-то затормозило рост его умственной силы, что-то подкосило его энергию, а что именно, неизвестно... Григорович унес в могилу тайну его души» (цит. по: там же).

[2] Овсянников А.И. Из воспоминаний старого педагога. [Начало 60-х годов] // Русская старина. 1899. Т. 99, кн. 6. С. 685.

Библиография

Macura V. Znamení zrodu: české národní obrození jako kulturní typ. Praga: Ceskoslovenskyi spisovatel, 1983.

В.И. Григорович и развитие славяноведения в России: Материалы «круглого стола» с международным участием, посвященного 200-летию со дня рождения ученого. Казань, 10 апреля 2015 г. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2015. 256 с.

Воробьева И.Г. В.И. Григорович и Н.А. Попов: два университетских профессора (по данным их переписки) // В.И. Григорович и развитие славяноведения в России: Материалы «круглого стола» с международным участием, посвященного 200-летию со дня рождения ученого. Казань, 10 апреля 2015 г. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2015. С. 47-54.

Гланц Т. Славянская борьба в Центральной Европе // Неприкосновенный запас. 2007. № 6. С. 40-51.

Дьомін О.Б., Алєксєєнко М.В. Шукач слов'янських скарбів В.І. Григорович: монографія / авт. передмови І.М. Коваль; наук. ред. В.О. Колесник. Одеса: ОНУ, 2015. 482 с.

Калякина К.А. Слависты Н.А. Попов и А.А. Кочубинский (по материалам переписки) // В.И. Григорович и развитие славяноведения в России: Материалы «круглого стола» с международным участием, посвященного 200-летию со дня рождения ученого. Казань, 10 апреля 2015 г. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2015. С. 185-193.

Кочубинский А.А. Виктор Иванович Григорович (1815–1876) в истории славяноведения. Одесса, 1894.

Кутявин В.В. Виктор Иванович Григорович и время «первоначального накопления» материала в российском славяноведении // В.И. Григорович и развитие славяноведения в России: Материалы «круглого стола» с международным участием, посвященного 200-летию со дня рождения ученого. Казань, 10 апреля 2015 г. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2015. С. 12-18.

Лаптева Л.П. История славяноведения в России в XIX веке. М.: «Индрик», 2005. 848 с.

Лаптева Л.П. История славяноведения в России в конце XIX – первой трети XX в. М.: «Индрик», 2012. 840 с.

Макарова (Недашковская) Н.И., Мягков Г.П. Соловецкая библиотека как фактор развития славяноведения в Казани // Исследования по Русской истории и культуре. Сборник статей к 70-летию профессора Игоря Яковлевича Фроянова / Отв. ред. Ю.Г. Алексеев, А.Я. Дегтярев, В.В. Пузанов. М.: Издательский дом «Парад», 2006. С. 430-440.

Модестов В.И. Отрывок из воспоминаний // Исторический вестник. 1884. Т. 18, № 11. С. 282-300.

Овсянников А.И. Из воспоминаний старого педагога. [Начало 60-х годов] // Русская старина. 1899. Т. 99, кн. 6. С. 671-693.

Репина Л.П. «Национальный характер» и «образ Другого» // Диалог со временем. Альманах интеллектуальной истории. 39. Специальный выпуск. Национальный характер, дух народа и образ Другого: способы опознания и описания. М.: ИВИ РАН, 2012. С. 9-19.

Репина Л.П. Персональные тексты и «новая биографическая история»: от индивидуального опыта к социальной памяти // Сотворение истории. Человек – Память – Текст: Цикл лекций. Казань: Изд-во КГУ, 2001. С. 344-360.

Репина Л.П., Мягков Г.П. Интеллектуальная культура и научные коммуникации // Вестник Удмуртского университета. Серия 5: История и филология. 2014. Вып. 3. С. 137-142.

Слава и забвение: парадоксы биографики / Под ред. Л.П. Репиной. М., 2014.
Ягич И.В. История славянской филологии // Энциклопедия славянской филологии. ИОРЯС. Вып. 1. СПб., 1910.

Мягков Герман Пантелеймонович, *доктор исторических наук, профессор кафедры всеобщей истории, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия; gmyagkov@yandex.ru*

Недашковская Надежда Игоревна*, кандидат филологических наук, доцент, Российский государственный гуманитарный университет, г. Москва, Россия; n.nedashkovskaya@yandex.ru*

Professor of the Slavic Dialects V.I. Grigorovich: Scientist vs Teacher (to the Problem of Reconstruction of the Ethic Aspects of Identity of the Scientist)

The article deals with the problem of ethics aspects of identity of the scientist in the context of study of the phenomenon of scientific school and scientific communication, that is presented on the material of historiographic narrative about the representative of firstgeneration of university slavists, founder of the kazan's scientific school of slavic philology of V.I. Grigorovich (1815–1876).

Key words: identity, slavic studies, scientific school, scientific communication, V.I. Grigorovich.

Myagkov German Panteleimonovich*, doctor of historical sciences, professor of the Department of World History, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia; gmyagkov@yandex.ru*

Nedashkovskaya Nadezhda Igorevna, *candidate of philology, docent, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia n.nedashkovskaya@yandex.ru*

УДК 94(092)

Григорьева Е.А., Егоров Г.В.

Наставники в нижегородской исторической науке

В статье представлена схема эволюции нижегородского исторического знания. Основателем этой традиции является П.И. Мельников (Андрей Печерский). Основателями высшего исторического образования в Нижнем Новгороде стали С.И. Архангельский и Н.П. Соколов. Большое опосредованное влияние на формирование нижегородского исторического знания оказали С.В. Ешевский, К.Н. Бестужев-Рюмин, Н.И. Кареев и С.Ф. Платонов.

Ключевые слова. Нижний Новгород, наставник, историческая наука, П.И. Мельников, С.В. Ешевский, К.Н. Бестужев-Рюмин, А.С. Гациский, Н.И. Кареев, С.Ф. Платонов, С.И. Архангельский, Н.П. Соколов, историография.

Нижегородскую традицию Учительства в истории можно бы начинать с Лаврентьевской летописи. Этот памятник оказал огромнейшее влияние на российских историков с XIX в. до сего дня. Однако звенья цепи непосредственной коммуникации Учитель–Ученик в нижегородском измерении начинаются с П.И. Мельникова (Андрея Печерского). В 1920-е гг. С.И. Архангельский обозначил основные вехи этой традиции П.И. Мельников – А.П. Щапов (как преподаватель Казанского университета, учивший А.С. Гациского) – А.С. Гациский, основатель Нижегородской учёной архивной комиссии (НГУАК) – В.Г. Короленко, приумноживший достижения НГУАК[1]. В статье, обосновывавшей необходимость принципиально нового подхода к изучению того или иного локуса, С.И. Архангельский привязывал имена-вехи нижегородского краеведения к особенностям социально-политического развития Российской империи в XIX в.

Тем не менее С.И. Архангельский наметил контуры другой – более историографической – схемы развития традиции Учителя истории. Схемы, в которой сам Архангельский занимает важное место. Схемы, в которой коммуникация «Учитель–Ученик» напоминает не цепь, а расходящиеся, ветвящиеся побеги, которые потом сплетаются и сходятся. «Желая привить интерес к истории края своим нижегородцам, весной 1847 года Мельников устраивает публичные чтения о России и Нижнем-Новгороде

---

[1] Архангельский С.И. Из истории краеведческой идеи в Нижегородском крае (Мельников-Печерский — Гацисский — Короленко) // Краеведение. 1925. Т. 2. № 1–2. С. 71–80.

в начале XVII в. и собирает аудиторию, молодежи и взрослых людей до 400 человек. В это же время среди учеников Мельникова мы встречаем Бестужева-Рюмина и Ешевского, продолжателя традиций Грановского в Московском университете»[1].

Кроме П.И. Мельникова, на выбор друзей-родственников Ешевского и Бестужева-Рюмина повлиял и профессор Казанского университета Н.А. Иванов, которого затем сменил на кафедре Казанского университета С.В. Ешевский[2]. Именно лекции С.В. Ешевского с кафедры Казанского университета слушал А.С. Гациский, оставивший мемории об этих обстоятельствах биографии Ешевского[3]. Лекции С.В. Ешевского уже в Московском университете слушал В.И. Герье, занявший после смерти первого в 1865 г. кафедру всеобщей истории. Общим фактом стало то, что большое влияние В.И. Герье оказал на формирование историка Н.И. Кареева.

В исследовательской литературе среди учеников К.Н. Бестужева-Рюмина всегда упоминается С.Ф. Платонов. Он в 1888 г. по приглашению А.С. Гациского вошёл в состав НГУАК и на многие годы вперёд определял деятельность нижегородских архивистов и историков[4].

Многие линии нижегородской историографической «генеалогии» сошлись в фигуре нижегородца С.И. Архангельского. Будучи студентом Московского университета, он слушал лекции В.И. Герье[5]. Готовя докторскую диссертацию и монографию по аграрному законодательству Английской буржуазной революции, С.И. Архангельский высылал созданные им тексты Н.И. Кареева[6]. Отклики и критический разбор Н.И. Кареевым был весь-

---

[1] Архангельский С.И. Из истории краеведческой идеи… С. С. 72–73.

[2] Кузнецов А.А. К.Н. Бестужев-Рюмин, С.В. Ешевский и П.И. Мельников (Андрей Печерский) в 1840-е гг.: будущие историки и их учитель // Мир историка: историографический сборник. Вып. 10. Омск, 2015. С. 161–162.

[3] Гациский А.С. Люди Нижегородского Поволжья) // Гациский А.С. Нижегородский летописец. Нижний Новгород, 2001. С. 347, 350.

[4] Митрофанов В.В. С.Ф. Платонов и нижегородские архивисты в подготовке юбилея 300-летия подвига Нижегородского ополчения // Мининские чтения: Сб. научных трудов по истории Смутного времени в России начала XVII в. В память 400-летия Нижегородского Подвига. Нижний Новгород, 2012. С. 409–432.

[5] Иванова Т.Н. Владимир Иванович Герье: портрет российского педагога и организатора образования. Чебоксары, 2009. С. 132–133.

[6] См. подробнее: Кузнецов А.А. 1) Отзывы Н.И. Кареева, Е.А. Косминского, В.Н. Бочкарева в 1929 г. о научных работах С.И. Архангельского // История и историки в пространстве национальной культуры XVIII – начала XXI веков: сборник статей. Челябинск, 2011. С. 245–253; 2) Кузнецов А.А. Письма Н.И. Каре-

ма дотошным и даже вышли за рамки аграрно-революционной тематики. Можно говорить о серьёзном влиянии Н.И. Кареева на становление профессионала-историка С.И. Архангельского. Так, Н.И. Кареев аргументировано не согласился с положениями статьи С.И. Архангельского о локальном методе в исторической науке[1]. Той самой статьи, которая и поныне определяет методологию локальной истории, в том числе и нижегородской[2].

Уже достаточно привычным является при жизнеописании горьковского историка Н.П. Соколова цитировать Н.И. Кареева: «Исчез из нашего семинарского кружка ещё очень дельный и работающий, хорошо подготовленный к научной деятельности Ник. Петр. Соколов... В Соколове я видел тоже будущую научную силу»[3]. Привычным является и утверждение о том, что Н.И. Кареев должен считаться Учителем Н.П. Соколова. Но недавно обнаруженные данные позволяют расширить круг наставников Н.П. Соколова, защитившего кандидатскую диссертацию по историческим и философским взглядам Тюрго и докторскую диссертацию по образованию Венецианской колониальной державы. Среди Учителей в Петербургском университете Н.П. Соколов назвал, кроме прочих, С.Ф. Платонова[4].

Вот прослеживается опосредованное влияние, даже наставничество, С.В. Ешевского на научное формирование С.И. Архангельского и Н.П. Соколова – патриархов исторической науки и высшего исторического образования в Нижнем Новгороде – через Н.И. Кареева, В.И. Герье. Факт влияния К.Н. Бестужева-Рюмина на Н.П. Соколова можно утверждать, упоминая имя С.Ф. Платонова.

С.Ф. Платонов повлиял и на С.И. Архангельского, если вспомнить то, что С.И. Архангельский с 1907 г. входил в состав НГУАК и посещал публичные лекции С.Ф. Платонова в Нижнем Новгороде. Обращался С.И. Архангельский к Платонову и с просьбой посодействовать в публикации переписки, биографи-

---

ева к С.И. Архангельскому // Национальный/социальный характер: археология идей и современное наследство. М., 2010. С. 294–295.

[1] Кузнецов А.А. К переизданию статьи С.И. Архангельского о локальном методе // Cogito. Альманах истории идей. Вып. 5: Foundation. Ростов-н/Д., 2011. С. 421–431.

[2] Архангельски С.И. Локальный метод в исторической науке // Cogito. Альманах истории идей. Вып. 5: Foundation. Ростов-н/Д., 2011. С. 432-447.

[3] Кареев Н.И. Прожитое и пережитое. Л., 1990. С. 260

[4] Григорьева Е.А., Кузнецов А.А. Историк Николай Петрович Соколов (новые данные к биографии ученого) // Диалог со временем. Альманах интеллектуальной истории. 41. М., 2012. С. 165-180.

ческих, учебных и научных материалов С.В. Ешевского и К.Н. Бестужева-Рюмина. Вообще, фигуры этих двух учёных были знаковыми для С.И. Архангельского. Он много сделал для пропаганды их научного наследия в СССР и в Горьком[1]. И, естественно, многому учился у них и транслировал их опыт студентам-историкам в горьковских вузах.

Библиография

Архангельский С.И. Из истории краеведческой идеи в Нижегородском крае, (Мельников-Печерский — Гацисский — Короленко) // Краеведение. 1925. Т. 2. № 1–2. С. 71–80.

Архангельский С.И. Локальный метод в исторической науке // Cogito. Альманах истории идей. Вып. 5: Foundation. Ростов-н/Д., 2011. С. 432-447.

Гациский А.С. Люди Нижегородского Поволжья // Гациский А.С. Нижегородский летописец. Нижний Новгород, 2001. С. 255–372.

Григорьева Е.А., Кузнецов А.А. Историк Николай Петрович Соколов (новые данные к биографии ученого) // Диалог со временем. Альманах интеллектуальной истории. 41. М.: ИВИ РАН, 2012. С. 165-180.

Иванова Т.Н. Владимир Иванович Герье: портрет российского педагога и организатора образования. Чебоксары, 2009.

Кареев Н.И. Прожитое и пережитое / Подготовка текста, авт. вступ. ст. и комментариев В.П. Золотарев. Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1990. 384 с.

Кузнецов А.А. К переизданию статьи С.И. Архангельского о локальном методе // Cogito. Альманах истории идей. Вып. 5: Foundation. Ростов-н/Д., 2011. С. 421–431.

Кузнецов А.А. К.Н. Бестужев-Рюмин, С.В. Ешевский и П.И. Мельников (Андрей Печерский) в 1840-е гг.: будущие историки и их учитель // Мир историка: историографический сборник. Вып. 10. Омск, 2015. С. 138–167.

Кузнецов А.А. Отзывы Н.И. Кареева, Е.А. Косминского, В.Н. Бочкарева в 1929 г. о научных работах С.И. Архангельского // История и историки в пространстве национальной культуры XVIII – начала XXI веков: сборник статей. Челябинск, 2011. С. 245–253.

Кузнецов А.А. Письма Н.И. Кареева к С.И. Архангельскому // Национальный/социальный характер: археология идей и современное наследство. М., 2010. С. 294–295.

Кузнецов А.А. С.В. Ешевский и нижегородская историографическая традиция // Ученые записки Казанского университета. Серия. Гуманитарные науки. 2011. Т. 153.Кн. 3. С. 204-212.

Митрофанов В.В. С.Ф. Платонов и нижегородские архивисты в подготовке юбилея 300-летия подвига Нижегородского ополчения // Мининские чтения: Сб. научных трудов по истории Смутного времени в России начала XVII в. В память 400-летия Нижегородского Подвига. Нижний Новгород, 2012. С. 409–432.

[1] См.: Кузнецов А.А. С.В. Ешевский и нижегородская историографическая традиция // Ученые записки Казанского университета. Серия. Гуманитарные науки. 2011. Т. 153. Кн. 3. С. 204-212.

Григорьева Екатерина Алексеевна, *кандидат исторических наук, доцент кафедры новой и новейшей истории Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского, Нижний Новгород, Россия; pps74@list.ru*

Егоров Геннадий Валентинович, *кандидат исторических наук, доцент кафедры истории и политики России Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского; egorov.gennadiy@yandex.ru*

Mentors novgorod historical science

The article presents a diagram of the evolution of the Nizhny Novgorod historical knowledge. The founder of this tradition is the P.I. Melnikov (Andrey Pechersky). Higher education historical founders in Nizhny Novgorod became the S.I. Arkhangelsk and N.P. Sokolov. Many indirect influence on the formation of the Nizhny Novgorod historical knowledge had S.V. Eshevsky, K.N. Bestuzhev-Ryumin, N.I. Kareev and S.F. Platonov.

Key words: Nizhny Novgorod, mentor, historical science, P.I. Melnikov (Andrey Pechersky), S.V. Eshevsky, K.N. Bestuzhev-Ryumin, A.S. Gatsisky, N.I. Kareev, S.F. Platonov, S.I. Arkhangel'sky, N.P. Sokolov, historiography.

Grigor'eva Ekaterina Alekseevna*, candidate of historical sciences, associate professor of Chair of Modern and Contemporary History of the of the N.I. Lobachevski State University of Nizhniy Novgorod; pps74@list.ru*

Egorov Gennady Valentinivich*, associate professor of Chair of History and Policy of Russia of the of the N.I. Lobachevski State University of Nizhniy Novgorod; egorov.gennadiy@yandex.ru*

УДК 372.8:94 “18”

Федорова Н.Г.

Учителя истории и их «метода» преподавания в 60-е годы XIX века (по материалам мемуарной литературы)

В статье на основе анализа мемуарной литературы раскрываются особенности преподавания истории и роль учителей в учебном процессе в 60-е годы XIX века. Особенное внимание уделяется рассмотрению значения учебных руководств в процессе исторического обучения. Выявляется специфика воспоминаний известных мемуаристов М.М. Ковалевского, Н.И. Кареева, Е.В. Белявского, Н.П. Кондакова, И.И. Янжула.

Ключевые слова: мемуарная литература, учитель истории, методы преподавания, учебник.

Конец 50-х – 60-е годы XIX века вошли в русскую историю как время либеральных преобразований в самых различных сферах жизни общества: социально-экономических отношениях, политической области, военном деле, культуре и образовании.

Общегосударственных образовательных программ, обязательных к выполнению, в этот период не существовало. Объем преподавания учебных предметов (в том числе и истории) определялся инструкцией Министерства народного просвещения лишь в общих чертах. Эта инструкция широко намечала пределы учебных предметов, очерчивая, хотя и достаточно подробно, лишь основные контуры вопросов, которые учащимся необходимо было усвоить в ходе изучения истории, так что учителям оставалось достаточно свободы в преподавании[1]. В документах подчеркивалось, что именно в учительских программах должна раскрыться личность преподавателей, «степень… педагогического соображения». Причем считалось, учебник лишь излагал «план предмета», а индивидуальная программа должна была выражать «взгляд учителя на исполнение этого плана», поскольку без нее педагог превращался в «почти бесполезного задавателя и выслушивателя уроков по учебнику»[2].

---

[1] Программы предметов гимназического курса // Журнал Министерства народного просвещения (далее – ЖМНП). 1865. Ч. 125. Приложение. С. 17-19.

[2] [Б.а.] По поводу нового устава гимназий и прогимназий // ЖМНП. 1864. Ч. 216. Отд. 1. С. 52.

Таким образом, предполагалось, что именно учитель-предметник в 60-е годы XIX века должен был являться «дирижером» исторического обучения в каждой конкретной школе, а учебник – играть вспомогательную роль и помогать педагогу воплотить его творческий образовательный замысел.

Оригинальные сведения о постановке исторического образования в 60-е годы XIX века предоставляет мемуарная литература рубежа XIX–XX столетий. В начале XX века появились воспоминания о школе 1860-х годов XIX века[1]. Все эти «большие» мемуары имеют свои яркие особенности, которые должны быть специально проанализированы[2]. Они реально позволяют осмыслить проблему особенностей преподавания истории в школе, роли и значения учителя истории на пути профессионального формирования будущих историков[3]. Особого внимания заслуживает и вопрос о ***«мето'де»*** преподавания истории периода 60-х годов XIX века.

М.М. Ковалевский анализирует преподавание истории в «предтолстовской» гимназии через призму сравнения с современным времени написания мемуаров состоянием: «Я слышал от людей, ближе меня стоящих к средней школе, что со времен генерала Ванновского [был министром народного просвещения в 1901–1902 гг. – *Н.Ф.*]... гимназическое образование ни на волос не продвинулось вперед. За исключением столиц и... нескольких университетских городов, где не трудно найти подходящих учителей в нужном русле, преподавание по-прежнему носит форму *разметки учебников*». Некоторая абсолютизация негативных сторон преподавания 60-х годов отличает воспоминания М.М. Ковалевского, которая, возможно, была обусловлена существовавшими на рубеже XIX–XX столетий стереотипами:

---

[1] Это известные мемуары Н.И. Кареева «Прожитое и пережитое», М.М. Ковалевского «Моя жизнь», И.И. Янжула «Воспоминания о прожитом и виденном в 1864–1909 гг.», Н.П. Кондакова «Воспоминания и думы». К этой же группе можно отнести и «Педагогические воспоминания» Е.В. Белявского, сорок лет (с 1861 по 1902 гг.) прослужившего в средней школе в качестве учителя русского языка, а затем инспектора и директора.

[2] См. об этом: Алпатов М.А., Емельянов Ю.Н. О мемуарах М.М. Ковалевского «Моя жизнь» // История и историки. Историографический ежегодник. 1973. М., 1975; Мягков Г.П., Сальникова А.А. Мемуары Н.И. Кареева «Прожитое и пережитое» и становление отечественной автобиографистики историка // Николай Иванович Кареев: человек, ученый, общественный деятель. Сыктывкар, 2002 и др.

[3] См.: Мягков Г.П., Федорова Н.Г. Как сделаться историком? Гимназические годы в воспоминаниях Н.И. Кареева и М.М. Ковалевского // Историк и его дело: судьбы ученых и научных школ: Сб. статей. Ижевск, 2008. С. 75-82.

«Большинство уроков проходило в том, что учитель *отмечал карандашом, что нужно приготовить к следующему уроку*. Сделав это, он вызывал учеников и ставил им отметки, соответственно их незнанию. Гимназисты отвечали *вяло*, из них нужно было *вытягивать* чуть не каждую фразу». По мнению Ковалевского, такое положение было закономерно, и непрофессионализм объяснялся отношением учителей к преподаванию – педагоги несли «*свое ярмо, как повинность*». На этом общем «*тусклом фоне* [курсив мой. – *Н.Ф.*] педагогов» М.М. Ковалевский выделяет учителя истории, в заслугу которому ставит некоторое расширение содержания обучения: «Годзяцкий любил восполнять учебник Шульгина подробностями про культуру Древнего Востока и Греции». Таким образом, руководящей мыслью Ковалевского при написании мемуаров являлось убеждение в том, что средняя школа в России настолько косна, что «ее настоящее мало уклонилось от прошлого»[1]. Эта идея прослеживается и в оценках мемуаристом учителей истории и методов их обучения. Исключение составляют, пожалуй, характеристики, данные учеными гимназическим историческим учебникам.

Отрицательных оценок удостаивает преподавателей, правда, лишь приходских училищ и Н.П. Кондаков: «...учителя, за исключением немногих, *по моему теперешнему суждению* [курсив мой. – *Н.Ф.*] относились к делу в общем весьма халатно, или по-чиновничьи, задавая... уроки, или забавляясь анекдотами, или ограничиваясь, как учитель истории, побасенками»[2].

Н.И. Кареев тоже с современных времени написания мемуаров взглядов оценивает личность и деятельность своих школьных педагогов. Во-первых, при характеристике учителя истории – «почтеннейшего Федора Иммануиловича Будде» – ученый особенное внимание обращает на то, что «...был он человек добрый и как-то не от мира сего, плохо, тогда, по крайней мере, понимавший психику своих учеников-подростков»[3]. Таким образом, учитель истории должен обладать элементарными психолого-педагогическими знаниями, считает Кареев. В этом отношении он оценивает личность и профессиональные качества 60-х годов XIX века учителя с учетом достижений и требований со-

---

[1] Ковалевский М.М. Моя жизнь: Воспоминания / Сост. и авт. коммент. Ю.С. Воробьева, Т.Т. Гноева, автор предисл. Н.Б. Хайлова. М., 2005. С. 66, 61-62, 68.

[2] Кондаков Н.П. Воспоминания и думы / Сост. И.П. Кызласовой. М., 2002. С. 48.

[3] Кареев Н.И. Прожитое и пережитое / Подг. текста, авт. вступит. ст. и коммент. В.П. Золотарев. Л., 1990. С. 99.

временной моменту написания мемуаров историко-педагогической науки (учитель должен быть и психологом). Во-вторых, Н.И. Кареев специально подчеркивает, что не только учитель истории, но и учебник играют важную роль в образовательном процессе: «Если я в гимназии не сделался историком, вина лежала на учебнике и на преподавателе».

Противоположное влияние на процесс нравственного развития и формирования познавательных интересов оказал учитель Д.Н. Григоров на будущего академика И.И. Янжула. Именно благодаря этому педагогу, ученый, по его словам, «...сохранил интерес к изучению истории и постоянно читал много исторических книг, чему всячески помогал и Григоров, часто снабжая меня ими из своей библиотеки». Таким образом, роль учителя не ограничивалась классным обучением, а выражалась также в стимулировании чтением дополнительной литературы по предмету. Снабжение научными книгами и руководство процессом ознакомления с ними становилось своеобразным коммуникативным средством между учителем и учеником. Среди положительных результатов обучения в гимназии И.И. Янжул указывает «порядочное знакомство... главное с русской и всеобщей историей, что... весьма пригодилось впоследствии в университете и всю жизнь при занятии наукой». Вероятно, именно поэтому общие оценки системы образования этим мемуаристом более чем положительны[1].

Так же как и Н.И. Кареев, И.И. Янжул при характеристике личности учителя обращает внимание на его профессионально-нравственные качества. Д.И. Иловайский, у которого лично ученому не пришлось учиться, но который преподавал у его товарищей, назван хорошим и интересным преподавателем истории, Д.Н. Григоров представлен «также очень молодым и хорошим» учителем, «весьма скромным, но очень трудолюбивым и образованным». Важным показателем образованности педагога И.И. Янжул считает его знакомство с иностранной научной литературой. Однако такая ситуация была крайне редкой, боль-

---

[1] И.И. Янжул заключал: «Я же доволен достигнутым и еще раз за все, для меня сделанное, посылаю сердечное спасибо Рязани и ее гимназии»), хотя автор осознает, что такая высокая результативность его школьного обучения – скорее, исключение из нормы: «...я заметно созрел умственно и приготовился в ней [в гимназии. – *Н.Ф.*] к более сознательному восприятию науки в университете в значительно большей степени, чем это бывает в огромном большинстве с настоящее молодежью» (Янжул И.И. Воспоминания о детской и школьной жизни // Вестник воспитания. 1903. № 2. С. 76-77).

шинство преподавателей не были знакомы даже и с отечественной литературой по предмету, не говоря о зарубежной.

Признавая важную роль учебных руководств в процессе исторического обучения, называя недостатки учебников, Н.И. Кареев, Н.П. Кондаков и особенно М.М. Ковалевский дают им краткие, конкретные, точные и сдержанные оценки[1].

Несмотря на то, что Ковалевский дает оценки учебникам со знанием современного состояния в деле выпуска учебной литературы по предмету, даваемые им характеристики кратки и указывают на *конкретные недостатки или достоинства руководств*. Так, учебник Шульгина, по которому и учился автор мемуаров, удостаивается положительных оценок. Учебнику Иловайского в вину ставится упрощенное истолкование мировых событий, руководству Виноградова по древней истории – излишняя пространность и малодоступность гимназисту в силу «недостаточного знакомства» с греческими и латинскими писателями, пособиям Трачевского – фактические ошибки[2].

Таким образом, мемуарист не просто дает эмоциональные оценки учебникам, а высказывает собственную точку зрения на то, каким должно быть учебное руководство по истории в средней школе. Речь, по-видимому, идет о таких качествах учебника, как комплексность содержания, конкретность и доступность, фактическая достоверность излагаемого материала, научность стиля изложения.

Н.П. Кондаков высказывает собственную точку зрения о судьбах учебников в российских гимназиях, причем его взгляд очень пессимистичен[3]. Из высказывания ученого понятно, что

---

[1] Учтем, что этих историков еще в гимназические годы нельзя было отнести к «ординарным ученикам», так как уже в школе они проявляли повышенный интерес к серьезным занятиям, стремились получить дополнительные знания, общий уровень их развития был значительно выше, чем у остальных учеников. Так, учитель литературы «прочил... блестящее будущее» М.М. Ковалевскому (Ковалевский М.М. Моя жизнь... С. 62). И.И. Янжул «в качестве отличного ученика с первого до последнего года... пребывания в гимназии... получал ежегодно похвальные листы и так называемые “награды”» (Янжул И.И. Воспоминания... С. 46). Когда Н.И. Кареев поступал в 1 Московскую гимназию, директор и инспектор обнаружили у него «хорошие познания и смышленость» (Кареев Н.И. Прожитое... С. 94), которые впоследствии развились и реализовались в попытках первых научных изысканий (см.: там же. С. 109).

[2] Ковалевский М.М. Моя жизнь... С. 66, 61-62, 67-68.

[3] Ученый фиксирует: «...большинство хороших учебников в России почти никогда не имеют успеха. В этом единственно весь секрет успеха учебников Иловайского и, обратно, неуспеха учебников С.М. Соловьева, П.Г. Виноградова и др. Исключение составляет разве “Курс русской истории” В.О. Ключевского, все прочие

в начале XX века, когда писались мемуары, уже существовали некие общественные представления о «хорошем школьном учебнике», по крайней мере, у некоторых педагогов были четкие взгляды о необходимых качествах учебного пособия, однако конкретные черты таких руководств в воспоминаниях автором не называются.

Завершая анализ мемуаров о школе 60-х годов XIX в., отметим, что авторы, писавшие воспоминания в начале XX века, невольно сравнивают свое время обучения в гимназиях с 70–80-ми годами «толстовско-деляновского» классицизма. И в этом смысле оказываются под влиянием стереотипов, утвердившихся на рубеже XIX–XX столетий. Особенно ярко эта особенность прослеживается в мемуарах Н.И. Кареева и Е.В. Белявского. Авторы сравнивают толстовско-деляновскую систему с предшествовавшей ей сравнительно либерального периода «головинской гимназии». Поэтому в характеристиках образовательной системы этих двух авторов присутствуют пресловутые «ярлыки», закрепившиеся за образованием 70–80-х гг. сразу после завершения периода.

О том, что именно эти «ярлыки» повлияли на оценки Кареева, говорит тот факт, что автор «кончил курс за два года до толстовской реформы». Знакомая антитеза усилена введением метафор и эмоционально-окрашенных сравнений. На одном полюсе «нарисован» «*свободный дух* шестидесятых годов», когда «в гимназии царил порядок и дисциплина, но ученики не были запуганы, а педагоги, большею частью, были гуманные, доброжелательные», на противоположном – средняя школа семидесятых годов, известная «…своей *казенщиной*, своим *формализмом*, своим “*избиванием младенцев*” [курсив мой. – *Н.Ф.*]», в ней «…стали задавать тон выписанные из-за границы “братья славяне” (чехи, галичане, угрорусы)»[1]. По воспоминаниям Е.В. Белявского, «отсутствие излишнего *формализма*» в 60-е годы приводило к таким благотворным результатам, что «…*легко дышалось* в гимназии; мир юности, действительно, был

хорошие руководства и хрестоматии относятся в большинстве к старому времени, как, например, издание Буслаева, Галахова, Говорова и пр.». Такой вывод обусловлен, вероятно, личным неудачным опытом и отражает своеобразное стремление «реабилитироваться» перед читателем. Речь идет о провалившейся по причине «неумения поставить это дело», как признается сам автор, попытке издать «Краткую грамматику русского языка для низших классов» (Кондаков Н.П. Воспоминания и думы… С. 111-113).

[1] Кареев Н.И. Прожитое и пережитое… С. 97-98.

светлый, не подавленный, и учитель дышал *свободно, не угнетенный* массой правил, циркуляров, предписаний…», а ученики «…могли до некоторой степени проявлять индивидуальность» и их «*развитие* шло сильно и своеобразно» [курсив мой. – *Н.Ф.*][1].

Все авторы исследуемых мемуаров оценивают школу, особенности образовательной системы в целом и преподавание отдельных дисциплин в частности с точки зрения современных моменту написания (то есть начала XX века) достижений психолого-педагогических наук. В этом смысле богатый педагогический опыт каждого из них накладывает на мемуары свой отпечаток. Наличие или отсутствие в тексте развернутых размышлений по вопросам образования, по-видимому, зависит от того, насколько эти мысли были высказаны и опубликованы в отдельных тематических статьях и книгах авторов[2]. Таким образом, *высокий уровень профессиональной подготовки авторов мемуаров – педагогов* наложил явный отпечаток на содержание и стилистическое оформление мемуаров. Осознавая собственную ответственность как профессоров, даже академиков, общественных деятелей, подходя со всей серьезностью к предпринимаемому труду, авторы, с одной стороны, откровенны и делятся с читателем приобретенным опытом, размышляя над реформами в системе образования, анализируя достоинства и недостатки средней школы, а с другой – их оценки и мнения, хотя и достаточно определенно отражают собственную точку зрения авторов, тем не менее корректны, продуманны, иногда осторожны и всегда доказательны.

Библиография

[N.] О составлении руководств // ЖМНП. 1863. Ч. 118. Отд. VI. Известия и смесь. С. 79–83.

[Б.а.] По поводу нового устава гимназий и прогимназий // ЖМНП. 1864. Ч. 216. Отд. 1. С. 43–52.

Белявский Е.В. Педагогические воспоминания. 1861–1902 гг. М., 1905. 247 с.

Высочайше одобренные временные правила о порядке рассмотрения, одобрения и введение в употребление учебных руководств и пособий для средних и низших учебных заведений ведомства МНП // ЖМНП. 1865. Ч. 126. Отд. 1. С. 4–6.

За сто лет: Воспоминания, статьи и материалы. Пг., 1923.

Кареев Н.И. Прожитое и пережитое / Подг. текста, авт. вступит. ст. и коммент. В.П. Золотарев. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1990. 384 с.

---

[1] Белявский Е.В. Педагогические воспоминания… С. 87.

[2] См. об этом подробнее: Федорова Н.Г. Учебник по истории средних веков в дискурсивном пространстве российского общества (вторая четверть XIX – начало XX вв.). Часть 1. Казань, 2012.

Ковалевский М.М. Моя жизнь: Воспоминания / Сост. и авт. коммент. Ю.С. Воробьева, Т.Т. Гноева, автор предисл. Н.Б. Хайлова. М.: РОССПЭН, 2005. 784 с.

Кондаков Н.П. Воспоминания и думы / Сост. И.П. Кызласовой. М.: Индрик, 2002. 416 с.

Программы предметов гимназического курса // ЖМНП. 1865. Ч. 125. Приложение. С. 6–23.

Янжул И.И. Воспоминания о детской и школьной жизни // Вестник воспитания. 1903. № 1. С. 38–71. № 2. С. 43–78.

Алпатов М.А., Емельянов Ю.Н. О мемуарах М.М. Ковалевского «Моя жизнь» // История и историки. Историографический ежегодник. 1973. М., 1975.

Мягков Г.П., Сальникова А.А. Мемуары Н.И. Кареева «Прожитое и пережитое» и становление отечественной автобиографистики историка // Николай Иванович Кареев: человек, ученый, общественный деятель. Сыктывкар, 2002. С. 83–87.

Мягков Г.П., Федорова Н.Г. Как сделаться историком? Гимназические годы в воспоминаниях Н.И. Кареева и М.М. Ковалевского // Историк и его дело: судьбы ученых и научных школ: Сборник статей Международной научно-практической конференции, посвященной 90-летию со дня рождения профессора В.Е. Майера / Сост. и общ. ред. Н.Ю. Старковой, Д.А. Черниенко, Н.Г. Шишкиной. Ижевск: НИЦ «Регулярная и хаотическая динамика», 2008. С. 75-82.

Федорова Н.Г. Учебник по истории средних веков в дискурсивном пространстве российского общества (вторая четверть XIX – начало XX вв.). Часть 1. Казань: Отечество, 2012. 208 с.

Федорова Надежда Георгиевна, *кандидат исторических наук, ст. преподаватель, Казанский институт (филиал) Российского государственного университета правосудия, г. Казань, Россия; nfedorova83@mail.ru*

History Teachers and their "Method" of Teaching in the 60s of XIX century (Based on the Memoirs)

The article based on the analysis of memoirs describes the characteristics of teaching history and the role of teachers in the educational process in the 60-ies of the XIX century. Special attention is paid to consideration of the value of tutorials in the process of historical learning. Specifics of well-known memories of the famous memoirs of M.M. Kovalevsky, N.I. Kareev, E.V. Belyavsky, N.P. Kondakova, I.I. Yanzhul.

Key words: memoirs, history teacher, teaching methods, textbook.

Fedorova Nadezhda Georgievna*, candidate of historical sciences, senior lecturer, Kazan institute (branch) of the Russian state university of justice, Kazan, Russia; nfedorova83@mail.ru*

УДК 27-4 “18”

Ермошин А.В.

Авторские программы библейской и церковной истории в условиях либерализации российской системы просвещения в 1860-х гг.

Статья посвящена одному из аспектов процесса либерализации российской системы просвещения в 1860-х годах. В этих условиях православными законоучителями были разработаны авторские программы библейской и церковной истории.

Ключевые слова: Российская империя, православная церковь, система просвещения, религиозное обучение, средняя школа, библейская история, церковная история.

1860-е годы, вошедшие в отечественную историю как «эпоха Великих реформ», стали временем осуществления самодержавием попытки либерализации различных сфер политического, экономического, социального устройства Российской империи. Этот процесс коснулся также и системы среднего образования, важной составной частью которого являлся предмет «Закон Божий». В рамках изучения данной дисциплины реализовывалось освоение учащимися существенного блока исторического знания – библейской истории (в виде курсов ветхозаветной и новозаветной истории) и истории церкви (курсы всеобщей церковной истории и русской церковной истории).

Со времени введения в действие либерального Устава гимназий и прогимназий 1864 г.[1] на местном уровне начинается активный процесс либерализации системы просвещения, затрагивающий, как ни странно, и такой, казалось бы, «консервативный» по своим целям и содержанию предмет, как «Закон Божий».

В Казанском учебном округе в середине 1860-х гг. наряду с традиционными синодально-министерскими программами преподавания библейской и церковной истории возникает новое явление – авторские программы преподавания, составлявшиеся опытными законоучителями. Самой известной из них стала программа, составленная законоучителем Казанской второй мужской гимназии протоиереем М.М. Зефировым, утвержденная педагогическим советом данного учебного заведения 17 марта

---

[1] Устав гимназий и прогимназий 1864. СПб., 1864.

1865 г. В отличие от ряда аналогичных программ, она получила большую известность благодаря тому, что не осталась лишь рукописью в архивных фондах гимназий и училищ, а была опубликована Порфирием Гвоздевым в «Исторической записке», посвященной данному учебному заведению[1].

В 1 классе гимназии М.М. Зефиров предлагал изучать священную историю Ветхого Завета не в таком широком объеме, в каком она изложена в Библии, а обстоятельно преподать ее существенные черты. При изучении священной истории Нового Завета во 2 классе признавалось вполне достаточным ознакомить воспитанников только с историей жизни Иисуса Христа, отложив прочие подробности из новозаветных книг до изучения истории и, таким образом, в 3 классе следовало изучать историю апостолов и историю христианской церкви после времен апостольских до IV века. В 4 классе было предусмотрено изучение и объяснение православного богослужения, причем особенно обстоятельно должны были объясняться литургия, всенощное богослужение, службы больших праздников и Страстной седмицы. Для большего ознакомления воспитанников с духом церковного богослужения протоиерей Михаил Зефиров считал необходимым прочитать им молитвы, помещенные в священническом служебнике, что никогда не находило отражения ни в одном учебнике и официальной программе. В конце года в 4 классе должно было состояться устное объяснение Символа веры, молитвы Господней и десяти заповедей. Этим подводился итог четырехгодичному курсу, и воспитанники, заканчивающие свое образование 4 классом (курс прогимназии), не остались бы без «ясного и точного знания существенных истин» христианской веры и христианских обязанностей. 5 класс посвящался изучению катехизиса, а в 6 классе возвращались к прерванному изучению истории церкви – теперь это был период с IV в. до отделения Западной церкви от Восточной, а также история Русской церкви. При этом программой предусматривалось дополнять сведения, вошедшие в состав рекомендованного Министерством народного просвещения учебника протоиерея А. Рудакова[2], из других церковных историй, брошюр и исследований. Особенное внимание обращалось на историю унии и историю старообрядческого раскола – аспекты, весьма актуальные в рамках государственно-церковной политики второй половины XIX в.

---

[1] Гвоздев П. Историческая записка о Второй Казанской гимназии. Казань, 1876.
[2] Рудаков А.П. История Христианской Православной Церкви. СПб., 1856.

По мнению М.М. Зефирова, если бы в 7 классе ограничились только простым повторением пройденного в прежних классах (как предписывала общая программа преподавания), то воспитанникам «почти нечего было бы делать». Поэтому он считал необходимым не столько повторять давно известное гимназистам, сколько расширять, углублять и утверждать прежние сведения, ограждать их от сомнений и возражений, кои или сами собою могли возникать в развивающейся молодежи, или могли бы быть где-нибудь услышаны и вычитаны[1]. Представленная программа характеризует автора как незаурядного педагога-новатора. Здесь он не просто корректирует имеющуюся синодально-министерскую программу преподавания, основанную на новом гимназическом Уставе 1864 г., но смело переставляет разделы предмета «Закон Божий» местами, основываясь на собственном видении оптимизации процесса преподавания.

Однако, как и в других сферах общественной и политической жизни, курс на либерализацию довольно скоро был скорректирован, а позже и вовсе свернут. И если в период действия либерального гимназического Устава 1864 г. такие эксперименты с преподаванием библейской и церковной истории считались вполне допустимыми, то с введением более консервативного Устава 1871 г.[2] ситуация резко изменилась. Был взят курс на большую регламентацию, стандартизацию и унификацию религиозно-образовательного процесса. По этой причине автор «Исторической записки» о Казанской второй мужской гимназии, подробно описав метод преподавания Закона Божьего М.М. Зефировым и пересказав его авторскую программу, счел нужным подчеркнуть (каким-то нарочито виноватым тоном), что в его время (1875-1876 гг.) Закон Божий в данной гимназии преподается «в полном согласии» с учебными планами, изданными Министерством народного просвещения в 1872 г.[3] И в дальнейшем в этом учебном заведении преподавание Закона Божьего осуществлялось по программе, утвержденной Святейшим Синодом и министром народного просвещения 31 июля 1872 г., оставшейся без существенных изменений и в учебных планах 1877 г.[4]

---

[1] Там же. С. 55–58.

[2] Устав гимназий и прогимназий ведомства Министерства народного просвещения. СПб., 1871.

[3] Гвоздев П. Указ. соч. С. 83.

[4] Львов Д. Историческая записка о Казанской второй гимназии с 1876 по 1885 г. Казань, 1885. С. 13.

И все же кратковременный опыт действия в провинциальных учебных заведениях авторских программ преподавания (каковые, несомненно, имелись и по другим дисциплинам социально-гуманитарного знания), наглядно иллюстрирует обстоятельства реализации «Великих реформ» императора Александра II в системе народного просвещения, а также неготовность власти (и светской бюрократии, и церковной иерархии) к таким смелым шагам в данной сфере. А тот факт, что в своей «Исторической записке о Второй Казанской гимназии» светский педагог П. Гвоздев уделил значительное место цитированию весьма объемной программы Закона Божьего протоиерея М.М. Зефирова, свидетельствует о стремлении учебных заведений второй половины XIX века как можно чаще на официально-декларативном уровне свидетельствовать о своей преданности идеалам православия и самодержавия.

Библиография

Гвоздев П. Историческая записка о Второй Казанской гимназии. Казань: Унив. тип., 1876. 407 с.

Львов Д. Историческая записка о Казанской второй гимназии с 1876 по 1885 г. Казань: Тип. Имп. ун-та, 1885. 178 с.

Рудаков А.П. История Христианской Православной Церкви. СПб., 1856.

Устав гимназий и прогимназий 1864. СПб.: Тип. Рогальского, 1864. 99 с.

Устав гимназий и прогимназий ведомства Министерства народного просвещения. (Правила об испытаниях учеников гимназий и прогимназий Министерства народного просвещения). СПб., 1871. 88 с.

Ермошин Антоний Владимирович, *кандидат исторических наук, секретарь Ученого совета, заведующий кафедрой общей и церковной истории, Казанская православная духовная семинария, г. Казань, Россия; antoniy_v@kazpds.ru*

The Original Programs of Biblical and Church History Teaching under the Conditions of Liberalization of the Russian Educational System in the 1860s.

The article deals with one of the aspects of the Russian educational system liberalization process in the 1860s. Under these circumstances, original programs of Biblical and Church history teaching are developed the orthodox religion teachers.

Key words: Russian Empire, Orthodox Church, Educational system, Religious education, Secondary school, Biblical history, Church history.

Yermoshin Anton Vladimirovich, candidate of historical sciences, the head of department of general and church history, Kazan Orthodox Theological Seminary, Kazan, Russia; *antoniy_v@kazpds.ru*

УДК 378.24“18/19”

Алеврас Н.Н., Гришина Н.В., Скворцов А.М.

К созданию коллективного портрета историков-соискателей ученых степеней в России XIX – начала XX вв.: разработка базы данных и предварительный анализ[1]

В основу исследования положен анализ разработанной авторами статьи базы данных о диссертациях, защищенных в дореволюционных университетах России. Представлены характеристики количества, динамики защит диссертаций, распределения их по университетам и по специальностям, данные по возрасту и сословно-социальной принадлежности соискателей ученых степеней.

Ключевые слова: диссертационная культура, портрет историка, база данных, историография.

Актуальность процедуры конструирования коллективного портрета ученых-историков, создававших в рамках интересующего нас времени диссертационные исследования, опирается на убеждение, что именно диссертации, будучи рассмотренными в контексте диссертационной системы, выполняли функцию выучки и профессионализации ученых, а потому приобретали особый статус в системе разновидностей научных произведений. Диссертация предстает как некий образец научного исследования, создаваемого определенной научной средой и связанного с научными традициями той или иной исторической эпохи.

В основу проекта положена формируемая авторами база данных об историках-диссертантах в восьми российских университетах – Петербургском, Московском, Казанском, Новороссийском, Дерптском, Киевском, Варшавском, Харьковском. Основу разрабатываемой базы составила информация Г.Г. Кричевского, выраженная в его рукописном библиографическом справочнике о диссертациях дореволюционных российских ученых (1984)[2].

Вместе с тем, учитывая определенную неполноту справочника, составленного на основе опубликованных материалов, а также круг исследовательских задач авторов данного проекта, решается проблема уточнения и расширения параметров пред-

---

[1] Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта РГНФ, проект № 16-03-00264.

[2] Кричевский Г.Г. Диссертации университетов России. 1805-1919. М., 1984 (машинопись).

ставленного информационно-справочного ресурса Г.Г Кричевского посредством обращения к более широкому диапазону сведений источников, в том числе неопубликованных.

Объектами наблюдений в базе данных стали историки и их диссертационные исследования, защищенные с 1813 по 1919 гг. База данных составлена в формате Excel, в табличной форме которой учтены выявленные авторы диссертаций по историческим наукам. Её наполнение осуществлялось по семнадцати атрибутам. В данной публикации анализу подвергаются лишь несколько переменных: приобретаемые ученые степени, даты защит диссертаций, место защиты (указывается университет), разряды наук, по которым защищались работы, возраст и социально-сословное происхождение диссертантов.

Разработка информационной базы ориентирована на использование просопографического метода с целью создания системы статистических показателей реконструируемого феномена, представленного большой группой профессиональных ученых-историков, закрепивших свой научный статус защитой магистерской и/или докторской диссертациями.

Обратимся к полученным обобщениям, которые позволяют представить наиболее общую статистическую информацию о диссертационной активности ученых-историков изучаемого времени. Некоторые сведения об этом, основанные на справочнике Г.Г. Кричевского, мы уже презентовали в 2011 г.[1] Тогда нами было установлено наличие 275 диссертаций дореволюционных историков, сейчас эта цифра равняется 282. Нам удалось не только уточнить численность защитившихся, но и разработать более широкий спектр параметров для характеристики особого сообщества историков-диссертантов. Оно, с одной стороны, явилось результатом случайных взаимосвязей, возникших в этой специфической группе в результате выбора каждым из входящих в него персон пути к научному поприщу через защиту диссертации. Но, с другой стороны, этот выбор, реализовывавшийся в структурах университетских институций и в пределах существования дореволюционной университетской традиции защит диссертаций, стал основой объединения десятков имен в рамках пространства «диссертационной культуры». Представлявшие эту

[1] Алеврас Н.Н., Гришина Н.В. Российская диссертационная культура XIX – начала XX веков в восприятии современников: к вопросу о национальных особенностях // Диалог со временем: Альманах интеллектуальной истории. 36. М., 2011. С. 221-247.

культуру персоналии, соединенные в некое целое благодаря исследовательским замыслам ученых XX–XXI вв., несмотря на элемент случайности, в конечном итоге образуют систему, в которой можно уловить определенные закономерности.

Осуществляя попытку конструирования облика изучаемой группы историков, обратимся к предварительным результатам обобщения базы данных и зафиксируем статистические показатели, позволяющие представить количественные параметры диссертационной культуры ученых-историков и проследить динамику защит диссертаций.

Из общего числа зафиксированных диссертаций историков (282) магистерские работы составляют 185 (65,6%), докторские – 94 (33,3%), докторские, защищенные минуя степень магистра, – 3 (1,1 %). Распределение защит диссертаций историков по университетам позволяет выявить среди них лидеров и аутсайдеров. С учетом выявленной картины динамики защит по десятилетиям имеется возможность определить статистическое выражение зарождения, хода, подъемов и падений диссертационной активности.

Несомненными лидерами в пространстве диссертационной культуры являлись, конечно, столичные университеты. Первое место принадлежало Петербургскому университету, в стенах которого было защищено 93 диссертации, что составило 33,0% от общего числа. Второе место занимал Московский университет с числом защит – 73 (25,9%). Третьим являлся Киевский университет – 43 (15,2%). В Казанском университете историками было защищено 18 диссертаций (6,4%). Абсолютным аутсайдером выглядел Варшавский университет, в котором было защищено всего две диссертации, что составило 0,7% от общего числа[1]. Комбинация показателей динамики защит по десятилетиям с количественными данными по каждому из университетов уточняет и дополняет эту картину. В данном случае представим ее в виде *таблицы 1*, опираясь лишь на общую динамику этого процесса и учитывая итоговое количество диссертаций в российских университетах за каждые десять лет.

Выявленная динамика диссертационной активности демонстрирует, в целом, процесс непрерывного увеличения количества защит диссертаций, фиксируя подъемы в 1860-е, 1880-е, 1900-е,

---

[1] Заметим, что эти данные могут быть неточными, поскольку авторы проекта на данный момент существенно ограничены в источниках информации об организации защит в этом университете. Даже у Г.Г. Кричевского нами не обнаружено необходимых сведений.

1910-е гг. В основе этой динамики лежат многообразные факторы, роль каждого из которых предстоит определить в ходе дальнейшей работы над проектом.

Таблица 1

Динамика защит диссертационных исследований по десятилетиям

Десятилетие	1810-е	1820-е	1830-е	1840-е	1850-е	1860-е	1870-е	1880-е	1890-е	1900-е	1910-е	всего
Кол-во диссертаций	2	4	14	25	19	34	31	37	30	2	4	282

Среди этих факторов, несомненно, следует иметь в виду правительственную политику, осуществляемую МНП посредством разработки и издания университетских Уставов и «Положений» о правилах присвоения ученых степеней. Поэтому была бы интересной картина распределения защищенных диссертаций в периоды между изданиями министерством народного просвещения наиболее важных нормативных, документов, регулирующих изучаемый процесс. Мы имеем в виду издания «Положений» 1819, 1844, 1864 гг., Устава 1884 г. и введение «Временных правил» в университетах в условиях Первой русской революции. Учитывая определенную условность предлагаемого принципа группировки статистики защит, представим полученную сводку в *таблице 2*.

Выше обозначенная тенденция, естественно, присутствует и в данном случае, но, как нам представляется, демонстрирует явное оживление в области подготовки диссертационных работ в связи с введением Уставов 1863 г. и 1884 г. Хотя, несомненно, на этот процесс воздействовала совокупность и иных условий, связанных как с укреплением и развитием университетских традиций, частью которых являлась диссертационная система, так и с общим социокультурным подъемом в России к концу XIX в.

Один из параметров, который позволяет представить социокультурные характеристики диссертантов-историков – их социально-сословный статус и профессиональные корни семей,

из которых вышли ученые. Хотя не по всем персоналиям, вошедшим в базу, поиски этой информации завершены, тем не менее, тенденции в картине социально-сословной дифференциации среды историков-диссертантов прослеживаются.

Таблица 2

Динамика защит диссертационных исследований в условиях изменений нормативных основ получения ученых степеней

Периоды в истории защит диссертаций	Общее число защищенных диссертаций	Процент от общего количества
I. 1813-1843	22	7,8%
II. 1844-1863	49	17,4%
III. 1864-1883	67	23,8%
IV. 1884-1904	84	29,8%
V. 1905-1919	60	21,3%
ИТОГО	282	100

Продемонстрируем предварительные итоги обработки данных по этому параметру на примере базовой группы диссертантов-магистров (185 персоналий). Её особый статус связан с тем, что другая группа – диссертантов-докторов – формировалась из среды магистрантов, а потому параметры и других социокультурных характеристик диссертантов-историков базируются на этих показателях и являются репрезентативными. Исключения составляют редкие случаи защиты докторских диссертаций, которые осуществлялись, минуя стадию магистерской работы (см. приведенные выше данные).

Пока не удалось выявить нужную информацию о социально-сословном происхождении для 24,9 % магистров. 31,1% авторов диссертаций этой группы – это выходцы из дворянства; 21,6% – из среды городских обывателей; 20,0% – из духовенства; 1,6% – из крестьянства. Определенным образом дополняют эту характеристику сведения о профессиональной ориентации главы семьи, из которой вышел будущий диссертант. Для более трети персоналий установить эти параметры также затруднительно. Из общего числа диссертантов-магистрантов 17,8% были связаны с семьями, где отцы являлись священниками, 7,6% принадлежали

к выходцам из семей помещиков, 3,8% – военных, 5,4% – учителей, по 4,3% пришлось на выходцев из двух групп семей – купцов и чиновников, по 1,1% – на крестьян и деятелей культуры.

Эмпирическая основа базы данных, включающая краткую характеристику каждого диссертационного труда и его создателя, позволяет осуществлять процедуры, нацеленные на определение типологических характеристик, учитывающих наличие возрастных и статусных групп диссертантов-историков, принадлежность их диссертаций к той или иной дисциплинарной специальности.

Возрастные параметры ученых-историков, защищавших диссертации, целесообразно рассмотреть отдельно для докторов и магистров. Внутри каждой группы фиксируются по три возрастных подгруппы, существенно преобладавшие в параметрах возрастных диапазонов диссертантов. Докторские диссертации защищались преимущественно в возрасте 35–40 лет. На эту категорию приходится 37,2% диссертаций второй степени. Вторая подгруппа в возрасте от 30 до 35 лет составила 23,4% защищенных диссертаций. Третья подгруппа в возрастной категории 40–45 лет дала 18,1% защит. Среди магистрантов сложилось несколько иное распределение возрастных групп. Среди них лидировала научная молодежь от 25 до 30 лет, на долю которой пришлось 34,1% защит. Характерной была и вторая подгруппа 30–35-летних ученых, составивших 28,6%. С некоторым отрывом от неё находилась третья подгруппа в возрасте от 35 до 40 лет, давшая 22,7% от общих защит диссертаций первой степени.

Охарактеризуем распределение диссертаций по специальностям, основными из которых (94,7%) в изучаемое время были «всеобщая история» и «русская история». Небольшой процент пришелся на диссертации, которые защищались историками, но были официально зафиксированы по квалификации философии (4 человека – 1,4%) и истории политической экономии и статистики (9 человек – 3,2%). Из общего числа диссертаций, вошедших в базу по специальности «русская история», было защищено 136 диссертаций (40 докторских, 96 магистерских), составивших 48,2 %.

Диссертации по специальности «всеобщая история» защитили 132 диссертанта (45 докторских, включая тех, кто выходил на защиту, минуя степень магистра, и 86 магистерских). На долю диссертаций по всеобщей истории в общей сложности пришлось 46,5%. При сравнительном подходе к показателям по защитам в разных университетах просматриваются определенные их при-

оритеты относительно той или иной специальности. Например, сопоставляя статистику защит в Московском и Петербургском университетах, становится очевидным преобладание во втором из них защит по всеобщей истории. Сравним: в Московском университете по всеобщей истории было защищено 30 работ, по русской – 37, в Петербургском – по всеобщей истории – 50, по русской – 40. Констатируя преобладание в столице числа защит в целом, подчеркнем повышенный интерес петербуржцев к проблемам всеобщей истории Подобное предпочтение весьма заметно и для Дерптского университета, в котором из 26 защищенных диссертаций 20 относились к этому разряду специальностей.

Немаловажной задачей для осуществления дальнейшего «качественного» анализа портрета диссертантов планируется использование метода выборки из генеральной совокупности диссертаций в целях изучения их иерархической типологии с позиций определения степени научного качества трудов соискателей (в контексте требований, предъявляемых современниками).

Библиография

Алеврас Н.Н., Гришина Н.В. Российская диссертационная культура XIX – начала XX веков в восприятии современников: к вопросу о национальных особенностях // Диалог со временем: Альманах интеллектуальной истории. 36. М., 2011. С. 221-247.

Кричевский Г.Г. Диссертации университетов России,1805-1919. М., 1984. Рукопись-машинопись.

Алеврас Наталия Николаевна, *доктор исторических наук, профессор кафедры истории России и зарубежных стран Челябинского государственного университета, г. Челябинск, Россия; vhist@mail.ru*

Гришина Наталья Владимировна, *кандидат исторических наук, доцент кафедры истории России и зарубежных стран Челябинского государственного университета, г. Челябинск, Россия; natalyagrishina@mail.ru*

Скворцов Андрей Михайлович, *кандидат исторических наук, доцент кафедры истории России и зарубежных стран Челябинского государственного университета, г. Челябинск; Россия; artyom-skvorcov@yandex.ru*

To Creating of Collective Portrait of Historians – Competitors of Scientific Degrees of the XIX – early XX centuries in Russia: Development of a Databaseand Preliminary Analysis

This research is based on analysis of a database of viva dissertations, presented in pre-revolutionary Russian universities, which has been developed by authors of this

article. Characteristics of quantity and dynamics presenting of thesis's, their distribution by universities and specialities are represented in this article, furthermore authors included data on age, social class or estate of a degree candidates.

Key words: dissertation culture, historian's portrait, database, historiography.

Alevras Natalia Nikolaevna, *doctor of historical sciences, professor, department of russian history and foreign countries, Chelyabinsk state university, Chelyabinsk, Russia; vhist@mail.ru*

Grishina Natalia Vladimirovna, *candidate of historical sciences, senior lecturer, department of russian history and foreign countries, Chelyabinsk state university, Chelyabinsk, Russia; natalyagrishina@mail.ru*

Skvortsov Andrei Mihailovich*, candidate of historical sciences, senior lecturer, department of russian history and foreign countries, Chelyabinsk state university, Chelyabinsk, Russia; artyom-skvorcov@yandex.ru*

УДК 94(092)

Мустафина Г.М., Савина А.С.

Гимназический преподаватель в губернском городе: М.Г. Васильев

На основании материала о преподавателе Казанской 3-й мужской гимназии М.Г. Васильеве в статье рассматривается становление, статус, профессиональная судьба и повседневность гимназического преподавателя в начале XX века.

Ключевые слова: губернский город, гимназия, преподаватель, программа, повседневность.

Состав, жизнь и деятельность различных групп интеллигенции начала XX века является важным аспектом социальной истории[1]. Актуальность изучения такой её группы, как педагоги средних учебных заведений, в том числе гимназические преподаватели, определяется сохранением дискуссионных вопросов, в частности о тяжелом положении учителей[2] и др. Более полное представление о гимназических преподавателях даёт комплексное изучение реальности (жизненного мира), включающее, помимо официальных данных об образовании, служебной карьере, учебной нагрузке, жаловании и наградах, сведения об их быте, образе жизни, досуге и пр., то, что входит в понятие «история повседневности».

Данная статья посвящена преподавателю 3-й Казанской мужской гимназии Михаилу Григорьевичу Васильеву (1873–1953), на примере жизни которого мы попытаемся создать образ гимназического преподавателя в губернском городе. Выбор связан с тем, что наряду с документами Национального архива Республики Татарстан[3] в нашем распоряжении оказался обширный семейный архив М.Г. Васильева, который включает наряду с отдельными официальными документами, личными записями, многочисленные фотоальбомы, в которых вместе с профессио-

---

[1] Миронов Б.Н. Социальная история России периода империи. СПб., 2003. Т. 2. С. 317.

[2] Хохлова И.Л. Материально-бытовые условия жизни педагогов средних учебных заведений Российской империи второй половины XIX – начала XX века // История. Экономика. Культура. Взгляд молодых исследователей. Сборник. М., 2011. С. 194-195.

[3] НАРТ. Ф. 88. Казанская 3-й мужская гимназия; Ф. 116. Казанская духовная семинария.

нальными фотографиями, выполненными в казанских ателье, немало любительских снимков, в том числе выполненных самим М.Г. Васильевым[1].

В Казани, которая была центром не только одной из центральных губерний, но и Казанского учебного округа, к началу XX века было три мужских и три женских гимназии. Что касается 3-й мужской гимназии, преподавать в которой М.Г. Васильев начал в 1911 году, она ведёт своё существование с 1876 года (преобразована из мужской прогимназии, открытой в 1871 г.). Гимназия располагалась близ Ново-Горшечной улицы (ныне ул. Бутлерова) в окружённом садом собственном доме. Из окон верхнего этажа открывался превосходный вид на Суконную слободу, Забулачье, Кабан и Заволжье[2].

К началу службы в гимназии у М.Г. Васильева уже был значительный опыт работы. Обратимся к его биографии. Родился 25 октября 1873 года, происходил из казачьего звания Донской области[3], по вероисповеданию – православный. В Казань он приехал из Новочеркасска для поступления в Казанскую духовную академию, по окончанию курса которой был удостоен Советом академии степени кандидата богословия с правом получения магистерской степени без нового установленного испытания, с предоставлением права преподавания в семинарии[4].

Первые годы работы связаны с Казанской духовной семинарией: приказом обер-прокурора Синода от 20 мая 1899 г. М.Г. Васильев определен третьим помощником инспектора семинарии, где также преподавал греческий язык, физику, математику, священные писания (судя по срокам, заменяя других преподавателей).

Пятилетняя служба в казанской семинарии прерывается осенью 1905 г.: приказом обер-прокурора Синода он переведён учителем географии и арифметики в Обоянское духовное училище (Курская губерния), а ещё через год с небольшим – в г. Вятку. Приказом попечителя учебного округа с 1 января 1907 г. он «допущен к исправлению должности»[5], а распоряже-

---

[1] Личный архив в семье профессора Казанского педагогического института, известного учёного-античника А.М. Ременникова (1918–2007), супруга которого, Н.А. Знаменская, была внучкой М.Г. Васильева.

[2] Загоскин Н.П. Спутник по Казани. Иллюстрированный указатель достопримечательностей и справочная книжка города. Казань, 1895. С. 383.

[3] НА РТ. Ф. 88. Оп. 1. Д. 2629. Л. 2.

[4] Там же. Л. 4.

[5] Там же. Л. 6.

нием от 30 апреля 1908 г. утверждён в должности преподавателя географии и истории в Вятской гимназии.

С работой в Вятке связано следующее интересное обстоятельство: в связи с предстоящим в 1911 году 100-летием гимназии постановлением педагогического совета в 1909 году на М.Г. Васильева было возложено ответственное поручение – подготовить «историческую записку». Это была обычная практика: такого рода очерки готовились авторитетными педагогами и в Казани[1]. Книга под названием «История Вятской гимназии за 100 лет её существования» была напечатана в Вятской губернской типографии в 1911 г.[2]

Наконец, в 1911 году М.Г. Васильев возвращается в Казань, и начинается наиболее значимый для нас период его жизни, связанный с Казанской 3-й мужской гимназией. Чем был вызван перевод именно в Казань? Наряду с тем, что это был важный культурный центр, где прошли студенческие годы и начало его службы, скорее всего, выбор был связан с семейными обстоятельствами, о которых будет сказано ниже.

Как единственный в гимназии преподаватель истории М.Г. Васильев имел нагрузку 18 часов в неделю (12 из них – «нормальные», 6 – добавочные уроки). Каждый преподаватель не только преподавал дисциплины, но и состоял классным наставником[3]. Такое же количество часов вели преподаватели латыни, греческого, немецкого языков, географии и природоведения. Данный факт противоречит высказываемому в литературе мнению о «неимоверной» учебной нагрузке. Правда, преподаватели математики и словесности вели по 26-30 часов в неделю, поэтому, судя по протоколам педагогического совета, просьбы об уменьшении нагрузки поступали именно от последних[4].

Отметим, что история преподавалась во всех восьми классах гимназии (во всех восьми классах также изучали Закон божий, словесность, географию, немецкий язык). И если до 1915 г. М.Г. Васильев вел уроки во всех классах, то позже преподавание в первом классе было передано законоучителю.

В целом хранящиеся в НАРТ протоколы педагогического совета позволяют судить об уровне профессиональной подготовки

---

[1] Белилин. Двадцатипятилетние Казанской 3-й гимназии: 1871–1896. Казань, 1896 и др.

[2] Васильев М.Г. История Вятской гимназии за 100 лет её существования. Вятка, 1911. 371 с. + 131 с.

[3] НА РТ. Ф. 88. Оп. 1. Д. 2688. Л. 3.

[4] Там же. Д. 2355. Л. 71.

М.Г. Васильева, отношении к нему администрации и коллег. Это, в частности, проявлялось в ходе обсуждения программ по учебным дисциплинам, когда в отличие от программ других преподавателей, вызвавших замечания и направленных на дополнительную проработку, предложенная М.Г. Васильевым программа была оценена как продуманная и чётко спланированная с учётом всех тонкостей образовательного процесса. Как отмечал автор, программа была выстроена следующим образом: «В первых двух классах – обзор Отечественной истории. Элементарные рассказы о главных событиях. Всё это делается в хронологической последовательности, указываются самые главные моменты в исторической жизни родного края, а также перспективы его развития. Для наглядности на уроках используются картины, таблицы, портреты исторических деятелей. Пройденный материал постоянно повторяется, обогащается дополнительными сведениями. Все факты группируются возле известной ученикам идеи. Уроки имеют воспитательное значение. В учащихся воспитывает вдумчивость, серьезное отношение к родному прошлому, любовь и уважение к старине. В 3-4 классах – обращается внимание на развитие способности установления связи между событиями, кразличению причин и следствий, на связное и подробное изложение учениками внешних событий, на наглядность преподавания, на обязательное чтение книг по историческим вопросам, при постоянном контроле со стороны преподавателя. При изучении средних веков важным моментом является усвоение исторической карты. В старших классах особое внимание уделяется способности выявлять из учебного материала существенное, главный факт в истории каждого государства, основной процесс, вокруг которого группируются отдельные события. Упор делается на знание хронологии, карты, культурных явлений. В 8 классе – в центре преподавания – изучение культурной стороны жизни, а также знакомство учеников с первоисточниками (отрывки из летописей, грамот, памятников быта и искусства)»[1].

При составлении программ учитывались имеющиеся в гимназии пособия. В то же время преподаватель имел возможность влиять на то, какие учебные материалы закупались для учащихся. М.Г. Васильев считал наиболее приемлемыми для учебного процесса наиболее популярные учебные пособия[2].

---

[1] Там же. Л. 41-42.

[2] 1 класс: Добрынина – Элементарный курс русской истории. Барон Торнау – Атлас по русской истории. 2 класс: Добрынина – тот же учебник. Торнау – тот же

По его рекомендации выписывались журналы «Правительственный вестник», «Русская старина», «Исторический вестник», «Вопросы философии и психологии», «Природа и люди»[1], а также научные труды.

Знакомство с документами гимназии показывает достаточно строгое подведение итогов. Были и неуспевающие учащиеся по предмету, с которыми по воскресеньям устраивались дополнительные занятия. Вот как, к примеру, выглядят итоги по истории во второй четверти 1914/1915 учебного года[2]:

Класс	Средний балл по успеваемости
I	3,92
II	3,63
III	3,7
IV	3,86
V	3,94
VI	3,9
VII	3,8
VIII	3,5

И это при том, что более высоким был средний балл лишь по одному предмету – Закону божьему (4,31). При подведении итогов учитывалась и дисциплина учащихся.

Начало работы М.Г. Васильева в казанской гимназии совпало с подготовкой к широкому празднованию юбилея Отечественной войны 1812 г. И вновь ему даётся почётное и ответственное поручение: в мае попечитель предложил М.Г. Васильеву написать книгу об Отечественной войне. Работа прошла на удивление быстро: в течение июня готовился текст, 22 июля книга была сдана в печать, а к 20 августа уже была напечатана

атлас (в дополнение – Атлас по древней истории). 3 класс: Иванов – История древнего мира. Торнау – Атлас по древней истории. 4 класс: Платонова – Учебник по русской истории (сокращенный). Вульфгус – История средних веков. Торнау – Атлас по средней истории и Атлас по русской истории. 5 класс: Вульфгус – Учебник новой истории. Платонов – Учебник русской истории. Торнау – Атлас по русской истории и Атлас по новой истории. 6 класс: и 7 класс: Платонов – Русская история. Карпов – Новая история. Торнау – Атлас по русской истории и Атлас по новой истории. 8 класс: Карпов – Древняя история. Платонов – Русская история. Торнау – Атлас по древней истории и Атлас по новой истории» (там же. Л. 55).

[1] Там же. Л. 77.

[2] Там же. Л. 52.

тиражом 1250 экз. и разослана по школам Казани. К сожалению, пока нам не удалось найти это юбилейное издание.

Преподаватель гимназии – государственный чиновник. Соответственно, за выслугу лет шло «продвижение» по «Табели о рангах»: 23 января 1904 г. – титулярный советник (IX класс), 12 ноября 1904 г. – коллежский асессор (VIII класс), 28 октября 1906 г. – надворный советник (VII класс), 28 января 1913 г. – коллежский советник (VI класс). Также за выслугу при добросовестной службе давались государственные награды. Первую из них – орден Св. Станислава III степени (самый младший орден по старшинству в иерархии наград для отличия чиновников) М.Г. Васильев получил 1 января 1910 г., а в начале 1913 г. был награждён орденом Св. Анны III степени (награда для отличия широкого круга государственных чиновников и военных). К сожалению, в фонде 88 отсутствуют формулярные списки за 1914–1917 гг., поэтому пока мы не можем дать полную информацию о чинах и наградах. Были и «юбилейные» награды: на основании высочайшего повеления от 21 февраля 1913 г., как и всем сотрудникам гимназии, ему было предоставлено право ношения наградной медали, учреждённой в память 300-летия Дома Романовых.

Как же оплачивался труд преподавателя? М.Г. Васильев получал следующее жалование: за 12 нормальных уроков – 900 рублей, за 6 добавочных – 450 рублей, за классное наставничество – 600 руб. Практиковались так называемые «пятилетние прибавки» в сумме 1200 руб. Совокупно жалование составляло 3150 руб. в год[1]. Больше него получал только директор М.И. Иванов (3975 руб.) и законоучитель М.Н. Колокольников (3390 руб.). Кроме того, в личных записях он указывает дополнительные заработки – написание статей, редактирование и т.д. Как видим, материальное положение гимназического преподавателя было вполне достаточным для обеспечения достойного уровня жизни его семьи.

Прежде чем остановиться на таком показателе, как обеспеченность жильём, представим семью М.Г. Васильева. По окончании Духовной академии он вступает в брак с Софьей Николаевной Розенштейн (1879 г.р.). В 1899 г. родилась дочь Людмила (Лёля), а в 1903 г. – вторая дочь Мария (Маня).

У Софьи Николаевны было родовое имение в Казани – небольшой деревянный дом. Однако до отъезда, видимо, по причине того, что в доме проживали её родные, молодожёны жили

[1] Там же. Д. 2659. Л. 6.

на съёмной квартире, получая от семинарии квартирное пособие, а с рождением первой дочери поселились в служебной квартире при семинарии. А уже после возвращения в Казань Васильевы поселилась в родовом доме на улице Айвазовского в десяти минутах ходьбы от 3-й гимназии. Их старшая дочь проживала в этом доме вплоть до 1980-х гг. – до сноса ряда деревянных зданий под строящееся здания Сбербанка (угол ул. Бутлерова и ул. Айвазовского)[1].

Богатый семейный фотоархив позволяет судить об интерьере и некоторых особенностях быта. В доме были чистые, незахламленные комнаты с крепкой мебелью, вероятно, ручной работы. Стены были покрыты известковым раствором или обоями с узорами. Потолки в доме были высокие, окна – большие, что давало высокую пропускаемость света и визуально делало комнаты еще больше. Были в доме и межкомнатные двери – некоторые полностью из дерева, другие имели стеклянные вставки. Элементы мебели были простыми. Диваны и стулья имели плоские, тяжелые ручки и прямые ножки, чистые вертикальные линии, перекладины сзади и кожаную или тростниковую обивку, прикрепленную гвоздями. В доме было и «Кресло Морриса», названное в честь Уильяма Морриса, с его регулируемой наклонной плоскостью сзади и широкими подлокотниками. Вся мебель, вероятнее всего, была сделана из дуба. Дуб высоко ценился, но по стоимости вполне мог быть доступен представителю интеллигенции с заработком выше среднего. Дополнением к интерьеру служат узорчатые полочки, лампы и люстры, разных размеров картины или фоторамки, настенные часы, ковры с витиеватым орнаментом и зеркала.

Сложно сказать, сколько человек проживало в этом доме помимо М.Г. Васильева, его жены и двух дочерей. Однозначно можно сказать, что в доме была прислуга. Возможно, в первые периоды жизни семьи Васильевых с молодыми супругами жили родители Софьи Николаевны. По фотографиям видно, что, помимо большой залы, в доме была детская для дочерей, спальная комната, кухня, возможно, в доме были и другие комнаты.

Одежда, которую носили в семье, выглядит практичной и удобной, без роскоши и излишеств. На фотографиях М.Г. Васильев чаще всего представлен в гимназическом мундире, С.Н. Васильева всегда одета в легкие светлые или тёмные платья –

---

[1] Некоторые сотрудники 3-й гимназии проживали в служебных квартирах при учебном заведении.

в пол и с закрытой шеей и руками, дочери также одеты в легкие платьица светлых или темных тонов. Непременным аксессуаром в летнее время служили широкополые шляпы, которые мы можем увидеть как на супруге, так и на дочерях.

М.Г. Васильев был примерный семьянин и свой досуг, отдых проводил с семьей. По фотографиям видно, что это были пешие прогулки, игры на свежем воздухе, походы в гости. Летний отдых, помимо выезда на дачу, мог включать и поездки «на воды». На одной из фотографий семейство запечатлено на отдыхе, как там подписано, в г. «Эссентуки». Особым увлечением М.Г. Васильева было художественное слово – он много читал, много писал, много рассказывал. Еще одним излюбленным занятием Михаила Григорьевича была фотография, об этом говорит наличие большого количества любительских снимков: фотографии насыщенные, живые, чёткие.

Если говорить о поездках преподавателей в начале XX века, то большинство из них, будь то за границу или в другие города России, осуществлялось в образовательных целях. Для заграничной поездки необходимо было получить разрешение у попечителя учебного округа, а тот, в свою очередь, должен был получить разрешение у министра народного просвещения, подтверждение благонадежности у министра внутренних дел. Выделение средств на поездку образовательными учреждениями предусматривалось, но после долгих дискуссий и с предоставлением после поездки большого количества отчетов, поэтому затраты преподаватели нередко брали на себя. Это были немалые затраты по тому времени[1]. Проживание в гостиницах европейского типа / русских постоялых дворах тоже стоило недешево – порядка 9,5–25 руб. в сутки[2]. Также требовались затраты на питание, внутренний транспорт и связь.

Первая заграничная поездка М.Г. Васильева, о которой мы узнаём только по его записям, состоялась в 1914 г. В записях отмечена культурная программа (посещение выставок, театров, музеев). С 15 июня по 7 августа он посетил такие европейские города, как Берлин (7 дн.), Дрезден (2 дн.), Лейпциг (2 дн.). Проезжал Мюнхен, Шафгаузен, Цюрих, Милан, Венецию, Женеву, Берн, Познань, побывал на Рейнском водопаде (5 дн.). М.Г. Васильев предполагал вернуться на родину через Вену, однако

---

[1] НА РТ. Ф. 733. Оп. 162. Д. 660. Л. 6-11.

[2] Сучков И.В. Социальный и духовный облик учительства России на рубеже XIX–XX веков // Отечественная история. 1995. № 1. С. 62-77.

начавшаяся война изменила планы: пришлось ехать морем через Грецию и Турцию в Одессу. 12 дней он добирался до Константинополя, затем отправился в Одессу. Позже возвратился через Киев и Москву[1].

К сожалению, в этих кратких записях (записная книжка хранилась в семейном архиве) не отразились какие-то мысли, эмоции в связи с начавшейся войной. Возможно, как и большинству россиян, она представлялась достаточно быстрой и успешной для России.

Когда в обстановке патриотического подъёма первых месяцев войны на педагогическом совете решался вопрос об исключении из 3-й гимназии детей сначала австрийских и германских[2], а затем и турецких подданных[3], М.Г. Васильев выступил против. Негативно была воспринята им и просьба директора об увеличении внимания к славянским вопросам на уроках словесности и истории.

М.Г. Васильев прожил до 1953 г. Его жизнь и работа после 1918 г. – это особый сюжет, отражающий судьбу и возможности представителей интеллигенции при новой власти. Рассмотренный нами материал о М.Г. Васильеве позволяет достаточно полно представить становление, статус, профессиональный уровень и образ жизни преподавателя гимназии в губернском городе.

Библиография

НА РТ. Ф. 88. Казанская 3-й мужская гимназия. Оп. 1. Д. 2629. Л. 2-10. Полные формулярные списки преподавателей Казанской третьей мужской гимназии Михаила Васильева и Митрофана Шевелева.

НА РТ. Ф. 88. Оп. 1. Д. 2688. Л. 98, 131. Служебные передвижения личного состава. Формулярные списки служащих лиц. О чинах, орденах и пособиях на воспитание детей. Увольнения в отпуска чиновников.

НА РТ. Ф. 88. Оп. 1. Д. 2355. Л. 1-177. Протоколы педагогического совета Казанской 3-й мужской гимназии за 1914-1915 учебный год.

НА РТ. Ф. 88. Оп. 1. Д. 2659. Л. 6. Формулярные списки лиц, состоящих на службе в Казанской 3-й мужской гимназии: На 1 октября 1913 г.

НА РТ. Ф. 733. Оп. 162. Д. 660. Л. 6-11.

Личный архив М.Г. Васильева. 1912-1927.

Белилин. Двадцатипятилетние Казанской 3-й гимназии: 1871–1896. Казань, 1896. 304 с.

Васильев М.Г. История Вятской гимназии за 100 лет её существования. Вятка: Губернская типография, 1911. 371 с. + 131 с.

---

[1] Личный архив М.Г. Васильева. 1912-1927.

[2] НА РТ. Ф. 88. Оп. 1. Д. 2355. Л. 28.

[3] Там же. Л. 39.

Загоскин Н.П. Спутник по Казани. Иллюстрированный указатель достопримечательностей и справочная книжка города. Казань: Типо-литогр. Имп. ун-та, 1895. 808 с.

Миронов Б.Н. Социальная история России периода империи. СПб.: Дмитрий Буланин, 2003. Т. 2. 567 с.

Сучков И.В. Социальный и духовный облик учительства России на рубеже XIX –XX веков // Отечественная история. 1995. № 1. С. 62-77.

Хохлова И.Л. Материально-бытовые условия жизни педагогов средних учебных заведений Российской империи второй половины XIX - начала XX века. Сборник: История. Экономика. Культура. Взгляд молодых исследователей. 2011. С. 194-195.

Мустафина Гульшат Мударисовна, *кандидат исторических наук, доцент кафедры истории России и стран ближнего зарубежья Казанского федерального университета, г. Казань, Россия; tggpy_history_russia@mail.ru*

Савина Анна Сергеевна, *студентка, Институт международных отношений, истории и востоковедения, Казанский федеральный университет, г. Казань, Россия; assavina@bk.ru*

Gymnasium Teacher in Provincial Town: M.G. Vasiliev

According to the information about the teacher of Kazan 3rd gymnasium M.G. Vasiliev gymnasium teacher's status, development, professional career and everyday life in the early twentieth century are considered in the article.

Key words: provincial town, gymnasium, teacher, program, daily life.

Mustafina Culshat Mudarisovna, *candidate of Historical Sciences, associate Professor of the department of history of Russia and CIS countries, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia; tggpy_history_russia@mail.ru*

Savina Anna Sergeevna, *student of the Institute of International relations, history and oriental studies, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia; assavina@bk.ru*

УДК 94(092)

Сыченкова Л.А.

«Я пишу не более не менее как всемирную историю»: просветительская миссия Петра Бицилии

В статье рассматривается малоизвестный в российской историографии факт о просветительской миссии Петра Бицилли в годы эмиграции, связанной с изданием в 1923 году на сербском языке в Белграде учебника по всеобщей истории. Сербский учебник важен не только для понимания эволюции исторической концепции П. Бицилли, но как свидетельство успешной реализации педагогического таланта ученого в новом в новом для него геополитическом и социокультурном пространстве Восточной Европы.

Ключевые слова: всеобщая история, сербский учебник, концепция, П.М. Бицилли, просветительская миссия.

Несмотря на интенсивное изучение наследия русского историка-эмигранта Петра Михайловича Бицилли в последние десятилетия, неосмысленной и малоизвестной остается его концепция учебника по всеобщей истории, который был издан на сербском языке в начале 1920-х годов. Оказавшись в 1920 году в эмиграции, бывший приват-доцент кафедры всеобщей истории Императорского Новороссийского университета П.М. Бицилли был вынужден углубиться в изучение теоретических проблем исторической науки, ввиду отсутствия под рукой необходимых для продолжения медиевистической работы источников. Научная изоляция тяготила П.М. Бицилли. Просто существовать, «подобно Мольеровскому герою vivre pour manger», он не мог. Он готов был учительствовать – преподавать русский, французский или латинский языки, но для проживания он долго искал европейский город, где были бы книжные магазины и библиотека. Материальные трудности вынудили ученого зарабатывать на жизнь написанием учебников.

В феврале 1920 года в Скопье (Македония) был открыт филиал философского факультета Белградского университета. П.М. Бицилли предложили занять должность доцента кафедры всеобщей истории. Понимая, что чужбина может стать весьма длительным пристанищем, П. Бицилли вместе со своим коллегой – Е.В. Спекторским начали изучать сербский язык. Внешние обстоятельства заставили медиевиста Петра Бицилли, уже известного в кругу русских историков, обратися к разработке учебной литературы для сербских студентов. В своих письмах П. Би-

цилли откровенно признавался в мотивах своего поступка: «я в настоящее время пишу не более не менее как... *всемирную* историю (!!??) на *сербском* языке страниц эдак в 200, а то и 250, пишу все исключительно «от ума своего», единственно из любостяжания πλεονέξυδ (ασ) и в целях приобрести себе брюки вместо того суррогата их, которым я в настоящее время располагаю»[1]. Другим мотивом, все-таки служило осознание русским ученым своей просветительской миссии. П. Бицилли, познакомившись с учебной литературой в Сербии, неожиданно для себя обнаружил, что на тот момент для сербских студентов не было учебных пособий по истории. «У них по части истории внебалканских частей земного шара *нет ничего,* кроме учебника Н.И. Кареева, переведенного под чужим именем»[2] – делился П. Бицилли своим открытием с К.В. Флоровской. Одновременно П. Бицилли был вынужден констатировать слабость понятийного аппарата в сербской учебной литературе: «оказалось, что для целого ряда понятий, выходящих из рамок комнатного, уличного и «парламентского» обихода, у сербов нет вовсе никаких обозначений: очевидно, в этом не было надобности».

К своему труду П.М. Бицилли относился очень скептически, о чем неоднократно сокрушался в письмах: «Пишу с отвращением и с величайшими усилиями. Едва только я пробую напялить на мои «идеи» сербскую форму, как эти идеи частью заскакивают в какие-то совсем отдаленные уголки моей головы, как-то сморщиваются и съеживаются, становятся удивительно тощими и противными, — одним словом, причиняют мне много хлопот и беспокойств». Уже в марте 1922 года он сообщил коллегам о том, что «свою знаменитую книгу на сербском языке кончил и послал в Белград для печатания. Эта книга ляжет тяжелым камнем на моей совести и главное выходит, что продал я черту душу задаром — за 10% продажной цены»[3].

И тем не менее книга под названием «Увод у светску историју», увидела свет в белградском издательстве «Геце Кон», в 1923 году[4]. Объем книги был небольшой – 203 страницы. Как

---

[1] Из письма Бицилли П.М. – К.В. Флоровской, №2 (3 января 1922) // Галчева Т.Н., Голубович И.В. «Понемногу приспосабливаюсь к “независящим от меня обстоятельствам”». П.М. Бицилли и семья Флоровских в первые годы эмиграции. София, 2015. С. 57.

[2] Там же.

[3] Из письма Бицилли П.М. – К.В. Флоровской, № 3 (7 марта 1922) // Галчева Т.Н., Голубович И.В. Указ. соч. С. 66-67.

[4] Бицилли П.М. Увод у светску историју. Београд, щамп. Геце Кон, 1923.

всякий ученый, П.М. Бицилли ждал оценок своего труда именно со стороны русского сообщества историков и спешил поделиться новостью о выходе книги: «...Понимаете ли Вы по-сербски? Если да, то я Вам пришлю мое произведение, написанное на этом языке... Оно носит громкое название “Введение во всемирную историю” и отличается тем достоинством, что благодаря ему, мы могли кое-как прожить это лето. Но “критика” нашла в нем и другие достоинства — для меня не столь очевидные, и, читая последнюю рецензию, я чувствую себя чем-то вроде не то Шаляпина, не то маршала Фоша, — гением и благодетелем человечества»[1].

Несмотря на то, что П. Бицилли, весьма самокритично относился к своему опыту в области учебной литературы, нам представляется, что этим самобичеваниям нельзя совсем доверять. Такой мастер, как П. Бицилли, априори не мог написать совершенно слабую или компилятивную работу, поскольку все его предыдущие исследования отличает не только высокий профессионализм, оригинальность, но и блестящее изложение, глубина и красота мысли. Учебник такого автора, как П. Бицилли, не мог быть компиляцией или откровенной халтурой, он должен был отразить его концепцию всеобщей истории, хотя и в популярном, доступном для сербской аудитории виде.

К сожалению, до настоящего времени эта книга остается недоступной для русского читателя. В 2007 году, спустя 84 года после первой публикации, учебник П. Бицилли был переиздан в Софии на болгарском языке. Болгарские специалисты, которые пренебрегли скептическими оценками автора, посчитали, что это произведение заслуживает переиздания, не только как библиографическая редкость.

Почему учебник может быть интересен современным специалистам? На наш взгляд, существуют все основания предполагать, что учебник, так или иначе, отразил концепцию русского медиевиста и историка культуры о всеобщей истории, не смотря на то, что она была изложена в популярном, доступном для сербской аудитории виде. Известно, что П. Бицилли в многих своих работах осмысливал самые значимые проблемы всеобщей истории. Начиная с магистерской диссертации, которую он защитил в Санкт-Петербурге по античной истории[2], а затем

---

[1] Из письма Бицилли П.М. – К.В. Флоровской, № 11 (29 июня 1922) // Галчева Т.Н., Голубович И. В. Указ соч. С. 79.

[2] Бицилли П.М. Падение Римской империи. Одесса, 1919.

во время преподавания в Одессе, где он углубленно изучал европейское Средневековье и Ренессанс[1]. Последние теоретические работы П. Бицилли, вышедшие уже за рубежом, свидетельствовали о его серьезной работе над теоретическими проблемами исторической науки.

П. Бицилли в течение всей своей жизни последовательно разрабатывал одну важнейших теоретических проблем исторической науки – проблему периодизации истории. Полемизируя с утверждениями евразийцев, в частности с Н.С. Трубецким, П.М. Бицилли выработал свой „набросок плана новой исторической схемы", который находился „в сознательном противоречии как с известной нам по учебникам исторической вульгатой, так и с некоторыми от времени до времени всплывающими попытками ее преобразования". Следовательно, у П. Бицилли были свои представления о том, как надо излагать всеобщую историю в учебных целях.

Нам удалось составить общее представление о концепции этого учебника, благодаря любезности современных болгарских исследователей творчества П. Бицилли. С первого взгляда на содержание, становится ясно, что перед нами опус совершенно непохожий на все известные учебники по всеобщей истории. Первая часть учебника, состоящая из двух глав, посвящена политической истории. В первой главе «Международная политика» он начинает излагать историю с древности до мировой войны. Вторая глава посвящена истории государственного устройства («развитие на държавното устройство»). В ней освещается история с древнейших времен до возникновения национальных государств и история развития национальных империй.

После первых вводных глав по политической и государственной истории, П. Бицилли переходит к рассмотрению истории культуры. Это раздел прописан более основательно, по существу, он главный в книге. Ученый выделил важнейшие культурные эпохи, начиная с классической древности (Древнего Востока, держав Ахменидов), эллинистическую и римскую культуру, историю распространения христианства, августизм, средневековую культуру Европы, историю культуры Багдадского халифата, историю мистики начала Ренессанса (XIII-XIV вв.), историю культуры Запада XIII-XIV вв. Вторую главу он называет «Эпоха культурной изолированности Европы». В ней он выделя-

[1] Бицилли П.М. 1) Салимбене: (Очерки итальянской жизни XIII века). Одесса, 1916; 2) Элементы средневековой культуры. Одесса, 1919.

ет периоды: гуманизм и Ренессанс XV-XVI вв. Реформация и реформа Католической церкви, эпоху Просвещения, Культуру современности.

Разделы «А» и «Б» этой части работы включают, соответственно, «Историю первой половины XIX века» и «Историю второй половины XIX века». В разделе «А» последовательно освещаются: Романтизм, Гегель и французские теории прогресса, общественное движение в Европе в первой половине XIX века, общий характер и культура перед французской революцией. Раздел «Б» посвящен Революции 1848 года, возникновению марксизма и социал-демократии, идеалистической реакции и русской культуре XIX века. П. Бицилли завешает исторический обзор своим заключением[1].

Название глав сразу останавливает. Как видно, автор старался избежать европоцентристского подхода к всемирной истории и представил гармоничную историю культуры, уделяя почти равное внимание как Западу, так и Востоку. Кроме западной культуры, он освещал культуру Древнего Востока, державу Ахменидов, историю Багдадского халифата. Особое место в его концепции всемирной истории занимала русская культура. Необычно название главы о Ренессансе: «история мистики начала Ренессанса (XIII-XIV вв.)». П. Бицилли начинает освещение Ренессанса не с возрождения античной культуры, как это принято почти до сих пор в учебной литературе в разделе о Возрождении, а с истории мистики. Это был совершенно другой подход к осмыслению истории европейской культуры. В названии он раскрывает собственное понимание *имманентных истоков* Ренессанса в европейской культуре. Известно, что к этому П. Бицилли был знаком с новейшими дискуссиями о Ренессансе в западноевропейской литературе, которые А. Фергюссон назвал «бунтом медиевистов». Попытки стереть границу между Средневековьем и культурой Нового времени грозили тем, что образ Ренессанса, по выражению современника П. Бицилли Й. Хейзинги, мог растаять как снежная кукла. Название раздела свидетельствует также о том, что уже в начале 1920-х годов у П. Бицилли вызревала его концепция Ренессанса, которую он изложил в своей работе 1933 года «Место Ренессанса в истории культуры». В XIX веке П. Бицилли выделил только те события, которые определи эволюцию европейского мировоззрения: Романтизм, гегельянство, французские теории прогресса, обществен-

[1] Бицилли П.М. Въведение в световната история. София: БАН, 2007. С. 4-5.

ное движение в Европе в первой половине XIX века, французская революция 1848 года, возникновение марксизма и социал-демократии.

За период 1924–1949 гг. П.М. Бицилли прочел около 80 лекций для студентов на самые разные темы. Приведем некоторые названия лекций, чтобы представить диапазон его интересов: «Русская культура и Европа», «Исторические синтезы и социальные утопии», «Историческая терминология», «История Англии в период империализма». «Происхождение Британской империи», «Общество и государство Западной Европы в эпоху романтизма», «История современной культуры: Гуманизм и Ренессанс», «История европейской культуры XV–XVI вв.», «История Великой Французской революции», «Европейская культура XVI в.», «Кальвин и Игнатий Лойола. Их эпохи и их дело», «Философия истории от Вико до нашего времени», «Демократия в Европе после 1870» и другие. В годы эмиграции, П. Бицилли, вынужденный приспосабливаться к независящим от него обстоятельствам, стал читать лекции для сербских студентов, которые даже не имели в своем языке соответствующих исторических понятий. Блестящий талант лектора и весь свой научно-педагогический опыт, накопленный в году преподавания в Новороссийском университете, он обобщил в сербском учебнике. Возможно, позднее у П. Бицилли были планы переиздать сербский вариант учебника в переработанном виде. В одном из писем Н.С. Трубецкого к П.М. Бицилли встречается предложение о том, что нужно переработать «вульгату» и подготовить новые учебники истории в условиях эмиграции. Но, к сожалению, этого не случилось. Сербский учебник важен не только для понимания эволюции исторической концепции П. Бицилли и проникновения в лабораторию его мысли, но как свидетельство реализации педагогического таланта ученого в новом геополитическом и социокультурном пространстве Восточной Европы.

Библиография

Bizilli P. La place de la Renaissance dans l'histoire de civilastion // Revue de littérature comparée. 1934. № 4/2. P. 253-282.

Бицилли П.М. Въведение в световната история. София: БАН, 2007. 243 с.

Бицилли П.М. Место Ренессанса в истории культуры. СПб.: Мефрил. 1996. 258 с.

Бицилли П.М. Падение Римской империи. Одесса: Книгоиздательство А.А. Ивасенко. 1919. 104 с.

Бицилли П.М. Увод у светску историју. Београд, щамп. Геце Кон, 1923. 203 с.

Бицилли П.М. Элементы средневековой культуры. Одесса: Гнозис. 1919. 167 с.

Галчева Т.Н., Голубович И.В. «Понемногу приспосабливаюсь к “независящим от меня обстоятельствам”». П.М. Бицилли и семья Флоровских в первые годы эмиграции. София: Солнце, 2015. 320 с.

Сыченкова Лидия Алексеевна, *доктор исторических наук, доцент кафедры музеологии, культурологии и туризма, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия; l.sichenkova@yandex.ru*

«I Write no more nor less than the World History»: Educational Mission of Peter Bitsilli

The article discusses a little-known fact in Russian historiography about the educational mission of Peter Bitsilli in exile, associated with the publication in 1923 in the Serbian language in Belgrade a textbook on General history. The Serbian textbook is important not only for understanding the historical evolution of the concept of P. Bitsilli, but as the evidence of the successful implementation of teaching talent of the scientist in his new geopolitical and socio-cultural space of Eastern Europe.

Key words: Universal history, the Serbian textbook, the concept, Peter Bitsilli, educational mission.

Sychenkova Lidiya Alekseevna, *doctor of historical sciences, associate professor of museology, culture and tourism, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia; l.sichenkova@yandex.ru*

УДК 378(092)“19”

Михальченко С.И., Ткаченко Е.В.

Преподаватели-обществоведы на Русском юридическом факультете в Праге в 1920-е годы[1]

В статье на основе мемуарных свидетельств эмигрантов исследуется деятельность преподавателей-обществоведов (историков и философов) на Русском юридическом факультете в Праге в 1920-е годы.

Ключевые слова: русская эмиграция, Русский юридический факультет в Праге, мемуары.

История русской эмиграции первой волны стала в последние годы одним из весьма популярных направлений исследований. Вышли в свет как обобщающие труды, так и исследования отдельных сторон жизни русской диаспоры межвоенных лет. Одним из популярных направлений является изучение образования, в том числе, высшего[2]. Университетское образование русской эмиграции этого времени, как известно, было представлено в двух ипостасях: в большинстве стран рассеяния молодежь могла лишь поступить в местные учебные заведения, где, получая высшее образование, зачастую встречала и русских профессоров из той же эмигрантской среды (прежде всего, в Югославии); в меньшем числе государств были созданы собственные русские высшие учебные заведения (в частности, в Германии, Франции, Чехословакии, Китае)[3].

Одним из наиболее ярких представителей в вузовской эмигрантской палитре был Русский юридический факультет (РЮФ) в Праге. В Праге (как, впрочем, и в Париже, и в Харбине) соединились позволившие его создать несколько факторов: «наличие многочисленных и социально активных преподавательских и студенческих кадров; недостаток вакансий или иные препятствия для вхождения эмигрантов в систему иностранной науки и высшей школы; юридическая и организационная поддержка (или невмешательство) иностранных правительств; финансиро-

---

[1] Выполнено при поддержке РГНФ (проект № 15-01-00209).

[2] Ершов В.Ф., Курамина Н.В. Российские образовательные учреждения за рубежом: опыт 1920-1930 годов // Исторические записки. М., 2004. Вып. 7 (125). С. 198-222.

[3] Русские без отечества: Очерки антибольшевистской эмиграции 20–40-х годов. М., 2000. С. 262-369.

вание со стороны иностранных правительств или деловых кругов»[1]. Значительным отличием чехословацких реалий от ситуации в других странах было и осуществление так называемой «русской акции» – масштабной помощи русской эмиграции, проводившейся руководством страны во главе с президентом Т.Г. Масариком[2].

Работавший по российским дореволюционным программам, РЮФ ставил своей целью подготовку студентов к работе как в России (поступивший на факультет Д. Мейснер, например, избрал его, а не какой-либо чехословацкий вуз, будучи уверенным, что закончит образование на родине[3]), так и в Чехословакии[4]. В первую очередь, конечно, ставка делалась на Россию. Во вступительной речи при открытии факультета 18 мая 1922 г. его основатель, известный русский юрист и общественный деятель П.И. Новгородцев заявлял: «учреждая наш факультет, мы твердо верим, что приближается время, когда Россия с стихийной и неудержимой силой обратится к правовым началам, когда истомленная и исстрадавшаяся, она придет к необходимости строить свое государственное и общественное бытие на строгих и точных началах права»[5]. Наряду с учебными функциями факультет выполнял и научные – там были лица, оставленные при кафедрах для подготовки к профессорской деятельности, принимались магистрантские экзамены и даже проводились диспуты по защите диссертаций[6].

Особенностью факультета, отличавшей его, в частности, от Харбинского, была широкая обществоведческая подготовка, которую получали студенты. Новгородцев, проектируя учебный план, многое позаимствовал из организации учебного процесса в руководствовавшимся отдельным Уставом дореволюционном Варшавском университете, где было много непрофильных общеобразовательных дисциплин на юрфаке (в том числе русская ис-

---

[1] Ершов В.Ф., Курамина Н.В. Указ. соч. С. 217-218.

[2] Русские без отечества: Очерки антибольшевистской эмиграции 20-40-х годов. М., 2000. С. 281-282.

[3] Мейснер Д. Миражи и действительность: Записки эмигранта. М., 1966. С. 168.

[4] Ганин В.В. Государственная политика в области подготовки юридических кадров России (конец XIX–XX вв.). Автореф. дисс. ...докт. ист. наук. М., 2003.

[5] Алексеев Н.Н. Из Царьграда в Прагу. Русский юридический факультет // Пашуто В.Т. Русские историки-эмигранты в Европе. М.,1992. С. 216-220.

[6] Стародубцев Г.С. Международно-правовая наука российской эмиграции (1918-1939). М., 2000.

тория)[1]. Поэтому, наряду с юристами, на факультете преподавали историки и философы. Ценнейшим, позволяющим ярче представить работу обществоведов на факультете, источником по истории РЮФ являются мемуары его преподавателей и студентов, как опубликованные, так и пока остающиеся в архивах. Таковы, например, «Воспоминания» юриста и историка Е.В. Спекторского, преподававшего на факультете в 1924-1927 гг. Среди профессоров факультета Спекторский отмечал философов Г.В. Флоровского («несомненно, очень талантливый», но при этом «очень церковный человек со склонностью к вероисповедной исключительности»), Н.О. Лосского («Очень религиозный, он был уверен, что исповедует чисто православное мировоззрение. Но, в сущности, у него было некоторое тяготение к теософии. Он противился большевизму и питал симпатию к демократии»), И.И. Лапшина («скептик и рационалист»); историков Г.В. Вернадского («не одобрял украинских симпатий своего отца, но сам склонялся к евразийству»)[2], А.А. Кизеветтера («...Блестящий лектор. У него остатки кадетского духа, вызывавшие у некоторых студентов недовольство «крамольным стариком», сочетались с оскорбленным национальным чувством по поводу унижения, нанесенного нашей родине третьим интернационалом. Как и Струве, он решительно боролся против евразийства»[3]). Характеристику Кизеветтера-преподавателя, данную Спекторским, дополняют мемуарные свидетельства выдающегося медиевиста Н.Е. Андреева, слушавшего лекции историка в пражском Карловом университете: «он требовал, чтобы студенты повторяли его, кизеветтеровские, формулировки и выводы, это меня удивило, потому что позднее я не всегда был с ним согласен. Но это, конечно, была с моей стороны дерзость, и я вполне понимаю, что педагогически он был прав, желая оставить в умах

---

[1] См.: Михальченко С.И. Исторические дисциплины на юридическом факультете Варшавского университета (1869–1917) // Российские университеты в XVIII–XX веках. Воронеж, 2002. Вып. 6. С. 181–189; Михальченко С.И., Ткаченко Е.В. Академическая жизнь Варшавского университета конца XIX – начала XX в. по неопубликованным воспоминаниям Е.В. Спекторского // Университетская корпорация: память, идентичность, практики консолидации: материалы Всероссийской научной конференции с международным участием, посвященной 210-й годовщине основания Казанского университета. Казань, 2014.

[2] Спекторский Е.В. Воспоминания // Forschungsstelle Osteuropa an der Universität Bremen. Historisches Archiv. (FSO).01–30.230. II. Л. 613-614.

[3] Там же. Л. 610.

слушателей определенную схему русской истории. Схема была либеральная, та самая, которой Кизеветтер служил всю жизнь»[1].

Обществоведческие знания студенты получали и в курсе формально юридических, но имеющих большую историческую составляющую дисциплин – истории государства и права, римского права и других. Преподавателями этих дисциплин были декан факультета романист Д.Д. Гримм («строг, но справедлив по отношению к студентам. Они побаивались его, но и уважали своего «железного декана»[2]), известный историк русского права М.В. Шахматов, больной туберкулезом позвоночника («Свою магистерскую диссертацию он писал на подвешенном пюпитре, лежа на животе. Он был трудолюбив и любил свою науку. Но у него не было строго научного духа. Он писал ad demonstrandum, non ad narrandum[3]. И это портило его исторические исследования. Так, например, он изображал Древнюю Русь какими-то сентиментальными и идиллическими чертами»[4]). Защита Шахматовым магистерской диссертации по истории русского права «Учения русских летописей домонгольского периода о государственной власти» состоялась на РЮФ в 1927 г. Магистром политической экономии и статистики после защиты 20 декабря 1931 г. диссертации «Очерки Нижегородской ярмарки до эпохи Великих реформ» стал П.А. Остроухов[5]. Казалось бы, узко юридический предмет «энциклопедия права» преподавал бывший харьковский профессор, специалист по истории права А.Н. Фатеев. «Он основательно изучил Сперанского и его время. Написал о нем большую монографию. Но мог напечатать только отдельные отрывки, преимущественно об Александре I. Переходя от истории к теории, он совершенно менялся. ...Он начинал выражаться замысловато и запутанно», вспоминал Спекторский[6]. Сам Спекторский, написавший в пражский период своей деятельности ряд исторических и философских трудов (в том числе обширную книгу «Христианство и культура»), преподавал историю философии права.

---

[1] Андреев Н.Е. То, что вспоминается. СПб., 2008. С. 246.

[2] Спекторский Е.В. Указ. соч. Л. 597.

[3] Лат. ради доказательства, а не повествования. По смыслу, скорее, правильнее обратное ad narrandum, non ad demonstrandum, т.е. писание ради рассказа, а не для доказательства.

[4] Спекторский Е.В. Указ. соч. Л. 599.

[5] Ковалев М.В. Русские историки-эмигранты в Праге (1920-1940 гг.). Саратов, 2012. С. 193.

[6] Спекторский Е.В. Указ. соч. Л. 597.

Столь блестящий состав преподавателей-обществоведов, казалось, должен был обеспечить высокий уровень знаний студентов. Увы, годы Первой мировой и Гражданской войн не способствовали учебным занятиям. Многие из поступивших на факультет и, следовательно, формально окончивших русские средние учебные заведения, утратили имевшиеся у них знания. Отсюда – снижение общего уровня студенчества, что весьма удручало профессоров. «Среди наших студентов было немало талантливых молодых людей, работавших хорошо и даже с отличием, – отмечал Спекторский. – Но общеевропейское понижение общего образования сказывалось у большинства. Слушая ответы на экзаменах, нередко я вспоминал одну фразу Островского: «Эх ты, моя необразованность»[1]. Он привел в мемуарах многочисленные случаи студенческой безграмотности: «Вальсамон превращался в Вассермана, неопороченность в непрочность, охлократия в хохлократию». При ответах на экзаменах Спекторский получал такие ответы: «Аристотель был ученик Платона и друг истины», «Ульпиан сочинил пандекты, изданные во втором веке до Р.Х.». Когда мне говорили, что блаженный Августин жил в XV веке, я позволял себе спросить: до или после Рождества Христова. И кто-то мне ответил: до, то есть после. На коллоквиуме у Францева дочь Новгородцева отнесла французов к германскому миру. А Ляцкому она сообщила, что Достоевский умер в начале XIX века, и что после Александра II царствовал Николай I. В списанном, очевидно, сочинении студентка Вагнер вместо «историографа Карамзина» написала «историю графа Карамзина»[2].

Уже в середине 1920-х гг. наметился кризис Русского юридического факультета – стало понятным, что работу в Европе с его дипломом найти практически не возможно (Н.О. Лосский свидетельствовал, что один из выпусков факультета, зная судьбу старших курсов, организовал курсы малярного дела, после чего выпускники поехали во Францию малярами[3]), а надежды на возвращение в Россию таяли. Поэтому количество студентов сокращалось, многие зачисленные на факультет его не оканчивали (всего из примерно 1100 зачисленных окончили 384 человека[4]). Даже, например, секретарь факультета проф. Н.Н. Алексеев «не испытывал никакого пафоса» при открытии факультета. Ко-

---

[1] Там же. Л. 623-624.

[2] Там же. Л. 624.

[3] Лосский Н.О. Воспоминания: Жизнь и философский путь. СПб., 1994. С. 244.

[4] Ершов В.Ф., Курамина Н.В. Указ. соч. С. 209.

гда молодые люди спрашивали его, поступать ли им на факультет, он всегда отвечал: «бросьте мысль о юридическом факультете, научитесь чинить электрическое освещение в домах, поправлять электрические звонки, изучите бухгалтерию, счетоведение и тому подобное, это на всякий случай создаст вам базу для будущего существования»[1]. С 1926 г. набор студентов прекратился и до середины 1930-х годов факультет функционировал только как научное и административное учреждение. Большая часть преподавателей-обществоведов уехала из Праги (Спекторский – в Белградский университет, Гримм – в Тартуский, Вернадский в Йельский и т.д.). Оставшиеся же в Праге ученые сосредоточились, преимущественно, на научной работе. Лишь немногие нашли на постоянной основе места в других высших учебных заведениях Чехословакии.

Библиография

Алексеев Н.Н. Из Царьграда в Прагу. Русский юридический факультет // Пашуто В.Т. Русские историки-эмигранты в Европе. М.: Наука,1992. С. 216-220.

Андреев Н.Е. То, что вспоминается. СПб.: Дмитрий Буланин, 2008. 640 с.

Ганин В.В. Государственная политика в области подготовки юридических кадров России (конец XIX–XX вв.). Автореф. дисс. ...докт. ист. наук. М., 2003. 55 с.

Ершов В.Ф., Курамина Н.В. Российские образовательные учреждения за рубежом: опыт 1920-1930 годов // Исторические записки. М.: Наука, 2004. Вып. 7 (125). С. 198-222.

Ковалев М.В. Русские историки-эмигранты в Праге (1920-1940 гг.). Саратов: Саратовский государственный технический университет, 2012. 408 с.

Лосский Н.О. Воспоминания: Жизнь и философский путь. СПб.: Изд-во СПбГУ, 1994. 360 с.

Мейснер Д. Миражи и действительность: Записки эмигранта. М.: Изд-во АПН, 1966. 303 с.

Михальченко С.И. Исторические дисциплины на юридическом факультете Варшавского университета (1869–1917) // Российские университеты в XVIII–XX веках. Воронеж, 2002. Вып. 6. С. 181–189.

Михальченко С.И., Ткаченко Е.В. Академическая жизнь Варшавского университета конца XIX – начала XX в. по неопубликованным воспоминаниям Е.В. Спекторского // Университетская корпорация: память, идентичность, практики консолидации: Материалы всероссийской научной конференции с международным участием, посвященной 210-й годовщине основания Казанского университета; Казань, 27–29 ноября 2014 г. / Составители и отв. ред. Г.П. Мягков, Е.А. Чиглинцев. Казань, 2014.

Русские без отечества: Очерки антибольшевистской эмиграции 20–40-х годов. М.: РГГУ, 2000. 497 с.

Спекторский Е.В. Воспоминания // Forschungsstelle Osteuropa an der Universität Bremen. Historisches Archiv. (FSO).01–30.230. II.

[1] Там же. С. 214.

Стародубцев Г.С. Международно-правовая наука российской эмиграции (1918-1939). М.: Книга и бизнес, 2000. 292 с.

Михальченко Сергей Иванович*, доктор исторических наук, профессор, директор НИИ фундаментальных и прикладных исследований, Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского, г. Брянск, Россия; smikh10@mail.ru*

Ткаченко Елена Викторовна*, кандидат исторических академика И.Г. Петровского, г. Брянск, Россия.*

Teachers of social sciences at the Russian Faculty of Law in Prague in the 1920s

In the article on the basis of evidence memoirs of emigrants is studied the activity of the teachers of social sciences in Russian faculty of law in Prague in the 1920s.

Key words: Russian emigration, Russian faculty of law in Prague, memoirs.

Michaljchenko Sergei Ivanovich*, doctor of historical sciences, professor, director of the Institute of fundamental and applied research, Bryansk state university named after I.G. Petrovskii. Bryansk, Russia; smikh10@mail.ru*

Tkachenko Elena Victorovna*, candidate of historical sciences, senior lecturer, Bryansk state university named after I.G. Petrovskii. Bryansk, Russia.*

УДК 37:902“19”

Руденко К.А.

Учитель и ученик в археологии Казани в первой–второй трети XX в. (к постановке проблемы)

В статье рассматриваются вопросы, связанные с формированием отношений научной преемственности в археологии Казани в конце XIX – начале XX столетия. В этот период археологией занимались коллекционеры и любители. Они не стремились передать свои знания, воспитать учеников. Отношения между старшим и младшими поколениями в археологической среде в Казани стали складываться только в первом десятилетии XX века. Но прямой преемственности научных гипотез, личного опыта, уважения к памяти учителя так и не сложилось. Яркий пример таких отношений демонстрируют П.А. Пономарев и М.Г. Худяков. Ситуация стала меняться только в середине XX века, что связано с именами В.Ф. Смолина, Н.Ф. Калинина, А.П. Смирнова.

Ключевые слова: Казанский университет; общество археологии истории и этнографии, археология, П.А. Пономарев, М.Г. Худяков, научная школа, А.П. Смирнов, Н.Ф. Калинин, В.Ф. Смолин.

Становление археологии в Казани приходится на конец XIX – начало XX в. На первых порах это было любительское, во многом краеведческое занятие. Коллекционеры-антиквариумы были ее ядром и опорой. Это А.Ф. Лихачев, Н.Ф. Высоцкий, А.Н. Островский, Н.Ф. Толмачев и другие. Говорить о них как об археологах-профессионалах не корректно. Да и сами они себя таковыми не считали. Для них археология была увлечением, хотя в ряде случаев становилась делом всей жизни, как у А.Ф. Лихачева, но это исключение из общего правила[1]. У них не было учеников и последователей. Семейная традиция, если так можно сказать, казанской ветви рода Лихачевах, к этой ситуации отношения не имела. Коллекционирование – сугубо индивидуальное занятие, и институт ученичества в этой среде существовать не может.

После создания ОАИЭ в 1878 г. ряды любителей археологии в Казани существенно пополнились. Однако Общество не ставило своей целью обучение археологии и пестованию археологов-профессионалов. Оно только объединяло силы любителей разного уровня и популяризировало добытые в этой области науки знания. Казанский университет также не предполагал обучение

---

[1] См.: Руденко К.А. Творческая лаборатория А.Ф. Лихачева: от коллекционера к ученому // Учен. зап. Казан. ун-та. Сер. Гуманит. науки. 2012. Т. 154, кн. 3.

археологии, хотя в 1910-х гг. археология завила о себе в учебном процессе, стараниями проф. Б.Ф. Адлера, правда в рамках географии. Мешало и то, что как таковых научных раскопок до 1914 г. в Казанской губернии практически не проводилось. Имевшиеся в распоряжении ОАИЭ и ОЕ КИУ средства можно было потратить в лучшем случае на организацию археологической экскурсии (разведки археологических памятников). Целевые средства, выделявшиеся на раскопки, например, при подготовке археологического съезда в Казани в 1877 г., использовались по назначению, но качество изысканий было чрезвычайно низким – собственных археологических кадров Казань не имела, а любительские раскопки вызывали критику и скептицизм даже у самих членов ОАИЭ. Показательно, что из казанских исследователей Открытый лист запрашивал только Н.П. Лихачёв в 1890-х гг., после него – С.П. Покровский, учитель истории из Кисловодска, и стажер А.А. Спицин, руководивший раскопками в Болгарах в 1914 г.

Интересно, что среди членов ОАИЭ было много педагогов и не только работавших в Казанском университете, но и в казанских гимназиях, например, П.А. Пономарев, преподаватель истории в Родионовском институте и в Казанской I гимназии. Он даже создал небольшой археологический музей в гимназии и брал с собой на экскурсии в окрестностях Казани своих воспитанников. Однако среди его питомцев тех, кто бы захотел заняться археологий, не было. Исключение составил только М.Г. Худяков, учившийся у него в Казанской I гимназии (1906-1913 гг.). Впрочем, в гимназические годы М.Г. Худяков в своих интересах не определился – его привлекала и история, но археологические экскурсии пробудили интерес любознательного юноши и к этой науке[1]. Археологический выбор для Худякова долго был не самым приоритетным, только заманчивая перспектива стать очень известным археологом, открывшаяся, как ему казалось, после его знакомства в 1915 г. и в дальнейшем переписки (студента-второкурсника!) с финским археологом Тальгреном, подогрела его амбиции.

Не исключено, что здесь сыграл свою роль и фигура П.А. Пономарева, поскольку Тальгрен, очевидно, был знаком с его публикациями в Известиях ОАИЭ. Худяков произвел

[1] Гришкина М.В., Кузьминых С.В. М.Г. Худяков как историк (вместо предисловия) // Худяков М.Г. История Камско-Вятского края: Избранные труды. Ижевск, 2008. С. 7.

на Тальгрена очень хорошее впечатление, что, безусловно, сработало на имидж Худякова в глазах нужных ему университетских педагогов, в первую очередь Б.Ф. Адлера, в круг студентов которого он тогда не входил[1]. Однако это оказалось весьма полезным позже, в начале 1920-х гг., когда Адлер стал председателем ОАИЭ, директором Казанского музея, и Худяков стал у него работать зав. отделом археологии. Но и Пономарева Худяков «не бросил». Наследие пожилого учителя истории его очень сильно привлекало.

Был ли Худяков учеником Пономарева? В некрологе Худяков-немарксист как бы признает это, хотя спустя какое-то время под пером Худякова – новообращенного марксиста Пономарев предстает невежей-дилетантом и вовсе не археологом. Если отвлечься от попыток Худякова-марксиста откреститься от Пономарева как «мелкого буржуа», можно ли связывать их в научном плане? Попробуем разобраться в этом.

Серьезный археологический опыт М.Г. Худяков, тогда еще студент истфилфака КИУ, закончивший первый курс, получил на стационарных раскопках в Болгарах летом 1914 г., где он даже в какой-то момент вел полевую документацию. Худяков был этими обстоятельствами чрезвычайно доволен и по окончании раскопок написал восторженное письмо с благодарностью руководству ОАИЭ за оказанную ему честь. В последующие годы – в 1915, 1916, а затем в 1918 – он большую часть полевых выездов проводил с Пономаревым. Здесь у него была значительная свобода действий: он вел полевой дневник, самостоятельно осуществлял исследования, что ему безусловно импонировало.

Пономарев давал ему по сути полную свободу действий. Однако методика работы у Пономарева была достаточно своеобразная и мало напоминала профессиональную, археологическую. Где-то ему помогала интуиция, где-то настойчивость, но научиться копать «как нужно» здесь было трудно. Это видимо и сыграло свою роль в том, что полевые работы М.Г. Худяков не любил. Слабость своей подготовки в этом плане он прекрасно понимал. Отчасти и из-за этого после смерти Пономарева, уже уехав в Ленинград, Худяков стал активно открещиваться от него. Но вместе с тем предприимчивый молодой ученый активно использовал наследие старшего товарища: опубликовал материалы его раскопок (Маклашеевский могильник), а также «переписал» и опубликовал очерк Пономарева по ананьинской культуре,

[1] Зорин Н.В. Б.Ф. Адлер. Казань, 2001. С. 10, 11.

посчитав, видимо, что «освежив» эту тему он заявит о себе как специалист в этой области, а также поднимет свой авторитет в глазах финских ученых, с которыми Худяков хотел явно укрепить отношения, испытывая «жажду» научного признания. Момент был весьма удобным: В.Ф. Смолин, уезжает в Томск и на 8 лет его связи с финскими учеными обрываются[1]. Худяков счел это своим шансом занять опустевшее место; возвращение Смолина в Казань в 1920 г. было для него очень неприятным событием.

Возвращаясь к Пономареву и Худякову, можно констатировать, что в этом случае не может идти и речи о преемственности идей, развитии гипотез и т.п. Такого не было. По мнению С.В. Кузьминых, стимулировал эти научные изыскания Худякова посетивший казанский музей в 1920 г. известнейший археолог В.А. Городцов (в это время 36 летний Худяков уже работал в музее по археологическому направлению).

С большей охотой Худяков общался с финскими учеными и особенно Тальгреном – авторитетом в археологии, к тому же владевшим русским языком, и которого Худяков называл своим учителем (!). Тальгрен был его «спасительным кругом» в науке, поскольку в казанском ученом сообществе Худяков не пользовался авторитетом, хотя бы по той причине, что по положенным правилам с защитой магистерской диссертации университет он не окончил, а его политически ангажированные исторические работы, написанные поспешно, жестко критиковались членами ОАИЭ. После доноса М.Г. Худякова в НКВД о руководстве ОАИЭ и своих коллегах в Казани его стали негласно бойкотировать, да и сам он чувствовал некоторое отчуждение и разочарование во всем и ко всему. После этого он и уехал из Казани в Ленинград, где также отметился прежде всего политическими выступлениями, доносами и участием в травле попавших «в немилость» к большевистской власти известных ученых. Впрочем, считать Худякова учеником Тальгрена нет никаких оснований.

Соперником Худякова в Казани несколько лет в начале 1920-х гг. был В.Ф. Смолин, который был старше Худякова на четыре года[2]. По стечению обстоятельств учились они в одно время и ездили в Болгары на раскопки. Смолин после октября 1917 г. в Казани не остался и как многие студенты и преподаватели университета уехал в Томск, где успешно защитил маги-

---

[1] Кузьминых С.В. В.Ф. Смолин. Казань, 2004. С. 18.
[2] Там же.

стерскую диссертацию, стажировался по археологии и проводил полевые исследования[1]. Вышеупомянутый донос Худякова помог его автору и в другом деле – он стал единственным казанским корреспондентом А.М. Тальгрена, убрав В.Ф. Смолина со своего пути, поскольку ко всему прочему последний был дружен и активно переписывался с тем же Тальгреном. Кстати, когда Смолин вернулся в Казань, Тальгрен гостил у него и явно выделял среди казанских ученых. Ситуацию усугубило и то, что Смолин по возвращении стал заниматься бронзовой эпохой, на которую претендовал Худяков (хотя их научные интересы практически не совпадали) и, что более всего раздражало Худякова, имел обширные научные связи в археологических кругах и высокий авторитет[2].

В.Ф. Смолину нравились полевые работы, он проводил их достаточно квалифицированно, получая Открытый лист на исследования, понимая научную методику и следуя ей. В отличие от Худякова он привлекал к полевым работам студентов Восточного института (и в этом он был похож на Б.Ф. Адлера), хотя мало кто последовал археологической стезе своего профессора, в первую очередь из-за того, что сам профессор был вскоре репрессирован. Археологические навыки сохранила его студентка З.А. Акчурина, правда, в археологии она самостоятельно практически не работала, только под руководством А.П. Смирнова вела раскопки на Булгарском городище.

Здесь проявился один очень интересный факт – личный пример и харизма научного руководителя: научные идеи закрепиться у Акчуриной не успели, да и развиваться в образовательном плане не получилось – археологов в институте уже не было. Из учеников Смолина можно упомянуть его ассистентку по Восточному институту Л.И. Вараксину, работавшую какое-то время в Казанском музее, но в археологии она не осталась. Это поколение 1920-х гг., которое могло стать первым в казанской археологии поколением профессионалов, подхватившим и развившим нарождавшиеся традиции региональной науке, таковым не стало. Революционный излом привел одних к яркому взлету и активному продвижению новых идей и напряженной гонке полевых работ, прерванных эпохой репрессий, других – к бесплодным интригам и отъезду из Казани. Исчезновение лидеров

---

[1] Там же. С. 6-11.
[2] Там же. С. 14-16.

и личностей в казанской археологии привело к тому, что передавать опыт стало некому.

В этой ситуации возникает фигура Н.Ф. Калинина, младшего товарища Худякова и Смолина в археологии, хотя по возрасту он был чуть старше (род. 1888 г.) обоих, заменившего их в области археологии в Казани и Татарии[1]. Калинин профессиональным археологом не был. Его изыскания по своей сути являлись краеведческими, особенно сильно это проявлялось в археологических раскопках. Н.Ф. Калинин был хорошим разведчиком археологических памятников, однако цели обучать и наставлять людей, которых он привлекал к своим работам, он долгое время не ставил. В конце 1920-х и большую часть 1930-х гг. он работал практически один, ограничиваясь разведками в разных районах ТАССР, сотрудничая с этнографами и эпиграфистами. С началом финансирования охранных работ по Куйбышевскому водохранилищу он в конце 1930-х гг. пытается сформировать свою команду из сотрудников казанского музея где он проработал долгое время, начав еще в отделе археологии музея под руководством Худякова в начале 1920-х гг. А.М. Ефимова и О.С. Хованская – сотрудники музея с археологией были знакомы в те годы только в общем. О.С. Хованская окончила археологические курсы в Самаре, участвовала в археологических экскурсиях. А.М. Ефимова с полевой археологией знакома не была[2].

Однако начало этого проекта осложнилось для Калинина тем, что в Татарии в эти годы уже активно работал известный московский археолог А.П. Смирнов, взявшийся за булгарскую тематику в начале 1930-х гг. и курировавший проект охранных исследований в Поволжье. Начавшиеся ими совместные исследования в Болгарах были достаточно успешными, однако руководить одним раскопом двум археологам оказалось трудно. На протяжении нескольких сезонов до начала 1940-х гг. удавалось находить компромисс, но уже после окончания Великой Отечественной войны, прервавшей все намеченные планы, в 1945 и 1946 гг. раскопы Калинина и Смирнова были заложены отдельно. Разногласия касались как методики исследований, так и стратегических целей раскопок (кроме охранных задач, которые стали приоритетными). Хованская и Ефимова оказались в сложном положении: они участвовали вместе с Калининым

---

[1] Ситдиков А.Г., Старостин П.Н. Н.Ф. Калинин. Казань, 2002.

[2] Руденко К.А. Археология XX века: две жизни – две судьбы: О.С. Хованская и А. М. Ефимова. Казань, 2010.

в разведочных работах, затем работали на раскопе Смирнова в Булгарах и после этого на раскопе Калинина на том же памятнике. Однако уже в 1948 г. и Ефимова и Хованская стали работать только у А.П. Смирнова, особенно после аварии машины и серьезных травм, которые получила Хованская в одном из разведочных маршрутов в экспедиции Калинина.

После этого инцидента Калинин сделал ставку на студентов университета, организовав их в археологический кружок, занимаясь с ними не только летом, но и во время учебного года. Отчасти это была вынужденная мера, в какой-то мере противоречившая натуре ученого, но выполнить огромный объем разведочных работ, который взял на себя Калинин малым числом исполнителей, было невозможно. Кроме того, с молодежью Калинину было легче – они воспринимали его стиль работы (все перепроверять и переписывать) гораздо спокойнее, видя в нем старшего наставника и педагога, каковым он и являлся для них в университете. С людьми более старшего возраста эта позиция встречала нередко непонимание, а то и обиду. Этот «калининский» призыв, хотя и не создал археологического поколения, но дал путь в науку ряду очень ярких личностей, среди которых выделяются фигуры А.Х. Халикова и Т.А. Хлебниковой.

Собственно, с этого момента начали формироваться отношения учитель-ученик в казанской археологии. А.П. Смирнов охотно принимал в экспедицию в Болгары студентов и молодых ученых и нередко связывал с ними определенные перспективы. Однако постоянного контакта с ними у него не было и таких отношений как у Калинина у него не могло сложиться. Но не все было так просто. Недопонимание Смирнова и Калинина в личных взаимоотношениях (Калинин подозревал Смирнова в каких-то интригах в Москве в отношении его отчетов, подготовленной докторской диссертации и определенной предвзятости, что было явно надуманным, вероятно, в силу жизненных обстоятельств и возраста) накладывалось на новые требования к полевым изысканиям, которые А.П. Смирнов стремился сделать общими в Булгарской экспедиции. Это раздражало Калинина.

Кроме того, к Калинину стали тянуться те, кому по тем или иным причинам не удалось войти в круг общения столичных археологов, например, В.Ф. Генинг, который стал аспирантом Калинина (ему по причине своего немецкого происхождения запрещено было жить и учиться в столичных городах – Москве

и Ленинграде)[1], при этом взяв тему по пьяноборской культуре, которой активно занимался Смирнов, и демонстративно отказавшись от его научного руководства[2]. Несколько студентов Калинина – Т.А. Хлебникова и А.Х. Халиков – заняли выжидательную позицию, рассчитывая на московскую аспирантуру под руководством А.П. Смирнова, который их поддерживал.

Впрочем, В.Ф. Генинг приехал в Казань уже достаточно сформировавшимся археологом и по сути научное руководство им Калининым было чисто номинальным. Калинин щедро поделился с Генингом результатами своих разведок, что стало началом весьма результативных исследований. Первые раскопки В.Ф. Генинга в ТАССР имели не только научный результат, но и образовали новую волну студентов, которые в дальнейшем составили костяк казанской археологии. Генинг очень точно почувствовал ситуацию и блестяще ее реализовал, сумев не только заинтересовать молодежь археологией, но и дав им образец для подражания в виде себя как научного руководителя. «Генинговский призыв» вывел в казанскую археологию немного студентов, из которых самой яркой фигурой стал Е.П. Казаков[3], который в дальнейшем стал работать под руководством А.Х. Халикова, но как он сам отмечал, развивал идеи В.Ф. Генинга.

В судьбах археологии в Казани сыграло свою роль стремление В.Ф. Генинга обособиться от Москвы в научных вопросах, которое импонировало его новым друзьям и коллегам в Казани, в первую очередь А.Х. Халикову, считавшемуся самым перспективным среди казанских археологов, но которому попасть в московскую аспирантуру не удалось. Это привлекало и казанских студентов, оказавшихся волей судьбы на передовых рубежах научных споров. Кроме того, Калинин считал Халикова своим преемником, делился с ним собранным материалом и всячески поддерживал его (впрочем, серьезно опасаясь, что талантливый студент уйдет учиться далее к А.П. Смирнову). Поводы для волнения у него были обоснованными (эти нотки тревоги и разочарования звучали в письмах последних лет его жизни[4]). А.П. Смирнов любил работать с молодежью, ценил это умение

---

[1] Мельникова О.М. Свердловская научная археологическая школа В.Ф. Генинга (1960-1974 гг.): Материалы и исследования Камско-Вятской археологической экспедиции. Т. 9. Ижевск, 2003. С. 57, 58, 78, 79.

[2] Там же. С. 76.

[3] Казаков Е.П. Сборник материалов к 70-летию со дня рождения. Казань, 2004. С. 4-6.

[4] Ситдиков А.Г., Старостин П.Н. Н.Ф. Калинин. Казань, 2002. С. 13.

у своих сотрудников, хотя сам преподавательской работой занимался мало, а археологическую практику не организовывал совсем, поскольку основной рабочей силой у него в экспедициях были местные жители. Он умел увлечь работавших у него, если не экспедиционной романтикой, то энциклопедичностью знаний, солидностью в суждениях, жизненным, житейским опытом.

Несколько студентов из первого «калининского набора» – Т.А. Хлебникова и Н.Д. Аксёнова выбрали А.П. Смирнова научным руководителем, перешли к нему и стали постоянными членами его команды в Болгарском отряде ПАЭ; музейные коллеги Калинина – О.С. Хованская и А.М. Ефимова, а также ученица В.Ф. Смолина А.З. Акчурина, старше возрастом и имевшие уже приличный археологический опыт, – работали всегда под руководством Смирнова и в своих публикациях всегда следовали его концепции. Исключение составила О.С. Хованская, работавшая достаточно самостоятельно.

Формирование отношений археологического ученичества (имеется в виду не преподавание археологии, которого не было в те годы, а привлечение в науку людей заинтересованных, то есть увидевших в ней свое призвание) в Казани 1950-х гг. шло в двух направлениях. Студенческий археологический кружок университета под руководством Н.Ф. Калинина, а затем А.Х. Халикова, с одной стороны, и музейные сотрудники, сплотившиеся вокруг А.П. Смирнова – с другой. Первый, конечно, был более многочисленным и деятельным. Второе направление, хотя и было представлено всего несколькими людьми, но благодаря поддержке руководителя больше звучало в научном мире, поскольку у них была возможность публиковаться как в центральных изданиях ИА АН СССР, так и в местных (музейных). Кроме того, после смерти Н.Ф. Калинина и отъезда В.Ф. Генинга из Казани ситуация не переломилась, а обострилась. Молодая команда Халикова и Генинга, как писал А.П. Смирнов в своих письмах, по его мнению, достаточно быстро вытесняла преданных ему и разделявших его научные гипотезы сотрудников из археологии и не только в Казани, но и в других региональных центрах. К началу 1960-х гг. основным направлением в казанской археологии стало халиковское.

Безоговорочно своими учениками А.П. Смирнов считал немногих. Судя по его письмам, в этот круг входила А.М. Ефимова, О.С. Хованская, З.А. Акчурина (хотя о ней в его переписке говорится очень мало), из молодых – Н.Д. Аксенова и чуть позже Т.А. Хлебникова (А.П. очень долго привыкал к ней как к учени-

це). Калинина и Халикова можно рассматривать именно как учителя и ученика[1]. Такой вывод можно сделать, исходя из того, что А.Х. Халиков продолжил и развил идеи своего учителя в отношении каменного и бронзового века, более того, он творчески реализовал и те научные гипотезы, которые были высказаны ранее другими казанскими исследователями, касавшихся различных периодов археологии – от раннего железного века и до средневековья, что особенно проявилось в исследованиях Билярского городища и Казани в 1960-1980-х гг.

Таким образом, первая половина XX в. стала краеугольным камнем в формировании археологии в Казани и складывании системы научной коммуникации в этой сфере деятельности, в первую очередь в отношении учитель-ученик, базировавшейся на этой стадии развития науки в Казани прежде всего на студенческом университетском кружке.

Библиография

Гришкина М.В., Кузьминых С.В. М.Г. Худяков как историк (вместо предисловия) // Худяков М.Г. История Камско-Вятского края: Избранные труды / ред., сост. М.В. Гришкина, С.В. Кузьминых. Ижевск: Удмуртия, 2008. С. 5-48.

Зорин Н.В. Б.Ф. Адлер. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2001. 36 с.

Казаков Е.П. Сборник материалов к 70-летию со дня рождения. Казань: Школа, 2004. 140 с.

Кузьминых С.В. В.Ф. Смолин. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2004. 32 с.

Кузьминых С.В., Старостин П.Н., Хузин Ф.Ш. А.Х. Халиков. Очерк жизни и научной деятельности. Казань: Институт истории АН РТ, 1999. 60 с.

Мельникова О.М. Свердловская научная археологическая школа В.Ф. Генинга (1960-1974 гг.): Материалы и исследования Камско-Вятской археологической экспедиции. Т. 9. Ижевск: УдГУ, 2003. 194 с.

Руденко К.А. Археология XX века: две жизни – две судьбы: О.С. Хованская и А.М. Ефимова. Казань: Изд-во МОиН РТ, 2010. 176 с.

Руденко К.А. Творческая лаборатория А.Ф. Лихачева: от коллекционера к ученому // Учен. зап. Казан. ун-та. Сер. Гуманит. науки. 2012. Т. 154, кн. 3. С. 187-198.

Ситдиков А.Г., Старостин П.Н. Н.Ф. Калинин. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2002. 24 с.

Сокращения

ИА АН СССР – Институт археологии Академии наук Союза Советских Социалистических Республик.

КИУ – Казанский Императорский университет.

НКВД – Народный комиссариат внутренних дел.

---

[1] Кузьминых С.В., Старостин П.Н., Хузин Ф.Ш. А.Х. Халиков. Очерк жизни и научной деятельности. Казань, 1999. С. 6.

ОАИЭ – Общество археологии, истории и этнографии.

ОЕ – Общество естествоиспытателей при Казанском императорском университете.

ТАССР – Татарская Автономная Советская Социалистическая Республика.

Руденко Константин Александрович, *доктор исторических наук, профессор, Казанский государственный институт культуры и искусств, г. Казань, Россия; murziha@mail.ru*

Teacher and Student in Archeology of Kazan in first-second third of the XX century (to the Problem)

In article the questions connected with formation of relations of scientific continuity in archeology of Kazan in the end of XIX – beginning XX of century are considered. During this period collectors and fans were engaged in archeology. They did not aspire to impart the knowledge, to bring up pupils. Relations between the senior and younger generations in the archaeological environment in Kazan began to develop only in the first decade of the XX-th century. But direct continuity of scientific hypotheses, personal experience, respect for memory of the teacher and has not developed. A vivid example of such relations show P.A. Ponomarev and M.G. Khudyakov. The situation began to change only in the middle of the XX-th century. That is connected with V.F. Smolina's, N.F. Kalinin's, A.P. Smirnov's names.

Key words: Kazan university, society of archeology of history and ethnography, archeology, P.A. Ponomarev, M.G. Khudyakov, school of thought, A.P. Smirnov, N.F. Kalinin, V.F. Smolin.

Rudenko Konstantin Aleksandrovich, *doctor of historical sciences, professor, Kazan State University of Culture and Arts, Kazan; murziha@mail.ru*

УДК 94(092)

Кузнецов А.А.

Историк С.Н. Чернов в Горьком

Статья посвящена преподаванию и исследования историка С.Н. Чернова в Горьковском государственном педагогическом университете. С.Н. Чернов – ученик С.Ф. Платонова – критиковался коллегами-марксистами. Статья содержит материалы о влиянии С.Н. Чернова на студентов.

Ключевые слова. С.Н. Чернов, С.Ф. Платонов, Горьковский государственный педагогический институт, движение декабристов, история Нижнего Новгорода, С.И. Архангельский.

Рассуждения о роли Учителя истории в социокультурном пространстве Евразии подразумевают или рассмотрение вопросов выстраивания коммуникаций типа Наставник – Ученик; Наставник – Школа, или исследования того, как «научная лаборатория» историка, не имевшего учеников, служит основой формирования плеяды учёных. В этой статье же будет рассмотрен феномен выстраивания и очных, и заочных коммуникаций, силовые линии которых идут от того, кто по формальным признакам, вроде бы, не подходит на роль Учителя.

Сергей Николаевич Чернов (1887–1942) – ученик С.Ф. Платонова – после мытарств первой половины 1930-х гг. оказался осенью 1937 г. на работе в Горьковском государственном педагогическом институте (ГГПИ; проработал до 1939 г.). Появление Чернова в ГГПИ приветствовал и «лукавый» (так в письме С.Н. Чернова) декан исторического факультета С.И. Архангельский[1]. Такой эпитет в адрес Архангельского был вызван неверно понятой Черновым ситуацией, сложившейся вокруг него в ГГПИ. Затем, когда был обнаружен истинный виновник бед ленинградского историка – Н.М. Добротвор (заведующий кафедрой истории народов СССР), рядом с которым классическому историку и преподавателю Чернову невозможно было работать[2], отношение к Архангельскому изменилось на доверительное.

Чернов читал студентам ГГПИ древнюю русскую историю, историю России XIX в., историческую географию и был привле-

---

[1] Андреева Т. В., Соломонов В. А. Историк и власть: Сергей Николаевич Чернов. 1887–1941. Саратов, 2006. С. 303. Прим. 1094.

[2] ЦАНО. Ф. 6299. Оп. 1. Д. 325. Л. 14 об. – 27 об.

чен к переподготовке учителей[1]. Кроме технических неудобств, о которых он сообщал Е.Н. Кушевой, утомлял большой объем преподавательской нагрузки: «Это был какой-то сплошной кошмар, а читал их [лекции] я в день 6 и даже 8, – а 6 читал обязательно»[2]. Тем не менее Чернов успел проникнуться симпатиями к студентам. О них он даже написал: «Как в романах, слеза меня прошибает». Эти ноты звучат в его нескольких письмах к С.И. Архангельскому. Летом 1941 г. Чернов интересовался, кто из «мальчиков-студентов» и преподавателей ушел на войну[3].

Студенты платили С.Н. Чернову взаимностью. Вот так студент И.А. Кирьянов (в будущем крупный нижегородский краевед, Почётный гражданин Нижнего Новгорода) вспоминал о Чернове: «Но особенно запомнился мне профессор Чернов – очень пожилой человек, высланный в Горький из Ленинграда в силу известных обстоятельств. Как сейчас, помню его лекции по истории России, которые он читал без всяких текстов и конспектов, даже не поднимаясь на кафедру. Обычно он приходил в аудиторию и садился на стул почти в центре аудитории. Вслед за ним лаборантка приносила стопу различных книг, в том числе Карамзина, Соловьева и Ключевского, а также С.Ф. Платонова. По ходу занятия он брал, не глядя очередной том, раскрывал его на закладке и, взглянув на текст, продолжал свою речь. Я... видел, что подготовка его к лекции велась непосредственно перед лекцией в комнате кафедры. Все мы дружно восхищались его свободной речью, и мне (да и не только мне) становилось как то жаль терять время на запись его рассказа. По моему мнению, это был настоящий Ученый с большой буквы. Вернувшись после войны в институт, я слышал, что немцы повесили Чернова за участие в Гатчинском подполье. Так ли это было, я категорически утверждать не берусь»[4].

Чернов выглядел белой вороной на фоне марксистских преподавателей. Они критиковали учебные тексты Чернова. Он жаловался друзьям: «Потом меня «изучают», – т.е. мое преподавание, и слушая и читая стенограммы. Тоже – не радость»[5]. Если бы Чернов знал, какие страсти по поводу его преподавания кипели на партсобраниях!

---

[1] Андреева Т.В., Соломонов В.А. Указ. соч. С. 303.
[2] ЦАНО. Ф. 6299. Оп. 1. Д. 325. Л. 14 об.
[3] Там же. Л. 37.
[4] ГОПАНО. Ф. 7875. Оп. 2. Д. 10. Л. 2.
[5] Цит. по: Андреева Т.В., Соломонов В.А. Указ. соч. С. 303.

На партийном собрании ГГПИ 21 октября 1937 г. коммунисты беспокоились: «Некоторые преподаватели политически не воспитывают студентов. Так, например, проф. Чернов, характеризуя Бенкендорфа, говорил о нем в лекции как о передовом, культурном и талантливом человеке своего времени»; «О лекциях Чернова. Мы не получаем того, что надо. Нет в лекциях политически заостренного»; «Он не может дать материал политически остро. Но это не значит, что его нельзя использовать. Мы изучаем его работу. Он игнорирует новый учебник по Истории СССР... Стенографированные лекции Чернова нельзя брать в основу при подготовке к государственным экзаменам... Неправильное поведение дирекции и деканата, которые искусственно создают авторитет Чернову. На Литфаке... пришлось слышать тезис, что реформы Петра I носят ограниченный характер и по причине дикости и отсталости масс. Это троцкистский тезис. К таким вещам надо присматриваться и на них необходимо реагировать. Он просто рассказывает, но не делает политических выводов»[1]. Чернов упоминался в парткоме ГГПИ: «Чернов..., о котором говорят, что политически неправильно строит свои лекции, должен быть изучен»; «Лекции Чернова не марксистские. Надо решить вопрос: может ли Чернов перестроиться. После этого с ним нужно проститься»; «В лекциях проф. Чернова есть чисто буржуазные высказывания, как напр., развитие взгляда о призвании варягов, момент, трактовавшийся буржуазными историками в целях необходимости доказать надклассовый характер государства»; «О проф. Чернове нужно сказать, что если у него в лекциях есть целый ряд не марксистских положений, положений, идущих в разрез с установками учебниками Шестакова. После этого следует ли оставлять его в нашем ВУЗе?». В итоге постановили: «...на основе глубокого изучения лекций проф. Чернова обсудить на кафедре истории СССР вопрос о дальнейшей работе проф. Чернова в ГГПИ»[2].

С.Н. Чернов оставил любопытные наблюдения за студентами-историками ГГПИ. Вот его слова на заседании кафедры истории народов СССР 13 марта 1938 г.: «1) общий уровень познаний внутри каждого курса неровен, 2) методологический уровень также различен, 3) уровень фактических знаний не ровен, 4) лишь некоторые студенты смогли проанализировать материал на экзаменах, 5) культура речи у значительной части студентов

[1] ГОПАНО. Ф. 932. Оп. 1 а. Д. 8. Л. 40 об.
[2] Там же. Д. 144. Л. 90–91.

низка – вяткизмы». Отметил Чернов и непригодность ряда учебных помещений для лекций и практических занятий, «неподготовленность студентов, неумение работать над книгой, незнание древнего русского языка»[1].

Под руководством С.Н. Чернова начал свой путь в науку И.А. Кирьянов (1918–2007), хотя он, видимо не отдавал себе в этом отчёта. Чернов вел студенческий кружок по истории. Из докладов, прозвучавших на заседаниях этого кружка «наиболее значительным был доклад т. Кирьянова» о Кремле г. Горького[2].

В 1939 г. Чернов перестал преподавать в ГГПИ и последние 2,5 года жизни провёл в Ленинграде. Информация об обстоятельствах смерти Чернова, полученная И.А. Кирьяновым после войны, оказалось неверной. С.Н. Чернов умер в оккупированном Пушкине в начале 1942 г. от голода. Был похоронен в братской могиле. В ней было два гроба – Сергея Чернова и писателя-фантаста Александра Беляева. Остальные тела были погребены без гробов[3].

За время преподавания в Горьком Чернов определил и подающего надежды студента – Михаила Васильевича Крюкова и согласился взять его к себе в аспиранты[4]. Видимо, из-за Великой Отечественной войны научная «генеалогическая» линия «С.Ф. Платонов – С.Н. Чернов – М.В. Крюков» не состоялась.

Научное творчество Чернова в «горьковский период» разнообразно (не рассматриваются его работы в связи с Ленинградом и академическими проектами[5]). Для научного заседания в ГГПИ, посвященного Руставели, Чернов готовил доклад о связях Руси и Закавказья[6]. В Горьком Чернов опубликовал статью о смердах[7], интересовался у Архангельского, нельзя ли «напечатать некролог П.Г. Любомирова как «Памяти историка нижегородского ополчения»» (опубликован в 2003 г.)[8], приступил к работе, тема которой – «Нижегородский край в 1606–1611 г.» – напрямую связана с продолжениями штудий С.Ф. Платонова и хронологи-

---

[1] ЦАНО. Ф. 907. Оп. 1. Д. 846. Л. 4 об., 5, 6.

[2] Там же. Л. 4.

[3] Андреева Т.В., Соломонов В.А. Указ. соч. С. 316–319.

[4] ЦАНО. Ф. 6299. Оп. 1. Д. 325. Л. 9–9 об., 17.

[5] См., например, письма И.И. Любименко С.И. Архангельскому: ЦАНО. Ф. 6299. Оп. 1. Д. 215.

[6] Там же. Д. 325. Л. 2.

[7] Чернов С.Н. Заметки о псковских смердах и волнениях 80-х годов XV века // Труды Горьковского государственного педагогического института. Горький, 1939. С. 5–55.

[8] ЦАНО. Ф. 6299. Оп.1. Д. 325. Л. 39 об.

чески предваряет исследование Любомирова о Нижегородском ополчении. Статья намечалась для сборника, который хотел издать Добротвор. Из-за того, что свое отношение к этому человеку Чернов изменил, а статья по причине долгого писания стала большой, не была опубликована вовсе[1]. Показывал Чернов Добротвору и Архангельскому свою работу «Пестель» с целью ее публикации (опубликована в 2004 г.)[2]. Упомянул в письме Чернов и совместную с Б.Н. Романовым работу над «Словариком» для издания Судебника в Горьком[3]. Увы, о результатах этой деятельности Чернова и Романова неизвестно. Для издания в Горьком Чернов написал статью о Нижегородском княжестве[4] (не опубликована). Вообще, в феврале 1940 г. Чернов предложил Архангельскому перечень своих завершенных работ, которые мог бы опубликовать Горьком: «1) «Из истории русско-хазаро-византийских отношений...»2) «Нижний в событиях 1606–1611 г.»..., 3) Кое-что по истории Академии Наук 1725-42 гг. и в начале XIX в., 4) Кое-что о декабристах, 5) кое-что о Чернышевском (мелочи)»[5]. В 1938 г. Чернов предложил Добротвору посодействовать в публикации в Горьком хрестоматии «к истории «русской проблемы 1905 г.» в европейской печати с обстоятельной вводной статьей» ещё одного ученика С.Ф. Платонова – Б.Н. Романова[6].

Библиография

Государственный общественно-политический архив Нижегородской области (ГОПАНО). Ф. 932. Оп. 1, 1 а; Ф. 7875. Оп. 2.

Центральный архив Нижегородской области (ЦАНО). Ф. 907. Оп. 1. Д. 846, 1210; Ф. 6299. Оп. 1.

Андреева Т.В., Соломонов В.А. Историк и власть: Сергей Николаевич Чернов. 1887–1941. Саратов, 2006.

Кузнецов А.А. «Признаюсь, что я любил и люблю Горький и его славное, замечательное студенчество, его институт и моих по нему товарищей»: материалы к биографии С.Н. Чернова в 1937–1941 гг. // Русское средневековье: Сборник статей в честь профессора Юрия Георгиевича Алексеева. М., 2012. С. 39–54.

---

[1] Там же. Л. 22, 26 об.; Ф. 907. Оп. 1. Д. 1210. Л. 7 об.–8, 13, 30–31.

[2] ЦАНО. Ф. 6299. Оп.1. Д. 325. Л. 25 об., 26, 29 об.; Ф. 907. Оп. 1. Д. 1210. Л. 7, 23, 28–29 об.

[3] ЦАНО. Ф. 907. Оп. 1. Д. 1210. Л. 8–8 об., 11.

[4] ЦАНО. Ф. 6299. Оп. 1. Д. 325. Л. 25 об., 26 об.; Ф. 907. Оп. 1. Д. 1210. Л. 28–29 об., 30–31.

[5] Там же. Л. 27.

[6] ЦАНО. Ф. 907. Оп. 1. Д. 1210. Л. 6.

Чернов С.Н. Заметки о псковских смердах и волнениях 80-х годов XV века // Труды Горьковского государственного педагогического института. Горький, 1939. С. 5–55.

Кузнецов Андрей Александрович, *доктор исторических наук, заведующий кафедрой истории средневековых цивилизаций, Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского; Нижний Новгород, Россия; nalbuz@mail.ru*

Historian S.N. Chernov in Gorki

The article is devoted to teaching and researches of historian S.N. Chernov in the Gorki state pedagogical Institute. S.N. Chernov is a student of S.F. Platonov. He was criticized by colleagues-marxists. The article contains new materials about influence of S.N. Chernov on students.

Key words. S.N. Chernov, S.F. Platonov, Gorki state pedagogical institute,decabrists, history of Nizhny Novgorod, S.I. Arkhangelsky.

Kuznetsov Andrey Aleksandrovich, *Doctor of Science in History, Associate professor, The head of Chair of history of medieval civilizations of the N.I. Lobachevsky State University of Nizhniy Novgorod; nalbuz@mail.ru*

УДК 372.8:78(470.41-25)

Мартынова Ю.А.

Реформа музыкального образования в Казани революционной поры: Восточная консерватория и её структуры

Статья посвящёна педагогическим экспериментам начала 1920-х гг. в Казани, связанным с радикальной попыткой на практике осуществить синтез искусств с наукой. В рамках работы Центральной восточной музыкальной школы в 1918–1919 гг. ряд деятелей казанской культуры – в первую очередь Р.А. Гуммерт и В.М. Айонов – попытались соединить преподавание музыкальных дисциплин с этнографическими и историческими исследованиями. При попытке создания в 1921 г. Восточной консерватории, при ней предполагалась музыкально-этнографическая ассоциация, в которой недолгое время работал Н.Ф. Катанов. К сожалению, уже весной 1922 г. руководство ТАССР свернуло все эксперименты в данной области.

Ключевые слова: Евразийские исследования, национальное образование, Центральная восточная музыкальная школа, Восточная консерватория, музыкальная этнография.

После организации Центральной восточной музыкальной школы (ЦВМШ) в Казани, её директор В.М. Айонов провел огромную организаторскую работу. В структуре ЦВМШ функционировали 2 факультета: исполнительский, с классами фортепиано, вокала и оркестровых инструментов, и музыкально-этнографический. Большой интерес вызывает программа музыкально-этнографического факультета, составленная Московской музыкально-этнографической комиссией в 1906 г., которая включала в себя, кроме общих теоретических дисциплин, историю музыкального и поэтического фольклора народов Поволжья, теоретические основы народной музыки и композицию. В программе содержались такие темы как: 1) значение народной музыки для искусства и науки; 2) анализ текста народных песен и связь его с музыкой; 3) ритмика, строй и мелодика народных песен; 4) гармония и контрапункт в народных песнях; 5) форма народной песни; 6) народные музыкальные инструменты и инструментальная музыка; 7) отношение народной музыки к художественно-музыкальному творчеству; 8) связь народной песни с церковным пением; 9) история развития народной песни и музыки; 10) отношение русской народной песни к песням других народов России и вопрос о взаимном их влиянии; 11) сравни-

тельное изучение русской народной музыки и музыки других народов.

Учащиеся музыкально-этнографического факультета делали обработки народных песен для различных хоровых и оркестровых составов, получали навыки сравнительного анализа восточной и европейской музыки, изучали литературную сторону народных песен и пробовали переводить их на русский язык, сохраняя при этом национальный колорит. Для сравнительного изучения творчества народностей Поволжья в ЦВМШ были введены «науки, имеющие характер востоковедения, т.е. предметы тюркологии, финнологии и монголоведения». ЦВМШ, введя сравнительное преподавание народной национальной музыки с изучением музыки других народов мира, ставила своей целью «восполнить тот существенный пробел, который замечался в рациональной постановке музыкального образования и тем самым оказать содействие в подъеме общей музыкальной культуры, совмещая в себе учебное заведение и научную школу»[1].

Учащиеся ЦВМШ, изучающие этнографию, учились записывать народные песни с голоса при помощи фонографа и сочинять произведения в народном стиле. В планах ЦВМШ были экскурсии студентов этнографического отделения для собирания песенного фольклора народностей Поволжья, устройство показательных концертов, воспроизведение различных народных обрядов и празднеств с пением и музыкой.

В октябре 1919 г. при ЦВМШ были открыты подготовительные курсы, позднее – классы I и II ступеней. В школе обучались лица в возрасте от 8 до 50 лет с различным уровнем подготовки.

В 1920 г. вследствие открытия III высшей ступени обучения, ЦВМШ начала работу под новым названием Центральная высшая восточная музыкальная школа (ЦВВМШ).

23 июля 1921 г. на базе ЦВВМШ открылась Восточная консерватория (ВК). Тогда же была создана специальная комиссия в составе В.М. Айонова, В.М. Васильева, А.Х. Симакова и др. для пополнения контингента учащихся из соседних городов, особенно из отдаленных районов. Работа комиссии дала результаты: к концу первого учебного года в школе уже насчитывалось 214 татар, 77 чувашей, 41 мари и 15 удмуртов. При ВК был создан интернат для иногородних учащихся.

---

[1] Никольский Н.В. Конспект по истории народной музыки у народностей Поволжья // Труды музыкально-этнографического отделения. Вып. 1. Казань, 1920. С. 59.

Восточная консерватория находилась в ведомстве Академического Центра НКП ТАССР и пользовалась всеми правами высших заведений республики как высшее специальное учебное и научно-педагогическое учреждение. Персонал ВК состоял из директора консерватории, почетных членов, заведующих отделениями, профессоров и преподавателей. Заведующие отделениями назначались художественным советом консерватории и утверждались НКП ТАССР. Профессора и преподаватели ВК избирались директором и утверждались художественным советом консерватории[1].

Основные задачи Восточной консерватории заключались в следующем: 1) систематически изучать и развивать музыкальное творчество народов Востока России; 2) приобщать их к музыкальной культуре посредством воспитания на основах народной музыки; 3) готовить музыкально образованных деятелей во всех областях музыкального искусства; 4) широко популяризировать музыкальное творчество народов Востока.

Поставленные задачи способствовали значительному расширению учебного процесса. С 1921 г. функционировали пять факультетов: фортепианный, оркестровый, вокальный, теоретико-композиторский и музыкально-этнографический.

Посредством введения в учебный план истории и психологии народов Поволжья, Приуралья и Сибири, существенно расширилась программа музыкально-этнографического отделения. Впервые были введены такие предметы как: методика обработки народной музыки, история народных музыкальных инструментов, русская народная музыка, поэтическое творчество финно-угорских и тюрко-татарских племен. Кроме того, под руководством И.С. Морева был открыт инструкторский хоровой класс для подготовки преподавателей пения с целью музыкального просвещения народов Востока. По его же инициативе в ВК были созданы татарский, марийский и чувашские хоры.

В 1921 г. при консерватории были открыты 2 филиала (расположенные в татарской части Казани), где обучались учащиеся местных национальностей. В первой половине 1921 г. в консерватории обучались 671 чел. – русские, татары, чуваши, мари, удмурты и представители других национальностей. К началу сентября консерватория имела в своем составе 6 профессоров

---

[1] Циркуляры и распоряжения Татглавпрофобра, положение о Казанской восточной консерватории, утвержденное СНК ТАССР // НА РТ Ф. Р-2812. Оп. 1. Ед. хр. 2. Л. 7–8.

и 58 преподавателей, 17 из них пользовались правом преподавания в высшей ступени и 35 – в средней.

В 1921 г. при ВК начала свою работу научная музыкально-этнографическая ассоциация, которая занималась организационной и научной деятельностью, собиранием музыкального и поэтического фольклора татар, чувашей, башкир, мари, удмуртов, мордвы, пермяков и др. Ассоциацией была проделана огромная работа по изучению и гармонизации песен народностей Поволжья. Членами её являлись: профессор Н. Никольский (председатель), профессоры А. Самойлов, Н. Катанов, Б. Адлер, В. Богородицкий, а также В. Айонов, В. Гаврилов, Я. Прохоров, Н. Аладов, И. Козлов, П. Динев, Е. Соколовский, А. Симаков, С. Малов, А. Емельянов, В. Виноградов.

Ассоциация имела своих научных сотрудников не только в Татарской АССР, но и в Марийской и Чувашской областях, Киргизии, Башкирии, Калмыкии, Туркестане, Омске и др. Зная местные языки, они занимались сбором музыкального фольклора. Начиная с марта 1921 г., ассоциацией регулярно (не менее 1 раза в месяц) устраивались научные собрания, где читались доклады и обсуждались вопросы музыкально-этнографического характера. Научные собрания проходили под непосредственным руководством художественного совета консерватории.

Тематика выступлений отличалась разнообразием: наряду с докладами, посвященными проблемам музыки народов Поволжья и Приуралья, на собраниях были затронуты вопросы западноевропейской музыкально-этнографической литературы, новейших данных по музыкальному творчеству китайцев, турок и т.д. В течение 1921 г. было заслушано 11 докладов[1]. Преподаватели ВК активно занимались научной и практической деятельностью. Они работали над составлением новых программ, методических разработок, занимались переводом учебников на языки местных национальностей, много трудов было написано по музыкальной этнографии.

Н.В. Никольский работал над составлением программы музыкально-этнографического отделения консерватории, в которую он включил языки народов Поволжья и историю финских и тюркских народностей. Н.В. Никольский отмечал, что «школа не

[1] Кантор Г.М., Орлова Т.Е. Первая попытка высшего музыкального образования в Казани // Вопросы истории, теории музыки и музыкального воспитания. Казань, 1976. С. 34.

достигнет своей цели, если не поставит своей главной задачей подготовку опытных музыкантов-этнографов»[1].

Сохранились рекомендации Н.В. Никольского для работы этнографов, в которых он подчеркивал такие три главнейшие стороны, как: 1) практическая – собирание и записывание материалов; 2) теоретическая – систематизация материалов, выяснение принципов построения народной песни; 3) художественная – обработка народных песен, переложение их для сольного и хорового пения и других видов исполнения.

В 1920 г. в Казани вышел труд Н.В. Никольского «Конспект по истории народной музыки у народностей Поволжья». В «Конспекте» автор давал сводку ранее опубликованным материалам и подводил итоги тем сведениям, которые успели накопиться в этнографической литературе за прежние годы. Работая над «Конспектом» Н.В. Никольский ставил перед собой задачу создать своего рода учебник, необходимый для справок и преподавания этнографии в учебных заведениях.

На заседании коллегии ТНКП 6 февраля 1922 г. было принято принципиальное решение слить в единое учреждение ВК и Государственную двухступенную музыкальную школу. Число учащихся предлагалось сократить до 600, квота для татар («мусульман» в терминологии того времени) – 200 чел.

11 марта 1922 г. постановлением Татсовнаркома ВК была слита с Государственной двухступенной музыкальной школой, образовав новое учебное заведение – Восточный музыкальный техникум (ВМТ). Постановлением Президиума Татнаркомпроса от 6 апреля 1922 г. ВК вместе с Государственной двухступенной музыкальной школой объявлялись с 8 апреля упраздненными.

Библиография

Кантор Г.М. Казань – музыка – XX век. Исследовательские очерки. Казань: ИД «Титул-Казань», 2007. 424 с.

Мартынова Ю.А. Формирование и развитие системы среднего специального музыкального образования в Казани (1917-1960 гг.): Дис. ...канд. ист. наук. Казань, 2013. 205 с.

Развитие музыкального образования в Татарстане: Сб. документов / Отв. сост. Л.В. Горохова [и др.]. Казань: Главн. архивн. упр. при Каб. мин. РТ, 2011. 216 с.

Спиридонова В.М. Очерки оп истории фортепианного образования и исполнительства в Казани. Вып. I: Конец XIX – начало XX века. Казань: Казан. гос. консерватория, 2008. 192 с.

---

[1] Никольский Н.В. Конспект по истории народной музыки у народностей Поволжья. С. 58.

Мартынова Юлия Александровна, *кандидат исторических наук, ассистент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия; dmitrymartynov80@yandex.ru*

Reform of Music Education in Kazan at revolutionary times: Eastern Conservatory and its structure

The report focuses on pedagogical experiments in the beginning of the 1920's in Kazan related to radical attempt in practice to carry synthesis of art and science. As part of the Eastern Central music school in 1918-1919 some Kazan number of artists - primarily R.A. Gummert and V.M. Ionov - tried to combine the teaching of musical disciplines with ethnographic and historical research. When you try to create in 1921. Eastern conservatory when it was assumed by the musical ethnographical association, where briefly worked N.F. Catanov. Unfortunately, in the spring of 1922 the leadership of TASSR rolled all the experiments in this area.

Key words: Eurasian studies, national education, east central music school, East conservatory, musical ethnography.

Martynova Julia Aleksandrovna*, candidate of historical sciences, assistant, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia; dmitrymartynov80@yandex.ru*

УДК 372.8:94“19”

Мировщикова А.А.

Каким быть историческому образованию: взгляд со страниц «Вестника высшей школы» второй половины 1940-х гг.

На материалах публикаций «Вестника высшей школы» за 1946-1949 гг. рассматриваются требования, предъявляемые руководством страны к университетскому историческому образованию в период проведения масштабных идеологических кампаний.

Ключевые слова: университетское образование, преподавание истории, цели исторического образования, идеология.

Вторая половина 1940-х гг. стала сложным временем для исторической науки. Преподавание истории было поставлено под жесткий государственный контроль: образы прошлого должны были оправдывать идеи и действия советского руководства. Историческое образование способствовало воспитанию определенного типа личности, соответствующего политическому режиму. Главной функцией университетов становилась подготовка специалистов, владеющих марксистско-ленинской методологией и воспитанных в духе советского патриотизма.

Университетское историческое образование вернулось к жизни в середине 1930-х гг. в связи с известным постановлением ЦК ВКП(б) и СНК СССР «О преподавании гражданской истории в школах СССР» от 15 мая 1934 г. В результате в университетах началось восстановление исторических факультетов, а как следствие этого – возвращение в университеты профессоров «старой школы». Остроту проблеме возрождения высшего исторического образования придавали новые установки: историческое знание должно было существовать в рамках марксистской методологии и соответствовать политико-партийной линии советской власти.

27 января 1936 г. в газете «Правда» на основе ряда постановлений о преподавании истории появился официально-нормативный материал «О положении в исторической науке и преподавании истории». Своим содержанием он провозглашал курс на создание полнокровной всемирной истории, отказ от излишней схематизации исторического процесса, необходимость сочетания марксистско-ленинской теории с тщательным анали-

зом исторических источников. Была разработана довольно простая схема, представившая единый ход исторического развития в виде сменяющих друг друга общественно-экономических формаций. Эти принципы становились основой советской исторической науки. Чертой советского историописания стало отсутствие подлинно научного интереса к источнику, к историческим деталям. Оно настолько было пронизано господствующей идеологий, что фактам отводилась лишь прикладная роль. Они должны были подтверждать теоретическую схему или концепцию, а зачастую могли рассматриваться как некая преграда, которую необходимо преодолеть[1]. Эти меры способствовали укреплению позиций единственно «верного» марксистского понимания исторического развития и окончательному изживанию плюралистических взглядов дореволюционных исследователей, приводили к оформлению методологического единства. Важную роль в развитии исторической науки предвоенного периода сыграл известный «Краткий курс истории ВКП(б)» (1938 г.), который способствовал канонизации марксизма-ленинизма в сталинской интерпретации.

В послевоенное время важнейшей задачей советского государства стало укрепление единомыслия граждан, воспитание в них патриотизма. Приоритетными стали вопросы идеологического воспитания. По всей стране развернулась борьба с «проявлениями антипатриотизма и низкопоклонства перед Западом», наиболее остро проявившаяся в области культуры и науки. Усилился контроль и за деятельностью университетов, ориентированный на разработку новых учебных программ, тематических планов, соответствующих требованиям руководства страны, вводились практики стенографирования лекционных и семинарских занятий, проверки конспектов и пр.

Позицию правительства в отношении университетского образования в послевоенные годы можно проследить по материалам, опубликованным в «Вестнике высшей школы», который являлся печатным органом Министерства высшего образования СССР. Публикации, размещенные в названом издании, можно рассматривать в качестве прямого руководства к действию. Многие передовые статьи журнала второй половины 1940-х гг., олицетворявшие официальный курс власти, принадлежали министру высшего образования С.В. Кафтанову.

---

[1] Крих С.Б. Образ древности в советской историографии. Размышления о марксизме. М., 2013. С. 83.

Особое место в системе высшего образования отводилось воспитанию студенчества. Университеты рассматривались не только как образовательные и научные центры, но и как центры просветительские в самом широком значении. Преподавание и воспитание должно было осуществляться в соответствии с идеологическими установками партии: «...так поставить дело, чтобы каждый день пребывания студента в вузе обогащал его духовную жизнь, воспитывал в нем марксистско-ленинское понимание окружающего мира и событий. ...Ни на минуту нельзя забывать, что всякая наука есть наука партийная, и преподавание не может быть оторвано от политики партии и государства»[1]. Образовательный процесс был нацелен на развитие у студентов патриотических чувств. В сложившихся условиях советские ученые должны были демонстрировать преимущество социалистического строя перед капиталистическим, доказывать приоритетное положение отечественной науки перед западными научными образцами, отказываться от идей и теорий своих «буржуазных» коллег.

Во второй половине 1940-х гг. шел процесс обновления профессорско-преподавательского состава: в ходе идеологических кампаний и «проработок», «старые» профессора увольнялись, а их место занимали молодые ученые. Они должны были «глубоко изучать жизнь советского народа во всех её проявлениях, правильно понимать перспективу развития, уметь подчинять ей все большие и малые дела»[2]. Занимать должность преподавателя мог человек с хорошими анкетными данными, готовый верно служить делу партии и владеющий марксистско-ленинской методологией, при этом не обязательно имевший заслуги в науке. В 1948 г. главным ориентиром в деятельности для профессоров и преподавателей вузовских кафедр истории провозглашались решения ЦК ВКП(б) по идеологическим вопросам, «философская дискуссия» и выступление на ней А.А. Жданова[3].

Но наряду с этим, ряд тогдашних профессоров формулировали иные – профессиональные – задачи перед университетским образованием: «...должны читаться курсы, не просто передающие общераспространенные итоги той или иной науки, а вводя-

---

[1] Кафтанов С.В. Задачи высшей школы // Вестник высшей школы. 1946. № 11-12. С. 2.

[2] Иовчук М.Т. Недостатки и меры улучшения научной деятельности и преподавания общественных наук // Вестник высшей школы. 1947. № 3. С. 14.

[3] Шевцов Н.С. Об извращении в преподавании истории народов СССР // Вестник высшей школы. 1948. № 2. С. 6.

щие студентов в проблематику науки, знакомящие их со спорными вопросами в данной области, с научной лабораторией профессора, читающего курс»[1].

Однако гораздо чаще на страницах советской печати публиковались мнения представителей профессуры, разделявшей основной тренд политического режима. Характерными были выступления профессора М.Т. Иовчука[2], призывавшего в курсе истории СССР бороться с «буржуазными националистическими теориями». Однако он, говоря о задачах научной и преподавательской работы, сам же выступал в духе политической линии с явно классово-националистической окраской, провозглашая идеи о преимуществах «русского народа» в истории и современности России, акцентируя внимание на изучение классовой подоплеки различных исторических событий и явлений[3].

В отношении всеобщей истории также определялись характерные для того времени ориентиры в преподавательской практике. С позиций «большевистской партийности» подвергались критике преподаватели различных вузов: один в лекции о феодальном городе не смог показать классовой борьбы и не дал критики буржуазных теорий происхождения города; другой не смог дать четкой классовой характеристики якобинского переворота 1793 г. В проведении немарксистской концепции на страницах журнала был обвинен преподаватель, определявший в своей лекции по истории Китая и Японии возникновение феодальных отношений по законодательным актам и реформам[4].

Общей ошибкой признавался отказ от использования при подготовке лекций трудов классиков марксизма-ленинизма. Заместитель министра высшего образования В.И. Светлов в качестве серьезной ошибки называл «формалистический характер обучения студентов», когда преподаватель «настолько сложно и нудно излагает содержание материала, что он становится недоступен студенту» или слишком останавливается на деталях, не выделяя существенного. В качестве образца университетских лекций В.И. Светлов рекомендовал использовать выступления В.И. Ленина, подчеркивая, что у него «всегда мастерски соче-

---

[1] Усов Н.И., Гуковский Г.А., Голубков П.В. Какой должна быть университетская подготовка // Вестник высшей школы. 1946. № 3–4. С. 29.

[2] Иовчук М.Т. Указ. соч. С. 15.

[3] Там же. С. 16.

[4] Шардин Д.И. Большевистскую партийность – в основу преподавания общественных наук // Вестник высшей школы. 1949. № 3. С. 13.

тались теоретические проблемы с насущным задачами сегодняшнего дня»[1].

Опытом организации семинарских занятий на страницах «Вестника высшей школы» поделился профессор Московского университета Е.А. Косминский, профессиональный стиль которого явно диссонировал с основным нарративом статей журнала. Им отмечалось большое значение практических занятий для будущих историков. «Только в семинаре он может усвоить критический подход к творчеству буржуазных историков путем проверки их на материале источников, исходя из методологических установок марксизма-ленинизма» – писал Е.А. Косминский, отдавая должное господствующей методологии[2]. Избегая далее политико-партийной риторики, профессор предлагал профессионально обоснованную методику организации учебного семинара и отмечал, что для достижения положительных результатов его работы, он должен быть длительным – годовым. Первые занятия семинара должны были подготовить его участников к самостоятельной работе с историческим материалом: это могли быть вводные лекции по соответствующей тематике или непосредственная демонстрация методов работы с источником. Остальное время отводилось на подготовку научных докладов по определенной теме. Опыт московского профессора, видимо, не остался без внимания коллег из других вузов – через три года «Вестник высшей школы» отмечал положительный опыт организации и проведения семинарских занятий со студентами-историками младших курсов, которые проводились аналогично семинарам Е.А. Косминского[3].

Таким образом, можно констатировать тот факт, что историческое образование во второй половине 1940-х гг. рассматривалось как один из способов воспитания молодого поколения советских граждан в соответствии с идеологической линией правящей партии, поэтому строго регламентировалось и контролировалось государством. Также стоит отметить стремление определенной прослойки профессуры сохранить и транслировать в среду молодого поколения принципы профессионального подхода к обучению в высшей школе.

---

[1] Светлов В.И. Против формализма и догматизма в преподавании общественных наук // Вестник высшей школы. 1947. № 4. С. 8-10.

[2] Косминский Е.А. Методика исторического семинара для студентов младших курсов // Вестник высшей школы. 1946. № 1. С. 9.

[3] Шардин Д.И. Указ. соч. С. 11.

Библиография

Иовчук М.Т. Недостатки и меры улучшения научной деятельности и преподавания общественных наук // Вестник высшей школы. 1947. №3. С. 10-24.

Кафтанов С.В. Задачи высшей школы // Вестник высшей школы. 1946. № 11-12. С. 1-10.

Косминский Е.А. Методика исторического семинара для студентов младших курсов // Вестник высшей школы. 1946. № 1. С. 9-13.

Крих С.Б. Образ древности в советской историографии. Размышления о марксизме. М.: УРСС, 2013. 320 с.

Светлов В.И. Против формализма и догматизма в преподавании общественных наук // Вестник высшей школы. 1947. № 4. С. 8-13.

Усов Н.И., Гуковский Г.А., Голубков П.В. Какой должна быть университетская подготовка // Вестник высшей школы. 1946. № 3-4. С. 28-30.

Шардин Д.И. Большевистскую партийность – в основу преподавания общественных наук // Вестник высшей школы. 1949. № 3. С. 11-15 .

Шевцов Н.С. Об извращении в преподавании истории народов СССР // Вестник высшей школы. 1948. № 2. С. 5-8.

Мировщикова Анна Андреевна, *аспирант, Челябинский государственный университет, г. Челябинск, Россия; belikachi@mail.ru*

How to be the historical education: view from the pages of «Bulletin of Higher Education» of the second half of the 1940s

On materials of the publications of "Bulletin of Higher Education" for 1946-1949 years. discusses requirements of the country's leadership to the historical university education in the period of large-scale ideological campaigns.

Key words: university education, the teaching of history, history education goals, ideology.

Mirovschcikova Anna Andreevna, *post-graduate student, Chelyabinsk state university, Chelyabinsk, Russia; belikachi@mail.ru*

УДК 378:94“19”

Рокина Г.В.

Становление высшего образования и преподавание зарубежной истории в Марийском государственном педагогическом институте (1930–1960-е годы)

Представлена история становления высшего образования в Марийской автономной области и складывание научной и методической основы преподавания зарубежной истории в Марийском государственном институте им. Н.К. Крупской. Представлены ученые и педагоги марийского вуза и некоторые проблемы всеобщей истории, изучаемые на кафедре истории. Показана роль казанских ученых в становлении высшей школы и подготовке научных и педагогических кадров Республики Марий Эл.

Ключевые слова: агропединститут, репрессии 1930-х годов, зарубежная история, Марийский государственный педагогический институт, А.М. Басевич, С.П. Сингалевич, полонистика, медиевистика.

Зарубежная история не сразу стала предметом педагогической практики и научных исследований в высших учебных заведениях Республики Марий Эл. Изучение основных разделов всеобщей истории и институциализация зарубежных исследований в Марийской автономной советской социалистической республике и Республике Марий Эл прошли сложный путь становления и развития, который был связан с запросами Советского государства и современного российского общества. Необходимые для научной деятельности в области всеобщей истории знания иностранных языков и опыт зарубежных командировок долгие годы оставались или недоступными, а в отдельные периоды и запретными для вузовских ученых.

Открытие первого высшего учебного заведения (Марийского агропединститута) в 1931 году явилось важным событием в развитии науки и культуры Марийской автономной области. Главная задача института заключалась в подготовке кадров для народного хозяйства. Еще на июльском пленуме 1928 года партии большевиков было принято решение о расширении сети высших и средних учебных заведений. Кроме того, взятый курс на коренизацию потребовал от вузов и техникумов резкого увеличения национальных кадров. Состоявшаяся в апреле 1931 года всероссийская общевузовская конференция в своих резолюциях

рекомендовала вести преподавание в национальных вузах и техникумах на родном языке[1].

Открытый в 1931 году Марийский пединститут должен был решить острую кадровую проблему. В его формировании принял участие Марийский государственный педагогический рабочий факультет, открытый в 1930 году на базе марийского отделения рабочего факультета Казанского университета, а также марийское отделение Восточного педагогического института г. Казани (1926-1931 гг.). Первыми выпускниками Марийского агропединститута (1932 года) явились студенты Восточного педагогического института, переведенные для завершения учебы в Йошкар-Олу. Первыми преподавателями марийского вуза были выпускники учебных заведений Казани, Нижнего Новгорода, Москвы. Как свидетельствуют архивные документы «Книги приказов» МГПИ, еще в 1933 году доцент Н.Н. Миткин был командирован в Казань «по вербовке преподавателей для Марпединститута»[2]. Как вспоминал один из первых профессоров марийского вуза Н.Т. Пенгитов, бывший в числе его первых студентов, лекции по некоторым предметам читали преподаватели Казанского университета и Восточно-педагогического института[3]. Наибольшие трудности вызывало преподавание зарубежной истории. Например, в 1934 году директор Института Д.Н. Китаев своим приказом назначает Ф.П. Осипова ассистентом по истории древнего мира и античности, сопроводив это назначение замечанием: «Учитывая отсутствие более квалифицированных сил по указанным специальностям, допустить т. Осипова к самостоятельному ведению занятий и курса лекций согласно моей личной договоренности с Народным комиссариатом просвещения»[4].

Ситуация с изучением зарубежной истории в этот период в целом по стране складывалась неблагополучно. И в соседней Казани, откуда традиционно долгое время «подпитывалась» марийская наука, произошли кардинальные изменения в преподавании зарубежной истории. После закрытия историко-филологического факультета Казанского университета, многие

---

[1] Москвина Л.П. К вопросу об открытии Марийского агропединститута // Страницы истории Марийского пединститута им. Н.К. Крупской. Материалы VIII Тарасовских чтений / Отв. ред. В.Г. Сушенцова. Йошкар-Ола, 2007. С. 10.

[2] Сушенцова В.Г. Преподаватели Марийского пединститута в первое десятилетие его существования // Там же. С. 17.

[3] Там же.

[4] Там же. С. 18.

историки перешли работать в Казанский пединститут[1]. В 1930-1931 годах кафедра всеобщей истории Казанского пединститута называлась кафедрой классовой борьбы на Западе, но уже в 1931 году была преобразована в кафедру всеобщей истории. Огромную роль в развитии преподавания вопросов всеобщей истории в этот период на кафедре играл С.П. Сингалевич[2]. В Казанском университете, в 1920-е годы практически полностью прекращаются исследования по всеобщей истории – истории древнего Востока, античности, истории европейского средневековья. Это явилось следствием разрушения старой системы высшего образования в регионе и официальной политики партии и правительства, объявивших эти направления «устаревшими» и неактуальными» для современности. Исследования по всеобщей истории нового времени еще продолжались в силу актуальности, но лишь по темам, имеющим отношение к революционному движению и в очень небольших масштабах.

В соседнем Краснококшайске (ныне – г. Йошкар-Ола) в эти годы также происходили радикальные изменения. На смену золотого десятилетия 1920-1930-х годов для марийского краеведения пришли годы жестоких репрессий, которые коснулись всей исторической науки . Политика коренизации, одним из заметных итогов которой стало создание национальной интеллигенции в крае, сменилась годами репрессий, коснувшихся в первую очередь марийских ученых и деятелей культуры. В период массовых политических репрессий 1930-х годов в Марийской автономной области по версии НКВД была раскрыта и ликвидирована контрреволюционная буржуазно-националистическая организация, которая была «широко разветвленной, т.к. имела большое количество ячеек. Одной из самых активных объявили ячейку в педагогическом институте»[3]. История репрессий в пединституте имеет свою предысторию. Известно, что при организации Агропединститута в 1931 году в него влилось марийское отделение казанского Восточно-педагогического института. И именно в это время были репрессированы бывший заведую-

---

[1] Кадыров И.Х. Проблемы всеобщей истории в трудах ученых ТГГПУ // Филология и культура. Казань. № 6. С. 79.

[2] Фишер И.Р., Адо В.И. С.П. Сингалевич. Творческий поиск, судьба наследия // История и историография зарубежного мира в лицах. Самара, 1996.

[3] Сануков К.Н. Марийский государственный педагогический институт им. Н.К. Крупской и репрессии 1930-х годов // Актуальные проблемы истории и литературы. Материалы V Тарасовских чтений / Отв. редактор Г.В. Рокина. Йошкар-Ола, 2001. С. 10.

щий отделением Леонид Яковлевич Мендияров и доцент Валерьян Михайлович Васильев. Их обвинили в пропаганде буржуазного национализма и идеи сближения с Финляндией. В 1934 году в докладе на областной партийной конференции был сделан вывод об оживлении в Марийской автономной области местного национализма, о том, что националистические идеи группы «Мендиярова-Васильева» живы в среде марийской интеллигенции. С возмущением говорилось о «пропаганде финно-угорской общности» как проявления «буржуазного национализма», «федерализма» и «панфинизма». Первый секретарь обкома ВКП(б) Али-Гейдар Ширвани разоблачал в своем докладе подобные настроения у преподавателей пединститута: «Увязывается вопрос марийского языка с другими, говорится о родственной связи мари с финнами, венгерцами и т.д., и т.п. Под каким соусом преподносится рассуждение о таких вещах? Мы не можем допускать, чтобы кафедры высшей школы превратить в кафедры пропаганды буржуазных мнений или людей, которые отражают линию контрреволюционных интеллигентов. За это нужно судить строго!»[1]. Когда в 1937 году курс на массовый террор был утвержден на февральско-мартовском пленуме ЦК ВКП(б), в Марийской АССР усилились репрессии против пединститута, где якобы велась подготовка контрреволюционных кадров. В итоге репрессий были уволены лучшие кадры пединститута.

Благоприятные перемены в историю марийской исторической науки принес послевоенный период. В 1946 году из кафедры истории СССР была выделена кафедра всеобщей истории. Как вспоминают студенты этих лет, вопросы мировой истории ставились порой не на исторических курсах, а на лекциях и семинарах по истории литературы. Так, преподаватель зарубежной литературы, которая входила в учебный план подготовки будущих учителей истории и литературы, Соломон Ильич Ройтман предлагал студентам для обсуждения «взрывоопасные» для того времени сочинения А. Барбюса (роман «Сталин»), Р. Роллана (трагедия «Робеспьер»). «Безжалостная гильотина вырастала у Роллана страшным символом революции и вызывала вполне определенные аналогии», вспоминает студент этого поколения[2]. Новейшую историю Запада в это время преподавал Абрам Мои-

---

[1] Там же. С. 10.

[2] Сануков К.Н. Указ. соч. С. 119.

сеевич Басевич[1]. Лекции по истории Второй мировой войны, историю сговора о разделе Польши, преподаватель подкреплял свидетельствами очевидца, которым он, польский еврей, и был. За происходившими в это время венгерскими событиями 1956 года студенты исторического факультета следили с особым интересом. В эти годы на кафедре истории работал преподаватель новейшей истории, доцент А.М. Басевич, который подготовил и опубликовал в центральном издательстве монографию о Лелевеле[2], которая в статье Советской энциклопедии об этом польском мыслителе была указана как основная литература на русском языке. До сих пор авторы работ по истории польского освободительного движения XIX века ссылаются на труды первого полониста в историографии зарубежной истории Марийского края. Одностороннюю информацию из официальных источников А.М. Басевич дополнял сведениями из зарубежной прессы, в частности польских газет, которые он получал от друзей из Москвы, конечно, рискуя при этом оказаться среди «врагов народа». В отличие от многих преподавателей того времени он не боялся каверзных вопросов студентов, из которых впоследствии выросло новое поколение марийских ученых и деятелей культуры (К.Н. Сануков, Н. Клюкин).

Важный этап в преподавании зарубежной истории в Марийском педагогическом институте связан с деятельностью казанского ученого С.П. Сингалевича. В 1946 году по распоряжению Наркомпроса РСФСР он был назначен доцентом на кафедру всеобщей истории МГПИ, где проработал до 1954 года. Из воспоминаний студента исторического факультета, кандидата исторических наук Г.И. Кириллова: «Уже на первом году обучения (1946 год) нам довелось слушать замечательные лекции Сергея Платоновича Сингалевича по истории древнего мира. Видный

---

[1] О том, как относились к этому преподавателю на кафедре истории коллеги, можно судить по воспоминаниям о заведующей кафедрой В.М. Тарасовой, опубликованным историком А.А. Андреяновым. Будучи в научной командировке в Москве в мае 1961 года, В.М. Тарасова писала ректору пединститута М.И. Романову просьбу поддержать находящегося на лечении в Москве доцента А.М. Басевича (выплатить ему заработную плату за летние месяцы и ходатайствовать о возможности установления ему персональной общесоюзной или республиканской пенсии).

[2] Басевич А.М. 1) Иоахим Лелевель – польский революционер, демократ, ученый (1786–1861). М.: Соцэкгиз, 1961, 192 с.; 2) Иоахим Лелевель накануне и в период польского восстания 1830–1831 гг. // Ученые записки Марийского гос. педагогического института. Т. 21. Йошкар-Ола, 1958. С. 244–290; 3) Иоахим Лелевель как исследователь // Вопросы истории. 1961. № 5. С. 174–180.

казанский историк, подвергшийся опале и отбывший длительный срок, он нашел пристанище в соседней Йошкар-Оле. Видимо, сам въезд ему в Казань был закрыт, и он попросил однажды поехавшего в Казань нашего сокурсника Володю Хлебникова навестить его семью, одиноко живших жену и взрослую дочь. (С.П. Сингалевич скончался в августе 1954 года, не дожив немного до XX съезда, положившего начало реабилитации невинно пострадавших людей – *Г.Р.*). С.П. Сингалевич показал нам, что значит истинный профессор – широко и глубоко образованный, эрудированный, знающий современные и древние языки»[1].

Многие основы и традиции преподавания зарубежной истории, в первую очередь античной, а также медиевистики и новистики, были заложены в высшей школе Республики Марий Эл именно в эти трудные годы. Роль учителя истории, его место в жизни общества, во многом зависели от политической конъюнктуры, а также уровня интеллекта и образования личности.

Литература

Андреянов А.А. Вера Матвеевна Тарасова – человек и ученый // Исторические очерки. Материалы III Тарасовских чтений 19-20 марта 1997 года / Отв. ред. Г.В. Рокина. Йошкар-Ола: МГПИ, 1997. С. 5-11.

Кадыров И.Х. Проблемы всеобщей истории в трудах ученых ТГГПУ // Филология и культура. Казань: КФУ. №6. С. 79-90.

Кириллов Г.И. Поколение послевоенных историков в МГПИ // Страницы истории Марийского пединститута им. Н.К. Крупской. Материалы VIII Тарасовских чтений, 14 апреля 2006 года / Отв. ред. В.Г. Сушенцова. Йошкар-Ола: МГПИ, 2007. С. 25-31.

Москвина Л.П. К вопросу об открытии Марийского агропединститута // Страницы истории Марийского пединститута им. Н.К. Крупской. Материалы VIII Тарасовских чтений, 14 апреля 2006 года / Отв. ред. В.Г. Сушенцова. Йошкар-Ола: МГПИ, 2007. С. 10-12.

Рокина Г.В. Ирина Романовна Фишер: очерк жизни и творчества // Запад-Восток. 2009. №2. С. 133-152.

Рокина Г.В., Обидина Ю.С. Традиции и новации исторического образования на кафедре всеобщей истории Марийского государственного университета // Российская интеллигенция в условиях цивилизационных вызовов (V Арсентьевские чтения). Чебоксары, 2014. С. 316-320.

Рокина Г.В. К юбилею наставника и друга профессора И.И. Шарифжанова // Британская ойкумена российской новистики / Отв. ред. О.В. Бодров. Казань, 2010. С. 91-92.

Сануков К.Н. Марийский государственный педагогический институт им. Н.К. Крупской и репрессии 1930-х годов // Актуальные проблемы истории и ли-

[1] Кириллов Г.И. Поколение послевоенных историков в МГПИ // Страницы истории Марийского пединститута им. Н.К. Крупской. Материалы VIII Тарасовских чтений / Отв. ред. В.Г. Сушенцова. Йошкар-Ола: МГПИ, 2007. С. 27.

тературы. Материалы V Тарасовских чтений, 18-19 мая 2001 г. Отв. редактор Г.В. Рокина. Йошкар-Ола: МГПИ им. Н.К. Крупской, 2001. С. 10-16.

Сануков К.Н. Становление историка: из воспоминаний об учебе в Маргоспединституте в 1953-1958 гг. // Актуальные проблемы истории в отечественной и зарубежной историографии. Материалы VII Тарасовских чтений, 14 мая 2004 года. Отв. ред. А.Г. Бахтин. Йошкар-Ола: МГПИ, 2006. С. 115-129.

Сушенцова В.Г. Преподаватели Марийского пединститута в первое десятилетие его существования // Страницы истории Марийского пединститута им. Н.К. Крупской. Материалы VIII Тарасовских чтений, 14 апреля 2006 года. Отв. ред. В.Г. Сушенцова. Йошкар-Ола: МГПИ, 2007. С. 12-25.

Фишер И.Р., Адо В.И. С.П. Сингалевич. Творческий поиск, судьба наследия // История и историография зарубежного мира в лицах. Самара: Изд-во Самарского ун-та, 1996. С. 187-198.

Рокина Галина Викторовна*, доктор исторических наук, профессор кафедры всеобщей истории, Марийский государственный университет, г. Йошкар-Ола, Россия; galina@rokina.ru*

The Formation of Higher Education and the Teaching of a Foreign History in Mari State Pedagogical Institute (1930-1960)

The article shows the history of formation of higher education in the Mari republic and storage of scientific and methodical bases of teaching foreign history in Mari state institute named after N.K. Krupskaya. Presented scientists and teachers of the Mari university and some of the problems of general history, studied at the History Department of. The article shows the role of Kazan scientists in the development of higher education and training of scientific and pedagogical staff of the Mari El. republic.

Key words: Agropedagogical institute, the repressions, foreign history, Mari state pedagogical institute, A.M. Bacevich, S.P. Singalevich, polish studies, medieval studies.

Rokina Galina Viktorovna, *doctor of historical sciences, professor, Mari state university, Yoshkar-Ola, Russia; galina@rokina.ru*

УДК 94(092)

Синицын О.В., Имамутдинова А.М.

Владимир Михайлович Хвостов о роли общественных наук в школьном историческом образовании

В современном гуманитарном знании особую актуальность приобретают проблемы, непосредственно связанные с изучением научного наследия ученых, с раскрытием сущности их взглядов и идейных соображений как составной части развития науки в целом. Несомненно, нынешняя историческая наука не может прогрессировать без изучения и переосмысления опыта предыдущих поколений. В этом контексте важным является исследование наследия русских историков, а именно, академика Владимира Михайловича Хвостова, внесшего поистине огромный вклад в развитие и совершенствование системы гуманитарного образования в школе.

Ключевые слова: воспитание, образование, педагогический опыт, общественные науки, методика преподавания, гуманизация.

Образование Российской Федерации как независимого суверенного государства актуализировало задачу становления новой отечественной системы школьного исторического образования. Однако решение этой задачи вызывает значительные трудности как объективного, так и субъективного характера и требует согласованных усилий российского научно-педагогического сообщества. В целом, школьное образование, в том числе историческое, в России не в полной мере отвечает потребностям и запросам человека и общества. В условиях глобализации системе российского образования свойственны общемировые тенденции.

Современный этап жизни общества оказался переломным. Радикальные преобразования не обошли историческую науку. Одним из главных направлений развития системы высшего и среднего образования становится его гуманизация и гуманитаризация, подъем общей культуры специалистов[1].

Историческое образование сегодня один из наиболее сложных и противоречивых элементов федеральной системы образования. Взаимосвязь процесса модернизации общества с реформами системы образования приобретает особую актуальность и остроту в нынешнее время. Необходимо отметить, что особенная роль обществоведческих дисциплин в образовании свой-

---

[1] Вяземский Е.Е. Школьное историческое образование: опыт и проблемы // Новая и новейшая история. 2000. № 1. С. 188.

ственны советскому периоду нашей истории в 1920–30-е годы. Важную роль общественных наук в школьном историческом образовании одним из первых актуализировал в свих трудах академик В.М. Хвостов.

Российский историк, дипломат, общественный деятель и педагог Владимир Михайлович Хвостов родился 24 июня 1905 года в г. Казани в семье Михаила Михайловича Хвостова (1872–1920 гг.) – одного из известных специалистов по античной истории, профессора Казанского университета[1]. Вклад Владимира Михайловича в развитие отечественной исторической науки, проблематику истории международных отношений, организационно-руководящая деятельность весьма значительны, вызывают отечественное и международное признание и уважение.

Теме воспитательной роли истории В.М. Хвостов оставался верен всю жизнь. Его первая печатная работа 1926 г. называлась «К вопросу об истории и современности в школьном курсе обществоведения»[2]. Выступая на IV Международном конгрессе педагогов в Варшаве в сентябре 1969 г. с докладом о роли общественных наук в школьном образовании, академик закончил его словами о необходимости «воспитать всесторонне развитых молодых людей, патриотов своей страны и интернационалистов, врагов расизма и шовинизма, поборников мира между народами, верящих в общественный прогресс и лучшее будущее человечества. Преподавание общественных наук призвано помочь этому»[3].

Придавая большое значение творческому изучению зарубежного педагогического опыта, он говорил сотрудникам Академии педагогических наук: «За границу ездят не за тем, чтобы по приезде сочинить критическую статейку, это и так можно сделать по их публикациям. Увидеть полезное, найти ему место у нас – вот на что государство выделяет нам деньги». Многолетний труд в системе высшего образования и в Академии педагогических наук были отмечены присуждением ему премии им. К.Д. Ушинского.

---

[1] Дунаевский В.А. Советская историография новой истории стран Запада (1917-1941 гг.). М, 1974. С. 57.

[2] Нигматуллин Р.Ш. Выпускники исторического факультета Казанского государственного педагогического института (1918–1945 годы). Казань, 2007. С. 14.

[3] Куманев А.В. В.М. Хвостов о роли общественных наук в школьном образовании // Вопросы истории внешней политики СССР и международных отношений. Сборник памяти академика Владимира Михайловича. М., 1976. С. 33.

В докладах и выступлениях на различных научных сессиях и конференциях он неоднократно подчеркивал исключительное значение общественных наук в подготовке не только образованных девушек и юношей, а в формировании политически грамотной молодежи. В этой связи особый интерес представляет его доклад на IV Международном конгрессе педагогов в Варшаве в сентябре 1969 г. Этот доклад был одним из центральных теоретических трудов В.М. Хвостова по педагогике[1].

В начале своего выступления Владимир Михайлович коснулся вопросов, связанных с терминологией, поскольку она не совсем идентична в разных странах. Общее место общественных наук в общеобразовательной школе, отметил докладчик, определяется тем, что познание человеческого общества столь же важно, и необходимо, как и познание природы. В соответствии с этим гуманитарные дисциплины занимали в советской школе значительное место.

В.М. Хвостов обратил внимание на еще встречающуюся тенденцию умалить роль общественных наук в школе[2]. Одни из сторонников такой тенденции ставят под сомнение, так сказать, научность наук об обществе. Другие ссылаются на их якобы бесполезность. Такие суждения и не состоятельны, и не новы.

В.А. Куманев, известный советский и российский историк, отмечает, что более обстоятельно академик В.М. Хвостов остановился на несостоятельных сомнениях относительно полезности преподавания в школе отдельных гуманитарных дисциплин и на предложения резко сократить их в учебной программе. В частности, такие сомнения часто приходится слышать применительно к истории. Они исходят, прежде всего, из необычайно быстрых изменений, происходящих в самых различных сферах жизни.

В.М. Хвостов считал, что чтобы опровергнуть сомнения необходимо обратиться к анализу того результата в смысле общего образования, который должен давать и действительно дает преподавание общественных наук и специально истории. Из общеобразовательных результатов, которые необходимо извлечь из общественно-научных знаний учащихся, прежде всего он отмечал:

– содействие формированию у молодых людей научного мировоззрения;

– повышение уровня их политической грамотности;

---

[1] Поляков Ю.А. Историческая наука: Этюды об ученых. М., 1999. С. 78.

[2] Владимир Михайлович Хвостов // АРАН. URL: http://www.isaran.ru/ (дата обращения: 20.01.2014).

– умение разбираться в событиях общественной жизни;

– искать подходы к общественной жизни с научных позиций.

В.А. Куманев также подчеркивает, что Владимир Михайлович считал, что общественные явления могут быть полностью поняты только при рассмотрении их с исторической точки зрения.

Преподавание общественных дисциплин в школе направлено на воспитание оптимистического взгляда на судьбы человечества, веры в прогресс. Курсы истории показывают, что развитие человеческого общества представляет движение от низших форм организации к более высоким и совершенным, к новому, лучшему обществу[1].

Важная проблема методики преподавания общественных дисциплин – сочетание умственного и эмоционального восприятия. Следует всегда стремиться давать на уроках строго научное объективное изложение, основанное на достоверных, проверенных наукой фактах. События должны излагаться только так, как они протекали в действительности, без какого бы то ни было отступления от исторической правды. Однако знакомство с историческими событиями, не говоря уже о художественной литературе, естественно, вызывает у молодежи те или иные эмоции.

Часто уроки истории, посвященные странице прошлого, из которого сам собой вытекает урок для жизни и поведения, производит гораздо большее впечатление на молодой ум и сердце, чем прямые поучения о том, как следует себя вести и каким надо быть.

Нельзя искажать историю ради морали, однако дозволительно извлекать мораль из истории. То же самое с литературой как учебным предметом: нельзя искажать писателей и их произведения ради морали, но дозволительно извлекать моральные выводы из произведений великих художников слова и кисти. По мнению В.М. Хвостова, искусство и литература – могучие воспитательные средства. Владимир Михайлович говорил, что хочет воспитать всесторонне развитых молодых людей, патриотов своей страны и интернационалистов, врагов расизма и шовинизма, поборников мира между народами, верящих в общественных прогресс и лучшее будущее человечества. Преподавание общественных наук призвано помогать этому.

На сегодняшний день вполне очевидна потребность глубокого научного осмысления стратегии развития российской системы школьного исторического образования, тем более, что к настоящему времени еще не созданы фундаментальные исто-

---

[1] Куманев А.В. Указ. соч. С. 34.

рико-педагогические работы, целостно и всесторонне анализирующие тенденции, прогнозирующие перспективные направления развития школьного исторического образования в России в контексте мировом опыта и определяющие пути реализации концептуальных идей на практике.

Библиография

Владимир Михайлович Хвостов // АРАН. URL: http://www.isaran.ru/ (дата обращения: 20.01.2014).

Вяземский, Е.Е. Школьное историческое образование: опыт и проблемы // Новая и новейшая история. 2000. № 1. С. 187-193.

Дунаевский В.А. Советская историография новой истории стран Запада (1917-1941 гг.). М.: Изд-во «Наука», 1974. 315 с.

Куманев А.В. В.М. Хвостов о роли общественных наук в школьном образовании // Вопросы истории внешней политики СССР и международных отношений. Сб. памяти академика Владимира Михайловича. М.: «Наука», 1976. 400 с.

Нигматуллин Р.Ш. Выпускники исторического факультета Казанского государственного педагогического института (1918-1945 годы). Казань, 2007. С. 14–17.

Поляков Ю.А. Историческая наука: Этюды об ученых. М., 1999. 267 с.

Синицын Олег Владимирович, *доктор исторических наук, профессор, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия; olvsin@yandex.ru*

Имамутдинова Альбина Марселевна, *магистр педагогического (исторического) образования, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия; albina.imamutdinova.92@mail.ru*

Vladimir Michailovich Hvostov on the Role of Social Sciences in School Historical Education

Modern humanities acquire a special urgency problems directly associated with the study of the scientific heritage of the scientists, with the disclosure of their views and ideological considerations as part of the development of science in general. Undoubtedly, the current historical science can not progress without examining and rethinking the experience of previous generations. In this context, it is important to study the heritage of Russian historians, namely, academician Vladimir M. Hvostov, who has made a truly great contribution to the development and improvement of humanitarian education in school.

Key words: Education, education, teaching experience, the social sciences, teaching methodology, humanization.

Sinitsyn Oleg Vladimirovich., *doctor of historical sciences, professor of the department of history of Russia and CIS countries, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia; olvsin@yandex.ru*

Imamutdinova Albina Marselevna, *master teacher (historical) education, Kazan Federal University, Kazan, Russia; albina.imamutdinova.92@mail.ru*

УДК 378(092)

Даньшина С.А.

Учёный, ректор, общественный деятель: к 30-летию работы Г.В. Мерзляковой в Удмуртском государственном университете

В 2016 году 85-летний юбилей Удмуртский государственный университет встречает в сложных условиях переустройства. В статье изложены некоторые факты из истории Удмуртского государственного университета и биографии его ректора Галины Витальевны Мерзляковой. На основе документов из личного архива и анализа ее научной деятельности предпринята попытка изложить основные вехи жизненного пути и проанализировать научное наследие ученого-историка.

Ключевые слова: историческое образование, социокультурное пространство, ученый, ректор, Удмуртский государственный университет, высшее профессиональное образование.

Роль личности в истории издавна является предметом для жарких философских и историософских споров[1]. В более дробном масштабе – в истории отдельных народов и территорий, общественных институтов, организаций, – роль личности приобретает многократно больший вес. Особенное значение личный фактор имеет в истории образовательных организаций, научных коллективов. К. Ясперс писал: «Жизнь университета зависит от личностей, в то время как институт лишь условие. И оцениваться институт будет в соответствии с тем, сумел ли он привлечь достойные личности и создать условия для их коммуникации, исследования и преподавания»[2].

В последнее время научное сообщество Удмуртии имело возможность, благодаря трудам О.М. Мельниковой и Т.Н. Оконниковой, познакомиться с историей становления научных школ в археологии Прикамья, оценить личный вклад отдельных учёных в развитие соответствующей отрасли науки. Совершенно необходимо, на наш взгляд, осуществлять подобные исследования и применительно к другим областям образовательной и научной деятельности. Настоящая работа посвящена одному

---

[1] Логинов В.В. Роль личности в истории: анализ философских концепций // Метаморфозы Истории. 1997. № 1. С. 197.

[2] Гущин А.А. Роль личности в истории // Исторический сайт (раздел «Всеобщая история»). URL: http://исторический-сайт. РФ.

из ярких представителей современного гуманитарного знания в Удмуртии, ректору Удмуртского государственного университета, доктору исторических наук, профессору Галине Витальевне Мерзляковой.

С.И. Плаксий замечает: «Если ректор – яркая творческая личность, да еще и умелый, знающий менеджер, то и вуз приобретает соответствующее лицо, становится подлинным центром духовной жизни. Наиболее успешные современные российские вузы сформировались и развиваются в непростых условиях и таковыми являются во многом благодаря их лидерам»[1].

Педагогическая, научная, управленческая деятельность Г.В. Мерзляковой многогранна. Она создала и внесла весомый вклад в формирование и развитие исторического образования, приоритетных направлений деятельности Удмуртского государственного университета.

Галина Витальевна Мерзлякова родилась 25 мая 1958 г. в г. Ижевске. В 1975 г. окончила среднюю школу № 66 и в 1976 г. поступила на рабочий факультет Удмуртского государственного университета. В 1982 г. окончила исторический факультет УдГУ. С 1982 по 1985 г. обучалась в аспирантуре Ленинградского государственного университета и защитила досрочно кандидатскую диссертацию на тему: «Деятельность удмуртской партийной организации по руководству женским движением в годы второй пятилетки». Вернувшись в университет на должность ассистента кафедры истории КПСС, одновременно являлась членом парткома УдГУ, возглавляла Совет молодых ученых, в 1987 г. была избрана депутатом районного совета Индустриального района г. Ижевска. Активная общественная деятельность не препятствовала научным занятиям молодого исследователя. В 1989 г. Г.В. Мерзлякова была направлена в докторантуру Ленинградского государственного университета и в 1993 г. защитила докторскую диссертацию на тему: «Вклад женщин Поволжья и Приуралья в победу в Великой отечественной войне». В том же году она вернулась в Удмуртский университет и возглавила кафедру истории и политологии[2].

В период радикальной экономической трансформации российского общества его настоящее и будущее во многом зависело от эффективного использования духовного и экономического

---

[1] Плаксий С.И. Ректор – лидер современного вуза // Знание. Понимание. Умение. 2006. № 2. С. 31.

[2] Там же. С. 35.

потенциала женщин, крупной социальной общности. Составляя значительную часть трудовых ресурсов с высоким уровнем образования, многогранным профессиональным опытом, обладая управленческими навыками, женщины вносили весомый вклад в становлении и развитии экономики, духовное возрождение общества. Это отлично понимала, опираясь, в том числе на материалы своих научных исследований, Г.В. Мерзлякова. И в 1994 г. по её инициативе в Удмуртской университете были созданы первые в России Высшие женские курсы[1].

В 1996 году Высшие женские курсы были преобразованы в факультет социальных коммуникаций, а в 1998 г. факультет получил статус Института. Это явилось следствием признания успешности нового подразделения, востребованности его программ и выпускников, наличию высокого кадрового потенциала, формированию которого Галина Витальевна – и как президент Высших женских курсов, и затем как декан факультета и директор Института – всегда уделяла самое пристальное внимание. С 2007 года Галина Витальевна переходит на должность первого проректора-проректора по учебной работе Удмуртского государственного университета, а с 2012 года является ректором Удмуртского государственного университета. Тринадцать лет руководства ВЖК–ФСК–ИСК способствовали максимально полному раскрытию её управленческих способностей, что определило быстрый и крутой карьерный рост.

Удмуртский государственный университет под руководством Галины Витальевны Мерзляковой старается создавать новые конкурентные преимущества и поддерживает старые. В сложные 90-х годы XX века профессор Г.В. Мерзлякова создала стройную систему подготовки кадров в области рекламы и связей с общественностью, издательского дела и редактирования, культурологии, включающую довузовский, вузовский, послевузовский уровни.

Галина Витальевна, одной из первых в вузах Удмуртской Республики, стала активно сотрудничать с научно-педагогическим сообществом Приволжского федерального округа по подготовке кадров для учреждений молодежной политики, культуры, туризма. Как компетентный и эффективный руководитель, ученый-историк Галина Витальевна постоянно заботится о росте молодых научно-педагогических кадров в области историческо-

---

[1] Текущий архив ФГБОУ ВПО «УдГУ». Оп. 1; Галина Витальевна Мерзлякова // Научное обозрение. 2015. № 6.

го образования. Она является активным консультантом по всем научным практико-ориентированным исследованиям, проводимым преподавателями кафедры истории и политологии (ныне кафедры истории, теории и практики социальных коммуникаций). Активно занимаясь научной деятельностью, Галина Витальевна вовлекает в нее студенчество. Под ее руководством подготовлено более ста дипломных работ и проектов. Г.В. Мерзлякова вырастила целую плеяду достойных молодых ученых, грамотных профессионалов. Под ее руководством защитили кандидатские и докторские диссертации по Отечественной истории 10 человек. Научная деятельность историка Г.В. Мерзляковой связана с широким диапазоном многогранных исследований в области истории женского движения в России, развития социокультурных и политических процессов в Удмуртской Республике.

Г.В. Мерзлякова выступает руководителем научно-исследовательских проектов и программ: «Международная политэкономия и политология» с Университетом Центральной Флориды (США), «Социальная коммуникация и толерантность» (Екатеринбург), «Создание научно-методических центров по работе с молодежью на базе ведущих (системообразующих) вузов» (грант Министерства образования и науки РФ, Федерального агентства по образованию, Российского государственного социального университета), «Разработка инновационных технологий формирования активной гражданской позиции студенческой молодежи в новых социально-экономических условиях в ПФО» (грант Правительства УР) и др.

Галина Витальевна – постоянный участник всероссийских, региональных научно-практических конференций работников образования. Воспитать в вузе высокого профессионала и гражданина «в интересах человека, семьи, общества и государства» – весьма сложная задача, и хороших результатов можно ожидать только тогда, когда ее целенаправленно решает ректор вуза. Являлась ведущим ученым грантовой программы «Разработка инновационных технологий формирования активной гражданской позиции студенческой молодежи в новых социально-экономических условиях в ПФО» она ведет прикладные научные исследования и разработки в области социально-культурных, образовательных технологий, является организатором и участником многочисленных форумов социально-культурной сферы регионального, всероссийского и международного уровней, слушаний по проблемам образования РФ.

Галина Витальевна Мерзлякова – автор более 10 научных и учебно-методических пособий, около 100 научных статей и 11 монографий: «”Не будет подвигу конца”. О вкладе женщин Удмуртии в победу в Великой Отечественной войне» (1989), «Героини второго фронта. О вкладе женщин автономных республик РСФСР в победу Великой отечественной войны» (1992), «Времени не подвластно… О вкладе женщин Поволжья и Приуралья в победу в Великой Отечественной войне» (2002), «История возникновения и развития туристско-экскурсионного дела в России (на примере Удмуртии)» (2005), «История книжной торговли в Удмуртии (1917-1941 гг.)» (2006), «Формирование гражданственности и патриотизма (из опыта работы Удмуртской Республики)» (2007), «Развитие экологического туризма в России на рубеже XX-XXI веков» (2007), «Формирование гражданственности и патриотизма (из опыта работы в Удмуртской Республике)» (2009), «Удмуртский государственный университет в образовательном пространстве на рубеже XX-XXI веков (исторический аспект)» (2009), «Опыт реализации государственной молодежной политики в Удмуртской Республике в 1990-е – начале 2000-х гг. (кадровый аспект)» (2011)[1].

Помимо научно-педагогической деятельности, Галина Витальевна всегда отличалась общественной активностью. Потрясающая энергия, склонность к сотрудничеству в сочетании с активной позицией способствуют постоянной включенности в общественную работу. В 2007 году была избрана депутатом Государственного Совета Удмуртии (по настоящее время), работает в постоянной комиссии по науке, образованию, культуре и молодежной политике. Является членом партии «Единая Россия», членом депутатской фракции «Единая Россия»[2].

«Мы активно работаем над открытием новых образовательных программ, востребованных на рынке труда, реализуем программы двойного диплома с зарубежными вузами, отмечает в интервью Галина Витальевна. К важнейшим стратегическим задачам я отношу укрепление научно-технического потенциала, развитие учебной деятельности – то есть предоставление студентам новых возможностей для образования, что невозможно и без

---

[1] Текущий архив ФГОУ ВПО «УдГУ». Оп. 1; Женщины России. История и современность: Тезисы Всероссийской теоретической конференции. Ижевск, 1995. С. 169; Женщины России: история и современность: Материалы научно-практической конференции. Ижевск, 1995. 76 с.

[2] Мерзлякова Г.В., Даньшина С.А. Удмуртский государственный университет в образовательном пространстве на рубеже XX-XXI веков. Ижевск. 2009.

укрепления материально-технической базы. В ближайшее время нам нужно сделать все, чтобы наш университет вошел в число лидирующих региональных вузов»[1].

Библиография

Галина Витальевна Мерзлякова // Научное обозрение. 2015. № 6.

Гущин А.А. Роль личности в истории // Исторический сайт (раздел «Всеобщая история»). URL: http://исторический-сайт. РФ

Женщины России. История и современность: Тезисы Всероссийской теоретической конференции. Ижевск, 9-10 февраля 1995. Ижевск, 1995.

Женщины России: история и современность: Материалы научно-практической конференции. Ижевск, 1995. 76 с.

Логинов В.В. Роль личности в истории: анализ философских концепций // Метаморфозы Истории. 1997. №1. С. 197-208.

Мерзлякова Г.В., Даньшина С.А. Удмуртский государственный университет в образовательном пространстве на рубеже XX-XXI веков. Ижевск, 2009.

Плаксий С. И. Ректор – лидер современного вуза // Знание. Понимание. Умение. 2006. № 2.

Даньшина Светлана Анатольевна*, кандидат исторических наук, доцент кафедры истории, теории и практики социальных коммуникаций, Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия; delo.18@mail.ru*

Scientist, University Rector, Public Figure: the 30th Anniversary of the Work of G.V. Merzlyakova in Udmurt state University

In 2016 85th anniversary of the Udmurt state University welcomes in the difficult conditions of reconstruction. The article describes some facts from the history of Udmurt state University and the biography of the rector Galina Vitalievna Merzlyakova. Based on documents from the personal archive and analysis of her scientific activity that is an attempt to summarize the main milestones of the life and to analyze the scientific heritage of the scientist-historian.

Key words: historical education, sociocultural space, scientist, rector, Udmurt state University, higher professional education

Danshina Svetlana Anatolievna, *candidate of historical sciences, assistant professor of the department of theory and practice of social communications, Udmurt state University, Izhevsk, Russia; delo.18@mail.ru*

---

[1] [8] Материалы интервью с д.и.н., профессором, ректором ФГБОУ ВПО «УдГУ» Мерзляковой Галиной Витальевной. Стенограмму записала Даньшина С.А. 11.01.2016 г.

Раздел 2

УНИВЕРСИТЕТСКОЕ ИСТОРИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ЗАПРОСЫ ОБЩЕСТВА, ОПЫТ И УРОКИ

УДК 378:94

Халявин Н.В.

Университетское историческое образование в условиях модернизации высшей школы (из наблюдений вузовского преподавателя)

Поднимаются вопросы современного исторического образования в высшей школе, анализируются основные проблемы преподавания гуманитарных дисциплин, рассматриваются возможные причины кризиса исторического образования в отечественных вузах

Ключевые слова: гуманитарное образование, преподавание истории, высшая школа, университет

Проблемы исторического образования в российских университетах связаны с общим кризисным состоянием высшей школы. Уровень подготовки абитуриентов, поступающих на профильные факультеты по специальностям, связанным с историей, оставляет желать лучшего: вузовским преподавателям приходится начинать с разъяснения элементарных понятий, практически заново начитывать весь исторический фактаж, прививать навыки работы с картой, учить правильной речи. Восполнение пробелов школьного образования ведёт к тому, что не выполняются задачи, стоящие перед образованием высшим, направленным на обучение специалиста, профессионала. Итогом является низкий уровень профессиональных навыков и умений, который зачастую демонстрируют выпускники отечественных вузов.

Основная причина такого состояния дел, на мой взгляд, кроется в непродуманной государственной политике в области образования вообще, в постоянном реформировании как средней, так и высшей школы, необоснованном росте бумажно-бюро-

кратического сопровождения образовательного процесса. Эта составляющая кризиса исторического образования, как части всей образовательной системы страны, может быть преодолена только при качественном изменении государственной политики. Но есть и другие причины кризисных явлений, связанные с объективным изменением информационного пространства, в котором находится современное общество, и которые требуют перемен в привычной организации образовательного процесса.

Главными участниками в системе высшего профессионального образования являются студент и преподаватель, поэтому для исправления ситуации необходимы перемены как в экспорте, так и в импорте знаний.

Современные российские вузы с большими трудностями отходят от существовавшей ещё в советский период системы высшего образования. Для своего времени она была вполне логично устроена, имела чёткую преемственную связь со средней школой, получение высшего образования было престижным (особенно, если говорить об историческом образовании), высок был и социальный статус вузовского преподавателя. Однако, с тех пор ситуация сильно изменилась, но не затрагивая социально-экономические и политические коллизии, безусловно повлиявшие и на систему образования, стоит особое внимание обратить на изменение информационного поля, в котором находилась высшая школа прежде и находится теперь.

Говоря о студентах и выпускниках исторических факультетов, можно условно поделить их на три основных категории:

– *трансляторы* (те, что научились просто пересказывать полученные знания, они не думают над полученной информацией, просто используют то, что им удалось найти в библиотеке или в Интернете, критический подход к отбору информации на этом уровне отсутствует или проявляется в малейшей степени);

– *компиляторы* (те, кто может собрать воедино и, в идеале, проанализировать существующие исторические взгляды, концепции, чтобы представить некий аргументированный вывод);

– *творцы* (те, кто не просто аккумулирует знания, полученные от разных авторов, но анализирует происхождение этих знаний, учится самостоятельно добывать информацию из разных исторических источников и создавать собственное знание).

Привлекательность советской модели высшего образования для многих видится как раз в том, что доля трансляторов среди выпускников вузов была меньше, чем доля компиляторов и творцов, тогда как среди современных выпускников историче-

ских факультетов она, пожалуй, превалирует[1]. Объясняется это несколькими факторами: во-первых, поступить на престижный исторический факультет в советское время было довольно сложно, и студенты отличались высокой мотивацией к получению знаний; во-вторых, сам процесс образования знаний был сопряжён с преодолением трудностей по добыче информации (нужную книгу надо было отыскать в библиотеке, дождаться на неё своей очереди, если это был редкий экземпляр, или даже заказать через межбиблиотечный обмен, а то и вовсе съездить в столичную библиотеку, большую информационную ценность имели лекционные курсы). Приложение усилий для получения информации повышало её ценность и формировало у студента исследовательские навыки.

Современные реалии исторического образования серьёзно отличаются от этой картины: о высокой мотивации студентов-историков говорить сложно, доля тех, кто действительно хотел бы стать профессиональным историком, невелика. Однако главное изменение произошло с информационным полем: развитие Интернета привело к широкой доступности практически любой информации, но одновременно обрушило её ценность.

То, на чём была построена система образования студентов-историков ещё лет десять-пятнадцать назад, перестало работать. Смысл высшей школы – в получении профессиональных навыков по созданию того или иного продукта, в гуманитарной сфере – это новый информационный продукт. В историческом образовании, в частности, нужно научиться добывать информацию из источников, обрабатывать (анализировать) её, чтобы на выходе получить что-то качественно новое: выпускную квалификационную работу, статью, монографию и т.п. В этой цепочке действий: добыть информацию – проанализировать её – создать новую, каждое из звеньев одинаково важно и каждое требует приложения определённых усилий. Но с развитием Интернета в этой цепи произошёл существенный сбой: поиск информации перестал представлять хоть какую-то трудность. Если раньше на этой стадии происходила самостоятельная исследовательская работа: совершался собственно поиск нужной литературы в библиотеке, её первичная оценка и отбор наиболее важного матери-

[1] Правильнее советскую модель называть, наверное, доболонской, поскольку речь идёт о той системе формирования специалистов с высшим образованием, которая существовала до перехода российской высшей школы к двухуровневой системе бакалавриата и магистратуры.

ала, то теперь любая поисковая система может выдать тысячи готовых вариантов ответа.

Сложился удивительный парадокс: при повышении доступности информации никакого роста профессиональных навыков у студентов – наиболее активной части интернет-пользователей не произошло. На примере преподавания истории это проявилось, в частности, в том, что совершенно бессмысленными стали прежние формы контроля студенческих знаний – рефераты, различного рода конспекты литературы и прочее. Студенты быстро научились находить всё это на просторах Интернета и выдавать за плоды собственного труда[1]. К тому же пропала нужда хранить в голове то, что можно в любую секунду получить из сети – исчезла необходимость в запоминании информации и, как следствие, резко снизился уровень эрудированности студенческой аудитории.

В результате факультеты штампуют тех, кто никакой профессиональной ценности не представляет – обычных трансляторов, в лучшем случае создают компиляторов и совсем уж редко выдают творцов. Казалось бы, двухуровневая система высшего образования как раз и должна вести к тому, чтобы выявлять наиболее способных студентов на стадии бакалавриата и ориентировать их на собственное творчество в магистратуре, но из благих намерений перехода к болонской системе, если таковые и были, ничего не вышло.

Для роста доли творцов среди студентов-историков необходимо структурное изменение образовательных программ – повышение в них роли источниковедческих и историографических дисциплин, тех, где требуется не просто обладание фактами, а умение их анализировать. Общие курсы по отечественной истории и истории зарубежных стран, упор на которые попрежнему делается в образовательных программах университетов, в условиях информационного изобилия должны иметь вспомогательную роль. На первое место, заменив их, или лучше сказать, слившись с ними, должны выйти источниковедческие и историографические занятия. Добыть информацию для студента труда не представляет, нужно его научить этой информа-

---

[1] Халявин Н.В. Несколько слов о проблемах преподавания истории в высшей школе (из опыта преподавателя отечественной истории) // Историко-культурное наследие славянских народов Камско-Вятского региона'2015: Научный альманах. Ижевск, 2015. С. 154-159.

цией пользоваться, анализировать её, понимать, кем, как и для чего она создана.

Именно в этом направлении, на мой взгляд, лежит путь к повышению авторитета и престижа вузовского преподавателя. Университетская система исторического образования во многом сохраняет лекционную форму подачи материала, при этом мыслится, что университетский преподаватель – это творец, то есть он умеет создавать новый научный продукт и должен продемонстрировать студентам свои навыки на лекционных и семинарских занятиях. Однако долгое время (и традиция эта не изжила себя до сих пор) вузовскому педагогу достаточно было просто транслировать или компилировать знания, не смешивая занятия наукой со своей преподавательской деятельностью. При отсутствии у студентов широкого доступа к информационным ресурсам для преподавательского авторитета этого было достаточно: знания преподавателя, полученные из редких и труднодоступных источников, имели самостоятельную ценность и придавали их носителю высокий статус.

Но в современной ситуации всё изменилось: безусловно, авторские лекционные курсы имеют огромную интеллектуальную ценность, но она нивелируется тем, лектор давно стал для студентов лишь одним из возможных источников информации, причём не самым удобным. Ценность профессоров как простых носителей информации уходит в прошлое, но важным остаётся умение создавать знания. Для мотивации студентов к учёбе необходимо, чтобы преподаватель мог показать им, что значит быть творцом. Любой человек может стать потребителем и транслятором исторических знаний, источников становится всё больше: Интернет, телевидение, массовая литература. Но не любой сможет отличить правду от вымысла, фальсификации, подтасовки фактов. Это может сделать только тот, кто знает, как эти знания получены, как они созданы. В исторической науке понимание целей создания той или иной информации всегда было важно, но теперь ценность самой «кухни» – умений по написанию истории – в профессиональном образовании выходит на первое место.

Библиография

Халявин Н.В. Несколько слов о проблемах преподавания истории в высшей школе (из опыта преподавателя отечественной истории) // Историко-культурное наследие славянских народов Камско-Вятского региона’2015: Научный альманах

/ Общ. ред. А.Е. Загребин; ред. кол.: В.С. Воронцов, Р.Н. Касимов, Д.А. Черниенко (отв. ред.). Ижевск: Институт компьютерных исследований, 2015. 160 с.

***Халявин Николай Васильевич**, кандидат исторических наук, доцент кафедры истории России, Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия; nivakha@gmail.com*

University Historical Education in Conditions of Higher School Modernization (from observations of high school teacher)

The article is devoted to the questions of modern historical education at universities, fundamental issues of human sciences teaching, and potential causes of historical education crisis in Russia

Key words: humanitarian education, history teaching, high school, university.

***Halyavin Nikolai Vasiljevich**, doctor of historical sciences, assosiate professor, department of Russian history, Udmurt State University, Izhevsk, Russia; nivakha@gmail*

УДК 378:94(470+574)

Идрисов Р.А.

Проблема сохранения единого исторического знания в социокультурном пространстве Евразии (на примере истории России и Казахстана)

Разрушение Советского Союза имело одним из своих последствий распад единого профессионального сообщества историков. Это явление стало особенно проявляться во взаимоотношениях с представителями национальных исторических школ молодых постсоветских республик. Разрешение данной проблемы требует выработки нового языка научного диспута с коллегами из соседних государств.

Ключевые слова: историческое знание, единое пространство, профессиональное сообщество, научная дискуссия, история Казахстана.

Разрушение Советского Союза имело одним из своих последствий распад единого профессионального сообщества историков. Начало 90-х годов XX в. создало в этой среде состояние эйфории, избавив историческую науку от длительного идеологического прессинга советских лет. Однако исчезновение надоевших рамок вместе с тем стало угрозой не только сохранению единства самого профессионального сообщества, но и существованию научного, содержательного единства исторического знания. Среди определенной части историков возникла опасная иллюзия того, что исчезновение идеологических рамок влечет за собой, мягко говоря, снижение профессиональных требований к содержательной стороне научных работ и степени их аргументированности. Соблазн быстрого успеха привел в итоге к появлению большого числа псевдонаучных работ, основным содержанием которых стало уже не научное знание, а в лучшем случае исторический миф.

Особенно распространенным это явление стало в национальных исторических школах молодых постсоветских республик. Спорность заявленных представителями таких школ позиций с самого начала и вплоть до сегодняшнего дня стала предметом дискуссии и прямой критики со стороны коллег-профессионалов[1]. Для справедливости следует заметить, что яв-

---

[1] Кляшторный С.Г. Россия и тюркские народы Евразии // Цивилизации и культуры. Вып. 2. Россия и Восток: цивилизационные отношения. М., 1995. С. 184-203; Шнирельман В.А. Символическое прошлое. Борьба за предков в Цен-

ление мифа в сфере исторических знаний само по себе неоднозначное и требует своего глубокого изучения. Не случайно, что этот феномен стал предметом неутихающей научной дискуссии. Исторический он оказался неотъемлемым следствием формирования национальной истории вновь образованных государств. В ситуации необходимости быстрого формирования новой национальной идеи в этих странах миф явился лучшим способом решения этой задачи. Он позволил расставить новые акценты в нужных для руководства постсоветских республик местах. Одновременно создавалась возможность успешного проникновения в профессиональную среду части национальной интеллигенции, не имевшей ранее такой возможности в силу неприятия действовавшей идеологической модели. Вопрос обладания профессиональными знаниями, методологией исторического исследования в этой ситуации общественно-политической востребованности быстрого результата отошел на второй план. В итоге сформировалась значительная группа новых специалистов в области национальной истории, не согласных с российской историографией. Многие из них сегодня определяют лицо исторической науки в своих республиках, уже сами оказывая прямое давление на окружающее профессиональное сообщество.

Если перейти к конкретным примерам из истории Казахстана, то можно выделить значительное число узловых моментов, по которым наблюдается явное расхождение в оценках современной российской и казахстанской науки.

Это, во-первых, проблема этногенеза казахов. Она имеет несколько аспектов, одной из которых, например, является попытка этнической идентификации древних насельников Казахстана. В результате так называемые племена «скифского круга» стали все больше утрачивать свое индоиранское происхождение и приобретать черты тюркской идентичности. Наглядные примеры современных трактовок этого вопроса приводит в своей статье Виктор Шнирельман[1].

Другим аспектом вопроса стала развернувшаяся борьба за персоналии крупных исторических личностей, выдающихся мыслителей, ученых древности, уроженцев территории современного Казахстана. Чешский ученый Славомир Горак упомина-

---

тральной Азии // Неприкосновенный запас. 2009. № 4. С. 70-87; Мухамедина Ш. Центральная Азия и Казахстан: исторический «ренессанс» или социальный заказ? // Диалог со временем. 53. М., 2015. С. 119-138.

[1] Шнирельман В.А. Символическое прошлое. Борьба за предков в Центральной Азии // Неприкосновенный запас. 2009. № 4. С. 74-78.

ет о борьбе между узбекскими и таджикскими историками за право национальной идентификации таких мыслителей Востока, как Ибн Сина, аль-Хорезми, аль-Фергани[1]. В Казахстане подобная ситуация сложилась вокруг имени уроженца города Фараба аль-Фараби. Древний город Фараб действительно находился на территории современного Казахстана. Однако четко идентифицировать этническую принадлежность аль-Фараби нельзя, можно лишь предполагать его тюркское происхождение. Тем не менее он однозначно вошел в пантеон предков казахского народа. При этом становится бессмысленным дискутировать на тему более позднего периода процесса этногенеза современных казахов.

Еще один момент, по которому позиции казахстанской исторической науки изменились, это оценка исторической роли Чингис-хана и всего этапа монголо-татарского завоевания степной территории Казахстана. В советский период, следуя в фарватере российских специалистов, казахстанские ученые уделяли большое внимание эпизодам завоевания и разорения древних южных городов. Фактически это было прямой аналогией действий хана Бату в русских княжествах. Сейчас внимание исследователей преимущественно уделяется формированию Золотой Орды, представлявшей собой конфедерацию монголо-татарской элиты и кыпчакских племен. Учитывая ту роль, которую кыпчаки действительно сыграли в процессе этногенеза казахов, возникает мысль об отождествлении себя не с потерпевшими поражение автохтонными насельниками степей, а с победителями, установившими владычество над огромной частью евразийского пространства. Монголо-татарское наследство сыграло большую роль в последовавших процессах государствообразования в Казахском ханстве, оставив в том числе правящую династию чингизидов. Однако оценка участия кыпчаков в разгроме Волжской Булгарии и славянских княжеств приобрела некий политический подтекст.

Особенно большие изменения произошли в оценке периода присоединения территории Казахстана к Российскому государству. Они заметны как при изучении раннего этапа этого процесса, имея в виду деятельность хана Младшего жуза Абулхаира, так и всех последующих. Основные моменты, связанные с этой проблемой, в том числе «увлечение» терминами «колонизация» и

---

[1] Горак Славомир. В поисках истории Таджикистана: о чем таджикские историки спорят с узбекскими? // Неприкосновенный запас. 2009. № 4. С. 60.

«колония», удачно описаны в статье Ш. Мухамединой[1], поэтому не требуют отдельного комментария.

В ряде научных работ эти оценки стали более или менее широко применяться и по отношению к последующему «советскому» этапу истории Казахской Республики. В целом система взаимоотношений России и Казахстана в этот период стала описываться как установление политического и экономического гнета, использование недр Казахстана в качестве сырьевого придатка и организация планомерного переселения больших масс иноэтнического населения с прямой целью растворения в них автохтонов. Внутри этого этапа остается группа локальных проблемных вопросов, как-то: более ужасная по последствиям, чем в центральных районах России, коллективизация (часто она оценивается как прямая политика этноцида), «злонамеренное» размещение в Казахстане пораженных в правах наций в период Великой Отечественной войны, умышленное разрушение экологии Казахстана в период хозяйственного освоения целинно-залежных земель, деятельности ядерного полигона в Семипалатинской области и даже работы космодрома «Байконур», продолжающейся и сегодня.

Логичным итогом такого исторического процесса стало разрушение советской «тюрьмы народов» и новое «счастливое» независимое существование казахской нации.

Приведенный перечень дискуссионных вопросов далеко не полон и может иметь различные региональные варианты, учитывая обширность территории республики и специфику деятельности местных историков. Проблема в данном случае даже не в характере произошедших изменений и не в новом содержании учебников и монографий казахстанских историков. Проблема, на мой взгляд, в выработке нового языка научного диспута с коллегами из постсоветских государств.

Начать здесь следует с того, что определенная доля вины за сложившуюся ситуацию лежит и на профессиональном сообществе российских историков, особенно на представителях крупных научных центров и столичных школ. В начале 90-х гг. XX в. разрыв научных школ – российских и новых «национальных» историков – во многом носил обоюдный характер. Впервые столкнувшись с открытым противодействием в оценках казалось бы установившихся событий и фактов, признанные корифеи исторической науки России предпочли не замечать происходяще-

[1] Мухамедина Ш. Указ. соч. С. 119-139.

го. Долгий предыдущий период официального лидерства отучил их от остроты открытой дискуссии на совместных научных мероприятиях. Между тем представители национальных школ охотно в них вступали, стремясь к официальной легитимации своих позиций в том числе и в России. Комизм этой ситуации был в том, что, несмотря на заявленную самостоятельность, им все еще была важна оценка уровня их достижений именно российскими коллегами. Плохую службу сослужило и то, что самих совместных научных форумов, возможностей личных встреч и открытого обмена мнениями стало заметно меньше. Приятным исключением в данном случае оставались совместные проекты историков из транзитных приграничных регионов. Именно их усилиями, часто в условиях минимального финансирования и низких организационных возможностей научные контакты в рамках профессионального сообщества историков продолжали поддерживаться. Важно, что эту позицию региональных историков часто поддерживали местные власти, не меньше ученых заинтересованные в сохранении хотя бы только экономических взаимосвязей. Однако научный уровень и степень репрезентативности участников подобных мероприятий были невысокими, ведь места их проведения относились почти исключительно к российской периферии. Сами же подобные мероприятия часто приобретали исключительно протокольный характер.

Описанная ситуация разрыва единого научного пространства не могла не дать результата. Но вплоть до начала 2000-х годов никто всерьез не представлял себе масштаба произошедшего. Только последовавшее сужение геополитического пространства влияния России уже в Ближнем Зарубежье, особенно события, произошедшие в Украине, заставили вспомнить о тех безмятежных временах, когда можно было прямо влиять на содержание национальной истории в республиках СССР.

Тем не менее, несмотря на произошедшее, несмотря на «страстные» взывания российских властей к патриотизму и социальной ответственности, актуализации исторического знания все еще не произошло. Без этой предпосылки внутри самой России восстановить в прежней мере, или хотя бы сохранить остатки его единства вряд ли получится. Рассчитывать же на то, что мы, находясь здесь, сможем менторским тоном указывать, что следует и чего не следует писать в учебниках истории Украины или Казахстана уже не приходится. Максимум, что возможно в создавшейся ситуации – создавать свои альтернативные по отношению к представителям национальных школ работы по ис-

тории сопредельных стран, чтобы по крайней мере оставаться готовыми к будущим новым спорам по целому ряду вопросов.

Библиография

Горак Славомир. В поисках истории Таджикистана: о чем таджикские историки спорят с узбекскими? // Неприкосновенный запас. 2009. №4. С. 55-70.

Кляшторный С.Г. Россия и тюркские народы Евразии // Цивилизации и культуры. Вып. 2. Россия и Восток: цивилизационные отношения. М.: «Аллегро-Пресс», 1995. С. 184-203.

Мухамедина Ш. Центральная Азия и Казахстан: исторический «ренессанс» или социальный заказ? // Диалог со временем. 53. М.: ИВИ, 2015. С. 119-138.

Шнирельман В.А. Символическое прошлое. Борьба за предков в Центральной Азии // Неприкосновенный запас. 2009. № 4. С. 70-87.

Идрисов Рустем Анатольевич, *кандидат исторических наук, доцент, ЧГУ им. И.Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия; ridrisov21@mail.ru*

The Problem of Preserving a Single Historical Knowledge in Socio-cultural Space of Eurasia (by the example of the history of Russia and Kazakhstan)

The destruction of the Soviet Union had one of its consequences the collapse of a single professional community of historians. This phenomenon was particularly manifested in the relationship with the representatives of the national historical schools of young post-Soviet republics. The resolution of the problem requires a new language of scientific debate with colleagues from neighboring countries.

Key words: historical knowledge, single space, professional community, scientific discussion, history of Kazakhstan.

Idrisov Rustem Anatoljevich, *candidate of historical sciences, assistant professor, Chuvash state university, Cheboksary, Russia; ridrisov21@mail.ru*

УДК 378:94(574)

Голикова В.И.

Проблемы преподавания исторических дисциплин в высшей школе Республики Казахстан

Реформы образования и изменения геополитической ситуации оказали значительное влияние на процесс преподавания исторических дисциплин в вузах Казахстана. Преподаватели столкнулись с массой проблем, начиная от определения критериев объективности в процессе обучения и заканчивая системой контроля знаний. Автор показывает поиски путей решения проблем преподавания истории и исторических дисциплин.

Ключевые слова: реформирование системы образования; кредитная система; объективность историка-педагога; фальсификация истории; учебные планы; методика преподавания.

Объективными факторами, влияющими на изучение истории и связанных с данной наукой дисциплин, являются современные исторические процессы, которые не имеют однозначной оценки и одинаковой трактовки. Отказ от идеологического монополизма влияет на содержание преподаваемых дисциплин, значительно усложняет процесс обучения, не имеющего теперь шаблонов и твердых установок. Реформирование системы образования, происходящее во многих странах, затрагивает основные принципы и методику обучения.

Реформы высшего образования в Республике Казахстан начались сразу же после обретения страной независимости в 1991 году. Цель реформирования – приблизить систему образования страны к лучшим мировым стандартам, способствовать повышению конкурентоспособности выпускников вузов на мировом рынке. Образовательные структуры Казахстана почти полностью отказались от советской системы образования, стараясь внедрить у себя лучшие зарубежные образцы. К примеру, Казахско-Американский университет в г. Алматы был одним из первых вузов в СНГ, перешедших на американскую кредитную систему обучения. Республика имеет немало достижений на пути сближения с системами образования других стран, одним из которых является включение вузов РК в Болонский процесс. За годы независимости большинство вузов Казахстана установили прямые контакты с зарубежными вузами, происходит активный обмен студентами, преподавателями, образовательными программами. Внедрение трехъязычия в систему образования

РК (казахский, русский, английский) повысило значимость изучения языков и сделало доступным общение студентов и педагогов на различных уровнях.

Реформирование не могло не сказаться на учебных планах, программах и методике преподавания всех общественных дисциплин. Так, например, в учебные планы в качестве обязательных были введены курсы политологии, культурологии, социологии, которые тесно связаны с изучением истории. Предмет «История Казахстана», который ранее читался только на исторических факультетах в вузах, стал обязательным для всех специальностей и получил приоритет по сравнению с другими историческими дисциплинами для гуманитарных специальностей. Во всех вузах разработаны и внедрены элективные курсы по общественным дисциплинам, в том числе, и по истории; содержание новых курсов призвано было отражать местную, национальную специфику и изменения в мировой экономике и политике. Появилось большое число учебников и учебных пособий разнообразной тематической направленности. Доступными стали иностранные источники, что расширило кругозор участников учебного процесса. Данные факторы не могли не повлиять на процесс преподавания исторических дисциплин, затрагивая сам подход к преподаванию. Если обозначить круг задач и проблем, появившихся в сфере преподавания истории, то к ним можно отнести прежде всего вопрос об объективности педагога-историка; о роли исторических дисциплин в процессе подготовки высококвалифицированных специалистов; о содержании данных дисциплин; о методике преподавания; о проведении контроля знаний.

При всем многообразии проблем, главная в преподавании истории – проблема объективности, Данную проблему можно разделить на две составляющих: объективность исторической науки и объективность того, кто трактует историю, в данном случае, преподавателя. Споры об объективности истории не прекращаются уже несколько столетий. Достаточно сослаться на недавние большие дискуссии в ученых кругах на тему «Может ли история быть объективной?», прошедших в Институте всеобщей истории Российской академии наук (2011 г.) и на историческом факультете МГУ (2012 г.)[1]. В этой связи невозможно не согла-

[1] Может ли история быть объективной? // Новая и новейшая история. 2012. № 3. С. 3-40.

ситься с мнением британского историка Э. Карра, полагавшего, что историй может быть столько, сколько историков в обществе[1].

Преподавание истории в настоящее время значительно осложнено тем фактом, что историческое прошлое зачастую используется как инструмент в информационной войне- это касается не только Казахстана. Но в РК, к сожалению, история интерпретируется не только профессиональными историками, но и специалистами, далекими от исторической науки, а также людьми, просто интересующимися историей и не имеющими специальной подготовки. История превратилась в занимательное чтение, акцент делается не на целостность исторического процесса во всем его многообразии, а на сенсационные подробности исторических событий, не подкрепленных научными источниками. Появилось множество так называемых «альтернативных историй», опровергающие традиционные научные исторические школы. Смелые нетрадиционные мысли привлекают внимание студентов, которые не придают особого значения доказательной базе, им становится неинтересно и скучно работать с источниками, где требуется работа мысли, а не просто эмоциональное восприятие.

Другая сторона, затрудняющая объективный подход к истории, – это соблазн национальных историков представить историю своего государства, народа более значимой, чем история других народов. Данная тенденция особенно ярко проявляется в государствах, недавно вставших на путь независимого развития. Политикам и историкам очень хочется показать свою страну наследницей богатого исторического прошлого, вывести корни своей государственности из более далеких времен, даже если это не соответствует исторической действительности. Явная фальсификация допускается и при освещении событий современной истории. Например, даже в Казахстане, откуда на фронт Великой Отечественной войны ушли более 1 миллиона воинов и 512 казахстанцам было присвоено звание Героя Советского Союза (из них 98 казахов), звучат призывы к «переосмыслению» истории Великой Отечественной войны[2]. Именно роль защитника страны подвергается сомнению некоторыми казахстанскими авторами, распространяющими свое мнение через средства массовой информации. Так, например, газета

---

[1] Carr E. What is History? Cambridge University Press, 1961. P. 18-20.

[2] Пересмотр итогов Великой Отечественной войны недопустим // Казахстанская правда. 2013. 13 июля.

«Ана тілі» заявила: «Немцы не воевали на казахской земле. Казахов и другие народы насильно заставили участвовать в войне, они невольно защищали чужую землю»[1]. Более того, предлагается включить понятие «чужая война» в школьные учебники истории[2]. Результат – искажение восприятия войны у школьников: их знания о Великой Отечественной войне начинаются от шкалы полного невежества («наши одержали победу над французами») до непонимания сути событий («война была между немцами и русскими»)[3]. С подобными «знаниями» молодежь приходит в вузы и преподавателю приходится затрачивать значительные усилия по восстановлению базовых знаний по истории, прежде чем поднять их на вузовский уровень.

Особое место в изучении истории занимает новейшая история, так как осмысление событий XX–XXI вв. способствует формированию мировоззрения студента, является основой для понимания тенденций мирового развития и их аналитической оценки. Но при изучении современной политики возникают определенные трудности, связанные с дискуссионным характером трактовки различных явлений и событий и неразработанностью многих тем. Отсутствие фундаментальных трудов по проблемам новейшей истории приводит к довольно вольной интерпретации фактов и событий. Данная ситуация имеет и положительную сторону, так как усиливает дискуссионный момент в процессе преподавания, но одновременно вносит сумятицу в знания студентов.

В соответствии с решениями Министерства образования и науки РК учебные планы вузов должны соответствовать требованиям Государственных Общеобразовательных Стандартов Образования (ГОСО), хотя и была провозглашена политика автономии вузов. За годы независимости ГОСО менялись несколько раз и не всегда в сторону улучшения. Например, на специальности «Международные отношения» изменения по дисциплинам «Новая история» и «Новейшая история» производились три раза. Если в 2006 году в учебные планы были включены четыре отдельные дисциплины («Новая история стран Европы и Америки», «Новая история стран Азии и Африки», «Новейшая ис-

---

[1] Ибраев Т. Прошивка памяти. История Великой Отечественной войны все чаще становится мишенью для провокаций // ЦентрАзия. 2015. 27 января. URL: www.centrasia.ru.

[2] Казахстан: как пишут учебники истории: bbcrussian.com.

[3] Интервью с профессором, доктором исторических наук К. Серикбаевым. URL: http://365.info.kz

тория стран Европы и Америки», «Новейшая история стран Азии и Африки» – каждая по два кредита, всего 120 аудиторных часов), то в настоящее время данные дисциплины, объемные по своему содержанию, интегрированы в одну дисциплину «Новая и новейшая история зарубежных стран» (60 аудиторных часов). Результат плачевный: если принять во внимание тот факт, что базовые школьные знания по предмету «Всемирная история», как правило, приближаются к нулевой отметке, на этой основе огромный фактологический, мировоззренческий, культурологический материал данного учебного курса преподавателю приходится подавать схематически, останавливаясь лишь на ключевых событиях и явлениях новой и новейшей истории. Система самостоятельной работы студента, по которой согласно кредитной системе, студент должен затратить в два раза больше по сравнению с аудиторными занятиями времени на самостоятельное изучение, пока себя не оправдывает.

Методика преподавания истории также претерпела значительные изменения: обучение в целом сейчас ориентировано на студента, на развитие его творческого и научного потенциала, на развитие лидерских качеств. Это, несомненно, положительная тенденция: студент не является более простым получателем знаний, которые ему передает педагог, современный студент является активным участником процесса обучения. Хотя многие преподаватели все-таки предпочитают старую, «традиционную» методику преподавания, все большее число педагогов используют новейшие технологии обучения. Как недостаток здесь можно отметить, что большое число, в основном, молодых преподавателей смещают акцент на развитие коммуникативных способностей студента, его критического мышления, эмоциональное восприятие в ущерб глубокому знанию фактологического материала.

Пожалуй, самым критикуемым нововведением в образовании является система контроля и оценки знаний студентов, в частности, компьютерное тестирование. Логика введения данной системы понятна – она вписывается в рамки борьбы с коррупцией в системе высшего образования. В Казахско-Американском университете, например, контакт между студентом, проходящим тестирование по определенному предмету во время экзаменационной сессии, и ведущим данный предмет преподавателем во время экзамена сведен к нулю. Контроль за ходом экзамена осуществляют другие преподаватели или сотрудники университета. Проведение экзамена не вызывает возражений. Кри-

тике подвергается форма проведения экзамена, а именно, компьютерное тестирование. История в данном случае сводится к схемам, проверка знаний студентов – к их умению угадывать правильный вариант ответа. Падает значимость лекционных и практических занятий, так как студент уверен, что с компьютерным тестированием он справится даже при минимальной подготовке. В результате у большей части студентов плохо развита устная речь, зачастую они затрудняются правильно сформулировать свою мысль.

Представляется, что решение вышеперечисленных проблем не должно представлять трудностей ни для преподавателей, ни для административных органов, нужно лишь изменить подходы к системе образования вообще и к преподаванию исторических дисциплин, в частности. Предлагаемые меры можно свести к следующим:

– преподаватель исторических дисциплин должен стремиться к тому, чтобы, наряду с альтернативными мнениями, предоставлять для студентов предельно объективную информацию, общепризнанную в научном сообществе;

– в процессе обучения преподавателям надо активнее внедрять новейшие технологии обучения, призванные углубить знания студентов и развить их когнитивные способности;

– ответственные органы должны учитывать мнение педагогической общественности при введении новаций в систему образования.

Библиография

Carr E. H. What is History? Cambridge University Press, 1961. P. 18-20.

Ибраев Т. Прошивка памяти. История Великой Отечественной войны все чаще становится мишенью для провокаций // ЦентрАзия. URL:www.centrasia.ru. 27.01.2015 (дата обращения 20.12.2015).

Интервью с профессором, доктором исторических наук К. Серикбаевым. URL: http://365.info.kz (дата обращения 12.01.2016).

Казахстан: как пишут учебники истории. URL: bbcrussian.com.(дата обращения 8.01.2016).

Может ли история быть объективной? // Новая и новейшая история. 2012. № 3. С. 3-40.

Пересмотр итогов Великой Отечественной войны недопустим // Казахстанская правда. 2013. 13 июля.

Голикова Валентина Ивановна*, старший преподаватель, ассистент профессора, Международная образовательная корпорация, Казахско-Американский университет, г. Алматы, Республика Казахстан; vig1948@inbox.ru*

Problems of Teaching Historical Disciplines in Higher Education of the Republic of Kazakhstan

Education reforms and changes in the geopolitical situation had a significant impact on the teaching of historical disciplines in higher educational institutions of Kazakhstan. Teachers are faced with many challenges, ranging from the definition of the objective criteria in the learning process and ending the system of control of knowledge. The author shows the search for ways to solve problems of teaching history and historical disciplines.

Key words: reforms in education; credit system; objectivity of history teacher; misuse of history; curricula; methodic of teaching.

Golikova Valentina Ivanovna, *senior lecturer, assistant professor, International education corporation, the Kazakh-American University, Almaty, Republic of Kazakhstan; vig1948@inbox.ru*

УДК 373:94(476)

Гронский А.Д.

Образ Великого Княжества Литовского в белорусских школьных учебниках истории

В статье рассматривается, как оценивается Великое княжество Литовское в белорусских школьных учебниках. Указывается, что в белорусскую учебную литературу вводятся этнонимы, которые появились позже и не характерны для XIII–XVI вв. Анализируется информация о функционировании старобелорусского языка и его отличии от русского языка того времени.

Ключевые слова: школьные учебники истории, Великое княжество Литовское, средневековая белорусская государственность, старобелорусский язык.

В учебнике «Истории Белоруссии» за 7 класс[1] изучается история Великого княжества Литовского. Несмотря на то, что Белоруссия была лишь частью Литовского княжества, а правящая династия и вовсе была балтской, государство изучается как сугубо белорусское. Также считается, что в это время появилась белорусская народность[2]. О былом древнерусском единстве в учебнике уже не упоминается. Так, в параграфе «Истоки образования Великого княжества Литовского» «земли Руси» упоминаются всего один раз в связи с описанием монгольского нашествия, зато говорится о белорусских княжествах[3]. Несмотря на смену нагрузки главного действующего лица (вместо предков белорусов на сцене внезапно появились собственно белорусы), в приложении к параграфу представлены выдержки из источников, где постоянно упоминается Русь или производные от неё слова[4]. В вопросах к параграфу есть и такие: «Назовите отличительные черты древнерусской общности» и «Когда и почему начался процесс выделения населения белорусских земель в отдельную народность»[5]. Т.е. авторы подводят школьников к логическому осмыслению потери былого единства, хотя приведённые источники этого не иллюстрируют. В связи с этим термины, указыва-

---

[1] Штыхов Г.В., Бохан Ю.Н., Краснова М.А. История Беларуси: вторая половина XIII – первая половина XVI в.: учебн. пособие для 7-го кл. общеобразоват. учреждений с рус. яз. обучения. Минск: Народная асвета, 2009.

[2] Там же. С. 5.

[3] Там же. С. 8.

[4] Там же. С. 11.

[5] Там же. С. 47-48.

ющие на этнокультурную принадлежность предков современных белорусов, берутся в кавычки: представители «русских» родов, в «русских» городах, «русские» земли, «русское» православное население и т.д.[1] Также в кавычках употребляется и слово «русины», а далее в скобках и без кавычек уточняется, что это были белорусы и украинцы[2]. В то же время понятие белорусские феодалы пишется без кавычек[3], хотя вряд ли кто-нибудь из жителей средневекового Литовского княжества так себя называл. Кстати, в учебнике приведён отрывок из Привилея 1563 г. короля польского и великого князя литовского Сигизмунда II Августа (1548 – 1572), в котором говорится о сословии рыцарском и шляхетском «как литовского, так и русского народа», а также упоминаются «как Литва, так и Русь»[4]. В конце учебника, подводя итоги, авторы пишут, что «в XIV–XV вв. население белорусских земель уже выделяло себя среди других народов». «Бытовало много различных названий наших предков: “русь”, “русины”, “люди руси”, “литвины”, “литвины-белорусы”, было также название “полешуки”»[5]. Однако от каких соседних народов отделяли себя предки белорусов, от балтских, с которыми жили в одном государстве, от таких же русских (или, если говорить более политкорректно, восточных славян), с которыми раньше жили в одном государстве или от тех и от других одновременно.

Именно период существования Великого княжества Литовского для белорусских историков является значимым в отношении доказательства субъектности белорусов. Самым главным маркером особости они считают язык. Поэтому упоминание о старобелорусском языке является неоспоримым фактом существования белорусской народности. Однако, когда и каким образом один из древнерусских диалектов превратился в старобелорусский язык остаётся непонятным. Между тем ещё в XVI в. «восточнославянский и белорусский просветитель и гуманист»[6] Франциск Скорина чётко указывал, что его книги «выложены на языке русском»[7]. Это неудобство белорусские историки-люби-

---

[1] Там же. С. 46.

[2] Там же. С. 68. (Это по отношению к 30-м гг. XV в.)

[3] Там же. С. 57.

[4] Там же. С. 128.

[5] Там же. С. 117-118.

[6] Беру в кавычки не потому, что не допускаю его первенства, а по причине того, что эта фраза является цитатой из учебника. Такое название носит последний параграф «Истории Белоруссии» за 7 класс.

[7] В качестве примера можно привести изображение титульных листов изданных Ф. Скориной «Притчей Соломона», «Иисуса Сирахова», «Чисел», 2-й и

тели пытались преодолеть ещё в начале XX в., безапелляционно заявляя, что в древности белорусский язык называли русским, а современный русский – московским[1]. Но тогда получается, что в период существования независимых Новгородской земли, Великого княжества Тверского, Великого княжества Рязанского и прочих немосковских территорий, все они пользовались московским языком. Или же у каждого государства был свой новгородский, тверской или рязанский язык? Учебник не даёт ответа на вопрос, признавали ли жители средневековой Литвы и Москвы свои языки разными, или для них это было одно и то же. Тот факт, что Ф. Скорина хотел продавать свои книги на территории Московской Руси, говорит о достаточной прозрачности старорусского московского извода и старобелорусского языков.

Ранее в белорусской средневековой истории самым «антирусским» был XVI в. Именно в это время произошла череда московско-литовских войн, которые очень сильно подорвали могущество Литвы. По сути, ранее эти войны воспринимались как русско-белорусские. Теперь в школьных учебниках градус агрессии не только снизился, но и практически исчез. Так, эпоха московско-литовских противостояний XVI в. иллюстрируется фразами: «дело дошло до военного конфликта»[2], «начались столкновения на границе [...], они переросли в масштабный военный конфликт. Он закончился в пользу московских войск»[3], Иван III «объявил Великому княжеству Литовскому очередную войну». «Война закончилась не в пользу ВКЛ»[4], «наибольшего напряжения противостояние между Великом княжеством Литовским и Московским государством достигло в войне 1512 – 1522 гг.»[5], «летом 1534 г. войска ВКЛ двинулись в Смоленскую и Северскую земли. В ответ московские войска предприняли рейды в белорусские земли»[6]. Московско-литовское противостояние показано без национально окрашенных эмоций о вечном враге, чем грешили учебники периода раннего белорусского суверенитета. Сегодня эти войны подаются как пограничные конфликты, кото-

---

3-й книги «Царств», которыми проиллюстрирована статья о первопечатнике: Галенчанка Г. Скарына Францыск // Энцыклапедыя гісторыі Беларусі . У 6 т. Т. 6. Кн. 1. Мінск, 2001. С. 309-315.

[1] Новіна А. На дарозі да новаго жыцьця. Пецярбург, 1912. С. 5.

[2] Там же. С. 91.

[3] Там же. С. 92.

[4] Там же. С. 93.

[5] Там же. С. 93.

[6] Там же. С. 94.

рые, кстати, со стороны Москвы были освящены идеологией сбора русских земель (но про это белорусские учебники молчат, чтобы не дать повода думать, что для Москвы эти войны были хоть в чём-то справедливыми). Литва во второй половине XV в. отказалась от лозунга сбора русских земель, оставив инициативу в руках Москвы. Интересна констатация факта того, что Иван III, собрав все русские земли, которые не вошли в состав Великого княжества Литовского, стал предъявлять претензии уже и на те земли Руси, которые входили в состав Литвы[1]. Однако, когда такие претензии литовская сторона под лозунгом сбора русских земель предъявляла к Москве, это подавалось как естественный процесс. Действия же московского государя всея Руси определяются как претензия.

Ещё один из идеологических моментов, который всегда подчёркивался белорусскими историками, – это отношение в Московском государстве к книгам Ф. Скорины. То, что москвичи их сжигали, подавалось как один из признаков невежества русских и высокой культуры белорусов, имевших своё книгопечатание и стремившихся облагодетельствовать непросвещённых московитов. В учебнике про этот эпизод сказано достаточно спокойно и даже объяснено, почему в Московском государстве книги Скорины не получили распространения. «Издания Скорины не соответствовали принятым в Московском государстве церковным канонам»[2]. Действительно, вряд ли понравился бы искренне верующему человеку тот факт, что в тех местах, где обычно в священных книгах изображается Иисус Христос, Скорина изображал себя.

В учебнике по всемирной истории этого периода[3] не акцентируется внимание на то, что Московское княжество перехватило инициативу у Литовского княжества в процессе сбора русских земель. Об этом говорится, но просто подаётся как факт. Указывается, что в конце XIV в. противником Литвы стала Москва, которая занималась тем же[4].

Таким образом, история Великого княжества Литовского в белорусских учебниках подаётся как история своего государства, в отличие от истории Российской империи или СССР в те периоды,

---

[1] Там же. С. 92.

[2] Там же. С. 141.

[3] Фядосік В.А. і інш. Гісторыя сярэдніх вякоў: XIV – XVI стст: вучэбн. дапам. для 7-га кл. агульнаадукац. устаноў з беларус. мовай навучання; пад рэд. В.А. Фядосіка. Мінск: Народная асвета, 2009.

[4] Там же. С. 99.

когда Белоруссия входила в их состав. Положительным фактом является то, что градус неприязни к восточному соседу в современных белорусских учебниках снизился. Однако серьёзной проблемой остаётся проблема формирования белорусов и их языка. Каких-то логических объяснений этому процессу учебник не приводит. Также без каких-либо доказательств приведено упоминание о формировании старобелорусского языка. Был ли это язык или всего лишь диалект, чем язык и диалект отличаются друг от друга, почему, если в Литве писали на старобелорусском, это без проблем понималось носителями «московского» языка. На эти вопросы учебник не отвечает, хотя именно они должны были бы конкретно подтвердить или опровергнуть время формирования белорусской народности или народа и старобелорусского языка как одного из основных белорусских признаков.

Библиография

Галенчанка Г. Скарына Францыск // Энцыклапедыя гісторыі Беларусі. У 6 т. Т. 6. Кн. 1. Пузелі – Усая. Мінск: Беларуская энцыклапедыя імя Петруся Броўкі, 2001. С. 309–315.

Новіна А. [Луцкевіч А.] На дарозі да новаго жыцьця. Пецярбург: Друкарня Пенткоўскаго, 1912. 28 с.

Фядосік В.А. і інш. Гісторыя сярэдніх вякоў: XIV – XVI стст: вучэбн. дапам. для 7-га кл. агульнаадукац. устаноў з беларус. мовай навучання; пад рэд. В.А. Фядосіка. Мінск: Народная асвета, 2009. 167 с.

Штыхов Г.В., Бохан Ю.Н., Краснова М.А. История Беларуси: вторая половина XIII – первая половина XVI в.: учебн. пособие для 7-го кл. общеобразоват. учреждений с рус. яз. обучения. Минск: Народная асвета, 2009. 159 с.

Гронский Александр Дмитриевич, *кандидат исторических наук, доцент, заместитель заведующего Центром евразийских исследований филиала Российского государственного социального университета в Минске, Белоруссия; a.gronskiy@yandex.ru*

The Image of the Grand Duchy of Lithuania in Belarusian History School Textbooks

The article discusses how is valued the Grand Duchy of Lithuania in the Belarusian school textbooks. It is stated that the Belarusian textbooks introduced ethnonyms, which appeared later and are not characteristic for XIII - XVI centuries. The article analyzes the information on the functioning of the old Belarusian language and its difference from the time of the Russian language

Key words: Belorussian school textbooks on History, the Grand Duchy of Lithuania, medieval Byelorussian statehood, the Old Byelorussian language.

Gronskiy Alexander Dmitrievich, *candidate of historical sciences, associate professor, assistant manager of the Center for Eurasian studies of the branch of the Russian state social university in Minsk, Belorussia; a.gronskiy@yandex.ru*

УДК 373:94(470)

Столяров А.М.

Война за польское наследство в современных российских школьных и вузовских учебниках истории

В статье характеризуется фактологическое и идейное содержание раздела о войне за польское наследство в современных российских учебниках для студентов университетов и в школьных учебниках.

Ключевые слова: учебник истории, война за польское наследство, Речь Посполитая, Курляндское герцогство, Анна Иоанновна, Эрнст Бирон, Станислав Лещинский, Август III.

Важной задачей при разработке содержательного компонента школьного и вузовского учебника по истории России является достижение фактологического и оценочного соответствия между этим содержанием и результатами, достигнутыми в современной историографии по освещаемым в учебниках проблемам. Это касается как внутренней социально-экономической и политической жизни общества, так и внешней политики страны. В истории внешней политики России выделяется XVIII столетие. Это было самое «военное» столетие России по количеству проведённых войн и по количеству лет, проведённых в военных конфликтах. А среди этих войн по определённым причинам выделяется война за польское наследство 1733–1735 годов.

Война за польское наследство стала первой войной России после окончания петровской эпохи. Эта война также стала первой проверкой эффективности русской армии и флота, реформированных в петровскую эпоху. Однако более важным является вопрос о причинах этой войны и об участии в ней России. В данном вопросе возникают сложности. Война за польское наследство занимает своеобразное «маргинальное» положение в учебниках в разделе о внешней политике России по сравнению с другими войнами первой половины XVIII века. В случае с Северной войной и академическая наука, и учебники давно достигли консенсуса, предложив в качестве главной причины участия России необходимость обретения выхода к Балтийскому морю для развития прямых связей с Западной Европой. В войне с Турцией в 1735-1739 годах в правление Анны Иоанновны главной задачей в учебниках называется борьба с Крымским ханством, которое

постоянно беспокоило набегами южные окраины России. В русско-шведской войне 1741-1743 годов в правление Елизаветы Петровны Россия не позволила Швеции взять реванш за поражение в Северной войне. Поэтому в учебниках господствует общий момент, что во всех этих войнах Россия отстаивала свои национальные интересы – обрела и защитила выход к морю и защищала на юге свои окраины от разорения крымчаками.

В случае с войной за польское наследство проблема защиты Россией своих национальных интересов выглядит намного сложнее, ведь Речь Посполитая в годы накануне войны ничем России не угрожала. В связи с этим обстоятельством данный военный конфликт в современных учебниках репрезентируется неоднозначно. Активизация России связывается со смертью в феврале 1733 году короля Речи Посполитой Августа II и попыткой занять польский престол с помощью Франции со стороны Станислава Лещинского. Против этого выступила Россия. Русская армия оттеснила Лещинского в порт-крепость Данциг, разбила там высадившийся французский десант, а потом утвердила на польском престоле кандидата Анны Иоанновны – саксонского курфюрста Августа III. Во многих учебниках даётся лишь такая краткая констатация фактов без объяснения многих вопросов[1]. Почему Россия выступала против кандидатуры Лещинского? Почему Россия выдвинула на польский престол фигуру саксонского курфюрста Августа III? В чём же состоял внешнеполитический смысл этой войны для России?

Объяснения же причин этого обстоятельства, которые даются в современных российских учебниках, оставляют много вопросов. Предлагается мало обоснованная точка зрения, что утверждение Станислава Лещинского на польском престоле представляло опасность для России, так как повлекло бы за собой усиление Речи Посполитой. Такой подход, например, полностью господствует в учебнике А.Н. Сахарова, который характеризует Станислава Лещинского как «отъявленного неприятеля России», некритично используя при этом его характеристику российским Кабинетом министров: «кроме злых поступков ожидать от него ничего нельзя»[2]. При этом единственным аргументом в пользу выше названной причинно-следственной связи вы-

---

[1] См. напр.: Павленко Н.И., Андреев И.Л., Ляшенко Л.М. История России с древнейших времён до конца XIX века. М., 2008. С. 176; Орлов А.С., Георгиев В.А., Георгиева Н.Г., Сивохина Т.А. История России. М., 2015. С. 151.

[2] Сахаров А.Н. История России. С древнейших времён до конца XVIII века. Т. 1. М., 2007. С. 719.

двигается тот факт, что Станислав Лещинский в годы Северной войны России против Швеции был шведским, а значит антироссийски настроенным, ставленником на польском престоле. Таким образом, в учебниках наблюдается попытка оправдания вмешательства России во внутреннюю ситуацию в Речи Посполитой якобы появившейся для России потенциальной угрозой. Действия России рисуются как вынужденная превентивная ответная реакция на появившуюся в соседней стране угрозу её безопасности.

В действительности, утверждение Станислава Лещинского на польском престоле не могло привести в тех исторических условиях к усилению государственности Речи Посполитой из-за внутренних причин её ослабления в предшествующий период в XVII веке. В таком случае можно говорить, что российское правительство Анны Иоанновны переоценивало исходящую от Лещинского опасность, крайне субъективно воспринимая разворачивающиеся события, но именно этот субъективизм превращают в объективную реальность ряд авторов современных учебников.

Второй линией рассуждений о том, почему Россия выступила против Лещинского, в учебниках выставляется то, что он был креатурой враждебной России Франции. В учебниках подчёркивается активность Франции в деле утверждения Лещинского королём Речи Посполитой. Л.В. Милов, Н.И. Павленко пишут об «обильных подкупах» Францией польской шляхты в пользу Лещинского[1]. При этом не упоминается, что Россия также тратила деньги на подкуп польских шляхтичей, и это делалось в условиях крайней финансовой нестабильности в стране. Кроме того, остаётся неясной причина враждебности Франции к России. Н.И. Павленко пишет: «Франция могла создать послушный себе блок государств вдоль границ России в составе Речи Посполитой, Швеции и Османской империи»[2], но для чего это было нужно Франции, и чем Россию не устраивал профранцузский польский король, понять невозможно.

При этом в ряде учебников присутствует позиция, что Россия вмешалась в ситуацию в Речи Посполитой только после получения просьбы о таком вмешательстве от самих же поляков. Н.И. Павленко пишет: «Сторонники Августа обратились к России... с «Декларацией благожелательных», в которой просили

---

[1] Милов Л.В. История России XVIII–XIX веков. М., 2001. С. 170; Павленко Н.И. История России с древнейших времён до 1861 года. М., 2003. С. 316.

[2] Павленко Н.И. Указ. соч. С. 316.

защитить «польскую форму» правления от вмешательства Франции»[1]. Такая же линия рассуждений присутствует и у Л.В. Милова[2]. Таким образом, в учебниках создаётся во многом искусственный контраст между грубым вмешательством Франции во внутреннюю ситуацию в Польше и, якобы, вынужденной помощью со стороны России. Однако факты этому противоречат. «Декларация доброжелательных» была составлена в сентябре 1733 года, а русская армия вошла в пределы Речи Посполитой в апреле этого года, а решение о вводе войск было принято ещё в феврале, и тогда же 28 полков русской армии были подведены к границе Речи Посполитой[3]. Правда, следует отметить, что другие авторы указывают на «подготовительную» роль России в появлении этой «Декларации», которая была использована для оправдания ввода русских войск «просьбами» самих же поляков[4].

Неполной является рисуемая в учебниках картина о мотивах российского руководства сделать ставку на фигуру саксонского курфюрста Фридриха-Августа II, который и был в итоге возведён на польский престол под именем Августа III. Л.В. Милов пишет, что выгода России состояла в том, что Август «обязывался ликвидировать польские претензии на Лифляндию и сохранить «образ правления» Польши… безудержной шляхетской демократии, гарантировавшей положение Польши в качестве слабой державы»[5]. Об этом же пишет А.Н. Сахаров[6]. Выражение «обязывался сохранить образ правления» подразумевает, что до 1733 года Россия имела определённые гарантии фиксации политического устройства Речи Посполитой в неизменности, которые и подтвердил Август. Однако об этом периоде (с начала XVIII века до 1733 года) русско-польских отношений подавляющее большинство авторов учебников молчат. Такой же нераскрытой является подоплёка «польских претензий на Лифляндию». Единственным автором, который немного приоткрывает «завесу тайны» в этом вопросе, является И.В. Курукин. В своём учебнике он пишет, что ещё «Пётр I добился легального права вмешиваться во внутренние дела»[7] Польши. Фактически Россия

---

[1] Там же.

[2] Милов Л.В. История России XVIII – XIX веков. М., 2008. С. 203.

[3] Анисимов Е.В. Анна Иоанновна. М., 2002. С. 263.

[4] Павленко Н.И., Ляшенко Л.М., Твардовская В.А. Указ. соч. С. 78.

[5] Милов Л.В. Указ. соч. С. 202-203.

[6] Сахаров А.Н. История России. С древнейших времён до конца XVIII века. Т. 1. М., 2007. С. 719.

[7] Курукин И.В. История России. XVIII век. М., 2010. С. 214.

установила протекторат над Речью Посполитой и не желала его утрачивать в случае смены в ней правителя. Это признаётся в современной российской историографии: «Война за польское наследство была вызвана намерением России сохранить свой контроль»[1] над Речью Посполитой.

А.Н. Сахаров добавил важный пункт в обязательства Августа перед Россией, о котором не упоминают другие авторы, – «не менять форму правления в Курляндии»[2]. Однако раскрывать его подоплёку автор не стал, и для студентов ситуация остаётся неясной. А между тем именно курляндский вопрос считается в современной российской (и польской) историографии войны за польское наследство одним из важнейших. Курляндское герцогство считалось де-юре частью Речи Посполитой – её вассалом. Ещё Пётр I после смерти курляндского герцога в 1711 году запретил местному дворянству под угрозой применения армии избирать нового герцога (хотя кандидатура в наличии была), и оставил правительницей в герцогстве свою племянницу Анну Иоанновну. В 1726 году курляндским герцогом пытался стать Александр Меншиков. Это раздражало польскую знать. В 1730 году на сейме в Гродно поляки, воспользовавшись политическим кризисом в России («затейкой верховников») проголосовали за полное присоединение Курляндии к своей территории, однако фактически в ней ничего не поменялось[3]. Когда Анна Иоанновна пришла к власти в России, то курляндским герцогом захотел стать её фаворит Эрнст Иоганн Бирон. В 1733 году, воспользовавшись смертью польского короля, Россия утвердила Бирона на престоле герцогства, а Август III с этим молчаливо согласился. Фактически Россия усилила свои позиции в Курляндском герцогстве, используя политический кризис в Польше[4]. Таким образом, материал учебников не соответствует современным представлениям о войне за польское наследство в российской историографии и требует корректировки с учётом этих представлений.

---

[1] От царства к империи. Россия в системах международных отношений. Вторая половина XVI – начало XX века. М., 2015. С. 167.

[2] Там же. С. 719.

[3] Анисимов Е.В. Куда ж нам плыть? Россия после Петра Великого. М., 2010. С. 135-137.

[4] Российское государство от истоков до XIX века: территория и власть. М., 2012. С. 372; Нелипович С.Г. Союз двуглавых орлов: русско-австрийский военный альянс второй четверти XVIII века. М., 2010. С. 88-135.

Библиография

Анисимов Е.В. Анна Иоанновна. М.: Молодая гвардия, 2002. 362 с.

Анисимов Е.В. Куда ж нам плыть? Россия после Петра Великого. М.: АСТ: Астрель, 2010. 604 с.

История внешней политики России. XVIII век. М.: Международные отношения, 1998. 304 с.

Курукин И.В. История России. XVIII век. М.: Дрофа, 2010. 254 с.

Милов Л.В. История России XVIII–XIX веков. М.: Эксмо, 2008. 784 с.

Нелипович С.Г. Союз двуглавых орлов: русско-австрийский военный альянс второй четверти XVIII века. М.: Квадрига, 2010. 408 с.

Орлов А.С., Георгиев В.А., Георгиева Н.Г., Сивохина Т.А. История России. М.: Проспект, 2015. 528 с.

От царства к империи. Россия в системах международных отношений. Вторая половина XVI–начало XX века. М.; СПб.: Институт российской истории РАН; Центр гуманитарных инициатив, 2015. 440 с.

Павленко Н.И. История России с древнейших времён до 1861 года. М.: Высшая школа, 2003. 560 с.

Павленко Н.И., Андреев И.Л., Ляшенко Л.М. История России с древнейших времён до конца XIX века. 10 класс. Базовый уровень. М.: Дрофа, 2008. 335 с.

Павленко Н.И., Ляшенко Л.М., Твардовская В.А. История России. XVIII–XIX века. М.: Дрофа, 2001. 384 с.

Российское государство от истоков до XIX века: территория и власть. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2012. 462 с.

Сахаров А.Н. История России. С древнейших времён до конца XVIII века. Т. 1. М.: АСТ: Астрель, 2007. 960 с.

Столяров Алексей Михайлович, *кандидат исторических наук, доцент кафедры истории России и стран ближнего зарубежья Казанского (Приволжского) федерального университета, Казань, Россия; yagello1386@mail.ru*

War of the Polish Succession in modern Russian school and high school history textbooks.

The article describes the factual and ideological content of the section on the War of the Polish Succession in modern Russian textbooks for university students and school textbooks .

Key words: textbook of history, War of the Polish Succession , Rzeczpospolita , the Duchy of Courland , Anna Ivanovna , Ernst Biron , Stanislaw Leszczynski , August III.

Stolyarov Aleksey Mikhailovich*, candidate of historical sciences, assistant professor, department of history of Russia and CIS countries, Kazan (Volga Region) federal university, Kazan, Russia; yagello1386@mail.ru*

УДК 373:94(470)

Столяров А.М., Матвеева Е.Ю.

Россия в период реформ первой четверти XVIII в. в современных школьных учебниках истории

В сообщении рассматривается оценка периода петровских реформ в современных школьных учебниках истории, методы работы с учебником, позволяющие школьнику получить основные навыки и умения по данной теме.

Ключевые слова: учебник истории, Петр I, реформа, источник, работа с документами.

Период правления Петра I связан с эпохой мощных преобразований, изменивших дальнейший ход российской истории. Их особенность заключалась в том, что они носили всеобъемлющий характер, охватив все сферы жизни общества, ставшие толчком к дальнейшему формированию могущественной Российской империи. Именно в этот период времени, сломав старые устои, формируется новое устройство страны, определив её развитие на следующие столетия. Изучение данной темы на уроках истории позволят школьнику сформировать дальнейшее представление государственном, политическом и социальном устройстве России в последующие века.

Период реформ первой четверти XVIII века в учебниках за 7 класс, как правило, представлен отдельным разделом, посвященный правлению Петра Великого. Непосредственно реформам посвящено 1-2 параграфа[1], но при этом контекст реформ просматривается во всём разделе в различных темах: как в характеристике внешней политики, так и в культуре или образе личности Петра. Тем самым авторы подчёркивают значение реформ на протяжении всего периода его правления и их грандиозность и масштабность: как затронувших абсолютно все сферы жизни общества.

Характеризуя подготовку к реформам, их предпосылки, авторы учебников обращают внимание на их назревшую необходимость в стране, а также роль личности Петра, как правителя, не только увидевшего эту необходимость, но и сумевшего воплотить большую часть своих идей преобразований, которые, в свою

---

[1] Андреев И.Л. История России с конца XVI по XVIII век. 7 класс: учеб. для общеобразоват учреждений. М., 2013. С. 124–162.

очередь, полностью изменили дальнейший ход российской истории[1], т.е. указывается не только значение самих реформ, но и значение личности Петра как царя-реформатора.

Также отмечено, что предпосылки реформ сложились задолго до вступления Петра на престол, во многом платформу масштабных преобразований Петра подготовили его предки, в первую очередь, его отец, царь Алексей Михайлович[2]. Тем самым, школьник может для себя подчеркнуть, возможно ли было осуществлений всех преобразований Петра, не имея соответствующих предпосылок, созданных его предками.

Сами реформы можно разделить следующим образом:

– военные реформы;
– реформы в обществе и культуре;
– реформы в сфере образования;
– реформы государственной структуры;
– церковные реформы;
– экономические реформы.

В первую очередь начало реформ связывают с вступлением России в Северную войну, которая стала толчком к преобразованиям, как в военной, так и в экономической сфере. А целью данных реформ является «благо страны» – государственная польза, выход на новый уровень.

При характеристике военных реформ внимание обращено на создание регулярной армии и введение рекрутской повинности. Отмечены тяжелые последствия их для крестьян.

Реформы общества и культуры отмечены европеизацией российского общества, образовательная реформа охарактеризована обучением дворян и открытием новых учебных заведений.

Наиболее подробно рассмотрена реформа государственной структуры, с использованием различных таблиц и схем[3], что помогает школьникам правильно структурировать информацию.

Экономические реформы характеризуются развитием промышленности, открытием новых заводов и мануфактур.

Довольно скудно учебники для 7 классов характеризуют одну из главных реформ Петра, введение Табели о рангах. Без привлечения на уроке учителем дополнительных материалов

---

[1] Киселев А.Ф., Попов В.П. История России XVII–XVIII века. 7 кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений. М., 2013. С. 144-145.

[2] Данилов А.А., Косулина Л.Г. История России. Конец XVI–XVIII век. 7 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений. М., 2012. С. 93-97.

[3] Андреев И.Л. История России с конца XVI по XVIII век. 7 класс: учеб. для общеобразоват учреждений. М., 2013. С. 145.

у школьника не сможет сложиться чёткое представление о новой социальной иерархии, которая будет характеризовать российское общество на протяжении последующих веков. Но учебники для старших классов данная реформа присутствует.

В учебнике для 10 класса[1] содержится более усложнённый теоретический материал, с использованием большего количества исторических источников, специальных терминов, вопросов и заданий, необходимых для подготовки к ЕГЭ.

Основной текст учебника не может включить в себя весь теоретический материал по данной теме, перечислены основные преобразования и пояснения к ним. Но использование дополнительных иллюстративных материалов внетекстового компонента (картин, портретов, карт, схем) помогают проникнуть в суть изучаемых фактов, осознать теоретические выводы. Использование исторических карт позволяют наглядно рассмотреть, например, масштабы экономических преобразований Петра, определить развитие промышленности, освоение новых территорий.

Широко в школьных учебниках используется различные документальные источники. Они представляют собой отрывок, из какого-либо документа, указа, воспоминаний и несколько вопросов к ним. Данный приём позволит научить школьника работать с источником, узнавать занимательные исторические факты, которых нет в основном тексте учебника.

Также, прежде всего при оценке личности Петра, используется такой приём, как «мнение историка». Данный приём знакомит школьника с мнениями различных историков по отношению к личности Петра и его реформам. Это позволит привлечь внимание школьников к использованию дополнительной литературы, научит использовать сравнительный метод при оценке источника, выдвигать аргументы «за» или «против» в пользу того или иного мнения.

В целом, учебники, как для среднего, так и для старшего звена, обладают хорошим информативным материалом, благодаря которому школьнику можно составить общее представление о теме. Но учебник не может охватить тему полностью, в любом случае, как учителю, так и ученику необходимо применять дополнительные материалы. Особенно это касается старших классов, так как в рамках одного учебника невозможно подготовиться к ЕГЭ.

---

[1] Сахаров А.Н., Боханов А.Н. История России XVIII–XIX века. Ч. 2: учебник для 10 класса общеобразовательных учреждений; под общ. ред. А.Н. Сахарова. М., 2013. 288 с.

В большей степени, к сожалению, учебники старших классов[1] сводятся к простому перечислению фактов без должных анализа и выводов. В этом случае, все умения школьников могут свестись к простому зазубриванию.

Ещё одним серьёзным недостатком можно назвать отсутствие должного внимания к личностям вокруг Петра. При наличии серьёзной оценки положительных и отрицательных качеств личности монарха нельзя оценить тех людей, кто окружал его, мог оказывать влияние и даже способствовал его формированию.

Какова же оценка этих реформ и роли в них Петра Великого? Можно ли сказать, что сформировано какое-то единое мнение по данному вопросу? Однозначно ответить на данные вопросы нельзя. С одной стороны, подчёркивается важность и необходимость реформ, полностью изменивших ход российской истории, и выведшие Россию из средневековья в эпоху Нового времени[2]. С другой стороны, показано какой дорогой ценой стране достались эти реформы: ломка привычного уклада жизни, одна из самых протяжённых войн в российской истории, новые обременительные повинности и налоги и т.д. Так и в оценке личности Петра нет единого мнения: кто он – великий реформатор, или же деспот и тиран, жестоко расправляющийся со своими врагами.

Плюрализм мнений в учебнике необходим школьнику для формирований собственных оценочных суждений, как по различным периодам истории, так и в оценке отдельных исторических личностей. При подготовке материалов к урокам важно научить школьника рассматривать любое историческое события с различных точек зрения, умея при этом выдвигать аргументы «за» и «против». Научить ребёнка характеризовать историческую личность с нейтральных позиций, стараться определять причины тех или иных действий, что позволить более чётко объяснить происходящие события.

Библиография

Андреев И.Л., Данилевский И.Н. История России с конца XVI по XVIII век. 7 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений. М.: Мнемозина, 2013. 255 с.

Данилов А.А. История. Россия в XVII–XVIII веках. 7 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений с прил. на электрон. носит. М.: Просвещение, 2013. 111 с.

---

[1] Павленко Н.И. История с древнейших времен до конца XIX века. 10 класс. Базовый уровень: учеб. для общеобразоват. учреждений. М., 2012. С. 145-172.

[2] Андреев И.Л., Данилевский И.Н. История России с конца XVI по XVIII век. 7 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений. М., 2013. С. 124.

Данилов А.А., Косулина Л.Г. История России. Конец XVI–XVIII век. 7 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений. М.: Просвещение, 2012. 240 с.

История России 7 класс: учебник для учащихся общеобразовательных учреждений. / [П.А. Баранов, В.Г. Вовина, И.М. Лебедева и др.]; под общ. ред. Р.Ш. Ганелина. М.: Вентана-Граф, 2013. 304 с.

Киселев А.Ф. История России XVII – XVIII века. 7 кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений / А.Ф. Киселёв, В.П. Попов. М.: Дрофа, 2013. 238 с.

Павленко Н.И. История с древнейших времен до конца XIX века. 10 класс. Базовый уровень: учеб. для общеобразоват. учреждений / Н.И. Павленко, И.Л. Андреев, И.М. Лященко / под ред. А.Ф. Киселева, Н.И. Павленко. М.: Дрофа, 20012. 335 с.

Пчелов Е.В. История России XVII – XVIII века: учебник для 7 класса общеобразовательных учреждений. М.: ООО «Русское слово – учебник», 2012. 240 с.

Сахаров А.Н. История России, XVII–XVIII века. 7 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений. М.: Просвещение, 2010. 302 с.

Сахаров А.Н., Боханов А.Н. История России XVIII – XIX века. Ч. 2: учебник для 10 класса общеобразовательных учреждений; под общ. ред. А.Н. Сахарова. М.: ООО «Русское слово – учебник», 2013. 288 с.

Черникова Т.В. История России XVII–XVIII века. 7 кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений; под ред. А.Н. Сахарова. М.: Дрофа, 2009. 269 с.

Столяров Алексей Михайлович, *кандидат исторических наук, доцент кафедры истории России и стран ближнего зарубежья Казанского федерального университета, Казань, Россия; yagello1386@mail.ru*

Матвеева Елена Юрьевна, *магистрант Института международных отношений, истории и востковедения Казанского федерального университета, Казань, Россия; studenthistorian@mail.ru*

Russia during the first quarter of XVIII century Reforms in the Modern School History Books

The report examines the evaluation period of the Peters reforms in modern history textbooks, methods of work with the textbook, allowing student to get basic skills on this topic.

Key words: textbook of history, Peter I, reform, power, work with documents.

Stolyarov Aleksey Mikhailovich*, candidate of historical sciences, assistant professor, department of history of Russia and CIS countries, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia; yagello1386@mail.ru*

Matveeva Elena Yuryevna*, master student of the Institute of International relations, history and oriental studies, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia; studenthistorian@mail.ru*

УДК 378:94(497.2) “19/20”

Козлова О.В., Берова Й.Х.

Обучение истории в Болгарии на рубеже XX–XXI вв.

В статье даётся описание образовательной системы Болгарии, исследуется преподавание истории на различных этапах школьного образования. Даётся обзор тематических планов с 3-го по 12-й классы. Приводится общая характеристика учебных материалов по истории. Анализируются основные методы обучения и оценки знаний.

Ключевые слова: обучение истории в школе, история Болгарии, учебник истории, гражданская идентичность.

В настоящее время система образования Болгарии включает следующие ступени: дошкольное образование, начальное образование (1-4 классы), основное образование (5-8 классы), среднее (9-12 классы) (или среднее специальное – 9-13 классы) и высшее образование.

Начавшаяся в начале 90-х годов XX в. модернизация школьного исторического образования предопределялась наступившими социально-экономическими, политическими и идеологическими переменами в Болгарии. Осуществилась и известная децентрализация образования. Была введена вариативность учебных программ, но была гарантирована единая основа для оценки достижений школьников посредством Государственных образовательных требований[1]. Как свидетельствует профессор Румяна Кушева, болгарские стандарты ориентированы исключительно на умения и компетенции школьников, в их рамки не включен отбор учебного содержания[2].

Обучение в болгарских школах начинается в возрасте 6-7 лет; на начальной ступени дети знакомятся с историей своей страны в 3-м классе. Изучая предмет «Человек и общество», они получают общее представление о прошлом через такие темы, как «Наша родина – Республика Болгария», «Болгарское государство в древние времена», «Свободная Болгария (XIX–

---

[1] Кушева Р. Диалог в истории через новое поколение учебников для средней школы в Болгарии //Проблемы современного образования. 2011. № 4. С. 67-73. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/dailog-v-istorii-cherez-novoe-pokolenie-uchebnikov-dlya-sredney-shkoly-v-bolgarii (дата обращения: 28.02.2106).

[2] Там же.

XX вв.)», «Мой родной край»[1]. В 4-м классе добавляется углублённое изучение отдельных исторических периодов, например:

Тема 2. Болгария в Средние века (VII–XVII вв.)

Тема 3. Болгарское Возрождение (XVIII–XIX вв.)

Тема 4. Болгарское государство (конец XIX – конец XX вв.)

Тема 6. Болгария – часть Европы и мира[2].

Преподавание истории основывается на ряде принципов:

– междпредметные связи;

– проблемно-тематический подход и функциональное распределение учебного содержания;

– баланс между разными аспектами исторического содержания (общество, политика, хозяйство, искусство, повседневность, менталитет);

– ориентации на значимые в современном мире ценности (права человека, верховенство закона, демократические ценности, национальная и европейская идентичность);

– обеспечение вариативности и свободного выбора учителями авторов учебников и др.

После начальной дети переходят в основную школу. Здесь они изучают историю как таковую, предмет носит название «История и цивилизация».

Цель исторического образования – формирование гражданской идентичности. Концепция обучения истории предопределяет её основную роль в подготовке молодых болгар к адаптации и самореализации в современном демократическом обществе. Представляя прошлое через динамику общества, мира и нашего представления о них, история в школе показывает, что изменение является основной характеристикой прошедших и современных эпох. Эта точка зрения помогает молодому болгарину оценить мобильность как необходимость в непрерывно изменяющемся мире. Описывая повседневность, культуру, политику и хозяйство в прошлом как результат активной творческой роли человека, обучение истории развивает значимость индивидуальной активности как основной гражданской ценности[3].

---

[1] Учебная программа ЧЕЛОВЕК И ОБЩЕСТВО, 3 класс // Сайт министерства образования и науки Болгарии (здесь и далее перевод И. Беровой). URL: http://www.mon.bg/?go=page&pageId=1&subpageId=28 (здесь и далее: дата обращения: 09.03.2016).

[2] Там же.

[3] Учебная программа ИСТОРИЯ и ЦИВИЛИЗАЦИЯ, 5 класс // Сайт Министерства образования и науки Болгарии. URL: http://www.mon.bg/?go=page&pageId=1&subpageId=28

В 5-м классе ученики изучают историю Болгарии с момента появления человека до конца XVII в. Естественным ядром материала являются VII-XVII вв., которые представляют собой относительно целый период – доиндустриальную эпоху. Он представлен следующими темами:

Тема 1. Болгарские земли – очаги древней цивилизации;

Тема 2. Создание государства на болгарских землях;

Тема 3. Церковь и вера на болгарских землях;

Тема 4. Болгарское общество (структура болгарского общества, основные социальные группы, этнические процессы в болгарских землях);

Тема 5. Культура болгарского Средневековья;

Тема 6. Повседневная жизнь наших предков[1].

В 6-м классе обучение истории продолжает учебную программу 5-го класса. Оно дополняет систематический курс болгарской истории, охватывая время с начала XVIII до конца XX вв. Основной концепцией при структурировании является описание перехода традиционного болгарского общества в современное через конкретные факты, явления и процессы.

Тема 1. Болгарское общество XVIII–XIX в.;

Тема 2. Просветители (в том числе, Паисий Хилендарский и Софроний Врачанский – авторы идеи о болгарской идентичность в Новом времени);

Тема 3. Болгарская государственность до середины XX в.;

Тема 4. Модернизация хозяйственной жизни до середины XX в.;

Тема 5. Изменения в болгарском обществе до середины XX в.;

Тема 6. Болгария после Второй мировой войны. Коммунистический режим;

Тема 7. Болгарская культура в XX в.[2]

В 7-м классе ученики переходят к изучению праистории и истории Античности. Знакомясь с Древним Востоком, Грецией и Римом, они узнают о создании и развитии первых держав в человеческой истории и их культурных достижениях, что позволяет оценить роль античного наследия в историческом бытии современной Европы. Важное место занимает история болгарских земель как части Средиземноморского мира.

---

[1] Там же.

[2] Учебная программа ИСТОРИЯ и ЦИВИЛИЗАЦИЯ, 6 класс // Сайт Министерства образования и науки Болгарии. URL: http://www.mon.bg/?go =page&pageId=1&subpageId=28

В 8-м классе учащиеся знакомятся с эпохой Средних веков (IV–XV вв.) В тематическом отношении материал структурирован с точки зрения европейского представления о мире.

Тема 1. Политическое развитие Европы в Средние века;

Тема 2. Религия и религии в Европе в Средневековье;

Тема 3. Средневековое общество;

Тема 4. Конфликты и контакты в Средневековой Европе;

Тема 5. Идеи Средневековой Европы;

Тема 6. Между Небом и Землей: средневековый человек и его ментальность[1].

Среднее образование продолжается в 9-12 классах. После 12-го класса все учащиеся сдают экзамен по болгарскому языку как обязательный, второй предмет ученик выбирает сам. На сегодняшний день новую форму аттестации выпускников средней школы предполагается проводить на 2-х уровнях: 1-й (упрощенный) – для тех, кто не поступает в вуз, 2-й – усложненный, его результаты будут засчитываться при поступлении в университет как вступительный экзамен. При получении неудовлетворительных результатов выпускнику выдается справка об окончании 12-го классов и предоставляется возможность пересдачи через полгода[2].

В 9–10-м классах изучается Новая и Новейшая история, акцент делается на выявлении сходств и различий между болгарским и европейским историческим развитием. Основная цель обучения – осознание учащимися, что в современной эпохе действуют универсальные тенденции, которые превращают национальные и региональные особенности в часть глобальной культурной общности[3].

Учебники для 9-го класса уже предусматривают особый языковой подход. Один учебник на болгарском, а второй на иностранном языке, который изучает ребенок (французском, немецком или английском). В 9–12-м классах ученики работают с пособиями по подготовке к экзамену, который напоминает

---

[1] Учебная программа ИСТОРИЯ и ЦИВИЛИЗАЦИЯ, 8 класс // Сайт Министерства образования и науки Болгарии. URL: http://www.mon.bg/?go=page&pageId=1&subpageId=28

[2] Наука и образование в Болгарии. URL: http://mybgland.com/index.php/joomla/category-list/31-icefilter-homepage/146-nauka-i-obrazovanie-v-bolgarii (дата обращения 09.03.2016).

[3] Учебная программа ИСТОРИЯ и ЦИВИЛИЗАЦИЯ, 9 класс // Сайт Министерства образования и науки Болгарии. URL: http://www.mon.bg/?go=page&pageId=1&subpageId=28 (дата обращения: 09.03.2016)

ЕГЭ, но имеет другую структуру. В болгарских учебниках 50% — это иллюстрации, затем идут задания для индивидуальной и групповой работы и отдельно вопросы для самостоятельного изучения. Текст имеет второстепенное значение. Самое важное — алгоритм работы. Школьник в работе с учебником сам знает, на что обращать внимание при более детальном изучении исторической темы[1].

В 11-м классе учащиеся вновь возвращаются к истории Болгарии в углублённом варианте[2].

В 12-м классе обучение сосредоточено на самых значимых культурно-политических феноменах, таких, как национальная держава и евроинтеграционный процесс и их специфическое развитие на Балканах в XIX–XX вв. Центральное место отводится историческому сознанию и коллективной памяти как ключевым факторам в развитии. Необходимо иметь ввиду, что значительная часть информации не новая, но здесь от ученика требуется интерпретация уже знакомых фактов и событий, представленных в глобальном контексте[3].

Таким образом, справедливо общее замечание о том, что к ученикам предъявляются следующие требования: если в 8-м классе от школьника требуется описание и объяснение, к примеру, проблемы возникновения государства, то в 12-м классе он должен рассматривать подобные проблемы с позиций других гуманитарных дисциплин.

В Болгарии дважды проводились исследования по поводу того, какой информации доверяют школьники. Им были предложены следующие варианты: учитель, экскурсии, учебники или исторические документы. Большая часть проголосовала за документ. В связи с этим в базовый учебник по истории была включена программа по изучению источниковедения. Поэтому в университет школьник приходит уже подготовленным студентом, который способен работать с историческими источниками[4]. Хотя

---

[1] Маслакова Т.П. Результаты круглого стола «Сравнительный анализ практик обучения истории в школах». URL: https://daily.afisha.ru/archive/vozduh/books/chem-otlichayutsya-uchebniki-po-istorii-v-germanii-bolgarii-i-polshe/ (дата обращения: 09.03.2016)

[2] Учебная программа ИСТОРИЯ и ЦИВИЛИЗАЦИЯ, 11 класс // Сайт Министерства образования и науки Болгарии. URL: http://www.mon.bg/?go=page&pageId=1&subpageId=28 (дата обращения: 09.03.2016)

[3] Учебная программа ИСТОРИЯ и ЦИВИЛИЗАЦИЯ, 12 класс // Сайт Министерства образования и науки Болгарии. URL: http://www.mon.bg/?go=page&pageId=1&subpageId=28 (дата обращения: 09.03.2016)

[4] Маслакова Т.П. Результаты круглого стола…

исследование, проведенное в 2007 г. среди семнадцатилетних школьников, установило, что для них некоторые внешкольные каналы исторической информации значимее школьных. На первое место по предпочтению и выраженному доверию к объекту изучения школьники ставят музеи и памятные места (87%), затем следуют учителя, их рассказы и объяснения (76%). На третьем месте стоит учебник, а вложенные в него документы (57%) пользуются большей степенью доверия, чем основной текст[1].

Таким образом, обучение истории в Болгарии соединяет в себе внимательное отношение к истории национального государства с воспитанием мобильной, хорошо адаптированной в современном мире личности.

Библиография

Кушева Р. Диалог в истории через новое поколение учебников для средней школы в Болгарии // Проблемы современного образования. 2011. № 4. С. 67-73. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/dailog-v-istorii-cherez-novoe-pokolenie-uchebnikov-dlya-sredney-shkoly-v-bolgarii (дата обращения: 28.02.2106).

Маслакова Т.П. Результаты круглого стола «Сравнительный анализ практик обучения истории в школах». URL: https://daily.afisha.ru/archive/vozduh/books/chem-otlichayutsya-uchebniki-po-istorii-v-germanii-bolgarii-i-polshe/ (дата обращения: 09.03.2016).

Наука и образование в Болгарии. URL: http://mybgland.com/index.php/joomla/category-list/31-icefilter-homepage/146-nauka-i-obrazovanie-v-bolgarii (дата обращения 09.03.2016).

Учебная программа ИСТОРИЯ и ЦИВИЛИЗАЦИЯ, 5 класс // Сайт Министерства образования и науки Болгарии (перевод И. Беровой). URL: http://www.mon.bg/?go=page&pageId=1&subpageId=28 (дата обращения: 09.03.2016).

Учебная программа ИСТОРИЯ и ЦИВИЛИЗАЦИЯ, 6 класс // Сайт министерства образования и науки Болгарии. URL: http://www.mon.bg/?go=page&pageId=1&subpageId=28 (дата обращения: 09.03.2016).

Учебная программа ИСТОРИЯ и ЦИВИЛИЗАЦИЯ, 8 класс // Сайт Министерства образования и науки Болгарии. URL: http://www.mon.bg/?go=page&pageId=1&subpageId=28 (дата обращения: 09.03.2016).

Учебная программа ИСТОРИЯ и ЦИВИЛИЗАЦИЯ, 9 класс // Сайт Министерства образования и науки Болгарии. URL: http://www.mon.bg/?go=page&pageId=1&subpageId=28 (дата обращения: 09.03.2016).

Учебная программа ИСТОРИЯ и ЦИВИЛИЗАЦИЯ, 11 класс // Сайт Министерства образования и науки Болгарии. URL: http://www.mon.bg/?go=page&pageId=1&subpageI (дата обращения: 09.03.2016).

Учебная программа ИСТОРИЯ и ЦИВИЛИЗАЦИЯ, 12 класс // Сайт Министерства образования и науки Болгарии. URL: http://www.mon.bg/?go=page&pageId=1&subpageId=28 (дата обращения: 09.03.2016).

[1] Кушева Р. Диалог в истории через новое поколение учебников…

Учебная программа ЧЕЛОВЕК И ОБЩЕСТВО, 3 класс // Сайт Министерства образования и науки Болгарии. URL: http://www.mon.bg/?go=page&pageId=1&subpageId=28 (дата обращения: 09.03.2016).

Учебная программа ЧЕЛОВЕК И ОБЩЕСТВО, 4 класс // Сайт Министерства образования и науки Болгарии. URL: http://www.mon.bg/?go=page&pageId=1&subpageId=28 (дата обращения: 09.03.2016).

Козлова Ольга Владимировна, *кандидат исторических наук, доцент, кафедра истории и связей с общественностью, Казанский национальный исследовательский технический университет им. А.Н. Туполева, Казань, Россия; hollyhouse@mail.ru*

Берова Йоана Христова, *студентка, Казанский национальный исследовательский технический университет им. А.Н. Туполева, Болгария; hollyhouse@mail.ru*

Historical Education in Bulgaria at the turn of the XX-XXI century

The article is a description of the Bulgarian educational system by history. Was researched teaching history at various stages of school education. A survey of thematic plans from the 3rd to 12th classes. Was analized textbooks of history.

Key words: historical education in Bulgaria, history of Bulgaria, textbook of history, national identity

Kozlova Olga Vladimirovna, *candidate of historical sciences, assistant professor, department of history and public relations, Kazan national research technical university named in the honor of A.N. Tupolev, Kazan, Russia.*

Berova Yioana Hristova, *student, Kazan national research technical university named in the honor of A.N. Tupolev, Bulgaria.*

УДК 316.6:94

Сутырина О.Н.

Историческое сознание молодежи как компонент национальной идентичности

Статья посвящена изучению взаимосвязи исторического сознания и национальной идентичности. Автор проводит сравнительный анализ данных социологических исследований 1989-2011 годов по Республике Марий Эл.

Ключевые слова: историческое сознание, национальная идентичность, Республика Марий Эл, социологическое исследование, молодежь.

История – один из чувствительных нервов общественного сознания, важнейший источник идентичности. Мысль о том, что история тесно связана с современностью, – достаточно банальна. Но сейчас мы наглядно видим, как день вчерашний смыкается с днем нынешним, видим точки их соприкосновения. Однако встреча минувшего и настоящего оказалась достаточно болезненной.

Резкое вскрытие негативных сторон советской и партийной истории использовалось для политических обвинений. Критика событий 1939–1940 годов легла в основу идеологической, политической, юридической, моральной подготовки выхода из СССР прибалтийских республик. Может быть, исторические мотивы были ключевым моментом в деятельности народных фронтов Литвы, Латвии, Эстонии, Молдовы. Борьба «за восстановление религиозных и национальных идеалов… предков» явилась такой же основой для взлета З. Гамсахурдия в Грузии. Исторические мотивы звучали в азербайджанско-армянском конфликте в связи с Нагорным Карабахом.

Как показывают недавние события, история большей частью используется не с лучшими целями. Многие политические лидеры берут из нее не то, что сближало народы, а вспоминают минувшие распри и обиды, обосновывают территориальные претензии, пытаются навязать стереотипы, доказать превосходство «своего» народа, не останавливаясь перед уничижительными характеристиками других народов. Особенно восприимчивой к подобным политтехнологиям оказалась молодежь, ценностные ориентиры которой столкнулись с проблемой обретения новой постсоветской идентичности. Это отразилось и на исторической науке, и на всей системе исторического образования.

Создание новых культурных конструктов через систему образования является одним из наиболее ярких факторов формирования культурного облика молодежи. Рассмотрим некоторые особенности данного процесса на примере Республики Марий Эл.

В 1990 (октябрь, выборка – 150 человек) и 1994 (октябрь, выборка – 148 человек) годах автором совместно с социологической лабораторией Марийского государственного университета (далее – МарГУ) были проведены социологические исследования среди молодежи г. Йошкар-Олы. В опросе приняли участи студенты-историки МарГУ, студенты Марийского политехнического института им. М. Горького (МПИ, ныне – ФГБОУ ВПО «Поволжский государственный технологический университет», далее – ПГТУ) и военнослужащие в возрасте от 17 до 35 лет. Цель исследования – выявить динамику исторического сознания молодежи по отношению к важнейшим событиям в истории России.

Исследования показали, что интерес к истории достаточно большой, но знаниям не хватает глубины и целостности[1]. Например, более половины студентов оценили свои знания на «хорошо», четвертая часть – на «отлично». Остальные либо мало интересовались историей, либо были к ней безразличны. Низкий интерес к предмету свой будущей профессиональной деятельности был отмечен у 3% студентов-историков.

80% респондентов считали, что им необходимо поднять уровень своих исторических знаний, а 82% утвердительно ответили на вопрос «Нужны ли знания по истории каждому человеку?». Рейтинг популярности исторических проблем выглядел следующим образом. На первом месте – «белые пятна истории», затем – «быт и традиции народа», «борьба против иностранных захватчиков», «дореволюционный период в целом», «жизнь выдающихся людей». За 1990-1994 годы возрос интерес к историческим личностям.

В 1994 году увеличилась группа студентов, особенно первокурсников, которые начало истории нашей страны связывали с принятием христианства, хотя большинство по-прежнему придерживались точки зрения «с незапамятных времен». Были и ответы «с октября 1917 года». Расцвет России, как считала половина опрошенных, приходился на период правления Петра I.

Заметна динамика оценок участников гражданской войны. Если в 1990 году 28,6% опрошенных рассматривали «белых» как

---

[1] Сутырина О.Н. Проблемы исторических знаний молодежи // Тарасовские чтения. Тезисы докладов и сообщений. Йошкар-Ола, 1994. С. 58-59.

«идейных сторонников старого строя», 29,6% – как людей, которые «были вынуждены защищать себя», то в 1994 году уже 39% студентов отнесли их ко второй группе. Оценка «красных» осталась почти прежней: «это были разные люди – патриоты, фанатики, заблуждающиеся».

Половина респондентов с недоверием относилась к позитивному значению социалистической революции 1917 года. Многие идеализировали события дореволюционной России. Зато период культа личности Сталина, коллективизацию оценили как «мрачную полосу России». 60% респондентов как 1990 года, так и 1994 года, были не уверены в «завтрашнем дне». Качество даваемых знаний по истории было оценено большинством студентов на «хорошо». Однако имелись и неудовлетворительные оценки.

По данным социологического исследования 1990 года, бытом и традициями своего народы интересовалось 13,6% русских; 16,7% мари и 17,7% лиц других национальностей (татар, чувашей, украинцев). К истории Марий Эл наибольший интерес проявили мари (7,1%). Никто, кроме русских и мари, не ответил, что царская Россия была «тюрьмой народов».

Таким образом, молодежь в начале 1990-х годов активно впитывала новую историческую информацию, но реакция на нее была неоднозначна. Возросла идеализация дореволюционной России, оценка советского периода разделилась на две крайне противоположные оценки. Разброс суждений в «закрытых» вопросах сопровождался отсутствием собственного мнения в вопросах «открытого типа». Перед системой высшего образования как России, так и Республики Марий Эл, ключевой стала проблема подготовки научно-педагогических кадров в сфере исторического образования, а также учебников и специализированной литературы.

Современные исследователи отмечают в историческом сознания россиян «разорванность», порожденную не только одновременным влиянием западных и восточных культур, но и отсутствием «преемственности в развитии страны, а отсюда наличие различных, порой противоположных ценностных установок»[1]. В условиях глобализации происходит, с одной стороны, детрадиционализация культуры, а с другой – этнодифференциация.

---

[1] Гизатова Г.К., Иванова О.Г. Роль национально-исторического сознания в формировании идентичности // Ученые записки Казанского университета. Гуманитарные науки. 2011. Т. 153, кн. 1. С. 49.

Весьма интересными являются результаты недавних общероссийских и региональных научных исследований «Влияние исторических цивилизаций и мифов на сознание и социальное поведение современной российской молодежи»[1], «Историческое сознание студенческой молодежи в современной России»[2]. Например, наряду с сохранением популярности эпохи Петра I[3], отмечается рост значимости учебников по истории как источнике знаний.

Составной частью культуры народа является его отношение к национальным традициям. Данные практических всех российских исследований демонстрируют актуализацию роли семейного прошлого как источника исторического знания. Это подтверждают и результаты социологического опроса студенческой молодежи г. Йошкар-Олы, проведенного совместно учеными ПГТУ, МарГУ и Центром национальных и конфессиональных исследований Республик Марий Эл в мае 2011 года (выборка – 749 человек). Также выявлена взаимосвязь исторического сознания с национальной идентичностью. На вопрос «Знаете ли вы историю вашей семьи, имена прадедов?» утвердительно ответили 35,5% респондентов, в том числе: 100% немцев и чувашей, около 56% татар и узбеков, 42,9% студентов с многонациональным составом семьи, а также 36,2% мордвы, 35,5% мари и 34,4% русских. Наибольшее количество отрицательных ответов – у белорусов (75,2%), мордвы (63,8%) и удмуртов (50,4%). В это же время 100% немцев, туркмен и удмуртов, 82,6% белорусов, 69% татар, 63,8% мордвы, 60,3% армян, 56% узбеков, 49,6% мари и 45% русских имеют семейные традиции и реликвии. Ответы коррелируются с тем фактом, что 32,9% отцов и 24,6% матерей респондентов родились за пределами Республики Марий Эл. Несмотря на то, что 57,1% респондентов указали себя россиянами, 40,2% студентов были бы довольны, родившись гражданами другой страны (в том числе: 100% чувашей, удмуртов, 75,5% украинцев, 68,4% татар, 63,8% немцев, 42,4% русских, 31,1% мари), а 23,6% согласились бы переехать в другую страну на постоянное место жительство[4].

---

[1] Историческое сознание российской молодежи: монография / под общ. ред. С.В. Алексеева. М., 2015. 115 с.

[2] Мерзлякова И.Л., Линченко А.А., Овчинникова Э.В. Об историческом сознании современной студенческой молодежи // СОЦИС. 2014. № 12. С. 89-96.

[3] Горшков М.К., Шереги Ф.Э. Историческое сознание молодёжи // Вестник Российской академии наук. 2010. Т. 80. № 3. С. 195-203.

[4] Рокина Г.В., Сутырина О.Н. Национальное самосознание и конфессиональные предпочтения студенческой молодежи города Йошкар-Олы: моногра-

Таким образом, наряду с осознанием российской идентичности имеется тенденция роста популярности эмиграции. Семейные традиции продолжают оставаться одним из важных факторов формирования исторического сознания, которое в свою очередь влияет на национальную идентичность. Сказанное позволяет утверждать о необходимости дальнейшего развития историко-патриотического воспитания и исторического образования, проведения специальных исследований.

Библиография

Гизатова Г.К., Иванова О.Г. Роль национально-исторического сознания в формировании идентичности // Ученые записки Казанского университета. Гуманитарные науки. 2011. Т. 153, кн. 1. С. 42-51.

Горшков М.К., Шереги Ф.Э. Историческое сознание молодежи // Вестник Российской академии наук. 2010. Т. 80. № 3. С. 195-203.

Историческое сознание российской молодежи: монография / под общ. ред. С.В. Алексеева. М.: Изд-во Московского гуманитарного ун-та, 2015. 115 с.

Мерзлякова И.Л., Линченко А.А., Овчинникова Э.В. Об историческом сознании современной студенческой молодежи // СОЦИС. 2014. № 12. С. 89-96.

Рокина Г.В., Сутырина О.Н. Национальное самосознание и конфессиональные предпочтения студенческой молодежи города Йошкар-Олы: монография; М-во образования и науки РФ, М-во культуры, печати и по делам национальностей РМЭ, ФГБОУ ВПО «Поволж. гос. технол. ун-т» [и др.]. Йошкар-Ола: ПГТУ, 2013. 159 с.

Сутырина О.Н. Проблемы исторических знаний молодежи // Тарасовские чтения. 15-16 марта 1994 г. Тезисы докладов и сообщений / отв. ред. Г.В. Рокина. Йошкар-Ола: МГПИ им. Н.К. Крупской, 1994. С.58-59.

Сутырина Ольга Николаевна, *кандидат исторических наук, доцент кафедры управления и права, Поволжский государственный технологический университет, Йошкар-Ола, Россия.*

The Historical Consciousness of the Youth as a Component of National Identity

The article is devoted to the study of the correlation of historical consciousness and national identity. The author carries out the comparative analysis of data of sociological surveys 1989-2011, in the Republic of Mari El.

Key words: historical consciousness, national identity, the Republic of Mari El, sociological research, youth.

Sutyrina Olga Nikolaevna, *candidate of historical sciences, associate professor of the department of management and law, Volga state university of technology, Yoshkar-Ola, Russia.*

фия. Йошкар-Ола, 2013. 159 с.

УДК 378:94

Бродовская Л.Н., Буравлева В.В.

Проблемы межнациональных отношений и их отражение в курсе «История»

Актуальность проблемы определяется модернизацией исторического образования, проводимой в нашей стране. В статье представлены результаты, свидетельствующие о том, что значительная часть учебных изданий по истории не рассматривает Россию как многонациональное государство и не способствует формированию этнокультурного сознания.

Ключевые слова: учебник истории, образовательная модель, поликультурное образование, этническое и конфессиональное многообразие, Россия, Польша.

Современное российское образование, находящееся в процессе реформирования и реорганизации, ставит перед исторической наукой проблему модернизации исторического образования. Проблема эта не только широко обсуждается научно-педагогической общественностью[1], но и выделена Президентом Российской Федерации В.В. Путиным, как одно из важнейших направлений реализации «Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации». В своем выступлении В.В. Путин особо отметил, что «...нужно на конкретных примерах показывать, что судьба России создавалась единением разных народов, традиций и культур»[2]. И эту проблему историческая наука должна решать, и решает при помощи учебников, написанных на основе данных исторической науки. И то, какие исторические события описаны в учебниках, а также их оценки не только создают образовательный базис, но являются основой

---

[1] См.: Историческое образование в высшей школе: формирование специалиста и гражданина. Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Казань, 9-10 декабря 2010 г. Казань, 2010; Историческая наука и образование в условиях современных вызовов. Материалы Международной научно-практической конференции, Казань, 22-23 ноября 2012 г. Казань, 2012; Поликультурное образовательное пространство Поволжья: интеграция регионального и международного опыта: сб. науч. трудов Международной научно-практической конференции (Казань, КФУ, 30 октября 2014 г.). Казань, 2014; Университетское образование в полиэтничных регионах Поволжья (к 50-летию Чувашского государственного университета имени И.Н. Ульянова): сб. статей. Чебоксары, 2015 и др.

[2] Путин В.В.: российским школьникам нужен единый учебник по истории / Из выступления на заседании Совета по межнациональным отношениям 12 февраля 2012 года. URL: http://www.referent.ru/1/2076682

формирования исторической памяти. А «...образ других народов или собственный образ, который живет в нашей душе, зависит от того, как в детстве нас учили истории». В итоге формируется «...матрица истории каждой страны: это доминанта, запечатленная в коллективной (исторической) памяти общества»[1].

Освещение проблем межнациональных отношений в курсе «История» имеет особое значение. Это связано, во-первых, с тем, что в современном мире эта проблема является одной из наиболее серьезных и трудно решаемых, а во-вторых, и с тем, что в университетских аудиториях сидят студенты не только из различных регионов Российской Федерации, но и различных континентов. Поэтому одной из главных задач, которая решается в процессе преподавания курса «История» (и не только его) является социокультурная адаптация студентов, приехавших из различных стран и регионов и освоение ими тех образцов истории, которые зафиксированы в учебной литературе, рекомендованной высшей школе.

История – это процесс познания прошлого, включающий отбор и сохранение информации о нем и это одно из проявлений исторической памяти. Для формирования исторической памяти важны три обстоятельства: забвение прошлого; различные способы истолкования одних и тех же фактов и событий и открытие в прошлом тех явлений, интерес к которым вызван актуальными проблемами текущей жизни[2]. Людям свойственно забывать одни события и преувеличивать значение других. В то же время забвение – это неотъемлемый элемент исторической памяти. И хотя, с одной стороны, оно искажает образ прошлого, зато с другой, без такого отсечения «лишней информации» не может быть восстановлена целостная, логичная картина событий и история превратится в хаотичное нагромождение фактов[3].

Проблема отношения к прошлому в исторической памяти становится особенно актуальной в период серьезных социокультурных перемен, когда происходит переосмысление истории и конкретных исторических событий. В итоге происходит реконструкция прошлого, его интерпретация, а также намеренное «забывание». И, по словам А. Эткинда, «борьба за содержание исторической памяти подобна театру военных действий, на ко-

---

[1] Ферро М. Как рассказывают историю детям в разных странах мира. М., 1992. С. 11.

[2] Репина Л.П., Зверева В.В., Парамонова М.Ю. История исторического знания. 2004. URL: http://do.gendocs.ru/docs/index-4773.html#159028

[3] Там же.

тором совершаются стратегические и тактические акции, выполняемые разными силами и средствами»[1].

На рубеже XX-XXI вв. особый интерес российских и зарубежных авторов вызвала проблема взаимоотношений Российской империи со своими национальными «окраинами». Серьезные сомнения вызвала у авторов однозначная оценка России как «тюрьмы народов». В частности, А. Каппелер отмечал, что строительство Российской империи носило сложный характер и происходило путем разного рода инкорпорации правящей элиты соседних народов в имперское господствующее сословие[2].

Часть авторов пришла к выводу, что не существовало единой политики «русификации» в масштабах всей Российской империи, как не было у русского правительства и общего плана в отношении ассимиляции нерусских народов. Существовала лишь общая долгосрочная стратегия[3].

Также отмечалось, что русификаторские проекты формирования нации в целом ряде регионов имели серьезных конкурентов, например, в Западном крае таким конкурентом было польское влияние. Причем, если для малороссов русификация означала устранение «чуждых» влияний, то в отношении поляков русификация была наказанием за нелояльность[4].

В работах В. Сливовской, Г. Глембоцкого, Д. Файнхауза, Д. Шпопера, была сделана попытка дать объективный анализ русско-польским отношениям в эпоху Великих реформ. В частности, детально рассмотрена эволюция русской общественной мысли в польском вопросе, особенности Январского восстания 1863г. на литовско-белорусских землях, а также изучены отношения между правительством и польским дворянством в 1855–1863 годах[5].

Учитывая все сказанное, при решении образовательных задач немаловажное значение имеет учебная литература. Авторами проведен контент-анализ несколько российских (дореволюционных), советских и постсоветских учебников[6] на предмет

---

[1] Эткинд А. Столетняя революция: юбилей начала и начало конца // Отечественные записки. 2004. № 5. С. 46.

[2] Каппелер А. Россия – многонациональная империя. М., 1997. С. 182-183.

[3] Миллер А.И. Русификация: классифицировать и понять // Ab Imperio. 2002. №2. С. 133-148.

[4] Джераси Р. Окно на Восток: Империя, ориентализм, нация и религия в России. М., 2013. С. 418.

[5] См.: Комзолова А.А. Политика самодержавия в Северо-Западном крае в эпоху Великих реформ. М., 2005. С. 124.

[6] Корнилов А.А. Курс истории России XIX века. М., 1998; Платонов С.Ф. Лек-

освещения в них российско-польских отношений в XIX в., как одной из самых сложных и даже драматичных страниц мировой истории, оказывающих серьезное влияние на отношения двух государств и в XXI веке. Нам хотелось понять, изменилась ли (а если изменилась, то как) трактовка одних и тех же событий авторами учебников по истории России, написанных в разное время.

Учебник С.Ф. Платонова (признавал себя монархистом) «Лекции по русской истории» охватывает период, начиная с Киевской Руси и заканчивая Александром II (впервые был издан в 1899 году и выдержал 10 изданий). Описывая правление Александра I, Платонов С.Ф. вскользь касается Царства Польского. Для него – это пример двойственной политики императора, который, с одной стороны, возглавил «Священный Союз», а с другой, насаждал в Царстве Польском конституционном порядок. Объяснить эту противоречивость действий Александра I Платонов не может[1]. Восстания в Польше в 1830-1831 гг. он вообще не касается, но зато очень подробно описывает события 1863-1864 гг. в Польше, Литве и Белоруссии. Оценка его однозначна: Александр II и его правительство были готовы провести в Польше преобразования, но польские патриоты не пошли за реформатором маркизом Велиопольским, потребовали восстановить государственную независимость и старые границы Польши и довели дело до открытого мятежа. Участников мятежа он называет «бандами повстанцев», которые держали в страхе всю страну. Это вынудило правительство принимать жесткие меры. Платонов также отмечает, что попытки Англии, Франции и Австрии вмешаться в русско-польские дела, не только вызвали жесткий отпор со стороны власти, но и нашли горячую поддержку общества, вызвали в нем «восторженный отклик». Он также пишет о неоднозначной оценке деятельности Муравьева: «деспота», по оценке поляков и «патриота» с точки зрения русских деятелей, «трудившихся вместе с ним в Западном крае»[2].

Эти же события описаны А.А. Корниловым в его «Курсе истории России XIX века» (впервые был издан в 1912-1914 гг.). По своим убеждениям Корнилов – кадет, что не могло не отразиться на тексте учебника: он «не любит» радикалов. Подробно освещая царствование Александра I, он показывает, что несмотря на

ции по русской истории. СПб., 1997; Самыгин П.С., Самыгин С.И., Шевелев В.Н., Шевелева Е.В. История для бакалавров. Изд. 2-е. Ростов-н/Д., 2012 и др.

[1] Платонов С.Ф. Указ. соч. С.752-753.

[2] Там же. С.805-808.

искреннее (особенно в начале царствования) желание следовать курсом перемен, царь оказался не готов к решению насущных задач, продиктованных всем ходом русской истории. В частности, даровав в 1815 году Царству Польскому сейм и конституцию, он в дальнейшем неоднократно эту конституцию нарушал, так как смотрел на нее как на опыт, «и, несмотря на принесенную ей присягу, он считал себя вправе взять обратно эту конституцию во всякий момент»[1]. Говоря о восстании 1863 года, Корнилов подчеркивает, что ему предшествовала реформаторская политика маркиза Великопольского, которая была одобрена русским правительством, но против нее выступили и «белые» – дворяне, и «красные» – демократы, стремившиеся к восстановлению Польши в границах 1772 года[2]. Угроза иностранного вмешательства, с одной стороны, усилила национальный патриотизм, и в адрес правительства посыпались патриотические адреса, а с другой – расколола интеллигенцию: «радикалы оказались изолированы и окончательно ослаблены»[3]. Престиж правительства был восстановлен, и ему уже были не страшны ни либеральная, ни радикальная оппозиция. Реформы были продолжены, но из-под них было изъято «широкое демократическое основание»[4]. Подавление восстания не привело к успокоению, так как в Польше вслед за Белоруссией и Литвой усиливается политика русификации. В итоге действий правительства оппозиционные настроения только усилились. Как мы видим, трактовка событий имеет свои «партийные» особенности, но все-таки их можно привести к общему знаменателю.

Для авторов советских учебников одной из важнейших задач был показ классовой борьбы и национально-освободительного движения. И именно в этом разрезе рассматривается польское восстание 1863 года в учебнике «История СССР (XIX – начало XX века)» под редакцией И.А. Федосова[5]. Автор достаточно подробно описывает причины восстания и его ход. При этом четко проводится мысль о том, что это восстание – часть национально-освободительной борьбы не только польского, но и других народов Российской империи. Подчеркивается, что польское национальное движение в его борьбе за независимую Польшу было поддержано вначале не только русскими революционными де-

---

[1] Корнилов А.А. Курс истории России XIX века. М., 1998. С. 129.
[2] Там же. С. 248-249.
[3] Там же. С. 250.
[4] Там же. С. 250-251.
[5] История СССР (XIX – начало XX века) / Под ред. И.А. Федосова. М., 1981.

мократами (Герцен, Огарев, Чернышевский), но и некоторыми либералами (Аксаков, Чичерин). При оценке движущих сил восстания «красным» и «белым» также дается политическая характеристика: «красные» – борцы за национальную независимость, политическое равноправие и наделение крестьян землей; «белые» – тоже за восстановление национальной независимости, но при помощи иностранных интервентов. Подчеркивается, что шляхетское руководство не смогло решить национальный и аграрный вопросы, этим воспользовалось царское правительство и провело мероприятия по ограничению польского помещичьего землевладения. Автор также пишет о разрыве либералов и революционных демократов. У Корнилова Катков является «триумфатором и героем дня», у Федосова – «предателем»; у Корнилова одним из свидетельств перелома общественного настроения является падение тиража «Колокола», у Федосова – это следствие реакционной политики правительства и открытого оправдания либералами правительственных репрессий против польских и русских революционеров[1].

В постсоветских учебниках (рекомендованных для изучения студентами неисторических специальностей)[2] вообще трудно говорить о постановке и решении каких-либо проблем, так как они превратились в краткие справочники без какой-либо авторской позиции и интонации (мы уже не говорим, что в них не упоминаются советско-польские проблемы, возникшие уже в XX веке и оказывающие очень серьезное влияние на современные отношения России и Польши). В новых учебниках не учитываются последние достижения академической науки (ни российской, ни зарубежной) и история России рассматривается, как история преимущественно русского народа, а не как история многонационального и поликонфессионального государства.

Библиография

Джераси Р. Окно на Восток**:** Империя, ориентализм, нация и религия в России. М.: Новое литературное обозрение, 2013. 546 с.

Историческая наука и образование в условиях современных вызовов. Материалы Международной научно-практической конференции, Казань, 22-23 нояб-

---

[1] Корнилов А.А. Курс истории России XIX века. М., 1998. С. 250; История СССР (XIX – начало XX века) / Под ред. И.А. Федосова. М., 1981. С. 174-175.

[2] История России с древнейших времен до наших дней: учеб. / В.А. Федоров, В.И. Моряков, Ю.А. Щетинов. М., 2008; Орлов А.С., Георгиев В.А., Георгиева Н.Г., Сивохина Т.А. История. М.: Проспект, 2006; Самыгин П.С., Самыгин С.И., Шевелев В.Н., Шевелева Е.В. История для бакалавров. Изд. 2-е. Ростов-на-Дону, 2012.

ря 2012 г. / составители и отв. ред. Г.П. Мягков, Р.А. Набиев, Е.А. Чиглинцев. Казань: Изд-во Казан. ун-т, 2012. 308 с.

Историческое образование в высшей школе: формирование специалиста и гражданина. Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Казань, 9-10 декабря 2010 г. / составители и отв. ред. Г.П. Мягков, Р.А. Набиев. Казань: Казан. ун-т, 2010. 330 с.

История России с древнейших времен до наших дней: учеб. / В.А. Федоров, В.И. Моряков, Ю.А. Щетинов. М.: ТК Велби, ЗАО «КноРус», 2008. 544 с.

История СССР (XIX – начало XX века) / Под ред. И.А. Федосова. М.: Высшая школа, 1981. 462 с.

Каппелер А. Россия – многонациональная империя. М.: Прогресс-Традиция, 1997. 344 с.

Комзолова А.А. Политика самодержавия в Северо-Западном крае в эпоху Великих реформ. М.: Наука, 2005. 384 с.

Корнилов А.А. Курс истории России Х1Х века. М.: Высшая школа, 1998. 446 с.

Миллер А.И. Русификация: классифицировать и понять // Ab Imperio. 2002. № 2. С. 133-148.

Орлов А.С., Георгиев В.А., Георгиева Н.Г., Сивохина Т.А. История. М.: Проспект, 2006. 525 с.

Платонов С.Ф. Лекции по русской истории. СПб.: Кристалл, 1997. 838 с.

Поликультурное образовательное пространство Поволжья: интеграция регионального и международного опыта: сб. науч. трудов Международной научно-практической конференции (Казань, КФУ, 30 октября 2014 г.). Казань: Отечество, 2014. 600 с.

Путин В.В.: российским школьникам нужен единый учебник по истории // Из выступления на заседании Совета по межнациональным отношениям 12 февраля 2012 года. URL: http://www.referent.ru/1/2076682 (Дата обращения: 22.01.2016).

Репина Л.П., Зверева В.В., Парамонова М.Ю. История исторического знания. 2004. URL: http://do.gendocs.ru/docs/index-4773.html#159028 (Дата обращения: 22.01.2016).

Самыгин П.С., Самыгин С.И., Шевелев В.Н., Шевелева Е.В. История для бакалавров. Изд.2-е. Ростов-на-Дону: Феникс, 2012. 574 с.

Университетское образование в полиэтничных регионах Поволжья (к 50-летию Чувашского государственного университета имени И.Н. Ульянова): сборник статей / редкол.: О.Н. Широков, Т.Н. Иванова, И.А. Липатова, М.Н. Краснова. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. 580 с.

Ферро Марк. Как рассказывают историю детям в разных странах мира. М.: Высшая школа. 1992. 351 с.

Эткинд А. Столетняя революция: юбилей начала и начало конца // Отечественные записки. 2004. № 5. С. 40-54.

Бродовская Людмила Николаевна*, кандидат исторических наук, доцент кафедры мировой политики и международных экономических отношений Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань, Россия; ludmilabrod@mail.ru*

Буравлева Вера Викторовна*, кандидат исторических наук, доцент кафедры мировой политики и международных экономических отношений Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань, Россия; buravlevav@inbox.ru*

Problems of International Relations and their Reflection in the Course «History»

The relevance of the problem is determined by the modernization of history teaching carried out in our country. The article presents the results of which indicate that a significant part of the textbooks on the history does not view Russia as a multinational state and does not contribute to the formation of ethnic and cultural consciousness.

Key words: history textbook, educational model, multicultural education, ethnic and religious diversity, Russia, Poland.

Brodovskaya Lyudmila Nikolaevna, *candidate of historical sciences, assistant professor of the department of world politics and international economic relations of Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia; ludmilabrod@mail.ru*

Buravleva Vera Viktorovna, *candidate of historical sciences, assistant professor of the department of world politics and international economic relations of Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia; buravlevav@inbox.ru*

УДК 930.1

Грехов А.В.

Тернист путь от исторического факта к исторической концепции

Эмпирический уровень исторического познания – историописание способствует накоплению и введению в научное пространство исторических фактов. Интерпретация исторических фактов и трансформация их в историческую концепцию базируются на методологическом основании исторической науки и коррелируются с законами исторического развития.

Ключевые слова: историческое познание, методология, научный факт, историческое построение, законы истории.

Отечественная образовательная традиция отличалась от других триединством функциональной предназначенности преподавателя, который одновременно являлся и учителем, и воспитателем, и мудрым наставником. В монархической и в советской России Учитель (с большой буквы!) беззаветно отдавал себя служению Отечеству, а, значит, ее будущему – молодому поколению, соединяя в себе ответственного представителя государства и, одновременно, жизненного поводыря ребенка. Этатистская предназначенность Учителя, его доверительная преференция способствовали складыванию предпосылок и условий для авторитарно-демократического раскрытия его творческих способностей и возможностей, для свободного и раскрепощенного созидания (безусловно, в рамках общепринятых норм и правил).

Современный российский учитель/преподаватель, сохранивший интенцию к творческому подвигу, оказался гиперуязвимым и зависимым от двух важнейших условий, составляющих экстерналистскую сущность научного движения.

Во-первых, господствующая в Российской Федерации идеология рыночного либерализма безапелляционно и четко расставила весь социум на два антагонистических конгломерата – на представителей услуг и на потребителей (следствие дихотомии «предложение–спрос»). Акторы школьной/вузовской профессии оказались в кластере «услужителей», что существенным образом трансформировало вектор их профессиональной субстанциальности: произошел переход от традиционалистского «служения» к трансгуманистическому «услужению».

Во-вторых, всеохватный круг трансляторов научной, околонаучной и лженаучной продукции в формате учебно-исторической литературы отключил учителя/преподавателя от творческих усилий по поиску научной истины и путей продвижения человеческого мышления к ней (система ЕГЭ к тому же извратила и сущность творческого познания).

Следствием обозначенных условностей стало отрешение учителя/преподавателя от научной составляющей в преподавании исторических дисциплин в сторону историописания.

С позиции научной рациональности именно в этом ареале, детерминирующем выбор между историософией и историописанием, и заложена норма личностно-профессиональной амбивалентности: творческое служение своему предназначению или наемное услужение заданным параметрам.

По проблеме историософии и историописания написано немало трудов и выдвинуто достаточно концептуальных построений[1]. Обобщая их, можно констатировать, что историописание есть эмпирический уровень исторического познания, опирающийся на релевантную совокупность исторических фактов. Приданием им концептуального обрамления занимается историософия. При всех значимых элементах историософии ведущим, стержневым является корреляция исторических фактов законам истории, которые выражают необходимость и строгую зависимость между явлениями[2]. Учителю/преподавателю не избежать использования в своем коммуникативном творчестве законов Истории, поскольку они проявляются через деятельность людей и обуславливают эту деятельность. Именно присоединение фактов к законам исторического развития (служение Науке), а не наоборот (услужение фактам), являет собой творческий потенциал научного познания в преподавательской деятельности.

Научные дискуссии о наличии объективных законов развития или о субъективной их трактовке, вроде бы, завершились обоюдным соглашением о признании таковых. Другое дело, что выработка, формулирование и приверженность определенным законам привела к созданию различных школ и направлений в исторической науке. Субстанциальным отличием последних является их приверженность определенным методологическим принципам, но при этом, надо признать, исторический факт

---

[1] Напр.: Цимбаев Н.И. Историософия на развалинах империи. М., 2007.

[2] Табаков В.И. К вопросу о специфике законов истории // Приволжский научный журнал. 2009. № 2. С. 216.

и его интерпретация совпадают по своему содержанию, но не по форме.

Достаточно в качестве примера привести историософскую позицию Гегеля с его законами диалектики, трансформированную марксистской философией в методологию исторического материализма, законы циклического развития культурно-исторических типов Н.Я. Данилевского, законы народонаселения Мальтуса, цивилизационные подходы к историческому развитию А. Тойнби. Даже чудовищный А. Розенберг, рассматривая историю с расовых позиций, подстраивал исторические факты под расово-духовный закон.

Наиболее рациональной и праксиологической на сегодняшний день оказалась марксистская методология, обосновавшая законы общественного развития, использование которых позволяет подниматься до понимания всех процессов исторической эволюции не только прошедшего, но и настоящего, и будущего.

Из всей совокупности марксистских законов исторического развития, подтвержденных почти двухсотлетней исторической практикой, ключевым является закон диалектического противоречия между исторически развивающимися хозяйственными силами общества и такими же общественными хозяйственными отношениями людей, служащего с момента появления человека основным внутренним источником исторического развития человечества. Применительно к истории не получается отказаться пока и от закона антагонистических противоречий и классовой борьбы, хотели бы мы того или нет. Операционализация исторических фактов в рамках закона соответствия общественных отношений производительным силам позволяет выявлять вектор хода истории – прогрессивный или регрессивный.

Несоответствие исторических фактов законам истории – исток фальсификаций.

Фальсификации истории происходят на обоих уровнях научного познания – эмпирическом и теоретическом. Если на начальном этапе исследования технология фальсификации связана с подтасовкой или подгонкой исторических фактов, их субъективным подбором, замалчиванием, то на завершающем этапе формирование исторической концепции всецело зависит от подведения исторических фактов к тем или иным законам исторического развития (методологическим основаниям с конкретным набором законов). Причем и здесь технологии фальсификации те же самые: приоритетное выдвижение несуществен-

ных закономерностей или отказ от логики законов истории, когда историописанию придают вид историософии.

Исторический факт, как известно, может существовать и интерпретироваться даже на уровне обыденного познания. Достижение интерпретируемым историческим фактом уровня теоретического обобщения детерминируется целым рядом нормативных требований, самыми актуальными из которых на сегодняшний день являются требования к *субъекту* оперирования фактами и к *методологии* интерпретации фактов.

Субъектами научной интерпретации исторических фактов, кроме профессиональных ученых, являются учителя и вузовские преподаватели. Последним в процессе исследования исторических данных требуется творческая атмосфера, т.е. свобода как, в гегелевском понимании, независимость от внешнего принуждения. Транслятор исторических артефактов не должен быть ограничен внешними, формальными путами – политизированностью ситуации, идеологическими догматами, бюрократическими циркулярами и пр.

Казалось бы, методологические принципы исторического исследования разработаны досконально, но их применимость в XXI веке направлена или в русло постмодернизма («у каждого своя истина»), или субъективного плюрализма («историй столько, сколько историков»[1]). Нам же представляется, что в современную эпоху постнеклассической науки необходимо признать и легитимизировать использование самых разнообразных методологических подходов, опирающихся на приверженность тем или иным законам, лишь бы они в случае соединения исторических фактов с их интерпретацией соответствовали логичности и репрезентативности.

Полученные в результате методологических интерпретаций исторических фактов концептуальные построения могут подвергаться научной критике, но опровержение их возможно только в случае несоответствия избранных фактов реальным законам исторического развития.

Анализ школьных и вузовских учебников по истории современной России показывает, что обучающимся предоставляется материал на уровне исторических фактов, на уровне историописания (имена, даты, реформы...), что соответствует лишь уровню эмпирического и даже обыденного (ненаучного) познания. Ав-

---

[1] Цанн-кай-си Ф.В. Литературные мечтания // Вестник Российского философского общества. 2015. № 2. С. 67.

торы учебников выступают в роли историописцев, архаичных летописцев.

Учитель/преподаватель предназначен давать оценки фактам, т.е. превращать их в научно-исторические факты. Отсутствие научной оценки означает отказ от научной истины, от научной доказательности. К примеру, антиконституционные действия Президента РФ 21 сентября – 4 октября 1993 г. в школьных учебниках по истории России трактуются как «политический кризис», как ответ на «силовые выступления оппозиции»[1]. Но мы же знаем, что Конституционный суд РФ усмотрел в этих действиях основание для отрешения Б. Ельцина от должности президента, что и было осуществлено. Даже процедура импичмента, инициированная в 1999 г. Государственной думой РФ, преподносится авторами школьных учебников не только безоценочно, но даже без упоминания конкретных фактологических данных[2].

Следуя логике авторов школьного учебника, учитель, тем самым, самостоятельно отказывает себе в научной добросовестности, вживляя себя в функциональную группу, занимающуюся «услугой».

Факт, получивший оценочное суждение в терминологическом обрамлении, превращается в научный факт, оставаясь на уровне эмпирического познания. Самое сложное – от эмпирического уровня познания подняться до теоретического уровня, что требует превращения оцененного (научного) факта в логичное историческое построение, концепцию.

А это уже требует вовлечения научного факта в системный поток исторического процесса, который подчинен действию объективных законов общественного развития. Слияние научно-исторического факта с конкретной закономерностью требует от учителя/преподавателя не только знания и приверженности научным законам, но и творческого выхода за рамки реального существования.

К сожалению, подобный алгоритм трансформации исторического факта в историческую концепцию затруднен в силу заидеологизированности исторической науки[3] и подверженно-

---

[1] См.: Левандовский А.А., Щетинов Ю.А., Мироненко С.В. История России, XX – начало XXI века. 11 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений: базовый уровень / под ред. С.П. Карпова. 4-е изд. М., 2010. С. 328–329.

[2] Там же. С. 343.

[3] Образование–Наука–Идеология (Опыт отечественной истории): монография / А.А. Касьян, А.В. Грехов, С.Л. Ивашевский и др. Н. Новгород, 2012. С. 226–275.

сти ее методологической неустойчивости. Американский профессор Л. Хеймсон откровенно признал доминирующий среди его коллег методологический принцип исторического исследования: «Каждое поколение воспринимает и интерпретирует прошлое на базе тех концепций, тех ценностей, того мировоззрения, которые определяют его отношение к окружающему его современному миру»[1].

Современные историки-постмодернисты США, Великобритании, Франции, Германии, проповедующие т.н. «лингвистический поворот», сводят научную деятельность ученых-историков к тезису «вся история – история мысли»: «*Все, что создано историками, есть плод их воображения, беспрерывно пересматриваемые интерпретации, поэтому история не есть наука, а лишь разновидность литературы, и говорить о достоверности исторического знания не приходится*»[2].

История современности, в силу подобной зависимости, вынуждает преподавателей истории действовать с оглядкой на современную ситуацию, на господствующую идеологию и моду в науке – в ущерб Науке.

Нам представляется, что ведущим признаком методологической адекватности учителя/преподавателя в деле оперирования историческими фактами видится внедрение последних в русло действующих законов исторического развития. Соблюдение данного требования позволит историко-концептуальному построению приобрести критерий доказательности и научной репрезентативности. Именно в данном положении заключена основная критериальная аксиома превращения исторического факта в историческую концепцию.

Библиография

Левандовский А.А., Щетинов Ю.А., Мироненко С.В. История России, XX – начало XXI века. 11 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений: базовый уровень / под ред. С.П. Карпова. 4-е изд. М.: Просвещение, 2010. 384 с.

Международная научная конференция на историческом факультете МГУ «Может ли история быть объективной?» // Новая и новейшая история. 2012. № 3. С. 3–40.

---

[1] Хеймсон Л. Об истоках революции // Отечественная история. 1993. № 6. С. 3.

[2] Международная научная конференция на историческом факультете МГУ «Может ли история быть объективной?» // Новая и новейшая история. 2012. № 3. С. 6.

Образование–Наука–Идеология (Опыт отечественной истории): монография / А.А. Касьян, А.В. Грехов, С.Л. Ивашевский и др.; отв. ред. А.А. Касьян. Н.Новгород: Изд-во НГПУ, 2012. 394 с.

Табаков В.И. К вопросу о специфике законов истории // Приволжский научный журнал. 2009. № 2. С. 213–218.

Хеймсон Л. Об истоках революции // Отечественная история. 1993. № 6. С. 3–15.

Цанн-кай-си Ф.В. Литературные мечтания // Вестник Российского философского общества. 2015. № 2. С. 65–71.

Цимбаев Н.И. Историософия на развалинах империи. М.: Издательский дом Международного университета в Москве, 2007. 616 с.

Грехов Александр Васильевич, *доктор философских наук, доцент, зав. кафедрой социально-гуманитарных наук. Нижегородская государственная медицинская академия, г. Нижний Новгород, Россия; grekhov@yandex.ru*

Prickly is the way from historical fact to historical concept

Empirical level of historical cognition – the history-description promotes accumulation and introduction of historical facts into scientific field. Interpretation of historical facts and their transformation into historical concept are based on the methodological platform of historical science and correlated with the laws of historical development.

Key words: historical cognition, methodology, scientific fact, historical construction, laws of history.

Grekhov Alexander Vasiljevitch, *doctor of philosophical sciences, the Head of the social and humanity sciences department. Nizhni Novgorod State medical academy, Nizhni Novgorod; grekhov@yandex.ru*

УДК 378:94(47+57)

Набиев Р.Ф.

Концепция отечественной истории как фактор подготовки учителей истории и формирования социокультурного пространства стран СНГ

Исторические факты активно применяются для обоснования идеологических конструкций. Из блоков такой информации (КИПИ) выстраивается государственная историческая концепция, которая может быть использована в качестве наступательного и оборонительного идеологического оружия. Современная историческая концепция не отвечает требованиям положительного развития народов РФ и СНГ. Необходима разработка современной концепции исходя из более широкого (евразийского) понимания культурной общности народов РФ и СНГ.

Ключевые слова: Российская Федерация; страны СНГ; «евразийский коридор», «Страна»; северо-евразийская мир-система (СЕМС); комплекс историко-политической информации (КИПИ), идеология, национальная безопасность, социокультурное пространство

> «Вопрос национальной безопасности полностью отсутствует в процессе принятия решений в сфере образования. Хотя, безусловно, особенно в сегодняшней атмосфере при сегодняшних политических обстоятельствах он должен быть на первом месте».
>
> *В.Ю. Крашенинникова*[1]

В наши дни на Украине разворачиваются трагические события т.н. «гибридной войны», в ходе которой в интересах бывших глобальных противников всеми доступными способами сражаются друг с другом бывшие родственники и друзья. Очевидно, что идейным прикрытием деструктивных мероприятий стал национализм в своих крайних экстремистских формах. Примечательно, что Украина представляет наблюдателю редкую картину, когда можно наблюдать диаметральное изменение позиций в мировоззрении широких масс под влиянием откровенно лживой исторической концепции: извечные враги преподносятся как друзья, кормильцы и родственники – как агрессор.

Идеологическое оружие и информационное сопровождение войн достаточно надежно фиксируется с древнейших времен. При этом подлинные цели вождей могли существенно отличать-

---

[1] Член Общественной палаты, заместитель председателя комитета.

ся от публично провозглашенных, но исполнителям нужен простой и понятный всем мотив, оправдывающий массовые убийства «чужих. «Конгрегация пропаганды была создана Ватиканом 22 июня 1622 г., ...что, вероятно, и следует считать настоящим днем рождения [профессиональной – *Р.Н.*] пропаганды»[1]. Эффективной была информационно-пропагандистская работа Наполеона, войскам которого поначалу открывал ворота европейских городов лозунг «свобода, равенство и братство». «Тотальный», то есть всеобщий и комплексный характер война приобрела в гитлеровской Германии в 40-е годы. Работа ее министерства пропаганды была более чем успешной. «Холодная война» второй половины XX века все более смещалась из зоны идеологии в сферы экономики и пси-фактора, где преимущество коммунистической идеологии сводилось не нет.

Оставляя за пределами этой работы проблему носителей информации и способы ее доставки к потребителю, предлагается основное внимание уделить содержательной составляющей информационного оружия. Точнее, одной из фундаментальных основ идеологического оружия – комплексам историко-политической информации (КИПИ)[2].

Одной из базовых тем деструктивных информационных конструкций является прием исторического обоснования политических претензий, оправдания «древнейшими традициями» каких-либо действий либо позиций. Как правило, «исторически оправданное» действие в последующем уже становится частью юридических манипуляций, которые в наше время также стали эффективным и избирательным средством поражения противника, т.е. эффективным оружием.

---

[1] Почепцов Г. Пропагандистские уроки от Игнасио Лойолы, создателя ордена иезуитов. URL: http://psyfactor.org/lib/propaganda32.htm (дата обращения: 12.06.2015). Кажется, первой отработала вопрос связи иезуитов с современными пропагандистскими тактиками Эвонн Леви в работе «Пропаганда и иезуитское Барокко» (2004).

[2] Оборот, принятый нами для обозначения специфической группы исторических фактов, активно применяемых государственной пропагандой и системой образования. Исторический материал, излагаемый в учебниках, в принципе не способен последовательно отражать многогранность событий прошлого. Даются ключевые события вокруг которых выстраивается определенный набор информации – КИПИ. Он не всегда адекватно отражает реальность, но информация внутри этого комплекса взаимоувязана между собой в рамках основной идеи. Как правило, КИПИ является строительным блоком, связанным со схожими блоками в рамках господствующей исторической концепции.

Наибольшего эффекта инициатор информационной атаки достигает в ходе реализации (или обещаний) экономических выгод. Что примечательно, нередко та группа населения, на которую обращены обещания благополучия, принимает явно безосновательные «исторические» изыскания и, более того, начинает их тиражировать. Это относится, в первую очередь, к тезисам о славном и победоносном прошлом своего великого народа, о принадлежности к некой престижной культуре, например, идея «европейской идентичности». Эффективным инструментом сплочения общества является пропагандистский тезис о нарастающей внешней угрозе, основанный на «исторических фактах.

Реализация всего комплекта средств информационного наступления со всей очевидностью прослеживается в наши дни на Украине. С обеих сторон.

Несмотря на то, что значительная часть населения Украины осознает пагубность дальнейшей эскалации силового и экономического противоборства, тем не менее оно (пассивно) поддерживает силовую борьбу с «русской экспансией» за «рідну нэньку Україну». По существу, в руках преступной клики киевских авантюристов остался лишь один рычаг манипуляции массовым сознанием – оголтелый национализм, базирующийся на неоукраинских исторических сказках.

Для людей, воспитанных в Советском Союзе на ценностях «развитого социализма», шокирующе удивительным является факт того, что значительная часть населения Украины за относительно короткий срок после распада СССР стала враждебно настроенной по отношению к великорусской культуре и государственности.

В 90-е годы XX века альтернативная украинская история, прежде занимавшая нишу околонаучного «андеграунда», приобрела государственный статус. В России тем не менее продолжалось снисходительное и добродушное умиление творческими изысками «младших братьев». Так обычно внутри семьи относятся к выходкам маленьких детей, у которых это – неизбежная «болезнь роста». Между тем и в самой «новой» России не смогли синтезировать никакой объединяющей идеи, кроме русской националистической.

Примечательно, что лидеры Российской Федерации неоднократно публично обращали внимание на проблемы отечественной истории. В последние годы угроза поражения в информационных конфликтах сделала необходимость реформации исторической науки очевидной. Так, С.Е. Нарышкин отмечал один из важнейших

факторов, превративших крупную часть единой прежде страны во враждебную территорию: «*Разразившийся на Украине политический и экономический кризис связан с интерпретацией истории в украинских школах <…> На Украине за последние два десятка лет воспитано поколение на такой, я бы сказал, лукавой картине мира, где возникают такие суррогатные герои, как Бандера, и появляются странные и сомнительные конструкции, как «Государство Запорожское»*, <…> «*в результате люди вышли на Майдан и попытались организовать казацкую демократию, как они поняли из школьного курса истории*»[1].

Постперестроечное время и украинская война полностью изменили традиционное восприятие геополитических реалий: «славянский мир» разделился на враждебные державы, и роль историков в этом отнюдь не маловажна. Неадекватная историческая концепция, базирующаяся на искаженной или однобокой трактовке фактического материала стала действенной основой идеологического оружия, разрушившего былое единство. Необоснованная историческая концепция стала основой искаженного мировоззрения и измененной ментальности значительной части украинской нации. Таким образом, вырисовывается проблема: историческая концепция как фактор национальной безопасности и формирования социокультурного пространства стран СНГ.

Столь пространное вступление связано с тем, чтобы наглядно проиллюстрировать недостатки исторической концепции, которая используется в Российской Федерации и которая по своему качеству не существенно отличается от украинской истории. Конечно, речь идет в первую очередь о ее раннем, начальном периоде. Коренное отличие нашей «Истории России» от украинской заключается в том, что российская история привычна и для нас, и, отчасти, для внешнего мира. При этом описание ранних этапов российской государственности, на наш взгляд, является не менее легендарным, чем современные украинские, прибалтийские или молдавские исторические мифы. Государственная политика в сфере образования объективно возрождает базовое и неразрешенное противоречие Российской империи: многонациональное государство не может успешно функционировать на базе узконациональной истории и мировоззрения[2].

---

[1] Спикер Госдумы назвал причиной Майдана уроки истории в школе. URL: http://polit.ru/news/2014/04/10/oneofcauses/ (дата обращения: 10.04.14).

[2] Весьма примечательно в этом отношении, что Советский Союз, отрицая национальные особенности построения коммунизма, навязывал при этом именно национальную унитарную его модель.

Прежде чем перейти к более подробному рассмотрению темы, оговоримся, что в рамках данной статьи под «нашей страной», «евразийской державой» в данном случае понимается совокупность народов, культур и государств, располагавшихся вдоль степного коридора, протянувшегося от венгерских степей до Забайкалья. Такое или примерно такое понимание страны может быть заложено в основу формирования социокультурного пространства Российской Федерации и стран СНГ.

Совокупность этих культур в их развитии мы обозначаем в тексте понятиями «евразийский коридор», «Страна» и северо-евразийская мир-система (СЕМС). В разные времена народы, проживавшие к югу и северу от степей, объединялись различными государствами, поэтому «гуннский каганат», «Великую Булгарию», «Золотую Орду», Российскую империю, СССР и СНГ мы рассматриваем как различные формы евразийской державы. В своем последовательном развитии они проявляют преемственность. Такое понимание развития государственности нашей страны заставляет критически пересмотреть положения привычной нам «Истории Отечества».

В силу многообразия культур и религий Евразии **националистический патриотизм** объективно не может стать объединяющей и созидающей основой для государственной политики СССР, РФ, СНГ или ШОС. На такой основе невозможны ни адекватный анализ, ни подлинно научная трактовка исторических реалий. Обладая линейным характером, официальная концепция «российской» истории (в отличие, например, от китайской) почти ничему не учит, восхваляя преимущественно силовые методы решения проблем.

Если взглянуть на историю России непредвзятым взглядом человека, имеющего некоторое представление об истории Восточной Европы, то бросается в глаза целый ряд неразрешимых противоречий. Для примера, в частности, можно отметить, что региональная («местечковая») история киевской округи обслуживает историю огромной страны до XII в., и такая же региональная история большой области «Северо-восточная Русь» – до середины XVI в. В то же время существовавшие с античного времени на территории нашей страны огромные государства с развитыми для своего времени экономикой, наукой и культурой либо не рассматриваются вообще в рамках «Истории Отечества», либо упоминаются вскользь как чуждые. И это при том, что нет недостатка в исторических свидетельствах и объективных данных естественных наук.

В целом история российской государственности рассматривается как поступательное развитие русской нации и национального государства в борьбе против захватчиков, которые нападали со всех сторон и стремились уничтожить ее. При этом начальная история умудряется обойти даже базовые вопросы: кем были древние русы, какое отношение к ним имеют современные народы Восточной Европы.

Принципиальным является тот факт, что на территории такого многонационального государства, как Российская Федерация (которое объединяет народы с древними государственными и культурными традициями), «нерусские» культуры представляются (явно или имплицитно) враждебными, чуждыми или малозначимыми. И это несмотря на то, что они в течение многих веков определяли развитие государственности в «Евразийском коридоре».

Сама идея силового распространения русской культуры и экстенсивного государственности предоставляет оппонентам возможность называть их чуждыми для коренных народов, русских считать «оккупантами» и «захватчиками» на любой территории восточнее Оки и западнее Смоленска[1]. Вслед за принятием этого положения логичным и закономерным будет положение о «священной» и «освободительной» борьбе против захватчиков. К тому же чрезмерный крен в сторону христианизации истории государства не просто ошибочен и однобок, но и противопоставляет российской государственности сторонников других религий и придает центробежным настроениям идеологическое обоснование и известную организованность. Подчеркиваем: эти выводы логически проистекают из самой концепции русской истории.

Справедливость подобной оценки достаточно явственно подтверждается всплеском радикальных националистических и сепаратистских настроений в период развала СССР. Как только ослабла опасность неизбежного и скорого наказания за отступление от догм Ленина–Сталина, концепция стала работать на разрушение единства. Все разновидности радикалов без исключения в своих идеологических конструкциях опирались на ту самую концепцию, которая преподавала официальная история в школах и вузах. К ней лишь добавлялись некоторые негативные

[1] Впрочем, и на этой территории в XX веке еще фиксировались представители коренных народов. В Тверской области еще в 30-е годы существовала карельская автономия.

факты, на которые и делался упор. Мощь западных СМИ и ответных русских националистических настроений превратили слабо аргументированные тезисы об исконной агрессивности русской государственности в аксиому.

В настоящее время очевидно, что после разрушения СССР геополитические противники нашей страны не ослабили, а наращивали свои усилия по дальнейшему разделу остатков Советского Союза и стран бывшего социалистического блока, «отщипывая» регион за регионами, насаждая там свои марионеточные режимы.

При этом обращает на себя внимание тот факт, что при исследовании причин обострения центробежных тенденций в национальных регионах бывшего СССР зачастую нет самого главного – глубокого самоанализа, выявления всего комплекса причин в их взаимосвязи, устранения собственных ошибок и недостатков, в том числе коррекции мировоззренческих взглядов, основанных на необоснованных положениях истории.

Участники «оранжевых революций», как правило, даже не знают о том, что их революционные успехи являются всего-навсего реализацией довольно старой стратегии разрушения многонациональной Российской империи по принципу съедания апельсина (оранж), поэтому и революции называются «оранжевые»[1]. «Стратегия оранжа» активно использует положения национальных историй, противоречащие слабо обоснованным утверждениям российской истории по тем же вопросам или отдельным эпохам. Таким образом, доказанная слабость того или иного положения русской истории косвенно (или непосредственно) работала на пользу иной трактовки событий.

Примечательно, что сами антирусски настроенные активисты, как правило, верят в распространяемые ими идеи, но остаются в итоге пострадавшими, не осознавая, что деструктивная идея не может лежать в основе процветания. Почти все концепции, возникшие на постсоветском пространстве, основывались на еще более мелком национализме, чем русский. Осознавая неэффективность «местечкового национализма», они пытались привязать свою региональную историю к «общеевропейской», «общехристианской» «исламской» общностям и, сейчас мы уже

---

[1] У древних китайцев эта стратегия разрушения потенциала непобедимых «северных варваров» называлась «шелковичным червем», который, кусая лист маленькими кусочками, в итоге не спеша съедает его целиком. Действительно, большая часть территории Китая ранее принадлежала «варварам».

можем сказать, неудачно. Особо выпукло это проявилось на Украине, государственность которой опиралась на сугубо националистическую политику и фантастическую украинскую историю, которая не была принята другими народами. Противоречия между великорусскими и украинскими историческими взглядами на развитие украинской культуры стали основой военного противостояния, и геополитическая значимость истории стала очевидной для всех эшелонов руководства.

Украинский прецедент важен, он имеет особую значимость для нас тем, что обстановка в РФ в определенной мере схожа с украинской, и одним из ее злободневных факторов остается неудовлетворительность концепции российской истории, а именно: противоречие выраженной национальной исторической идеи и изначально многонациональной сущности евразийской государственности. Этот недостаток особо характерен для освещения средневекового этапа развития государственности.

Это обстоятельство, по нашему мнению, является одной из причин межнациональных противоречий и центробежных тенденций как в Российской империи, так и в СССР. Исходя из вышеизложенного, автор полагает, что концепция изложения российской истории является важным фактором противостояния внешним и внутренним угрозам национальной безопасности РФ.

Однако мы не ограничиваемся констатацией факта вышеуказанного недостатка. В нашей стране длительное время существует подход, способный противостоять внешним и внутренним вызовам на любом уровне, это т.н. «евразийство». В рамках данной статьи рассматриваются некоторые предложения по внедрению евразийского подхода и оформлению его в виде полноценной государственной исторической концепции. Наше намерение в полной мере соответствует задачам, выполнение которых предложено председателем Российского исторического общества С.Е. Нарышкиным, заявившим, в частности, в конце 2015 года о том, что необходимы конкретные меры по созданию и обеспечению евразийской истории, специальные институты и историческая специальность ВАК.

При этом мы не ставим перед собой задачи масштабного обобщающего разбора методологических особенностей различных исторических школ и подходов[1]. Основное внимание пред-

---

[1] Анализ новых подходов и методов, использованных в трудах Л.В. Милова, Б.Н. Миронова, Е.А. Марасиновой, С.С. Минц, В.В. Керовой, Н.А. Проскуряковой, Л.П. Репиной, И.М. Савельевой, А.В. Полетаевым, Б.Г. Могильницким, Т. Зелди-

лагается уделить рассмотрению заявленной проблемы и предполагаемых способов ее разрешения.

Российские ученые-историки довольно часто оказываются в неудобном положении при общении с коллегами из соседних стран, вынося оценочные суждения исходя из постулатов Московской, по своей сути, исторической школы. Российскому гражданину, изучавшему положения своей истории как набор аксиом, трудно привыкнуть, что иными народами они нередко воспринимаются совершенно иначе, а фактические данные ставят под сомнение многие «общепринятые истины» начальной истории.

Российскому гражданину, ставшему политиком, также трудно дается осознание, что привычное видение исторических процессов подчас, оказывается неадекватным и неприемлемым для создания разумных партнерских отношений, как на персональном уровне, так и на уровне политических и государственных образований. Во всяком случае, для формирования общности СНГ или Союзного государства значительная часть объема ранней российской истории не может стать надежной основой.

Например, история Киевской Руси рассматривается как главный объект отечественной историографии со времени первых упоминаний о росах/русах. При этом обычно не учитывается, что начальные этапы процесса формирования древнерусской этничности и государственности протекали в рамках иных государств. Например, в V–XV вв. на территории современной России (и СНГ) господствовал целый ряд империй т.н. «номадов». Именно в рамках их государственной и культурной гегемонии завершали формирование славяне и будущие русские.

В средние века Восточную Европу, сменяя друг друга, охватывали крупные образования, обладавшие всеми необходимыми атрибутами государства. Это им временами подчинялись и платили дань Рим, Византия, Иран и Китай... Примечательно, что в ходе ознакомления с историями ряда народов Восточной Европы можно легко убедиться, что на протяжении тысячелетий судьбоносные события происходили в рамках культур, которые традиционно оцениваются как «иные», «чужие». И это притом, что некоторые из этих культур бытовали на территории России/СССР, а иные продолжают свое развитие и в наше время. К примеру, можно вспомнить, что отрывочно и синкретично древние государства Урарту, Хорезма и Хазарии упоминались

ным и мн. др.

в «Истории СССР»[1]. По существу, оставалось обозначить дальневосточное направление и указать роль этих векторов влияния в развитии государственности на территории СЕМС. Новые учебники в этом отношении не лучше: на несколько слов больше о булгарах, отмечены авары, но удалено целое направление – среднеазиатское[2]. Причем обращаем внимание на то, что наша критика относится не к мелким ошибкам и компетентности отдельных авторов, а ко всей концепции, в рамках которой любой ученый написал примерно также.

Возможно, что нежелание признавать иное расположение векторов культурных заимствований в древности связано с европоцентристскими взглядами многих историков последних столетий. Наблюдается также ярко выраженное нежелание признавать, что исторически недавнее возвышение Москвы во многом определялось преимущественно «внешними» факторами и силами, в частности, волей ханов Империи Джучидов («Золотой Орды»).

Если влияние Российской империи приобрело доминирующий характер в «Евразийском коридоре» лишь с XVIII века, то до этого периода история нашей страны обязана рассматривать другие центры и силы культурного и политического доминирования нашей Страны (Россия, СССР, СНГ) – Евразийской империи в предшествующий период. Тем более, если эти центры и факторы располагались и развивались на территории «Евразийского коридора».

В этом свете возникает, например, вопрос: относятся ли процессы, происходившие на территории Дагестана, Казахстана, Урала, Крыма и даже территории будущей Московии (до середины XII в.) к истории Отечества (Российской Федерации)? Почему они не находят своего отражения в учебниках? Почему так стыдно (?) говорить о том, что Москва (Кучково, Ботус), Ростов, Рязань, Суздаль и др. – это не славянские топонимы, и города с этими названиями были основаны до переселения славян (и славянизации коренных народов Залесья). Унизительно ли признание, что Киев и Чернигов были основаны за многие столетия до времени «призвания руси», или что в Новгород Великий славяне пришли с болгарами?

---

[1] История СССР: учебник для 8 класса / под ред. А.М. Панкратовой. М., 1948. Ч. 1.

[2] История России. 6 класс / под ред. И.Р. Данилова, Л.Г. Косулиной. М., 2015. С. 7-11.

Другой аспект того же вопроса: зазорно ли знать, что элита «Руси изначальной» была монголоидной, говорила на языке, близком к «алтайским» и базировалась на салтово-маяцкой (древнебулгарской) культуре? Если нет, то почему о салтовских каменных городах и замках в учебниках не говорится, но приводятся отвлеченные сведения о синхронных «славянских» землянках и выгребных ямах того же региона...

Таким образом, следует признать, что идейная основа механизма распада великорусского государства заложена в самой трактовке способа его создания.

Мы, привыкшие к традиционному изложению истории, не замечаем, что русская культура совершенно неоправданно противопоставляется в рамках «Отечественной истории» (как «пришлая») культурам «коренных» народов. На протяжении последних столетий ей приписывается особая «культуртрегерская» и мессианская роль по отношению к другим народам «Евразийского коридора». На самом деле, русская культура базируется на дальневосточных и среднеазиатских традициях, мягко говоря, в не меньшей степени, чем на европейских и средиземноморских. Она сохранила в себе реальные следы могучих восточных цивилизаций Средневековья. Только фиксировать их и оценивать могут, к сожалению, весьма немногие историки.

Очевидно, что КИПИ, обслуживающий искусственно привнесенную точку отсчета русской государственности требует коренной переработки. Нам представляется, что реальная и неразрывная история нашей общей государственности, соединяя культурой древних булгар т.н. «Киевскую Русь» с гуннским, сарматским, скифским и киммерийским периодами, вряд ли уступает по древности и значимости римской и греческой. Более того, выясняется, что уже в древности многие достижения и герои античного мира происходят из «Скифии», т.е. происходят с территории нашей страны.

Созданная и утвержденная признанными учеными разных национальных исторических школ, единая концепция евразийской истории СЕМС может стать действенным фактором дальнейшей консолидации народов Евразийского коридора, надежной основой для экономических и политических процессов интеграционного характера. Кроме того, она станет практически неуязвимой для фальсификаций и конъюнктурных интерпретаций.

Таким образом, по итогам статьи следует сформулировать следующие основные выводы:

– традиционная концепция «Истории России» ущербна теоретически и представляет собой косвенную угрозу национальной безопасности поликультурным Российской Федерации и СНГ;

– создание подлинно научной концептуальной истории евразийского государства (и права) возможно и, несомненно, будет иметь положительный эффект как в деле национальной безопасности, так и в сфере формирования социокультурного пространства стран СНГ.

Библиография

История России. 6 класс / под ред. И.Р. Данилова, Л.Г. Косулиной. М., 2015.

История СССР: учебник для 8 класса / под ред. А.М. Панкратовой. М., 1948.

Почепцов Г. Пропагандистские уроки от Игнасио Лойолы, создателя ордена иезуитов. URL: http://psyfactor.org/lib/propaganda32.htm (дата обращения: 12.06.2015).

Спикер Госдумы назвал причиной Майдана уроки истории в школе. URL: http://polit.ru/news/2014/04/10 /oneofcauses/ (дата обращения: 10.04.14).

***Набиев Рустам Фанисович**, доктор исторических наук, профессор кафедры государственно-правовых дисциплин Казанского юридического института МВД РФ, Казань, Россия; nabiev_bulg@mail.ru*

The Concept of National History as a Factor of History Teachers Training and Formation of the Socio-cultural Space of the CIS Countries

Historical facts are actively used to justify the ideological constructions. From blocks of such information (KIPI) built a state historical concept, which can be used as an offensive and defensive ideological weapon. Modern historical concept does not meet the requirements of the positive development of the Russian Federation and the CIS nations. Necessary to develop a modern concept based on a broader (Eurasian) understanding of the cultural unity of the peoples of Russia and the CIS.

Key words: Russian Federation; CIS countries; «Eurasian Corridor», «Country»; North Eurasian world system (sems); complex historical and political information (KIPI), ideology, national security, social and cultural space

***Nabiyev Rustam Fanisovich**, doctor of historical sciences, professor of the department of state and legal disciplines, Kazan law institute of Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Kazan, Russia; nabiev_bulg@mail.ru*

УДК 94(470)

Табаков В.И.

Говоря о евразийском социокультурном ареале, нельзя не учитывать, что евразийность Руси заключается не в географии, а в своеобразии прохождения Русью общепланетарной цивилизации человечества

В статье раскрывается логическое место открытого К. Марксом «азиатского» общества, основанного на собственности, «переходной» «от общей собственности к частной собственности» и дающей переходную историческую формацию «от первичной формации к вторичной формации», и историческое место Руси в контексте цивилизации, т.е. перехода человечества от первичной исторической формации к третичной.

Ключевые слова: три эпохи; три формации; переходная «азиатская» формация; «три ступени вторичной формации; евразийность.

Итак, к чему сводится «евразийность»? Единственная ли Русь евразийская страна? Являлась ли она «только европейской» до перехода за Урал при первом царе Руси Грозном?

По основанию способа производства и потребления обществом средств существования К. Маркс выделил именно и только три принципиально разные эпохи: 1) эпоха «отношений личной зависимости (в начале совершенно первобытных)», 2) эпоха отношений «личной независимости, основанной на вещной зависимости», и 3) эпоха «свободной индивидуальности, основанной на универсальном развитии индивидов»[1].

Первые две эпохи Маркс и охарактеризовал как две общественные формации – первичную и вторичную. «Первичная общественная формация» или, иначе, «архаическая общественная формация» есть, по Марксу, «общество, основанное на общей собственности», а «вторичная общественная формация» есть «общество, основанное на частной собственности»[2]. Вторичная общественная формация как раз и есть та «экономическая общественная формация», ступенями развития которой «в общих чертах» являются «азиатское, античное, феодальное и буржуазное общества»[3]. В период этой формации господствует, в конеч-

---

[1] Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Изд. 2. Т. 46, Ч. I. С. 100-101.
[2] Там же. Т. 19. С. 404-419.
[3] Там же. Т. 13. С. 7; см. так же: Т. 48. С. 157.

ном счете, закон стоимости[1]. А так как «азиатское общество»[2] является всего лишь «переходным периодом от общей собственности к частной собственности, от первичной формации к вторичной формации»[3], то собственно экономическая общественная формация начинается только с античного общества.

Как переходная формация первобытной формации к эксплуататорской, «азиатское» общество, конечно же, было присущим всем народам, вышедшим из первобытности. Это – переход именно от первобытности к классовому обществу вообще, к экономической общественной формации в целом, а не к какой бы то ни было стадии последней. Такую переходную общественную формацию представляли как раз «азиатские» цивилизации в Древнем Египте, в Месопотамии, в Китае, в Индии, в доантичной Греции, во франкской Европе, в Киевской Руси, в Южной и Центральной Америке, вообще все цивилизации вне Европы до «прихода к ним Европы».

«Азиатское общество» может выступать переходом от первобытности к любой из стадий цивилизации. Более того, ещё до завершения перехода архаической первобытной формации к первой (античной) стадии экономической общественной формации (если такой процесс вообще начался!) могут возникнуть и развиться (в силу конкретных исторических обстоятельств, как у нас на Руси) черты второй (феодальной) стадии экономической формации общества. И, наложившись на первые, переплетаясь с ними, могут дать такой общественный строй, который мало чем отличается от рабства, но и античным обществом как таковым не является, а выступает, при сохраняющихся ещё (в силу незавершённости перехода к собственно классовому обществу) остатках «азиатского общества» (земледельческие общины с их дуализмом и стоящим над ними деспотизмом), крепостничеством (в наиболее чистом виде, возможно, существовавшим у нас, на Руси (см. об этом[4]). Так же и капитализм, возникающий еще при сохраняющемся азиатизме, неизбежно оказывается «азиатским» капитализмом, вобравшим в себе «азиатский» сервилизм и «азиатский» феодализм[5]. Как отмечал Ф. Энгельс в письме к Вере Засулич от 23 апреля 1885 г., на Руси того времени были «представлены все ступени социального развития,

---

[1] Там же. Т. 25. Ч. II, С. 475.
[2] Там же. Т. 46. Ч. 1, С. 456.
[3] Там же. Т. 19. С. 404-419.
[4] Сметанин С.И. История предпринимательства в России. М., 2002. С. 31.
[5] См.: там же. С. 16, 23, 24, 29, 57, 58, 62, 87, 89, 92, 128.

начиная от первобытной общины и кончая современной... промышленностью и финансовой верхушкой...», а «противоречия» между ними «насильственно» сдерживались «деспотизмом»[1].

Между тем собственно античное общество и собственно феодальное общество являются в истории исключением, а не правилом. Другими словами, античное рабовладельческое общество существовало в истории только в античном Средиземноморье, а феодовладельческое – только в Западной Европе.

Все самостоятельно возникшие цивилизации появились как города-округа-царства. Но утверждаются и консолидируются в Империи только те из них, которые возникли в регионах орошаемого земледелия, позволяющего «содержать» цивилизацию ещё до появления и становления основой хозяйства железных орудий труда, поскольку это орошение (да и удобрение почвы) осуществляет сама Природа в виде регулярных разливов больших рек. Даже цивилизации Америки, существовавшие до прихода туда европейцев, были основаны на своеобразном орошаемом земледелии[2]. Остальные цивилизации, не имеющие такой основы, не выдерживают борьбу за цивилизованное существование в столкновениях с ещё нецивилизованными (т.е. не тратящими еще свои силы на содержание господ и государственной машины) народами. В более суровых (чем в регионах орошаемого земледелия) условиях утверждение цивилизации среди первобытных народов до возникновения «железной» технологии оказалось невозможным. В этих условиях для достижения соответствующей продуктивности труда и утверждения цивилизации требуется намного более продуктивная технология, чем в царствах орошаемого (самой Природой, в основном) земледелия. Если же такой технологии нет, то эксплуататорское ведение хозяйства внутри общества (общины) невозможно. Эксплуатация может осуществляться в таких условиях только в виде грабежа одних обществ (общин) другими, разрушающего хозяйственные силы. Именно поэтому, логично думать, «цивилизация зарождалась на греческой почве дважды, с большим разрывом во времени: сначала в первой половине II тысячелетия до н.э. и вторично в первой половине I тысячелетия до н.э.»[3]. «Широкое внедрение железа... сделало невозможным ...возвращение (Греции – *В.Т.*) к централизованным дворцовым хозяйствам микен-

---

[1] Маркс К., Энгельс Ф. Письма о «Капитале». М., 1986. С. 260.
[2] Зубрицкий Ю.А. Инки-кечуа. М., 1975. С. 63.
[3] История Европы. В 3-х томах. Т. 1. М., 1988. С. 217.

ской эпохи», которые «после того, как железо стало практически общедоступным, перестали себя оправдывать», – отмечают авторы указанного только что фундаментального труда[1]. А если сказать точнее, то это общедоступное железо сделало возможным само появление в Греции цивилизации, известной под именем «античной» и, в отличие от микенской цивилизации, выдержавшей борьбу за выживание. Общедоступное железо сделало возможным и выгодным ведение земледельческого хозяйства отдельными семьями. Это привело к тому, что в античном варианте выхода из первобытности «азиатский» («царский») период оказался (по сравнению с другими древнейшими цивилизациями) очень коротким. И не оказавшим заметного влияния на возникшую цивилизацию. Ибо ведение земледельческого хозяйства отдельными семьями в условиях тогдашней Греции породило уникальное в Истории образование – государство общины равных, т.е. полис. В полисе, в принципе, каждое племя (в хозяйственном отношении – община) превращалось в государство равноправных общинников, ведущих уже не только общее хозяйство, но и частное (в рамках общины и принадлежности к общине) семейное хозяйство. И «община... практически слилась с государством»[2]. Община «выродилась» в государство. В результате возникло столько государств, т.е. полисов, сколько было общин (племён) пришедших в Грецию дорийцев. И наоборот, невозможность частносемейного ведения хозяйства привела в Древнем Египте к тому, что там «очень рано исчезла община. Поглотившее ее государственное хозяйство... господствовало едва ли не абсолютно»[3]. И община здесь «едва ли не полностью растворилась» в тоталитарном государственном хозяйстве[4].

Рост населения ставил полисы в условиях Древней Греции «перед выбором: либо гражданская война и насильственный передел земли, либо вывод «лишнего» населения в колонию»[5]. «Основным результатом... колонизации был переход греческого общества со стадии примитивного натурального хозяйства» к начальному товарному хозяйству. «Торговля становится ведущей отраслью греческой экономики, появляются деньги»[6]. Следовательно, и люди, живущие за счёт торговли и обращения са-

---

[1] Там же. С. 222.
[2] Васильев Л.С. История Востока. В 2-х томах. М., 1993. С. 142.
[3] Там же. С. 117.
[4] Там же. С. 213.
[5] История Европы. В 8-х томах. Т. 1. М., 1988. С. 235.
[6] Там же. С. 239.

мих денег, становятся ведущей общественной силой. Расцвет торговли и опосредованного и обусловленного торговлей ремесла (и такого же земледелия) привели к упадку аристократии и возвышению плутократии в виде демократии, гарантирующей свободу частной собственности и суверенного в своих делах собственника. Это и дало начало собственно классовому обществу, т.е. экономической формации общества, имеющей своей основой именно суверенную (в пределах равного для всех закона – права) частную собственность и частное эксплуататорское хозяйствование.

Таким образом, полисы породили (по-разному) торговлю, а расцвет торговли при полисах дал единственную в истории человечества так называемую античную революцию, которая и привела к возникновению неизвестного ранее (да и потом) общества суверенных частных собственников, ведущих частное эксплуататорское хозяйство на рабском труде, общества, оказавшегося единственным островком в море первобытных и азиатских обществ, т.е. во всем остальном мире[1].

Ничего этого не было вне Античного мира. Остальной цивилизованный мир так и оставался, в принципе, «азиатским», пока в Западной Европе не произошел выход из первобытности сразу на феодальную ступень цивилизации (тоже через «азиатское» варварское общество!). Произошел при более суровых условиях (требующих, для получения необходимого и достаточного для выживания цивилизации прибавочного продукта, более высокой техники и более совершенной эксплуатации), чем в Греции и тем более в Египте. Как справедливо отмечает историк Л.С. Васильев, феодализма за пределами Европы не было[2], и поэтому, естественно, «Маркс не использовал... термина «феодализм» для характеристики восточных обществ»[3]. Более того, не только феодализма, но и «смены формаций традиционный Восток не знал...»[4]. Не знал, следовательно, и собственно рабовладельческого (товарного, частнособственнического!) хозяйства и общества. Ибо в условиях Индии цивилизация арийцев, возникшая заново после многих веков после гибели под их ударом первоначальной, индской, цивилизации, появилась в том же «азиатском» виде, поскольку при «железе» в условиях Индии смогло выжить и такое общество. И, как отмечал Маркс, «как ни

---

[1] Васильев Л.С. История Востока. В 2-х томах. М., 1993. С. 16-18, 65
[2] Там же. С. 245.
[3] Там же. С. 243.
[4] Там же. С. 247.

значительны были политические перемены в прошлом Индии, ее социальные условия оставались неизменными с самой отдаленной древности до... XIX в.»[1]. Понятно поэтому, что только «английское вмешательство (в социальную жизнь Индии, изменение ее под свою буржуазную цивилизацию. – *В.Т.*)... произвело (в Индии. – *В.Т.*) ...единственную (реальную – *В.Т.*) социальную революцию, пережитую когда-либо Азией»[2].

В результате античное общество исторически является единственным и по месту, и по времени собственно рабовладельческим обществом. Этот мир через феодальный период трансформировался к XIX веку в капиталистический мир. Остальной мир частью пребывает до сих пор в азиатской переходной эпохе, частью вышел из неё сразу в феодализм, а частью пытается (сегодня) выйти сразу в капитализм. А некоторые народы попытались даже перескочить всю экономическую формацию общества и оказаться в социализме, как они его понимали или, точнее, как их учили наши академики.

Логика исторических формаций Маркса была и остается безупречной.

«Азиатское общество» есть общество переходное от первобытности к цивилизации, продолжающейся до сих пор. И как таковое оно и самостоятельную общественную формацию не образует, и к какой бы то ни было стадии экономической общественной формации не сводится. Если речь идёт о самостоятельных формациях, то о нём можно и не говорить. Так Маркс обычно и делал (см., например: «античное общество, феодальное общество, буржуазное общество...»[3]). Капитализм завершает развитие личной свободы, основанной на вещной зависимости людей друг от друга, но на этом его возможности и исчерпываются.

Всё (разумеется, только на уровне трех исторических формаций общества, но поэтому и логически, и исторически!) происходит «строго по Марксу». Люди завоёвывают себе свободу всякий раз постольку, поскольку это диктуется и допускается достигнутым уровнем развития хозяйственных сил. «В основе всех происходивших до сих пор завоеваний свободы лежали, однако, ограниченные (а не всеобщие хозяйственные – *В.Т.*) силы; обусловленное этими силами недостаточное для всего общества» производство и потребление делали возможным развитие лишь

---

[1] Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Изд. 2. М., 1955-1972. Т. 9. С. 133.
[2] Там же. С. 135.
[3] Там же. Т. 6. С. 442.

в том виде, что одни индивиды осуществляли свои потребности и способности «за счёт других, и поэтому одни – меньшинство – получали монополию развития, другие же – большинство – ...были временно (т.е. до выработки всеобщих хозяйственных сил. – *В.Т.*) ...лишены возможности какого бы то ни было развития (кроме развития их как рабочих, как исполнителей прибавочного труда – *В.Т.*)»[1].

Становление же базисом хозяйства научного всеобщего (т.е. достигшего своей завершённости) труда означает возникновение всеобщих хозяйственных сил, вообще решающих проблему средств существования и создающих условия для свободного всестороннего развития каждого и всех. Только после создания указанных условий наступает эпоха свободных индивидуальностей[2]. Её логично назвать третичной общественной формацией. Но и к ней возможно перейти только через переходную общественную формацию от вторичной к третичной, т.е. через социализм. В итоге завершается цивилизация человечества и начинается История – развитие цивилизованного в полном смысле Человечества. Тоже с решениями своих проблем и эпохами, разумеется.

Библиография

Васильев Л.С. История Востока. В 2-х томах. М.: Высшая школа, 1993. 495 с.
Зубрицкий Ю.А. Инки-кечуа. М.: Изд-во «Наука», 1975. 190 с.
История Европы. В 3-х томах. Т. 1. М.: Изд-во «Наука», 1988. 704 с.
Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. Изд. 2. М.: Изд-во полит. лит-ры, 1955–1972.
Сметанин С.И. История предпринимательства в России. М.: Логос, 2002. 196 с.

Табаков Василий Иванович, *доктор философских наук, профессор, Нижегородская государственная медицинская академия, г. Нижний Новгород, Россия; marlestum@yandex.ru*

Speaking of the Eurasian Sociocultural Habitat can not be Ignored because Russia's Evraziynost Lies not only in Geography but in Originality of Rus's Passing the Planetary Civilization of Mankind

The article deals with the logical place of the «Asiatic» society, which was discovered by K. Marx and was based on the property being changed «from common property to private property». This property reflects the historical formation of the transition

[1] Там же. Т. 3. С. 433.
[2] Там же. Т. 46, Ч. I. С. 100-101.

«from the primary formation to the secondary formation», and the historical place of Russia in the context of civilization, that is, mankind's transition from the primary to the tertiary historical formation.

Key words: three epochs; three formations; transitional «Asiatic» formation; three stages of secondary formation; «evraziynost».

***Tabakov Vasily Ivanovich**, doctor of philosophy, professor, Nizhny Novgorod state medical academy, Nizhny Novgorod, Russian; marlestum@yandex.ru*

Раздел 3

УЧИТЕЛЬ ИСТОРИИ: ПОДГОТОВКА, СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ, РОЛЬ В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ (к 140-летию создания Казанского учительского института)

УДК 37-051:93

Тагиров И.Р.

Учитель: кто он такой?

В статье представлен образ школьного учителя из личных воспоминаний о школьных годах, о маме-учительнице, об учительнице математики, учителе русского языка, о роли учителей в жизни каждого гражданина, в истории страны и мысли о сегодняшних задачах подготовки учителя, особенно в Казанском федеральном университете.

Ключевые слова: средняя школа, историческое образование, учитель, воспитание, университет.

К слову учитель мы давно привыкли и воспринимаем его как любое другое слово. Между тем в него заложено очень многое. Человек, сам того не осознавая, учится всю свою жизнь. Его учат. Прежде всего, его родители. Они учат его ходить, говорить, правильно есть и пить. Учат его правилам человеческого общежития.

Учится человек у друзей, у окружающих. И даже невозможно перечислить все то, чему учат человека. У него при этом оказывается много учителей. И учится человек всю жизнь, до последних своих дней. С тем, как писал Николай Островский, чтобы не было мучительно больно за бесцельно прожитые годы. Это значит, что должны учиться и у него, хорошим делам, умным словам, благородным поступкам, честности, вниманию к окружающим и родной природе.

Однако почти у всех людей при произнесении слова «учитель» перед глазами встает образ школьного учителя. Хороший

учитель запоминается человеку на всю жизнь. Врезаются в память отдельные эпизоды, связанные с учителем, запоминаются его рассказы.

Школьный учитель некогда был самым уважаемым и почитаемым человеком. Ибо ими были талантливые, самой природой призванные к педагогической деятельности люди. У многих из нас возникает образ школьного учителя, созданный Чингизом Айтматовым в его повести «Первый учитель».

2010 год в России был объявлен годом учителя. Жаль, конечно, что ему был отведен лишь один год. Казалось бы, что тем более важно провести его таким, чтобы профессия учителя перестала соотноситься, как это сегодня нередко случается, с образом полунищего, донашивающего пиджаки советского периода. С тем, чтобы все последующие годы были годами учителя. Чтобы забота об учителе, о школе стала нормой жизни органов государственной власти. К сожалению, пока что это не так.

Разумеется, для этого сам учитель должен всецело соответствовать требованиям времени. Времени глобализации, времени бесконечных потрясений. Времени, поставившего перед Россией вопрос: быть ей передовой страной, базирующей свою культуру и экономику на достижениях современной науки, или же оказаться на задворках истории и плестись в хвосте развитых стран и, как говорил А.И. Герцен, донашивать недоношенные европейские шляпы. Иного не дано.

А пока что так. Донашиваем изношенные и уже не только европейские и американские, но и японские и китайские шляпы. Тысячи уже не нужных в своих странах автомобилей и не только с запада, но более всего из Японии идут бесконечным потоком в необозримые российские просторы.

Говорят о поддержке отечественной автомобильной промышленности. И не только говорят, но и выделяют огромные средства в ее поддержку, кои исчезают в неведомо чьих бездонных карманах.

Конечно, автомобильная промышленность нуждается в поддержке. Однако не только она. В ней нуждается вся отечественная промышленность, жаждущая обновления и структурных изменений. Пора, наконец, сойти с нефтегазовой иголки и не на словах, а на деле перейти к разработке и ускоренному внедрению новейших технологий, базирующихся на современных достижениях отечественной и мировой науки.

Именно наука, и только ее достижения, систематически и неуклонно внедряемые в жизнь, в состоянии преодолеть пара-

докс, заключающийся в том, что в самой богатой в мире стране живет самый бедный народ. Такой всегда была Россия. К сожалению, она и сегодня остается такой.

А все начинается со школы, от простого школьного учителя. Нужно всегда помнить, что качество их продукции определяют состояние, как высшей школы, так и сферы научной жизни.

Именно учителя выигрывают войны, именно они готовят поколение, способное двигать страну по пути процветания, готовое в случае необходимости встать на защиту родины. Учитель должен и учить, и воспитывать гражданина. Ибо, в конечном счете, от него зависит будущее страны.

Учитель и школа составляют единое целое. Каков учитель такова и школа. Решает ли наша школа, стоящие перед нею задачи? Получают ли высшие и средние учебные заведения абитуриентов, подготовленных для освоения знаний по той или иной профессии? Получают ли в свою очередь наука, культура и наша экономика от них людей с образованием, всецело соответствующим реализации задач, стоящих перед страной?

Да, речь идет именно о такой цепочке, начальным звеном которой является школа. Каковы выпускники школы – таковы и выпускники вузов и техникумов, а, в конечном счете, наука и производство.

Вопрос в том, каким должен быть учитель. Разумеется, высокообразованным человеком. Разумеется, подготовленным педагогом и психологом. И самое главное, человеком, любящим свое дело.

Нужно добиваться того, чтобы эта профессия стала престижной и востребованной. Как бы это ни было трудно, нужно идти именно по этому пути.

Конечно, добиться этого нелегко, ибо речь идет о редко вспоминаемой и подвергаемой бесконечной оптимизации области нашей духовной жизни. Во-первых, потому что профессия учителя одна из самых низкооплачиваемых профессий. Поэтому в большинстве случаев в школу идут выпускники вузов, которые не смогли устроиться на высокооплачиваемые работы. Нам досадно, когда во всевозможных супер и гипермаркетах встречаем наших выпускников. И не только. Где угодно, но только не в школе. Поэтому этот год должен проблему оплаты учительского труда решить раз и навсегда. С тем, чтобы возникла конкурсная система отбора учительских кадров.

Однако было бы не правильно сводить проблему только к этому. Есть и другие ее не менее важные стороны. Это, прежде

всего, отбор, подготовка и воспитание учительских кадров. Не любой человек может быть учителем. Этот нелегкий труд требует особого таланта. К этому труду у человека так же, как и для других профессий, должно быть призвание. Человек может быть талантливым ученым, но не иметь призвания к учительскому труду. Учитель должен любить детей и уметь с ними работать. И отбор таких людей должен начаться в самой школе. Школы должны рекомендовать таких своих выпускников в педагогические учебные заведения. Причем очень желательно, чтобы эта работа осуществлялась с участием работников педагогических вузов.

Другой, тесно связанной с этим задачей является пропаганда учительского труда. Те, кто идет в педагогические вузы, должны убеждаться в том, что это помимо всего прочего и интересная работа.

Серьезного внимания требует система подготовки педагогических кадров. Не секрет, что уровень преподавания в вузах, в том числе и педагогических, желает быть лучшим.

Это по той причине, что во многих случаях в вузы приходят выпускники школ, которые имеют аттестат, но не имеют фактического среднего образования. С ними в высшей школе работать нелегко. Их приходится доучивать, в ущерб тем знаниям, которые они должны получить на студенческой скамье. Эти выпускники вузов, уже в качестве школьного учителя, также готовят себе подобных. Предстоит разрубить этот гордиев узел. Без этого сделать профессию учителя престижным вряд ли представляется возможным.

К сожалению, на экранах наших телевизоров мы видим только милиционеров, сыщиков и всяческие бандитские разборки. Причем, съемка таких фильмов поставлена на поток. Каждый телевизионный канал имеет в своем распоряжении целые сериалы. Телеканалы соревнуются друг с другом. Многие артисты, исполняющие в них разные роли, неважно какие, то ли бандита, то ли сыщика, сделали это статьей своего бизнеса. К тому же некоторым из них не достаточно и этого, они активные герои рекламных роликов.

Спрашивается, где фильмы, направленные на то, чтобы не было этих бандитских разборок, и вообще многих других пороков нашей жизни? Где такие фильмы, как «Педагогическая поэма», «Сельская учительница»? Почему столь же активно не пропагандируется учительская профессия, профессия педагога? Наверно в немалой мере и потому, что, держа в руках пистолет, играть роль погонщика за бандитами намного легче, чем создать

привлекательный образ педагога. Такие фильмы невозможно создавать так легко и просто как это происходит с созданием милицейских, во многом халтурных сериалов.

В том, что такая огромная тяга в юридические вузы не мала роль и вот таких, в своем большинстве абсолютно бездарных фильмов.

Между тем еще живы по-настоящему талантливые педагоги. Определенная часть их еще продолжает работу в школе. Однако их работа так же, как и многих талантливых педагогов прошлого, никак не пропагандируется. А ведь как бы мы ни относились к советскому периоду нашей истории, пропаганда учительского труда велась соответствующим образом. Макаренко, Сухомлинский... и многие другие образы учителей были тогда весьма привлекательны.

Особой заботы требует сельская школа. Ибо на селе она была и должна остаться важнейшим центром интеллектуальной жизни. Здесь должны работать талантливые, любящие не только школу, но и родную деревню люди. Они достойны и хорошей квартиры или собственного дома и соответствующей оплаты своего труда. Ибо от состояния школы и школьного учителя в немалой мере зависит судьба и самой деревни. А деревня наша переживает весьма нелегкие времена. Из нее уходит молодежь, сокращается рождаемость. К сожалению, туда проникают и известные такие весьма распространенные пороки жизни, как наркомания и алкоголизм.

Роль учителя оказывается наиболее востребованной в годы невзгод и трудных испытаний. Так, учитель в годы Великой Отечественной войны был не просто учителем. Он вместе со своими детьми, наряду с колхозниками работал на колхозных полях. Он был и лектором, и пропагандистом, и участником и организатором художественной самодеятельности. Короче, тем человеком, который в эти трагические годы вселял в сердца людей оптимизм и уверенность в победе. Он был утешителем и помощников тех вдов, кои, потеряв на фронте своих кормильцев, остались с кучей голодных детей. Трудно переоценить роль учителя в годы войны.

Мы, я и мой брат, из учительской семьи. Наша мама школьная учительница. Ее с началом войны и после ухода на фронт нашего отца назначили директором школы в селе Нижнее Чыршылы нынешнего Лениногорского района. Одновременно она была и секретарем партийной организации. Именно здесь в Нижнем Чыршылы еще до школы мама научила меня читать

и писать. Она моя первая учительница. Моей школьной учительницей была мать троих детей, Мунавара апа Чапаева. Подругой матери, ее помощницей во всех делах и другом нашей семьи была тоже жена фронтовика Зифа апа Гилязова. Не вернулись с фронта и их мужья. И им суждено было в одиночку выращивать и воспитывать своих детей.

Учителя военных лет в поле с колхозниками, а с детьми в школе. Они всеми своими силами старались облегчить трудную жизнь колхозников. Организовывали концерты. Ставили спектакли. Мы, их дети, на концертах пели песни и декламировали стихи.

После войны наша мама работала школьным инспектором. Ее любили, ибо она была справедлива и умела находить общий язык со всеми учителями. Она была прекрасным педагогом, не только посещала занятия учителей, но и оказывала им систематическую методическую помощь, встречалась не только со школьниками, но и с их родителями. Ее более всего волновала судьба детей погибших фронтовиков. Во многих случаях она через руководство сел и колхозов добивалась оказания им материальной помощи.

С учителями она обращалась как с равными. Умела, не унижая их достоинства, указывать на недостатки. И делала это так, как будто это были ее собственные недостатки. Она в подлинном смысле была учителем учителей, прекрасным педагогом. Прививала эти качества и нам. Никогда не ставьте своим студентам двойку, делайте это так, чтобы они сами стремились к знаниям. Мы с Энгелем, став педагогами, так и делаем.

В Старом Шугурове, куда мы вернулись после войны, нас учила Асия апа Гыйльметдинова. Она была прекрасным педагогом. До сих пор не могу забыть, как она научила нас легчайшим путем запомнить таблицу умножения. По этой методике таблицу умножения освоили и наши дети, Ильдар и Айрат. Асия апа многому нас научила.

Среди моих шугуровских учителей мне особенно запомнился учитель по русскому языку Михаил Николаевич Дементьев. Он не только сам хорошо учил, но был очень требовательным к своим ученикам. Запомнилось мне, как он объяснял деепричастный оборот. И сегодня перед моими глазами, как он красивым почерком пишет на доске предложение «Пятак падает, звеня и подпрыгивая». Одной черточкой внизу выводит слово «падает». А двумя черточками, каждое отдельно, слова «звеня» и «подпрыгивая». Затем объясняет, что общего и отличительного между

причастным и деепричастным оборотами. Это лишь один пример того, чему он нас учил. Вообще, если я, так или иначе, смог овладеть русской грамматикой, обязан этому человеку. Заботясь о нас, он говорил: «Держите ноги в тепле, а голову в холоде».

А ведь таких учителей было много, везде на просторах великой России. Их вклад в победу и преодолении послевоенных невзгод трудно переоценить.

Спрашивается, где фильмы об этом? Режиссерам и артистам вместо погони за длинным рублем, надо бы подумать о своей роли в воспитании подрастающего поколения. С тем, чтобы не повторялись такие трагические события, кои имели место в ночном клубе «Хромая лошадь» в Перми. А ведь таких клубов развелось тьма тьмущая. На этот раз события в этом клубе это лишь – несчастливая случайность. Они могут произойти где угодно. Можно, конечно, наказать для острастки губернского пожарника или участкового милиционера. Но этим проблему не решить. Надо исходить из того, что в этих клубах правят бал наркотики и алкоголь.

Речь идет не просто о ночных клубах. Хромые не только они, хотя они в зеркальном виде отражают морально-психологическое состояние значительной части нашей молодежи. Хромое в целом наше общество. И не на одну, а на обе ноги. Предстоит их излечить и подковать так, чтобы духовная хромота ушла из нашей жизни.

В воспитании подрастающего поколения на первом месте должны быть не милиционер и не сыщик, а школа и педагог. Разумеется, и семья. Именно она должна выполнять главную педагогическую миссию. Почему бы ни создавать фильмы об образцовых семьях, кои, к счастью еще есть? Можно и нужно обращаться и к прошлому, в том числе и советскому. Откуда вышли тысячи и миллионы патриотов, отдавших жизнь за свободу и независимость Отечества? Ответ прост. Это плод результативной работы семьи и школы.

Очень редки встречи подрастающего поколения с передовыми учителями, с ветеранами учительского труда.

И было бы совсем неплохо, если бы иногда в роли учителей выступали крупные руководители и хозяйственники. Значимым событием было бы, если хотя бы раз в качестве учителя вступал сам Президент. Разумеется, без огромной свиты сопровождающих. Это могло бы создать традицию, когда бы первый урок в школе давал руководитель района. Действительно, почему бы и им самим не пойти в учителя?

Это могло бы поднять не только авторитет учителя, но и самого руководителя.

В Казани создан Федеральный университет. В него влился и педагогический университет. Хорошо бы при этом сохранить лучшие традиции подготовки учительских кадров этого славного учебного заведения. Как бы не оказался выброшенным за борт и такой же громадный опыт самого Казанского университета.

Учитель – это не только школьный работник, но и преподаватель вуза. Он обязан быть учителем по жизни. Забота о школе и об учителе должна стать образом нашей жизни.

Тагиров Индус Ризакович, *академик АН РТ, доктор исторических наук, профессор, кафедра истории России и стран ближнего зарубежья, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия.*

Teacher: Who is he?

The article presents the image of a school teacher from the memories of school years, about author's mother - a teacher, about the teacher of mathematics, teacher of Russian language and the role of teachers in the life of every citizen in the country's history and thoughts on today's problems of teacher training, especially in the Kazan fedral university.

Key words: high school, history education, teacher training, university.

Tahirov Indus Rizakovich*, doctor of historical sciences, professor, department of history of Russia and neighboring countries, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia.*

УДК 37-051:93

Золотарев О.В.

Современные проблемы российского исторического образования и учитель истории.

Анализируются проблемы современного российского исторического образования. Рассматривается положение с подготовкой учительских кадров.

Ключевые слова: историческое образование, школа, учитель, политика.

Проблемы отечественного образования в последние годы оказались в центре внимания российской общественности. Действительно, современное состояние российской школы не может не внушать опасения, ибо вопросов в этой сфере накопилось предостаточно. Естественно, развернувшиеся в данной области дискуссии не могли обойти стороной и историческое образование. И это вполне объяснимо, ведь именно посредством истории подрастающему поколению передаются определенные мировоззренческие ценности, идет формирование национальной духовности, идентификация собственных исторических корней. В этой связи стоит вспомнить слова С. Кара-Мурзы: «Школа – главный государственный институт, который “создает” гражданина и воспроизводит общество. Это – консервативный “генетический аппарат” культуры»[1].

Действительно, изучение истории помогает учащимся пережить и осмыслить то героическое, что было в истории нашей Родины, привить общечеловеческие нормы нравственности. И весьма отрадно, что история в нашей стране постепенно превращается в фактор общественного сознания, который волнует подавляющее большинство жителей страны.

Многие представители российского педагогического сообщества в настоящий момент понимают, что давние традиции российского исторического образования весьма важны в культурном отношении[2]. И если без их учета пытаться создавать со-

---

[1] См.: Кара-Мурза С. Советская цивилизация. Кн. 1. От начала до великой победы. М., 2002. С. 171.

[2] См.: Вяземский Е.Е. Школьное историческое образование в России в начале XXI века: основные тенденции и проблемы. URL: http://his.1september.ru/article.php?ID=201000606 (дата обращения 26 января 2016 г.); Золотарев О.В. Советский Союз в 1930-е годы: поворот в идеологии и историческое образования // Интеллигенция и мир. 2015. № 1 и др.

временную систему школьного исторического образования, то это неизбежно приведет к национальной трагедии. Это, особенно в свете последних событий, осознают и современные власти. «Без защиты своей истории, – справедливо отмечает С.Е. Нарышкин, – невозможно будущее России»[1].

И все же до сих пор российское историческое образование формируется и развивается под влиянием ряда порой взаимоисключающих факторов. Так, конечно, можно по-прежнему настаивать, что школа должна быть вне политики, а историческое образование не должно преследовать цели обеспечить воспитания граждан и патриотов своей страны. Но даже само это утверждение носит ярко выраженный идеологический характер. И в настоящий момент данное обстоятельство делает очевидным необходимость обозначить новые стратегические подходы к определению содержания общего образования, которые помогут решить проблему новой национальной идентификации новым поколением граждан России с учетом современных ценностей гражданского общества.

В начале XXI века отечественная система исторического образования страдает и от ряда иных существенных противоречий. Здесь, прежде всего, надо отметить противоречие между явно недостаточным уровнем научной разработки проблемы становления российской системы исторического образования в условиях развития информационных ресурсов и необходимостью определения приоритетов развития данного направления. Далее – между идеями, определяющими современные содержание и методы исторического образования, и реальными возможностями государства и общества реализовать их. Затем – между многонациональным характером российского общества и традицией функционирования отечественной образовательной системы на основе культурных предпочтений русской культуры. Нельзя сбрасывать со счетов и разрыв между запросами людей на качественное образование и недостаточным научным уровнем анализа современных тенденций и перспектив развития образования. И наконец, между современными системами исторического образования и устоявшейся концепциями подготовки учительских кадров[2]. Именно из этих противоречий вытекают и характерные для современного российского исторического образова-

---

[1] Нарышкин С. О старой и новой России // Вестник российской нации. 2010. № 1-2. С. 71.

[2] Подробнее см.: Вяземский Е.Е. Указ. соч.

ния проблемы. На них хотелось бы остановиться несколько подробнее.

Наиболее важная из них – проблема целей исторического образования. Здесь можно говорить и о необходимости воспитания гражданина, и о важности знаний конкретных исторических фактов и потребности иметь общее представление об истории той или иной страны и приобретении опыта критического анализа, формирования способности к историческому мышлению. Но наиболее перспективен, на наш взгляд, как ориентир для развития системы исторического образования, интегративный подход, который предусматривает сочетание образовательных, развивающих и воспитывающих задач[1].

Следующий спорный вопрос – о структуре исторического образования. Идет дискуссия о том, что предпочтительнее: линейная или концентрическая структуры исторического образования. Здесь сложно сделать однозначный выбор. Но, если учитывать, что сейчас декларируется обязательное полное среднее образование, наиболее верным и, значит, вероятным видится переход к линейной структуре.

Далее – вопрос о соотношении приоритетности воспитания и образования: история воспитывает или развивает? И такая постановка вопроса не отнюдь не случайна, ибо сегодня зачастую ставится под сомнение даже столь бесспорный ранее принцип исторического образования, как его патриотическая направленность.

Споры идут и вокруг проблемы концепции российского исторического образования. Она неразрывно связана с созданием единого учебника по истории: в настоящий момент нет ни одного школьного учебника по истории, который адресован именно детям, даже те учебники, к которым нет фактических претензий, оставляют желать лучшего с точки зрения яркости изложения и четкости мысли.

Много вопросов возникает и к вузовским учебникам по отечественной истории. Сложившаяся ситуация является во многом прямым следствием узурпации профессиональной сферы исторического знания дилетантами и очередного подчинения исторической науки новым идеологическим установкам. Действительно, непросто понять «прошлое из настоящего, если в настоящем в головах царит хаос»[2].

---

[1] Там же.

[2] См.: Тишков В.А. Новая историческая культура // Новая и новейшая история. 2011 год. №2. С.5.

Следующая проблема – вариативности содержания исторического образования, права учителя и ученика на интерпретацию исторического факта, на собственную позицию, на личностное отношение к прошлому.

Здесь главной опасностью, на наш взгляд, являются, скорее, не «белые пятна», а фальсификация истории, что обрушивается на нас средствами массовой информации и которая деформируют историческое сознание населения потоками квалифицированной лжи. И в этой связи стоит обратить внимание на слова С.Е. Нарышкина о том, что «в фальсификациях нуждаются лишь бедные историей, слабые разумом, нищие духом»[1].

Сложившаяся в данной области ситуация отражает те сложности, что мы можем наблюдать в современном российском историческом образовании. Главная из них в том, что между историей как процессом, развивающимся во времени, и его достоверным описанием сложилось огромное несоответствие.

Не уйти нам и от проблемы образовательного стандарта. Необходимость наличия государственного стандарта сейчас не подвергается сомнению, действительно, отсутствие единого базиса образования неизбежно ведет к сложностям при смене школы и продолжении образовании, а, значит, и к нарушениям гражданских прав учащихся. Это вызывает потребность в разумной регламентации деятельности педагогов и определении нормативных требований к историческому образованию учащихся на основе федерального стандарта как средства обеспечения взаимных прав и обязанностей учащихся и педагогов. Но весь вопрос в том, каким должен быть этот стандарт.

Важно в настоящий момент и определить оптимальную структуру и модель исторического образования в системе: школа–суз–вуз. Здесь педагогическая общественность до сих пор не пришла к единым выводам о наиболее эффективной структуре на разных этапах образования. А разнообразие видов и типов образовательных учреждений в российской системе образования делает эту проблему ещё более сложной.

Важна и проблема внедрения и использования информационных и телекоммуникационных технологий в историческом образовательном пространстве. Этот вопрос пытаются решать многие руководители образовательных учреждений. И в данном случае на первое место выдвигается необходимость профессиональной переподготовки преподавателей. И здесь нас подстере-

---

[1] Нарышкин С. Указ. соч. С. 67.

гает очевидная опасность. Мы видим, что невольным результатом широкого внедрения интернета в образование, в обыденную жизнь и даже в систему общения молодежи стал очевидный упадок грамотности и начитанности.

Идут дискуссии и по вопросам оценки качества образования. И, значит, нельзя не обойтись без упоминания о Едином государственном экзамене. Конечно, введение ЕГЭ явилось важным элементом формирующейся в нашей стране общероссийской системы оценки качества образования. Вместе с тем необходимо понимание того, что ЕГЭ не даёт исчерпывающей информации об уровне и качестве знаний выпускников школ. Более того, в историческом образовании, школа, сосредоточившись на подготовке школьников к успешной сдаче Единого госэкзамена, закладывает порочный, на наш взгляд, базис исторических знаний (отрывочных и в основном фактографических). Поэтому у нынешних выпускников складывается клиповое сознание, которое фактически уничтожает у учащихся способность складывать в единую картинку разрозненные факты. Помимо этого, мы наблюдаем и постоянное сокращение часов, которые отводятся на изучение истории и обществознания. В итоге имеем чрезвычайно слабый уровень исторических знаний нынешних выпускников школ[1].

И последнее, не по значимости, а по порядку. По значимости, возможно, эта проблема стоит на первом месте. Это проблема кадров. Сложности в подготовке добротных кадров историков и историков-педагогов очевидны. Здесь воедино сливаются и вопросы требований к учителю, регламентация его профессиональной деятельности и степень его свободы как гражданина и профессионала. Ведь они далеко не всегда совпадают. К тому же эти вопросы приобретают сегодня качественно иной нравственный смысл в условиях плюралистического общества. Преподаватель истории – человек государственный, поэтому его профессионализм непременно должен дополняться ответственностью за образование ума и нравов студента, слушателя, учащегося, т.е. гражданина.

Между тем сложности с подготовкой учительских кадров должного уровня очевидны. Надо осознавать, что в последние два десятилетия отношение власти к учителю привело к тому,

---

[1] Подробнее см.: Золотарев О.В. Комментирование цитат не является удачным средством выявления способности мыслить и рассуждать // Оценка качества образования. 2007. № 1. С. 47-51 и др.

что запас прочности в этом плане практически закончился. Мы стоим перед угрозой окончательно потерять педагогическую интеллигенцию, как мощную социокультурную страту. А без поддержки учительского корпуса никакая модернизация невозможна. Необходимы серьезные подвижки в плане совершенствования педагогической подготовки и повышения социального статуса учителя. Но и здесь мы постоянно пытаемся действовать под чужую копирку. Совершенно безответственным представляются призывы пополнять учебные заведения людьми без педагогического образования. Или предложения присоединить педагогические вузы к классическим университетам. Конечно, нельзя закрывать глаза на недостатки нашего педагогического корпуса, Во многом они проистекают из слабой подготовки учителя. И исправить эти недоработки невозможно без должного внимания власти к проблемам педагога. А пока у многих учителей нет достаточных знаний и подготовки, не имеют они порой представления о необходимой литературе. Можно говорить о том, что при нынешнем кадровом составе школьных педагогов и колоссальной забюрократизированности учебного процесса в школе и вузах пытаться должным образом организовать историческое образование порой просто невозможно.

Говоря обо всех этих трудностях, мы видим, что в сложившихся ныне условиях историческая наука с большим трудом способна выполнить свою важнейшую общественную функцию – способствовать сохранению и обогащению исторической памяти народа, донести до подрастающего поколения знания о событиях прошлого, о знаменитых предках и их делах. Однако нам нельзя забывать слова: «Кто контролирует прошлое – контролирует будущее». Именно в них содержится смысл миссии, что возложена на историческое образование и на учителя истории.

Библиография

Вяземский Е.Е. Школьное историческое образование в России в начале XXI века: основные тенденции и проблемы. URL: http://his.1september.ru/article.php?ID=201000606 (дата обращения – 26 января 2016 г.).

Золотарев О.В. Комментирование цитат не является удачным средством выявления способности мыслить и рассуждать // Оценка качества образования. 2007. №1. С. 47-51.

Золотарев О.В. Советский Союз в 1930-е годы: поворот в идеологии и историческое образования // Интеллигенция и мир. 2015. № 1. С. 28-38.

Кара-Мурза С. Советская цивилизация. Кн. 1. От начала до великой победы. М., 2002. 317 с.

Нарышкин С. О старой и новой России // Вестник российской нации. 2010. № 1-2. С. 64-73.

Тишков В.А. Новая историческая культура // Новая и новейшая история. 2011. №2. С. 3-23.

Золотарев Олег Васильевич, *доктор исторических наук, профессор, Сыктывкарский государственный университет имени П. Сорокина, г. Сыктывкар, Россия; oleg-zolotarev@mail.ru*

The Modern Problems of the Russian Historical Education and the School Teacher of History

The author analyses different problems of the modern Russian historical education. The article shows the situation in training school teachers.

Key words: the historical education, school, teacher, policy.

Zolotaryov Oleg Vasiljevich, *doctor of historical sciences, professor of the Syktyvkar state university named after P. Sorokin. Syktyvkar, Russia; oleg-zolotarev@mail.ru*

УДК 37-051:93

Мельников С.Л., Мельникова О.М.

Проблемы формирования обществоведческих компетенций современного учителя истории

В статье рассматриваются проблемы подготовки учителя обществознания в рамках направления «История» в классическом университете. Авторы рассматривают соответствие педагогических компетенций, установленных Федеральными образовательными стандартами высшего образования для студентов бакалавриата и магистратуры по направлению «История» и компетенций, предусмотренных образовательными стандартами общего образования по дисциплине «Обществознание».

Ключевые слова: обществознание, компетенции, учитель истории, Федеральный образовательный стандарт высшего образования

Размышления об обществоведческих компетенциях современных выпускников классических университетов по направлению «История» навеяны десятилетним опытом руководства одного из авторов Республиканской предметной комиссией по проведению ЕГЭ по обществознанию и работой другого в качестве председателя Республиканской методической комиссии Всероссийской олимпиады школьников по обществознанию.

Анализ количества участников ЕГЭ по обществознанию на протяжении многих лет показывает устойчивою динамику роста и сохраняющуюся популярность этой дисциплины по выбору. При выборе предметов для ГИА значительно меньший круг учащихся выбирает историю, нежели обществознание. В среднем, соотношение выбора для сдачи ЕГЭ по обществознанию и истории примерно 3:1 в показателях последних девяти лет. Так, в Удмуртской Республике в 2015 г. 3463 учеников выбрали обществознание и 1114 человек – историю.

Традиционно преподаванием школьного курса обществознания заняты выпускники классических университетов по направлению (или специальности) «история». В советские времена им присваивалась квалификация «преподаватель истории и обществоведения», что на фоне широкого круга как собственно исторических, так и не менее обширного круга обществоведческих дисциплин выглядело вполне естественно. Переход к ЕГЭ как универсальной форме объективной оценки качества подготовки выпускников образовательных учреждений, а также учет баллов экзамена при зачислении в вузы позволяют определить

обществознание как актуальную и востребованную дисциплину. Обществознание является профильной дисциплиной по обширному спектру направлений – юриспруденция, экономика, история, педагогические, социологическое и культурологическое направления.

Названные обстоятельства существенно повышают требования к компетентности преподавателя – историка. Готов ли сегодняшний выпускник вуза направления «история» реализовывать требования стандарта с учетом пяти обществоведческих образовательных линий – культурология, политология, социальная психология, социология, правоведение, философия? При этом мы должны помнить, что этот преподаватель, как правило, ведет историю и обществоведение с 5 по 11 класс! Эта проблема особенно актуальна для глубинки – малых городов, сел и деревень, где далеко не в каждом доме учителя и ученика есть интернет, не каждая общеобразовательная школа может позволить преподавание отдельных курсов – модулей: правоведение, экономику, социологию. Динамика изменений, особенно в части правоведения и политологии ставит выпускников этих школ в заведомо неравные условия, как при сдаче ЕГЭ, так и в качестве участников олимпиадного движения.

Как известно, основные компетенции будущего преподавателя закладываются во время обучения в вузе. Поэтому проблемы формирования обществоведческих компетенций современного учителя истории актуальны, прежде всего, именно на этом уровне. Действующий ФГОС ВО по направлению «История» указывает на то, что выпускник, освоивший программу бакалавриата, должен быть готов решать профессиональные задачи в области педагогической деятельности: практически использовать знания основ педагогической деятельности в преподавании курса истории в общеобразовательных организациях; реализовывать в процессе преподавания истории в общеобразовательных организациях основные задачи: воспитание патриотизма, уважения к истории и традициям нашей страны, к правам и свободам человека, демократическим принципам общественной жизни; усваивать знания о важнейших событиях, процессах и явлениях отечественной и всемирной истории в их взаимосвязи и хронологической последовательности; овладевать элементарными методами исторического познания, навыками работы с различными источниками исторической информации; формировать ценностные ориентиры ходе ознакомления с исторически

сложившимися культурными, религиозными, этно-национальными традициями[1].

Как видим, стандарт не ориентирует выпускника направления «История» на работу в качестве учителя обществознания. Отчасти отсутствие задач обществоведческого характера компенсируется общекультурными компетенциями, которые должны быть сформированы у историка-бакалавра: он должен иметь «способность использовать основы философских знаний для формирования мировоззренческой позиции; способность анализировать основные этапы и закономерности исторического развития общества для формирования гражданской позиции; способность использовать основы экономических знаний в различных сферах жизнедеятельности «[2].

ФГОС ВО магистратуры по направлению «История»: в области педагогической деятельности также прямо не называет готовность преподавать школьный курс обществознания, но уже очерчивает более широкий круг компетенций, связанных с анализом и объяснением политических, социокультурных, экономических аспектов, роли человеческого фактора в истории, цивилизационной составляющей исторического процесса»[3].

Обществоведческие компетенции указаны у выпускников направлений «Политология»[4] (их область педагогической деятельности включает преподавание обществоведческих дисциплин; участие в разработке учебно-методических материалов по обществоведческим курсам), «Социология», где стандарт предполагает, что выпускник может подготовить и провести занятия по социологии, обществознанию и другим социально-гуманитарным дисциплинам[5].

---

[1] Приказ Минобрнауки России от 07.08.2014 N 950 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 46.03.01 История (уровень бакалавриата)» (Зарегистрировано в Минюсте России 25.08.2014 N 33800). URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/46_03_01_Istoria.pdf (дата обращения 08.02.2016)

[2] Приказ Минобрнауки России от 07.08.2014 N 950 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 46.03.01 История (уровень бакалавриата)» (Зарегистрировано в Минюсте России 25.08.2014 N 33800). URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/46_03_01_Istoria.pdf (дата обращения 08.02.2016).

[3] URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvom/460401.pdf (дата обращения 08.02.2016).

[4] URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/410304_politologia.pdf (дата обращения 08.02.2016).

[5] URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/390301.pdf (дата обращения 08.02.2016).

Таким образом, из областей деятельности историка уходит преподавание школьного курса обществознания. Политологи, социологии, экономисты редко избирают педагогическую деятельность как профессиональную. Поэтому сложившаяся традиция передает эту дисциплину учителю истории. Готов ли он сегодня вести этот междисциплинарный предмет и формировать у учащихся «1) личностные представления об основах российской гражданской идентичности, патриотизма, гражданственности, социальной ответственности, правового самосознания, толерантности, приверженности ценностям, закрепленным в Конституции РФ; 2) понимание основных принципов жизни общества, основ современных научных теорий общественного развития; 3) приобретение теоретических знаний и опыта применения полученных знаний и умений для определения собственной активной позиции в общественной жизни, для решения типичных задач в области социальных отношений, адекватных возрасту обучающихся, межличностных отношений, включая отношения между людьми различных национальностей и вероисповеданий, возрастов и социальных групп; 4) формирование основ правосознания для соотнесения собственного поведения и поступков других людей с нравственными ценностями и нормами поведения, установленными законодательством Российской Федерации, убежденности в необходимости защищать правопорядок правовыми способами и средствами, умений реализовывать основные социальные роли в пределах своей дееспособности; 5) освоение приемов работы с социально значимой информацией, ее осмысление; развитие способностей обучающихся делать необходимые выводы и давать обоснованные оценки социальным событиям и процессам; 6)развитие социального кругозора и формирование познавательного интереса к изучению общественных дисциплин»[1].

Эта проблема могла бы быть в той или иной мере решена, если бы при планировании образовательной программы высшего образования при выборе педагогической деятельности выпускника по направлению «История» более широко был представлен круг обществоведческих дисциплин, что на наш взгляд было бы целесообразно. Однако процессы оптимизации в вузе ставят преграды для такого решения проблемы: в условия по-

[1] Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (с изменениями на 31 декабря 2015 года). URL: http://docs.cntd.ru/document/902254916 (дата обращения 08.02.2016).

вышения численности студентов при определении ставок преподавателей факультеты и кафедры неохотно делятся нагрузкой с коллегами других направлений, предпочитая максимально у себя оставить учебные дисциплины и практики.

Другим выходом из ситуации может стать открытие профиля «Преподаватель истории и обществознания» в магистратуре по направлению «История» или же перенос подготовки преподавателей истории в направление «Педагогическое образование».

Мельников Сергей Львович, *кандидат исторических наук, доцент кафедры истории России, Удмуртский государственный университет, г. Ижевск, Россия; lvovich@udm.ru*

Мельникова Ольга Михайловна, *доктор исторических наук профессор кафедры истории Удмуртии, археологии и этнологии, Удмуртский государственный университет, г. Ижевск, Россия; superlvovich2012@yandex.ru*

The Problems of Formation of the Competences in Social Sciences of the History Teacher

The article deals with the problems of training of social science teachers in the framework of direction "History" in the classical university. The authors examine the conformity of pedagogical competencies established by the federal educational standards of higher education for undergraduate and graduate students in the direction of "History" and competences provided for general educational standards on the subject "Social studies".

Key words: social sciences, competences, history teacher, federal standard of higher education

Melnikov Sergei Ljvovich*, candidate of historical sciences, assosiate professor, department of Russian history, Udmurt state university, Izhevsk, Russia; lvovich@udm.ru*

Melnikova Olga Mihailovna, *doctor of historical sciences, professor, department of Udmurtian history, archaeology and ethnology, Udmurt state university, Izhevsk, Russia; superlvovich2012@yandex.ru*

УДК372.8:3

Тухватулин А.Х.

К вопросу о преемственности проблемного обучения на уроках обществознания

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена современными тенденциями в российском образовании, где происходит поиск новых методов преподавания те или иных дисциплин, в том числе и исторических. Обращение к дискуссиям о методах преподавания истории и обществознания второй половины 1920-х гг. позволяет применить на практике предложенные идеи, которые так и не были реализованы в результате установления унифицированной системы советского образования в 1930-е гг.

Ключевые слова: журнал «Историк-Марксист», методология преподавания истории, обществознание, система образования, Дальтон-план.

Основным подходом в современной педагогике является обучающий процесс как систематически организованное взаимодействие преподавателей и обучающихся, направленно на решение и раскрытие образовательных и развивающих задач. Современная школа должна дать основы социализации подрастающему поколению[1]. Соответственно, современное содержание как школьного, так и высшего образования развивается с мировыми тенденциями становления информационного, толерантного и гражданского общества и потребностями формирования свободной и гармоничной личности.

В постиндустриальном обществе образование перестало быть способом приобретения общепризнанных и готовых знаний. Совершенствование образования заключается в переосмыслении научного знания и решении ряда проблем, включающего в себя ошибки и заблуждения. Выяснение истинности знаний является делом интерпретации самого учащегося.

В начале XX века создатель Дальтон-плана американская преподавательница Е. Паркхерст считала, что целью этого метода является развитие познавательной активности, инициативы и организаторских способностей учащихся, при этом индивидуальная работа — лучший способ для овладения механизмами

---

[1] Хораськина Р.И., Шувалова Е.М. Целенаправленные концептуальные подходы к гуманитарной социализации школьников в профильных классах общеобразовательной школы // Вестник Казанского государственного института культуры и искусства. 2015. № 3. С. 76.

и техникой приобретения знаний[1]. Американский опыт вызвал всплеск интереса в Советской России. Важнейшей задачей лабораторно-бригадного метода, российского варианта Дальтон-плана в 20-е годы XX века, было приобретение основ коллективной работы и умения дисциплинированно работать по плану с учетом своей лично проделанной работы над теоретическим материалом. В 1930-е годы Дальтон-план подвергся критике и забыт, так как не дал ожидаемых эффективных результатов. Только в 1990-е гг. в связи проникновением принципа альтернативности методик обучения в российском педагогическом сообществе вновь возник интерес к лабораторному методу преподавания истории и обществознания в средней и высшей школе.

Тем самым в современной системе российского образования все больше внимания уделяется самостоятельности обучающихся, практическому значению изученного исторического материала, способности использовать приобретенные знания на практике. Эти же принципы были основными в советской школе в 1920-е гг.

В дореволюционной классической школе самостоятельность учащихся не поощрялось, господствовала классно-урочная система при диктате учителя. Поэтому классно-урочная система организации учебного процесса после революции 1917 г. стала одним из главных объектов критики со стороны советских педагогов. После прихода большевиков к власти начались поиски новых форм и системы организации педагогического процесса. Но в начале было много наивного, необоснованного, исходя из теории «свободного воспитания». Выдвигались следующие общие принципы преподавания в школе «Надо создать такой тип учреждения социального воспитания, в котором ребенок не обучается, а естественно развивается», «С ребенком будь сам ребенком» и другие. Считалось, что благодаря этому учащимся удастся более эффективнее развивать мыслительную деятельность[2].

Педагоги-марксисты Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, М.Н. Покровский, А.П. Пинкевич, В.М. Познер и др. рассматривали школу как орудие «духовного освобождения народа», связывали ее с политикой государства и большевистской партии. Отменялись балльная система оценок знаний обучающихся,

---

[1] Петухова О.А. Историческое образование в российской школе в первые годы Советской власти: 1917-1937 гг. Смоленск, 2004. С. 29.

[2] Калуцкая Е.К. Методика преподавания истории в 1920-е гг.: осмысление опыта прошлого в новых условиях // Преподавание истории в школе. 2008. С. 52.

взыскания, домашние задания и экзамены. Перевод из класса в класс и выпуск из школы зависел от отзыва преподавателей в педагогическом совете об общем уровне знаний учащихся и выпускников и об исполнении ими работ на занятиях. Вместо классов вводились бригады, состоящие из нескольких учеников, уроки были заменены лабораторными занятиями. Основная нагрузка на получение знаний было возложено на учащихся, а задачей преподавателя становилось ведение текущего контроля знаний и исполнения заданий.

В программе 1925 г. для старших классов материал по обществоведению группировался по социологическим типам с примерами из истории разных стран. Социологические очерки, например, включали такие темы: 1) «Феодализм»; 2) «Город и городская культура»; 3) «Зарождение торгового капитализма и географические открытия»; 4) «Революции эпохи торгового капитализма»; 5) «Государство торгового капитала»; 6) «Культура торгового капитала»[1].

Школьные занятия строились на основе Дальтон-плана, автором которого была американская учительница Элен Паркхерст из города Дальтон. Проводя практические занятия, она пришла к выводу, что ученики усваивают учебный материал во время самостоятельной лабораторной работы, чем на обычных уроках в классах. Э. Паркхерст (1922) расширила лабораторную систему обучения по всем предметам и на всю учебную программы. Советские педагоги в поисках новых методов, обратили внимание на то, что школьники развивают инициативу и навыки самообразования в Дальтон-плане. Этот метод преподавания был не скопирован, а творчески адаптирован под советскую действительность, получив форму лабораторно-бригадной системы.

Занятия темы проводились следующим образом. На общих занятиях планировались занятия, учитель давал тему, план для самостоятельной работы и список литературы. Учащиеся делились на мелкие группы – бригады, где назначался бригадир и под его руководством изучали необходимый материал по предложенной теме. Учащиеся самостоятельно получали знания различными путями: приветствовались экскурсии на производство, обсуждение увиденного и прочитанного, делали лабораторные задания через анализ предложенных источников и литературы. При этом учитель периодически консультировал группы и проводил зачет лабораторных работ. После изучения опреде-

[1] Там же. С. 53.

ленной темы проводилась конференция, где бригады отчитывались о проделанной работе. Подобная система воспитывала принципы коллективизма в группе.

Эта система обучения выявила и свои недостатки:

– снижалась роль преподавателя в объяснении нового материала, из-за чего учащиеся не могли глубоко освоить учебный материал;

– за бригаду задание мог выполнить один способный ученик, а остальные получали нужные оценки, не выполняя никакой работы;

– один ученик читал учебник, а остальные пассивно слушали;

– сказывалась нехватка необходимого лабораторного оборудования, из-за чего резко снижались исследовательские возможности учащихся.

В результате ряд педагогов вынуждены были сочетать лабораторно-бригадную систему с традиционным классно-урочным.

На страницах журнала «Историк-марксист» в 1927 г. была проведена дискуссия по проблемам использования лабораторно-бригадной системы в школьной и в высшей системе советского образования. Обсуждение велось в 3 и 4 номерах журнала, периодически происходило обсуждение тех или иных аспектов преподавания по этой системе вплоть до 1931 г.

Проблема использования Дальтон-плана (лабораторного плана) выявила необходимость проработки метода составления заданий. Методика, форма и техника составления заданий варьировались от степени подготовки той или иной группы – «бригады». По мнению А. Рындича, некоторые задания сложны для понимания учащимися, либо вопросы составлялись таким образом, чтобы ответить на них, нужно было изучать целые монографии или, существовал обратный подход, по которому задание делилось на 10-20 пунктов и каждому давалось несколько страниц материала. В качестве примера приводится задание по крестьянской реформе 1861 г.: «Здесь среди других материалов дается книжка М.Н. Покровского, одна глава из Покровского, но эта глава так препарирована до таких мельчайших подробностей, что слушателю приходится перелистывать десятки страниц для того, чтобы в этих страницах чуть не из каждой брать отдельные абзацы по отдельным строчкам. Такая дробность является несомненным тормозом в развитии самостоятельной мысли слушателя»[1].

---

[1] Рындич А. Лабораторный план и преподавание истории (доклад) // Историк-марксист. 1927. № 3. С. 177.

Еще одним важным недостатком в самом подходе обучения исторических дисциплин была разбросанность, дискретность изучаемого материала как по хронологии, так и по тематике. Неточность сформулированных идеологических установок приводила к тому, что одновременно приходилось изучать хозяйственное развитие и факты революционного движения никак не связанных друг с другом эпох или государств. При этом методы преподавания обществоведения и истории часто смешивались для школ I и II ступени, из-за чего слушателей и студентов высшей школы приходилось заново переучивать основам социологии и истории.

Использование для исследовательской работы идеологически чужды книг и источников нередко ставило обучающихся в тупик, поэтому одними из серьезных проблем на тот момент было отсутствие хорошего учебника написанного на основе марксисткой парадигмы. Для преодоления названных недостатков нужно было сначала написать хорошее учебное пособие, привлекая к этому процессу как педагогов, так и студентов.

Обращая внимание на внутреннюю структуру Дальтон-плана участники обсуждения выступали за то, чтобы на консультационном этапе преподаватель выявлял минимальный уровень знаний, а во время конференции (общего собрания бригадных групп) должны обсуждаться исключительно дискуссионные вопросы. С. Фридлянд сетовал на то, что отбросив индивидуалистский подход из Дальтон-плана, фактически уничтожили конкуренцию и стимуляцию учащихся[1].

А.В. Шестаков, педагог и исследователь революционного движения в России, выявил следующие недостатки при применении Дальтон-плана в советской действительности: составленные преподавателями лабораторные планы достаточно быстро превращались в «окостеневшие» модели, которые впоследствии не изменялись годами, что приводило к шаблонности обучения, о которого лабораторный метод должен был уводить учащихся. Проводимые в рамках лабораторных занятий экскурсии тоже превращались в формальность, вследствие того, что обучающиеся приходя в музей просто смотрели экспонаты, а не проводили обсуждение того или иного предмета быта. Шестаковым было предложено чаще приглашать участников революционных событий 1905-1907 гг. и 1917 г. на беседу с школьниками и студен-

[1] Фридлянд Ц. Прения по поводу доклада Рындича А. // Историк-марксист. 1927. № 3. С. 178.

тами, либо проводить занятия на территории предприятий где происходили забастовки в указанные годы[1].

Дискуссия по поводу методов применения Дальтон-плана, в отличие от других тем, обсуждавшихся на страницах журнала «Историк-марксист», на этом не был завершен. Уже в следующем номере А.В. Шестаков предложил дополнить лабораторный план рабочими тетрадями, использование которых позволял разрешить следующие задачи: 1) преподавание истории с широким использованием фактического материала, 2) овладение марксистской парадигмой при изучении тех или иных аспектов истории и обществоведения; 3) умение анализировать исторические документы.

При этом рабочие тетради должны быть разными для соответствующих ступеней школьного и высшего образования: «рабочая тетрадь может быть применима при изучении истории в различных учебных заведениях, начиная со старших классов II ступени и кончая рабфаками и комвузами и даже 1-ми курсами вузов, где не введена просеминарская и семинарская проработка исторических тем. <…> Организованная опытным путем рабочая тетрадь удачнее всего может разрешить эту проблему, так как она будет строиться при учете всей конкретной обстановки учебной работы»[2].

В дальнейшем, в публикациях методического сектора проблема использования бригадно-лабораторной системы обсуждалась в рамках разработки идеологически выдержанного учебного пособия, после 1931 г. от этого метода отказались, вернувшись к традиционной классно-урочной системе.

Необходимо сказать, что в постсоветской России, в 1990-е гг. повторились те же проблемы при обучении историческим дисциплинам в школах и высших учебных заведениях – отсутствие современных учебников, мозаичность различных подходов к изучению предмета и его интерпретации. Введение выпускного единого государственного экзамена (ЕГЭ) при отсутствии единого стандартного учебника по истории или обществознанию серьезно сказывается на успеваемости выпускников. Поэтому в 2012 г. в России на государственном уровне был поднят вопрос о необходимости написания единого учебника по истории для

---

[1] Шестаков А.В. Прения по поводу доклада Рныдича А. // Историк-марксист. 1927. № 3. С. 183.

[2] Шестаков А.В. Лабораторный план и рабочие тетради по истории // Историк-марксист. 1927. № 4. С. 204.

общеобразовательных школ. Рабочие тетради по истории и обществознанию были введены в 1995 г. издательством «Шаг за шагом» и являются хорошим подспорьем для ведения школьных занятий. Таким образом, предложения А.В. Шестакова нашли свое воплощение через 70 лет в системе российского школьного образования.

Литература

Калуцкая Е.К. Методика преподавания истории в 1920-е гг.: осмысление опыта прошлого в новых условиях // Преподавание истории в школе. 2008. С. 51-57.

Петухова О.А. Историческое образование в российской школе в первые годы Советской власти: 1917-1937гг. Смоленск, 2004. 283 с.

Рындич А. Лабораторный план и преподавание истории (доклад). // Историк-марксист. 1927. № 3. С. 172–177.

Фридлянд Ц. Прения по поводу доклада Рындича А. // Историк-марксист. 1927. № 3. С. 178-181.

Хораськина Р.И., Шувалова Е.М. Целенаправленные концептуальные подходы к гуманитарной социализации школьников в профильных классах общеобразовательной школы // Вестник Казанского государственного института культуры и искусства. 2015. № 3. С. 76-78.

Шестаков А.В. Лабораторный план и рабочие тетради по истории. // Историк-марксист. 1927. № 4. С. 200-205.

Шестаков А.В. Прения по поводу доклада Рныдича А. // Историк-марксист. 1927. № 3. С. 182-186.

Тухватулин Айрат Халитович, *кандидат исторических наук, доцент, кафедра Истории России и ближнего зарубежья, Институт международных отношений, истории и востоковедения, КФУ, Казань; tayrat@mai.ru*

To the issue of succession of the problematic teaching social studies

The importance of the issue is determined by the modern tendencies in the Russian education and a search of the new methods of teaching, including in the field of historical disciplines. The appeal to the discussion about methods of teaching history and social studies in the 2nd half of 1920s allows us the use on practice those ideas that hadnot been realized due to the unified system of soviet education in 1930s that superseded them.

Key word: «Marxist historian» Journal, methodology of teaching history, social studies; the system of education; Dalton-plan.

Tukhvatulin Airat Khalitovich, *candidate of historical sciences, assistant professor of the department of history of Russia and neighboring countries, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia; tayrat@mai.ru*

УДК372.3/.4

Останина Н.В.

О некоторых аспектах изучения духовной культуры в условиях реализации Историко-культурного стандарта

В статье раскрываются некоторые аспекты изучения духовной культуры России на курсах повышения квалификации, содействующие формированию профессиональной готовности учителей истории к реализации Историко-культурного стандарта.

Ключевые слова: Историко-культурный стандарт, средневековая культура, синкретичность мира, раскол, самозванчество, европеизация, секуляризация.

Одним из образовательных и воспитательных приоритетов школьного курса истории России в Концепции нового УМК по отечественной истории и Историко-культурном стандарте[1] выделен историко-культурологический подход, задачей которого является формирование способности школьников к межкультурному диалогу, способности воспринимать цивилизационные и культурные особенности.

В 2014 г. нами была разработана дополнительная профессиональная программа повышения квалификации «Новые подходы к преподаванию отечественной истории в условиях реализации ФГОС ООО», в которой предусматриваются вопросы, связанные с изучением духовной культуры России. В данной статье отметим несколько аспектов, на которые мы обращаем внимание в процессе курсовой подготовки педагогов.

1. Материал средневековой культуры не поддается тому расчленению, к какому мы привыкли при изучении культуры современной, выделяя такие обособленные сферы интеллектуальной деятельности, как эстетика, философия, историческое знание или экономическая мысль[2]. Религиозное сознание содержит идею двоемирия: земного мира материальных предметов и форм и небесного мира идеальных сущностей, тесно связанных друг с другом. Средневековый человек причастен одновременно к этим мирам. «Этот небольшой по размерам и целиком обозре-

---

[1] Концепция нового учебно-методического комплекса по отечественной истории // Вестник образования. 2014. Июль. № 13. С. 10-124.

[2] Гуревич А.Я. Категории средневековой культуры. М., 1984.

ваемый мир был необыкновенно насыщенным. Наряду с земными существами, предметами и явлениями он включал в себя еще и иной мир, порождаемый религиозным сознанием и суевериями. Этот мир с нашей точки зрения можно было назвать удвоенным, хотя для людей средних веков он выступал как единый»[1]. Синкретичность мира означала и синкретичность пространства этого мира, что подтверждают средневековые географические карты, на которых рай помещался на востоке, и синкретичность времени, в котором жил человек Средневековья. При понимании древнерусской литературы значение имеет такая особенность этих представлений, как слитность сакральной истории и земной[2]. Земная история не просто продолжает сакральную, но и отражает ее. Сакральная история принадлежит не времени, как земная, она вечно продолжается и потому вечно актуальна для человека Средневековья: «...человек ощущает, осознает себя сразу в двух временных планах: в плане локальной преходящей жизни и в плане общеисторических, решающих для судеб мира событий – сотворения мира, рождества и страстей Христовых. Быстротечная и ничтожная жизнь каждого человека проходит на фоне всемирно-исторической драмы, вплетается в нее, получая от нее новый, высший и непреходящий смысл. Эта двойственность восприятия времени – неотъемлемое качество сознания средневекового человека»[3].

Не только события, но человеческие судьбы и характеры осмыслялись как повторяющиеся: «Древнерусский человек ощущал себя эхом вечности и эхом минувшего, «образом и подобием» прежде бывших персонажей мировой и русской истории. Жизненная установка на повторение и подражание в средневековой «культуре памяти» была общепринятой ценностью. Каждый откровенно, в отличие от ренессансной и постренессансной эпохи, стремился повторить чей-то уже пройденный путь, сознательно играл уже сыгранную роль. Всему находились достойные примеры...»[4].

---

[1] Гуревич А.Я. Категории средневековой культуры. М., 1984. С. 27-28.

[2] См.: Черноиваненко Е.М. Литературный процесс в историко-культурном контексте. Развитие и смена типов литературы и типов литературно-художественного сознания в русской словесности XI-XX вв. Одесса, 1997. URL: guman/index-38.htm

[3] Панченко А.М. Боярыня Морозова – символ и личность // Повесть о боярыне Морозовой. М., 1991. С. 15.

[4] Черноиваненко Е.М. Указ. соч. URL: guman/index-38.htm

Как отмечает Е.М. Черноиваненко[1], повторить чей-то путь – значит наполнить собственную судьбу высоким смыслом, каким она была исполнена у «предшественника по судьбе», значит сделать свою судьбу изначально понятной для себя и других. Это распространенный риторический прием, за которым стоит риторическое мышление, риторическая концепция человека. Чужой жизненный путь становится как бы «готовым словом», «текстом-образцом», на который ориентируется человек Средневековья, создавая «текст» собственной судьбы. Таковы «Житие Александра Невского», «Слово похвальное тверскому князю Борису Александровичу», «Писание о преставлении и о погребении князя Михаила Васильевича Шуйского, по прозвищу Скопина».

2. Историческое познание представляет собой самосознание: изучая историю другой эпохи, люди сопоставляют ее со своим временем. При этом понять культуру прошлого можно только при строго историческом подходе. Единого масштаба, под который можно было бы «подогнать» все цивилизации и эпохи, не существует, ибо не существует человека, равного самому себе во все эти эпохи[2].

Так, средневековый художник стремится преодолеть материальность внешнего мира и “прорваться” сквозь нее к идеальному, сущностному, которое можно постичь лишь в акте созерцания, целостно-интуитивным погружением в предмет, духовным слиянием с ним, сверхчувственным познанием, умозрением, открывающими сущность предмета. Это совершенно особое – мистическое – видение совершенно особого – мистического – мира передается нам средневековым искусством, прежде всего иконописью. Постепенно синкретичный мир разрушается: секуляризация приводит к тому, что человек постепенно «отпадает» от внешнего мира, что способствует видению мира только «извне». И важным для художника становится уже не то, каким есть этот мир в своей сущности, а то, каким является этот мир по отношению к человеку. Этим обусловлено появление линейной перспективы в изобразительном искусстве. Расцвет импрессионизма будет означать, что человеку в искусстве важен уже не столько мир, сколько человеческое видение мира, причем в чисто «оптическом» смысле этого слова, видение как субъективное впечатление. Художник все более уходит от изображения мира и все более сосредоточивается на изображении своих пережива-

---

[1] Там же.

[2] Гуревич А.Я. Указ. соч.

ний, вызванных миром. И зритель все более утверждается в мысли о том, что искусство может и должно быть только таким, и что именно таким оно было всегда[1]. Таким образом, средневековое искусство в сравнении с современным – это изображение совсем иным человеком с принципиально иной позиции совершенно иного мира. А значит, здесь мы имеем дело с принципиально иной методологией искусства.

3. Игнорирование системы ценностей, лежавших в основе миросозерцания людей другой эпохи, не позволяет понять их культуру. Говоря о культурно-историческом смысле раскола, Успенский[2] делает следующие выводы: древнее церковное искусство было ориентировано на Бога, а не на человека; художника и того, кто исполнял обряды, в первую очередь, интересовало не восприятие, а объективный смысл; для традиционной русской культуры характерно неконвенциональное отношение к знаку: переживание знака как чего-то безусловного, от нас не зависящего. Показателен пример, подтверждающий, как ориентация древнего церковного искусства на Бога, а не на человека проявилась в архитектуре: реставраторы Дмитровского собора во Владимире в 1837–1839 гг. уничтожили пристройки к этому собору на том, в частности, основании, что на внешних стенах основного здания храма, закрытых пристройками, находились барельефы, недоступные для восприятия[3].

4. Особенности понимания эпохи через призму культурного восприятия. Особый интерес представляют не только причины исторических событий, но и побуждения, которые воодушевляли людей в средние века и приводили к социальным и идейным коллизиям. Поступки людей мотивировались ценностями и идеалами их эпохи и среды[4]. Раскол – это трагическое событие в истории русской церкви, вызванное не собственно догматическими, а семиотическими и филологическими противоречиями. В основе раскола лежит культурный конфликт, а культурные разногласия воспринимаются как богословские[5]. По мнению Н.А. Бердяева, «Ошибочно думать, что религиозный раскол был

---

[1] Черноиваненко Е.М. Указ. соч.

[2] Успенский Б.А. Раскол и культурный конфликт XVII века. // Успенский Б.А. Избранные труды. Т. 1. Семиотика истории. Семиотика культуры. М., 1994.

[3] Воронин Н.Н. Зодчество Северо-Восточной Руси XII–XV веков. Т. I–II. М., 1961–1962 // Успенский Б.А. Избранные труды. Т. 1. Семиотика истории. Семиотика культуры. М., 1994.

[4] Гуревич А.Я. Указ. соч.

[5] Успенский Б.А. Указ. соч.

вызван исключительно обрядоверием русского народа, что в нем борьба шла исключительно по поводу двуперстного и трехперстного знамения креста и мелочей богослужебного обряда. В расколе была и более глубокая историософическая тема. Вопрос шел о том, есть ли русское царство истинно православное царство, т.е. исполняет ли русский народ свое мессианское призвание... В народе проснулось подозрение, что православное царство, Третий Рим, повредилось, произошла измена истинной веры. Государственной и высшей церковной иерархией овладел антихрист. Народное православие разрывает с церковной иерархией и с государственной властью. ...Раскол делается характерным для русской жизни явлением»[1].

Говоря о самозванчестве в России как культурно-историческом феномене, Б. Успенский[2] отмечает, что данная проблема изучается в социальном (одна из форм антифеодального движения), политическом (как борьба за власть) ключе, наряду с этим она имеет и культурный аспект, включающий в себя психологию самозванчества. Этот круг представлений, мотивирующий поведение самозванца, определяется особым восприятием царской власти; установлением параллелизма царя и Бога («Небесный царь» и «земной царь», «Нетленный царь» и «тленный царь»); представлениями о божественном предназначении подлинного царя (мифология самозванчества и мифологическое отождествление). В этой связи глубоким символизмом исполнены следующие ситуации: обвинение Иваном Грозным боярина И.П. Федорова в незаконном притязании на царский престол и переодевание его царем, но лишь по внешнему подобию, царем самозванным; венчание (по некоторым данным) в 1575 г. царским венцом Симеона Бекбулатовича, который по своему происхождению является прямым потомком ханов Золотой Орды, то есть тех, кому в свое время принадлежала действительная власть над русскими землями, и кто назывался царем. Такой царь оказывается теперь царем ложным, лишь по внешнему обличию, а значит, прежние золотоордынские ханы теперь оказываются ложными, а не истинными царями. Это последний этап борьбы с ордынским владычеством – этап семиотический.

---

[1] Бердяев Н.А. Истоки и смысл русского коммунизма. М., 1990. С. 39.

[2] Успенский Б.А. Царь и самозванец: самозванчество в России как культурно-исторический феномен // Успенский Б.А. Избранные труды. Т. 1. Семиотика истории. Семиотика культуры. М., 1994.

5. Художественное творчество, право и другие отрасли духовной деятельности людей необходимо рассматривать в более широком культурно-историческом аспекте. Говоря о периоде XVII–XIX вв., следует помнить, в каком культурно-историческом контексте развивалась духовная культура:

– европеизация и секуляризация русской культуры приходят на смену процессам совершенно противоположным: стремлению церкви при поддержке царской власти регламентировать буквально все сферы общественной и частной жизни человека;

– стремительность европеизации России, ее неорганичный, насильственный характер, вызвавший раскол в русском обществе, отразивший разную степень вовлеченности социальных слоев в этот процесс;

– несоответствие стремительно европеизирующейся культуры "верхов" системе экономических и социальных отношений, породившее раскол между экономическим базисом и культурной надстройкой;

– человек европейской культуры постепенно становился в оппозицию самодержавию и протестовал против крепостничества. В таком случае власть боролась с представителями интеллигенции – носителями европейской культуры;

– в России литература и живопись второй половины XIX в. отмечены печатью утилитаризма;

– вторая половина XVII – начало XIX в. – это эпоха быстро становящейся светской культуры – культуры риторической. Культура религиозно-риторического типа основывалась на вере, и потому имела религиозный характер. В культуре светско-риторического типа вера перестает быть скрепляющим началом и эту функцию выполняют мораль и нравственность, быстро утрачивающие религиозное содержание.

Таким образом, проблемное изучение вопросов духовной жизни России на курсах повышения квалификации будет содействовать формированию профессиональной готовности педагогов к реализации Историко-культурного стандарта.

Библиография

Бердяев Н.А. Истоки и смысл русского коммунизма. М.: Наука, 1990. 224 с.

Воронин Н.Н. Зодчество Северо-Восточной Руси XII–XV веков. Т. I–II. М., Изд-во Академии наук СССР, 1961–1962 // Успенский Б.А. Избранные труды. Т. 1. Семиотика истории. Семиотика культуры. М., 1994. С. 333-367.

Гуревич А.Я. Категории средневековой культуры. М.: Искусство, 1984. 350 с.

Концепция нового учебно-методического комплекса по отечественной истории // Вестник образования. 2014. Июль. № 13. С. 10-124.

Панченко А.М. Боярыня Морозова – символ и личность // Повесть о боярыне Морозовой. М.: Художественная литература, 1991. С. 5-18.

Успенский Б.А. Раскол и культурный конфликт XVII века // Успенский Б.А. Избранные труды. Т. 1. Семиотика истории. Семиотика культуры. М.: Гнозис, 1994. С. 333-367.

Успенский Б.А. Царь и самозванец: самозванчество в России как культурно-исторический феномен // Успенский Б.А. Избранные труды. Т. 1. Семиотика истории. Семиотика культуры. М.: Гнозис, 1994. С. 75-109.

Черноиваненко Е.М. Литературный процесс в историко-культурном контексте. Развитие и смена типов литературы и типов литературно-художественного сознания в русской словесности XI-XX вв. Одесса: Маяк, 1997. 712 с. URL: guman/index-38.htm

Останина Наталья Валерьевна, *кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарного и эстетического образования Института развития образования и социальных технологий Курганской области, Курган, Россия; ostanina_nv@mail.ru*

About some Aspects of the Study of Spiritual Culture in the Conditions of Realization of Historical and cultural standard

The article describes some aspects of the study of spiritual culture of Russia on training courses, promote the formation of professional readiness of history teachers to implement Historical and cultural standard

Key words: Historical-cultural standard, medieval culture, the syncretism of the world, split, samozvanets, Europeanization, secularization

Ostanina Natalja Valerjevna, *candidate of pedagogical sciences, associate professor of department of humanities and aesthetic education of the Institute for educational development and social technologies of Kurgan region, Kurgan, Russia; ostanina_nv@mail.ru*

УДК 37-051:93

Синицын О.В.

Подготовка учителей истории в КФУ по направлению «Педагогическое образование» в условиях реформирования системы высшего образования и трансформации методологических основ российской исторической науки

Характеризуется современный опыт подготовки учителей истории в Казанском федеральном университете по направлению «Педагогическое образование» в условиях реформ высшего образования в России, методологического перевооружения исторической науки, модернизации федеральных государственных образовательных стандартов

Ключевые слова: историческое образование, методология истории, госстандарт, университет, учебные планы, специалитет, бакалавриат, магистратура.

Подготовка учителей истории для современного российского общества требует всестороннего совершенствования системы педагогического образования. Задачи подготовки учителя нового поколения, способного активно включиться в реализацию задач модернизации страны в XXI в. определены в стратегии развития России до 2020 г., в новом Федеральном Законе «Об образовании в Российской Федерации», в федеральных государственных образовательных стандартах, в уровневой структуре высшего образования. Успешная реализация программы модернизации страны будет зависеть от уровня подготовки учителей истории и обществознания, их способностей выстраивать свою деятельность в соответствии с мировым и отечественным опытом, учетом в нем соотношения традиций и новаций.

Казанский (Приволжский) федеральный университет в последнее время осуществляет целенаправленную научно-образовательную деятельность по стандартизации, содержанию и технологиям педагогического образования, развитию вариативной системы подготовки педагогических кадров. В подготовке современного учителя истории и обществознания свой положительный опыт имеет и Институт международных отношений, истории и востоковедения.

Реализация поставленных насущных задач на отделении «Высшая школа исторических наук и всемирного культурного наследия» Института международных отношений, истории

и востоковедения Казанского (Приволжского) федерального университета осуществлялась в условиях реформы высшего образования в России, введения федерального государственного образовательного стандарта и трансформации методологических основ исторической науки.

Одним из ключевых этапов в реформировании стал переход на уровневую структуру высшего образования в России, что отразилось и на подготовке учителей истории. В КФУ направление «Педагогическое образование» стало одним из первых на этом пути модернизации. С 2007 года началась подготовка выпускников уровня бакалавриата по направлению «Социально-экономическое образование» (профиль «История»), а с 2011 г. реализуется магистерская программа «Историческое образование», которая в настоящее время выстроена в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом 3+.

Следующим этапом изменений в подготовке учителей истории явилась стандартизация высшего профессионального образования, начиная с середины 2000-х годов. Первоначально под государственным образовательным стандартом ВПО понимался базовый нормативный документ, определяющий структуру и содержание высшего образования. На сегодняшний день новый Федеральный Закон Российской Федерации «Об образовании» определяет образовательный стандарт как совокупность обязательных требований к структуре, условиям реализации, результатам освоения основных образовательных программ по специальностям и направлениям подготовки по соответствующим уровням профессионального образования[1]. Если ранее ГОСы первого и второго поколения были ориентированы на формирование знаний, умений и навыков личности будущего учителя и определяли обязательный минимум содержания образования, то Федеральные государственные образовательные стандарты ВПО систему знаний заменили системой компетенций (результатов освоения образовательной программы) как совокупностей способностей и готовностью использовать полученные знания, умения и навыки в практической деятельности. При этом совокупность результатов обучения школьников определяет государство, а компетенции учителя должны формулироваться работодателем. В течение последних лет также были определены и раз-

[1] Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Текст с изменениями и дополнениями на 2015 год. М., 2015. С. 21-22.

граничены понятия «компетенция» как определенное требование к подготовке специалиста и «компетентность», демонстрирующая степень освоения данной компетенции конкретным специалистом в зависимости от его личностных характеристик.

Важным отличием подготовки бакалавров по направлению «Педагогическое образование» является введение 5-ти летнего срока обучения в случае реализации двух профилей подготовки одновременно (приказ Минобрнауки РФ от 17 января 2011 года, № 46). В Институте международных отношений и востоковедения КФУ это реализуется с 2011 года по двум видам профилей: «История и английский язык», «История и обществознание». При этом можно отметить, что подготовка учителя обществознания по «Педагогическому образованию» согласно ГОС не была предусмотрена.

По магистерской программе «Историческое образование» на базе бакалавриата осуществлено два выпуска в 2013 и в 2014 г. (тогда обучалось соответственно по 5 студентов), в настоящее время на 2 курсе обучается 14 магистрантов, а на 1 курсе – 20 магистрантов. Практически все выпускники работают учителями истории и обществознания, ряд из них по гранту Минобрнауки Республики Татарстан «Наш новый учитель», рассчитанный на 3 года. ООП данной магистерской программы имеет своей целью развитие у студентов личностных качеств, а также формирование общекультурных универсальных (общенаучных, социально-личностных, инструментальных) и профессиональных компетенций в соответствии с требованиями ФГОС ВО по данному направлению подготовки. Программа обеспечивает понимание закономерностей возникновения различных картин мира и концепций исторического знания, формирование навыков исторического исследования, способности к анализу и проектированию. В число организаций и учреждений, в которых может осуществлять профессиональную деятельность выпускник по данному направлению подготовки и магистерской программе ВПО входят: образовательные учреждения различного типа, в том числе профильного обучения, научно-исследовательские учреждения, учреждения управления образованием, учреждения социальной сферы и области управления культурой, архивы, музеи, библиотеки, СМИ, учреждения историко-культурного туризма. Магистр подготовлен к обучению в аспирантуре.

Другая актуальная проблема – осмысление студентами современных процессов в методологии исторического познания.

Задача углубления теоретической подготовки будущих учителей истории должна осуществляться на основе соединения научного (исследовательского) и учебного знания, превращения курса методологии истории в первостепенную, базовую теоретическую дисциплину высшего исторического образования. По ГОС в учебном плане специалитета по «Педагогическому образованию» преподавалась дисциплина «Основы философии и методологии истории». В действующей ООП бакалавритата по историческим профилям в ИМОИиВ КФУ лишь в курсе по выбору есть учебная дисциплина «Теория и методология истории». Все магистранты КФУ изучают обязательную дисциплину «Методология и методы научного исследования», в предметном, содержательном блоке магистерской программы «Историческое образование» студенты осваивают «Теоретические основы исторического познания» и «Актуальные проблемы современной историографии». В рамках данных курсов рассматривается процесс эволюции парадигм в историческом познании в новое и новейшее время, анализируются важнейшие зарубежные и отечественные исследования природы и специфики исторического знания в контексте осмысления интеллектуальных направлений течений, школ последних десятилетий. Особое значение в понимании современной историографической ситуации придается характеристике становления и эволюции антропологического поворота в истории как источника инноваций в развитии методологии и методов исторического исследования. Важным является, в частности, изучение возникших под влиянием исторической антропологии родственных историографических течений: истории повседневности, новой интеллектуальной, социальной, культурной, политической, экономической истории.

В целях приобщения студентов к пониманию современных тенденций в историко-теоретической мысли, в ходе практических занятий обсуждаются ключевые статьи из российской научной периодики. При этом, наряду с академическими историческими журналами «Вопросы истории», «Отечественная история», «Новая и новейшая история», большое внимание уделяется новым историческим альманахам: «Одиссей. Человек в истории» (гл. ред. – А.Я. Гуревич), «Диалог со временем. Альманах интеллектуальной истории» (гл. ред. – Л.П. Репина), «Казус. Индивидуальное и уникальное в истории» (ред. – Ю.Л. Бессмертный и М.А. Бойцов) и др. Публиковавшиеся в них материалы, часто полемического характера, не только вводили читателей

в круг теоретико-методологических дискуссий, но и предлагали свое видение стоящих перед наукой задач.

Изучение будущими учителями истории методологии как теории научно-познавательной деятельности, имеет большое практическое значение в приобретении ими профессиональных компетенций исследовательской деятельности, способностей анализировать результаты научных исследований, применять их при решении конкретных научно-исследовательских задач в сфере науки и образования и осуществлять собственное научное исследование.

Синицын Олег Владимирович, *доктор исторических наук, профессор кафедры истории России и стран ближнего зарубежья, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия; olvsin@yandex.ru*

Preparation of History Teachers in the KFU in the Direction of "Teacher education" in a Reforming of the Higher Education System and the Transformation of the Methodological Foundations of Russian Historical Science

Modern experience in training teachers of history of the Kazan federal university in the direction of "Teacher education" is charactrised in terms of higher education reforms in Russia, methodological rearmament of historical science, the modernization of the federal state educational standards

Key words: history education, methodology of history, state standard, university curricula, specialty, bachelor's, magistracy

Sinitsyn Oleg Vladimirovich, *doctor of historical sciences, professor of the department of history of Russia and CIS countries, Kazan (Volga Region) federal university, Kazan, Russia; olvsin@yandex.ru*

УДК 378:94(3)

Шмелева Л.М.

Компетентностный подход в преподавании истории в вузе (на примере преподавания дисциплины «История древнего мира»)

В статье рассматривается применение компетентностного подхода при организации работы со студентами в рамках изучения дисциплины «История древнего мира». Его использование в преподавании приводит к улучшению качества успеваемости, формированию профессиональных компетенций и целостной картины, изучаемого предмета.

Ключевые слова: история древнего мира, самостоятельная работа студента, преподавание в высшей школе, федеральные государственные образовательные стандарты.

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена переходом высшей школы в России на новые федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования (ФГОС) и увеличении доли самостоятельной студентов в процессе обучения. В связи с введением ФГОС по всем циклам образования от дошкольного образования до высшего меняются приоритеты в обучении, направленном теперь на формирование самостоятельной личности, умеющей принимать решения, оценивать их последствия и владеющего профессиональными компетенциями. В этих условиях деятельность современного учителя истории предполагает постоянно расширяющуюся возможность применения междисциплинарных и компетентностных подходов.

Поэтому будущие учителя истории должны за время обучения научиться действовать не только в сугубо историческом поле, но и привлекать при выполнении самостоятельной и научно-исследовательской работы методы и данные других наук и овладеть общекультурными и профессиональными компетенциями, которые позволят им быть конкурентоспособными специалистами[1].

Разработанные ФГОСы предусматривают получение учащимися в результате обучения в первую очередь личностных ре-

---

[1] Громова Н.М. Интегративный междисциплинарный подход в изучении экономики при подготовке современных специалистов // Фундаментальные исследования (Fundamental Research). 2005. № 1. С. 98-99.

зультатов, направленных на освоение навыков коммуникации и самоорганизации, метапредметных результатов, направленных на формирование целостного представления о мире, и предметных результатов по освоению программы[1], а также сформировать компетенции для решения профессиональных задач[2].

Применение компетентностного подхода в обучении и реализация его через самостоятельную и научно-исследовательскую работу студента изучается в трудах А.А. Власенко, Н.В. Соболевой, С.В. Соболева, М.В. Марженакова[3], И.В. Шарф[4]. Состоянию современного высшего образование в России посвящены работы Е.Л. Гринченко, О.И. Курдумановой[5], Н.Н. Матушкина[6], О.Н. Корженевской[7]. Организация самостоятельной работы студентов рассматривается в трудах О.Н. Ефремовой[8], Т.Н. Ивлевой[9], И.Н. Лучининой, Т.В. Тихомировой, И.С. Ворошиловой, Д.А. Романова[10]. Некоторые аспекты изучаемой проблемы применительно к преподаванию истории были рассмотрены в работах Л.М. Шмелевой[11].

---

[1] Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования. Среднее (полное) общее образование. М., 2011.

[2] Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Педагогическое образование. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/5/20111207164014.pdf

[3] Власенко А.А., Соболева Н.В., Соболев С.В., Марженаков М.В. Компетентностный подход к совершенствованию самостоятельной работы студентов // Фундаментальные исследования (Fundamental Research). 2014. № 9-10. С. 2298-2302.

[4] Шарф И.В. Реализация самостоятельной работы студентов в компетентностной модели // Высшее образование в России. 2011. № 6. С. 98-103.

[5] Гринченко Е.Л., Курдуманова О.И. Особенности преподавания химии на фармацевтическом факультете в связи с переходом на новые федеральные стандарты высшего профессионального образования // Омский научный вестник. 2012. № 2 (114). С. 32-33.

[6] Матушкин Н.Н. Совершенствование образовательной среды университета // Высшее образование в России. 2010. № 5. С. 81-86.

[7] Корженевская О.Н. Современная высшая школа: вызовы и направления развития // Известия Волгоградского государственного технического университета. 2013. № 11 (114). Том. 16. С. 9-17.

[8] Ефремова О.Н. Опыт организации самостоятельной работы студентов // Высшее образование в России. 2013. № 8-9. С. 160-162.

[9] Ивлева Т.Н. Интерактивные методы обучения в организации самостоятельной работы студентов // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2012. № 21. С. 145-150.

[10] Лучинина И.Н., Тихомирова Т.В., Ворошилова И.С., Романов Д.А. Мониторинг самостоятельной работы студентов // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2013. № 11 (105). С. 90-93.

[11] Шмелева Л.М. 1) Самостоятельная работа студентов в рамках изучения дисциплины «история древнего мира» (в соответствии с требованиями Феде-

Для каждой дисциплины основной образовательной программы прописаны компетенции, которые должен освоить студент при ее изучении. Компетенции, реализуемые в ходе обучения студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование» по профилю подготовки «История и иностранный (английский) язык» при изучении дисциплины «История древнего мира»:

Первый блок – общекультурные компетенции:

– владением культурой мышления, способностью к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей её достижения;

– способностью анализировать мировоззренческие, социально и личностно значимые философские проблемы;

Второй блок – общепрофессиональные компетенции:

– осознанием социальной значимости своей будущей профессии, обладанием мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности;

Третий блок – профессиональные компетенции:

– способностью разрабатывать и реализовывать учебные программы базовых и элективных курсов в различных образовательных учреждениях;

– готовностью применять современные методики и технологии, методы диагностирования достижений обучающихся для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса.

Для подготовки студентов по направлению «Педагогическое образование» по профилю обучения «История и иностранный (английский) язык» при изучении дисциплины «История древнего мира» необходимо таким образом построить преподавание и выполнение самостоятельной работы, чтобы изучение дисциплины способствовало формированию у студентов целостного видения изучаемого предмета и формированию их как будущих педагогов[1].

рального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования третьего поколения) // Историческая наука и образование в условиях современных вызовов: Материалы международной научно-практической конференции. Казань, 2012. С. 217-219; 2) The Competent and Inter-Disciplinary Approach in Setting up Students Independent and Science-Oriented Research Work (On the Example of Teaching “The History of the Ancient World”) // Journal of Sustainable Development. 2015. Vol. 8. № 4. P. 7-14.

[1] Гринченко Е.Л., Курдуманова О.И. Особенности преподавания химии на фармацевтическом факультете в связи с переходом на новые федеральные стандарты высшего профессионального образования // Омский научный вестник. 2012. № 2 (114). С. 32-33.

Дисциплина «История древнего мира» изучается на первом курсе в течение двух семестров. Большая часть часов отводится на самостоятельную работу и практические занятия. В связи с этим был расширен спектр заданий для самостоятельной работы студентов, по сравнению с прошлым стандартом. Часть материала остается на самостоятельное изучение.

Цели самостоятельной работы студентов по дисциплине «История древнего мира»:

– научиться самостоятельно применять приемы работы с традиционными источниками информации, с Интернет-ресурсами по истории, грамотно оформлять тексты на компьютере;

– развивать способность студентов демонстрировать базовые знания в области истории и формировать у них опыт решения профессиональных задач на основе полученных знаний;

– развивать у студентов профессионально важные личностные качества, такие как выбор собственной стратегии, ответственность за принятие решения и т.п.[1]

В связи с поставленными целями и компетентностным подходом были разработаны следующие задания для самостоятельной работу студентов по дисциплине «История древнего мира».

– задания к практическим занятиям (темы, вопросы, литература, порядок подготовки);

– конспектирование источников;

– выполнение заданий в контурных картах[2];

– написание реферата.

Задания к практическим занятиям состоит из вопросов по теме занятия, основной и дополнительной литературы, дополнительных материалов (ссылки на внешние ресурсы, отрывки из источников, аудио- и видеоматериалы), часть которых построена на использовании междисциплинарных подходов. Практические занятия направлены на формирование таких компетенций как владение культурой мышления, способностью к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору

---

[1] Голобокова Г.И. Самостоятельная работа студентов в бакалавриате по направлению подготовки Педагогическое образование // Ученые записки Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н.Г. Чернышевского. 2011. № 6. С. 72-77.

[2] Современные контурные карты для 5 класса средней школы снабжены заданиями в соответствии с ФГОСом, способствующими формированию личностных результатов, направленных на освоение навыков коммуникации и самоорганизации, метапредметных результатов, направленных на формирование целостного представления о мире, и предметных результатов по освоению предметов школьной программы.

путей её достижения; способность анализировать мировоззренческие, социально и личностно значимые философские проблемы; готовностью применять современные методики и технологии, методы диагностирования достижений обучающихся для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса.

Задания по конспектированию источников направлены на умение анализировать информацию, работать с ней, и формируют такие компетенции как способность анализировать мировоззренческие, социально и личностно значимые философские проблемы; владение культурой мышления, способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей её достижения.

Задания по заполнению контурных карт направлены на формирование у студентов навыков чтения карт, использования картографического материала в учебном процессе, умения анализировать исторические карты. Эти навыки необходимы как для успешного освоения учебного материала, так и для последующей научно-исследовательской и педагогической работы. Формируемые в результате выполнения заданий компетенции способность разрабатывать и реализовывать учебные программы базовых и элективных курсов в различных образовательных учреждениях; осознанием социальной значимости своей будущей профессии, обладанием мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности; готовностью применять современные методики и технологии, методы диагностирования достижений обучающихся для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса.

В плане реализации компетентностного подхода в обучении интерес представляет такая форма самостоятельной работы, как написание реферата. Студентам даются методические рекомендации по написанию реферата, в которых изложены этапы подготовки работы, особенности данного вида самостоятельной работы студента, требования к оформлению и примеры. После написания реферата студент отправляет его на проверку преподавателю, который делает замечания, дает комментарии к тексту работы и выставляет оценку. Студенты имеют возможность исправить замечания, сделанные преподавателем, и представить новый вариант реферата. Такой алгоритм выполнения задания позволяет студенту понять цели написания реферата, правила его оформления, особенности реферата как формы самостоятельной работы студента. Именно в ходе написания работы студент вырабатывает навыки анализа информации, постановки

цели и выбора путей её достижения, а также умение анализировать мировоззренческие, социально и личностно значимые философские проблемы, что и составляет формирование профессиональных компетенций.

Предлагаемое содержание самостоятельной работы студентов по дисциплине «История древнего мира» отвечает следующим принципам: единству содержательной и процессуальной сторон обучения; направленности его содержания на реализацию требований квалификационных характеристик; соответствия содержания обучения содержанию основных видов профессиональной деятельности специалиста.

В целом приведенная система позволяет студенту успешно освоить материал дисциплины «История древнего мира», способствует формированию компетенций, определенных ФГОС и основной образовательной программой, и направлено на формирование современного успешного педагога-предметника.

Библиография

Власенко А.А., Соболева Н.В., Соболев С.В., Марженаков М.В. Компетентностный подход к совершенствованию самостоятельной работы студентов // Фундаментальные исследования (Fundamental Research). 2014. № 9-10. С. 2298-2302.

Голобокова Г.И. Самостоятельная работа студентов в бакалавриате по направлению подготовки Педагогическое образование // Ученые записки Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н.Г. Чернышевского. 2011. № 6. С. 72-77.

Гринченко Е.Л., Курдуманова О.И. Особенности преподавания химии на фармацевтическом факультете в связи с переходом на новые федеральные стандарты высшего профессионального образования // Омский научный вестник. 2012. № 2 (114). С. 32-33.

Громова Н.М. Интегративный междисциплинарный подход в изучении экономики при подготовке современных специалистов // Фундаментальные исследования (Fundamental Research). 2005. № 1. С. 98-99.

Дятлова К.Д., Колпаков И.А. Самостоятельная работа студентов как способ формирования компетенций // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2012. № 1 (1). С. 25-29.

Ефремова О.Н. Опыт организации самостоятельной работы студентов // Высшее образование в России. 2013. № 8-9. С. 160-162.

Ивлева Т.Н. Интерактивные методы обучения в организации самостоятельной работы студентов // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2012. № 21. С. 145-150.

Корженевская О.Н. Современная высшая школа: вызовы и направления развития // Известия Волгоградского государственного технического университета. 2013. № 11 (114). Том. 16. С. 9-17.

Лучинина И.Н., Тихомирова Т.В., Ворошилова И.С., Романов Д.А. Мониторинг самостоятельной работы студентов // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2013. № 11 (105). С. 90-93.

Матушкин Н.Н. Совершенствование образовательной среды университета // Высшее образование в России. 2010. № 5. С. 81-86.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Педагогическое образование. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/5/20111207164014.pdf

Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования. Среднее (полное) общее образование. М., 2011

Шарф И.В. Реализация самостоятельной работы студентов в компетентностной модели // Высшее образование в России. 2011. № 6. С. 98-103.

Шмелева Л.М. Самостоятельная работа студентов в рамках изучения дисциплины «история древнего мира» (в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования третьего поколения) // Историческая наука и образование в условиях современных вызовов: Материалы международной научно-практической конференции, Казань, 22-23 ноября 2012 г. Казань, 2012. С. 217-219.

Shmeleva L.M. The Competent and Inter-Disciplinary Approach in Setting up Students Independent and Science-Oriented Research Work (On the Example of Teaching "The History of the Ancient World") // Journal of Sustainable Development. 2015. Vol. 8. No. 4. P. 7-14. doi:10.5539/jsd.v8n4p7

Шмелева Людмила Михайловна, *кандидат исторических наук, доцент, Казанский федеральный университет, г. Казань, Россия; procella@rambler.ru*

Competence Approach in Teaching History in High School (in the example of Teaching «Ancient world History»)

The article discusses the use of competence approach in the organization of work with students in the study of discipline «History of the Ancient World». Its use in teaching leads to an improvement in the quality of performance, the formation of professional competencies and coherent picture, the subject being studied.

Key words: history of the ancient world, independent work of student, teaching in higher education, Federal state educational standards.

Shmeleva Lyudmila Michailovna*, candidate of historical sciences, associate professor, Kazan (Volga Region) federal university, Kazan, Russia; procella@rambler.ru*

УДК 378:94

Леонова Т.А., Шутелева И.А.

Междисциплинарный медиа-проект формирования специальных компетенций обучающихся истории в высшей школе

Использование междисциплинарного потенциала истории в системе педагогического образования с учетом введения историко-культурного стандарта в современной общеобразовательной школе. Представлен опыт работы со студентами по созданию научно-образовательных фильмов в виде медиа-проекта.

Ключевые слова: междисциплинарность, реконструкция, моделирование, «локальная история», компетенции, историко-культурный стандарт (ИКС).

Благие пожелания, звучащие на современных научно-методических конференциях, что преподаватель должен быть справочником и достойным транслятором солидных сайтов и форумов, практически смехотворны для поколения, которое вместе с памперсами осваивало разнообразные гаджеты. Со справочниками и энциклопедиями оно справится и без дипломированного транслятора. Выбирать современная техника помогает, но думать, пока не научает.

Думать – это сложно для любой степени продвинутого студента. Во-первых, думать можно только при определенной сумме фактов, положений и хотя бы аксиом. Как ни печально, но так называемый знаниевый подход в образовании скончался уже не в этом веке. Во-вторых, возможности электронных носителей для гуманитарного знания ограничены, например, доступностью архивных источников, которые необходимо оцифровывать и, между прочим, в наше время – еще переводить на современный язык. Для этих не сложных операций для отечественных интеллектуалов XIX и XX вв. в наши дни почти не найти специалистов. В-третьих, беседа с прошлым через вторые и третьи руки, безусловно, теряет свою непосредственность. Встает вопрос: как учить исследователя, популяризатора и даже просто транслятора прошлого в таких условиях? Заметим, такой вопрос возникает не только в российской системе образования.

Очевидно, концепция фундаментального преподавания гуманитарных дисциплин нуждается уже не в коррекции, а в принципиальных изменениях применительно к условиям быстрого развития средств коммуникации, с учетом изменения

статуса истории, которая становится современной междисциплинарной наукой. Междисциплинарность пронизывает и организует современное образовательное пространство как в школе, так и в вузе, особенно в связи с внедрением историко-культурного стандарта педагогического образования (ИКС).

В таких условиях междисциплинарность в вузовской системе выступает, *с одной стороны,* как «методологический принцип современного научного исследования с использованием научной информации независимо от ее дисциплинарной принадлежности...». *С другой стороны,* что очень важно для педагога и руководителя научных проектов, *сам ученый и педагог* становится потенциальным источником междисциплинарности. Так как «в процессе воспитания, образования и профессиональной подготовки приобретает знания, убеждения и навыки из различных областей науки, культуры и производственной деятельности»[1].

Однако в вузовской системе образования существующая громоздкая система модулей сложно сопрягается в реальном учебном процессе между дисциплинами модуля, тем более между разными модулями. Наш многолетний опыт преподавания в педагогическом вузе показывает, что ряд научных методов исторического исследования и целеполагания вполне уместны при игровой форме реконструкции событий, явлений и моделирования исторического прошлого. Один из апробированных методов исторической реконструкции, над которым работает Лаборатория методологии и методов гуманитарных исследований, визуальное моделирование в виде научно-образовательных фильмов с применением теоретических методов исследования, основанных на междисциплинарных связях гуманитарных дисциплин.

С точки зрения современной исторической науки, работа историка заключается в реконструкции не только линейки событий, но образа жизни, в том числе повседневности человека прошлого в различных ее проявлениях. Впрочем, среди отечественных историков, занимающихся виртуальной реконструкцией материальных объектов, реконструкция социума прошлого представляется как моделирование, под которым понимается комплекс «методик и мероприятий, позволяющих восстановить целостную, не противоречащую известным фактам картину жизни (модель), как отдельного человека, так и общества

---

[1] Уйбо А. Реконструкция исторического прошлого как междисциплинарная задача // Ученые записки Тартуского университета, «Смысловые концепты историко-философского знания». Труды по философии XXXV, 1990. С. 76.

в определенной местности и эпохе»[1]. Мы полагаем, что только посредством приемов исторической реконструкции с использованием всех доступных свидетельств, в том числе и материального мира человека прошлого, возможно моделирование исторических ситуаций с воплощением их в визуальные образы научно-образовательного проекта. Создание исторических моделей и их визуальных образов, по опыту нашей Лаборатории, происходит в двух основных формах.

Во-первых, визуализация как процесс, что происходит при подготовке и проведении учебных и вне учебных ролевых игр. Такими были тематические игры: «Сорбонна или один день из жизни средневекового студента» (2008 г.), «Жизнь и борьба горожан Каркассона» (2009 г.), «Праздники и будни учебных заведений Уфы в 1912 году» (2012 г.) и ряд других, ежегодно проводимых со студентами Института исторического и правового образования.

Во-вторых, визуализация, как итог медиа-проекта «Се Человек» перед судом», который был запущен в 2011 году. В проекте моделируется в виде сценографии жизненные ситуации и казусы повседневности, зафиксированные различными памятниками и текстами конкретных исторических эпох. А так же, по возможности, восприятие реконструируемых событий, как современниками, так и потомками. В настоящее время в Лаборатории завершена работа и смонтированы четыре фильма из медиа-проекта. Созданные в разное время видеофильмы следует расположить в следующей тематико-хронологической последовательности: «Закат Афинской демократии: суд над Сократом» (2013 г.); «Жизнь и суд эпохи Салической правды» (2011 г.); «Меноккио или «у каждого свое ремесло» (2015 г.); «Провинциальная усадьба в 1812 году» (2012 г.).

Создание серии научно-образовательных фильмов Клуба исторической реконструкции основано на применении теоретических методов исследования «новой локальной истории», с использованием сведений о всех аспектах жизни социума и индивидов[2]. Наиболее ярко, обозначенные нами направления и формы работы в рамках «новой локальной истории», демонстрируют два фильма проекта. **Во-первых,** это актуализация краеве-

---

[1] Фищев А.В. Реконструкция исторического прошлого в виртуальной среде компьютера // Вопросы информатизации образования. 2010. Вып. 14. URL: http://www.npstoik.ru/vio/inside.php?ind=articles&article_key=328

[2] Репина Л.П. Историческая наука на рубеже XX–XXI вв.: социальные теории и историографическая практика. М., 2011. С. 165-166.

дения по английской модели тотальной истории на микроуровне, представленная в фильме «Провинциальная усадьба в 1812 году», сценарий которого создан на основе обработки архивных материалов из фондов ЦИА РБ (г. Уфа). Материалы по данному виду работы были представлены на Международных и Всероссийских конференциях.[1] Сценография научно-образовательного фильма «Провинциальная усадьба в 1812 году» создана на базе Лаборатории и ЦИТ БГПУ им. М. Акмуллы, как коллективный студенческий проект. В фильме представлены персонажи и реалии жизни губернской Уфы начала XIX в., которые, по преимуществу, впервые введены в научный оборот. **Во-вторых,** реконструкция на основе микроисторического подхода, который демонстрирует итальянская историография с ее интересом, как назвала его известная исследовательница Симона Черутти, к «головам» или культуре индивида в историческом прошлом[2]. Данный подход использован нами в фильме «Меноккио или «у каждого свое ремесло», работа над которым завершилась в 2015 г. Фильм посвящен трагическим событиям конца XVI в., героем которых был не только известный ученый Джордано Бруно, но и маленький человек из Фриули (Италия) Доменико Сканделла, по прозвищу Меноккио. Фильм, созданный на основе опубликованного исследования «Сыр и черви» знаменитого итальянского историка Карло Гинзбурга, обращен к современным проблемам толерантности и праву человека на свободу мысли.

Работа со значительной группой студентов (30-50 человек) над медиа-проектом, убеждает в результативности и необходимости использования интерактивных приемов, как в аудиторной, так и во вне аудиторной работе при изучении не только всемирной и Отечественной истории, но и сопряженных гуманитарных дисциплин. Например, междисциплинарное интерактивное занятие «Права ребенка: взгляд из будущего в прошлое (проблемы визуализации прав ребенка в современной системе образования вуз – школа). Серия интерактивных фильмов, созданных студентами в рамках учебных занятий по междисциплинарному предмету «Введение в мировую историю» по исто-

---

[1] Леонова Т.А., Шутелева И.А. Локальная история: изучение и визуализация на материалах о дворянстве Оренбургской губернии в студенческом проекте // Российская история в начале XXI века: Опыт, проблемы, перспективы Сб. статей Международной научно-практической конференции. Оренбург, 2014. С. 190.

[2] Черутти С. Микроистория: социальные отношения против культурных моделей? // Казус. 2005. М., 2006. С.205.

рии и технологии письма и получения знаний. Работа над научно-образовательным медиа-проектом в студенческом коллективе позволяет соединять и использовать в едином контексте разные дисциплины, включая и те, которые не преподаются на историческом профиле, например, история музыки, исторический танец, история изобразительного искусства и литературы.

Визуальная реконструкция, создающая условия для симуляционного обучения с использованием методов «новой локальной истории», в частности, в виде действующего медиа-проекта «Се Человек» перед судом», способствует не только развитию исторического сознания и самоидентификации студента педагогического вуза, но и формированию у него профессиональных и специальных компетенций.

Библиография

Бородкин Л.И., Жеребятьев Д.И. Современные тенденции в разработке виртуальных реконструкций объектов историко-культурного наследия: международный опыт // Виртуальная реконструкция историко-культурного наследия в форматах научного исследования и образовательного процесса: сб. науч. ст. / под ред. Л.И. Бородкина, М.В. Румянцева, Р.А. Барышева. Красноярск: Сибирский федеральный ун-т, 2012. URL: http://aik-sng.ru/text/Other/vrt_reconctr/VR_SFU_AIK.pdf

Леонова Т.А., Шутелева И.А. Локальная история: изучение и визуализация на материалах о дворянстве Оренбургской губернии в студенческом проекте // Российская история в начале XXI века: Опыт, проблемы, перспективы Сборник статей Международной научно-практической конференции. Оренбург. 2014. С. 187-193.

Репина Л.П. Историческая наука на рубеже XX–XXI вв.: социальные теории и историографическая практика. М., 2011.

Уйбо А. Реконструкция исторического прошлого как междисциплинарная задача // Ученые записки Тартуского университета. «Смысловые концепты историко-философского знания». Труды по философии XXXV, 1990. С. 76-92.

Фищев А.В. Реконструкция исторического прошлого в виртуальной среде компьютера // Вопросы информатизации образования. 2010. Вып. 14. URL: http://www.npstoik.ru/vio/inside.php?ind=articles&article_key=328

Черутти С. Микроистория: социальные отношения против культурных моделей? // Казус. 2005. М., 2006.

***Леонова Татьяна Алексеевна**, кандидат исторических наук, доцент кафедры всеобщей истории и культурного наследия; Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, Уфа, Россия; leonotan@mail.ru*

***Шутелева Ия Александровна**, кандидат исторических наук, ст. преподаватель кафедры обществознания и права, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, Уфа, Россия; sherbakov@rambler.ru*

Multidisciplinary Media Project in the Formation of Special Competences of Students of History in Higher Education

Using a multidisciplinary potential history teacher education system, taking into account the introduction of the historical and cultural standard in a modern comprehensive school. The experience of working with students to establish a scientific and educational films in the form of a media project

Key words: multidisciplinary, reconstruction, modeling, local history, competence, historical and cultural standards (HCS).

Leonova Tatjana Alekseevna *candidate of historical sciences, associate professor, department of world history and cultural heritage (PhD), Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla. Ufa, Russia; leonotan@mail.ru*

Shuteleva I. *(PhD) candidate of historical sciences, senior lecturer in social sciences and law, Bashkir state pedagogical university named after M. Akmulla. Ufa, Russia; sherbakov@rambler.ru*

УДК 373:94

Исламова А.А.

Формирование коммуникативных компетенций на уроках истории через игру в условиях классно-урочной системы

В представленной работе рассматривается системное использование исторических игр в контексте технологического подхода к обучению, роль игры на уроках истории, приводится классификация учебно-исторических игр и их характеристика. Работа может быть интересна всем, кто считает, что игра на уроках истории – это серьёзно.

Ключевые слова: история, историческая игра, классификация игр, историческое образование, школа, урок, ролевая игра, сюжетная игра, ретроспективна игра, маршрутная игра, деловая игра.

Приобщение современных школьников к вопросам исторического образования происходит в условиях насыщенного информационного поля. Меняется восприятие ребенка, он живет в мире электронной культуры. Учитель должен быть вооружен современными методиками и новыми образовательными технологиями, чтобы общаться с ребенком на одном языке. Также новые концепции образовательного стандарта требуют иных подходов в организации учебного процесса.

В связи с этим появляются новые цели и задачи, которые определяют направление развития современной системы исторического образования:

– адаптация детей к современной социокультурной среде;

– активизация использования компьютерных технологий для освоения содержания образования и общего развития детей;

– интеграция технологий медиаобразования в систему развивающих занятий для активизации познавательной деятельности школьников.

Именно игра является, чуть ли не единственной моделью обучения нового тысячелетия, которая вызывает у учащихся неподдельный интерес и желание проявить свои возможности, часто скрытые в ходе традиционного обучения. Игра позволяет отработать новые приемы, формы и средства обучения, где реализуется основной закон педагогики – закон активности обучения.

Исторические игры предоставляют школьникам уникальную возможность активного воссоздания прошлого, понимания

исторических проблем «изнутри», с позиций современников или участников знаковых событий. Создаваемые в процессе игры образы должны базироваться на прочном фундаменте понятий и фактов. Учебные исторические игры предоставляют учащимся высокую степень самостоятельности в изучении исторического процесса, а педагогу – роль старшего товарища, инструктора и координатора учебной деятельности.

Состязательность, часто доведенная до азарта в коллективных тренировочных играх (викторинах, чайнвордах и т.д.), оказывает благотворное воздействие на формирование классного коллектива и развитие неформальных отношений учащихся. Как правильно отмечал выдающийся педагог В.А. Сухомлинский, «без игры школа превращается в скучнейшее казённое заведение, которое сушит ум и опустошает сердце»[1].

Детской игре посвящены фундаментальные исследования Д. Эльконина[2], Л. Выготского[3], А.Леонтьева[4], которые и в начале XXI века составляют методологическую основу её рассмотрения. Учебной игре посвящены работы Н. Аникеевой[5], Л.В. Петровой[6], К.И. Секацкой[7] и др. Из учебных пособий последнего времени следует отметить книгу П. Пидкасистого и Ж. Хайдарова «Технология игры в обучении и развитии»[8], где, кроме теоретических основ данной проблемы, подробно рассматриваются на конкретных примерах основные вопросы организации и проведения дидактических игр.

Что же такое игра? Игра – это вид деятельности, где ребёнок может проявить себя в разных позициях: просто участник, активный участник, ведущий, организатор, инициатор. Игра помогает сдружиться классу, учит оказывать взаимопомощь, поддержку, исчезает робость, возникает ощущение – я тоже могу, то

---

[1] Сухомлинский В.А. Избранные педагогические произведения. М., 1988. С. 185.

[2] Эльконин Д.Б. Психология игры. М., 1978.

[3] Выготский Л.С. Собр. соч. в шести томах / под. ред. А.М. Матюшкина. М., 1983.

[4] Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения в 2-х т. / под ред. В.В. Давыдова и др. М., 1983.

[5] Аникеева Н.А. Воспитание игрой: книга для учителя. М., 1987.

[6] Петрова Л.В. Нетрадиционные формы уроков истории в V-VI классах // Преподавание истории в школе. 1987. № 4. С. 25.

[7] Секацкая К.И. Нестандартные уроки по истории Средних веков: 6-й кл.: поурочные разработки. Минск, 2005.

[8] Пидкасистый П.И., Хайдаров Ж.З. Технология игры в обучении и развитии. М., 1992.

есть в игре происходит внутреннее раскрепощение. В игре ребенок может осуществлять самостоятельный поиск знаний. Игр может быть множество.

Классификация исторических игр:

1. Деловые:

1.1. Исследования

1.2. Обсуждения

2. Тренинговые

2.1. Настольные

2.2. Сюжетные

3. Ретроспективные

3.1. Ролевые

3.1.1. Театрализованные

3.1.2. Проблемно-дискуссионные

3.2. Неролевые

3.2.1. Конкурсные

3.2.2. Маршрутные

Педагогические требования сводятся к следующему: применяя игру как форму (средство, методический прием) обучения, учитель должен быть уверен в целесообразности ее использования, определить цели игры в соответствии с задачами учебного процесса. Учебные игры должны составлять систему, предполагающую их определенную последовательность и постепенное усложнение. При этом необходимо учитывать особенности группы ее членов. Педагогические требования подразумевают вплетение оптимальных условий ведения игры.

Учебные исторические игры способствуют формированию устойчивого интереса учащихся к предмету «История», через их вовлечение в интерактивное изучение прошлого, развивают способность как критического изучения исторических событий, так и толерантности к иным взглядам и оценкам. Активное изучение исторического материала «изнутри» формирует глубокие знания и помогает более прочному запоминанию и дальнейшему оперированию ими. В соответствии с сюжетом, содержанием игры и функциональными возможностями (избранной или полученной) роли, участниками игры совершаются осознанные и конкретные игровые действия. Все игровые действия участников игры осуществляются в соответствии с игровыми правилами, которые регулируют поведение игроков. Особенностью игровых правил является их условность, которая выражается в том, что сложные правила окружающей жизни заменяются более обобщёнными и простыми, действующими в относительно короткое игровое время. Следующим структурным элементом является

игровая задача. Как правило, самой распространённой является задача стать победителем, т.е. быстрее и правильнее других игроков ответить на предложенные ведущим вопросы, но игровой задачей может быть и хорошее исполнение избранной роли, правильное заполнение клеток кроссворда или участие в командном первенстве.

Однако учебная игра – это особая конструкция, созданная с педагогическими целями и предполагающая педагогические результаты. Данное обстоятельство накладывает особый отпечаток на структуру учебных игр и предполагает наличие дополнительных структурных элементов. Прежде всего, в качестве основного структурного элемента учебной игры необходимо назвать учебную цель. Особенностью учебной цели игры является то, что она присутствует в игре в скрытом виде, формулируется педагогом и включает предполагаемые результаты обучения, воспитания и развития учащихся, достигаемые посредством игры. При этом игровые действия участников направлены на сам процесс игры и выполнение игровой задачи, в которую и трансформируется для них сформулированная учителем цель. Учебная игра как часть учебного процесса имеет вполне реальные педагогические результаты, которые могут быть зафиксированы с помощью различных видов «измерителей».

Кроме того, центральным компонентом учебной игры является механизм её функционирования, оформленный в виде сценария игры. Механизм функционирования представляет собой совокупность целей, приёмов обучения, совместных игровых действий учителя и игроков. Совокупность целей, приёмов обучения заданы определённым образом и реализуются в определённой последовательности. Этой целостной конструкции игровая форма придаётся с помощью приёмов персонификации и драматизации, введения элементов занимательности, состязательности и «отстранения», т.е. превращения привычной и понятной для детей ситуации в необычную или странную.

Таким образом, в структуру учебной игры входят следующие компоненты: учебная цель и игровая задача, содержание, сюжет (игровое поле), игровые правила, роли, игровые действия, механизм игры, игровые и педагогические результаты.

В соответствии со степенью преобладания в учебной игре того или иного структурного элемента игровой деятельности предлагаются различные виды учебно-исторических игр. Например, преобладание в игре такого компонента как сюжет и связанной с ним роли, обуславливает выделение такой группы учебных

игр, как сюжетно-ролевые. Сюжетно-ролевая игра – это особая форма организации коллективной познавательной деятельности учащихся, в ходе которой школьники совершают целенаправленные игровые действия в моделируемой (воображаемой) ситуации прошлого в соответствии с игровой задачей, сюжетом игры и распределением ролей. Сюжетно-ролевые игры не являются однородными по содержанию и характеру распределяемых ролей. Сюжет некоторых из них разворачивается в далёком прошлом, и участники игры получают роли представителей общественных групп, уже исчезнувших с исторической арены: князей, дружинников, рыцарей и т.д. Содержание и сюжеты других сюжетно-ролевых игр посвящены событиям современности или относительно недавнего прошлого. В таких играх школьники исполняют роли своих современников, специалистов в той или иной области знаний: юристов, историков, археологов, писателей, дипломатов. Сюжетно-ролевая игра – это особая форма организации коллективной познавательной деятельности учащихся, в ходе которой школьники совершают целенаправленные игровые действия в моделируемой (воображаемой) ситуации прошлого в соответствии с игровой задачей, сюжетом игры и распределением ролей.

Итак, можно выделить два самостоятельных вида сюжетно-ролевых исторических игр, которые условно можно определить как ретроспективные и деловые игры. Эти виды игр могут принимать различные формы: суд над исторической личностью, историческое расследование, воображаемое путешествие, съезд князей, научная конференция. Подобное разделение может быть отнесено и к рубежным играм или игровым заданиям, в которых ученику или группе учащихся могут быть предложены роли как современного человека, так и представителя прошедших эпох.

Неролевые игры воссоздают историческое прошлое, и действие игры происходит в далекую эпоху. К таким играм относятся конкурсные ретроспективные игры, когда искусственно моделируется ситуация прошлого, в которой люди определенной эпохи «демонстрируют» свое мастерство, достижения, смекалку в определенном историческом контексте. Путем такой игровой ситуации учитель, с одной стороны, проверяет знания учащихся на конкурсной основе, с другой – дает возможность эти знания «применить» в условиях имитации далекого прошлого, тем самым углубляя и расширяя знания о нем. Соревновательный дух подобной игры «зажигает» ребят, и стремление к познанию ис-

тории практически становится беспредельным ради разрешения игровой ситуации.

Другой тип ретроспективной игры – это воображаемое путешествие (аналогичный термин – заочная экскурсия). Это особая форма урока, когда дети переносятся в прошлое и «путешествуют» по нему в определенной пространственной среде (прогулка по древнему городу, плавание по реке, полет на хронолёте и др.).

Собственно, ролевые игры ретроспективного характера основаны на разыгрывании ролей – участников исторических событий в условиях воображаемой ситуации прошлого. Они делятся также на подвиды.

Один из подвидов ролевой игры – театрализованное представление. Оно имеет четко обозначенный и прописанный сценарий, по которому и разыгрывается, как на сцене театра, действие. Оно воссоздает различные образы и картины прошлого. Все атрибуты театральной постановки, включая декорации, костюмы актеров, должны иметь место. Смысл такой игры для школьников заключается не только в оживлении картин прошлых эпох, но и в последующем обсуждении этих сцен всем классом. Здесь важны ассоциации, когда дети распознают время и место действия, исторические явления и представителей социальных слоев по действиям героев представления.

В моделируемой ситуации тексты персонажей не прописаны заранее, а их составляют сами дети. Главным ее отличием от предыдущего подвида является более широкая импровизация участников игры (они же и очевидцы событий прошлого). Однако в данной игре театрализованное действие все же приближено к той эпохе, о которой идет речь и которая изучается. Модернизация прошлого здесь не допускается. Поэтому необходима общая программа или сценарий игры, которого придерживаются все участники. Данный тип игры отличается от театрализованного представления и большим количеством вовлеченных в игру участников. Актером здесь может стать любой ученик.

Третий подвид ролевой игры – проблемно-дискуссионная игра. В ее основе лежит воображаемая ситуация в прошлом, но при этом все действие строится не по сценарию, а вокруг обсуждения важного вопроса или проблемы. В игре предполагается спор участников, учитель сводит свою роль к минимуму, ставит проблему и промежуточные вопросы, распределяет роли участников. Ученики же в этой игре призваны решить проблему с позиций своих персонажей, причем заранее неизвестен результат

решения данного вопроса. В итоге игры может быть принято несколько решений или не принято вовсе, но здесь важно «движение» каждого ученика в разработке проблемы.

Если в игре полностью отсутствуют роль и сюжет, но жёстко фиксируются правила, определяющие чёткий алгоритм игровых действий, мы имеем дело с такой группой игр, как игры с правилами (тренировочные игры). Например, видами игр с правилами являются викторины, чайнворды, сканворды, лото, чайндаты и т.п.

Игры с правилами характеризуются следующими признаками:

– фиксированные правила;

– отсутствие ролей и сюжета, но наличие общей темы, объединяющей вопросы викторины, кроссворда, лото и т.п.

Если перед учителем стоит задача технологически продумать и спроектировать учебную игру, то это деловая игра.

В любой деловой игре можно выделить этапы, то есть последовательность шагов по ее проведению:

1. Введение в игру.
2. Разделение слушателей на группы.
3. Погружение в игру.
4. Игровой процесс.
5. Общая дискуссия или пленум.
6. Подведение итогов игры.
7. Выгружение из игры.
8. Анализ результатов.

В настоящее время большую популярность приобретают маршрутные игры или игры по станциям – квесты.

Маршрутная игра позволяет ребенку показать свой кругозор, проявить лучшие качества, почувствовать себя успешным. Игра для ребенка – это не способ получить новую информацию, а возможность познать и проявить себя, увидеть свои сильные и слабые стороны. Для педагога – это эффективное средство для отслеживания достижений детей и проведения мониторинга.

Маршрутная игра применяется как для одного класса, так и для всей параллели, что позволяет классам проявить себя и посостязаться друг с другом. Квесты интересны ученикам среднего звена, т.к. это игры, в которых нужно двигаться. От учителя требуется детальная подготовка к игре.

Таким образом, сегодня в школьной практике учителями используется огромное количество различных учебных игр. Эффективная игра способствует формированию устойчивого инте-

реса к предмету «История», накоплению глубоких исторических знаний и развитию личностного отношения к прошлому. Поэтому данная работа является только шагом к пониманию сущности, места и значения игры в процессе современного обучения истории. Игра облегчает овладение знаниями, навыками, умениями. Она создает условия для активной мыслительной деятельности, учит прогнозировать, исследовать и проверять правильность принятых решений или гипотез. Она является своего рода индикатором успеха учащихся в овладении учебным материалом, представляя собой одну из форм отчета, контроля и самоконтроля учащихся.

Игра развивает память и воображение, учит управлять эмоциями, организовывать свою деятельность. Игра способна изменить отношение обучаемых к тому или иному явлению, факту. Проблеме. По разнообразию, игровые задания нельзя сравнить ни с какими другими приемами обучения.

Благодаря игре у учащихся формируется ответственное отношение к учебе. Повышается требовательность к себе. Игра воспитывает культуру общения и развивает коммуникативность. Желание не подвести товарищей позволяет включиться в игру даже самым пассивным. Складывается новый демократический тип отношений, как между учащимися, так и между учителем и учащимися.

В процессе игры учащиеся продолжают учиться соотносить исторические события и процессы с определенным периодом истории, анализировать и обобщать исторические факты и явления, составлять сравнительные характеристики исторических деятелей, памятников и достижений культуры. Развиваются навыки самостоятельной работы с учебником, документами, монографиями, справочной литературой.

Библиография

Аникеева Н.А. Воспитание игрой: книга для учителя. М.: Просвещение, 1987. 295 с.

Выготский Л.С. Собрание сочинений в шести томах / под. ред. А.М. Матюшкина. М.: Педагогика, 1983. 331 с.

Гора П.В. Повышение эффективности обучения истории в средней школе. М.: Просвещение, 1985. 208 с.

Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения в 2-х т. / под ред. В.В. Давыдова и др. М.: Педагогика, 1983. 337 с.

Пидкасистый П.И., Хайдаров Ж.З. Технология игры в обучении и развитии. М.: Просвещение, 1992. 159 с.

Петрова Л.В. Нетрадиционные формы уроков истории в V-VI классах // Преподавание истории в школе. 1987. №4.

Секацкая К.И. Нестандартные уроки по истории Средних веков: 6-й кл.: поурочные разработки. Минск: Зорны верасень, 2005. 228 с.
Сухомлинский В.А. Избранные педагогические произведения. М.: Просвещение, 1988. 325с.
Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Педагогика, 1978. 297 с.

Исламова Алсу Алгафовна, *магистр, учитель истории, Лицей №121, г. Казань, Россия; alsu.islamova@mail.ru*

The formation of communicative competences in history lessons through the game in the class-lesson system

In the presented paper is considered the systematic use of historical games in the context of the technological approach to learning, the role of the game on lessons of history, a classification of educational historical games and their characteristics. The work may be of interested to all who believe that the game on the lessons of history – this is serious.

Key words: History, historical game, classification of games, historical education, school, lesson, role-playing game, story game, retrospective game, Shuttle game, business game.

Islamova Alsu Algafovna, *Master of education, teacher of history of the Municipal Autonomous Educational Institution «Lyceum №121», Kazan, Russia; alsu.islamova@mail.ru*

УДК

Крашенинникова Т.П.

Метод проектной деятельности в подготовке магистров по профилю «Историческое образование»

Рассмотрены основные направления проектной деятельности магистров, формы и методы овладения ими компетенциями в области научно-исследовательской работы.

Ключевые слова: проектная деятельность, магистратура, высшая школа, университет, историческое образование

Подготовка магистров по профилю «Историческое образование» (направление «педагогическое образование») предусматривает овладение ими компетенциями как в области теоретических проблем истории и педагогики, так и в области научно-исследовательской деятельности. Последнее направление в свою очередь представляет собой синтез двух составляющих этого процесса. Во-первых, магистры должны владеть приемами и методами исследовательской работы для самостоятельного осуществления научного исследования и их применения при решении конкретных научно-исследовательских задач в сфере науки. Во-вторых, они должны научиться реализовывать полученные умения и навыки в области НИР для организации исследовательской работы учащихся общеобразовательных учреждений.

Магистратура по профилю «историческое образование» состоит условно из двух групп обучающихся. Первая группа – это выпускники бакалавриата, получившие базовое образование по направлению «история», «история и английский язык», «история и обществознание». Данная группа к моменту поступления в магистратуру имеет определенные навыки работы с историографическими, визуальными и другими видами исторических источников, включая «устную историю». Кроме того, они получили определенный навык разработки исследовательских проектов в рамках прохождения курсов источниковедения, архивоведения, архивной и педагогической практики. Наиболее успешными стали проекты[1] «Фотография из семейного альбо-

---

[1] См.: Абилова Р.О. 1) Фотография в семейном альбоме (XX век): методы исследования // Платоновские чтения: материалы и доклады XVII Всероссийской

ма», «Семейный фотоальбом как исторический источник», «Социальный портрет студента Восточно-педагогического института (Казань) 1920-1930-х годов», «Дети репрессированных родителей» и др.

Вторая группа магистрантов – те, кто не получил профильного образования по направлению «История» и, следовательно, не прослушал академических курсов по истории, включая методологию истории и вспомогательные исторические дисциплины. Более того, у них отсутствуют практические навыки исследования не только в составе археологических экспедиций, но и в музеях, архивах и, в конечном итоге, для части из них – в общеобразовательных учреждениях. Средняя численность данной группы составляет одну четвертую часть от общего состава магистров.

Эта группа в своем составе также неоднородна. Большая часть магистрантов являются выпускниками, имеющими подготовку в сфере гуманитарных дисциплин, включая юриспруденцию, религиоведение, политологию, культурологию и др. Общая гуманитарная подготовка облегчает их адаптацию к прохождению магистратуры по историческому профилю. Единичны случаи поступления выпускников естественных и физико-математических наук. У таких магистрантов формат вхождения в интеллектуальное пространство исторической науки требует больших усилий для овладения как базовыми компетенциями, формируемыми в ходе прохождения учебы в бакалавриате (историческое направление), так и требованиями магистерских программ. В то же время следует отметить, что в этой группе обучающихся «пробелы» в историческом образовании в известной степени компенсирует высокая степень мотивации при поступ-

---

конференции молодых историков (Самара, 25–26 ноября 2011 г.). Самара, 2011; 2) Семейная фотография как источник по истории семьи и рода // Историческая память и диалог культур: сборник материалов международной молодежной научной школы (Казань, 2012): в 3 т. Т. 3. Казань, 2013; Валиахметов А.Н. 1) Личные дела студентов Казанского педагогического института 1920–1930-х гг. Как исторический источник: учебно-методическое пособие. Казань, 2011; 2) Опыт реконструкции биографий студентов 1920-1930-х годов как часть источниковедческой подготовки историков // Историческое образование в высшей школе: формирование специалиста и гражданина. Казань, 2010; Шувалова Е.М., Крашенинникова Т.П. Историческая категория "памяти" как средство воссоздания связи поколений: авторский проект по гражданскому образованию // Историческая наука и образование в условиях современных вызовов: Материалы международной научно-практической конференции. Казань, 2012. С. 219-222.

лении в магистратуру по избранному направлению и владение общими навыками научно-исследовательской работы[1].

Несмотря на некоторую разнородность состава магистрантов, их подготовка должна соответствовать общим требованиям Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по подготовке магистров, где одним из направлений является овладение навыками научно-исследовательской работы и формирование таких качеств педагога-исследователя как креативность, самостоятельность, оригинальность мышления, продуктивная деятельность и т.д.

Цель и задачи курса «Научные исследования в профессиональной деятельности педагогического (исторического) направления» состоят в необходимости ознакомления магистров с современными направлениями развития научных исследований в области исторических и социогуманитарных наук; в формировании представления о роли и значении профессиональной деятельности историка-исследователя в организации и проведении научных исследований в сфере педагогического образования; роли учителя истории, обладающего теоретической и практической базой исторического знания, ориентирующегося в традиционных и современных исследованиях и разработках. Задачи: овладение магистрантами концептуальными основами построения научных исследований; углубление методологической подготовки в области исторических исследований как базы построения практикоориентированного научного исследования; совершенствование научно-исследовательской работы и практики магистров во взаимодействии с образовательными организациями различных уровней.

Дисциплина связана с широким кругом гуманитарных дисциплин и дисциплин психолого-педагогической направленности, общих курсов истории России и всеобщей истории, методики преподавания истории и обществознания в школе; основана на общих проблемах философии и методологии науки, методах

---

[1] Проведенное анкетирование среди данной группы магистрантов показало их стремление к самостоятельному овладению базовыми историческими дисциплинами и выявило самоосознание важности выбора направления магистратуры: «Безусловно, возникают узкоспециализированные вопросы, в некоторых областях специальных исторических знаний имеются пробелы. Но я прикладываю все усилия, чтобы их восполнить» (Екатерина Х., экономист); «Поступить в пединститут хотела со школы, но, по стечению обстоятельств, пошла учиться на другую специальность. Адаптация проходит постепенно, но мне очень нравится учиться» (Юлия Е., факультет легкой промышленности) и др.

исторических исследований и концептуальных основах современного исторического знания.

Для реализации поставленных задач в рамках курса магистрантам предлагается выполнить ряд проектных работ. Первое направление: проектная работа, направленная на совершенствование компетенций и овладение методами научно-исследовательской работы. В качестве варианта может быть предложен проект создания учебно-методического пособия «Магистерская диссертация по истории. XIX – начало XX века». Стадии работы: анализ литературы по исследуемой теме; выявление общих тенденций и особенностей подготовки и процедуры защиты магистерской диссертации в изучаемый период; изучение истории написания магистерской диссертации (в рамках изучения биографий историков XIX-начала XX века); изучение основ подготовки учебно-методического пособия, археографии, правил издания исторических документов и правил подготовки пособия к изданию; создание макета учебно-методического пособия; оформление работы; выбор формы презентации.

Второе направление: разработка исследовательского проекта по социально значимой проблематике с учетом возрастных особенностей учащихся. Этапы работы: выбор темы, определение цели, задач, объекта и предмета исследования, методов исследования, определение круга литературы и источковой базы. Структура работа и ее детализация. Определение предполагаемых результатов работы. Презентация работы. Роль преподавателя-историка в организации и проведении исследовательских проектов. Учет возрастных особенностей учащихся. Мотивация. Субъект-субъектные отношения преподавателя и учащихся. Прогнозирование результатов проекта.

Реализация данного проекта предусматривает знакомство магистрантов с исследованиями в области истории и краеведения, этнографии и антропологии и т.д., с исследовательскими проектами учащейся молодежи на современном этапе развития общества с учетом российского и регионального компонентов. Актуализация исследовательских проблем происходит в рамках изучения таких тем, как «семья и малая родина», «человек в истории», «генеалогия и история: история рода, поколения, семьи», «архивные и музейные документы: исторические изыскания», «традиции, новации и повседневная практика: визуальная история» и др. Выбор и осмысление темы проекта происходит также в рамках знакомства с проблемным полем «визуальной истории», «истории повседневности», «биографической истории» и др.

Использование проектной деятельности как метода и как средства реализации профессиональных компетенций учителя истории позволяет соединить теорию с практикой, адаптировать подготовку выпускников магистратуры к современным реалиям организации образовательного процесса и воспитательной работы в общеобразовательных учебных заведениях.

Библиография

Абилова Р.О. Фотография в семейном альбоме (XX век): методы исследования // Платоновские чтения: материалы и доклады XVII Всероссийской конференции молодых историков (Самара, 25–26 ноября 2011 г.) / отв. редактор П.С. Кабытов. Самара: Изд-во «Самарский университет», 2011. С. 115-119.

Абилова Р.О. Семейная фотография как источник по истории семьи и рода // Историческая память и диалог культур: сборник материалов международной молодежной научной школы (Казань, 2012): в 3 т. Т. 3. Казань, Изд-во КНИТУ, 2013. С. 3-11.

Алеврас Н. Н., Гришина Н. В. Российская диссертационная культура XIX — начала XX веков в восприятии современников. К вопросу о национальных особенностях // Диалог со временем: альманах интеллектуальной истории. 36. М.: ИВИ РАН, 2011. С. 221–247.

Валиахметов А.Н. Личные дела студентов Казанского педагогического института 1920–1930-х гг. Как исторический источник: учебно-методическое пособие. Казань, 2011. 63 с.

Валиахметов А.Н. Опыт реконструкции биографий студентов 1920-1930-х годов как часть источниковедческой подготовки историков // Историческое образование в высшей школе: формирование специалиста и гражданина. Казань, 2010. С. 198-201.

Шувалова Е.М., Крашенинникова Т.П. Историческая категория «памяти» как средство воссоздания связи поколений: авторский проект по гражданскому образованию. Историческая наука и образование в условиях современных вызовов: Материалы международной научно-практической конференции. Казань, 2012. С. 219-222.

Крашенинникова Татьяна Петровна, *кандидат исторических наук, доцент кафедры истории России и стран ближнего зарубежья, Казанский федеральный университет, г. Казань, Россия; tatyana.vdovina@mail.ru*

The Method of the Project Activities in Preparation for Master Degree in «History Education»

The paper is about the main directions of the project activity of graduate students, forms and methods in the research field.

Key words: project activities, graduate programs, graduate school, University, history education

Krasheninnikova Tatiana Petrovna*, candidate of historical sciences, associate professor; Kazan (Volga Region) federal university, Kazan, Russia; tatyana.vdovina@mail.ru*

УДК 37-051:93

Шувалова Е.М., Хораськина Р.И.

Педагогическая практика как важная форма профессиональной подготовки будущего учителя истории

В статье рассматривается педагогическая практика как форма подготовки будущего учителя истории, как средство применения теоретических знаний, полученных на занятиях по курсу «Методика обучения и воспитания в области истории», взаимосвязи теории и практики. Раскрываются способы поэтапного формирования педагогических умений и навыков. Выделяются условия эффективности педпрактики, несколько уровней требований к знаниям и умениям студентов, основные этапы педагогической практики.

Ключевые слова: педагогическая практика, профессиональная подготовка, образование, методист, учитель истории, студент.

Педагогическая практика является эффективным средством подготовки студентов к педагогической деятельности. В процессе ее проведения реализуются и получают применение теоретические знания, осваивается и внедряется педагогический опыт, происходит адаптация к профессиональной деятельности учителя. Педагогическая практика формирует и развивает общепедагогические знания, умения и навыки; формирует педагогическую культуру, педагогическое мышление, педагогическую рефлексию.

Анализ научной литературы (О.А. Абдуллина, Н.Н. Загрязкина, И.Я. Зязюн, А.Е. Захарова, О.О. Киселева, Г.М. Коджаспирова, Т.В. Лаврикова, Г.Н. Пашкевич, М.Е. Сысоева и др.) показывает, что эффективность педпрактики зависит от следующих условий: 1) наличие базовых школ, сотрудничество и тесная связь с ними руководящих кафедр; 2) конструктивное руководство практикой со стороны университета и школы; 3) хорошая психолого-педагогическая и методическая подготовка студентов; 4) современное содержание программ, индивидуальных заданий, системы оценивания деятельности студентов на практике.

Выход студентов на педагогическую практику предваряется курсом «Методика обучения и воспитания в области истории», который формирует у будущих учителей не только умение качественно излагать материал, но и умение организовать учебную ситуацию, вызывающую у школьников потребность в получении знаний по предмету.

Формирование педагогических умений и навыков осуществляется на практических занятиях, при написании курсовых работ. К практическим заданиям относятся анализ учебников, методической литературы; составление календарных и тематических планов, рабочих программ, изучение отдельных методов и приемов обучения, конструирование уроков, проведение фрагментов уроков и т.д. При этом основное внимание уделяется темам, вопросам школьной программы, которые будут изучаться в период педагогической практики студентов. При просмотре презентаций уроков лучших учителей республики студенты учатся наблюдать и анализировать учебно-воспитательный процесс. Они осмысливают цели урока, содержание, структуру деятельности учителей, их конкретные действия при решении педагогических задач. Такая работа способствует повышению эффективности педагогической практики, помогает сознательному и творческому овладению педагогическими умениями, формирует у студентов профессиональное мышление.

В первую неделю практики организуются беседы с директорами школ, их заместителями, которые сообщают студентам о задачах учебно-воспитательной работы школы, ее содержании и организации, о требованиях к учащимся. Студенты изучают планы школ, методических объединений учителей и классных руководителей, знакомятся со школьными кабинетами и их оборудованием. Очень важно познакомить студентов с опытом лучших учителей школы, учителей-новаторов.

Практиканты наблюдают за учащимися в процессе самостоятельного проведения уроков, внеклассной воспитательной работы в течение всего периода практики, повседневного общения с ребятами. В первую же неделю пребывания в школе изучаются планирование уроков учителей, планы воспитательной работы классного руководителя. К концу недели составляется индивидуальный план работы на весь период практики, график проведения уроков и внеклассной работы по предмету, внеклассной воспитательной работы.

В содержание учебно-воспитательной работы по истории включаются: ознакомление с планами отдельных уроков учителей-предметников, посещение и анализ уроков, лекционных, семинарских и факультативных занятий учителей, самостоятельное проведение студентами уроков с применением различных методов обучения, участие в коллективном обсуждении и анализе проведенных студентами уроков, систематическое проведение внеурочной работы по предмету.

Приступая к практике, студенты изучают учебные программы, учебники, учебные и методические пособия по истории и обществознанию, анализируют темы и разделы учебной программы на период практики, актуализируют знания, приобретенные в процессе учебных занятий в вузе.

При ознакомлении с планами учителей обращается внимание на формулирование учителем образовательных, развивающих и воспитательных задач урока, выбор ими методов и приемов активизации познавательной деятельности учащихся, критерии отбора материала для каждого урока.

На первом этапе работы студенты присутствуют на уроках преподавателей по разным предметам, фиксируя в педагогическом дневнике свои наблюдения. Цель этих наблюдений – на основе анализа и оценки опыта учителей осмыслить положительные стороны их работы, с тем, чтобы использовать лучшие на своих уроках. Наблюдение ведется за тем, как, какими приемами учитель организует работу учащихся, мобилизует их познавательную активность, общается с ними, какими методами и приемами достигаются цели урока на разных его этапах, как осуществляется воспитание школьников.

Важнейший этап практики – подготовка и проведение уроков, которые включают в себя несколько этапов. Студенты проводят консультации с учителем истории и методистом по теме предстоящего урока: выделяют ведущие идеи темы, которые следует довести до сознания школьников, круг вопросов, наиболее трудных для усвоения учащимися, приемы активизации учащихся, пути учета особенностей данного класса и отдельных учащихся на предстоящем уроке. Студенты учатся прогнозировать результаты урока; чему должны научиться дети на уроке? Кого похвалить, на кого обратить внимание? Какого типа поведения следует ждать от учеников?

При подготовке уроков студенты приобретают умения определять их дидактическую цель и воспитательные задачи, содержание и объем нового учебного материала, который должен быть изучен на уроке, устанавливать основные линии связи с ранее изученными учащимися материалом; отбирать материал для повторения, изучения темы урока, закрепления, домашнего задания, определять структуру урока и основные методы работы на каждом этапе урока с учетом уровня подготовки и интересов учащихся; распределять учебное время на отдельные виды работы; подбирать необходимый наглядный материал к уроку, учеб-

ные пособия, научно-популярную литературу для внеклассного чтения, материал для самостоятельной работы учащихся.

Анализ опыта работы в период педагогической практики показывает, что студенты подчас испытывают чувство неуверенности, а иногда и растерянности. Отсюда – велика роль методиста, которому приходится решать вопросы не только обучения, но и воспитания будущих учителей. Если методист не организует систематического, целенаправленного и квалифицированного анализа уроков, то у студентов педагогические умения чаще всего формируются на эмпирическом уровне, когда они копируют действия учителя, слепо следуя рекомендациям методистов или «Книги для учителя». Поэтому работа над конспектом урока – самый сложный, трудоемкий и наиболее ответственный этап.

Прежде всего, определяется цель урока, она задается в виде ряда проблем. Их фокусировка направлена на такую переработку получаемой информации, при которой формируется определенная последовательность умственных операций, направленных на поиск путей решения. Поставленные проблемы раскрываются постепенно, в их логической последовательности, в процессе конструирования главного смыслового стержня урока. Он складывается в результате анализа содержания темы и сводится к выявлению ее основных проблем, решение которых должно обеспечить достижение поставленной цели. Особое значение следует придавать тому, чтобы в самой формулировке каждой из поставленных проблем была заложена идея ее дальнейшего развития.

Известно, что студенты, как правило, не в состоянии руководить познавательной деятельностью учащихся в течение всего урока. Поэтому необходимо четко знать, в каком объеме, а главное, в какой последовательности сосредоточить внимание студентов на решении определенных методических задач. Целесообразно выделить несколько уровней требований к знаниям и умениям студентов, предусмотреть систему заданий, сложность которых должна постепенно возрастать. На первом уровне (1-2-й уроки) нужно уметь четко выделять все основные части урока и пытаться реализовать содержание конспекта. На втором (3-4-й уроки) – внимание уделяется методике изложения нового материала. У студентов формируется навык ставить проблемные вопросы и устанавливать причинно-следственные связи. На этом уровне особенно полезно конструировать логический ход урока. Третий уровень (5-6-й уроки) предусматривает более глубокое изучение методов и приемов ведения индивидуального, фрон-

тального и письменного опросов, а так же закрепления материала на всех этапах урока. Четвертый уровень (7-8-й уроки) предполагает приобретение более устойчивого навыка организации активной познавательной деятельности учащихся в течение 40-45 минут.

Полезно дать возможность студентам один урок подготовить самостоятельно. Это позволит методисту объективно оценить уровень приобретенных студентами знаний и умений, а студентам – почувствовать степень готовности к практической деятельности.

Для становления личности учителя имеет значение не только непосредственный опыт, приобретаемый при подготовке и проведении уроков, но и опосредованный, который накапливается в результате наблюдения за работой товарищей. Поэтому очень важна активность студентов во время проводимых анализов уроков, когда происходит осмысление приобретенного опыта, проявляется способность к наблюдательности, вырабатывается критический подход к обсуждаемой проблеме, умение отстаивать свою точку зрения. Выработке этих навыков способствует сравнение 2-3 методических моделей урока по одной и той же теме. Это, как правило, создает проблемную ситуацию, побуждающую к дискуссии.

Педагогическая практика, являясь важной составляющей профессиональной подготовки будущих учителей истории, способствует укреплению связей обучения и воспитания с реальной жизнью, развитию процесса самовоспитания, самосовершенствования и самообразования.

Шувалова Елена Михайловна, *кандидат педагогических наук, доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия; elena.shuwalowa2011@yandex.ru*

Хораськина Резида Ильгизовна, *кандидат педагогических наук, доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия; rezedahistory@mail.ru*

Teaching Practice as an Effective Tool in Training Future Teachers of History

The article considers teaching practice as an effective tool in training future teachers of history and as a means of applying theoretical knowledge students gain within the classroom course «Methodology of training and education in the field of history», which provides the relationship of theory and practice. The article describes

the ways of the gradual development of students' professional skills. The conditions for making teaching practice effective as well as different levels of requirements to students' theoretical knowledge and skills and the main stages of the teaching practice are examined.

Key words: teaching practice, training, education, methodist, teacher of history, a student.

Shuvalova Elena Michailovna*, candidate of educational sciences, associate Professor, Kazan (Volga Region) federal university, Kazan, Russia; elena.shuwalowa2011@yandex.ru*

Horaskina Rezida Ilgizovna*, candidate of educational sciences, associate Professor, Kazan (Volga Region) federal university, Kazan, Russia; rezedahistory@mail.ru*

Раздел 4

РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ИСЛАМСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ, НАУЧНЫЕ ШКОЛЫ ИСЛАМОВЕДЕНИЯ И ВОСТОКОВЕДЕНИЯ

УДК 378:29(47) “19/20”

Муртузалиев С.И.

Система исламского образования Дагестана в конце XX – начале XXI в.

Статья посвящена проблемам развития в Дагестане негосударственной системы религиозного образования. Рассматривается уникальный опыт возрождения горного села через открытие мектеба при сельской мечети с преподаванием светских и исламских дисциплин.

Ключевые слова: Дагестан, перестройка, ислам, система образования, мактаб, мадраса, исламский вуз.

I. Перестройка сопровождалась тотальной приватизации всех сфер общественной жизни, не только собственной, но и социальной сферы. Именно тогда начался процесс приватизации государства путем передачи функций государства частным структурам, отвергавшим как нерентабельные три ключевых принципа советского образования: всеобщность, бесплатность и фундаментальность. Это привело к кардинальному изменению системы ценностей и культурных норм, которые формируются в двуедином процессе воспитания и образования. С подачи и под диктовку США (реализация гитлеровского плана «Ост»?) Минобраз России ускоренными темпами разрушал советскую систему образования, чтобы интегрироваться в глобально-образовательное пространство (Болонская система), призванное работать на транснациональный бизнес, на переформатирование мировоззрения. США «именно сфере образования и религии… сегодня уделяют ключевое внимание, для них это сфера войны, это сфера противоборства» с Россией, т.к. «в процессе образования можно тотально перестраивать сознание людей, молодёжи

и фактически заново формировать сознание детей дошкольного возраста». Поэтому возрождение национально-ориентированного образования приобретает для России первостепенное значение, оно «должно стать краеугольным камнем национальной системы безопасности»[1].

II. В начале 1990-х годов в Дагестане возродилось альтернативное светскому религиозное образование. Возникли многоуровневые сети исламской школы, известные еще в средневековом Дагестане: начальные – мактабы / мектебы, средние – мадраса/медресе и как новое явление – вузы (институты, университеты, академии) – десятки конкурирующих местных и зарубежных исламских образовательных институтов. Современные дагестанские исламские учебные заведения (ИУЗ) стали составной частью общероссийской и международной исламской образовательной сети. Зарубежные вузы на территории Республики Дагестан (РД) были закрыты после вторжения в республику незаконных вооруженных формирований (НВФ) в 1999 г.

Система негосударственного исламского образования, созданная в современном Дагестане, по мнению одних исследователей включает три ступени, по мнению других – от четырех до пяти ступеней.

1. Краткосрочные начальные курсы по изучению основ веры и арабского языка. Начальные курсы не регистрируются и определить точное их количество невозможно.

2. В примечетских или начальных школах – мактабах / мектебах – практикуются в чтении Корана. Обучение здесь носит непостоянный, сезонный характер, состав учеников часто меняется. Мактабы стихийно возникают и так же стихийно прекращают свою деятельность, поэтому плохо поддаются учету. Основная цель таких школ – обучение намазу (молитве) и чтению арабского текста Корана. Программа мактабов включает основы арабской грамматики (сарф), таджвид (правила чтения Корана), основ религии (усул ад-дин).

3. Средние ИУЗ – мадраса / медресе – в основном функционируют при крупных джума мечетях (соборных) и квартальных мечетях республики; в которых преподают в большинстве случаев имамы и будуны (муэдзины) мечетей. В отличие от началь-

---

[1] Четверикова О.Н. Значение системы образования для обеспечения национальной безопасности России. URL: http://3rm.info/publications/59500-doklad-on-chetverikovoy-znachenie-sistemy-obrazovaniya-dlya-obespecheniya-nacionalnoy-bezopasnosti-rossii.html (дата обращения: 15.01.2016).

ных школ, здесь преподают основы исламских знаний, большинство преподавателей являются выпускниками этих же вузов или медресе либо самоучками. Возраст обучающихся – от 7 до 25 лет.

4-5. Исламские вузы (институты, университеты). В разные годы количество вузов в Дагестане колебалось в пределах от 13 до 19, которые в свою очередь насчитывали несколько десятков филиалов почти по всей территории республики. И здесь остро ощущается недостаток профессионально подготовленных, квалифицированных кадров.

К сожалению, приходится признать, что светские предметы, включенные в учебные программы большинства ИУЗ Дагестана, на деле лишь декларируются, тогда как их преподавание, заявленное при получении лицензии, либо вовсе не ведется, либо с очень ограниченным выделением часов. Объясняется это как объективными причинами – отсутствием финансирования, так и субъективными – неприятием или игнорированием так называемых светских наук (ильм ад-дунья). В результате у студентов ИУЗ формируется негативный образ светских наук как синонима никчемных знаний.

В последнее время некоторые ИУЗ начали осваивать новую форму организации исламского образования – теологические вузы с программами, соответствующими государственному стандарту по специальности «теология». Теологические вузы стали включать в программы наряду с традиционными исламскими рациональными дисциплинами (ма‘кулат) и светские гуманитарные дисциплины: историю, страноведение, международные отношения, экономику и др. В некоторых вузах учебные программы включают такие точные и естественные науки как математика, информатика, основы вычислительной техники. Однако серьезной проблемой остается господствующее среди значительной части священнослужителей представление, что учебные программы дагестанских ИУЗ являются образцовыми и качественно превосходят учебные программы зарубежных исламских вузов, поскольку ислам в Дагестане сохранился в «чистом» виде. Вместе с тем в представлении многих дагестанцев исламское образование связывается исключительно с зубрежкой арабской грамматики, распеванием мавлидов и чтением Корана наизусть. Преподавание и обучение в исламских учебных заведениях, как правило, ведется на местных национальных языках, за исключением четырех вузов, где преподавание ведется и на русском языке.

Возвращаясь к вопросу о лицензировании, заметим, что только за последние два года с подачи Рособрнадзора было вынесено два громких судебных решения об аннулировании лицензии у дагестанских вузов, причем один религиозный (Институт имени Сайидмухаммада-хаджи Абубакарова), а второй – подчеркнуто светский – «Светский институт народов Кавказа» (СИНК). Проведенными проверками в первом вузе выявлено почти два десятка нарушений: отсутствовала библиотека, база для занятия физкультурой, нет оборудованных лабораторий, по некоторым специальностям не было даже учебных программ. На сайте отсутствовала информация для абитуриентов, а в договорах на платное обучение стоимость этого самого обучения не указывалась. У второго ИУЗ нет собственных помещений, учебников, методичек, нет даже преподавателей... Понятно, что оба исключены из государственного реестра учебных заведений. Сейчас Рособрнадзор ведет судебную тяжбу с Дербентским Исламским университетом имени Шейха Абдуллы Эфенди. Справедливости ради следует заметить, что с начала учебного года Рособрнадзор приостановил действие аккредитации в 17 филиалах и четырех автономных вузах на юге России[1].

Ориентируясь на Русскую православную церковь (РПЦ) мусульманское духовенство Дагестана настойчиво поднимает вопрос о введении в светские государственные школы, коледжы и вузы преподавания (хотя бы факультативно) основ ислама, аргументируя это тем, что в ряде российских регионов ведется преподавание основ православной культуры, значит и в исламском регионе, каковым является республика, необходимо воспитывать детей в духе традиционного ислама в противовес попыткам внедрения салафизма (ваххабизма) и других форм экстремистской идеологии[2].

Обещания заманчивы, но, во-первых – и РПЦ и исламские священнослужители уже тридцать лет имели возможность воспитывать и перевоспитывать, а результат, мягко говоря, нулевой. Иным он и не мог быть, если примем во внимание негативное отношение мусульманского и православного духовенства к преподаванию религиоведческих дисциплин в государственных вузах; негативное отношение к атеистам, что само по себе раскололо общество на «своих» и «чужих / врагов». Далее – отличи-

---

[1] Чаблин А. Массовое закрытие вузов. Благо или вред? URL: http://yug.svpressa.ru/society/article/131396/?aft=1 (дата обращения: 04.02.2016).

[2] Билалов М.И. Единое образовательное пространство // Глобалистика. Энциклопедия / ред. И. Мазур, А.Н. Чумаков. М., 2003. С. 326–327.

тельной особенностью большинства исламских вузов является то, что все они находятся под патронажем современных шейхов. Многие из них носят имена известных суфиев. Проблема состоит в том, что некоторые суфийские общины считают истинными шейхами только шейхов своей линии, а другие, согласно их точке зрения, являются «лжешейхами» (муташаййихун) или самозванцами. Каждое учебное заведение претендует на обучение «истинному исламу», обвиняя своих соперников в искажении норм ислама, а некоторых и в неверии (куфр).

В результате ИУЗ конкурируют между собой на конфессионально-идеологическом уровне, что не допустимо. И вот весь этот негатив священнослужители хотят привнести в систему светского образования и воспитания?!

На этом безрадостном фоне особого внимания заслуживает уникальный проект (инициатор и меценат М. Асадулаев), который запустили махачкалинские жители из запустевшего горного аула Тлондода (Цумадинский р-он). Начиная с 2014 г. родители стали привозить в аул своих мальчиков 10-16 лет, где они живут в благоустроенном интернате, изучают в мектебе при мечети светские и исламские дисциплины. Родительский комитет самостоятельно оплачивает работу приглашенных учителей, обеспечивает их жильем, «социальным пакетом» и т.д. В качестве лекторов родители приглашают и известных научных специалистов, например, математика А. Савватеева. Планируют построить отдельное помещение для городских девочек и тогда обучение будет осуществляться по гендерному принципу. А пока 10 сельских девочек учатся вместе с ребятами (30 городских +11 сельских мальчиков). В аул зачастили делегации из соседних сел и районов, чтобы перенять опыт по организации подобных школ и возрождению сел[1].

Завершая краткий обзор можно констатировать, что в обстановке возрастания религиозной тенденции и напряженности в регионе Северного Кавказа исламская система образования в Дагестане сохраняет известный консерватизм системы традиционного мусульманского образования с присущими ей схоластическими методами преподавания и догматикой. Несмотря на введение новой специальности «теология» образовательные программы большинства ИУЗ сохраняют каноническую структуру и консерватизм в вопросах моделирования образовательных

---

[1] Соколов Д., Бакланова Н. Кто поедет в Тлондоду? URL: http://etokavkaz.ru/obshchestvo/kto-poedet-v-tlondodu (дата обращения 15.01.2016); НТВ.Ru: http://www.ntv.ru/novosti/1603510/?fb#ixzz3zYvzx8vb

блоков, стараясь игнорировать преподавание так называемых «светских» дисциплин.

Принимая во внимание низкий уровень современной подготовки священнослужителей, стремление духовенства, как православного, так и мусульманского к преподаванию в государственных учреждениях (вместо преподавателей будут проповедники) может обернуться массовым проникновением примитивизма и мракобесия в общеобразовательную школу и государственные вузы Государству, Минобразованию, РПЦ и Духовному управлению мусульман следует совместно решить вопрос какое образование и воспитание нужно стране, где и в чем объективно разумные, а не мифическо-декларативные точки соработничества и избавиться от иллюзии, что национальная идея и идентичность россиян могут быть сформированы на конфессиональной основе.

Библиография

Чаблин А. Массовое закрытие вузов. Благо или вред? URL: http://yug.svpressa.ru/society/article/131396/?aft=1 (дата обращения: 04.02.2016).

Билалов М.И. Единое образовательное пространство // Глобалистика. Энциклопедия / Ред. И. Мазур, А.Н. Чумаков. М., 2003. С. 326–327.

Соколов Д. Бакланова Н. Кто поедет в Тлондоду? URL: http://etokavkaz.ru/obshchestvo/kto-poedet-v-tlondodu (дата обращения 15.01.2016); НТВ.Ru: http://www.ntv.ru/novosti/1603510/?fb#ixzz3zYvzx8vb

Четверикова О.Н. Значение системы образования для обеспечения национальной безопасности России. URL: http://3rm.info/publications/ 59500-doklad-on-chetverikovoy-znachenie-sistemy-obrazovaniya-dlya-obespe cheniya-nacionalnoy-bezopasnosti-rossii.html (дата обращения 15.01.2016).

Муртузалиев Сергей Ибрагимович, *доктор исторических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, Институт всеобщей истории РАН, Москва, Россия; msihistory2000@yandex.ru*

Islamic Education System in Dagestan at the end of XX – beginning of XXI century

The article is devoted to the problems of development in Dagestan non-state religious education system. We consider the unique experience of the revival of the mountain village through the opening Mekteb at the village mosque to the teaching of secular and Islamic disciplines.

Key words: Dagestan, restructuring, islam, education system, Maktab, madrasa, an Islamic university.

Murtuzaliev Sergey Ibragimovich, *doctor of historical sciences, professor, leading science researcher, Institute of world history Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia; msihistory2000@yandex.ru*

УДК 378:29(470)

Фазлиев А.М., Нафиков И.З.

Возрождение традиций системы исламского образования в России как процесс формирования толерантного общества

В статье анализируются основные направления и составляющие актуальнейшего вопроса развития традиционного исламского образования в связи с социально-политической трансформацией России и необходимостью противостоять глобальным вызовам современности.

***Ключевые слова**:* религиозное возрождение, система мусульманского образования, джадидизм, кадимизм, медресе, исламские учебные заведения.

Традиции исламского знания закладывались на протяжении ряда столетий, не только в странах, где проживают преимущественно мусульмане, но и в тех регионах, где порой не только ислам, но и любая религия являлась на определенном историческом этапе нежелательным элементом. Именно таковым можно назвать состояние нашей исламской общины в советский период, не касаясь уже аспекта слома традиционных центров исламского образования.

Исламское образование в целом, является традиционным и всегда считалось динамично развивающимся, на территории России. Современный мусульманский богослов Мухаммад Али аль-Хашими в работе «Личность мусульманина» говорит по данному поводу, что «мусульманин обязан подчиняться постоянному стремлению разума к науке и не отказываться от этого, пока в его жилах кровь струится»[1].

Вакуум в сфере религиозного образования, созданный в сознании мусульманского населения страны сложно было заполнить традиционными ценностями. Богословско-правовая традиция исламского образования не просто была тогда разрушена, а имела еще и негативное отношение со стороны государственных структур, научных кругов в рамках атеистического советского стандарта. Обеспокоенность данной проблемой чувствовалась и в регионах, которые принято считать традиционно мусульманскими центрами: Поволжье и Северный Кавказ. Именно в целях возрождения магометанских традиций образования были напи-

---

[1] Хашими Мухаммад Али. Личность мусульманина. М., 2006. С. 39.

саны работы Р.А. Набиева[1], А.Ю. Хабутдинова[2], О.Н. Сенюткиной[3], в которых поднимается вопрос концептуального изучения системы и структуры исламского образования, безусловно, представляющие большой интерес и весомую ценность.

В книге Абу-н-Насыра Курсави (1776-1812), одного из первых богословов джадидов, автор призывает к поиску истины в знании, говоря об иджтихаде[4], «а таклид[5] не является доводом ни в основоположениях (вероучения), ни в частностях. И если ответ не берется из довыдов закона, то является высказыванием по своей прихоти (ташахха)...»[6]. А. Курсави отстаивал права каждого на самостоятельное искание истины. Он оставил после себя большое количество трудов в различных областях исламских наук. Среди них: «аль-Иршад ли-л-'ибад» (Руководство для рабов [Аллаха]), «Китаб ал-Лаваих», «Китаб ан-Насаих» и т.д.[7] Эту линию продолжил видный татарский просветитель Ш. Марджани (1818-1889).

Традиции поиска истины в деле возрождения системы мусульманского образования в ряде регионов не находили поддержки руководства на месте, что стало причиной открытия границ в виду увеличения «спроса» на исламскую литературу. Однако многие центры мусульманской науки, являвшимися на тот момент единственной возможностью получить религиозное образование, не соответствовали традиционным религиозно-правовым школам регионов. Ввиду невозможности поиска истины знания («иджтихада»), произошла консервация ислама в обществе, а все достижения в период реформаторской деятельности были утеряны.

---

[1] Набиев Р.А. 1) Религиозные общины в условиях становления гражданского общества: опыт Республики Татарстан // Становление гражданского общества: проблемы и перспективы. Коллективная монография. Казань, 2005. С. 181; 2) Ислам и государство: культурно-историческая эволюция мусульманской религии на Европейском Востоке. Казань, 2002. 241 с.

[2] Хабутдинов А.Ю. Ислам в Татарстане в первые годы нового тысячелетия // Ислам в современном мире: внутригосударственный и международно-политический аспекты: ежеквартальный альманах. Вып. 1. Н. Новгород, 2005. С. 41-42.

[3] Сенюткина О.Н. Первый Съезд мусульман России (к 100-летию проведения). Н. Новгород, 2005. 152 с.

[4] Приложение сил исламским ученым-правоведом для получения суждения о законном постановлении.

[5] Подражание, следование какому-либо мазхабу (без осмысления).

[6] Курсави Абу-н-Наср. Наставление людей на путь истины (аль Иршал ли аль Ибад). Пер с араб. Казань, 2005. С. 136.

[7] Наставление людей на путь истины (ал-Иршадли-л-'ибад). С. 15.

В конце XIX и, особенно, в начале XX века большой размах по всему мусульманскому миру приобретает движение за реформацию ислама, представители которого вступают в острую полемику и с мусульманскими традиционалистами, и со сторонниками светских концепций общественного развития. Одновременно начинает складываться и международное исламское движение, основанное на концепции исламской солидарности: в 1926 г. была создана первая международная мусульманская организация Всемирный исламский конгресс (Му'тамар ал-'алам ал-ислами).

Многие историки считают, что конец XIX-начало XX вв. занимает отдельное место в историческом развитии Поволжья во всех сферах жизни, именно в этот период система мусульманской благотворительности достигает, как показывает историческая практика, пика своего развития и по-праву называется «золотым веком мусульманской благотворительности», являвшимся основой образовательной системы у татар. Основная проблема, возникшая в XIX веке и требовавшая решения – это узкая направленность мусульманского образования. Однако со второй половины века и особенно к концу XIX – началу XX вв. благодаря стараниям ученых-джадидов система мусульманского религиозного образования стала полноценной и давала фундаментальное образование. Умме была необходима конкурентоспособная мусульманская элита, т.е. обладающая светским и религиозным образованием вроде выпускников медресе «Мухаммадия» («Галеевское»). Его ректором был имам 5-й соборной мечети г. Казани Галимджан Мухамметзянович Галеев (Баруди)[1].

Этот период можно также назвать «золотым веком мусульманского образования». Шакирды из многих стран приезжали в медресе Казани: «Мухаммадия», «Апанаевское» («Кульбуе»), «Марджания» и др. получить достойное мусульманское образование, лучшие из которых получали не только денежные дотации, но и имели возможность получить высшее светское образование в лучших университетах Российской империи совершенно бесплатно. Многие известные представители мусульманской общины участвовали в деле укрепления исламских культурных и духовных ценностей, не жалели на это средств. Первый учредительный Съезд («мугтабар маджлис») возглавил по общему решению И. Гаспринский, его идейными руководителями стали

[1] Текущий архив Совета по делам религий при КМ РТ. Исх. № 231 от 5 июня 1996 г.

Ю. Акчура и А.М. Топчибашев. Работу секретаря выполнял С.Г. Джантурин. Среди участников собрания следует назвать наиболее активных: С.Г. Алкина, Г. Апанаева, Агаева (Агаоглу), Ш.А. Сыртланова, А. Ахтямова, Р.И. Ибрагимова, А. Ахмарова, М. Бигиева, Г. Исхакова, Ф. Каримова, М.З. Рамиева, К.М. Тевкелева, Ф. Туктарова, А. Хусаинова, В. Яушева[1].

Судьба системы мусульманского образования в Волго-Уральском регионе и Северном Кавказе в период советской власти была под угрозой, культовые здания разрушались, учебные заведения закрывались. XX век стал этапом испытаний, период Советского режима был временем, который принес разрушение в систему мусульманской уммы России. Несмотря на провозглашенные Конституцией свободы слова и совести, духовных пастырей у советских мусульман не было. Пятничные проповеди содержали немало казенщины. С подачи чиновников у муфтиев сложилась традиция выражать верноподданнические чувства первым лицам государства в связи с советскими праздниками, чаще всего с годовщиной Октябрьской революции[2]. Власти обязывали официальное духовенство затрагивать в проповедях темы патриотизма, борьбы за мир, здорового образа жизни. Как проповеди, так и заключения муфтия по богословско-правовым вопросам (фетвы) проходили цензуру СДР. В 1970-1980-е гг. сборники фетв готовили в аппарате уполномоченного СДР в Дагестане. Лишь с санкции совета разрешалось Духовному управлению читать их в мечетях верующим. В 1983 г. были подготовлены проекты 7 проповедей и 10 фетв на различные темы[3].

В одной из таких работ, большим тиражом разосланной по России, известный мусульманский ученый, один из последователей ваххабизма, Абу Аль Аля Аль-Маудуди написал, что будущее исламского мира зависит от того, какой образ действия в отношении Ислама он изберет. Если позиция исламского мира будет продолжать оставаться такой же, какой она является сегодня, т.е. основывающейся на лицемерии, обмане и двойственности, а его поведение по-прежнему будет враждебно Исламу, то, боюсь, исламские народы не смогут сохранить свою независимость и утратят ее. Если же к лидерам, стоящим исламском мире у власти, вернется, пока не поздно, их благоразумие, и они будут добиваться восстановления в нем честной демократической

---

[1] Сенюткина О.Н. Указ. соч. С. 52.
[2] ЦГА РД. Ф. Р-1234. Оп. 4. Д. 41. Л. 61.
[3] Там же. Оп. 5. Д. 16. Л. 213.

жизни, если право выбора власти вернется к народным массам, дабы они избирали тех, кого захотят, и вручали по своей воле доброй власть тем, кого они любят, если будут установлены соответствующие принципам, целям и культуре Ислама порядки в сфере политики, экономики и образования, то я глубоко убежден, что исламские народы вскоре превратятся в крупную силу мира, более того, от них будет зависеть баланс сил на международной арене и за ними будет решающее слово[1].

Открытие границ России после 1991 г. привело к тому, что в страну из-за рубежа хлынул поток проповедников и миссионеров, которые, говоря о необходимости возрождения Ислама среди россиян, ставили, прежде всего, целью вовлечение мусульман в сферу своего идеологического и политического влияния[2]. Однако государственные структуры и научно-методические центры стремились возродить традиционную систему мусульманского образования. Применительно к исламско-государственным отношениям, развитию исламских институтов возрастает интерес ученых и конкретных участников-практиков этого процесса к осмыслению пройденного пути с различных точек зрения.

В настоящее же время ислам является традиционной религией более чем 30 коренных этносов России, а также значительной части мигрантов, прибывающих в РФ на постоянное и временное жительство. Религии принадлежит выдающаяся роль в формировании этих народов, становлении и развитии всех без исключения аспектов их культур, менталитета[3]. В 1912 в России насчитывалось 779 медресе, 8117 мектебе, где образование получали 267476 учащихся[4]. В целом, система исламского образования имела высокий социальный престиж, была востребована обществом. Даже в годы советской власти, когда антирелигиозной была сама государственная политика, в некоторых районах Северного Кавказа мусульмане умудрялись сохранять высокий уровень подготовки своих служителей культа. Ярким примером является горный Дагестан, который был одним из центров исламской учености Северного Кавказа все советские годы[5]. Система исламского образования в Дагестане на сегодняшний день включает в себя 13 исламских вузов и 2 филиала, где обучаются

---

[1] Абу Аль-Аля Аль-Маудуди. Ислам сегодня. М., 1992. С. 34.

[2] Ислам и мусульмане в России. Сб. статей. С. 24.

[3] Гайнутдин Р. Ислам в современной России. М., 2004. С. 3.

[4] Амирханов Р.У. Татарская демократическая печать (1905-1907). М., 1986. С. 82.

[5] Ислам в России: Взгляд из регионов. М., 2007. С. 103-104.

около 2235 учащихся. Также в 2009 году в Чеченской Республике состоялось официальное открытие Российского исламского университета им. Кунта-Хаджи[1].

В последние годы идет процесс возрождения и развития системы мусульманского религиозного образования, в структуру которого можно выделить три уровня: *начальный, среднепрофессиональный, высший.* Начальный уровень мусульманского образования включает в себя воскресные курсы при мечетях и медресе. Они ведут свою деятельность без лицензии, осуществляют ознакомление верующих с основами ислама. Среднепрофессиональный уровень включает в себя ряд мусульманских медресе, осуществляющих деятельность на основании регистрации и лицензии на образовательную деятельность. На сегодняшний день в республике работают 9 мусульманских средних профессиональных учебных заведений и РИИ. Медресе ведут образовательную деятельность по следующим направлениям подготовки: имам-хатыб и имам-мугаллим.

Высший уровень мусульманского образования в республике включает в себя два высших мусульманских медресе Казани и Российский исламский институт, который 26-27 ноября 2013 года отметил свое 15-летие. В институте функционируют четыре кафедры: гуманитарных дисциплин, религиозных дисциплин, исламской экономики и управления, филологии и страноведения. Студенты обучаются на факультете исламских наук: отделения Корана и Шариата; теологическом факультете, Центре подготовки хафизов Корана и на подготовительном отделении. На сегодняшний день в РИИ свыше 600 студентов, из более чем 30 регионов РФ, а также стран СНГ. Он является общепризнанным методическим и методологическим центром для российских исламских учебных заведений.

Наряду с процессом возрождения системы традиционного исламского образования, появляется и достаточное количество проблем и задач. Решение данного блока вопросов, среди которых: формирование учебно-методического комплекса и интеграция мусульманского образования в общероссийское образовательное пространство, подготовка учебно-методической литературы в соответствии с традиционными для нашего региона религиозно-правовыми основами, формирование и укрепление

---

[1] Официальный сайт Президента и Правительства Чеченской Республики: Открытый источник удаленного доступа. URL: http://chechnya.gov.ru/page.php?r=126&id=5874

толерантного сознания в среде выпускников исламских образовательных учреждений, формирование финансовой основы в рамках становления институтов вакуфного имущества и комитета по стандартам «Халяль», – является одними из приоритетных направлений деятельности всех заинтересованных сторон. В целом, возрождение системы традиционного исламского образования процесс многогранный, который на протяжении последних двух десятилетий изучается и осуществляется не только представителями мусульманского духовенства, учеными-исламоведами и востоковедами, но и получает одобрение и поддержку государственных структур.

Таким образом, хотелось бы отметить, что внимание со стороны научной общественности и государственных структур к религиозному образованию необходимо в целях формирования и укрепления толерантного сознания. В сохранении традиционной системы и ее дальнейшего развития, важен, как осмысленный подход руководства Духовных управлений мусульман, Совета муфтиев России к внутреннему наполнению программы образования, так и помощь со стороны государства в преподавании светских дисциплин в религиозных учебных заведениях. Также для осуществления качественного обучения по религиозным предметам имеется потребность в учебных пособиях, адаптированных к условиям российского ислама. Необходимо решить и вопрос подготовки кадров на местном уровне, который позволил бы отойти от необходимости приглашения преподавателей по религиозным дисциплинам из-за рубежа. Одним из тех вопросов, которые стоят наиболее остро, является проблема самофинансирования элементов и центров исламского образовательного комплекса.

Библиография

Абу Аль-Аля Аль-Маудуди. Ислам сегодня. М., 1992.

Амирханов Р.У. Татарская демократическая печать (1905-1907). М., 1986.

Векторы толерантности: религия и образование / под ред. Набиева Р.А. Казань: «Магариф», 2006. 239 с.

Гайнутдин Р. Ислам в современной России. М., 2004.

Ислам в России: Взгляд из регионов. М., 2007.

Ислам и мусульмане в России. Сборник статей (под редакцией М.Ф. Муртазина, А.А. Нуруллаева). М., 1999. 224 с.

Курсави Абу-н-Наср. Наставление людей на путь истины (ал-Иршад ли-л-'ибад). Пер. с араб. Казань: Татар. кн. изд-во, 2005. 304 с.

Набиев Р.А. Ислам и государство: культурно-историческая эволюция мусульманской религии на Европейском Востоке. Казань, 2002. 241 с.

Набиев Р.А. Религиозные общины в условиях становления гражданского

общества: опыт Республики Татарстан // Становление гражданского общества: проблемы и перспективы. Коллективная монография. Казань, 2005.

Наставление людей на путь истины (ал-Иршадли-л-ʻибад). Пер. с араб. Казань: Татар. кн. изд-во, 2005. 304 с.

Официальный сайт Президента и Правительства Чеченской Республики: Открытый источник удаленного доступа. URL: http://chechnya.gov.ru/page.php?r=126&id=5874

Сенюткина О.Н. Первый Съезд мусульман России (к 100-летию проведения). Н. Новгород: Изд-во НИМ «Махинур», 2005. 152 с.

Хабутдинов А.Ю. Ислам в Татарстане в первые годы нового тысячелетия // Ислам в современном мире: внутригосударственный и международно-политический аспекты: ежеквартальный альманах. Вып. 1. Н. Новгород, 2005. С. 41-42.

Хашими Мухаммад Али. Личность мусульманина. М.: Умма, 2006. С. 39.

Фазлиев Айваз Миннегосманович, *к.и.н., старший преподаватель кафедры мировой политики и международных экономических отношений ИМОИиВ, Казанский федеральный университет, г. Казань; aivazik@mail.ru*

Нафиков Ильсур Закирзянович, *к.и.н., ассистент кафедры мировой политики и международных экономических отношений ИМОИиВ, Казанский федеральный университет, г. Казань; ilsur_nafikov@mail.ru*

The Revival of Traditional System of Islamic Education in Russia as a Process of Formation of a Tolerant Society

The article analyzes the main directions and components of the topical issue of development of traditional Islamic education in terms of socio-political transformation of Russia and the need to confront the global challenges of our time.

Key words: religious revival, the system of Islamic education, jadidism, kadimizm, madrasah, Islamic schools.

Fazliev Ayvaz Minnegosmanovich*, candidate of historical sciences, senior lecturer of the department of world politics and international economic relations IMOIiV, Kazan (Volga Region) federal university, Kazan; aivazik@mail.ru*

Nafikov Ilsur Zakirzyanovich*, candidate of historical sciences, assistant of the department of world politics and international economic relations IMOIiV, Kasan (Volga Region) federal university, Kazan; ilsur_nafikov@mail.ru*

УДК 378:29

Хабибуллина А.М.

Исламские интернет-учителя и их ученики: лингвистический аспект коммуникации

В статье на основе данных из социальных сетей коммуникация арабских и русских исламских интернет-проповедников и их аудитории рассматривается в лингвистическом аспекте. Языковой анализ комментария позволяет сделать выводы, связанные с отношением к учителю в исламской сфере в России и в арабских странах.

Ключевые слова: интернет-комментарий, язык соц.сетей, интернет-коммуникация, язык и религия.

В сети Интернет существуют различные исламские образовательные ресурсы: от программ дистанционного образования и специализированных сайтов до тематических страниц в социальных сетях Facebook и Вконтакте. Среди них сообщества и форумы, в которых пользователи, имеющие одинаковый статус, ведут обсуждения на религиозную тему, и публичные страницы и блоги, с помощью которых духовное лицо общается с последователями Ислама. Интерактивность и открытость Сети позволяют нам проследить то, как проходит коммуникация между интернет-учителем и его учениками. В качестве материала для исследования мы выбрали комментарии на странице Мустафы Хосни и в группе «Umma.ru — Ислам. Коран. Хадис. Сунна», представляющей авторский сайт Шамиля Аляутдинова.

Мустафа Хосни — популярный египетский проповедник, телеведущий. На его публичную страницу в Facebook подписано около 22 миллионов человек, и она является самой популярной в египетском сегменте данной соцсети. Страница ведётся на арабском языке, среди подписчиков – мусульмане из разных стран. Страница изначально не являлась основным средством общения с аудиторией, но её высокая популярность не позволила больше игнорировать её. В настоящий момент здесь размещаются видеозаписи программ, которые ведёт проповедник, изображения, содержащие цитаты различных авторов, короткие текстовые записи, часто сопровождающиеся фотографиями, анонсы предстоящих программ и реклама книг Хосни.

В видеозаписях Мустафа Хосни активно прибегает к стратегии переключения кодов: он приводит хадисы и цитирует учё-

ных-богословов на арабском литературном языке (АЛЯ), но свои мысли излагает на египетском диалекте. Возможно, целью автора является максимально понятное даже для малообразованной аудитории разъяснение религиозных вопросов. Использование египетского диалекта не мешает популярности Хосни за пределами страны, ведь благодаря распространённости египетской медиапродукции данный диалект понятен во всём арабском мире. Комментарии по цели сообщения можно подразделить на следующие типы: молитва, повествование о собственных проблемах и обращение к автору за помощью, позитивный отзыв. Рассмотрим первый тип. Комментарий — мольба, обращённая к Аллаху, тема которой соответствует теме размещённого поста. К примеру, комментарий к видео 8 серии программы, которая посвящена тоске по умершим: الـ يه وان لله وان الـ عالـ مـ ين يـ ارب امـ ين الـ لهما الـ مـ سـ لـ مـ ين اموات ورحم ارحمـ نا الـ سـ كـ يـ نه دكـ عـ با عـ لـ ى انـ زلـ ت يـ امن راجعون («Аминь, о Господь миров, воистину мы от Аллаха и к нему возвращаемся. О тот, кто послал своим рабам успокоение, будь милостив к нам и к умершим мусульманам»). Комментарии второго типа также тематически связаны с видеозаписью. Комментарии с просьбой дать совет часто бывают чрезмерно эмоциональными, чтобы привлечь внимание, для них харатерно использование усилительных языковых средств и многократные лексические повторы (جدا جدا جدا — «Очень, очень, очень»). Последний тип — позитивный отзыв — самый распространённый тип комментариев. Благодарности и восхваления автора разнообразны, в них используются как стандартные формулы вежливости (الله جزاك خـ يرا, فـ يك الله بـ ارك), так и приёмы арабской риторики, такие как восхваление, подобное порицанию (وقـ ته بـ س يـ جـ نن الـ برنـ امج ممـ كن مش اوي قـ لـ يل — «Не может эта программа сводить с ума, но она очень короткая»). Пышные фразы, изобилующие такими приёмами как градация (ارتـ اح وقـ لـ بي دمعت وعـ يـ ني ا شعر جـ سمي انـ ا «Тело моё стало чувствовать, глаза наполнились слезами, сердце успокоилось»), метафоры (دواء كـ لامك مـ صط فى شـ يخ يـ ا «О, шейх Мустафа, твои слова — лекарство»), различными устоявшимися выражениями, принятыми в религиозной среде (ويـ سـ ترك يـ كرمك ربـ نا مـ صط فى يـ ا شـ يخ واخرة دنـ يا معاك ويـ سـ ترها «О, шейх Мустафа, пусть Аллах будет щедр к тебе, защитит тебя в земной жизни и в Судный день»). Образ проповедника идеализируется, распространены такие комментарии как «زي يـ كونـ وا الإثـ نـ ين وبـ ناتـ ى ابـ نى أتـ مـ نى ربـ يـ اااااااااااااااااا مـ صط فى الأ سـ تاذ» - «Я хочу, чтобы оба моих ребенка: сын и дочь — были такими, как учитель Мустафа, ооооо, Господи». Важно отметить то, как именуют проповедника в коммента-

риях: шейх, учитель, доктор. Были замечены комментарии, обладающие особенностью, не присущей прежде изученным нами комментариям: это наличие своеобразной подписи (من اخ تك الجزائر من اخ تك , تونس «Твоя сестра из Туниса», «Твоя сестра из Алжира»). Нам представляется, что подпись с указанием местоположения комментирующего призвана подчеркнуть известность и влияние Мустафы Хосни. Графически комментарии однородны, за крайне редким исключением, они написаны с использованием арабской графики. Из-за небольшого объёма текста комментария и специфичной религиозной тематики, довольно сложно определить, используется ли комментирующими АЛЯ или РАЯ. Во многих случаях легко распознать слова, характерные для, к примеру, египетского диалекта, однако часто нам неизвестно, использовал ли комментирующий стратегию переключения кодов (АЛЯ — РАЯ), либо совершил ошибку (опечатку) под влиянием диалектального произношения (كتير и كثير «Много»). Слова из религиозной лексической группы, доминирующей в комментариях, идентичны по написанию практически во всех диалектах арабского языка. Типичными для неформальной интернет-коммуникации являются приёмы «орализации» высказываний. Важной особенностью взаимодействия Мустафы Хосни с его аудиторией является то, что на каждый комментарий его помощники-члены команды пишут персонализированный ответ.

В русскоязычном секторе Интернета среди мусульман популярен имам-хатыб Шамиль Аляутдинов, автор многочисленных книг и лекций, в легкодоступной форме объясняющий основы и суть Ислама. Масштабы его популярности, однако, вряд ли можно сравнить с популярностью Мустафы Хосни. В его группе «Umma.ru — Ислам. Коран. Хадис. Сунна», представляющей авторский сайт, размещаются видео и аудиозаписи лекций Аляутдинова, ссылки на основной сайт, анонсы лекций, реклама книг, текстовые записи и изображения, содержащие цитату, а также различные вопросы для обсуждения. Комментарии неоднородны по своей цели. Администрация группы удаляет оскорбления, сквернословные замечания, однако при этом в группе остаётся довольно много критических замечаний («...теперь ответьте пожалуйста, знаете хадис, что усмешка над мусульманином – это грех? ну смысл. А теперь вот эту "шутку" с марсианами с кавказского региона как понимать?..»). Есть комментарии-остроты, использующие такие приёмы, как ирония или сарказм («Судя по мышлению таких братьев получается, что люди, у которых не

растет борода вовсе, лишены воздаяния и не могут быть муслимом априори»). Задаётся много вопросов технического характера, связанных с работой сайта. Люди вступают в дискуссии, в которые довольно редко вмешивается администрация группы. Куда более отзывчивой она бывает в случаях, когда комментирующий задаёт вопрос, связанный с соблюдением канонов Ислама, и когда требуется помощь при работе с сайтом. Тем не менее в случае, если в процессе обсуждения пользователь задаёт важный, с точки зрения администрации, вопрос, она даёт развёрнутое разъяснение. Малочисленны хвалебные отзывы, почти отсутствуют восхваления проповедника. На автора чаще всего ссылаются как на Шамиля-хазрата.

Основной особенностью лексики комментариев в рассматриваемой группе является большое количество слов и выражений из религиозной исламской лексической группы. Наблюдаются проблемы, связанные с употреблением мусульманской лексики. К примеру, отсутствие общепринятого перевода некоторых терминов, либо неупотребление стандартного перевода: гонoратив (салават), употребляющийся после упоминания Пророка, имеет многочисленные варианты написания от переводного «Да благословит его Аллах и поприветствует» до транслитерированного варианта арабской аббревиатуры «С.А.С.» или «с.а.в.».

Рассмотрев комментарии в группе «Umma.ru — Ислам. Коран. Хадис. Сунна» мы приходим к выводу, что коммуникативные стратегии комментирующих посты исламской направленности и графические особенности текста в целом не отличаются от присущих комментариям в русскоязычных интернет-СМИ другой тематики.

В рассмотренных примерах из русскоязычного и арабоязычного Интернета икоммуникация между проповедником и его последователями происходит по-разному. Если для Мустафы Хосни это дополнительный канал связи, то для Шамиля Аляутдинова — это техническое расширение для сайта. Коммуникативные стратегии пользователей в русскоязычном и арабоязычном примере резко отличаются. Также арабские комментарии отличаются использованными тропами, их богатством и выразительностью. Влияние исламских традиций почитания учителя в арабских странах отражается на тексте рассмотренных интернет-комментариев, и контрастом на их фоне выглядят русскоязычные комментарии.

Библиография

Mustafa Hosny // Facebook URL: https://www.facebook.com/MustafaHosny/?fref=ts (дата обращения: 10.03.2016).

Umma.ru — Ислам. Коран. Хадис. Сунна // Вконтакте. URL: https://vk.com/faceumma (дата обращения: 10.03.2016).

Хабибуллина Альфия Марселевна, *аспирант, Казанский федеральный университет, Казань, Россия; just.alphie@gmail.com*

Islamic Internet-teachers and Their Students: Linguistic Aspect of Communication

In our work the linguistic aspect of communication between Islamic internet-preachers and their audience is considered. The linguistic anlysis of internet-comments allows to make conclusions about the attitude towards the Teacher in Islamic sphere in Russia and in Arab countries.

Key words: Internet-comment, Social networks language, internet-communication, language and religion.

Khabibullina Alfiya Marselevna*, postgraduate student, Institute of International Relations, History and Oriental Studies of Kazan Federal University, Kazan; just.alphie@gmail.com*

УДК 372.8:94

Мартынов Д.Е.

Специфика китаеведного знания и синологического преподавания (на материале «Рабочей библиографии китаиста» В.М. Алексееве)

Доклад посвящён одной из первых попыток систематизации синологического знания, предпринятой В.М. Алексеевым (1881 – 1951). Его «Рабочая библиография китаиста» составлялась в течение 30 лет, но впервые была опубликована только в 2010 г. Алексеев исходил из цельности и нерасчленённости китаеведения как учебной и научно-исследовательской дисциплины, основанной на текстах китайской культуры.

Ключевые слова: В.М. Алексеев, китаеведение, синология, история культуры, пропедевтика.

Академик В.М. Алексеев (1881–1951) по праву считается зачинателем классического направления в российском китаеведении XX в. Поступив на факультет восточных языков Санкт-Петербургского университета на рубеже веков (что совпало с естественной сменой поколений в западной, а не только отечественной науке), он с 1910 г. преподавал в университете и в 1916 г. защитил магистерскую диссертацию на тему «Китайская поэма о поэте: стансы Сыкун Ту (837–908)»[1]. Несмотря на возможность покинуть Родину – в 1917 г. ему была предложена работа в Колумбийском университете, Алексеев решил разделить все тяготы истории вместе со своей страной, и пережил две революции, Гражданскую и Великую Отечественную войны. Практически все его ученики, подготовленные в 1910–1920-е гг., и ставшие именитыми китаистами (достаточно назвать имена Ю.К. Щуцкого, Ю.А. Васильева, А.А. Штукина), были репрессированы в страшные для страны и науки 30-е гг. Сам Алексеев постоянно подвергался преследованиям, но в результате один из немногих остался на свободе.

---

[1] Благодаря неустанным заботам дочери учёного – М.В. Баньковской (1927–2009) увидели свет почти все работы синолога, включая дневники его научного путешествия в Китай 1908–1909 гг., переизданы все его главные труды, начата работа по публикации сочинений, оставшихся в рукописях. Подготовленная к публикации ещё в 1920-е гг. диссертация В.М. Алексеева увидела свет только через 92 года. В 2010 г. увидела свет подготовленная ею биография: «Алексеев и Китай: книга об отце».

Помимо научных достижений, В.М. Алексеев являлся выдающимся педагогом. О проблемах современной ему университетской системы он писал следующим образом: «Когда я изучал китайский язык на Факультете восточных языков Санкт-Петербургского университета, то в 1898 г. нам читали “лекции” по грамматике (“монаха Иакинфа”)[1], литографированной в… 1832 г. (а составленной ещё и того раньше), и со словарём в руках, хотя и изданным в 1888 г., но составленным в 60-х годах[2], и отставшим во время своего составления на 300–400 лет»[3]. Результатом стал целый ряд новаторских разработок, которые и в настоящее время способны быть применены в практике китаеведного образования. Однако прежде следует обозначить некоторые специфические моменты, которые, по существу, не изменились с XIX в. и не могли измениться.

Уже в студенческие годы В.М. Алексеева китаеведение уже было наукой с двухвековой историей. Под синологией следует понимать науку о «китайском культурном комплексе, выраженном в тексте… <…> Синология есть наука исторического, филологического, социологического и всякого другого направления в китайской культуре, выраженной в китайском языке…»[4]. Иными словами, любой специалист по Китаю, будь то историк, социолог, лингвист, литературовед или филолог, независимо от своей специальности, при работе с используемыми ими текстами превращаются в филологов, иначе возникает проблема работы с источниками.

Таким образом, ещё в 1900-е гг. для молодого синолога была очевидной необходимость пропедевтического пособия, которое

---

[1] Имеется в виду: Хань-вынь-ци-мынь. Китайская грамматика, сочинённая монахом Иакинфом. Напечатана по высочайшему повелению. Ч. I-II. СПб., 1838.

Иакинф – монашеское имя Н.Я. Бичурина (1777–1853) – одного из основоположников мирового китаеведения, выученика Казанской духовной академии, первого синолога, который стал использовать китайские исторические источники в своих трудах, которые переиздаются и в XXI в.

[2] По-видимому, имеется в виду «Опыт русско-китайского словаря» В.П. Васильева, вышедший в 1867 г. или китайско-русский словарь П. Кафарова и П. Попова, опубликованный в 1888 г. в двух томах. Гиперкритический подход В. Алексеева к китаеведению своего времени хорошо известен. Оба словаря ныне считаются классическими, в 2010 г. словарь Васильева был переиздан Институтом Конфуция при СПбГУ. См.: Васильев В.П. Графическая система китайских иероглифов. Опыт первого китайского русского словаря. СПб., 1867. (Репринтное издание Института Конфуция в СПбГУ: СПб., 2010).

[3] Алексеев В.М. Рабочая библиография китаиста // Архив российской китаистики. Т. I. М., 2013. С. 59.

[4] Указ. соч. С. 69.

неизбежно должно было являться универсальным по своей природы. Таким изданием и стала «Рабочая библиография китаиста» – книга по-своему трагической, но крайне интересной судьбы. В.М. Алексеев принялся работать над нею сразу же после получения должности приват-доцента университета в 1910 г., постоянно собирая материалы и «обкатывая» их в своих университетских лекциях. Попытка издания в 1934 г. провалилась из-за политических событий того времени, когда автор попал под маховик критики, получив ярлык «лжеучёного в звании советского академика»[1]. В 1948 г. Алексеев попытался издать хотя бы часть книги. После его кончины, уже в «оттепельные» 1960-е очередную безуспешную попытку предприняли его ученики – Л.З. Эйдлин, О.Л. Фишман и академик Н.Т. Федоренко. В 1990-е гг. в Восточном институте Санкт-Петербурга рукописные материалы были переведены в электронную форму – этим занимался Л.Н. Меньшиков, – но на сей раз изданию помешали финансовые проблемы. После смерти Л. Меньшикова в 2005 г. рукопись отправилась в Москву, где к работе подключился Б.Л. Рифтин, но в 2008 г. все материалы были возвращены в Петербург, поскольку требовались специализированные книжные собрания, находящиеся в этом городе и специалисты-библиографы[2]. Наконец, в 2010 г. плод кропотливого труда увидел свет тиражом… 70 экз. Не случайно, его титульный лист был украшен экслибрисом В.М. Алексеева с латинским выражением *rara orientalis* («восточная редкость»). Только в 2013 г. «Рабочая библиография» была опубликована в первом томе продолжающегося издания «Архив российской китаистики» тиражом 500 экз., став более доступным для исследователей и преподавателей.

«Рабочая библиография китаиста» осталась незаконченной. Причиной был постоянно пополнявшийся фонд литературы и быстро развивающиеся новые направления в синологии, которые были практически недоступны для охвата одним и человеком. Это отлично осознавал сам В.М. Алексеев, не случайно, что в предисловии к рукописи 1948 г. он отмечал, что «новая книга может прямо уничтожить предыдущие мои рекомендации и заставить переделать целые страницы». В результате к оригинальной рукописи прилагалось несколько папок с постоянно добав-

---

[1] Кобзев А.И. От составителя // Архив российской китаистики. Т. I. М., 2013. С. 5.

[2] Подробности см.: Кий Е.А. Издание «Рабочей библиографии китаиста» акад. В.М. Алексеева // Архив российской китаистики. Т. I. М., 2013. С. 526-529.

ляемыми примечаниями, дополнениями и вставками. Они были учтены в изданиях 2010 и 2013 гг.

В.М. Алексеев задумал свою «Рабочую библиографию» трёхчастной. Такая структура отражала исходный замысел – «методическое введение в систему и саму систему». В основе своей такая книга является описанием круга обязательных к изучению для китаеведа изданий, призванное максимально рационализировать процесс обучения и «научной организации труда». Сам В.М. Алексеев посвятил всю жизнь составлению обширной картотеки, при помощи которой мог написать по заказу статью по любой отрасли китаеведческого знания. Материал «Библиографии» строился по принципу: «от простого – к сложному». Первая часть является собственно пропедевтической, то есть является общим введением в изучение Китая и китайского языка. Часть вторая именуется «основным чтением», в ней последовательно рассматривалась литература, расположенная по отраслевому принципу: история, география, литература, искусство, религия и т.д. Третья часть, к сожалению, так и осталась ненаписанной. Она должна была касаться собственно структур китайского текста, подготовительными этапами к которому являлись первые два цикла. В идеале должен был появиться инструмент, совмещавший учебно-методические и собственно научно-исследовательские цели.

Публикация «Рабочей библиографии китаиста» может быть признана своевременной, несмотря на отдалённость даты её составления. Спецификой китаеведения, как и любой другой гуманитарной дисциплины, является медленное устаревание достижений и полученных сведений, вполне актуальными могут оказаться справочники, монографии и переводы, изданные и 50, и 100 лет назад[1]. Учитывая, что свой труд В.М. Алексеева составлял на базе традиционной китайской книжной культуры, от которой успел вкусить сполна, хотя бы в контексте истории синологии, этот монумент останется актуальным пока существуют китайская цивилизации с её специфическими особенностями и западная цивилизация с жаждой познания Другого.

---

[1] Аналогичную мысль высказал А.И. Кобзев в интервью автору этих строк. URL: http://kpfu.ru/imoiv/intervju-s-zavotdelom-kitaya-instituta-160896.html. Немецкий синолог К. Харбсмайер в своей статье (Harbsmeyer K. Vasilii Mikhailovich Alekseev and Russian Sinology // T'oung Pao. 2011. Vol. 97. P. 344–370) отметил, что до сих пор не превзойдены лексикографические пособия по классическому китайскому языку, изданные С. Куврёром в середине XIX в.

Библиография

Алексеев В.М. Наука о Востоке: Статьи и документы / Сост. М.В. Баньковская. М.: Наука, ГРВЛ, 1983. 535 с.

Алексеев В.М. Труды по китайской литературе. В 2 кн. / Сост. М.В. Баньковская. М.: Вост. лит-ра, 2002. 574 + 511 с. (Классики отечественного востоковедения).

Алексеев В.М. Китайская поэма о поэте: стансы Сыкун Ту (837–908): пер. и иссл. (с приложением кит. текстов). М.: Вост. лит-ра, 2008. 702 с. (Классики отечественного востоковедения).

Алексеев В.М. В старом Китае. Изд. 2-е. М.: Вост. лит-ра, 2009. 511 с.

Архив российской китаистики. Ин-т востоковедения РАН. Т. I / сост. А.И. Кобзев; отв. ред. А.Р. Вяткин. М.: Наука – Вост. лит-ра, 2013. 583 с.

Баньковская М.В. Василий Михайлович Алексеев и Китай: книга об отце. М.: Вост. лит-ра, 2010. 487 с.

В пути за Китайскую стену. К 60-летию А.И. Кобзева. М.: ИВ РАН, 2014. 746 с. (Учёные записки Отдела Китая ИВ РАН. Вып. 12).

Мартынов Дмитрий Евгеньевич, *доктор исторических наук, доцент, Казанский федеральный университет, г. Казань, Россия; dmartynov@yandex.ru*

Specificity of Chinese Studies and Sinological Teaching (based on the «Working Bibliography of Sinologist» V.M. Alekseyev)

The report focuses on one of the first attempts to systematize the knowledge of ethnological undertaken by V.M. Alekseev (1881 - 1951). His "Working Bibliography of Sinologist" was compiled for 30 years, but was first published only in 2010 Alekseev came from the undifferentiated wholeness of chinese studies as an academic and research discipline, based on the texts of the Chinese culture.

Key words: V.M. Alekseev, sinology, cultural history, propaedeutics.

Martynov Dmitry Evgenievich., *doctor of historical sciences, associate professor, Kazan (Volga Region) federal university, Kazan, Russia; dmartynov@yandex.ru*

УДК 378:94 (540)

Мратхузина Г.Ф.

Индийская система образования: традиционный и инновационный подходы

Данная тема ещё не стала предметом активного анализа ни в отечественной, ни в зарубежной литературе. Некоторые аспекты её изучения только вводятся в научный оборот. Автор статьи пытается по-новому взглянуть на индийскую систему образования. Ведь сегодня индийские учебные заведения предлагают самый широкий спектр курсов в мире, а сама Индия уступает по размаху системы образования только США и Китаю.

Ключевые слова: индийская система образования, традиционный подход, инновационный подход.

В представлениях об Индии до сих пор рисуется образ страны слонов, священных коров и тотальной необразованности населения. Взрослое население возможно и не отличается особенной грамотностью, но мифы о низком уровне образования подрастающего поколения развеиваются с первых минут пребывания в стране[1].

Традиционно индийцы стремились воспитать универсального человека, понимающего, что такое мир, красота, традиция, процветание и совершенство. Они всегда были преданы делу в различных интересных им областях, охвачены восторгом творчества и решимостью выполнять свою работу, ведь именно от слова со значением «работа» и происходит столь распространённое санскритское понятие «карма». Особенности индийской системы образования сегодня характеризуются и новациями, которые диктует современная глобализация. Нынешние студенты стали более креативными и амбициозными, а их карьера быстро идёт в гору благодаря виртуальным ресурсам[2].

Прежде всего, рассмотрим исторический аспект заявленной темы. Традиционно индийцы тяготели к «пище» умственной. Испокон веков и в разные периоды исторического развития в Индии важнейшую роль играла философия, будь то размыш-

---

[1] Mrathuzina G.F., Nasrutdinova L.H. The Image of India in the Russian Historical and Culturological Literature // Journal of Sustainable Development. 2015. 8(4): 78.

[2] Mrathuzina G.F., Fayzullina A.R., Saglam F.A. Substantive, Methodological and Organizational Discourse in Oriental History Learning at School and University // Review of European Studies 2015. 7(1): 57.

ления монахов или прагматические тренды, идеи освобождения человека или спасения всего человечества. Индия – это земля людей с определённым мировоззрением, и очевидно, что образование в ней не могло выглядеть слишком уж приземленным. Впечатление от индийских городов с интеллектуальной «начинкой» – такие обычно воплощают самые яркие результаты образовательной деятельности. Однако древняя традиция обучения в Индии иная – благодаря языку санскриту и феномену санскритской литературы. Её образцы воплощают богатые литературные традиции, но помимо них эпос «Махабхарата» объясняет взаимоотношения человека и общества, а «Рамаяна» исследует тематику человеческого существования и понятие драхмы (устои, порядок вещей), и что это, как не образование. Многие технические, научные, философские и религиозные (индуистские, буддийские, джайнские) тексты также написаны на санскрите[1].

Стереотипно считается, что такие высшие учебные заведения как Кембридж или Сорбонна старейшие в мире. Однако титул самого древнего несёт первый в мире университетский центр Индии Таксила (или Такшашила), основанный в 700 г. до н.э. Более 10 тыс. студентов со всего мира изучали там более 60 предметов, здесь впервые исполнили эпос «Махабхарата», и это было, получается, задолго до наступления нашей эры. Другой пример, университет Наланды был построен в IV в. н.э. и стал одним из самых великих достижений древней Индии в области образования.

Заметим, что касается школьного обучения в древней Индии, имела место быть так называемая система гурукула – обучение в учительских домах или монастырях, где гуру – учитель и шишья – ученик. Эта система была индуистской, но учитель передавал ученикам знания о религии, философии, литературе, искусстве управления государством, медицине, астрологии и истории. И всё это было бесплатно, лишь по окончании учёбы приветствовался добровольный взнос гуру-дакшина, дабы отблагодарить педагога. Гурукулы появились ещё в период ведийской цивилизации, которая знаменует начало индийской культуры, литературы и науки. Арийцы того времени уже стремились к научному прогрессу, а для детей и подростков они определяли

[1] Mrathuzina G.F. Russian Indology: Periodization, Science and Education Organization, Problematics and Specialization // Journal of Sustainable Development. 2015. 8(4): 15.

особый период подготовки к подобным подвигам – Брахмачарья, – тогда как в истории многих других стран его заменяла в лучшем случае пора ремесленного ученичества. В системе гурукул любой, кто хотел учиться, шёл в дом гуру и просил о том, чтобы его учили. Если гуру принимал его в качестве шишья, новоиспеченный ученик помогал ему по дому, заодно обучаясь хозяйствовать. А гуру тем временем рассказывал обо всем, о чём ребенок хотел узнать: от санскрита до священных текстов, и от математики до метафизики. Ученик оставался у него столько, сколько хотел, до тех пор как гуру не почувствует, что уже преподал ему всё, что знает сам. Обучение было природным, жизненным и не сводилось к запоминанию отдельной информации.

Кстати, система гурукул не исчезла в Индии до сих пор. Современные гуру считают воплощениями знаний, этики и заботы, а в образе шишья усилился волевой компонент, но это попрежнему полный уважения ученик, который считает своего учителя маяком, озаряющим верный путь. Старинные индуистские трактаты отображают исследовательский процесс обучения, где учителя и ученики совместно ищут истину, рассуждая и прибегая к вопросам. Эти тексты всего лишь запечатлели ещё более раннюю устную традицию, в которой взаимоотношения «учитель – ученик» стали чуть ли не основным религиозным компонентом индуизма. В традиционных индийских текстах одни учат, другие учатся, причём не всегда поучающие изначально выше по положению. Вообще индийский путь преподавания понимается как священный долг, миссия, этический акт, социальное обязательство, от надлежащего выполнения которого зависит благосостояние общества. Учитель ведёт ученика из тьмы невежества к свету знаний, снимает крышку с лампы обучения и выпускает на волю свет. Санскритское anddhakara (тьма) означает не просто интеллектуальное невежество, но духовную слепоту, которую учитель должен иметь возможность ликвидировать. Древняя философия образования даже считала знание третьим глазом человека.

Впрочем, колониальная эпоха стала новым этапом в индийском образовании. С 30-х гг. XIX в. начинается процесс культурной модернизации Британской Индии. В 1835 г. с подачи английской администрации в стране открываются университеты по британскому образцу: Калькуттский, Бомбейский и Мадрасский. Лорд Томас Бэбингтон Маколей, стоявший у истоков индийской системы образования европейского типа, считал необходимым в целях сплочения многонационального индийского общества

повсеместное введение образования и, конечно, английского в качестве обязательного языка обучения. В большинстве случаев обучение и в современных университетах ведётся на английском. Английский язык как наследие Британской империи стал привычной частью коммуникации и системы образования уже в независимой Индии. Большинство университетов и институтов предоставляют высшее образование именно на этом языке. Тем не менее использование исконных языков индийских регионов доступно во многих университетах для получения степеней бакалавра и магистра. Но если вы нацелились на степень PhD, английский будет более предпочтительным для этого в любом университете. Усилия британцев по просвещению индийского общества привели к формированию в Индии целого поколения национальных интеллектуалов. С течением времени, под их влиянием появлялись специфические черты индийской системы образования.

Конечно, колониальный период индийской истории остался в прошлом, и духовные истины уравновешиваются с точными знаниями уже другими способами. Ещё в 1945 г., за пару лет до обретения страной независимости, был создан Всеиндийский совет по образованию, планирующий и координирующий его разные направления, и как показали достижения индийских специалистов во всём мире, весьма успешно. Центральное управление образования, основанное ещё ранее, в 1935 г., продолжает играть главную роль в развитии и контроле за политикой и программами в образовательной сфере, среди которых основными являются Национальная политика в области образования (1986 г.), Программа действий (1986 г.) и обновлённые варианты этих документов (1992 г.). До 1976 г. сфера образования находилась в ведении штатов, в то время как центральное правительство координировало и определяло стандарты специального и высшего образования. В 1976 г. в соответствии поправкой Конституции, правительства разделили ответственность за данную область. С этого времени решения по определению структуры образования принимаются штатами. Качество и стандарты образования определяет центральное правительство. Департамент образования Министерства по развитию человеческих ресурсов разделяет со штатами ответственность в вопросах планирования[1].

Теперь отметим, сегодняшняя система дошкольного образования в Индии такова, что привычного для европейца понятия,

[1] Индия: вкратце обо всём / сост. Г. Ивашенцов, И. Ивашенцов. М., 2009. С. 21.

как детский садик, в Индии не существует. В роли няньки и первой учительницы выступает мама до тех пор, пока малыш не переступит порог начальной школы. Если у обоих родителей со временем туго, и они постоянно добывают хлеб насущный, то ребёнок на день отправляется к родственникам. Если и данная возможность отсутствует, то ребятишки отправляются в специальные группы, созданные на базе подготовительных школ. Чтобы было комфортней, детей делят на группы по возрасту и по часам, которые они пребывают в коллективе. Такого ежедневного нахождения в группе, руководимой воспитателем, малышу вполне хватает, дабы получить некоторые ученические азы и подтянуться перед поступление в школу. Дети обучаются не только основам мироздания, но и языкам – хинди и английскому. Родители могут быть спокойны за своих детей, прошедших подготовку в таких группах – малыши автоматически становятся первоклашками по достижении определенного возраста. Но иногда родители всё же, вынуждены ломать голову над тем, куда чадо пристроить для дальнейшего обучения. Некоторых детей перед переводом в школу ждет суровое испытание – довольно сложные тесты, на которых нужно подтвердить знание алфавита, написание букв и простых слов, а также суметь досчитать до 100 и сложить в этих пределах несколько чисел. Когда такой экзамен сдан, ученик получает первый в своей жизни документ с оценками. На их основании школы принимают решение о принятии ребёнка под свое крыло. Чтобы получить необходимые знания на таком уровне, многие родители отдают своих детей в подготовительные школы с 3-х лет. Подготовительные школы имеют 4 разновидности групп:

– «Play ground» – классы для самых юных воспитанников. Сюда попадают даже двухлетние малыши. Они находятся в таких группах до 3-х часов ежедневно, но посещение таких коллективов необязательно;

– «Nursery group» – ясельные группы обязательны для посещения. Учеба здесь превалирует перед играми, хоть около половины времени дети, играя, учатся. Трёхлетнему человечку ещё трудно учиться, но образование в Индии для таких ребятишек уже предусмотрело домашние задания, результаты которых, должны быть представлены на следующем занятии;

– «Lower Kindergarten» – обычная группа, такая привычная для европейцев. Пятилетки вполне сносно знают и пишут все английские буквы и несколько индийских букв на хинди, считают в пределах 100;

– «Upper Kindergarten» – финальная ступень дошкольной подготовки. После нее ребята могут озвучить и написать алфавит хинди, без труда произносят и воспроизводят слова из 5-7 букв на английском языке, пишут любое число из сотни, решают простейшие математические примеры, определяют какое из чисел больше другого. По окончании такой группы у ребенка один путь – в школу.

Сегодня, к XXI в., в соответствии с национальной политикой в сфере образования обязательное бесплатное образование достойного уровня должны получить все дети в возрасте до 14 лет. В результате усилий центрального правительства и правительств штатов практически в каждом населённом пункте в сельских районах имеются школы начального образования: в распоряжении 94% сельского населения имеются начальные школы, расположенные в радиусе 1 км, школы среднего образования в радиусе 3 км доступны 84% сельских жителей. С момента обретения независимости приём детей в возрасте от 6 до 14 лет в школы начального и среднего образования увеличился до 87 и 50% соответственно. В период с 1950 по 1997 гг. количество этих школ возросло с 223 тыс. до 775 тыс., в то время как число учителей в них за тот же период увеличилось с 624 тыс. до 3,84 млн. Значительно увеличилось и число обучающихся в школе девочек. На определённом этапе центральное правительство и правительства штатов разработали стратегию учёта детей, преждевременно покидающих школу, а также политику, направленную на улучшение успеваемости учащихся, где основное внимание уделяется следующим аспектам: увеличение участия родителей; улучшение школьной программы и процесса обучения (минимально необходимый уровень образования); районная программа общего образования и национальная программа питания в общеобразовательных школах. Для закрепления всеобщего права и обязанности получения начального образования Верхняя палата парламента внесла 83-ю поправку в Конституцию. Впоследствии группа экспертов по финансированию образования, созданная для изучения потребностей в дополнительных ресурсах, необходимых для введения обязательного образования для детей в возрасте 6-14 лет, представила доклад, который находится на рассмотрении правительства. Также была создана Национальная организация по вопросам начального образования. С тем чтобы наметить пути по введению всеобщего обязательного начального образования был создан Национальный Комитет министров об-

разования штатов, председателем которого является министр по развитию человеческих ресурсов.

Интересно, система школьного образования в Индии не предусматривает плату за обучение, но обеспеченные родители пытаются пристроить ребенка в любую частную школу или престижное государственное учреждение. Хотя цены обучения за месяц в таких заведениях может колебаться около сотни долларов, уровень получаемых знаний на порядок выше, чем в бесплатных школах. дети обретают более глубокие языковые знания, в результате чего могут общаться на английском, хинди и на диалекте родного штата. Найти хорошее государственное педагогическое учреждение не так просто, но родители стараются сделать все, чтобы их детей приняли в любую школу, ведь только там мальчики и девочки могут получить минимально необходимый объем информации. В индийских школах присутствует одна особенность – бесплатным питанием обеспечивается все учащиеся. Это не означает, что ребёнка будут потчевать ресторанными блюдами, но голодным он точно не будет. В 1987 г. была запущена специальная программа (Operation Blackboard Scheme), которая была призвана обеспечить все начальные школы страны необходимыми условиями для обучения, в частности, предоставить двух учителей каждой школе и школьное оборудование. В 1993 г. количество учителей, предусмотренных программой, было пересмотрено и увеличено с двух до трёх при наборе, превышающем 100 детей. Также в рамках программы в средних школах увеличилось количество учителей, и на нужды школ были выделены дополнительные учебные пособия. Центральное правительство полностью покрывает расходы на учебные, методические пособия и выплачивает зарплаты учителям в период действия плана. Строительство школ является ответственностью штатов. В 1997-1998 гг. всем начальным и средним школам было выдано 522,902 и 125,241 учебников соответственно. Должность третьего учителя была санкционирована для введения в 53037 начальных школах, в то время как дополнительных учителей получили 71614 средних школ. В 1999-2000 гг. предложено одобрить введение ещё 30000 должностей третьего учителя в начальных школах и 20 000 дополнительных учителей в средних школах[1].

---

[1] Индия: страна и её регионы / Рос. акад. наук. Ин-т востоковедения. Центр инд. исслед.; отв. ред. Е. Ю. Ванина. М., 2000. С. 33.

Кроме того, в 1979 г. была запущена Программа неформального образования (Non-Formal Education), которая была призвана обеспечить образования детям в возрасте 6-14 лет, оставшимся за рамками формального образования. В главном фокусе программы стали 10 штатов с низким уровнем образования, однако она осуществлялась и в городских трущобах, горных, племенных и других отсталых районах.

Теперь, оценивая систему высшего образования, заявим следующее. Ничто так широко не развито в стране, как система высшего образования. Сегодня тут работает более 220 вузов, 16 из них являются центральными, остальные функционируют в соответствии с актами штатов. Общее число колледжей в стране составляет более 10,5 тысяч. В Индии одни университеты имеют всеиндийское значение, а другие представляют собой организации, предлагающие высшее образование в том или ином штате (такая практика началась ещё в 1857 г. с открытием первых европейского типа университетов в Британской Индии, о чём говорилось выше). Университеты штатов курируют деятельность многочисленных колледжей и институтов, которые в состоянии предлагать программы PhD. Индийские вузы, благодаря уровню предлагаемого ими образования, обладают мировой известностью. Есть в индийском образовании и целый список ранжированного обучения:

– Классическое, начиная от школы Патха Бхавана в небольшом городке Шантиникетан, в котором в 1901 г. писатель Рабиндранат Тагор создал «идеальную школу», до Университета Бангалора – Силиконовой долины Индии, знаменитой развитой IT-отраслью и полной научно-исследовательских институтов и высокотехнологических компаний, где взаимодействует полтысячи колледжей и 300 тыс. студентов. Ставшее легендарным наименование университета Наланда сегодня возрождается: одноименный вуз «возобновил» свои занятия в 2014 г. Немало в стране университетов узкой специализации. В Индира Кала Сангитх желающих обучают индийской музыке, в Рабинда Бхарати – языку бенгали и тагороведению. Но наиболее привилегированными считаются вузы им. Джавахарлала Неру и Индиры Ганди.

– Deemed-университеты – вузы, получившие специальное признание и автономию. Среди них: Институт математических наук и Ченнаи; Институт сельского хозяйства, технологии и наук Сэма Хиггинботтома в Аллахабаде, Институт технологии и науки Моди и институт технологии и науки Бирла.

– Виртуальные университеты появляются сегодня во всём мире. Эта тенденция затронула и Индию. Так, университет Ченнаи (Мадраса) открыл Виртуальный университет в партнерстве с университетами Мумбаи (Бомбея), Калькутты, установлены партнерские отношения между университетами Индии и других стран для реализации виртуальных учебных программ. Многие индийские университеты и преподаватели делятся бесплатными лекциями в рамках NPTEL – The National Programme on Technology Enhanced Learning, поддерживаемой правительством программы сотрудничества в области инженерного образования.

– Дистанционное обучение также весьма развито. Показательный пример – Национальный открытый университет Индиры Ганди (IGNOU), самый крупный в мире по количеству студентов, их здесь насчитывается приблизительно 4 млн., и они проживают в разных странах.

Известно, что в ведийской цивилизации образование было в свободном доступе. Однако с развитием кастовой системы эта вольница кончилась. Заорганизованность проявляется даже в параллельном существовании разнообразных документов о среднем образовании – сертификата об окончании средней школы (SSLC), Индийского сертификата о среднем образовании (ICSE), Международного общего сертификата о среднем образовании (IGCSE) и других, уж не говоря о законодательно закрепленном резервировании определенных рабочих мест за представителями разнообразных квот. Несмотря на структурную разницу, большинство индийских университетов функционирует по одним и тем же правилам, всё это касается и экзаменов. Такие краткие названия IIT-JEE, GATE, UGC-NET, CAT, UPSC, AIMS – не пустой звук для индийца. В Индии масса вступительных экзаменов и для различных категорий государственных рабочих мест, и для получения высшего образования. Некоторые из этих испытаний очень сложные и даже фигурируют в списке самых жестких экзаменов в мире. Ситуация со стипендиями и грантами для индийских студентов вполне благоприятная: такие выплаты предоставляют фонты как государственного масштаба, так и уровня штата, а за взаимодействие между центром и штатами с 1956 года отвечает Комиссия по университетским грантам. Сдача экзаменов типа GATE, UGC-NET предлагает стипендиальные опции. Назначение большей части стипендий зависит от разнообразных критериев – академических достижений, результатов экзаменов.

По существу, вся система образования в Индии – это копия британской образовательной системы. По окончании учебы молодой специалист может получить одну из трех ученых степеней – бакалавр, магистра и доктора наук. Очевидно, что при всей непохожести эти и другие вузы одной и той же страны следуют единой линии – вперед, к знаниям! Образование в Индии постепенно выходит на новый уровень, в моду входят высококвалифицированные специалисты, владеющие высокими технологиями. Уровень грамотности в Индии значительно в последнее время вырос. Впервые со времён достижения независимости число неграмотных в стране за последнее десятилетие сократилось более чем на 31,9 млн. человек. Результаты переписи населения 2001 г. показали, что в период с 1991 по 2001 гг., когда рост населения в возрастной группе от 7 лет и выше составил 171,6 млн., ещё 203,6 млн. человек стали грамотными. В настоящее время число грамотных составляет 562,01 млн. человек, из них 75% – мужчины и 25% – женщины. Сегодня в Индии постоянно ведется интенсивная война за отмену кастовой системой и снижение безграмотности, но и за налаживание такой педагогической деятельности, которая стала бы отличаться от системы образования, когда шанс получить знания имеют выходцы из богатых и зажиточных семей, а бедняки должны довольствовались лишь тяжелым физическим трудом. Сейчас в государственных учебных заведениях страны, где учёба бесплатна, получить качественные знания, выбиться из нужды и получить достойную работу – это вполне реальный шанс[1].

Наконец, набирают силу разного рода инновационные проекты, например, Лок Джамбиш (Lok jumbish) в Раджастхане. Его цель – обеспечить образование для всех. В 1997-1998 гг. была проведена перепись школ в 4006 деревнях, открыто 383 начальных школ, 227 начальных школ переведены в разряд средних школ и открыто 2326 неформальных центра в рамках проекта, создано 286 женских объединений. В целом проект «Народное движение за повсеместное образование» способствовал качественному улучшению образования. В соответствии с Национальной политикой в области образования в 1995 г. правительством Индии был создан Национальный совет по подготовке педагогов. Его задачей является регламентирование и подержание стандартов и норм педагогического образования, создание жиз-

[1] Индия: этнолингвистическая история, политико-социальная структура, письменное наследие и культура / сост. Г.М. Бонгард-Левин. М., 2003. С. 32.

неспособной институциональной инфраструктуры, академической и ресурсной базы для обучения и повышения педагогической квалификации школьных учителей, преподавателей для взрослых и неформальных образовательных учреждений, а также специалистов в области переподготовки учителей. Сегодня само слово «Учитель» звучит в Индии весьма респектабельно, ведь все понимают важность роли такой личности и для образования, и для общества всей страны. День учителя празднуют 5 сентября, в день рождения доктора Сарвепалли Радхакришнана, и это день памяти великого учителя[1].

Таким образом, сегодня правительство Индии заботится о будущем своей нации, в том числе и о сохранении культурного наследия. Пример Индии показывает, что нации может быть необходима философия образования. Ведь в классическом индийском представлении образование – это трансформация человеческого бытия, освобождение ума, которое среди бытовых забот помогает помнить о высшей цели, поступиться эгоистическими иллюзиями ради включенности в жизнь, уйти от узкого мышления к мышлению универсальному. А вот «образование», которое не принимает во внимание смысл жизни и чувство её полноты, это и не образование вовсе.

Библиография

Индия: вкратце обо всём / сост. Г. Ивашенцов, И. Ивашенцов. М.: Наталис, 2009. 215 с.

Индия: карманная энциклопедия [универсальный справочник с разговорником, описанием бытовых и историко-культурологических реалий для посещающих Республику Индия и желающих получить научные знания о языке хинди] / сост. И.А. Газиева. М.: АСТ: Восток-Запад, 2006. 335 с.

Индия: страна и её регионы / Рос. акад. наук. Ин-т востоковедения. Центр инд. исслед.; отв. ред. Е. Ю. Ванина. М.: УРСС, 2000. 330 с.

Индия: этнолингвистическая история, политико-социальная структура, письменное наследие и культура / сост. Г.М. Бонгард-Левин. М.: Наука: издательская фирма «Восточная литература», 2003. 326 с.

Mrathuzina G.F. Russian Indology: Periodization, Science and Education Organization, Problematics and Specialization // Journal of Sustainable Development. 2015. 8(4): 15. URL: http://www.ccsenet.org/journal/index.php/jsd/issue/view/1320

Mrathuzina G.F., Fayzullina A.R., Saglam F.A. Substantive, Methodological and Organizational Discourse in Oriental History Learning at School and University //

[1] Индия: карманная энциклопедия [универсальный справочник с разговорником, описанием бытовых и историко-культурологических реалий для посещающих Республику Индия и желающих получить научные знания о языке хинди] / сост. И.А. Газиева. М., 2006. С. 33.

Review of European Studies 2015. 7(1): 57-62. URL: http://www.ccsenet.org/journal/index.php/res/issue/view/1225

Mrathuzina G.F., Nasrutdinova L.H. The Image of India in the Russian Historical and Culturological Literature // Journal of Sustainable Development. 2015. 8(4): 78-86. URL: http://www.ccsenet.org/journal/index.php/jsd/issue/view/1320

Мратхузина Гузель Фердинандовна, *кандидат исторических наук, доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия; mgbox1005@gmail.com*

The Indian Education System: Traditional and Innovative Approaches

This topic has not yet become a subject of intense analysis of any domestic or foreign literature. Some aspects of her study only introduced in the scientific turnover. The author tries to take a fresh look at the Indian education system. After all, today the Indian institutions offer a wide range of courses in the world, and India itself is inferior in scope only to the US education system and China.

Key words: Indian education system, traditional approach, innovative approach**.**

Mrathuzina Guzel Ferdinandovna, *candidate of historical sciences, sssociate professor, Kazan (Volga region) federal university, Kazan, Russia; mgbox1005@gmail.com*

УДК 737:29“18”

Салахов Д.Д.

Изучение исламской нумизматики в России и за рубежом в первой половине XIX века

В статье дается анализ трудов российских и зарубежных нумизматов первой половины XIX века, развития научных школ и их достижений.

Ключевые слова: топография кладов, Х.Д. Френ, П.С. Савельев, И.Н. Березин, Волжская Булгария.

Известно, в первой половине XIX века Казань и прежде всего Казанский университет были центром востоковедения в России. Тогда здесь работали или начинали свою работу такие известные нумизматы, как Х.Д. Френ, И.Н. Березин и Ф.И. Эрдман, которые ввели в научный оборот огромное количество новых источников, прежде всего по истории Волжской Булгарии и ряда Восточных стран. Однако в 1855 году восточный разряд переехал из Казанского университета в Петербург.

Целью статьи является описание становления и развития Казанской школы нумизматов в первой половине XIX века и ее влияние на другие школы востоковедения, в том числе и на заграничные центры.

Основателем Казанской школы нумизматов является известный историк, востоковед Христиан Данилович (Мартин) Френ. Х.М. Френ родился 23 мая 1782 г. в Ростоке. Там же он окончил университет под руководством знаменитого в то время ориенталиста О.Г. Тихсена. А в 1807 году он приехал работать в открывшийся Казанский университет, где сделался одним из первых ориенталистов и нумизматов в России. В 1815 г. Христиан Данилович становится деканом историко-филологического факультета. К первым его монографическим работам следует отнести первую казанскую статью на арабском языке (большую часть своих работ Френ писал на латинском) о монетах Саманидов и Бувейхидов (1808)[1].

Несмотря на то, что в 1817 году сам Х.Д. Френ переезжает в Санкт-Петербург, свою работу по изучению исламской нумизматики он продолжает. В 1832 году выходит знаменитая статья

---

[1] Федоров-Давыдов Г.А. Х.М. Френ – нумизмат и эпиграфист // Нумизматика и эпиграфика. XIV. 1984. С. 176-177.

Х.Д. Френа на немецком языке «О трех монетах Волжских Болгар» в Записках Императорской Академии наук. В данной статье речь идет об открытии новых монет, чеканенных в городе Суваре[1]. Христиан Данилович обратив внимание, что на территории России очень много находок восточных монет, первым занялся составлением топографии находок этих монет. Первоначально в его топографии, изданной в 1841 году, было указано 39 место нахождений восточных монет, в этой топографии Х.Д. Френ изложил и возможные пути попадания кладов и находок на места их последующего обнаружения[2].

Очень сложным являлся и является вопрос датировки монет от имени халифа ан-Насира, который также был изучен Х.Д. Френом. Он даже считал, что это могла быть монетой, которая чеканилась в домонгольской Волжской Булгарии в конце XII начале XIII века. Однако позднее в своем труде «Монеты ханов Улуса Джучиева» монеты от имени халифа «ан-Насира» он отнес к «сомнительным», тем самым оставив эту проблему открытой[3].

Тогда же в начале XIX века в Казани работал другой не менее известный нумизмат Федор (Франц) Иванович Эрдман. Он родился в городе Людвигслюст, высшее образование получил в Ростокском университете. В 1817 году ученый был приглашен Х.Д. Френом в Казанский университет, где занимал кафедру арабских и персидских языков до 1845 года. В 1826 он написал краткий очерк нумизматической коллекции восточного минцкабинета Казанского университета[4].

Не будучи в полном смысле слова нумизматом, но являясь хорошим знатоком восточных языков, Илья Николаевич Березин описал нумизматическую коллекцию восточного минцкабинета Казанского университета. На 1853 год И.Н. Березин приводил данные, что в коллекции числилось 213 золотых, 1100 серебряных, 792 медных и 16 иных азиатских монет. Кроме этого, от-

---

[1] Fraehn Cm. M. Drei Munzen der Wolga-Bulgharen aus dem X. Jahrhunder n. Cht. B Mem.de I Acad. Des Sc. 6 ser. To. I, p. 1832. S. 171-204.

[2] Там же. С. 301-332.

[3] Френ Х.Д. Монеты ханов Улуса Джучиева или Золотой Орды, с монетами иных Мухамеданских династий в прибавлении: из прежнего собрания г-на проф. статского советника и кавалера К. Фукса в Казани, принадлежавшего ныне тамошнему Университету. СПб., 1832. С. 4.

[4] Erdmann F.F. Numophylacinm Univ. Caes. Litt. Casanensis Orientale delineavit F. Erdmann. Casani. 1826. 8. Cnm. 3 tab. aen.

дельно были собраны золотоордынские и китайские монеты, а также нумизматический материал других государств[1].

Работы Казанских исследователей восточных монет сразу стали достоянием европейской науки. Особенно это касается трудов Х.Д. Френа, который получил прозвище «князь восточной нумизматики». Данные о волжско-булгарских монетах сразу начинают попадать в труды и каталоги европейских нумизматов. Так, знаменитый шведский нумизмат Карл Иоганн Торнберг в своем каталоге, изданном в 1848 году в городе Упсала, описал две монеты Волжских Булгар, чеканенных в городе Суваре в 338 и 341 гг. хиджры от имени эмира Талиба ибн Ахмеда[2]. Издавали в России и переводы работ иностранных нумизматов. К примеру, в 1855 году в Записках Императорского Археологического общества вышла статья известного женевского нумизмата Фредерика Соре под названием «Неизданные восточные монеты». В этой работе Фредерик Соре описывал монеты из своего частного собрания[3].

Последующее развитие восточной нумизматики в большей мере оказалось связано с Санкт-Петербургом, который на долгое время стал лидером в изучении исламской нумизматики. Во второй половине XIX – начале XX вв. там работал такие ведущие нумизматы, как П.С. Савельев, М.И. Броссе, В.Г. Тизенгаузен, А.А. Куник, А.К. Марков, Р.Р. Фасмер и др. Главное, что в первой половине XIX века была заложена традиция казанской нумизматики, которая в будущем даст таких деятелей, как А.Ф. Лихачев, А.Г. Мухамадиев, Д.Г. Мухаметшин, А.З. Сингатуллина.

Библиография

Erdmann F.F. Numophylacinm Univ. Caes. Litt. Casanensis Orientale delineavit F. Erdmann. Casani, 1826. 8. Cnm. 3 tab. aen.

Fraehn Cm. M. Drei Munzen der Wolga-Bulgharen aus dem X. Jahrhunder n. Cht. B Mem.de I Acad. Des Sc. 6 ser. To. I, p. 1832. S. 171-204.

Fraehn Cm. M. Topographische Uebersicht der Ausgrabunden von almet Arabischen Gelde in Russland, nebst chronologischer und geographischer Bestimmung des Inhalts der verschiedenen Funde. Bullet. scient. To. IX, № 20 – 21, p. 301-332.

---

[1] Березин И.Н. Нумизматический кабинет Императорского Казанского университета // Журнал Министерства народного просвещения. 1855. LXXXVIII. Отд. III. С. 25-40.

[2] Tornberg C.J. Numi Cufici Regii numophylacii Holmiensis quos omnes in terra Sueciae repertos digessit et interpreratus est Upsaliae. Upsaliae, 1848. P. 246.

[3] Соре Ф. Неизданные восточные монеты // Записки Императорского археологического общества. СПб., 1855. Т. 6. С. 422-466.

Tornberg C.J. Numi Cufici Regii numophylacii Holmiensis quos omnes in terra Sueciae repertos digessit et interpreratus est Upsaliae. Upsaliae, 1848. 315 p.

Березин И.Н. Нумизматический кабинет Императорского Казанского университета // Журнал Министерства народного просвещения. 1855. LXXXVIII. Отд. III. С. 25-40.

Соре Ф. Неизданные восточные монеты // Записки Императорского археологического общества. СПб., 1855. Т. 6. С. 422-466.

Федоров-Давыдов Г.А. Х.М. Френ – нумизмат и эпиграфист // Нумизматика и эпиграфика. XIV. 1984. С. 176.

Френ Х.Д. Монеты ханов Улуса Джучиева или Золотой Орды, с монетами иных Мухамеданских династий в прибавлении: из прежнего собрания г-на проф. статского советника и кавалера К. Фукса в Казани, принадлежавшего ныне тамошнему Университету. СПб., 1832. 113 с.

Салахов Динар Дамирович, *аспирант Института археологии АН РТ, учитель МБОУ «СОШ №137», г. Казань, Россия.*

The Study of Islamic Numismatics in Russia and Abroad in the first half of the XIX century

The article analyzes the works of Russian and foreign numismatists of the first half of the XIX century, the development of scientific schools and their achievements.

Key words: topography treasure, H.M. Fren, P.S. Savelyev, I.N. Berezin, Volga Bulgaria.

Salahov Dinar Damirovich*, a graduate student of the Institute of Archaeology of the Academy of Sciences of RT, the teacher MBOU «School №137» Kazan, Russia.*

УДК 378:94“18/19”

Таиров Н.И.

Подготовка учительских кадров для татарских учебных заведений на рубеже XIX-XX вв.

В статье, опираясь на архивные материалы и другие источники, раскрывается процесс подготовки учительских кадров для татарских учебных заведений на рубеже XIX–XX вв.

Ключевые слова: татарские школы, подготовка учителей, татарские предприниматели.

Обладая значительными состояниями, татарские купцы и промышленники Поволжья и Приуралья вносили важный вклад в просвещение татарского, а также других народов Российской империи. Представители татарских купцов и промышленников занимались подготовкой и подбором учительских кадров для национальных учебных заведений. Эта работа шла в нескольких направлениях. Во-первых, учителями мектебе, медресе и иных учебных заведений очень часто становились домашние педагоги купцов и промышленников. Акчурины пригласили из Казани Кыяметдина Имангулова для обучения детей и внуков. Впоследствии он стал учителем Гурьевской школы. Вероятно, такой же путь у Алеевых прошел учитель А.Х. Ибрагимов.

Следует сказать, что выпускники учебных заведений, которые финансировали татарские купцы и фабриканты, служили на благо своего народа в разных уголках России. И все же многие из выпускников трудилась в Поволжье и Приуралье, в частности, бывшие шакирды Акчуринских учебных заведений: Сытдик Фазлуллин служил муллой и учителем третьей мечети д. Татарское Тюгульбаево Спасского уезда Казанской губернии, питомец старотимошкинского медресе, Галяутдин Камалетдинов, в последнее десятилетие царского режима служил муллой в д. Татарское Бурнаево Спасского уезда[1], Шакир Ахметов в 1901 г. преподавал по новому методу в Новых Тинчалях в школе при второй соборной мечети Буинского уезда Симбирской губернии[2]. Десятки выпускников учебных заведений Акчуриных, выходцев из Саратовскоой губернии, в первую очередь Хвалынского уезда,

---

[1] НА РТ. Ф.160. Оп. 1. Д. 1441. Л. 56.
[2] ГАУО. Ф. 76. Оп. 1. Д. 649. Л. 32-32 об.

трудились в местных школах и медресе. Это Ш. Рафиков, А. Шямионов, И. Яфаров, С. Усманов, Ш. Рафиков, И. Усманов, К. Юсупов и др.[1]

Во-вторых, предприниматели приглашали в свои школы учителей из других учебных заведений, как правило, талантливых и перспективных. На это указывали и чиновники народного образования. Именно таким образом дети Сулеймана Акчурина пригласили к себе учителя из соседней д. Калда, выпускника Казанской татарской учительской школы, Мухамедшу Мулюкова. Среди приглашенных были и представители известной учительской династии Алимбековых[2]. В конце 1900 г. учитель Каравансарайского медресе, Молла Тыб, был приглашен братьями Хусаиновыми для работы в мектебе д. Муса Оренбургской губернии и наладил его работу через введение нового метода обучения. В конце 90-х гг. XIX в. Хусаиновы пригласили на учительскую работу поэтессу Ханифу Гийсматуллину, которая до этого преподавала в учебных заведениях Акчуриных. Современники, внимательно следившие за деятельностью Хусаиновых, пришли к выводу, что, ввиду не совсем полной своей компетентности в учебных и научных вопросах Ахмет-Ганий Хусаинов «прибегает к содействию опытных лиц, ищет их и даже выписывает издалека»[3].

Подбором учителей для своих учебных заведений занимался и купец Загидулла Шафигуллин, в частности, для медресе в д. Аксигитово Казанской губернии. Здесь в начале 10-х гг. XX в. преподавали: татарский язык – выпускник, а затем и учитель Галеевского медресе Казани Давлетша Ахметшин, а также Гариф Хайруллин, русский язык – мариец Гордеев[4]. Выпускник КТУШ, Хусаин Габбасович Хакбердин, в 1912 г. получил назначение на должность учителя в русском классе при медресе Хусаиновых в Оренбурге[5]. Под влиянием Хусаиновых «Оренбургское общество попечения об учащихся-мусульманах» просило 27 августа 1913 г. руководство КТУШа назначить учителем вновь приготовительной школы выпускника названного учебного заведения Гима-

---

[1] Таиров Н.И. Татарская буржуазия Поволжья и Приуралья: социальная деятельность, благотворительность и меценатство (60-е гг. XIX в. – 1917 г.). Казань, 2011. С. 217.

[2] ГАУО. Ф. Р-190. Оп. 2. Д. 266. Л. 106.

[3] Казанский телеграф. 1896. 2 ноября.

[4] НА РТ. Ф. 192. Оп.1. Д. 378. Л. 111-111 об.

[5] Там же. Л. 58-59.

детдина (Имаметдина) Акялетдинова Алмаева[1]. На общем собрание Симбирского мусульманского благотворительного общества в августе 1916 г. было поручено попечительному совету русско-татарской школы решить вопрос о приглашении новых учителей[2]. Известны факты материальной поддержки татарскими предпринимателями конкретных педагогов. В 1905 г. купец А.А. Ишмуратов выделил деньги в долг для молодого учителя, начинавшего свой педагогический путь в одном из медресе, финансируемого, в том числе Ишмуратовым. Деньги были выделены для женитьбы и обзаведения хозяйством[3].

Одновременно Рамиевы, Акчурины, Хусаиновы и другие предприниматели самым серьезным образом занимались подготовкой учительских кадров. Они во время учебы в своих медресе и мектебе выявляли способных учеников, которые направлялись в педагогические учебные заведения Казани, Оренбурга, Уфы, Троицка и других городов. Естественно, финансовые расходы несли предприниматели. Известно, что Хусаиновы направляли своих выпускников для получения образования в Бахчисарай, Казань и другие центры просвещения. В первые годы XX в (1902 г.) в КТУШе на средства оренбургского купца А.Г. Хусаинова обучалось несколько детей бедных служащих и рабочих, а также его родственник[4].

Так, Габдрахман Ибрагимович Киникеев, окончивший Казанскую татарскую учительскую школу в 1913 г., обучался на деньги заведующего медресе Хусаиновых в Оренбурге, имама 6-й соборной мечети, Абдул-Галима Давлетшина[5]. «Товарищество Старотимошкинской суконной мануфактуры Акчуриных» перед первой мировой войной (в 1912–1913 гг.) платило за учебу ученика второго класса КТУШ Исмаила Кадрилеева – 100 руб. и ученика Якуба Хабибуллина – 160 руб[6]. Рамиевы, Акчурины готовили педагогические кадры в Оренбурге, Казани, Троицке. Среди них в начале XX в. была Кояш Джаббарова, выпускница медресе при Балканском прииске Рамиевых. Она после окончания педагогических курсов в Оренбурге преподавала в родном медресе.

---

[1] Там же. Л. 71-73.

[2] Каспий. 1916. № 186.

[3] Письмо внучек купца А. Ишмуратова Мамлюры и Альмиры Садыковных Ишмуратовых автору от 15 мая 2003 г и сообщено автору в Казани летом 2005 г. (личный архив автора).

[4] Казанский телеграф. 1902. 18 октября. № 2940.

[5] НА РТ. Ф. 142. Оп. 1. Д. 378. Л. 82-82 об.

[6] Там же. Д. 299. Л. 11, 25-26.

Представители татарских купцов и промышленников занимались подготовкой и подбором учительских кадров для своих учебных заведений. Данная работа шла в нескольких направлениях. Во-первых, учителями мектебе, медресе и иных учебных заведений очень часто становились их домашние педагоги. Во-вторых, предприниматели приглашали в свои школы учителей других учебных заведений, как правило, талантливых и перспективных.Наконец, Рамиевы, Акчурины, Хусаиновы и другие предприниматели самым серьезным образом занимались подготовкой учительских кадров. Они во время учебы в своих медресе и мектебе выявляли способных учеников имеющих педагогическое будущее, которые направлялись в педагогические учебные заведения Казани, Оренбурга, Уфы, Троицка и других городов. Естественно, финансовые расходы несли предприниматели.

Все эти факты позволяют говорить о самом серьезном внимании татарских предпринимателей купцов и фабрикантов к подбору, подготовке и переподготовке кадров для учебных заведений, финансируемых ими

Библиография

ГАУО. Ф. 76. Оп. 1. Д. 649; Ф. Р-190. Оп. 2. Д. 266.
НА РТ. Ф. 142. Оп. 1. Д. 378; Ф. 160. Оп. 1. Д. 1441.

Таиров Н.И. Татарская буржуазия Поволжья и Приуралья: социальная деятельность, благотворительность и меценатство (60-е гг. XIX в. – 1917 г.). Казань, 2011.

Таиров Наиль Измайлович*, доктор исторических наук, доцент, Казанский государственный институт культуры, Казань, Россия; tairov-nail@yandex.ru*

Teacher training for children schools at the turn of XIX-XX centuries

The article, based on archival materials and other sources, reveals the process of teacher training for Tatar schools at the turn of the nineteenth and twentieth centuries.

Key words: tatar schools, teacher training, tatar entrepreneurs.

Tairov Nail Izmailovich*, doctor of historical sciences, associate professor Kazan state institute of culture, Kazan, Russia; tairov-nail@yandex.ru*

Раздел 5

ФУНКЦИИ, СОДЕРЖАНИЕ И ТЕХНОЛОГИИ ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

УДК 378+930.1

Леонтьева О.Б.

Мемориальный поворот в исторической науке и вузовском преподавании[1]

Поворот современной науки к изучению исторической памяти, формирование новой исследовательской парадигмы открывает новые возможности как для исследовании, так и для преподавания истории. Обращение к проблематике исторической памяти позволяет содержательно обогатить изучение курсов отечественной и зарубежной истории, историографии, а также истории культуры.

Ключевые слова: историческая память, преподавание истории, историография, история культуры.

В современной исторической науке можно констатировать смену парадигм, а именно, «обращение от изучения “общества” к изучению “памяти”»[2]. Сущность «мемориального поворота» в исторической науке состоит в том, что предметом исследования становится не историческое событие или явление как таковое, а сама память о прошлом, живущая в сознании общества: ее содержание, способы трансляции, социальные функции[3].

Интерес к проблематике памяти – явление не только научного, но и социального порядка. Тема памяти была одной из стержневых тем европейской культуры на протяжении всего XX

[1] Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ проект № 14-01-00418.

[2] Эксле О.Г. «История памяти» – новая парадигма исторической науки // Историческая наука сегодня: Теории, методы, перспективы / Под ред. Л.П. Репиной. М., 2011. С. 78.

[3] Репина Л.П. Концепции социальной и культурной памяти в современной историографии // Феномен прошлого / Отв. ред. И.М. Савельева, А.В. Полетаев. М., 2005. С. 122-169.

века: причиной тому были травмы, связанные с мировыми войнами и массовым насилием, разрыв исторического континуума, ощущение невозможности возвращения к былому. На рубеже XX–XXI вв. общественный интерес к проблемам памяти приобрел невиданные прежде масштабы. «Всемирное торжество памяти» проявляется в интересе разнообразных социальных групп к поискам своих «корней», в небывалом размахе коммеморативных практик, в создании специализированных «институций памяти»[1]. В российской науке проблематика памяти также актуальна: идейно-политические баталии вокруг событий прошлого свидетельствуют, что наши современники не просто обладают противоположными представлениями об одних и тех же исторических явлениях, но и мыслят различными историческими категориями.

Отличительными чертами «парадигмы памяти» считают следующие. Память интерпретируется современными исследователями не как пассивное воспроизведение прошлого, а как его преобразование, где субъект играет активную роль. Она трактуется как «интерсубъектный» феномен, поскольку личная память невозможна без социального контекста и связана с групповой идентичностью. Соответственно, историческая память воспринимается как способ создания и укрепления коллективной идентичности – национальной, государственной, классовой, конфессиональной или иной. В качестве «субъекта», носителя исторической памяти, в современных исследованиях могут выступать как крупные социальные группы, так и группы, выделенные по гендерному или поколенческому принципу, семейные династии, субкультурные сообщества, группы людей с общим травматическим опытом (память эмигрантов, узников концлагерей, ветеранов войн). Отсюда следует, что в памяти человеческого общества может сосуществовать «множество прошлых»; что в современном мире «мы сталкиваемся с плюрализмом памятей и интерпретаций истории, между собой несовместимых»[2].

Соответственно, предметное поле исследований очень широко: «устная история», «образы прошлого» в художественной культуре и политической пропаганде, практика школьного преподавания истории, коммеморативные ритуалы, обыденные представления о прошлом... Целью историка при этом является

---

[1] Нора П. Эра коммемораций // Нора П., Озуф М., Пюимеж Ж. де, Винок М. Франция-память. СПб., 1999. С. 95-148.

[2] Эксле О.Г. Указ. соч. С. 78.

понимание внутренней логики формирования коллективной идентичности. Так, центральной проблемой ряда исследований являются «стратегии памяти» – пути трансформации воспоминаний в рамках социальной памяти: героизация или виктимизация прошлого, «нормализация» травматического прошлого или же его «проработка» (широкое научное и общественное обсуждение «трудных» вопросов, связанное с критической моральной рефлексией). Одной из ключевых тем стала проблема «мифов исторической памяти» (не всегда достоверных, но образных и обладающих эмоциональной убедительностью представлений о прошлом), причин их возникновения и долговременного сохранения в общественном сознании[1].

Обращение к проблемам исторической памяти позволяет содержательно обогатить изучение курсов отечественной и зарубежной истории, историографии, а также истории культуры. Возможно также внедрение в учебную программу спецкурсов, посвященных исторической памяти как исследовательской проблеме.

При изучении курса истории той или иной страны или региона тема исторической памяти может звучать при обращении к значимым историческим событиям – как тема «длинных теней», которые отбрасывают события прошлого[2]. Задача преподавателя и студентов заключается в том, чтобы проследить, как и почему изменялись интерпретации события, как вокруг него формировались исторические мифы, в какой форме это событие «включено» в современную историческую память. Примером может служить исследование Ф.Б. Шенка об эволюции образа Александра Невского в русской культуре[3].

Другой возможный способ включения тематики памяти в общие курсы истории – обращение к «коммуникативной памяти» при изучении событий относительно недавней истории XX века. Работы по устной истории позволяют услышать «живые голоса» современников и очевидцев тех или иных событий. Исследования по социальной памяти на материалах историко-этнографических обследований позволяют посмотреть на такие

---

[1] Эрлих С.Е. История мифа. («Декабристская легенда» Герцена). СПб., 2006; Эрлих С.Е. Война мифов: Память о декабристах на рубеже тысячелетий. СПб.; М., 2016.

[2] Ассман А. Длинная тень прошлого. Мемориальная культура и историческая политика. М., 2014.

[3] Шенк Ф.Б. Александр Невский в русской культурной памяти: святой, правитель, национальный герой (1263-2000). М., 2007.

эпохальные события, как коллективизация или Великая Отечественная война, глазами крестьянства, понять особенности крестьянской «картины мира»[1]. В работах по личной и семейной памяти предстает история XX века с его беспрецедентной социальной мобильностью, преломленная через историю отдельно взятой семьи[2]. Такие монографии могут использоваться и как ориентиры для исследовательской работы самих студентов по их семейной истории, что способствует укреплению межпоколенческих коммуникаций и позволяет увидеть «большую» историю через «микроскоп» индивидуальных судеб.

В курсе историографии проблематика исторической памяти может фигурировать в различных аспектах. Продуктивным может оказаться проблемно-ориентированный подход, предполагающий, что преподаватель и студенты стремятся выявить, как с ходом времени изменялись подходы к изучению конкретных исторических проблем, и при этом – оценить степень вовлеченности исторической науки в общественные дискуссии своего времени. (Примером может служить работа П. Хаттона, где прослеживается, как изменялись – от поколения к поколению французских историков – трактовки Великой французской революции)[3]. Этот подход позволяет расширить традиционное проблемное поле классической историографии.

В то же время в рамках курса историографии может быть затронута проблема соотношения исторической памяти и исторической науки. Так, в соответствии с подходом, предложенным М.А. Баргом, и историческая память, и историческая наука являются составляющими исторического сознания общества; формы и методы историографии неразрывно связаны с данным типом культуры, с ее мировоззренческой сутью, с тем, как люди той или иной эпохи осознают «связь времен», ориентируются в настоящем и ставят цели на будущее[4]. Однако историческая наука и историческая память не тождественны друг другу; как подчеркивает А. Мегилл, история не является «просто суммой

---

[1] Кознова И.Е. XX век в социальной памяти российского крестьянства. М., 2000.

[2] Нарский И.В. Фотокарточка на память: Семейные истории, фотографические послания и советское детство (Автобио-историо-графический роман). Челябинск, 2008; Чуйкина С.А. Дворянская память: «бывшие» в советском городе (Ленинград, 1920-30-е годы). СПб., 2006.

[3] Хаттон П. История как искусство памяти. СПб., 2003. С.289.

[4] Барг М.А. Историческое сознание как проблема историографии // «Цепь времен»: проблемы исторического сознания / Отв. ред. Л.П. Репина. М., 2005. С. 12-37.

всех возможных воспоминаний», и задачи истории невозможно свести к «сохранению» памяти: «Память… по определению субъективна; она может также быть иррациональной и противоречивой. С другой стороны, история как дисциплина должна быть объективной, упорядоченной, аргументированной»; задача истории – поиск доказательств и их критическая проверка, хотя в ней всегда и сохраняется «некий непостижимый остаток»[1].

Изучение исторической памяти уместно и в преподавании курса истории культуры: обращение к этой тематике позволяет увидеть за сменой господствующих стилей или художественных направлений симптомы важных перемен в сознании самого общества. В этом ключе выполнена монография А.С. Святославского, где организующим принципом служит концепция «парадигм памяти», сменявших друг друга в российской культуре на протяжении многих веков (церковно-православной, народно-бытовой, классицистической, советской); каждой из этих парадигм памяти присущи свои формы коммеморации, свои представления о том, что/кто подлежит увековечению, наконец, свой художественный стиль[2].

Продуктивным методическим приемом является изучение того, как образ исторического персонажа или события переходил из сферы профессионального историописания в сферу исторических жанров искусства и мемориальных практик, как изменялась при этом семантическая и аксиологическая составляющая образа[3]. Такой подход позволяет объединить курсы историографии и истории культуры в едином проблемном поле: например, оценить значимость того или иного научного направления по степени его влияния не только на ученые круги, но и на художественную культуру и обыденные исторические представления своего времени.

Таким образом, изучение структур исторической памяти позволяет студентам наглядно убедиться, что знания о прошлом и образы прошлого, хранящиеся в коллективной памяти общества, несут в себе не только познавательно-информативную, но и идентификационную, аксиологическую функции: их назначение – дать социальной группе ощущение общего прошлого, сформировать коллективную идентичность. Эволюция истори-

---

[1] Мегилл А. Историческая эпистемология. М., 2009. С. 127 и далее.

[2] Святославский А.В. История России в зеркале памяти. Механизмы формирования исторических образов. М., 2013. С. 462-463.

[3] Леонтьева О.Б. Историческая память и образы прошлого в российской культуре XIX – начала XX вв. Самара, 2011.

ческой культуры общества предстает как многоуровневый процесс, по отношению к которому развитие профессиональной исторической науки – лишь верхушка айсберга; студенты получают возможность понять и оценить, почему пересмотр картины общего прошлого подчас бывает столь трудным и болезненным для общественного сознания.

Это, в свою очередь, позволяет поставить в рамках учебных курсов вопросы профессиональной этики и социальной ответственности историка, поиск ответов на которые предполагает осознанный выбор жизненной позиции. Умение ориентироваться в мире исторической памяти, устойчивых представлений о прошлом и исторических «мифов» общественного сознания – важная часть профессиональной культуры современного специалиста-историка.

Библиография

Ассман А. Длинная тень прошлого. Мемориальная культура и историческая политика. М., 2014.

Барг М.А. Историческое сознание как проблема историографии // «Цепь времен»: проблемы исторического сознания / Отв. ред. Л.П. Репина. М., 2005. С. 12-37.

Кознова И.Е. XX век в социальной памяти российского крестьянства. М., 2000.

Леонтьева О.Б. Историческая память и образы прошлого в российской культуре XIX – начала XX вв. Самара, 2011.

Мегилл А. Историческая эпистемология. М., 2009.

Нарский И.В. Фотокарточка на память: Семейные истории, фотографические послания и советское детство (Автобио-историо-графический роман). Челябинск, 2008.

Нора П. Эра коммемораций // Нора П., Озуф М., Пюимеж Ж. де, Винок М. Франция-память. СПб., 1999. С. 95-148.

Репина Л.П. Концепции социальной и культурной памяти в современной историографии // Феномен прошлого / Отв. ред. И.М. Савельева, А.В. Полетаев. М., 2005. С. 122-169.

Святославский А.В. История России в зеркале памяти. Механизмы формирования исторических образов. М., 2013. С. 462-463.

Хаттон П. История как искусство памяти. СПб., 2003.

Чуйкина С.А. Дворянская память: «бывшие» в советском городе (Ленинград, 1920-30-е годы). СПб., 2006.

Шенк Ф.Б. Александр Невский в русской культурной памяти: святой, правитель, национальный герой (1263-2000). М., 2007.

Эксле О.Г. «История памяти» – новая парадигма исторической науки // Историческая наука сегодня: Теории, методы, перспективы / Под ред. Л.П. Репиной. М., 2011.

Эрлих С.Е. История мифа. («Декабристская легенда» Герцена). СПб., 2006.

Эрлих С.Е. Война мифов: Память о декабристах на рубеже тысячелетий. СПб.; М., 2016.

Леонтьева Ольга Борисовна, *доктор исторических наук, профессор кафедры российской истории Самарского государственного аэрокосмического университета имени академика С.П. Королева (национально-исследовательского университета), Самара, Россия; oleontieva@yandex.ru*

The Memorial Turn in Historical Studies and University Teaching

Turn of modern science to the study of historical memory, the formation of a new research paradigm opens up new possibilities for research and for teaching history. Appeal to the problems of historical memory allows meaningfully enrich the study of domestic and foreign courses of history, historiography and history of culture.

Key words: historical memory; teaching history; historiography; cultural history.

Leontieva Olga Borisovna, *doctor of historical sciences, professor of russian history of the samara Ssate aerospace university named after academician S.P. Korolev (national research university), Samara, Russia; oleontieva@yandex.ru*

УДК 372.8:94

Пестерев Е.В.

Проблемы преподавания истории в контексте внедрения Концепции нового учебно-методического комплекса по отечественной истории в образовательный процесс

Статья посвящена некоторым проблемам внедрения новой концепции Историко-культурного стандарта в образовательный процесс. При этом автор акцентирует внимание на то, что эффективное внедрение Концепции станет возможным лишь после устранения обозначенных противоречий.

Ключевые слова: преподавание истории в школе, учебно-методический комплекс по отечественной истории, историко-культурный стандарт, концепция, противоречия.

Ни для кого не секрет, что два с половиной десятилетия, прошедшие с момента распада СССР, были для системы общего исторического образования в нашей стране временем сумбура, хаоса и дезориентации. Отсутствовало единство не только в оценках событий и явлений прошлого, но и в понимании целей и задач преподавания истории в школе. Это приводило к жёсткой критике системы образования со стороны общественности.

В последние несколько лет на это обстоятельство наложились серьёзные сдвиги в самоидентификации целых народов и крупных сообществ, что неизбежно привело к пересмотру взглядов на историческое прошлое. Ревизии подверглись устоявшиеся оценки таких важнейших событий мировой и российской истории, как например, Вторая мировая война. По меткому выражению П.В. Акульшина и И.Н. Гребёнкина, «Поле истории становится полем беспощадной борьбы, ставка в которой – судьба государств, этносов, цивилизаций… Школа и школьный учебник истории в этих условиях также превращаются в передовую линию борьбы за умы и души молодого поколения»[1].

В связи с этим чётко обозначилась насущная потребность в наведении порядка в данном вопросе. Впервые идею создания «единого учебника» истории еще в феврале 2013 года озвучил президент РФ В.В. Путин: «Должна быть какая-то каноническая

---

[1] Акульшин П.В., Гребёнкин И.Н. Историко-культурный стандарт: концепция, рекомендации, содержание. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/istoriko-kulturnyy-standart-kontseptsiya-rekomendatsii-soderzhanie.

версия нашей истории. Если действительно мы будем на востоке изучать одну историю, на Урале – вторую, в европейской части – третью, это в целом может разрушать, и наверняка будет разрушать, единое гуманитарное пространство нашей многонациональной нации»[1].

Активная работа в этом направлении привела к утверждению 30 октября 2013 года на расширенном заседании Совета Российского исторического общества (РИО) Концепции нового учебно-методического комплекса по отечественной истории. Она стала продуктом не только усилий РИО, но и широкого общественного обсуждения с участием ведущих учёных, педагогического сообщества, родительской общественности и даже религиозных организаций.

В настоящее время осуществляется внедрение Концепции в образовательный процесс. Изменениям подверглось содержание примерных программ и контрольно-измерительных материалов, используемых при итоговой аттестации. Проведена историко-культурная экспертиза, по итогам которой было объявлено о принятом решении считать соответствующими Концепции и рекомендованными к включению в Федеральный перечень учебников три законченные предметные линии. Продолжается также разработка учебных пособий и методических материалов по отечественной истории.

Однако было бы преувеличением утверждать, что с 1 сентября 2015 года во всех школах преподавание истории осуществляется в соответствии с единой концепцией. Причин несколько.

Во-первых, новые учебники и методические пособия ещё только выходят в свет и денег на их приобретение школам не выделялось. При этом приказом министра образования и науки РФ №576 от 8 июня 2015 года образовательным организациям разрешено в течение пяти лет использовать старые учебники, исключённые из Федерального перечня.

Во-вторых, рекомендация перейти в трёхлетний срок на линейную систему преподавания истории, заложенную в Концепцию, приходит в противоречие с необходимостью сдачи основного государственного экзамена в 9 классе, так как к его окончанию выпускники ещё не пройдут полного курса отечественной истории.

---

[1] Историко-культурный стандарт: новый взгляд на историю России. URL: http://club.mon.gov.ru/discussions/9

В-третьих, несмотря на разработку РИО совместно с Минобрнауки предложений по обеспечению синхронизации содержания учебных курсов по отечественной и всеобщей истории, работа в этом направлении далека от завершения, и переход в настоящее время на линейную систему преподавания истории России приведёт к разрыву в связности изучения этих двух курсов.

В-четвёртых, многие педагоги не спешат осваивать Концепцию и включённый в её состав Историко-культурный стандарт. По мнению участника авторской группы одной из трёх одобренных линий учебников, учителя московской гимназии № 1539 И.Н. Фёдорова, это связано с «усталостью от постоянных изменений в содержании программы, отсутствием чётких ориентиров, острым недостатком методической помощи»[1].

В-пятых, не стоит забывать и об этнокультурном компоненте. В школьном курсе истории необходимо учитывать многонациональный и поликонфессиональный состав населения страны как важнейшую особенность отечественной истории. Преподавание региональной истории в контексте истории России является необходимой составляющей развития демократического государства, формирования современной толерантной личности, готовой к восприятию этнического и конфессионального многообразия мира. Для каждого из регионов России должен быть сформирован перечень «сквозных» исторических сюжетов, основанных на балансе между историей государства, общества и отдельных людей, между политической, социальной и культурной историей, между историей национальной, мировой и локальной. Вопросы учебно-методического обеспечения преподавания региональной истории является на сегодняшний день проблемой, требующей отдельного внимания. Модель преподавания региональной истории, которая должна являться дополнением к историко-культурному стандарту, к сожалению, еще не выработана.

И последнее, вопрос о «трудных вопросах истории». Это вопрос вопросов! Академики во главе с директором Института общей истории РАН А.О. Чубарьяном выявили 31 такой вопрос[2]. Предполагается, что спорные темы предназначены не столько для учеников, сколько для учителей. Однако, даже беглый

---

[1] История в школе: почему учителя не спешат осваивать историко-культурный стандарт. URL: http://www.ug.ru/article/831.

[2] Выявлены трудные вопросы истории России // Независимая газета. URL: http://www.ng.ru/politics/2013-06-11/1_history.html

взгляд на данную проблему показывает по крайней мере две вещи. Во-первых, получается, что единого подхода к российской истории нет и быть не может. Ведь трудности связаны с каждым из ключевых этапов существования нашего государства. А во-вторых, некоторые из «трудных вопросов» сформулированы таким образом, что они неизбежно вызывают в ходе общественного обсуждения не просто яростные схватки, но и скандалы. В том числе и международные.

Таким образом, приходится признать, что эффективное внедрение Концепции станет возможным лишь после решения вышеуказанных проблем. Кроме того, представляется логичным совершать переход последовательно, учитывая определенный подготовительный период.

Библиография

Акульшин П.В., Гребёнкин И.Н. Историко-культурный стандарт: концепция, рекомендации, содержание. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/istoriko-kulturnyy-standart-kontseptsiya-rekomendatsii-soderzhanie.

Историко-культурный стандарт: новый взгляд на историю России. – Режим доступа: http://club.mon.gov.ru/discussions/9.

История в школе: почему учителя не спешат осваивать историко-культурный стандарт. – URL: http://www.ug.ru/article/831.

Выявлены трудные вопросы истории России // Независимая газета. Политика. URL: http://www.ng.ru/politics/2013-06-11/1_history.html.

Пестерев Евгений Владимирович, к*андидат исторических наук, заместитель директора по научно-методической работе, учитель истории и обществознания Лицея № 3 г. Екатеринбурга, Россия; 17071982evp@rambler.ru*

Problems of History Teaching in the Context of Introducing the Concept of a New Educational-Methodical Complex on Domestic History in the Educational Process.

The article is devoted to some problems of the introduction of the new concept of the Historical and cultural standard in the educational process. The author emphasizes the fact that effective implementation of the Concept will be possible only after the elimination of designated contradictions.

Key words: teaching history in schools, educational-methodical complex on national history, the historical and cultural standard the concept of contradiction.

Pesterev Evgenii Vladimirovich*, candidate of historical sciences, deputy director of scientific and methodical work, the teacher of history and social sciences of lyceum № 3, Yekaterinburg, Russia; 17071982evp@rambler.ru*

УДК 908

Жидченко А.В.

«История малой родины» как инструмент патриотического воспитания в процессе преподавания истории в средней школе (по материалам города Альметьевска)

В статье раскрываются некоторые аспекты использования истории «Малой Родины» в качестве инструмента патриотического воспитания и формирования интереса к истории родного города и страны в целом у учащейся молодежи. Подобный опыт показан на примере исторического своеобразия города нефтяной промышленности Татарстана – Альметьевска.

Ключевые слова: город, исторический контекст, история СССР, «Малая Родина», Альметьевск

Роль учителя в формировании будущего поколения нации очень велика, и на сегодняшний день ее значение еще больше возрастает в связи с возрастающей глобализацией и утратой некоторых культурно-исторических традиций. Разные города, в которых проживает сегодня учащаяся молодежь России, имеют каждый свою уникальную историю, и знание этой истории является одним из элементов формирование личности гражданина России.

В современный период города и городские районы, построенные в середине прошлого века, не воспринимаются в качестве уникальных объектов, нуждающихся в особой охране и особом внимании со стороны общества. Даже среди исследователей городской культуры и историков-урбанистов не так много специалистов, которых бы интересовал именно этот период в развитии советского градостроительства. Однако стоит отметить, что в последнее время их становится все больше. В связи с антропологическим поворотом в гуманитарных науках в целом и в исторической науке в частности актуальными становятся исследования в области социальной истории в контексте изучения различных аспектов жизни человека в реалиях определенного периода истории.

Отечественная история в настоящее время обогащается новыми историческими фактами, а также становится более глубокой в связи с осмыслением и разработкой фактов, ранее известных, но получающим новое звучание при анализе их с применением ранее не применявшихся подходов. При этом остаются не-

раскрытыми в определенном ракурсе те периоды истории нашей страны, которые могут иметь значение для реконструкции целостной картины жизни людей разных поколений. В конечном счете они становятся важными для более общих выводов в рамках понимания социальных трансформаций и общественной эволюции на протяжении длительных исторических периодов.

С другой стороны, нельзя не отметить активно растущий в последнее время рост актуальности проблемы сохранения и популяризации историко-культурного наследия. При этом на уровне отдельных стран и в мировом масштабе особо подчеркивается не только научная, но и чрезвычайно важная общественная значимость данной проблемы. В этой связи особенно плодотворным оказывается сотрудничество ученых и представителей власти. Ученые, в первую очередь, историки, культурологи и искусствоведы, атаке специалисты в других областях гуманитарной сферы, способны подготовить научную основу важности сохранения отдельных пластов историко-культурного наследия. В свою очередь представители органов государственной и муниципальной власти совместно с общественными организациями могут создать определенные инструменты и механизмы, как сохранения, так и популяризации исторически значимых объектов материальной и нематериальной культуры.

На сегодняшний день в нашей стране подобные механизмы можно считать сформировавшимися, однако проблема приобретает более глубокое значение при обращении к тем объектам прошлого в городском пространстве, которые отличаются массовостью, сравнительно короткой историей и отсутствием официальной признанной исторической ценности. К таким объектам можно отнести новые городские районы 1950–60-х гг. Однако вместе с вышеперечисленными признаками они составляют условное «ядро» социальной истории России и СССР в середине XX в. В связи с тем, что в этот период численность городского населения в советском союзе впервые превысила число сельских жителей, районы массового жилищного строительства стали катализаторами нового образа жизни почти половины, а затем и большинства людей нашей страны.

В процессе преподавания российской истории XX века в школах учитель истории имеет достаточно обширное пространство для творческого маневра. Это заключается, прежде всего, в том, что тот город, в котором живут и учатся ученики, является частью этой истории, а их родители и представители

старшего поколения в целом – живыми свидетелями ставших уже историческими событий.

В СССР строилось большое количество новых жилых домов. Причем массовый характер этот процесс приобрел не в годы хрущевской оттепели, а раньше – в первой половине 1950-х гг., но наиболее полное развитие получил в середине 1950–60-х гг.

Изучение возможностей использования истории города как элемента патриотического воспитания в процессе преподавания истории России в средней школе, будет в данной работе показано на примере татарского города Альметьевска.

С исторической и архитектурной точки зрения рассматривать подобные города в качестве возможного особого объекта культурного наследия может показаться преждевременным, однако за счёт именно таких районов не только происходило расширение уже основанных городов, но и образование городов совершенно новых. Для них жилищное строительство середины XX века стало историческим ядром всего города. Следовательно, подобные районы становятся основной локальной истории в подобных примерах. Стоит отметить, что в Сибири их было достаточно много.

Что касается новых районов массового жилищного строительства 1950–60-х гг., то и они в свою очередь выполнили важнейшую функцию формирования нескольких поколений советских граждан. И их культурно-историческая специфика состоит не только в материальном воплощении отдельного исторического период нашей страны, но еще и в сохранении культурной памяти о той повседневной жизни, которая наполнила эти районы полвека назад.

Для того, чтобы подчеркнуть значение нефтяной отрасли в СССР на этапе послевоенной индустриализации, можно привести статистические сведения и исторические факты. Реальное освоение территории Предуралья и Зауралья нефтяниками началось только после войны. Значимость нефтяной промышленности в СССР в 1950-е гг. последующие годы постоянно возрастало, так как, с точки зрения М.В. Комгорта, «энергетическая компонента советской экономики приобретала особое значение в связи с необходимостью осуществления масштабной программы создания материально-технической базы строительства коммунизма, намеченной XXII съездом КПСС»[1]. Статистические

[1] Комгорт М.В. Стратегия освоения нефтегазовых ресурсов восточных районов страны в промышленной политике государства (1920–1960-е гг.) // Становление индустриально-урбанистического общества в Урало-Сибирском регионе:

данные свидетельствуют, что в середине 1950 – 1960-х гг. нефтяная промышленность была одной из приоритетных отраслей в сфере строительства для Башкирской АССР.

Большие объемы капитального строительства были и в такой отрасли, как «строительство предприятий нефтяной промышленности». На жилье для строителей нефтезаводов и жилых районах при них в 1956 году выделялось 16068 тыс. руб., а фактическая стоимость построенного жилья для застройщика в том же году обошлась в 17297 тыс. руб., из них – 14092 тыс. шли на кирпичное и каменное строительство, а 3205 на деревянные постройки. Всего было введено в действие жилых домов общей площадью 22572 кв. метра, из них 18447 в кирпичных и каменных домах, 4125 в деревянных. Жилой площади 14537 метров, из них 11007 в кирпичных и каменных домах, а 3530 в деревянных[1].

Во-первых, на примере «нефтяной столицы» Татарстана, города Альметьевска, можно представить формируемую для нефтяников городскую среду и проблемы этого процесса. Бурный рост города не позволял удовлетворять культурно-бытовые нужды его жителей. Здесь быстрыми темпами строились кварталы жилых домов, школы, ясли, больницы, столовые, магазины. Однако трудно было достать хорошую книгу, так как книжный магазин был всего один на весь город, а фонд библиотеки пополнялся крайне редко. Не доставало кинотеатров и клубов, которые, как полагало советское руководство, были одними из важнейших элементов новой городской среды. Ставился вопрос об организации драматического театра. Медленно строились такие предприятия, как хлебозавод, завод безалкогольных напитков, больничный городок[2].

Однако в целом нефтяная отрасль в СССР на этапе послевоенной индустриализации была одна из самых передовых. Поэтому государство не жалело средств, вкладывая их в развитие «городов нефтяников». Для нефтяников в то время были построены здравницы: на Кавказе и Украине, в Средней Азии и Поволжье, в Сибири и на Дальнем Востоке. Всего за 1956 год

подходы, исследования, результаты. Материалы межрегиональной научной конференции. Новосибирск, 2010. С. 87-91.

[1] Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ). Ф. 374. Оп. 30. Д. 8312. Л. 55.

[2] Краснов А.П. О некоторых культурно-бытовых нуждах молодого города нефтяников // Нефтяник. 1956. № 11. С. 33.

80 тысяч работников и служащих нефтяной промышленности СССР получили путевки в санатории или дома отдыха[1].

Формирование городского пространства татарского Альметьевска является характерным для многих городов СССР примером синтеза этнокультурных традиций и трансформации этногендерных отношений. Эти трансформации происходили в разных направлениях – от быта до воспитания детей и в конченом счете сохранились в рамках внутрисемейного круга, который ограничивался отдельной квартирой, а также родственными и дружескими связями. Пример строящегося в 1950–60-е гг. исторического ядра города Альметьевска интересен, но не является исчерпывающим. В этот же период в соседней Башкирской АССР строился новый город нефтяников Октябрьский, буквально в 15–20 км от нового города Салавата продолжалось строительство первооткрывателя Башкирской нефти Ишимбая. Но при этом многие отмечали, что наиболее заметным в те годы в Татарстане шло развитие «нефтяной столицы республики» Альметьевска. Стоит отметить, что и для ряда этих городов, которые также застраивались в годы Хрущевской «оттепели» характерны интересные трансформации этногендерных отношений, происходившие в тесной связи с общим процессов урбанизации и унификации.

Стоит отметить, что учителя истории для формирования интереса к предмету в целом, могут использовать более глубинные пласты информации и факты о прошлом того города, в котором проживают учащиеся. В частности, история города Альметьевска уходил вглубь веков.

В 1990-е гг. при археологических раскопках найдены богатый клад бронзовых сельхозорудий труда возле деревин Дербедень, глиняная посуда, городища и поселения, относящиеся к различным культурам и эпохам, близ деревень Верхний Акташ, Зай-Чишма, Нижняя Мак-гама и других. И во времена миграции кочевников, и в средние века, и в эпоху Булгарского государства. Казанского ханства здесь кипела жизнь. Известно также, что некоторые деревни Альметьевского района основаны несколько столетий тому назад, многие появились только в первой половине XVIII столетия. Одни переселились при падении Булгарского государства и от них отделились представители родов в поисках обильных природных и земельных угодий, другие пришли из «Заказанья»[2].

---

[1] Здесь отдыхают нефтяники // Нефтяник. 1956. № 8. С. 18-19.

[2] История города Альметьевск. URL: http://e-almet.ru/spravka/static/history-almet (дата обращения: 8.02.2016).

Таким образом, история города Альметьевска, как и других российских городов, является уникальным фрагментом общеисторического контекста развития нашей страны в середине XX века. Представление истории одного, пусть и небольшого города, с точки зрения его значимости и обусловленности исторического развития, может вызвать интерес у учащейся молодежи, что в дальнейшем может оказать влияние на желание вложить собственные усилия в развитие «Малой Родины».

Библиография

Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ). Ф. 374. Оп. 30. Д. 8312. Л. 55.

Здесь отдыхают нефтяники // Нефтяник. 1956. № 8. С. 18-19.

История города Альметьевск. URL: http://e-almet.ru/spravka/static/history-almet (дата обращения: 8.02.2016).

Комгорт М.В. Стратегия освоения нефтегазовых ресурсов восточных районов страны в промышленной политике государства (1920–1960-е гг.) // Становление индустриально-урбанистического общества в Урало-Сибирском регионе: подходы, исследования, результаты. Материалы межрегиональной научной конференции. Новосибирск: Параллель. 2010. С. 87-91.

Краснов А.П. О некоторых культурно-бытовых нуждах молодого города нефтяников // Нефтяник. 1956. № 11.

Жидченко Александр Владимирович, *кандидат исторических наук, преподаватель Останкинского института телевидения и радиовещания, руководитель Института исследований социальной памяти, г. Москва, Россия; Zhidchenko220689@yandex.ru*

«The History of small Homeland» as an instrument of patriotic education in the teaching of history in secondary schools (on the Materials of Almetyevsk City)

The article describes some aspects of the history of the «Small Motherland» as an instrument of patriotic education and formation of interest to the history of his native city and the country in general, students. This experience shows the example of the historical identity of the city of the oil industry of Tatarstan – Almetyevsk.

Key words: city, historical context, the history of the USSR, «Little Homeland», Almetyevsk

Zidchenko Aleksandr Vladimirovich*, candidate of historical sciences, head of the Institute of Social Memory Studies, Moscow, Russia; Zhidchenko220689@yandex.ru*

УДК373/378

Николаи Ф.В., Кобылин И.И.

Устная история и военно-историческая антропология: из опыта организации самостоятельной работы студентов и школьников

Современная мемориальная культура вообще и «устная история» в частности обладают педагогическим измерением, которое сложно переоценить. Для студентов и школьников, работающих с ветеранами локальных конфликтов, историческая дисциплина перестает быть отчужденным академическим знанием, обретая личностный, экзистенциальный смысл. При этом такая работа прививает и важнейшие исследовательские навыки. Именно в конкретном диалоге рождается умение соотнести уникальность свидетельства с общим массивом источников.

Ключевые слова: устная история, военная антропология, исследования памяти, практики коммеморации, ветераны локальных конфликтов.

Прежде всего, хотелось бы уточнить, что научные интересы авторов данной статьи к проблемам преподавания истории относятся скорее косвенно. Однако полемика о «мемориальном буме» в западной историографии последних 30 лет выходит за рамки чисто теоретического анализа и оказывается неразрывно связано со сферой социально-культурных практик, а потому обладает не только перформативным, но и очевидным педагогическим измерением[1]. Говоря в этом контексте об устной истории, стоит напомнить, что как в западной, так и в отечественной литературе уже очень давно и активно обсуждаются ее социальный пафос[2], роль нарративной структуры устных свидетельств[3], степень транзитивности жизненного опыта *Другого*[4]. Относительно военно-исторической антропологии следует отметить, что здесь также нет единства взглядов по ряду принципиальных вопросов – экзистенциальности опыта ком-

---

[1] Баба Х. ДиссемиНация: время, повествование и края современной нации // Синий диван. 2005. № 6. С. 68-118.

[2] Томпсон П. Голос прошлого: устная история. М., 2003; Frisch M. A Shared Authority: Essays on the Craft and Meaning of Oral and Public History. N.Y., 1990.

[3] Grele M. Movement without Aim: Methodological and Theoretical problems in Oral History // The Oral History Reader / ed. ву R. Perks, A. Thompson. N.Y., 1998. P. 38-52; Черепанова Р.С. О некоторых проблемах и приемах работы с устными источниками // Вестник Южно-Уральского университета. 2013. № 1. Т.13. С. 81-86.

[4] Нитхаммер Л. Вопросы к немецкой памяти. Статьи по устной истории. М., 2012.

батантов[1] или его зависимости от медиа[2], материализации этого опыта[3] или зависимости от социально-политических процессов (например, де-модернизации 1990-х[4]) и т.д. В любом случае, oral history и военная антропология позволяют проблематизировать (и конкретизировать) некоторые принципиально важные вопросы современных memory studies[5].

С 2013 г. авторы данной статьи работают с ветеранами локальных конфликтов, которые часто отказываются говорить о войне напрямую. Валера (прапорщик, Чечня 1995-1996): «Мы даже друг с другом редко говорим о той войне»[6]. Анализ причин такого нежелания требует отдельного разговора. Отметим здесь лишь «политику умолчания» (отсутствие общепризнанных рамок и практик публичных дискуссий по итогам этих войн); рост значения телесной памяти, отодвигающей прежние метафоры на задний план; а также ограниченность «сеттинга» или инфраструктуры разговора о прошлом, которую предлагает своим респондентам современное академическое сообщество.

Впрочем, хотя ветераны локальных войн крайне неохотно говорят о своем личном опыте, они достаточно активно включаются в обсуждение военных фотографий (и своих, и журналистских), деятельности ветеранских организаций и музеев, создания мемориалов, дискуссий на интернет-форумах, обсуждении книг, документальных и художественных книг и т.д. Все эти вопросы легко становятся поводом для диалога, находящегося где-то между биографическим нарративом и «военной байкой». Это весьма специфическое «припоминание», в равной степени связанное с прошлым и актуальным настоящим, носит не столько нарративный, сколько образный характер.

---

[1] Сенявская Е.С. Психология войны в XX веке. Исторический опыт России. М., 1999.

[2] Зверева Г.В. «Работа для мужчин»? Чеченская война в массовом кино России // Неприкосновенный запас. 2002. № 6. С.102-109 и др.

[3] Oushakine S.A. The Patriotism of Despair: Nation, War, and Loss in Russia. Ithaca; L., 2009.

[4] Тишков В.В. Общество в вооруженном конфликте (этнография чеченской войны) М., 2001.

[5] Рожанский М. «Устная история» – философия памяти // Общественные науки и современность. 1990. № 6. С. 141-150.

[6] Аналогичную ситуацию отмечают и западные военные антропологи. Например, см.: Wool Z. Emergent Ordinaries at Walter Reed Army Medical Center: An Ethnography of Extra / ordinary Encounter. Diss… PhD. University of Toronto, 2011. P. 56.

Для того чтобы активизировать подобный диалог мы стараемся отталкиваться от привычных для ветеранов практик. Например, приглашаем их встретиться со студентами, что напоминает распространенную в СССР форму общения с ветеранами Великой Отечественной войны. В таких разговорах на границе приватного / публичного и героический, и трагический нарративы чаще всего не срабатывают, – акцент переносится на окопную повседневность. При этом ветераны чаще всего используют 3-4 дискурсивные стратегии, индивидуально выбирая степень их соотнесения:

1. *Экзистенциальная*. Андрей (майор, ЧР 1995-1996, 1999-2000): «[Мы] Увидели, что такое война – грязь, кровь, смерть… В Чечне в это время я получил больше жизненного опыта»[1]. Олег (снайпер, ЧР 1999-2000): «Я простой солдат, который некоторое время провёл на войне. Это был не просто промежуток жизни. Война оставила глубокий рубец в моём сердце, который никогда не заживёт, эта рана будет кровоточить всю жизнь»[2]. Травма здесь выступает метафорой специфического экзистенциального опыта, артикулировать который ветераны часто пытаются именно в психосоматическом ключе.

2. Вторую из них можно условно назвать *культурно-идеологической*. Это жесткое противопоставление *своего* и *чужого*. Александр (старший лейтенант, ЧР 1999-2000): «Бриться нужно было обязательно. Если на выходе, особенно в сумерках или ночью я вижу *бородатого* – я же сразу стреляю. Там же кто первый, у кого реакция лучше. Бородатые – это *они*, так что *нам* надо было бриться обязательно»[3].

3. *Ирония* как выстраивание дистанции, активизации способности противостоять кризису, а заодно нарративно объединить противоречащие друг другу фрагменты опыта. Игорь (лейтенант, военный психолог, Чечня 1999-2000) отвечает на вопрос о смысле своего дневника так: «Ф.Н.: – Зачем ты писал этот текст? Можно сказать, что ты писал его как бы после событий, – после их счастливого завершения? Ты жив, можешь с иронией посмотреть на все эти злоключения и т.д. Игорь: – Да. Но и чтобы приятно было читать. Чтобы возвращаясь к этому, я не думал: о господи, жрать было нечего, патронов всего 60 штук, магазинов к автомату нет, бронежилета нет, каски нет, берцы ху-

---

[1] Киселев В.П. Разведбат. М., 2008. С. 9.
[2] Там же. С. 228.
[3] Интервью 12.11.2014. Архив автора.

дые… Если, знаешь, только о плохом … [пауза] – да никому это не интересно, на самом деле. Вот была у меня ситуация: в окружение попали, все плохо. Думал: сейчас нас с минометов расстреляют, потому что мы на открытой площадке; или мины сэкономят, – потом? А я после этого многодневного перехода так устал <…> Ничего нету: жрать нету, вода – снег только топить. А кругом духи. Залез в спальный мешок. Вот знаешь, просто снял с себя всю мокрую и грязную одежду, запихал вниз. Одел сухое нательное белье. Холодно, февраль месяц, а спальник синтетический не греет. Лег, закрыл глаза, думаю, – похеру, пусть убивают. Абстрагировался… – и так хорошо выспался! И вот то же самое с тем, что писал. Вот реальное, но как бы в другой плоскости – более оптимистичной, менее рациональной, более жизнерадостной. Пришел мокрый в палатку, переоделся, попил чаю, – об этом и написать приятно. Пишешь – греешься. Читаешь – тоже теплее становится. <…> Я знал, что потом буду читать с тем же настроением, что писал»[1].

Важно подчеркнуть, что все эти нарративные стратегии постоянно оказываются под вопросом, – ни одна из них не охватывает весь спектр военного опыта. Поэтому ветераны вынуждены по-разному совмещать эти позиции и откровенно признавать фрагментарность военного опыта.

Сталкиваясь с этой фрагментарностью и неполнотой, студенты часто испытывают «шок детипизации», «кризис (организационный, коммуникационный, теоретический), который устная история бросает истории ‘классической’»[2]. В этих условиях вопросы методики интервьюирования и сбора полевого материала выходят на передний план, приобретают принципиальное значение. С другой стороны, через обсуждение, организацию и планирование дальнейшей полевой работы студенты включаются в новые формы организации внеурочной деятельности и музейной педагогики, которые могут быть использованы ими в собственной последующей работе в школе.

На этом далеко не простом материале студенты могут понять, что хотя, как справедливо отмечает профессор Б. Соммер из Небраски, «Рассказы составляют ткань нашей жизни»[3], эти рассказы часто оказываются внутренне противоречивы. И задача исследователя (даже начинающего) – попытаться корректно

---

[1] Интервью 20.04.2015. Архив автора.

[2] Нитхаммер Л. Вопросы к немецкой памяти. С. 39.

[3] Sommer B.W., Quinlan M.K. The Oral History Manual. Plymouth, 2009. P. vii.

соотнести (антропологическую) уникальность конкретного свидетельства и общие тенденции определенной совокупности (исторических) источников.

Библиография

Frisch M. A Shared Authority: Essays on the Craft and Meaning of Oral and Public History. N.Y.: State University of New York Press, 1990. 300 p.

Grele M. Movement without Aim: Methodological and Theoretical problems in Oral History // The Oral History Reader / Ed. ву R. Perks, A. Thompson. N.Y.: Routledge, 1998. P. 38-52.

Oushakine S.A. The Patriotism of Despair: Nation, War, and Loss in Russia. Ithaca; L., 2009. 300 p.

Sommer B.W., Quinlan M.K. The Oral History Manual. Plymouth: Altamira Press, 2009. 130 p.

Wool Z. Emergent Ordinaries at Walter Reed Army Medical Center: An Ethnography of Extra / ordinary Encounter. Diss… PhD. University of Toronto, 2011. P. 56.

Баба Х. ДиссемиНация: время, повествование и края современной нации // Синий диван. 2005. № 6. С. 68-118.

Зверева Г.В. «Работа для мужчин»? Чеченская война в массовом кино России // Неприкосновенный запас. 2002. № 6. С.102-109.

Киселев В.П. Разведбат. М.: Эксмо, 2008. 512 с.

Нитхаммер Л. Вопросы к немецкой памяти. Статьи по устной истории. М.: Новое издательство, 2012. 536 с.

Рожанский М. «Устная история» – философия памяти // Общественные науки и современность. 1990. № 6. С. 141-150.

Сенявская Е.С. Психология войны в XX веке. Исторический опыт России. М.: РОСПЭН, 1999. 348 с.

Тишков В.В. Общество в вооруженном конфликте (этнография чеченской войны) М.: Наука, 2001. 552 с.

Томпсон П. Голос прошлого: устная история. М.: Весь мир, 2003. 368 с.

Черепанова Р.С. О некоторых проблемах и приемах работы с устными источниками // Вестник Южно-Уральского университета. 2013. № 1. Т.13. С. 81-86.

Николаи Федор Владимирович*, кандидат исторических наук, доцент кафедры всеобщей истории, классических дисциплин и права Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина, Нижний Новгород, Россия; fvnik@list.ru*

Кобылин Игорь Игоревич, *кандидат философских наук, доцент кафедры социально-гуманитарных наук Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина, Нижний Новгород, Россия; kigor55@mail.ru*

Oral History and Military-historicfl Anthropology: the Experience of Organization of the Independent Work of Students and Pupils

Modern memorial culture in general and “oral history” in particular have a significant pedagogical dimension. For students and pupils, working with veterans of local

conflicts, historical discipline ceases to be alienated academic knowledge. It acquires personal, existential meaning. And this kind of work instills very important research skills. In particular, the ability to relate a unique testimony to the overall array of historical sources.

Key words: oral history, war anthropology, memory studies, practices of commemoration, veterans of local conflicts.

Nicolai Fedor Vladimirovich*, candidate of historical sciences, associate professor, department of general history, classical disciplines and law of the Nizhny Novgorod state pedagogical university named in honor of K. Minin, Nizhny Novgorod, Russia; fvnik@list.ru*

Kobylin Igor Igorevich, *candidate of historical sciences, associate professor of social sciences and humanities of the Nizhny Novgorod state pedagogical university. Named in honor of K. Minin, Nizhny Novgorod, Russia; kigor55@mail.ru*

УДК 37-051:93

Девятайкина Н.И.

Учитель истории и проблема научной составляющей школьного урока (на материале саратовского семинара 2005–2015 гг.)

Главное внимание в статье автор уделяет рассмотрению путей и способов наращивания научной составляющей школьного урока истории и школьной деятельности в целом. Она рассматривает учебник по истории как объект научно-методического анализа, программу ТОНИР (теоретические основы научно-исследовательской работы), практики учителей истории Восточно-европейского лицея в Саратове.

Ключевые слова: учитель истории, научная составляющая урока истории, источник на уроке истории, технологии научной деятельности на уроке и в школе.

Эрудиция учителя история, его умение представить прошлое, как будто он был его свидетелем, его общественная позиция всегда играли важную роль в школе, воспитании, формировании ученика. Ныне к этому все настойчивее добавляется научная составляющая его компетенций.

Эта научная составляющая школьного урока ныне и в целом передвигается в центр внимания ученых и практиков, связанных со школой и педагогикой. Чередой идут конференции, сборники, обозначающие в своих названиях такие понятия как «исследователь», «научное пространство школы», «научно-образовательная среда» и т.д. Если назвать авторов тех работ, которые больше всего «на слуху», то это А.В. Леонтович, Л.Г. Логинова, А.С. Обухов, Д.Л. Монахов, А.М. Новиков, В.И. Слободчикова (Москва), Г.Н. Прозументова (Томск), Е.В. Коротаева (Екатеринбург) и пр.

Пока системно вопросом, обозначенным в названии статьи, насколько можно судить, не занимался никто, но отдельные публикации появляются, проблемное поле отчасти заполняется.

Источниками данного доклада послужили материалы разного рода, возникшие за 10 лет деятельности научно-методического семинара учителей под руководством автора статьи на базе Восточно-европейского лицея Саратова (ВЕЛ), главное ядро которого составляют историки. Это программы, материалы открытых уроков и мастер- классов, круглых столов и тематических семинаров, ученических докладов, учительских докладов на научно-образовательных форумах, их же опубликова-

ны разработки и статьи. Можно добавить также собственную разработку автором статьи УМК «История средних веков» (учебное пособие в двух частях, две рабочие тетради и методические пособия к ним, диск с учебными материалами и пр.). Этот объемный материал разрабатывался в рамках конкурса НФПК 2005-2007 гг. Наконец, в распоряжении автора есть еще один круг материалов, связанных с двумя экспериментальными площадками регионального (2006-2010) и (инициативно) федерального уровня (под руководством МПГУ, 2013-доныне), по проблематике, связанной с научной составляющей школьной деятельности. Одним из результатов стали два сборника: 2011 г. и 2014 гг., представленные в списке литературы.

В докладе предпринята попытка охарактеризовать некоторые варианты насыщения научной составляющей профессионально- педагогического «багажа» учителей истории и уроков истории, имеющие место в саратовских практиках.

1. Учебник по истории как объект научно-методического анализа. Первым шагом в сторону науки стала для историков-участников семинара 2005-2006 годов разработка модели научного анализа учебников истории, ее апробация на одном из учебников с представлением результатов на конференции. В состав «программы» анализа вошли такие компоненты как степень корректности постановки вопросов для изложения, отбор фактов, соответствие выводов аргументации, научная грамотность и полнота атрибуции источников, в том числе – визуальных, характер работы с первоисточниками, научной литературой, представленной в заданиях в виде фрагментов и т.д. Особое место занимали вопросы контекста событий, связи материалов глав и разделов между собой, соотношения материалов первого и второго концентров.

Учителя не только разработали и практически освоили модель, что было видно из их докладов и статей, но привнесли в урочную практику такой вид работы. Ученики старших классов выполняли научные проекты по дополнению и наполнению научной составляющей параграфов и глав, составив «Поурочные комментарии». Некоторые из учеников сумели на этом материале подготовить интересные доклады для молодежных конференций разного уровня.

2. *Сообщение и реферативное сообщение, урок-конференция и урок-исследование.* В наполнении школьного урока в 8-11 классах реальными научно-учебными новациями сыграл свою роль практикум для учителей, где были досконально проработа-

ны и опробованы названные в подзаголовке формы деятельности на уроке. Все они нашли свое место на реальных уроках и мастер-классах. Кроме того, ради методического закрепления были составлены памятки по структуре сообщения на уроке и структуре реферата, сделан шаг в сторону введения единого библиографического режима.

3. *ТОНИР – теоретические основы научно-исследовательской работы.* Эксперимент в ВЕЛ позволил вести в урочную практику особый «предмет» – ТОНИР. Он был задуман как пропедевтический курс. Участники эксперимента сошлись во мнении, что его лучшим «исполнителем» может стать учитель истории. В данном случае – Е.В. Зайцева. Она и адаптировала программу, ужа несколько лет использовавшуюся в школе в 8 классах для пятиклассников. Изложим главные компоненты.

Основная цель курса ТОНИР в 5 классе – познакомить учеников с методами учебно-научной деятельности (работа с текстами научного, справочного, учебного содержания; с материалами источников разных типов и видов; методами отбора и научного оформления информации). Курс рассчитан на первую четверть (9 часов), со второй четверти интегрируется с программами просеминаров по научным направлениям.

В связи с этим программа курса делится по тематике на три модуля: (1) научная литература и принципы подготовки учебно-научного реферата; (2) источники в научном исследовании и принципы их описания; (3) научно-творческая (учебно-исследовательская) работа и ее структура.

Остановимся чуть подробнее на характеристике модулей. Ученикам предлагается для прочтения статья научного (научно-популярного или научно-справочного) содержания небольшого объема (например, статья по обществоведению А.Н. Леонтьева[1]).

Обсуждение статьи строится по вопросам, разработанные учителем и принципиально ориентированные на «обычные», грамотные научные практики: какой теме посвящена статья, можно ли определить круг вопросов, которые автор ставит в статье, какие материалы (источники или исследования других авторов) использует автор, упоминает ли он об этом, как автор сам отвечает на поставленные вопросы, делает ли он общий вывод, насколько он соответствует основной теме статьи. Устное обсуждение статьи завершается составлением плана (схемы) подготов-

[1] См.: Леонтьев А.Н. Человек – продукт развития природы и общества // Детская энциклопедия. М., 1966. Т. 7.

ки учебно-научного реферата. Завершающий этап – написание учебно-научного реферата. Обсуждение написанных рефератов происходит на уроке и сопровождается рецензированием, которое выполняют сами ученики. На уроке используется «облегченная» форма рецензирования – выставление баллов по критериям, приведенным в таблице, составленной учителем. На данном этапе рецензирование упрощается еще и тем, что ученики представляют рефераты по одной статье, содержание которой им известно и обсуждалось ранее.

4. *Источник на уроке истории как принципиальный компонент научной составляющей*. ТОНИР позволил учителю истории начать работу по освоению научных характеристик источников параллельно, в том же 5 классе. Один из уроков первой четверти так и назывался «Правила описания (характеристики) исторических источников». Тематически ему предшествовали уроки: «Что такое история?», «Счет лет в истории», «Древнейшие люди». Главной задачей урока стало освоение принципов описания (характеристики) *письменного* источника, отработка схемы-алгоритма этого важного учебного действия с перспективой закрепления и развития умения (навыка) в течение всего года. Главной «составляющей» урока стала деловая игра «Исторические старты».

Ученикам предлагалось определить тип каждого из предложенных источников и распределить (разложить) их в «кучки» по типам. Для выполнения задания использовались заранее заготовленные предметы-примеры источников разных типов.

Краткая беседа в конце игры была научно-ориентированной (Какие источники являются основными при изучении истории?; На какие группы они делятся?; Какие примеры имели место на уроке и т.д.).

Затем начиналось освоение схемы описания (характеристики) исторического письменного источника. В итоге оно включало в себя такие главные компоненты: автор (если есть); полное название; время написания; тип и вид источника; история возникновения и цель создания; язык, на котором написан, и на какой переведен (если переведен); структура источника и характеристика отдельных частей; достоверность данных источника; научная ценность (какие сведения дает, что позволяет изучать). Это занятие закреплялось на протяжении всего года, на каждом занятии любое обращение к источнику начиналось его краткой или более развернутой характеристики.

5. *Просеминар как форма работы с учащимися.* Форма была «заимствована» из опыта работы преподавателей университетов. Там такого типа занятия обычно называются «спецсеминар». В университетах спецсеминары проводятся преподавателями по-разному: многие предпочитают индивидуальную работу и консультирование, и тогда дело по большей части сводится к подготовке курсовой работы. В ВЕЛ более продуктивной оказалась другая модель: еженедельные занятия всей группы в просеминаре. Она апробирована на 8-11 классах. В середине первого года просеминарской работы лучшие участники делают на пробной конференции «пилотные» доклады, в конце – все участники просеминара выступают с зачетным реферативным сообщением (или докладом, если успевают подготовить) на конференции «Первый шаг».

Самая активная фаза работы просеминаров падает на 8–9 классы, и затем она перетекает по большей части в индивидуально-консультативный режим. Именно в первые два года занятий приобретают учащиеся основные навыки как исследователи и докладчики, что впоследствии становится базой для дальнейшей работы.

6. *Система внутрилицейских конференций.* Одним из стержневых моментов концепции, превративших лицей в единое пространство с ощутимой исследовательской аурой, стала *система внутрилицейских конференций.* В этом направлении наиболее результативными и богатыми на феномены стали классные и межклассные конференции. В ходе эксперимента было разработано «Положение о классной научно-практической конференции». Оно очень четко выразило системный дух концепции. Среди общих положений следует выделить тезис, что «*конференция на базе одного класса является важным элементом научной работы в школе. Она организует всех ее участников: докладчиков, оргкомитет, членов жюри, слушателей*».

Остановимся на этом моменте поподробнее. Все четыре года эксперимента классная конференция воспринималась и ныне продолжает восприниматься именно как важный компонент работы с учащимися 5–9 классов. Она целиком ориентирована на самостоятельную деятельность учащихся. Из их числа на добровольной основе формируется Оргкомитет конференции (председатель, координатор, секретарь). Игра «во взрослую деятельность» очень увлекает учащихся: они с энтузиазмом осуществляют организационно-техническую подготовку: составляют

и тиражируют приглашения, программки, определяют, какие нужны призы, занимаются оформлением места проведения, закупкой канцтоваров и пр. Работу Оргкомитета можно условно отнести к первому уровню самостоятельности. Ко второму – деятельность жюри. Как уже отмечалось ранее, уровень лицеистов изначально разный, с этим, естественно, связаны и разные результаты их научно-исследовательской деятельности. Жюри формируется из учащихся старших классов (10–11), выступавших на различных конференциях в школах и вузах города, конкурсах им. В.И. Вернадского и получавших дипломы, грамоты и награды, то есть имеющих определенный опыт. Члены жюри предварительно знакомятся с работами восьмиклассников и пишут на них рецензии, которые в кратком виде озвучиваются на самой конференции. Наконец, к третьему уровню самостоятельности можно отнести подведение итогов: это тоже делают сами учащиеся. Члены жюри на своем совещании определяют призеров.

Примерно за месяц до конференции с «экспертами» проводятся специальные занятия-практикумы, на которых они осваивают азы работы жюри, на примерах вырабатывают умение писать рецензии. Особенно эффективным методом является разбор неудачных рецензий, отрицательный опыт. На примере тех недостатков, которые подчас имеют рецензии, очень хорошо можно уяснить, каким должно быть экспертное заключение, чего стоит избегать. Экспертам предлагается совместно разработать «матрицу» рецензии.

7. *День дублера-историка*. Он давно стал интересной «игрой» – традицией, дающей выпускникам возможность почувствовать себя в роли преподавателей. Например, одна из самых успешных учениц 11 классов попробовала себя в качестве учителя истории и одновременно тьютора. Она задалась дидактической целью, нашедшей отражение в теме урока – «Первые шаги в научно- исследовательскую деятельность». Ученикам было предложено провести мини-исследование на тему «Молодые годы Юлия Цезаря в характеристике античных авторов». Ради создания атмосферы, «тьютор» оформила с учениками титульный лист и план-содержание. Двойной листок выступал в качестве печатного варианта исследования. Пятиклассники с первых минут прониклись пониманием важности того, что они делают. Проанализировав для образца один небольшой фрагмент из сочинения Светония, «преподаватель» предложила самостоятельно проделать то же самое с другим, самым ярким фрагментом. Не случаен выбор именно фигуры Цезаря, потому что в пятом

классе в этот момент «проходили» римскую историю. Фрагменты из Светония невелики по объему, т. е. «вмещаются» в урок, их текст содержит в себе весь необходимый для данного исследования материал. Каждый пятиклассник в результате сделал небольшую работу.

В целом же важнейшим феноменом «присутствия» научной составляющей на уроке истории и в деятельности лицея можно назвать осознание учениками, что история – живая и открытая дисциплина, что изучение прошлого и настоящего базируется на анализе источников и мнений, к которому важно быть подготовленным, иметь в руках «инструменты» и «технологии». Важным феноменом стало «перетекание» практик школьного урока по истории и обществознанию в просеминары, конференции разного уровня, а их практик-в школьный урок.

Учителя истории призваны здесь играть особую роль, впитывая уже наработанное их коллегами в рамках экспериментов и нарабатывая еще более современные виды и форму приобщения ученика к научным практикам.

Библиография

Девятайкина Н.И. Исследовать – значит расти // Практический журнал для учителя и администрации школы. 2013. № 10. С. 7-11.

Зайцева Е.В. Элективный курс «Теоретические основы научно-исследовательской работы» (ТОНИР) для 5 класса: рабочая программа // Учителя и ученики в научном пространстве нового века. Сб. научных и методических статей и материалов. Вып. 2. Саратов: Изд-во Сарат. гос. тех. ун-та имени Ю.А. Гагарина. 2014. С. 42-45.

Леонтович А. Учебно-исследовательская деятельность школьников как модель педагогической технологии: [Комплекс. учеб.-исслед. экспедиции учащихся, организ. сред. шк. N 1333 «Донская гимназия» Москвы] // Нар. образование. 1999. N 10. С. 152-158.

Овсенев Р.Р., Девятайкина Н.И., Гусакова Н.Л. Создание научно-образовательной среды как задача современной школы: новая экспериментальная площадка Восточно-Европейского лицея Саратова // Учителя и ученики в научном пространстве нового века. Сб. научных и методических статей и материалов. Вып. 2. Саратов: Изд-во Сарат. гос. тех. ун-та имени Ю.А. Гагарина. 2014. С. 7-13.

Учителя и ученики в научном пространстве нового века. Сб. научных и методических статей и материалов. Вып. 1. Саратов: Наука, 2011.

Учителя и ученики в научном пространстве нового века. Сб. научных и методических статей и материалов. Вып. 2. Саратов: Изд-во Сарат. гос. тех. ун-та имени Ю.А. Гагарина, 2014.

Хуторской А.В. Дидактическая эвристика: Теория и технология креативного обучения. М.: Изд-во МГУ, 2003.

Девятайкина Нина Ивановна, *доктор исторических наук, профессор Саратовского государственного технического университета имени Ю.А. Гагарина, Саратов, Россия; devyatay@yandex.ru*

Teacher of History and the problem of the scientific part of the school lesson (on the basis of the Saratov workshop 2005–2015)

The author of the article pays the main attention to analysis of ways and methods to improve a scientific component of a school history lesson and school activity in general. She considers the history textbook as an object of the scientific and methodical analysis, researches the program TBRW (theoretical bases of research work), practice of history teachers of the East European lyceum in Saratov.

Key words: history teacher, a scientific component of a history lesson, a source at a history lesson, technology of scientific activity at a lesson and at school.

Devyataykina Nina Ivanovna, *doctor of historical sciences, professor of Yuri Gagarin Saratov state technical university, Saratov, Russia; devyatay@yandex.ru*

УДК 378:94

Иванова Т.Н.

Формирование научно-исследовательских навыков студентов-бакалавров в процессе преподавания дисциплины «История средних веков»

В статье на примере преподавания истории средних веков в университете показаны возможности формирования научно-исследовательских навыков бакалавров-историков, соответствующих компетенциям выпускников по Государственному образовательному стандарту. Приводятся конкретные примеры проведения практических занятий и форм студенческой научно-исследовательской работы.

Ключевые слова: компетенции историков-бакалавров, формы организации студенческой научно-исследовательской работы в ходе преподавания истории средних веков.

В федеральном государственном образовательном стандарте по направлению подготовки История (уровень бакалавриата) в качестве первого вида профессиональной деятельности, к которой готовятся выпускники, названа научно-исследовательская деятельность. Среди перечисленных здесь компетенций выпускника выделим следующие: способность к самоорганизации и самообразованию (ОК-7); способность понимать, критически анализировать и использовать базовую историческую информацию (ПК-6); способность к критическому восприятию различных историографических школ (ПК-7); владение навыками поиска необходимой информации (ПК-9); способность к составлению обзоров, рефератов и библиографии по тематике проводимых исследований (ПК-10)[1]. Однако сокращение количества часов на изучение исторических дисциплин при переходе на бакалавриат создает большие сложности для овладения бакалаврами перечисленных компетенций.

Практический опыт преподавания дисциплины «история средних веков» дает нам возможность предложить конкретные рекомендации формирования научно-исследовательских навыков студентов. Студенты на первом занятии оповещаются о кри-

---

[1] Приказ Минобрнауки России от 07.08.2014 № 950 «Об утверждении федерального образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 46.03.01. История (уровень бакалавриата)» (Зарегистрировано в Минюсте России 25.08.2014 № 33800). Пункты 4.3; 5.2; 5.4.

териях рейтинговой системы и формах контроля по итогам каждого модуля. Это дает возможность к самоорганизации и самоконтролю студента. Я применяю разные формы контроля в течении семестра, чтобы не только проверить знания, но и сформировать различные навыки студентов.

Первый коллоквиум (по модулю «Генезис феодализма в Западной Европе») проходит почти традиционно в виде устного опроса. Однако опрос идет сразу у пяти сидящих вокруг стола студентов, которые участвуют в коллективном обсуждении поставленных проблем: преподаватель задает вопрос, любой из «пятерки» начинает ответ, затем его дополняют остальные. После разбора первого вопроса, переходим ко второму и т.д. В какой-то момент лучший из этой группы получает оценку и уходит. Так происходит, пока преподаватель не остается один на один с самым «молчаливым» студентом, с которым можно поработать индивидуально. Еще не отвечавшие студенты в это время могут также находиться в аудитории и слушать обсуждение. Т.к. первая команда, как правило, состоит из самых подготовленных студентов, это помогает остальным, перед тем как сесть за стол обсуждения, прояснить для себя какие-то вопросы. В ходе такого коллоквиума происходит не только проверка знания, но и совместное обсуждение научных проблем, формируются способности к коммуникации и к межличностному взаимодействию.

Следующий модуль («История Византии») завершается тестовой контрольной работой. Можно согласиться с О.М. Мельниковой, что «эффективными оказываются тестовые задания, уже знакомые студентам, поскольку все они пришли на факультет по результатам ЕГЭ»[1], однако я в своей практике использую тестовые задания на поиск исторической закономерности, правильной последовательности и другие формы, более подходящие, на мой взгляд, для проверки исторических знаний[2]. Кроме того, я считаю, что Единый государственный экзамен оказывает негативное влияние на историческое образование в высшей школе[3].

---

[1] Мельникова О.М. Организация рубежного контроля на историческом факультете Удмуртского университета в условиях балльно-рейтинговой системы // Историческое образование в высшей школе: формирование специалиста и гражданина. Казань, 2010. С. 171.

[2] См. подробнее: Иванова Т.Н. Методика составления тестовых заданий по истории // Народная школа. 1994. № 1. С. 29-35.

[3] См.: Иванова Т.Н. Влияние Единого государственного экзамена на исто-

Модуль «История стран Европы в IX–XI вв.» завершается в виде контрольного занятия по типу игрового имитационного моделирования «Встреча паломников у римского папы в 1000 году». До того каждый студент заполняет синхронистическую таблицу истории стран, сравнивая их по вопросам политического, социально-экономического развития, роли церкви, социальной структуры и темпам феодализации. Студенты по жребию делятся на команды паломников из Франции, Англии и т.д. и рассказывают присутствующим о своей стране, отвечают на вопросы и сами задают «проверяющие» вопросы. «Римский папа» находит общие закономерности развития стран, а «хронист» подводит итоги, зачитывая отрывок из «летописи» с рассказом о данном событии.

Важное значение для формирования научно-исследовательских навыков бакалавров имеет подготовка доклада и презентации к нему. Оценка доклада является прерогативой не только преподавателя, но и всех слушателей и представляет собой среднеарифметическое оценок всех студентов. Свои баллы студенты выставляют в письменной рецензии на доклад, что позволяет им научиться критически оценивать не только доклады, но и, в последующем, рецензировать научные статьи из ежегодника «Средние века». Студентам предлагается примерная структура рецензии и критерии оценки доклада по 10-балльной школе, сами рецензии проверяются и оцениваются преподавателем по 5-балльной шкале. По итогам семестра проводится конкурс докладов, подведение итогов которого происходит на консультации перед экзаменом. Студент, ставший победителем, при условии набора минимального рейтингового балла (т.е. сдачи всех обязательных видов работ), получает «автомат».

Рейтинговый балл студентов мы выставляем по нескольким параметрам. Первый – это навыки работы с источниками на семинарских занятиях. Важное значение здесь имеет проблема доступности эффективных учебно-методических пособий, «не являющихся “протоколами” конкретных учебных курсов, а нацеленных на преподнесение в сжатом виде всех необходимых ключей к инструментарию и методологии той или иной новейшей дисциплины, как правило, серьезно расширяющей про-

---

рическое образование: воспитание историей // XX век в истории России: гражданственность и патриотизм народа в годы великих потрясений и мирного строительства. Чебоксары, 2015. С. 271-275; Краснова М.Н. ЕГЭ по обществознанию в вузовской подготовке преподавателя истории // Историческая наука и образование в условиях современных вызовов. Казань, 2012. С. 191-193.

блемное поле и исследовательский контекст базовых исторических дисциплин»[1]. Несколько занятий по одной теме объединены в крупные блоки, по которым студент должен получить зачет: за выступление по отдельному вопросу или «пролонгированную оценку» за активную работу в виде ряда дополнений в течении нескольких занятий. Пассивно присутствующие, отсутствующие и получившие неудовлетворительные оценки пишут самостоятельные письменные работы по анализу данного исторического источника (например, «Женская одежда по данным Салической правды», «Меню управляющего крупным поместьем Каролингской эпохи» и т.д.).

Второй параметр – подготовка письменных рефератов, темы которых сформулированы в виде исторической задачи или проблемы (например, «Почему восстание Уота Тайлера способствовало личному освобождению крестьян, а восстание Дьердь Дожи – закрепощению крестьянства?») или обзоров статей, опубликованных в научной периодической прессе (например, ежегодник «Средние века»).

Третий параметр – участие в студенческой научной работе. Для наиболее подготовленных студентов это выступление с докладами на студенческой научной конференции (в ЧГУ они проходят дважды – в декабре и апреле)[2]. Заработать дополнительные рейтинговые баллы можно, принимая участие в конференции в качестве слушателя, если им задаются вопросы докладчикам. Также повысить рейтинг можно, участвуя в работе научного кружка «Вечерний семинарий».

Навыки критического мышления и участия в научной дискуссии студенты приобретают в деловой игре «Дебаты» по теме «Влияние крестьянских восстаний XIV века на изменение аграрных отношений в Западной Европе». Игра проходит по формату «Парламентские дебаты». Члены двух оппонирующих команд защищают одну из двух историографических концепций. Остальные задают им вопросы, участвуют в прениях. В конце

---

[1] Мягков Г.П., Недашковская Н.И., Недашковский Л.Ф. К проблеме смены познавательных процедур в современном историческом образовании: учебно-методическое пособие по интеллектуальной истории средневековья // Историческое образование в высшей школе: формирование специалиста и гражданина. С. 30.

[2] См.: Организация научно-исследовательской деятельности студентов в Чувашском государственном университете имени И.Н. Ульянова: метод. рекомендации / Сост. В.Г. Агаков, В.В. Афанасьев, Т.Н. Иванова и др. Чебоксары, 2012.

происходит голосование, определяющее, какая концепция была убедительнее представлена «дебатерами».

В арсенале наших педагогических методик есть и другие сценарии деловых игр (в виде «круглого стола», «судебного заседания», игры «Что? Где? Когда?»)[1]. Однако опыт показывает, что игровые формы обучения должны чередоваться с традиционными видами занятий.

Особенности дисциплины «история средних веков» состоит в том, что она преподается в 3 и 4 семестрах, когда студенты еще не изучили многие необходимые для научно-исследовательской работы учебные предметы. Однако мы считаем, что уже на младших курсах необходимо привитие студентам научно-исследовательских навыков. Поэтому наряду с «серьезными» формами работы (анализ источников, написание рецензий и рефератов, подготовка доклада, участие в студенческой научной конференции) мы предлагаем применять игровое имитационное моделирование различных научных проблем, вводить состязательный момент в виде конкурса докладов и рейтинговых баллов. Внедрение подобных методов делает обучение интересным, повышает творческую активность студентов, приобщает их к азам научной деятельности, что позволяет им позже, на старших курсах проводить исторические исследования на высоком уровне.

Библиография

Приказ Минобрнауки России от 07.08.2014 № 950 «Об утверждении федерального образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 46.03.01. История (уровень бакалавриата)» (Зарегистрировано в Минюсте России 25.08.2014 № 33800).

Иванова Т.Н. Влияние Единого государственного экзамена на историческое образование: воспитание историей // XX век в истории России: гражданственность и патриотизм народа в годы великих потрясений и мирного строительства. Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2015. С. 271-275.

Иванова Т.Н. История в 7 классе: Сценарии ролевых игр, тесты. Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 1993. 44 с.

Иванова Т.Н. Методика составления тестовых заданий по истории // Народная школа. 1994. № 1. С. 29-35.

Краснова М.Н. ЕГЭ по обществознанию в вузовской подготовке преподавателя истории // Историческая наука и образование в условиях современных вызовов. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2012. С. 191-193.

---

[1] См. подробнее: Иванова Т.Н. История в 7 классе: Сценарии ролевых игр, тесты. Чебоксары, 1993. 44 с.

Мельникова О.М. Организация рубежного контроля на историческом факультете Удмуртского университета в условиях балльно-рейтинговой системы // Историческое образование в высшей школе: формирование специалиста и гражданина / сост. и отв. ред. Г.П. Мягков, Р.А. Набиев. Казань: Казан. ун-т, 2010. С. 170-172.

Мягков Г.П., Недашковская Н.И., Недашковский Л.Ф. К проблеме смены познавательных процедур в современном историческом образовании: учебно-методическое пособие по интеллектуальной истории средневековья // Историческое образование в высшей школе: формирование специалиста и гражданина / сост. и отв. ред. Г.П. Мягков, Р.А. Набиев. Казань: Казан. ун-т, 2010. С. 29-32.

Организация научно-исследовательской деятельности студентов в Чувашском государственном университете имени И.Н. Ульянова: метод. рекомендации / Сост. В.Г. Агаков, В.В. Афанасьев, Т.Н. Иванова и др. Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2012. 60 с.

Иванова Татьяна Николаевна*, доктор исторических наук, профессор, заведующая кафедрой истории и культуры зарубежных стран, Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова, Чебоксары. Россия; tivanovan@mail.ru*

The formation of research skills of students-bachelors in the process of teaching of discipline «the history of the Middle Ages»

In the article on the example of teaching of history of Middle ages in the university possibilities of forming of research skills of bachelors-historians, proper competences of graduating students on the State educational standard are shown. Concrete examples of realization of practical employments and forms of student research work are made.

Key words: the competences of historians-bachelors, forms of the organization of student's research work while teaching the history of Middle Ages.

Ivanova Tatyana Nikolaevna*, doctor of historical sciences, professor, head of the the departamen of history and culture of foreign countries, Chuvash state university, Cheboksary, Russia; tivanovan@mail.ru*

УДК 930:373

Кутявин В.В.

Историография и преподавание истории в средней школе

Показывается, что в современной российской школе учебники и уроки истории обогащаются преимущественно новой информацией и материалами для исторических реконструкций. Вместе с тем существование различных учебников позволяет одновременно анализировать не менее двух аргументированных версий прошлого, формируя у школьников историографическое мышление.

Ключевые слова: современная Россия, средняя школа, преподавание истории, учебники истории, историография, историографическое мышление.

Преподавание истории в средней школе и особенно проблема школьного учебника истории вновь бурно обсуждается в нашем обществе. Можно уверенно говорить об общенациональном характере дискуссии, в которой участвуют не только представители профессионального сообщества, но также самые широкие круги российского общества и даже высшие государственно-политические инстанции, без колебаний претендующие на роль историографических авторитетов. Систематическое обращение Российского института стратегических исследований к проблеме учебника истории лишь подтверждает, что речь идет о вопросе фундаментального (стратегического) характера, который никак не может быть сведен к сфере дидактики и методики[1]. Всеобщее, в том числе «высочайшее» внимание к учебнику истории вполне понятно – учебный процесс в средней школе и сейчас создает важнейшие структурные социальные «рамки» и интерпретационную матрицу для формирования коллективной исторической памяти. Официально утверждаемые государственными органами учебники становятся главным инструментом исторической политики (политики исторической памяти), которую государство считает своей естественной и необходимой прерогативой. При такой организации школьного дела учебники

---

[1] Вторая мировая и Великая Отечественная войны в учебниках истории стран СНГ и ЕС: проблемы, подходы, интерпретации / под ред. Т.С. Гузенковой, В.Н. Филяновой. М., 2010; «Расскажу вам о войне...» Вторая мировая и Великая отечественная войны в учебниках и сознании школьников славянских стран / Т.С. Гузенкова (отв. ред.), Д.А. Александров, А.Б. Едемский и др. М., 2012.

позволяют судить, какая модель (или модели) исторической памяти должна утвердиться в сознании российских граждан.

Обзор современных учебников истории убеждает в том, что их содержание и методическое оснащение постоянно перерабатываются. Сегодня уже трудно представить учебник истории без антропологических зарисовок, без проблемных заданий, без источникового материала[1]. Исторические источники, особенно противоречащие друг другу, неизбежно требуют критического анализа, а значит, и соучастия школьника в реконструкции прошлого.

Несомненно, реконструкция мотивов и психологии людей прошлого формирует аналитическое отношение к исторической и современной жизни. При этом важно не только увидеть и оценить альтернативы исторического развития, но и проанализировать интерпретации, версии истории, хотя бы потому, что именно версии прошлого приводят в нашем обществе к бесконечным дискуссиям, поражающим своей агрессивностью, стремлением настоять только на своей правоте. На мой взгляд, сверхзадача исторического образования и состоит в том, чтобы понять происхождение версий, интерпретаций прошлого, любых суждений об истории, т. е. сформировать историографическое мышление. Между тем, при сложившейся модели школьного исторического образования школьника больше интересуют исторические события, а не суждения о них и – главное – происхождение этих суждений.

Элементы историографии присутствуют в учебниках истории. Это биографии выдающихся историков (например, Н.М. Карамзина[2], С.М. Соловьева[3], В.О. Ключевского[4] и др.), материалы дискуссий о значимых исторических событиях и явлениях[5].

---

[1] Примеры удачного включения в учебник истории многочисленных и разнообразных исторических источников см.: История России, 1900-1945 гг. 11 класс: учебник для 11 класса общеобразовательных учебных заведений / под ред. А.А. Данилова, А.В.Филиппова. М., 2009; История России, 1945-2008 гг. 11 класс: учебник для 11 класса общеобразовательных учебных заведений / под ред. А.А. Данилова, А.И. Уткина, А.В.Филиппова. М., 2009.

[2] Буганов В.И., Зырянов П.Н., Сахаров А.Н. История России. Конец XVII-XIX век: Учебник для 10 класса общеобразовательных учреждений / 12-е изд., перераб. и доп. М., 2006. С. 203.

[3] Там же. С 310-311.

[4] Там же. С. 311.

[5] Например, дискуссия о характере октябрьских событий 1017 г.: История России, 1900-1945 гг. 11 класс: учебник для 11 класса общеобразовательных учебных заведений / под ред. А.А. Данилова, А.В. Филиппова. С. 148-150.

Начиная историографический курс, я обычно спрашиваю студентов, помнят ли они авторов учебников, по которым изучали историю в средней школе. Помнят очень немногие, а если и называют авторов, то никогда не могут сказать о них что-то определенное. Получается, что школьник больше знает о С.М. Соловьеве, В.О. Ключевском, даже о Фукидиде, нежели об авторе учебника, по которому он изучал историю. Вот достаточно точный индикатор состояния нашего сознания – школьник даже не считает нужным знать автора учебника, ибо история воспринимается им как естественный процесс, как точное знание (вроде химии или физики), а не как авторская версия, индивидуальная интерпретация пришлого, нередко проникнутая культурным фундаментализмом. Некоторые учебники содержат сведения об авторе, чаще всего малосодержательные[1], предисловия к отдельным учебникам обычно содержат самые общие суждения, затрудняющие понимание авторской позиции[2].

Вспоминается, что в учебниках начала 1990-х гг. позиция автора была значительно более выраженной, а потому и более органичными и убедительными казались приглашения к диалогу, исключавшие скепсис и равнодушие. В учебниках последних лет провозглашаемые авторами призывы к «беспристрастности», «объективности», «взвешенности» часто могут восприниматься как программная отстраненность, как стремление уклониться от ясного и осознанного выражения авторской позиции. Мне уже приходилось писать, что заметно меняется и язык учебной литературы – он приближается к языку официоза, а, следовательно, на подсознательном уровне учебный текст может считываться не как историческая правда, а как официальная директива[3]. С тех пор это неблагоприятное для историографических процедур движение – от дискуссии к единообразию официоза или однообразию справочника – продолжается, сужая рамки анализа.

---

[1] См., например: Загладин Н. В. Всемирная история: XX век: Учебник для 11 класса общеобразовательных учебных заведений / 4-е изд. М., 2002.

[2] Сахаров А.Н., Буганов В.И. История России с древнейших времен до конца XVII века: Учебник для 10 класса общеобразовательных учреждений / 12-е изд., перераб. и доп. М., 2006. С. 5-14.

[3] Кутявин В.В. Польша и поляки в современных российских учебниках истории // Dusza polska i rosyjska: Spojrzenie współczesne / pod red. A.de Lazari i R. Bäckera. Łódź, 2003. S. 244-262; Кутявин В.В. Историк – социологу. Что можно узнать о Польше в современной российской школе // Polacy i Rosjanie: Przezwyciężenie uprzedzeń / pod red. A. de Lazari i T. Rongińskiej. Łódź, 2006. S. 177-182.

Введение в общеобразовательной школе Российской Федерации принципа вариативности образования сопровождалось появлением множества учебников истории, а это создает удачные возможности для историографического анализа исторического материала и последовательного формирования историографического мышления. На мой взгляд, очень плодотворным может стать изучение истории, хотя бы в старших классах, по двум учебникам, т.е. сравнительный анализ не менее двух авторских интерпретаций прошлого. Необходимо анализировать именно учебники – тексты, имеющие одинаковый статус. Вопросы об альтернативных версиях истории, включенные сейчас, пожалуй, во все учебники, исходно воспринимаются школьником примерно так же как возможные вопросы о флогистоне в курсе химии или о теплороде в курсе физики – это заблуждение, если не прямая фальсификация, ибо «единственно верная» история, воспринимаемая как точное описание исторической действительности, излагается в учебнике. «Гордость и предубеждение» – неизбежное следствие подобной канонизации однозначных, безальтернативных версий истории.

Значительно важнее другое обстоятельство – обращаясь к двум учебникам, школьник имеет возможность проанализировать логику и аргументацию автора, понять обоснованность и обусловленность его суждений, оценок и выводов. Сам школьник при этом может стать не просто обозревателем, но и интерпретатором прошлого, способным внести в его понимание собственный смысл, найти своих героев и антигероев, свои «хорошие» и «плохие» времена, осознать личную ответственность за самостоятельный выбор.

Не стал бы упрощать обозначенную проблематику. Школьная история всегда подчиняется у нас идеологии и государственной политике. Еще раз повторю: «Какой культурный продукт хочет получить государство, перерабатывая всех своих граждан в соответствии с образовательными стандартами государственной школьной системы»? Историографический, всегда аналитический и индивидуальный, подход к изучаемому материалу – не только эффективный дидактический формат, это прежде всего симптом духовного состояния общества и перспектив его развития: в авторитарном (тоталитарном) государстве почитается история, а в демократическом – историография.

Библиография

Буганов В.И., Зырянов П.Н., Сахаров А.Н. История России. Конец XVII-XIX век: Учебник для 10 класса общеобразовательных учреждений / 12-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 2006. 336 с.

Вторая мировая и Великая Отечественная войны в учебниках истории стран СНГ и ЕС: проблемы, подходы, интерпретации / под ред. Т.С. Гузенковой, В.Н. Филяновой. М.: РИСИ, 2010. 472 с.

Загладин Н.В. Всемирная история: XX век: Учебник для 11 класса общеобразовательных учебных заведений / 4-е изд. М.: ООО «Русское слово – учебная книга», 2002. 400 с.

История России, 1900-1945 гг. 11 класс: учебник для 11 класса общеобразовательных учебных заведений / под ред. А.А. Данилова, А.В. Филиппова. М.: Просвещение, 2009. 447 с.

История России, 1945-2008 гг. 11 класс: учебник для 11 класса общеобразовательных учебных заведений / под ред. А.А. Данилова, А.И. Уткина, А.В. Филиппова. М.: Просвещение, 2009. 368 с.

Кутявин В.В. Польша и поляки в современных российских учебниках истории // Dusza polska i rosyjska: Spojrzenie współczesne / pod red. A.de Lazari i R. Bäckera. Łódź: Ibidem, 2003. S. 244-262.

Кутявин В.В. Историк – социологу. Что можно узнать о Польше в современной российской школе // Polacy i Rosjanie: Przezwyciężenie uprzedzeń / pod red. A. de Lazari i T. Rongińskiej. – Łódź: Ibidem, 2006. S. 177-182.

«Расскажу вам о войне...» Вторая мировая и Великая отечественная войны в учебниках и сознании школьников славянских стран / Т.С. Гузенкова (отв. ред.), Д.А. Александров, А.Б. Едемский и др. М.: РИСИ, 2012. 432, [24] с.

Сахаров А.Н., Буганов В.И. История России с древнейших времен до конца XVII века: Учебник для 10 класса общеобразовательных учреждений / 12-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 2006. 336 с.

Кутявин Владимир Владимирович, *кандидат исторических наук, доцент кафедры всеобщей истории. международных отношений и документоведения Самарского государственного аэрокосмического университета имени академика С.П. Королева (национально-исследовательского университета), Самара, Россия; vladimir.kutiavin@gmail.com*

Historiography and Teaching History in School

It is shown that in modern Russian school textbooks and the lessons of history are enriched mainly with epy new information and material for historical reconstructions. However, there are difference textbooks that allow simultaneous analysis of at least two reasoned versions of the past, foming students' historiographical thinking.

Key words: contemporary Russia, school, teaching history, history textbook, historiography, historiographic thinking.

Kutiavin Vladimir Vladimirovich, *candidate of historical sciences, assistant Professor of the department of world history, international Relations and document studies, of the samara Ssate aerospace university named after academician S.P. Korolev (national research university), Samara, Russia; vladimir.kutiavin@gmail.com*

УДК372.8:3

Краснова М.Н.

ЕГЭ по обществознанию как современная форма взаимодействия преподавателя и ученика

Статья посвящена рассмотрению взаимодействия учителя и ученика. Изучаются особенности взаимодействия, связанных с введением ЕГЭ по обществознанию. Используется историко-сравнительный метод для анализа изменений во взаимодействии преподавателя и обучающихся. Результатом исследования является вывод об изменении формы взаимодействия сторон образовательного процесса.

Ключевые слова: преподаватель, ученик, ЕГЭ по обществознанию, формы взаимодействия.

ЕГЭ сегодня не является чем-то необычным. В 2001 году он был введен в качестве эксперимента, с 2009 стал обязательным. С этого времени учитель должен был изменить свой подход в преподавании того или иного предмета. Теперь он должен был не просто преподать предмет, оценить знания ученика, а стал сам объектом оценки со стороны администрации школы и других руководящих органов образования. От того, как его ученики сдали ЕГЭ по преподаваемому им предмету, выставляются баллы в его рейтинговой системе, что напрямую влияет на категорию при аттестации и стимулирующие выплаты.

Чтобы соответствовать данным требованиям, необходимо было изменить формы работы с учащимися. Традиционной формой урока является комбинированный урок, состоящий из организационного момента, опроса домашнего задания, объяснения нового материала, закрепления. Самый простой вариант проведения урока был устный опрос трех-четырех учащихся (20 минут), письменные варианты тестов для 3-4 учащихся, а затем знакомство с новой темой (20-25 минут). В таком варианте стратегия взаимодействия учителя и ученика являлась пассивной. Учитель только лично мог оценить уровень знаний ученика, и порой эта оценка могла быть субъективной.

С введением ЕГЭ учитель остается носителем знаний для ученика, он оценивает их и выставляет итоговую оценку. Этого вполне достаточно для тех учеников, кто не собирается сдавать ЕГЭ. Для тех же, кто выбрал направление будущего обучения, где засчитываются результаты ЕГЭ, этого мало. Выпускник дол-

жен быть готов, что ему придется пройти испытание на проверку его знаний независимой комиссией по проверке ЕГЭ. Такая форма проверки знаний требует и от учителя и ученика совершенно новых подходов в обучении и проверке знаний.

Прежде всего, это связано с тем, что форма проверки является письменной. В то время, как большую часть знаний на уроке, ученик получает в устной форме. Учитель по обществознанию может использовать разные технологии, в том числе и информационно-коммуникативные, ориентированных на активизацию познавательной деятельности школьников, но ежеурочно проверять знания ученика в форме ЕГЭ он не в состоянии.

Основными формами взаимодействия ученика и учителя являются индивидуальные и массовые. Они являются традиционными в педагогической практике. У каждой формы есть свои достижения и недостатки. При массовых (или групповых) формах, каким является школьный класс, учитель – участник, организатор. Он помогает всему классу получить знания, проверить их. Эта форма позволяет сэкономить время всем сторонам процесса. Учитель при объяснении останавливается на самом важном, сложном материале для самостоятельного изучения. При устном опросе подводит итоги. Массовая форма позволяет учащимся использовать интерактивные технологии. Но, при такой форме часто не получается «дойти до каждого», учесть индивидуальные особенности ученика. Результат – хорошие знания у части учащихся, которые нацелены на работу с учителем, уверены в его авторитетности и компетентности. Остальные учащиеся, как бывает на уроках по различным предметам, остаются пассивными и при проверке знаний, и при усвоении нового материала. Такая форма была вполне оправдана до введения ЕГЭ.

С введением ЕГЭ по обществознанию в школьном классе стала выделяться группа учащихся, которые ориентируются на его прохождение. И в этой ситуации использование только массовых форм взаимодействия оказывается недостаточным. ЕГЭ по обществознанию требует больше, чем ранее, индивидуальных форм работы учителя и ученика. Индивидуальная форма может проявляться как беседа или консультация, оказание помощи и обмен мнениями. При использовании такой формы учитель может лучше узнать ученика, определить уровень его знаний, помочь ему проявить их. Любой учитель понимает, что с учениками необходимо проводить индивидуальную работу. Но в современной школьной ситуации преподаватель оказывается в сложном положении. С одной стороны, он понимает, что инди-

видуальная работа – это лучшая из форм взаимодействия, с другой – возможности ее использования ограничены временными рамками. На уроке учитель не в состоянии проводить такую работу со всеми учащимися (по нормам в классе в среднем 25 учащихся). А работа во внеурочное время с учениками либо не оплачивается, либо оплачивается не на соответствующем уровне.

Почему же ЕГЭ по обществознанию, который является письменным по форме, с наличием тестовых и требующих развернутых ответов вопросов требует больше индивидуальных форм, чем других? Сегодня интернет-ресурсы готовы помочь учащемуся в подготовке к ЕГЭ. Существует множество учебников, пособий по основным разделам обществознания, по подготовке к ЕГЭ. Тем не менее, репетиторы по данному предмету не остаются без работы.

На наш взгляд, многое здесь объясняется формой заданий ЕГЭ по обществознанию. Структура ЕГЭ по обществознанию ежегодно претерпевает отдельные изменения, но в содержательной части он соответствует Кодификатору элементов по обществознанию для составления КИМов ЕГЭ. Вторая часть экзаменационного теста состоит из 9 заданий со свободным развёрнутым ответом, где экзаменующийся может с опорой на обществоведческие понятия изложить собственное мнение и аргументацию. Эта часть работы проверяется комиссией экспертов в соответствии с точными и строгими критериями, разработанными составителями КИМов. Баллы за верные ответы этой части могут дать экзаменующемуся одну треть от общего числа баллов. В каждом варианте экзаменационной работы содержится фрагмент текста, взятого из научных книг по философии, политологии, социологии и т.д. К этому фрагменту даны четыре вопроса. В каждом варианте эти вопросы специфичны и зависят от содержания самого текста, поэтому можно лишь в самом общем виде дать их классификации.

После текста находится задание, направленное на выявление верного понимания обществоведческих терминов, раскрытие сущности явления. Данное задание требует просто воспроизводства знаний, заученных терминов. Следующие задания ЕГЭ являются наиболее сложными, требуют для проверки знаний работы с учителем, репетитором, т.е. специалистом в области обществознания.

Задание 26 требуют раскрыть какое-либо теоретическое положение (понятие) на конкретном примере. Здесь почти нет стандартных ответов, т.к. примеры, приводимые учеником могут

быть различны, они могут быть не отражены ответом, но являться правильными. Это может определить только эксперт.

Задание 27 представляет собой задание-задачу, содержащее условие в виде ситуации или высказывания, выдержки из документа, статистического материала и вопросы (предписания к нему). Абитуриент должен изложить собственные суждения и аргументы по определенной социальной проблеме с опорой на знания курса, факты общественной жизни и личный социальный опыт, показать умение анализировать документы и статистические данные. В данном случае это задание может иметь свободные критерии, что ученику не всегда позволяет самостоятельно проверить ответ.

Задание 29 предлагает абитуриентам написать мини-сочинение, выбрав одну из предложенных пяти тем фразу известного деятеля прошлого или современности. При изложении своих мыслей по поводу различных аспектов поднятой проблемы (обозначенной темы), при аргументации своей точки зрения необходимо использовать знания, полученные при изучении курса обществознания, соответствующие понятия, а также факты общественной жизни и собственный жизненный опыт. Насколько теоретическая и практическая аргументация соответствует освящаемой проблеме, ученик не сможет с первого раза сразу определить. Для формирования умения написания эссе необходима постоянная практика. Благодаря совместному обсуждению темы высказывания, аргументации преподавателя и ученика может сформироваться устойчивый навык выполнения мини-сочинения на высокий балл[1].

Подводя итоги, отметим, что введение ЕГЭ по обществознанию привело к повышению значимости индивидуальной формы работы учителя и учащегося. Несмотря на увеличение возможностей информационных технологий, индивидуальная форма остается одной из важных форм подготовки к ЕГЭ по обществознанию.

Библиография

Краснова М.Н. Анализ возможностей использования электронных ресурсов при формировании навыков написания эссе по обществознанию // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 2.

---

[1] Более подробно о методике формирования навыка написания эссе по обществознанию см.: Краснова М.Н. Анализ возможностей использования электронных ресурсов при формировании навыков написания эссе по обществознанию // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 2. С. 190.

Краснова Марина Николаевна, *кандидат философских наук, доцент кафедры истории и культуры зарубежных стран, Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия; makrasnova@mail.ru*

EGE on Social Sciences as a Modern Form of Interaction between Teacher and Schoolboy

The article is devoted to the interaction between teacher and schoolboy. We study the features of interaction associated with the introduction of the social studies exam. It uses historical and comparative method to analyze changes in the interaction between teachers and schoolboy. The result of the study is concluded to change the form of cooperation between the parties of the educational process.

Key words: teacher, schoolboy, EGE on society, forms of interaction.

Krasnova Marina Nikolaevna, *c.f.n, assistant professor of the departament of history and culture of foreign countries of Chuvash state university, Cheboksary, Russia; makrasnova@mail.ru*

УДК930.25

Рахматуллина Г.Г., Рисположенская О.В.

Интерактивные методы обучения: работа с документами в преподавании историко-обществоведческих дисциплин

В статье характеризуется методика работы с историческими источниками, развитие способностей школьников работы с документальными материалами по историко-обществоведческой тематике, что соответствует требованиям системно-деятельностного подхода – основного методологического принципа ФГОС. Конкретно это демонстрируется на уровне изучения истории России через историю регионов, например, истории Сибири.

Ключевые слова: методы обучения, исторические документы, урок, учебник, история, обществоведение, история Сибири.

В современной системе образования на первый план выходит не обучение учащегося предметным знаниям, а обучение способам деятельности, обеспечивающим учащимся способность активно, самостоятельно выстраивать свой путь познания, свою жизнь. Развитие самостоятельности при постановке и решении исследовательских задач – одно из приоритетных направлений современного образования. Интерактивные методы обучения помогают школьникам приобретать навыки коллективной работы по достижению общих целей, умению оценивать ситуацию, принимать решения в спорных вопросах и отстаивать его. Эти методы наиболее соответствуют личностно-ориентированному подходу, так как они предполагают со-обучение (коллективное, обучение в сотрудничестве), причем и обучающийся, и педагог являются субъектами учебного процесса.

Современный урок истории немыслим без исторических документов. Опыт показывает, что работа с документом приближает учеников к изучаемому событию, создает особый эмоциональный фон восприятия. Это позволяет учащимся выработать свое собственное отношение к рассматриваемой проблеме. ориентирует на творческо-поисковый уровень познавательной деятельности, на развитие у учащихся умений анализировать, сопоставлять тексты документов, высказывать и обосновывать собственные оценки и суждения. Изменяется и функциональная деятельность учителя: он выступает преимущественно как организатор и координатор самостоятельной работы учащихся.

Все документальные материалы обладают определенными свойствами, которые и определяют, как с ними работать и как их использовать. Каждому виду материала соответствует свой способ анализа его учащимися. Но существуют общеметодические подходы как работать с документами на уроках истории:

1. **Кто автор** документа? Кто, кроме автора, участвовал в подготовке документа? Что вы знаете об этих людях? Что дополнительно вы смогли узнать об авторах из изучаемого документа?

2. **Когда** был написан или создан документ? Как это можно понять из его содержания? Какое значение имеет время написания документа?

3. **Где** произошли события, о которых говорится в изучаемом документе? Как это можно понять из его содержания? Какое значение имеет место, в котором произошли описываемые в документе события?

4. **Какие факты** приведены в документе? Какие выводы можно из них извлечь?

5. **Почему** был создан документ? Каков повод для его создания? Причины, по которым произошли описанные в документе события?

6. **Как** изучаемый документ помог вам узнать больше об историческом событии, к которому он относится?

Покажем это на примере изучения истории России через историю регионов, например, по теме «Присоединение Сибири к России».

При изучение вопроса, как Сибирь вошла в состав территории России, существуют разные точки зрения. По одной из них, это результат экспансионистской политики России, по другой – это вольнонародная колонизация, то есть добровольное вхождение сибирских народов и их территорий в состав России, имевшее положительные результаты. Правильнее линия посередине. Присоединение Сибири осмысливается в контексте мировой колониальной политики, в координатах этнокультурной и этносоциальной проблематики. Присоединение нельзя объяснить лишь имперскими, агрессивными устремлениями России: на расширение территории влияли географические, демографические факторы, социальное и экономическое развитие страны.

В этой связи актуальной становится национальная политика в Сибири. Присоединение региона происходило без установления границ с аборигенным населением. Сибирские остроги становились рубежами присвоенной территории от Тоболи и Ир-

тыша до берегов Тихого океана. По мере того, как население Сибири увеличивалось за счет пришлых, на месте острогов возникали русские деревни и города, их население пополнялось местными жителями.

В Сибири русские и аборигены жили вместе. В этом было серьезное отличие от колонизации Северной Америки европейцами. Там, поселения индейцев и белых с самого начала разделяла установленная граница земельных владений, которую постепенно колонисты отодвигали на запад. Причина различий крылась в тех интересах, которые преследовали колонизаторы. В Америке ценность представляла земля, а в Сибири – сохранение аборигенного населения, которое платило ясак пушниной, и этот платеж являлся источником пополнения казны.

Предложим школьникам изучить исторические источники.

1. Прочтите документ, выполните задания.

«Марта в 12 день, по государеву указу, по памяти за приписью дьяка Федора Панова государева жалованья сибирского Красноярского острога Казаку Савостьянку 4 аршина сукна. А пожаловал государь его за службу, что он в прошлом во 138 и во 139 году приискал вновь и привел под государеву царскую высокую руку шесть землиц; а людей в них приискал дву человек князцов, да ясачных людей 50 дву человек, а ясаку с них на государя две связки по 40 цельных собольих шкурок»[1].

Из других документов известно, что казаки, кроме денежного жалованья, получали продовольствие. Рядовые женатые казаки – 6 четей[2] *ржи, 1 четь круп, 2 чети овса и 1 и ¾ пуда соли. Холостые на 1 четь меньше. Атаманам норма продовольствия увеличивалась почти вдвое*[3].

А) Определите вид документа, его авторство, обстоятельства, время и место его появления.

Б) Охарактеризуйте условия военной службы в Сибири.

В) Вчитайтесь внимательно в текст письма и выделите характерные обороты речи человека XVII века. В чем эта речь отличается от современной.

2. Прочтите фрагмент челобитной митрополита Тобольского Семиона, посланной в Москву в 1643 г., и выполните задания.

---

[1] Инновационный учебно-методический комплекс «История». Учебное пособие для образовательных учреждений РФ. Модуль: История Сибири: история России через историю регионов. Учебное пособие для образовательных учреждений РФ. М., 2015. С. 49.

[2] Четь – мера веса, примерно 6 пудов.

[3] Указ. соч. С. 49-50.

«Тобольского города всяких чинов жилецкие люди для своего покоя покупали в татарских юртах, что в Тобольске под горою татарские юрты, и ожилися и живут татарами вместе, где живут два татарина дворами, а меж них живет православный христианин, а где живут в тех же татарских юртах дворами два христианина, и межи живет татарин. Православные христиане живучи в татарских юртах, пьют и едят из одних судов и с ними упиваются, и с татарками живут без венчания, в договорном браке и детей приживают, а татарове с их христианскими женами живут и детей приживают». Митрополит просил велеть *«тех православных христиан ... ис татарских юрт вывести вон... и под дворы давать места».* Вопрос о раздельном проживании православных и мусульман в городе духовные власти Тобольска поднимали не один раз, но это не было сделано[1].

1) Предположите, кому адресован документ, определите вид документ и его служебное предназначение.

2) Прокомментируйте обстоятельства появления челобитной.

3) Какие особенности образа жизни тобольский митрополит считает недостойными православного человека?

4) Как могла возникнуть ситуация совместного жительства в городе татар и русских? Являлась ли она типичной для Сибири?

5) Охарактеризуйте взаимодействие вольных колонистов с аборигенами.

6) Сформулируйте суть государственной религиозной политики в Сибири в XVII в.

Школьники должны подойти к итоговому выводу, что, несмотря на конфессиональные противоречия, правительство было заинтересовано в заселении края православными колонистами. В этом прочная гарантия принадлежности Сибири России. Государственные границы расширялись.

Рахматуллина Гузель Гаязовна*, директор лицея № 5 г. Казани, учитель истории и обществознания, Россия; licei5@yandex.ru*

Расположенская Ольга Викторовна*, учитель истории и обществознания, заместитель директора по учебной работе лицея №5 Казани, Россия; olgarisp1963@gmail.com*

[1] Там же. С. 50.

Interactive Teaching Methods: Work with Documents in Teaching Historical and Social Science Disciplines

The article is characterized by the technique of working with historical sources, students develop skills to work with documentary material on the historical and social science subjects that meet the requirements of system-activity approach – the main methodological principle of the GEF. Specifically, this is demonstrated by the level of study of the history of Russia through the history of the region, for example, the history of Siberia.

Keywords: teaching methods, historical documents, lesson, tutorial, history, social studies, history of Siberia.

Rahmatulina Guzel Gajazovna, *director of lyceum № 5 of Kazan, a teacher of history and social science, Russia; licei5@yandex.ru*

Rispolozhenskaya Olga Viktorovna*, deputy director of lyceum №5 of Kazan, a teacher of history and social science, Russia; olgarisp1963@gmail.com*

УДК 02 +378:94

Георгиев П.В.

Библиотека и традиционная бумажная книга в процессе преподавания истории

Для будущего историка посещение библиотеки и общение с традиционной книгой просто необходимо и имеет особый смысл. Поэтому в статье большое внимание уделено роли библиотеки как места, воспитывающего «чувство источника», и общения с традиционной бумажной книгой, как гуманизирущего фактора, что особенно важно для исторического образования. Предпринята попытка показать особое значение традиционной бумажной книги и библиотеки в процессе исторического образования.

Ключевые слова: библиотека, историческое образование, традиционная (бумажная) книга, преподавание истории.

В последнее время можно довольно часто услышать мнение о том, что роль библиотек в современном обществе теряет свой смысл, т.к. «все книги можно найти в интернете». Исходя из этой простой логической посылки, делается вывод о том, что в библиотеку можно больше не ходить, а находить нужные тексты в интернете. Некоторые идут дальше и говорят о скором отмирании традиционной книги. На наш взгляд, все не так просто. Чтение – это не только получение информации и прочтение некоего текста. Важны тактильные ощущения, чтение традиционной бумажной книги имеет особый смысл, это как живое общение, которое не заменить гаджетами[1]. «Если сравнивать чтение бумажной книги и электронной, то первое напоминает общение с живым человеком, а второе – с роботом»[2]. Особенно важна роль библиотек и традиционной бумажной книги в процессе преподавания истории. На наш взгляд, в процессе обучения истории посещение библиотеки и общение с традиционной книгой просто необходимо и имеет особый смысл. Но, конечно, это совсем не значит, что все современные достижения в сфере электронных информационных ресурсов надо игнорировать. Нет, конечно. Использование новых информационных и коммуникационных технологий, должно стать неотъемлемой частью современной библиотеки[3]. И несомненно, что и школьники, и студен-

---

[1] Зиганшина С. Книга в эпоху новых технологий // Казань. 2015. № 9. С. 8.

[2] Валеев Р. «Путь в библиотеку – путь в будущее» // Казань. 2015. № 9. С. 21.

[3] Современная университетская библиотека: модернизация, управление,

ты-историки должны активно использовать все эти возможности. Это закономерный процесс, обусловленный ростом компьютерных технологий. Но при преподавании истории посещение библиотеки и работа с традиционной бумажной книгой должны обязательно присутствовать.

Даже просто отсканированные тексты должны дополнять, а не заменять тексты оригиналов. Например, работать с отсканированными диссертациями удобнее. Но вот рукописи, письма, старые издания будущему историку лучше подержать в руках. Конечно, исключение должно быть сделано в случае ветхого состояния источников.

В данной статье я попытаюсь рассказать о том специфическом значении, которая имеет библиотека и традиционная бумажная книга в процессе исторического образования. В настоящее время широкое применение получают электронные учебники. «Предполагается, что компьютерные пособия будут интерактивными, информативными, инновационными, содержать перекрестные ссылки между разными курсами и предметами. В них будут встроенные лаборатории по химии, физике или биологии. Иллюстрации дополнят видеоролики, аудиофайлы и копии документов. Планируется, что приложения к учебникам можно будет скачать на специальном интернет-портале»[1]. Несомненно, что подобные технологии коснутся и уроков истории. В связи с этим может возникнуть дефицит общения обучающегося с традиционной бумажной книгой и отсутствия мотива идти в библиотеку. В дальнейшем, особенно для тех, кто выберет историческое образование, это может обернуться, отсутствием некоторых навыков необходимых будущему историку. Да, библиотечные услуги могут стать виртуальными, однако, здесь таится опасность иждивенческого отношения к информации, что ни в коем

качество. М., 2005. Однако и здесь нужно быть достаточно осторожным и просто разумным. Предполагается, что роль ЭБС в современных библиотеках будет только увеличиваться, и модели будущих библиотек учитывая эту тенденцию, всячески поощряют развитие информационных технологий. Однако и здесь не все так просто. Говорят о высокой стоимости традиционных бумажных изданий. Но стоимость оплаты изданий ЭБС также достаточно высока. Другой недостаток ЭБС, по мнению специалистов, заключается в том, что качество специализированного контента ЭБС остается невысоким. Очень многие дисциплины представлены слабо (см.: Буцык С.В. Взаимодействие электронно-библиотечных систем с электронной информационно-образовательной средой вуза культуры и искусств // Библиотековедение. 2015. № 5. С. 46).

[1] Лихоманов А.В. Информационные потребности россиян: роль библиотек в их удовлетворении сегодня и завтра // Библиотековедение. 2015. № 2. С. 11.

случае не должно формировать характер будущего историка. Это очень важный и существенный момент, который необходимо учитывать и в современных концепциях исторического образования. Когда не «пользователь идет в библиотеку», а «библиотека идет к пользователю», передавая ему требуемый ресурс сразу после получения заявки на обслуживание[1], на наш взгляд, не всегда идет на пользу обучающемуся.

В отношении студентов-историков это особенно важно, т.к. историк по своей сути должен сам быть активным искателем источников. Для историка особое значение имеет грамотное составление и оформление его исследований, большое значение имеет справочный аппарат, ссылки на источники. «В отличие от интернет-поисков с большой долей случайного выбора ссылок, библиотека – это научно систематизированный фонд»[2]. Библиотека, даже если это простая городская библиотека, это всегда упорядочивание и организация текстов, классификация и систематизация документов. От себя добавлю, – библиотека воспитывает «чувство источника», что особенно необходимо для будущего историка. Ведь библиотека, в отличие от интернета, не просто хранилище, но *история и порядок*[3]**.** Собрания текстов организуются в соответствии с принципом *содержательной взаимозависимости*[4]. Мы имеем в виду предметный каталог, и другие библиотечно-библиографические технологии, пренебрегать которыми, при поиске той или иной литературы, особенно историкам, ни в коем случае не следует. Важно знать, что по различным техническим причинам в электронный каталог попадает вовсе не вся информация об изданиях, имеющихся в библиотеке. Поэтому одновременный поиск по традиционному каталогу просто необходим. Поэтому многие библиотеки оставили традиционный каталог для пользователей библиотеки.

Еще один важный момент – это работа библиографа с читателем. Что касается студентов-историков, эта работа должна быть особенно тесной. Как гласит один афоризм: «библиотека – это место, где вы найдете все, что хотите узнать, если найдете человека, который знает, где это находится». На моей памяти есть несколько случаев, когда библиографы помогали найти ис-

---

[1] Современная университетская библиотека: модернизация, управление, качество. М., 2005. С. 42.

[2] Зиганшина С. Указ. соч. С. 7.

[3] Донских О.А. Личное дело духовной культуры (размышления о библиотеке) // Библиотековедение. 2015. № 4. С. 21.

[4] Там же. С. 22.

точники и литературу по таким персонам и темам, которые, казалось бы, невозможно было отыскать нигде. Поэтому студентам-историкам нужно обязательно обращаться к опытным библиографам в поиске той или иной информации, быть постоянными посетителями научно-библиографических отделов. И ограничиваться при этом виртуальной службой «Спроси библиографа» вовсе не следует. Живая беседа всегда намного плодотворнее и полезнее, чем простая отсылка с текстом электронного ответа или списка литературы. Университетские библиотеки (Научная библиотека им. Н.И. Лобачевского в этом смысле не исключение), как правило, располагают большими рукописными фондами, личными фондами тех или иных персон или фондами различных обществ и организаций. В некоторых случаях это неопубликованные ранее источники, которые еще ждут своего исследователя. И зачастую только библиографы располагают достаточной информацией об этих источниках. Библиотека – это «постоянно дополняемое и организуемое, доступное всем личное дело духовной культуры человечества». Библиотека остается и развивается как система дорожного движения в этом мире. Соответственно, библиотекарь – не кладовщик, регулировщик[1]. Соответственно, в процессе исторического образования такие регулировщики обязательно должны присутствовать. Не следует забывать заветов великого философа-библиотекаря Н. Федорова о том, что работа библиотекаря – это отдельная научная деятельность, которая сродни работе ученого-преподавателя[2].

Библиотека, особенно университетская, имеет и большое значение как место коммуникации и социализации личности. И несомненно, что «информационная функция библиотеки должна органично сочетаться с другими ее функциями – культурной и просветительской. «Библиотека – это место, где не только получают информацию, но и учатся, участвуют в праздниках, презентациях, опросах, изучении родного края»[3].

В этом смысле вполне справедливы выводы Екатерины Юрьевны Гениевой, директора Всероссийской государственной библиотеки иностранной литературы им. М.И. Рудомино (ВГБИЛ), недавно ушедшей из жизни, но оставившей огромное наследие в области изучения библиотеки как центра межкуль-

---

[1] Там же. С. 26.

[2] Гачева А.Г. Библиотекарь: от «Я» до «Мы» // Информационный бюллетень РБА. 2014. №. 72. С. 15.

[3] Лихоманов А.В. Указ. соч. С. 11.

турной коммуникации. По ее словам, «современная библиотека – это микросоциум, место, где человек социализируется, где происходит активная анимация документного культурного наследия на основе устной коммуникации и диалога»[1].

По своему опыту знаю, как важны и традиционные тематические книжные выставки, регулярно появляющиеся в библиотеке университета. Не раз автор данной статьи был свидетелем того, как много открывали для себя даже маститые преподаватели, оказавшись рядом с тематической выставкой или выставкой, приуроченной к какой-либо конференции. Очень жаль, что зачастую подобные мероприятия лишены должного внимания. А ведь это, как правило, большая работа, проведенная библиографами, зачастую имеющая самостоятельное исследовательское значение. И очень важно, что именно на таких выставках исследователь может воочию увидеть и полистать ту или иную книгу, открыв для себя новые источники.

Несомненно, что традиционная бумажная книга имеет еще одно важное преимущество в процессе исторического образования, она несет гуманизирующее влияние, что очень важно для преподавания истории. Как уже отмечалось, общение с книгой напоминает общение с живым человеком. Книга вещественна, она имеет материальное воплощение, и в этом смысле она «очеловечивает» информацию. Совсем по-иному воспринимается электронные тексты. Специалисты в области психологии и речевой коммуникации отмечают, что электронные тексты не имеют нормативной линейной структуры. В связи с этим, «повествовательность, последовательность развития событий уходят из электронного текста… Все существующие ранее теории чтения исходили из того, что читатель – человек. Человек инициирует чтение и организует его для себя. Текст является стимулом, на который читатель реагирует. Поведение, реакции и другие характеристики читателя требовали объяснения. Однако сегодня активным «читателем» становится машина. Она предлагает свой текст человеку, меняя, тем самым, отношения между читателем и текстом. …Теперь экранный текст становится активным агентом, который считывает запросы читателя, и начинает предлагать ему другие тексты, не только разъясняя читаемое, но и уводя его в сторону, навязывая ту информацию, которая имеется

[1] Феномен Екатерины Юрьевны Гениевой // Библиотековедение 2015. № 4. С. 68. Этой теме Е.Ю. Гениева посвятила докторскую диссертацию «Библиотека как центр межкультурной коммуникации».

в других текстах... Этот фактор, в первую очередь, затрудняет использование экранного чтения в учебном процессе. Обучающиеся «растворяются» в информационной среде, забывая изучаемый текст и задания к нему»[1]. От себя добавлю, что даже традиционная бумажная книга в отсканированном виде воспринимается по-иному. Очень странно, но «инстинкт историка» требует распечатать увиденное на экране, то есть материализовать виртуальный текст. Это я и называю «чувством источника». Наконец, традиционная книга уже своим обликом подсказывает очень многое и является сама по себе своеобразным историческим источником. Это зачастую трудно понять, общаясь лишь с электронными текстами. Книга представляет собой эстетическую ценность, книги можно коллекционировать, создавая домашнюю библиотеку[2]. Не стоит забывать, что большинство историков являлись и являются одновременно и библиофилами. Наиболее верным, относительно будущего традиционной книги, на наш взгляд, является высказывание С.С. Соковикова о том, что она «теряя в определенных отношениях свои позиции, сохраняет значение в других ситуациях, а в некоторых ее культурное звучание становится даже более весомым. В любом случае, традиционная книга и в перспективе способна многоаспектно существовать в пространстве культуры»[3]. В заключении хочется отметить, что воспитание культуры чтения и уважительного отношения к книге и библиотекам должны быть неотъемлемой частью исторического образования.

Библиография

Буцык С. В. Взаимодействие электронно-библиотечных систем с электронной информационно-образовательной средой вуза культуры и искусств // Библиотековедение. 2015. № 5. С. 44-48.

Валеев Р. «Путь в библиотеку – путь в будущее» // Казань. 2015. № 9. С. 16-23.

Гачева А.Г. Библиотекарь: от «Я» до «Мы» // Информационный бюллетень РБА. 2014. № 72. С. 13-16.

Донских О.А. Личное дело духовной культуры (размышления о библиотеки) // Библиотековедение. 2015. № 4. С. 21-26.

Зиганшина С. Книга в эпоху новых технологий // Казань. 2015. № 9. С. 6-11.

---

[1] Сметанникова Н.Н. Продвижение чтения с помощью чтения с экрана // Библиотековедение. 2015. № 3. С. 63-65.

[2] Огурцова Н.А. Традиционная бумажная книга в современном социокультурном пространстве // Система ценностей современного общества. 2011. № 19. С. 221.

[3] Соколов А.В. Чтение как момент истины // Библиотековедение 2015. № 4. С. 65.

Лихоманов А.В. Информационные потребности россиян: роль библиотек в их удовлетворении сегодня и завтра // Библиотековедение. 2015. № 2. С. 8-12.

Огурцова Н. А. Традиционная бумажная книга в современном социокультурном пространстве // Система ценностей современного общества. 2011. № 19. С. 221-226.

Сметанникова Н.Н. Продвижение чтения с помощью чтения с экрана // Библиотековедение. 2015. № 3. С. 60-68.

Современная университетская библиотека: модернизация, управление, качество. М.: Логос. 2005.

Соколов А.В. Чтение как момент истины // Библиотековедение. 2015. № 4. С. 63-66.

Феномен Екатерины Юрьевны Гениевой // Библиотековедение. 2015. № 4. С. 68-69.

Георгиев Павел Валентинович*, кандидат исторических наук, библиограф, Научная библиотека им. Н.И. Лобачевского, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия; georgiev.pawel@yandex.ru*

Library and Traditional Paper Books in the Teaching of History

For the future historian visit to the library and communication with the traditional book is just need and have a special meaning. Therefore, this article placed a great emphasis on the role of the library as a place of raising a «sense of historical source» and communication with the traditional paper book as humanirising factor which is espesially important for historical education. An attempt was made to show the particular importance of traditional paper books and libraries in the process of historical education.

Key words: Libraries, historical education, the traditional (paper) book, the teaching of history

Georgiev Pavel Valentinovich, *candidate of historical sciences, bibliorapher, Scientific library in the name of N.I. Lobachevsky, Kazan (Volga Region) Federal University; Kazan, Russia; georgiev.pawel@yandex.ru*

УДК 378 ”930”

Юнусова М.Г.

Сущность, функции и проблемы непрерывного образования в системе университетов третьего возраста (историографический обзор)

В статье идет речь о проблемах качества жизни людей, вступивших в фазу «осени» (Пифагор), и о роли университетов третьего возраста как средства адаптации пожилых людей к меняющимся социальным условиям.

Ключевые слова: увеличение продолжительности жизни; социальная геронтология и андрагогика; университет третьего возраста; социальная адаптация.

В последнюю треть XX – первые десятилетия XXI вв. западные социологи и психологи констатировали возникновение новой проблемы, весьма осложняющей, по их мнению, развитие современной европейской цивилизации. Американский исследователь М.Ш. Ноулз утверждает, что одной из новых опасностей, угрожающей ныне человеческой цивилизации, является отставание способности человека успешно справляться с изменениями в окружающем мире (имеется в виду отставание от тех темпов, той скорости, с которыми эти изменения происходят). Особое значение это новое обстоятельство имеет для качества жизни людей, которые, по давней классификации Пифагора, вступили в «сезон осени» или «зрелости».

Социальная новация, о которой рассуждает М.Ш. Ноулз, совпала по времени с изменениями в социально-демографической сфере развитых стран. Согласно статистике, в Европе уже к 1970 г. продолжительность жизни человека возросла до 70 лет (от средней её продолжительности в 1890 г. приблизительно в 38 лет). В таких странах, как Германия, Швеция до 25% населения составляют люди старше 60 лет. Примечательно, что Япония, занимающая в данном отношении первое место в азиатском регионе, одновременно первенствует в этом плане и среди наиболее развитых европейских стран.

Эти два параллельно протекающих процесса способствовали возникновению в геронтологической науке т.н. социальной геронтологии – направления, занимающегося демографическими и социальными проблемами людей т.н. «третьего возраста». Сам этот термин впервые был использован Э. Стиглицем ещё в 1940 г.,

но как научное понятие словосочетание «социальная геронтология» утвердилось лишь в начале 60-х гг. XX в.

Социальная геронтология ныне стала междисциплинарной наукой; задачи и функции социальной геронтологии пересекаются и реализуются не только в контексте решения социально-экономических и демографических проблем, но и в контексте т.н. геронтопсихологии. В свою очередь среди проблем геронтопсихологии весьма значительное место занимают (наряду с проблемами адаптации пожилых людей к изменившимся социально-экономическим обстоятельствам) сами способы личностно-психологического, личностно-мотивационного и ценностного приспособления пожилого человека к новым условиям существования в пифагоровых фазах «осени – зрелости» и «зимы – старости»[1].

Одним из важнейших средств социально-экономической адаптации человека фазы «осени – зрелости» явилась созданная в Европе ещё в 60-е гг. XX в. система непрерывного образования для пожилых людей. Первоначально речь шла о народных университетах; причем в рамках некоторых из них существовали т.н. «академии для пожилых». Во Франции пожилых людей принимали даже в обычные университеты[2]. В России (точнее, в Советском Союзе) до 90-х годов XX в. также существовали народные университеты; одновременно были созданы университеты культуры, лектории общества «Знание» и т.д. К сожалению, институт народных университетов был ликвидирован в начале 90-х гг. Лишь в 1996 г. состоялась первая попытка восстановления народных университетов, причем первый из них получил принципиально новое название: «Народный университет третьего возраста». А в 2005 г. состоялся первый всероссийский форум «Образование пожилых»[3].

---

[1] См. об этом: Мусина-Мазнова Г.Х. Социальная геронтология: теория и практика. Астрахань, 2012. С. 23. Именно в возрасте «осени - зрелости» Пифагор поселился в южно-италийском г. Кратоне, где и основал тайное сообщество своих последователей и учеников.

[2] Однако истинная причина этого заключалась зачастую в стремлении сохранить численный переизбыток профессоров при наличии жесткой нормы соотношения профессоров и студентов в высших учебных заведениях Франции; к тому же обучение в классических университетах было для человека фазы «осени-зрелости» платным. Платным было и обучение в системе «Общество третьего возраста», возникшего в 1983 году.

[3] История создания Университета непрерывного образования в Казани представлена в работе: Ахметова А.Д. Влияние университета третьего возраста на адаптацию пожилых людей. Казань, 2010. См. также: Ларионова Т.П. Университет третьего возраста: опыт создания и перспективы развития, Казань, 2004.

Исследователь Г.Х. Мусина-Мазнова в своей работе «Социальная геронтология: теория и практика» рассуждает о двух уровнях технологий социально-педагогической поддержки пожилых людей в рамках созданных университетов третьего возраста: институциональном и личностном. Г.Х. Мусина-Мазнова полагает, что именно на личностном уровне следует оценивать роль системы т.н. «пожизненного образования», поскольку система непрерывного образования, несомненно, направлена на борьбу с геронтофобией (в самых различных её ипостасях) и стимулирует профессионально-личностное развитие пожилого человека.

Возникающие в период прекращения активной профессиональной деятельности социально-психологические и ценностно-мотивационные комплексы могут быть во многом преодолены путем вовлечения пожилых людей в данный образовательный (и в то же время практически реабилитационный) процесс.

Несомненно, даже в фазе «осени-зрелости» сохраняет своё значение известная иерархия потребностей по А. Маслоу, из которой следует, что движение человека «по ступеням вверх» – это сохранение движения от физиологических (первичных) потребностей к потребности самоактуализации (достижение которой, в свою очередь, мыслимо лишь в условиях сохранения тяги к интеллектуально-нравственному развитию и совершенствованию)[1].

Западные социологи и психологи, занимающиеся проблемами образования пожилых людей, предлагают определить эту возрастную страту в системно-типологическом ключе, именуя её «группой меньшинств», «субкультурой» и пр. Предлагается также дифференциация понятий «стиль жизни» и «стиль деятельности»[2] применительно к компенсаторным формам занятий пожилых людей (в том числе – к занятиям в контексте системы непрерывного образования). Более того, на Западе сфера образования «взрослых» и пожилых людей была выделена из общей системы непрерывного образования и рассматривается теперь как объект специальной отрасли знания – андрагогики.

Актуальность развития системы непрерывного образования для людей, пребывающих в фазе «осени», безусловна; это предпосылка и фактор решения целого ряда социально-этических

---

[1] См. об этом в главе 4 («Теория человеческой мотивации») работы А. Маслоу «Мотивация и личность» (СПб., 2011).

[2] О моделях «стиля жизни» и «стиля деятельности» пожилых людей идет речь в исследовании: Николаева О.В. Пенсионеры современной России: региональные модели «стиля жизни»: автореф. дис. ...к.с.н. Саратов, 2011. С. 18.

проблем, обусловленных сложным характером социальных условий, интенсивными темпами эволюции политико-экономической ситуации в нашей стране, а также несовпадением личностно-индивидуального ритма жизни пожилых людей с общим цивилизационным ритмом[1]. Система университетов третьего возраста, несомненно способствует снятию с повестки дня многих из этих проблем.

Библиография

Анцыферова Л.И. Поздний период жизни человека: типы старения и возможности поступательного развития личности. М.: ЧеРо, 2005. 524 с.

Ахметова А.Д. Влияние университета третьего возраста на адаптацию пожилых людей. Казань: КГМУ им. С.В. Курашова, 2010. 30 с.

Ларионова Т.П. Университет третьего возраста: опыт создания и перспективы развития. Казань: Академия управления «ТИСБИ», 2004. 204 с.

Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Изд-во «Питер», 2011. 352 с.

Мусина-Мазнова Г.Х. Социальная геронтология: теория и практика. Астрахань: АГУ, Издательский дом «Астраханский университет», 2012, 192 с.

Николаева О.В. Пенсионеры современной России: региональные модели «стиля жизни». Автореф. дис. ...канд. соц. наук. Саратов, 2011.

***Юнусова Махаббат Гумеровна**, кандидат исторических наук, доцент кафедры всеобщей истории, Казанский федеральный университет, г. Казань, Россия; m.g.yunusova@yandex.ru*

Essence, functions and problems of lifelong education in third age University system (historiographical review)

The article looks at the problems of life quality among people who have entered the "autumn" (Pythagoras) phase of their lives, and the role of third age Universities as a way to help elderly people adapt to the changing social environment.

Key words: increase in life expectancy, social gerontology and andragogy, third age University, social adaptation.

***Yunusova Makhabbat Gumerovna,** Candidate of Historical Sciences, Associate Professor of the Department of World History, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia; m.g.yunusova@yandex.ru*

---

[1] Этой проблеме посвящено достаточно много исследований. Среди них следует особо отметить работу: Анцыферова Л.И. Поздний период жизни человека: типы старения и возможности поступательного развития личности. М., 2005.

УДК 930.1

Москвина Р.Т.

Историк – провозвестник будущего

Сформулирована проблема адекватного воспроизведения исторического процесса в школьном учебнике истории и роль учителя в обучении и воспитании подрастающего поколения.

Ключевые слова: исторический процесс, ретроспектива, перспектива, первоисточник, хрестоматия, учитель, учебник.

В нашем прошлом содержится весть из будущего и профессионализм историка заключается в том, чтобы из большой массы фактов, явлений выделить именно те, что оказали решающее влияние на последующее развитие событий, определили «ход истории», т.е. историческую перспективу. Только история отвечает на вопрос о том, кто мы, откуда пришли, куда идем? Историк, ученый или учитель в процессе своей деятельности постоянно оперирует такими понятиями как историческая ретроспектива, историческая перспектива. В соответствии с этим формируется определенная система ценностей в общественном сознании, определенные модели поведения в обществе. Отсюда следует высокая степень ответственности историков, как ученых, так и учителей в формировании исторической памяти, как ретроспективной формы коллективной идентичности. Коллективные представления о прошлом конструируются, если можно так выразиться, многими факторами, важнейшим из которых является школьный курс истории. Школьный учебник выделяется среди других факторов формирования исторической памяти, прежде всего потому, что он имеет качество нормы. Применительно к современному школьному учебнику истории России XX века вызывает обеспокоенность тенденция расхождения с достижениями современной исторической науки. Как отмечает Н. Соколов: «Школьный учебник начинает расходиться с наукой… на уровне фактов»[1]. Это касается прежде всего болевых точек российской истории XX века: революции 1917 года и гражданской войны, сталинизма, Великой отечественной войны. Не послед-

---

[1] Соколов Н. Реабилитация сталинизма в российских школьных учебниках // История сталинизма: итоги и проблемы изучения. Материалы международной научной конференции. М., 2011. С. 735.

нюю роль в этом играет стремление политической элиты сформировать устраивающий ее образ прошлого[1]. Эта традиция не нова. Уже в XVIII веке «исторические изыскания приравнивались к государственной службе, ибо историкам вменялось в обязанность не только систематизировать документы и последовательно излагать события, но и делать выводы, соответствующие официальным установкам»[2]. Сегодня, при наличии разнообразных источников информации, попытки использовать историю в политических целях не только бесполезны, но и крайне вредны в деле воспитания подрастающего поколения. Что же касается сервильных историков, то в норме само историческое сообщество должно ставить пределы подобному сервилизму (рабскому обслуживанию интересов правящей элиты). Нормой в данном случае является наличие системно – развитого гражданского общества.

Известным противоядием против использования прошлого в политических целях могли бы послужить качественные хрестоматии по отечественной истории. Причем положительный опыт издания подобных хрестоматий имел место в 90-е годы XX века. Большим коллективом преподавателей и научных сотрудников вузов Екатеринбурга, Челябинска, Москвы, Санкт-Петербурга под руководством профессора, доктора исторических наук Михаила Ефимовича Главацкого были созданы несколько хрестоматий, которые отвечали требованиям обновления гуманитарного образования в России. Новизна этих изданий заключалась не только в публикации уникальных, рассекреченных документов, документов «другой России», оригинальной форме изложения, но и в том, что история была представлена «в человеческом измерении», через судьбы участников исторических событий. Заслуживает внимания очень точный подбор документов, создающий адекватную всестороннюю картину отечественной истории. Оригинальность подачи документов состоит в том, что основная мысль выносится в заглавие документа, учитывается хронология событий, причинно-следственные связи. Так, текст из докладной записки Л.П. Берии И.В. Сталину от 21 июня 1941 г. указывающий на просчет Сталина в оценке возможного времени нападения Германии на СССР дан под заголовком, вы-

---

[1] См.: Рогинский А. Память о сталинизме // Там же. С. 21.

[2] Козлова М.И. Два лика Екатерины II под пером российского историописателя М.М. Щербатова // Историк и его дело: судьбы ученых и научных школ: Сборник статей Международной научно-практической конференции, посвященной 90-летию со дня рождения профессора В.Г. Майера. Ижевск, 2008. С. 14.

деляющим ключевые слова донесения: Л.П. Берия: **«...В 1941 году Гитлер на нас не нападет».**

«...Я вновь настаиваю на отзыве и наказании нашего посла в Берлине Деканозова, который по-прежнему бомбардирует меня "дезой" о якобы готовящемся Гитлером нападении на СССР. Он сообщил, что это **"нападение" начнется завтра.** То же радировал и генерал-майор В.И. Тупиков, военный атташе в Берлине. Этот тупой генерал утверждает, что **три группы армий вермахта будут наступать на Москву, Ленинград и Киев**, ссылаясь на свою берлинскую агентуру... Начальник разведуправления, где еще недавно действовала банда Берзина, генерал-лейтенант Ф.И. Голиков жалуется на Деканозова и на своего подполковника Новобранца, который тоже врет, будто Гитлер сосредоточил **170 дивизий** против нас на нашей западной границе... Но я и мои люди, Иосиф Виссарионович, твердо помним **Ваше мудрое предначертание: в 1941 г. Гитлер на нас не нападет!**...»[1]. Итак, жирным шрифтом мною выделена та информация, которую Берия хочет довести до сведения Сталина. Форма подачи информации демонстрирует, что Сталин как настоящий восточный сатрап не хочет слышать ничего, что бы противоречило его мнению и маниакальной уверенности в действенности своих «мудрых предначертаний» и хитрый «царедворец» ему потакает. Работа с документом позволяет учащимся самостоятельно сделать верные выводы на основе имеющихся фактов. В хрестоматии представлены документы, свидетельствующих о героизме советских людей на фронте и в тылу, о боевых союзниках, трагедии плена и ужасах оккупации, истоках и цене победы, о надеждах людей на лучшую жизнь после войны.

Миф о событиях Октября 1917 года, как о перевороте, совершенном кучкой фанатиков, вооруженных марксистской идеологией, легко опровергается обращением к тексту Крестьянского наказа о земле[2]. Пункт 1 Наказа, отменяя частную собственность на землю, закреплял экономическую основу социализма. «Право частной собственности на землю отменяется навсегда; земля не

---

[1] Ради жизни на земле. Великая Отечественная война 1941–1945 гг. в документах и свидетельствах. Учебная книга по истории / Сост. В.А. Мазур и др.; под ред. М.Е. Главацкого. Екатеринбург, 1995. С. 26.

[2] Составлен редакцией эсеровской газеты «Известия Всероссийского Совета Крестьянских депутатов» на основании 242 местных крестьянских наказов; полностью включен в Декрет о земле, принятый 26 октября 1917 г. на Втором Всероссийском съезде Советов рабочих и солдатских депутатов.

может быть ни продаваема, ни покупаема, ни сдаваема в аренду либо в залог, ни каким-либо другим образом отчуждаема. Вся земля... отчуждается безвозмездно, обращается во всенародное достояние и переходит в пользование всех трудящихся на ней»[1]. С помощью этого Декрета большевики взяли власть и удержали ее в годы гражданской войны. Что касается термина переворот, он явно не отражает существа происходящего. Переворот может быть дворцовый (смена лиц во власти), государственный (смена лиц сопровождается сменой отдельных элементов во властных структурах). Революция же означает коренные изменения в отношениях собственности, власти, социальной структуре и идеологии, которые осуществляются с применением массового насилия, что и имело место в России в феврале-октябре 1917 года. События февраля – октября 1917 года – это звенья одной цепи, а именно революции, в ходе которой различные политические силы решают задачи, поставленные революцией.

Хрестоматии, подобные тем, что были созданы по инициативе и под руководством М.Е. Главацкого, могли бы сегодня успешно противостоять не только различного рода мифам (об исторической оправданности сталинизма, об эффективности сталинского менеджмента, «о неизбежности смазки кровью шестеренок «поступательного хода истории»), но и сервилизму историков[2]. Работа с документами помогла бы осознать принципиальную разницу между реальной и декларируемой действительностью. Возникает лишь вопрос, в какой мере ЕГЭ и единый учебник по отечественной истории совместимы с творческим, аналитическим характером такой работы.

Возвращаясь к вопросу о прогностической функции историка, можно сказать, что учит не история, а историки и трудно переоценить значение плодов исторического просвещения. Так, франко-прусскую войну, по мнению такого авторитета, как Отто фон Бисмарк, выиграл прусский учитель. По свидетельству маршала Г.К. Жукова: «Мы победили, потому что у нас был лучший молодой солдат, ...все решил молодой, обученный, идеологически подготовленный солдат...»[3]. События в Украине

---

[1] Хрестоматия по истории России 1917–1940. Пособие для учащихся ст. классов / Сост. М.Е. Главацкий и др. Под ред. М.Е. Главацкого. М., 1994. С. 76.

[2] См.: Хлевнюк О. Сталин у власти. Приоритеты и результаты политики диктатуры // История сталинизма: итоги и проблемы изучения. Материалы международной научной конференции. М., 2011. С. 62–74; Верт Н. Сталинизм и массовые репрессии // Там же. С. 93–101.

[3] Ради жизни на земле... С. 209.

также указывают на школьного учителя истории, который сыграл определенную роль в формировании негативного отношения к России и русским у молодого поколения украинцев.

По данным социологических опросов, около 40% российской интеллектуальной элиты ориентированы на эмиграцию. Утечка мозгов в условиях научно-технической революции может обернуться подлинной катастрофой для страны. Какова может быть роль историков в формировании патриотически-ориентированной элиты? Вырастет ли подрастающее поколение «иностранцами в собственной деревне», зависит, в том числе и от адекватных учебников истории и адекватных историков.

В какой мере волшебное зеркало прошлого способно дать ответы на неотложные вопросы настоящего и помочь в создании новой коллективной идентичности на либеральной, почвеннической или иной системе ценностей, зависит также от адекватных учебников истории и адекватных историков.

Библиография

Верт Н. Сталинизм и массовые репрессии // История сталинизма: итоги и проблемы изучения. Материалы международной научной конференции. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН); Фонд «Президентский центр Б.Н. Ельцина», 2011. С. 93–101.

Козлова М.И. Два лика Екатерины II под пером российского историописателя М.М. Щербатова // Историк и его дело: судьбы ученых и научных школ: Сборник статей Международной научно-практической конференции, посвященной 90-летию со дня рождения профессора В.Г. Майера / Сост. и общ. ред. Н.Ю. Старковой, Д.А. Черниенко, Н.Г. Шишкиной. Ижевск: НИЦ «Регулярная и хаотическая динамика», 2008.

Ради жизни на земле. Великая Отечественная война 1941–1945 гг. в документах и свидетельствах. Учебная книга по истории / Сост. В.А. Мазур и др. Под ред. М.Е. Главацкого. Екатеринбург: ИПП «Уральский рабочий», 1995. 249 с.

Рогинский А. Память о сталинизме // История сталинизма: итоги и проблемы изучения. Материалы международной научной конференции. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН); Фонд «Президентский центр Б.Н. Ельцина», 2011.

Соколов Н. Реабилитация сталинизма в российских школьных учебниках // История сталинизма: итоги и проблемы изучения. Материалы международной научной конференции. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН); Фонд «Президентский центр Б.Н. Ельцина», 2011.

Хлевнюк О. Сталин у власти. Приоритеты и результаты политики диктатуры // История сталинизма: итоги и проблемы изучения. Материалы международной научной конференции. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН); Фонд «Президентский центр Б.Н. Ельцина», 2011. С. 62–74.

Хрестоматия по истории России 1917–1940. Пособие для учащихся ст. классов / Сост. М.Е. Главацкий и др.; под ред. М.Е. Главацкого. М.: «АО АСПЕКТ ПРЕСС», 1994. 448 с.

***Москвина Раиса Тимофеевна**, кандидат исторических наук, доцент, Уральский государственный юридический университет, г. Екатеринбург, Россия; raisa.moskvina@yandex.ru*

Historian – a Prognosist of the Future

We formulate the problem of adequate reproduction of the historical process in the school textbook of history and the role of teachers in training and educating the younger generation.

Key words: historical process, retrospective, perspective, source, chrestomathy, teacher, textbook.

***Moskvina Raisa Timofeevna**, candidate of historical sciences, associate professor, Ural state law university, Yekaterinburg, Russia; raisa.moskvina@yandex.ru*

УКАЗАТЕЛЬ АВТОРОВ

Алеврас Н.Н. 32
Берова Й.Х. 146
Бродовская Л.Н. 158
Буравлева В.В. 158
Георгиев П.В. 361
Голикова В.И. 123
Грехов А.В. 166
Григорьева Е.А. 15
Гришина Н.В. 32
Гронский А.Д. 130
Даньшина С.А. 105
Девятайкина Н.И. 332
Егоров Г.В. 15
Ермошин А.В. 28
Жидченко А.В. 320
Золотарев О.В. 201
Иванова Т.Н. 340
Идрисов Р.А. 117
Имамутдинова А.М. 100
Исламова А.А. 245
Кобылин И.И. 326
Козлова О.В. 146
Крашенинникова Т.П. 245
Краснова М.Н. 351
Кузнецов А.А. 75
Кутявин В.В. 346
Леонова Т.А. 239
Леонтьева О.Б. 309
Мартынов Д.Е. 284
Мартынова Ю.А. 81
Матвеева Е.Ю. 141
Мельников С.Л. 208
Мельникова О.М. 208
Мировщикова А.А. 87
Михальченко С.И. 57
Москвина Р.Т. 372
Мратхузина Г.Ф. 289
Муртузалиев С.И. 265
Мустафина Г.М. 40
Мягков Г.П. 3, 6
Набиев Р.Ф. 173
Нафиков И.З. 271
Недашковская Н.И. 6
Николаи Ф.В. 326
Останина Н.В. 220
Пестерев Е.В. 316
Рахматуллина Г.Г. 356
Рисположенская О.В. 356
Рокина Г.В. 93
Руденко К.А. 64
Савина А.С. 40
Салахов Д.Д. 301
Синицын О.В. 3, 100, 227
Скворцов А.М. 32
Столяров А.М. 135, 141
Сутырина О.Н. 153
Сыченкова Л.А. 50
Табаков В.И. 185
Тагиров И.Р. 193
Таиров Н.И. 305
Ткаченко Е.В. 57
Тухватулин А.Х. 220
Фазлиев А.М. 271
Федорова Н.Г. 20
Хабибуллина А.М. 279
Халявин Н.В. 111
Хораськина Р.И. 259
Шмелева Л.М. 232
Шувалова Е.М. 259
Шутелева И.А. 239
Юнусова М.Г. 368

СОДЕРЖАНИЕ

От редколлегии 3

Раздел 1. ИСТОРИК В КООРДИНАТАХ ВРЕМЕНИ И ПРОСТРАНСТВА

Мягков Г.П., Недашковская Н.И. «Профессор славянских наречий» В.И. Григорович: Ученый vs Учитель (к проблеме реконструкции этических аспектов идентичности ученого) 6

Григорьева Е.А., Егоров Г.В. Наставники в нижегородской исторической науке 15

Федорова Н.Г. Учителя истории и их «метода» преподавания в 60-е годы XIX века (по материалам мемуарной литературы) 20

Ермошин А.В. Авторские программы библейской и церковной истории в условиях либерализации российской системы просвещения в 1860-х гг. 28

Алеврас Н.Н., Гришина Н.В., Скворцов А.М. К созданию коллективного портрета историков-соискателей ученых степеней в России XIX – начала XX вв.: разработка базы данных и предварительный анализ 32

Мустафина Г.М., Савина А.С. Гимназический преподаватель в губернском городе: М.Г. Васильев 40

Сыченкова Л.А. «Я пишу не более не менее как всемирную историю»: просветительская миссия Петра Бицилии 50

Михальченко С.И., Ткаченко Е.В. Преподаватели-обществоведы на Русском юридическом факультете в Праге в 1920-е годы 57

Руденко К.А. Учитель и ученик в археологии Казани в первой – второй трети XX в. (к постановке проблемы) 64

Кузнецов А.А. Историк С.Н. Чернов в Горьком 75

Мартынова Ю.А. Реформа музыкального образования в Казани революционной поры: Восточная консерватория и её структуры 81

Мировщикова А.А. Каким быть историческому образованию: взгляд со страниц «Вестника высшей школы» второй половины 1940-х гг. 87

Рокина Г.В. Становление высшего образования и преподавание зарубежной истории в Марийском государственном педагогическом институте (1930–1960-е годы) 93
Синицын О.В., Имамутдинова А.М. Владимир Михайлович Хвостов о роли общественных наук в школьном историческом образовании 100
Даньшина С.А. Учёный, ректор, общественный деятель: к 30-летию работы Г.В. Мерзляковой в Удмуртском государственном университете 105

Раздел 2. УНИВЕРСИТЕТСКОЕ ИСТОРИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ЗАПРОСЫ ОБЩЕСТВА, ОПЫТ И УРОКИ

Халявин Н.В. Университетское историческое образование в условиях модернизации высшей школы (из наблюдений вузовского преподавателя) 111
Идрисов Р.А. Проблема сохранения единого исторического знания в социокультурном пространстве Евразии (на примере истории России и Казахстана) 117
Голикова В.И. Проблемы преподавания исторических дисциплин в высшей школе Республики Казахстан 123
Гронский А.Д. Образ Великого Княжества Литовского в белорусских школьных учебниках истории 130
Столяров А.М. Война за польское наследство в современных российских школьных и вузовских учебниках истории 135
Столяров А.М., Матвеева Е.Ю. Россия в период реформ первой четверти XVIII в. в современных школьных учебниках истории 141
Козлова О.В., Берова Й.Х. Обучение истории в Болгарии на рубеже XX–XXI вв. 146
Сутырина О.Н. Историческое сознание молодежи как компонент национальной идентичности 153
Бродовская Л.Н., Буравлева В.В. Проблемы межнациональных отношений и их отражение в курсе «История» 158
Грехов А.В. Тернист путь от исторического факта к исторической концепции 166
Набиев Р.Ф. Концепция отечественной истории как фактор подготовки учителей истории и формирования социокультурного пространства стран СНГ 173
Табаков В.И. Говоря о евразийском социокультурном ареале, нельзя не учитывать, что евразийность Руси заключается не в географии, а в своеобразии прохождения Русью общепланетарной цивилизации человечества 185

Раздел 3. УЧИТЕЛЬ ИСТОРИИ: ПОДГОТОВКА, СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ, РОЛЬ В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ (к 140-летию создания Казанского учительского института)

Тагиров И.Р. Учитель: кто он такой? 193
Золотарев О.В. Современные проблемы российского исторического образования и учитель истории 201
Мельников С.Л., Мельникова О.М. Проблемы формирования обществоведческих компетенций современного учителя истории 208
Тухватулин А.Х. К вопросу о преемственности проблемного обучения на уроках обществознания 213
Останина Н.В. О некоторых аспектах изучения духовной культуры в условиях реализации Историко-культурного стандарта 220
Синицын О.В. Подготовка учителей истории в КФУ по направлению «Педагогическое образование» в условиях реформирования системы высшего образования и трансформации методологических основ российской исторической науки 227
Шмелева Л.М. Компетентностный подход в преподавании истории в вузе (на примере преподавания дисциплины «История древнего мира») 232
Леонова Т.А., Шутелева И.А. Междисциплинарный медиапроект формирования специальных компетенций обучающихся истории в высшей школе 239
Исламова А.А. Формирование коммуникативных компетенций на уроках истории через игру в условиях классно-урочной системы 245
Крашенинникова Т.П. Метод проектной деятельности в подготовке магистров по профилю «Историческое образование» 245
Шувалова Е.М., Хораськина Р.И. Педагогическая практика как важная форма профессиональной подготовки будущего учителя истории 259

Раздел 4. РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ИСЛАМСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ, НАУЧНЫЕ ШКОЛЫ ИСЛАМОВЕДЕНИЯ И ВОСТОКОВЕДЕНИЯ

Муртузалиев С.И. Система исламского образования Дагестана в конце XX – начале XXI в. 265
Фазлиев А.М., Нафиков И.З. Возрождение традиций системы исламского образования в России как процесс формирования толерантного общества 271
Хабибуллина А.М. Исламские интернет-учителя и их ученики: лингвистический аспект коммуникации 279

Мартынов Д.Е. Специфика китаеведного знания и синологического преподавания (на материале «Рабочей библиографии китаиста» В.М. Алексееве) 284
Мратхузина Г.Ф. Индийская система образования: традиционный и инновационный подходы 289
Салахов Д.Д. Изучение исламской нумизматики в России и за рубежом в первой половине XIX века 301
Таиров Н.И. Подготовка учительских кадров для татарских учебных заведений на рубеже XIX–XX вв. 305

Раздел 5. ФУНКЦИИ, СОДЕРЖАНИЕ И ТЕХНОЛОГИИ ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Леонтьева О.Б. Мемориальный поворот в исторической науке и вузовском преподавании 309
Пестерев Е.В. Проблемы преподавания истории в контексте внедрения Концепции нового учебно-методического комплекса по отечественной истории в образовательный процесс 316
Жидченко А.В. «История малой родины» как инструмент патриотического воспитания в процессе преподавания истории в средней школе (по материалам города Альметьевска) 320
Николаи Ф.В., Кобылин И.И. Устная история и военно-историческая антропология: из опыта организации самостоятельной работы студентов и школьников 326
Девятайкина Н.И. Учитель истории и проблема научной составляющей школьного урока (на материале саратовского семинара 2005–2015 гг.) 332
Иванова Т.Н. Формирование научно-исследовательских навыков студентов-бакалавров в процессе преподавания дисциплины «История средних веков» 340
Кутявин В.В. Историография и преподавание истории в средней школе 346
Краснова М.Н. ЕГЭ по обществознанию как современная форма взаимодействия преподавателя и ученика 351
Рахматуллина Г.Г., **Рисположенская О.В.** Интерактивные методы обучения: работа с документами в преподавании историко-обществоведческих дисциплин 356
Георгиев П.В. Библиотека и традиционная бумажная книга в процессе преподавания истории 361
Юнусова М.Г. Сущность, функции и проблемы непрерывного образования в системе университетов третьего возраста (историографический обзор) 368
Москвина Р.Т. Историк – провозвестник будущего 372
Указатель авторов 378
Содержание 379

Учитель истории в социокультурном пространстве Евразии в конце XX – начале XXI в.

Материалы Всероссийской научно-практической конференции
Казань, 25–26 марта 2016 г.

Подписано в печать 19.04.16.
Формат 60x90 1/16.
Уч.-изд. л. 18,75.

Бумага офсетная.
Гарнитура «Georgia».
Тираж 150 экз.

Печать цифровая.
Усл. печ.л. 22,32.
Заказ 228/4.

Отпечатано с готового оригинала-макета в типографии
Издательства Казанского университета
420008, г. Казань, ул. профессора Нужина, 1/37
Тел. (843) 233-73-59, 233-73-28