

РОССИЙСКОЕ ВОЕННО-ИСТОРИЧЕСКОЕ ОБЩЕСТВО  
МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

**ПРЕПОДАВАНИЕ**  
**ВОЕННОЙ ИСТОРИИ**  
*в России и за рубежом*

ВЫПУСК 4



РОССИЙСКОЕ  
ВОЕННО  
ИСТОРИЧЕСКОЕ  
ОБЩЕСТВО

история.рф

Москва • Санкт-Петербург

2021

УДК 94  
ББК 63.3(2)622  
П 71



РОССИЙСКОЕ  
ВОЕННО  
ИСТОРИЧЕСКОЕ  
ОБЩЕСТВО  
история.рф



МОСКОВСКИЙ  
ГОРОДСКОЙ  
УНИВЕРСИТЕТ

Рецензенты:

*Лубков А. В.*, д-р ист. наук, ректор Московского педагогического государственного университета

*Тырин С. В.*, канд. ист. наук, доцент, советник главного редактора АО «Издательство Просвещение»

**П71 Преподавание военной истории в России и за рубежом** : сб. ст. Вып. 4 / Под ред. К. А. Пахалюка. — М. ; СПб. : Издательский дом «Российское военно-историческое общество» ; Нестор-История, 2021. — 264 с. — (Серия «Библиотека Российского военно-исторического общества»).

ISBN 978-5-4469-1923-9

DOI: 10.31754/nestor4469-1923-9

Вашему вниманию предлагается четвертый выпуск ежегодника, посвященного проблемам преподавания военной истории в России и за рубежом. Авторы статей — практикующие педагоги, историки, политологи — затрагивают широкий круг вопросов: система ЕГЭ и государственное регулирование исторического образования в средней школе; освещение отдельных событий в советских и зарубежных учебниках; сложности в разработке регионального компонента. Исследования дополняются рядом материалов, посвященных практическим вопросам преподавания, включая рефлексию собственного опыта обращения к «сложным вопросам» отечественной истории.

УДК 94  
ББК 63.3(2)622

ISBN 978-5-4469-1923-9



9 785446 919239

© Издательский дом «Российское военно-историческое общество», 2021  
© Коллектив авторов, 2021  
© Издательство «Нестор-История», 2021

## Содержание

### Исследовательские статьи

- Р. Г. Гагкуев*  
Учебники истории. Взгляд через Федеральный перечень учебников..... 7
- Л. Гоптова, Г. В. Рокина*  
Изучение Первой мировой войны в школах и гимназиях Словацкой Республики .....34
- А. В. Силин*  
«Остров смерти» Мудьюг в истории Гражданской войны и интервенции на Русском Севере: освещение в советских школьных учебниках истории.....57
- Р. В. Пазин*  
Взаимоотношения СССР и союзников в годы Второй мировой войны: как это отражается на страницах современных учебников по истории России и каким образом изучать эту тему? .....72
- О. В. Головашина*  
«Всегда есть место подвигу...»: герои и героизм в советских учебниках .....86
- О. А. Петухова*  
Великая Отечественная война на страницах учебных пособий по истории Смоленщины .....98
- С. Б. Маньшев*  
Региональный компонент исторического образования: в поисках модели преподавания..... 111

### Практические вопросы преподавания истории

- А. А. Дружинин*  
К вопросу об изучении «Ливонской войны» в основной общеобразовательной школе ..... 123

## Содержание

*Е. Ф. Бехтенова, Ю. В. Дружинина*  
«История на пленке»: диафильм как исторический источник  
при изучении Великой Отечественной войны ..... 129

*С. И. Плетнева*  
Социально-образовательный проект «Я поведу тебя в музей» ..... 144

### Материалы для углубленного чтения

*И. Л. Андреев*  
Изучение Северной войны и реформ Петра I в школьном  
курсе истории основной школы ..... 155

*С. Д. Васильев*  
Российско-персидские отношения XVIII – первой половины XIX века:  
войны и дипломатия ..... 177

*П. И. Ковалева*  
Как и зачем говорить о перестройке со школьниками? ..... 203

## Исследовательские статьи



***Руслан Григорьевич Гагкуев,***

д. ист. наук, профессор Учебно-научного центра  
«Новая Россия. История постсоветской России»  
Российского государственного гуманитарного университета

## **Учебники истории. Взгляд через Федеральный перечень учебников**

**Ш**кольное учебное книгоиздание в России за время с начала 1990-х гг. до наших дней прошло огромный путь. От почти полной, не всегда в должной степени контролируемой государством свободы в содержании школьных учебников до возвращения государства в эту сферу и нормативного закрепления содержания образования. За минувшие почти тридцать лет на школьных партах успели побывать самые разные учебники. Одних уже давно не осталось даже в школьных библиотеках, другие в измененном виде дожили до наших дней. Произошедшие с конца XX века перемены в содержании школьных учебников особенно отчетливо видны на примере истории — предмета, к которому неизменно приковано внимание общества и роль которого в воспитании подрастающего поколения особенно велика.

Распад СССР и произошедшие в жизни страны перемены в одночасье сделали устаревшими большую часть учебников истории, в особенности — XX века. Автор этой статьи, в 1991–1992 гг. учившийся в 10–11 классах московской средней школы, хорошо помнит, каким бесполезным казался в это время старый школьный учебник. Неменьшую растерянность демонстрировали и наши учителя истории. Отсутствие литературы и новых

знаний они пытались восполнить информацией из газет, журналов и телевидения. Многие воспринимались без критики и сомнений. Иначе трудно объяснить, например, выбор учителем книги «Империя Кремля», написанной известным антисоветчиком А. Г. Авторхановым, для изучения национальной политики в СССР. Сложно представить сочинение более спорное для формирования представлений по теме национальных взаимоотношений в России и СССР.

Пришедшие в 1990-х гг. на смену массовым советским учебникам новые книги, случалось, трактовали многие события отечественной истории исключительно в негативных тонах. Таких учебников не было много, но именно они запомнились больше всего. Впрочем, это не удивительно для изданий, создававшихся, как, например, учебники А. А. Кредера<sup>1</sup>, на средства зарубежных фондов (в данном случае в рамках конкурса «Культурная инициатива», учрежденного Фондом Сороса) на основе западной литературы. А. Н. Тарасов справедливо отмечал, что эти издания по новейшей истории для 10–11 классов более всего напоминают «учебное пособие для американского солдата времен холодной войны, модернизированное в духе Тэтчер и Фукуямы. Причем некоторые особенности размещения и подачи материала, а также стилистические и языковые обороты заставляют заподозрить, что Кредер не столько сам писал учебник, сколько переводил с какого-то англоязычного (вероятнее всего, американского) издания»<sup>2</sup>. В учебнике, который входил в Федеральный перечень больше десяти лет, занижалась роль Советского Союза в разгроме нацистской Германии и милитаристской Японии, а самыми крупными битвами Второй мировой войны объявлялись не Сталинградская или Курская битвы, а сражения за Эль-Аламейн и морская битва у атолла Мидуэй. При этом, по данным директо-

<sup>1</sup> Кредер А. А. Новейшая история. XX век. Учебник для 11 класса. Ч. 1: 1914–1945; Ч. 2: 1945–1993. М.: ЦГО, 1995.

<sup>2</sup> Тарасов А. Н. Молодежь как объект классового эксперимента. Статья 2. «Обновление гуманитарного образования»: молодым «промывают мозги» и навязывают новую идеологию // Свободная мысль. 1999. № 11. С. 48.

ра издававшего этот учебник издательства «Центр гуманитарного образования» В. С. Белявского, его совокупный тираж составлял от двух до двух с половиной миллионов экземпляров<sup>3</sup>.

Еще более заметный негативный шлейф оставил за собой учебник по отечественной истории для 10 класса<sup>4</sup> И. И. Долуцкого. Он был написан автором еще до распада СССР, выпускался в 1990-х — начале 2000-х гг., входил в федеральный перечень учебников и активно использовался в школах. Сам Долуцкий довольно подробно излагал свою точку зрения на историю СССР в одном из интервью<sup>5</sup>. Автор не только ввел в содержание многие непроверенные цифры, связанные с количеством погибших в Великую Отечественную войну и жертв репрессий и др., но и описывал события отечественной истории исключительно в негативном свете. Чего стоит одна оценка Победы СССР в Великой Отечественной войне: ««Наша победа кажется многим ненужной и ужасной по своей цене. Люди удивляются: “Зачем мы выиграли ту войну?” Указывают на Германию: мол, она-то проиграла, чтобы и мы так жили...». Внимание широкой общественности к учебнику Долуцкого, неоднократные жалобы на него в конечном счете привели к его удалению из доступной для закупки школам литературы.

23 ноября 2003 г. состоялась встреча президента России В. В. Путина с российскими историками. На встрече в числе прочих тем президент затронул и вопрос о современных учебниках для школ и вузов, которые «не должны становиться

<sup>3</sup> Виктор Белявский: «Издательство не отказывалось и не отказывается от издания учебников Кредера» [интервью С. Гришачева] // Первое сентября. 2001. № 91. URL: <https://ps.1sept.ru/article.php?ID=200109121> (дата обращения: 09.10.2021).

<sup>4</sup> Долуцкий И. И. Отечественная история. XX век. Учебник для 10 класса средней школы. Ч. 1–2. М.: Мнемозина, 1994.

<sup>5</sup> Игорь Долуцкий: «История должна быть страстной». Министерство запретило учебник отечественной истории для старшеклассников. Почему? [Интервью В. Кузнецова] // Новое время. 21 декабря 2003 г. URL: [https://www.yabloko.ru/Publ/2003/2003\\_12/031217\\_novvr\\_history.html](https://www.yabloko.ru/Publ/2003/2003_12/031217_novvr_history.html) (дата обращения: 09.10.2021).

площадкой для новой политической и идеологической борьбы», «должны воспитывать у молодых людей чувство гордости за свою историю и за свою страну»<sup>6</sup>. По итогам встречи на имя президента Российской академии наук Ю. С. Осипова поступило письмо президента России, в котором содержалось поручение проверить содержание всех учебников по истории для средней школы. Проведенная ранее членами президиума Федерального экспертного совета Министерства образования проверка качества учебников истории привела к исключению в декабре 2003 г. учебника Долуцкого из Федерального перечня учебников<sup>7</sup>.

Трактовки ряда ключевых событий, данные в учебниках А. А. Кредера и И. И. Долуцкого, оставили глубокий след и вызвали в свое время немалое общественное возмущение<sup>8</sup>. Даже сейчас, давно уже не используемые в учебном процессе, эти пособия приводятся как примеры современных учебников, негативно рассказывающих школьникам об истории России<sup>9</sup>. По крайней мере, именно сюжет со Сталинградской битвой время от времени называется как один из наиболее типичных примеров очернения нашей истории<sup>10</sup>.

Содержательный анализ школьных учебников по истории за время с распада Советского Союза до наших дней представ-

ляет собой сложную и увлекательную задачу для историков образования российской школы. На примере их содержания отчетливо видно не только, как за эти годы трансформировалось наше отношение к роли истории в отечественном образовании и политике исторической памяти, но и как изменилась сама наша страна. Подобный анализ, безусловно, должен стать темой отдельного диссертационного исследования. Подобные попытки по разным аспектам этой проблемы уже предпринимаются. Так, появились исследования об отражении истории страны до начала XX века в современных школьных учебниках<sup>11</sup>, о становлении и развитии школьного исторического образования в СССР и Российской Федерации<sup>12</sup>, политике и практике школьного исторического образования в области отечественной истории в России в 1985–2004 гг.<sup>13</sup>, становлении школьных учебников истории нового поколения в современной России в конце XX — начале XXI в.<sup>14</sup> и др. Но комплексного осмысления, пожалуй, пока не предпринималось.

Не менее увлекателен и другой вопрос, который время от времени активно обсуждается широкой общественностью и руководителями органов управления образования: много или мало у нас учебников вообще и учебников истории в частности?<sup>15</sup>

<sup>11</sup> *Поваляева Н. Е.* История Отечества до начала XX века в современных школьных учебниках. Диссертация на соиск. уч. степ. канд. ист. наук. М., 2004.

<sup>12</sup> *Аллабердина Г. И.* Становление и развитие школьного исторического образования в СССР и Российской Федерации. Диссертация на соиск. уч. степ. канд. ист. наук. Уфа, 2003.

<sup>13</sup> *Мясникова О. Н.* Политика и практика школьного исторического образования в области отечественной истории в России 1985–2004 гг. Диссертация на соиск. уч. степ. канд. ист. наук. Волгоград, 2004.

<sup>14</sup> *Крючкова Е. А.* Становление школьных учебников истории нового поколения в современной России: 90-е гг. XX — начало XXI вв. Диссертация на соиск. уч. степ. канд. ист. наук. М., 2005.

<sup>15</sup> См., например, интервью министров просвещения О. Ю. Васильевой и С. С. Кравцова: Васильева рассказала, сколько должно быть базовых учебников // РИА Новости. 2017. 27 сент. URL: <https://sn.ria.ru/20170927/1505666936.html> (дата обращения: 09.10.2021); *Колесникова К.*

<sup>6</sup> Владимир Путин встретился с учеными-историками // Президент России. 2003. 27 нояб. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/29822> (дата обращения: 09.10.2021).

<sup>7</sup> Учебники попали в историю. Президент Путин поручил президенту РАН разобраться с ними до 1 февраля // Коммерсантъ. 2004. 12 янв. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/439713> (дата обращения: 09.10.2021).

<sup>8</sup> *Рачкова О., Данышин В.* Учебник новейшей истории попал в историю // Коммерсант. 1997. 31 окт. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/186904> (дата обращения: 05.10.2021).

<sup>9</sup> См., напр.: А была ли победа СССР над фашистской Германией? Может, Победы и не было? // Regnum: информ. агентство. 2017. 16 мая. URL: <https://regnum.ru/news/polit/2275110.html> (дата обращения: 05.10.2021).

<sup>10</sup> *Тихомиров В.* Учебники, которые лгут. Почему дети могут не узнать о нашей Великой Победе? // Life.ru. URL: <https://life.ru/p/1004790> (дата обращения: 05.10.2021).

Необходимы ли для системы образования разные учебники по одним и тем же предметам? Иными словами — нужна ли вариативность? Как правило, подобный вопрос оказывается в центре внимания при обсуждении проблем качества отечественного образования<sup>16</sup>.

Попробуем разобраться, сколько же учебников по истории использовалось за минувшие годы и сколько может использоваться в учебном процессе в наши дни. Оговоримся сразу, что для подсчетов нами были взяты только учебники, подготовленные для использования в учебном процессе в общеобразовательных организациях (без литературы для коррекционных школ и пособий, созданных для реализации регионального компонента).

Прежде всего, важно понимать, что с середины 1990-х гг. на партах в школах могут находиться только учебники, прошедшие государственную экспертизу и вошедшие в Федеральный перечень учебников и учебных пособий (ФПУ). Официальное название этого документа много длиннее и не раз менялось за время существования в зависимости от изменения процедуры экспертизы. В настоящее время название документа звучит так: «Федеральный перечень учебников, допущенных к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования организациями, осуществляющими образовательную деятельность». Первоначально, в ФПУ могли включаться только учебники, получившие от министерства гриф «Рекомендовано». Позднее он делился на две части, в зависимости от присваиваемого министерством грифа — «Допущено» — для учебных пособий и «Рекомендовано» для учебников.

Минпросвещения: Качество образования снижается из-за обилия разных учебников // Российская газета. 2021. 30 марта. URL: <https://rg.ru/2021/03/30/minprosveshcheniia-kachestvo-obrazovaniia-snizhaetsia-iz-za-obiliiia-raznyh-uchebnikov.html> (дата обращения: 09.10.2021).

<sup>16</sup> Парламентские слушания «Учебники: проблема качества» // Комитет Государственной Думы по образованию и науке. URL: <http://komitet8.km.duma.gov.ru/Publikacii/item/16370952/> (дата обращения: 09.10.2021).

Еще позднее статус рекомендованных и допущенных стали получать и учебники, и учебные пособия. Об этом отдельно еще будет сказано ниже. При всех изменениях ФПУ на протяжении многих лет остается единственным основанием для возможной закупки образовательными организациями учебной литературы для использования в учебном процессе.

Механизм, с помощью которого формировался ФПУ, неоднократно менялся, непосредственно влияя и на порядок проведения экспертизы, и в конечном счете на количество входящих в ФПУ учебников по разным предметам. Одним из первых документов, регламентирующих подготовку и выпуск учебной литературы для школ, стал подписанный Министерством образования Российской Федерации в сентябре 1992 г. приказ, утвердивший «Положение о порядке издания учебной литературы и программ для общеобразовательных учебных заведений с русским языком обучения и внешкольных учреждений»<sup>17</sup>. Согласно документу, министерство определяло перечень необходимой учебной литературы. Оно же брало на себя задачи формирования авторских коллективов и взаимодействия с ними, рассмотрение предложений об издании учебной литературы, проведение конкурсов по ее созданию, рассмотрение рукописей, их утверждения и присвоения им соответствующих грифов и т. д. Поступившие в Минобрания рукописи учебной литературы, как правило, направлялись в созданный при нем Экспертный совет по общему образованию. Там они обсуждались и рецензировались и по итогам оценки направлялись в издательства или авторским коллективам для доработки. Для спорных случаев было предусмотрено дополнительное рецензирование. Подготовленные с учетом замечаний Экспертного совета рукописи направлялись издательствами в Минобрания, где уже действующие учебники получали гриф «Рекомендовано», а пробные и экспериментальные учебники — гриф «Допущено». В ФПУ до 2005 г. включалась только учебная литература, имевшая гриф «Рекомендовано».

<sup>17</sup> Приказ Министерства образования Российской Федерации № 325/371 от 1 сентября 1992 г.

Пункт о сдаваемых на экспертизу рукописях, пожалуй, стоит отдельного комментария. Если в 1990-х гг. экспертами оценивались сданные распечатки текстов новых учебников, то позднее, в 2000-х гг., обязательной стала сдача на экспертизу подготовленных к печати оригинал-макетов учебников, а в 2010-х — отпечатанных полиграфическим способом учебников.

Со второй половины 1990-х гг. формирование ФПУ происходило в рамках работы Федерального экспертного совета по общему образованию (ФЭС), созданного Министерством общего и профессионального образования Российской Федерации в начале 1997 г.<sup>18</sup> В 1999 г. он был переименован в Федеральный экспертный совет (ФЭС) Министерства образования Российской Федерации<sup>19</sup>. Его основной целью была организация экспертизы учебной литературы и материалов, предназначенных к использованию в учебном процессе, а в число задач — экспертиза рукописей учебной литературы, участие в формировании ФПУ, подбор рецензентов (экспертов) и т. д.

В июле 1999 г. приказом Минобразования был утвержден документ «О порядке присвоения учебным изданиям грифа Министерства образования Российской Федерации»<sup>20</sup>. Положение более подробно фиксировало механизм присвоения министерских грифов для учебников и учебных пособий, которые должны были соответствовать Обязательному минимуму содержания среднего (полного) общего образования, утвержденному в июне 1999 г.<sup>21</sup> При первом издании учебники и учебные пособия при наличии

<sup>18</sup> Приказ от 5 февраля 1997 г. № 183 Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации о создании государственного учреждения «Федеральный экспертный совет по общему образованию».

<sup>19</sup> Приказ от 12 ноября 1999 г. № 865 Министерства образования Российской Федерации.

<sup>20</sup> Приложение к приказу Министерства образования России от 14 июля 1999 г. № 81 «О порядке присвоения учебным изданиям грифа Министерства образования Российской Федерации».

<sup>21</sup> Приказ Министерства образования Российской Федерации от 30 июня 1999 г. № 56.

положительных заключений предметных секций ФЭС могли получить только гриф «Допущено». Учебники и учебные пособия, уже имевшие гриф «Допущено» и прошедшие апробацию в образовательных учреждениях, при положительном заключении ФЭС получали гриф «Рекомендовано». Срок действия грифов определялся в пять лет.

Согласно утвержденному в июле 2003 г. приказом Минобразования «Положению о порядке присвоения (подтверждения) учебным изданиям грифа Министерства образования Российской Федерации в области общего образования», на рассмотрение в ФЭС разными издательствами выносились подготовленные для школы учебники и учебные пособия<sup>22</sup>. При подаче учебных пособий на получение грифа «Допущено» секция ФЭС готовила заключение, в котором на основании мнения экспертов давалась оценка содержания, структуры и методического аппарата, оценивалось соответствие его требованиям Федерального компонента Государственного образовательного стандарта (ФК ГОС) общего образования, примерным программам и другим нормативным документам. Подтверждалось, что гриф «Рекомендовано» могли получить только издания, уже имеющие гриф «Допущено». Для этого ФЭС организовывалась их апробация (расширенная экспертиза) в трех субъектах Российской Федерации.

Рекомендацией ФЭС при положительном результате экспертизы было включение учебника или учебного пособия в ФПУ с грифами «Допущено» или «Рекомендовано». Срок действия грифов устанавливался до пяти лет. В случае если замечания были слишком серьезными, учебник отправлялся на доработку. При отрицательном решении ФЭС издательство могло подать апелляцию. В этом случае ФЭС принимал решение о направлении учебных изданий на дополнительную экспертизу, результаты которой повторно выносились на рассмотрение президиума

<sup>22</sup> Положение о порядке присвоения (подтверждения) учебным изданиям грифа Министерства образования Российской Федерации в области общего образования (Приложение № 2 к приказу Минобразования России от 9 июля 2003 г. № 2959).



ФЭС. На его заседание могли быть приглашены члены авторских коллективов и представители издательств. Авторы имели возможность отвечать экспертам на вопросы, оспаривать замечания к своим учебникам.

Подобная довольно мягкая система рецензирования учебной литературы в конечном счете привела к росту числа учебников в ФПУ (см. таблицу № 1). Так, небольшой прирост количества учебников по истории шел ежегодно (см. диаграмму № 1): в ФПУ на 1998/1999 учебный год — 40 учебников, 1999/2000—45, 2000/2001—63, 2001/2002—73 учебника. В среднем количество учебников по истории в ФПУ до 2003/2004 учебного года колебалось на уровне 60–70 штук.

Важно отметить еще одну тенденцию конца 1990-х гг. В эти годы на рынке учебной литературы для школ появлялось все больше игрочков, стремившихся создать востребованный продукт и получить высокие тиражи. Не исключением был и исторический сегмент ФПУ. Если в 1998/1999 учебном году учебники по истории, включенные в Федеральный перечень, выпускало 7 издательств, то в 2000/2001—11 (см. диаграмму № 2). Рубеж двух веков стал пиковым по количеству издательств, попытавшихся создать учебную литературу для школы.

Положение о ФЭС неоднократно корректировалось, при сохранении в его руках процедуры проведения экспертизы<sup>23</sup>. С декабря 2004 г. он получил название Федерального совета по учебникам Министерства образования и науки Российской Федерации<sup>24</sup>. Правда, довольно скоро он вовсе прекратил свое существование. Документы, регламентирующие проведение экспертизы учебников, во второй половине 2000-х гг. стали постепенно меняться в сторону уменьшения в них роли Минобрнауки.

<sup>23</sup> См. Положение о Федеральном экспертном совете Министерства образования Российской Федерации (Приложение № 2 к приказу Минобрнауки России от 10 февраля 2003 г. № 499).

<sup>24</sup> Положение о Федеральном совете по учебникам Министерства образования и науки Российской Федерации (Приложение № 1 к приказу Минобрнауки России от 23 декабря 2004 г. № 141).

Появившееся в апреле 2005 г. «Положение о порядке проведения экспертизы учебников»<sup>25</sup> вносило много нового в ее процедуру и делегировало проведение экспертизы учебников Российской академии наук (РАН) и Российской академии образования (РАО), а также другим организациям, в штате которых имелись необходимые специалисты. Список формировался Департаментом государственной политики в образовании Минобрнауки. Фактическими заказчиками экспертизы становились издательства, оплачивающие расходы на экспертизу «по соглашению сторон». По итогам экспертизы предметные секции Федерального совета по учебникам принимали решения о присвоении (или подтверждении) учебникам грифов «Допущено» и «Рекомендовано», срок действия которых составлял пять лет. Требование о прохождении учебниками апробации в школах для получения грифа «Рекомендовано» из положения исчезло. Вместе этого оговаривалось, что гриф «Рекомендовано» мог быть дан учебнику, не только уже имевшему гриф «Допущено», но и входящему в состав завершенной предметной линии учебников и используемой в образовательных учреждениях не менее трех лет.

О последнем критерии стоит сказать отдельно. Требование о принадлежности к завершенной предметной линии, как показала практика, имело большое значение и прямо повлияло на количество позиций в ФПУ. Вводилось и определение завершенной предметной линии учебников — «совокупность учебников, имеющих грифы “Допущено” или “Рекомендовано” и обеспечивающих преемственность изучения учебного предмета в полном объеме на соответствующей ступени обучения». Иными словами — комплект учебников, полностью охватывающих содержание предмета на определенном уровне образования. Например, основного общего образования (с 5-го по 9-й класс). В положении 2005 г. появился и еще один пункт, прямо повлиявший на численность учебников в ФПУ: в него стали включаться и учебники, имевшие гриф «Допущено». По предмету «История» их число

<sup>25</sup> Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 8 апреля 2005 г. № 107.

сразу увеличилось с 80 штук в 2003/2004 учебном году до 102 в 2004/2005 учебном году (см. таблицу № 1 и диаграмму № 1).

Следующая редакция «Положения о порядке проведения экспертизы учебников» была утверждена приказом Минобрнауки в январе 2007 г.<sup>26</sup> Главным изменением процедуры экспертизы стало исчезновение из ее схемы Федерального совета. Министерство фактически ограничивало свои функции приемом уже готовых заключений от экспертных организаций и формированием ФПУ. Заказчиком проведения экспертизы выступали издательства учебной литературы, сами ее оплачивающие. При положительных экспертных заключениях РАН и РАО направляли их напрямую в Минобрнауки и заказчику. Тогда же был принят Административный регламент Минобрнауки, прописывавший действия министерства по формированию ФПУ<sup>27</sup>. В нем отдельно оговаривалось, что учебники, составляющие завершённые предметные линии, включались в ФПУ рекомендованных, а незавершённые — допущенных Минобрнауки России к использованию в образовательном процессе.

Зафиксировало изменения схемы экспертизы и снижение роли в ней Минобрнауки «Положение о порядке проведения экспертизы учебников», утвержденное в апреле 2010 г.<sup>28</sup> Документ вводил в процедуру экспертизы педагогическую и научную оценку учебников. Педагогическая оценка предусматривала экспертизу учебников на их соответствие ФК ГОС<sup>29</sup> или появившегося Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС), о котором мы еще скажем отдельно. Значимым для пед-

экспертизы также было определение соответствия учебников возрастным и психологическим особенностям учащихся и принадлежности к завершённой предметной линии. В задачи научной экспертизы входила оценка учебников экспертами на соответствие их содержания «современным научным представлениям». Особо оговаривалось, что для проведения экспертизы учебников на соответствие ФГОС могли быть представлены только учебники, входящие в завершённую предметную линию учебников. Помимо РАН и РАО экспертизу также получали возможность проводить «иные организации на основании своих уставов, утвержденных Правительством Российской Федерации, в которых закреплены соответствующие полномочия». Расходы на проведение экспертизы оставались за издателями, заключавшими договор с экспертной организацией.

Требование министерства представлять на экспертизу на соответствие ФГОС только завершённые предметные линии учебников привело к еще большему скачку количества учебников в ФПУ. Шаг, продиктованный заботой об учителях и учащихся с целью дать им в руки учебные линии, созданные на основе одних и тех же авторских и методических подходов, в итоге привел только к росту числа учебников в ФПУ. Издательства, стремясь включить в ФПУ учебники, подготовленные уже под новый стандарт образования (ФГОС), в спешке искали выход из ситуации. Временным выходом было образование завершённых предметных линий несколькими издательствами из уже имевшихся у них учебников. В перспективе одного года — двух лет каждое из издательств создало учебники, недостающие для образования завершённых предметных линий. Таким образом, появились новые, зачастую мало кому нужные учебники, которые спешно писались действующими или привлеченными авторами и готовились издательствами с целью не уступить позиции в ФПУ и сохранить в нем тиражные книги. Скачок количества учебников был достаточно заметен. Например, число учебников истории в ФПУ в 2010/2011 учебном году увеличилось до 118. Дальнейшая динамика численности (см. таблицу № 1 и диаграмму № 1)

<sup>26</sup> Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 11 января 2007 г. № 4.

<sup>27</sup> Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 11 января 2007 г. № 5.

<sup>28</sup> Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 23 апреля 2010 г. № 428.

<sup>29</sup> Приказ Министерства образования Российской Федерации от 5 марта 2004 г. № 1089 «Об утверждении федерального компонента государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования».

наглядно показывает своеобразную «гонку учебников» между издательствами.

При подсчетах также важно понимать, что количество учебников в ФПУ с введением понятия «завершенная предметная линия» стало напрямую связано с количеством классов, в которых изучается предмет. Так, например, всеобщая история на уровне основного общего образования (с 5-го по 9-й класс) изучается школьниками каждый год, поэтому завершенная предметная линия должна включать пять учебников. Еще два учебника по всеобщей истории добавляются на уровне среднего общего образования (10–11-е классы). Суммарно получается семь учебников одного авторского коллектива. В период чрезмерного «разбухания» ФПУ численность комплектов (линий) в нем составляла порядка 10–12 (см. диаграммы 3 и 4). Это, безусловно, также очень много, но все же несравнимо с «поштучной» численностью учебников.

Достижение пика числа учебников в ФПУ, впрочем, обеспечила не экспертиза завершенных предметных линий, а внедрение Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОСов). В 2009 г. Минобрнауки был утвержден ФГОС начального общего образования<sup>30</sup>, в 2010 г. — основного общего образования<sup>31</sup>, в 2012 г. — среднего общего образования<sup>32</sup>. Начатый с 2010 г. постепенный переход на ФГОС по уровням образования привел к тому, что на протяжении нескольких лет в ФПУ находились и учебники, созданные под предшествующий нормативный документ — федеральный компонент государственного образовательного стандарта (ФК ГОС), и под новый — ФГОС. Учебные линии одного и того же авторского коллектива входили в ФПУ в двух видах. В большинстве случаев они отличались друг от друга построением методического аппарата при почти полностью

идентичном предметном содержании. В 2013/2014 учебном году в ФПУ находились 235 учебников по истории (см. таблицу № 1 и диаграмму № 1). Для не посвященного в детали процесса формирования ФПУ человека это создавало картину явного переизбытка школьных учебников, том числе и учебников по истории.

В скором времени Минобрнауки предприняло вполне логичный шаг, обусловленный запланированным переходом образовательных организаций на новый стандарт: из ФПУ были исключены все учебники, не соответствовавшие ФГОС. Новый ФПУ был сформирован на основании нового порядка, утвержденного в сентябре 2013 г.<sup>33</sup> Этот документ предусматривал обновление ФПУ не ежегодно, а «не реже одного раза в три года». Учебники включались в ФПУ Научно-методическим советом по учебникам Минобрнауки на основании положительных экспертных заключений по результатам научной (научной историко-культурной для учебников по истории России), педагогической и общественной экспертиз. Обязательными были принадлежность к завершенной предметной линии учебников, наличие методических пособий и электронных форм учебников. Проводить научную и педагогическую экспертизу получили право организации, утвержденные Правительством Российской Федерации, в уставах которых были закреплены полномочия по проведению экспертизы учебников. Научную историко-культурную экспертизу учебников по истории России проводила уполномоченная организация, которой в 2014 г. стало Российское историческое общество. Общественную экспертизу получали право проводить некоммерческие организации, уставная деятельность которых направлена на поддержание и развитие российского образования. Кроме того, Минобрнауки впервые отдельно утверждались формы экспертных заключений всех экспертиз.

Новый Федеральный перечень учебников был утвержден в марте 2014 г.<sup>34</sup> В сравнении с предыдущим количество учебников

<sup>30</sup> Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373.

<sup>31</sup> Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897.

<sup>32</sup> Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413.

<sup>33</sup> Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 5 сентября 2013 г. № 1047.

<sup>34</sup> Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 31 марта 2014 г. № 253.

в нем за счет исключения устаревших сократилось в разы. Произошедшие изменения хорошо видны на учебниках истории. Если в перечне 2013/2014 года их было 235, то в перечне 2014 г. — 65.

Тем не менее проблема, которая стояла перед отечественным историческим образованием, заключалась, конечно, не в разнообразии линий учебников, не в количестве учебников и даже не в разности подходов авторов к методике преподавания курса и отбора материала для него. Сокращение количества учебников в ФПУ, часть из которых почти не использовалась в школах, само по себе не могло привести к повышению качества образования. Главная проблема была в отсутствии содержательного ядра школьного исторического образования, принципов, на которых был бы основан курс. Запрос и государства и общества на наведение порядка в этой сфере был уже вполне очевиден.

Создание Концепции преподавания учебного курса «История России» (Концепция), составной частью которого является Историко-культурный стандарт, заняло больше года: поручение президента РФ В. В. Путина было дано 21 мая 2012 г. (№ Пр-1334), Концепция была утверждена 30 октября 2013 г. на расширенном заседании Совета Российского исторического общества<sup>35</sup>. В организованной Российским историческим обществом (РИО) работе участвовали представители академических институтов, ведущих высших учебных заведений, предметной ассоциации учителей и общественных организаций.

Подготовленный документ не обошелся без недостатков, обусловленных разными причинами. Так, при осуществлении перехода от концентрических курсов, в которых история России изучалась последовательно два раза — с 6-го по 9-й класс и в 10–11-х классах, не была одновременно проведена синхронизация с курсом всеобщей истории. Министерство образования и науки, а затем и Министерство просвещения долгое время не могли исправить это несоответствие. Тем не менее историческому сообществу удалось достичь консенсуса и создать документ, который стандартизировал содержание школьного курса истории. Проект Концепции нового учебно-методического комплекса по отечественной истории прошел широкое общественное обсуждение, в него было внесено большое количество изменений, начиная с правки историков-специалистов и заканчивая правкой учителей и методистов. Пожалуй, история и по сей день остается единственным предметом, концепция преподавания которого в школе прошла столько широкое обсуждение, на протяжении которого не раз дорабатывалась.

Появление Концепции осенью 2013 г. в скором времени привело к изменению количества учебников по предмету «История» в ФПУ. Проведенный в 2014–2015 гг. конкурс учебников по истории России, созданных в соответствии с Концепцией, выявил три линии учебников, ставших победителями. Эти учебники были созданы тремя разными издательствами: «Просвещением», «Дрофой» и «Русским словом». При этом две из трех линий охватывали весь курс отечественной истории (6–10-е классы), а одна доходила только до начала XX в. (6–9-е классы). В результате в 2015 г. количество учебников по истории в Федеральном перечне сократилось с 65 до 45.

В 2014 г. в положение об экспертизе учебников была внесена правка, связанная преимущественно с проведением историко-культурной экспертизы и экспертизой электронных форм учебников. Намного более существенные изменения произошли в новой редакции формирования ФПУ, принятого в июле 2016 г. и изменявшего сроки обновления перечня вместо «не реже одного раза в три года» на «один раз в пять лет»<sup>36</sup>.

Наконец, действующий «Порядок формирования федерального перечня учебников, допущенных к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования» был утвержден Министерством

<sup>35</sup> Концепция нового учебно-методического комплекса по отечественной истории // Российское историческое общество. URL: <http://rushi.org/images/documents/konsepsiyafinal.pdf> (дата обращения: 09.10.2021).

<sup>36</sup> Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 18 июля 2016 г. № 870.

просвещения Российской Федерации в декабре 2019 г.<sup>37</sup> С его принятием процедура проведения экспертизы учебников изменилась и вновь полностью вернулась в министерство, которое оставило за собой право возлагать организационно-техническое и аналитическое обеспечение проведения экспертизы на подведомственные ему организации. Проведение общественной экспертизы перестало быть обязательным. Научно-методический совет по учебникам принимает рекомендацию включить учебник в перечень в случае, если он принадлежит к завершённой предметной линии и получил наиболее высокую оценку по результатам экспертизы, в соответствии с введённым новым документом балльной системы оценки. Срок действия экспертного заключения, на основании которого учебник включается в ФПУ, ограничен пятью годами.

Важно отметить, что статус экспертов за все годы экспертизы учебников для ФПУ постоянно менялся. В период существования ФЭС они были известны издательствам и авторам, с ними можно было спорить и не соглашаться, в спорных ситуациях рассмотрение поступивших для экспертизы работ вовсе напоминало защиту диссертаций в научном совете. Позднее, с передачей министерством процесса проведения экспертизы в уполномоченные для этой цели организации и изменения ее порядка, фамилии экспертов появлялись только на итоговых заключениях, получаемых заказчиками (издательствами). Ответить на их замечания и, тем более, оспорить их возможности уже не было. Наконец, порядок проведения экспертизы 2019 г., сохранив отсутствие возможности какого-либо диалога с экспертами, сделал важный шаг: их фамилии теперь публичны и печатаются на обороте титула каждого из прошедшего экспертизу учебников.

Неменьшие изменения произошли и в количестве издательств, выпускающих учебники, входящие в ФПУ (см. диаграмму № 2). Фактически еще в 2014 г., после покупки издательской группой «Эксмо — АСТ» издательств «Дрофа» и «Вентана-граф», количе-

ство издательств, выпускающих учебники по истории, фактически уменьшилось до трех. Созданная в 2017 г. в рамках издательской группы «Эксмо — АСТ» корпорация «Российский учебник» формально не была представлена в ФПУ. Фактически же учебники «Дрофы», «Вентаны-граф» и добавившиеся к ним издания «Астрели» (права на которые изначально принадлежали «Эксмо — АСТ») выпускались в рамках одной компании. Монополизация рынка учебников продолжилась позднее, когда АО «Просвещение» в 2020 г. объединилось с «Российским учебником». Какое-то время в Федеральном перечне формально продолжало присутствовать несколько издательств, но фактически уже с начала 2020 г. все разнообразие учебников истории для школ готовилось двумя издательствами — «Просвещением» и «Русским словом».

Происходящие до настоящего времени изменения количества учебников в ФПУ уже не приводят к каким-то значимым последствиям. Тем не менее численность учебников все же увеличивается в каждом случае, когда министерством формируется новый ФПУ (см. таблицу № 1 и диаграмму № 1). Изменения, внесенные в 2019 г., зафиксировали 55 учебников, а в действующей на сегодня версии документа конца 2020 г. их стало уже 69. Прежде всего это связано с увеличением количества линий по истории России. С вошедших в ФПУ в 2015 г. трех линий оно увеличилось до пяти.

Подводя итоги 30 годам существования практики экспертизы учебной литературы и процедуры формирования ФПУ, мы не можем не отметить извилистость пройденного пути, отмеченного как ослаблением контроля государства за качеством содержания образования, так и введением достаточно жестких правил отбора учебной литературы для школы. Не менее сложный путь прошло и отечественное учебное книгоиздание, начинавшее выпуск с отдельных учебников и придя в итоге к выпуску линий учебников и даже систем учебной литературы. Во время этого долгого пути лишь немногие издательства смогли выдержать жесткую конкурентную борьбу за качество продукции

<sup>37</sup> Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18 декабря 2019 г. № 695.

и возможность выпускать учебники для школы. Сумеют ли два издательства сохранить все то разнообразие учебников по предмету «История», которое представлено на сегодня в ФПУ? Появятся ли новые учебники и новые авторские коллективы? Ответ на этот вопрос сможет дать только время.

Куда более важным на сегодня видится вопрос обеспечения качества учебников и учебных пособий, а также электронных образовательных продуктов и сервисов, набирающих все большую популярность у учителей и учащихся. Особенно актуальным этот вопрос делает появление новых нормативных документов, определяющих содержание школьного образования, в том числе и учебников истории. В 2020 г. вышла обновленная версия Концепции преподавания учебного предмета «История России». Одним из наиболее значимых изменений стало усиление внимания к изучению XX — начала XXI века. Изучение этого периода теперь будет проходить в 10–11-х классах. Построенные по новой схеме учебники только начали появляться в школах. Актуальная версия документа была одобрена коллегией Министерства просвещения Российской Федерации 23 октября 2020 г.<sup>38</sup> Еще большие изменения произошли в текущем году. В мае 2021 г. был утвержден новый Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования<sup>39</sup>, в сентябре — Примерная рабочая программа основного общего образования по истории (5–9 классы)<sup>40</sup>. Оба документа

<sup>38</sup> Концепция преподавания учебного курса «История России» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные общеобразовательные программы [Электронный ресурс] // Банк документов. Министерство просвещения Российской Федерации. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/b12aa655a39f6016af3974a98620bc34/> (дата обращения: 09.10.2021).

<sup>39</sup> Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования».

<sup>40</sup> Примерная рабочая программа по истории на уровне Основного общего образования (5–9 классы) // Институт стратегии развития образования. URL: <https://instrao.ru/index.php/primer/463-primernaya->

обращают особое внимание на важность синхронизации отечественной и всеобщей истории.

Авторам, издателям и экспертам предстоит огромная работа по созданию и экспертизе обновленных учебников. Позитивный опыт исторического образования показывает, что наличие проработанного концептуального документа, определяющего содержание образования, и эффективный механизм экспертизы способны дать необходимый для системы образования результат.

[rabochaya-programma-osnovnogo-obschego-obrazovaniya-po-istorii-proekt](https://instrao.ru/index.php/primer/463-primernaya-rabochaya-programma-osnovnogo-obschego-obrazovaniya-po-istorii-proekt) (дата обращения: 09.10.2021).

Приложения<sup>41</sup>

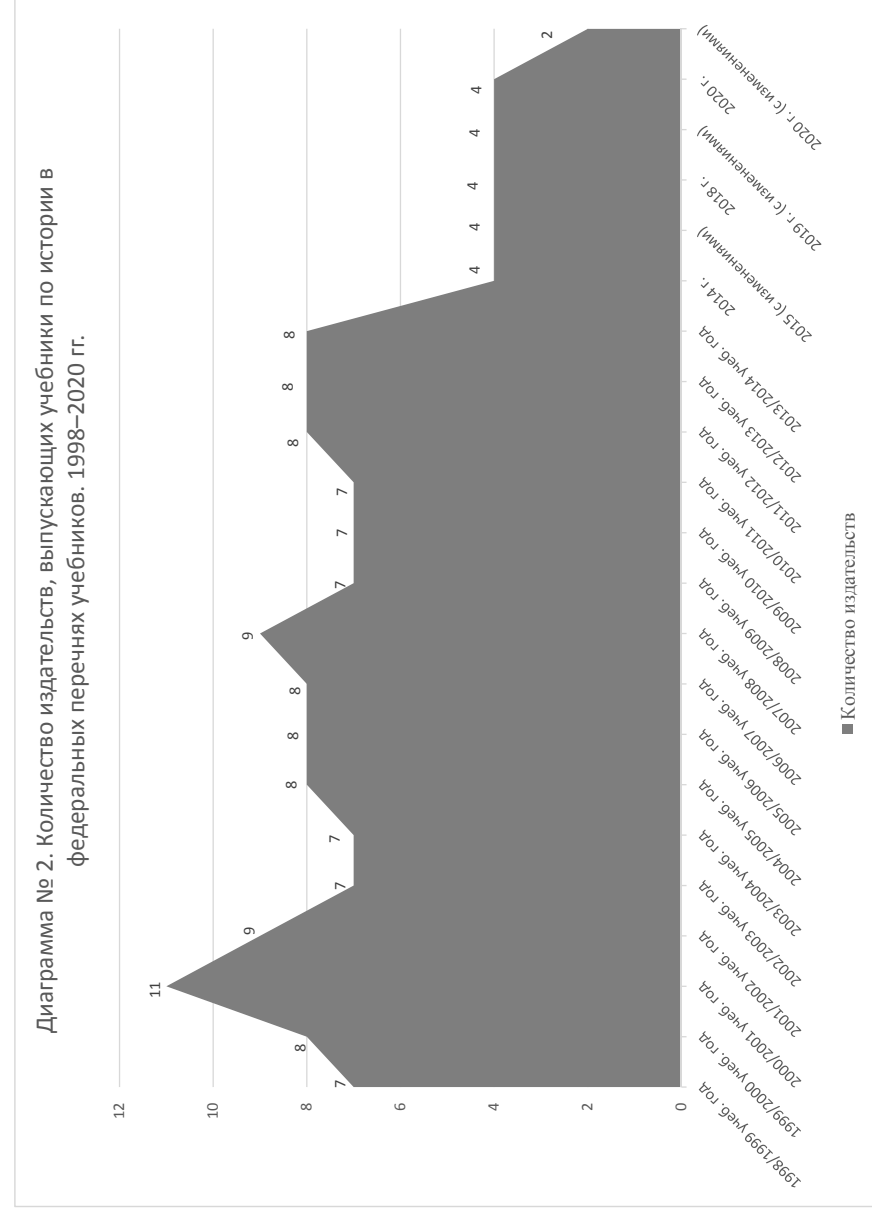
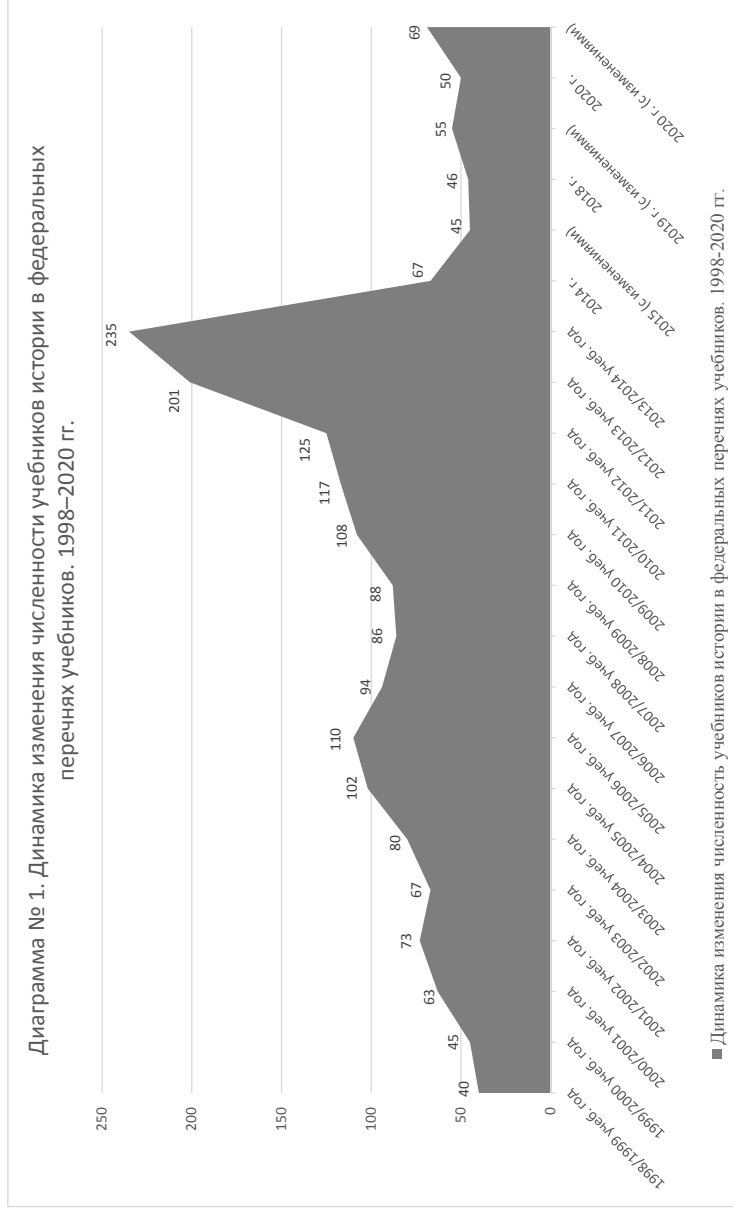
Таблица № 1

Количество учебников и учебных пособий по предмету «История» в ФПУ в 1998–2020 гг.

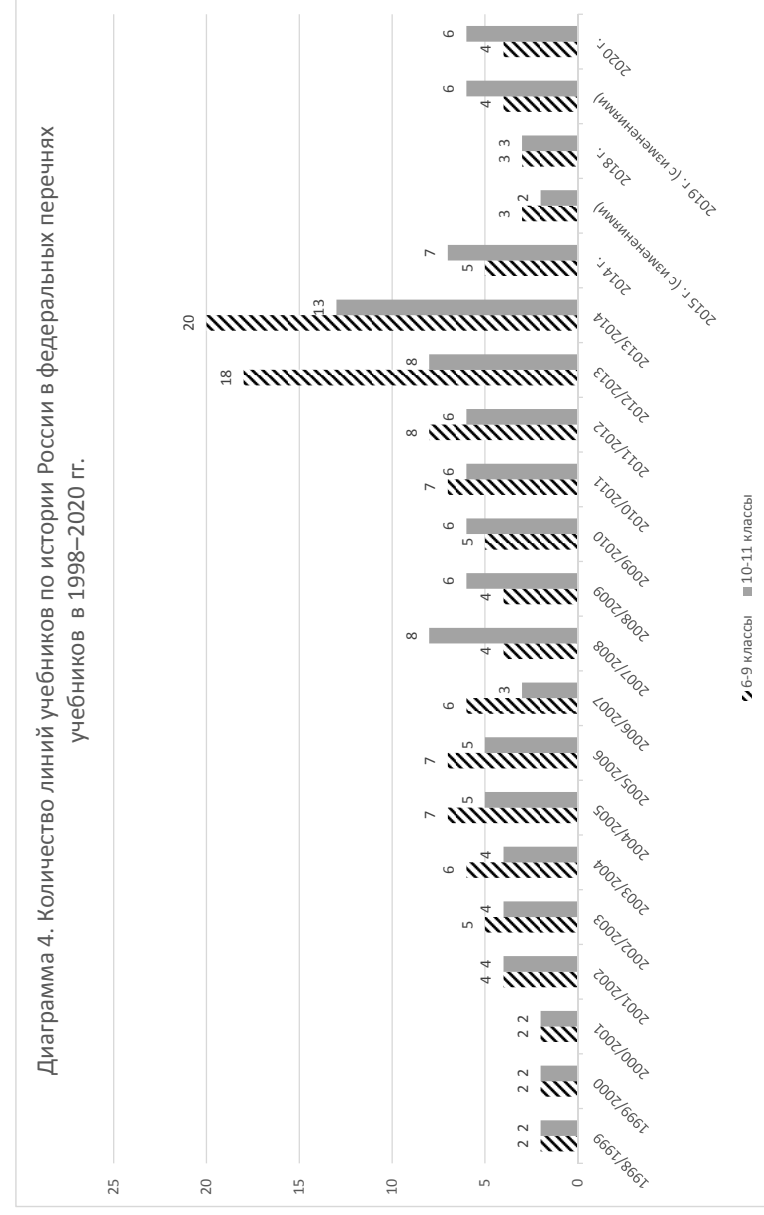
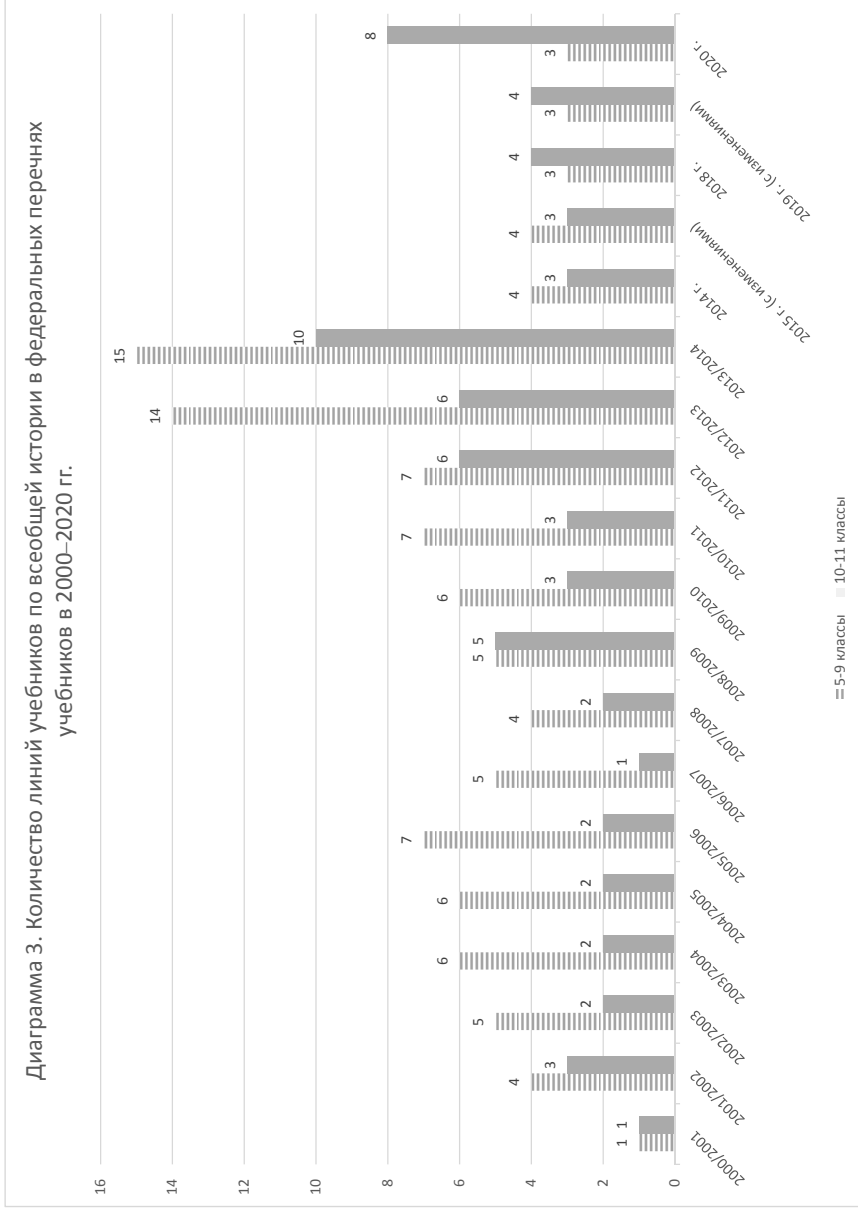
| Федеральный перечень / Издательство | Академия | АСТ | Баласс | Вентана-граф | Владос | Дрофа | Клио Софт | Мирос | Мнемозина | Новый учебник | Просвещение | РКС | Русское слово | Синергия | ЦГО | Итого      |
|-------------------------------------|----------|-----|--------|--------------|--------|-------|-----------|-------|-----------|---------------|-------------|-----|---------------|----------|-----|------------|
| 1998/1999 учеб. год                 | –        | 2   | –      | –            | –      | 13    | 1         | 3     | 3         | –             | 13          | –   | –             | –        | 5   | <b>40</b>  |
| 1999/2000 учеб. год                 | –        | 2   | 1      | –            | –      | 13    | 1         | 3     | 4         | –             | 15          | –   | –             | –        | 6   | <b>45</b>  |
| 2000/2001 учеб. год                 | –        | 2   | 3      | –            | 1      | 21    | 1         | 3     | 4         | –             | 15          | 1   | 5             | –        | 7   | <b>63</b>  |
| 2001/2002 учеб. год                 | –        | 2   | 1      | –            | 1      | 30    | 1         | –     | 5         | –             | 17          | –   | 6             | –        | 10  | <b>73</b>  |
| 2002/2003 учеб. год                 | –        | 1   | –      | –            | 1      | 31    | –         | –     | 2         | –             | 14          | –   | 10            | –        | 8   | <b>67</b>  |
| 2003/2004 учеб. год                 | –        | 1   | –      | –            | 1      | 28    | –         | –     | 5         | –             | 24          | –   | 13            | –        | 8   | <b>80</b>  |
| 2004/2005 учеб. год                 | –        | –   | 4      | –            | 4      | 29    | –         | –     | 13        | 1             | 24          | –   | 17            | –        | 10  | <b>102</b> |
| 2005/2006 учеб. год                 | –        | 1   | 6      | –            | 4      | 29    | –         | –     | 13        | –             | 30          | –   | 16            | –        | 11  | <b>110</b> |

<sup>41</sup> Таблица и диаграммы составлены на основании следующих документов: приказ Минобразования от 30 октября 1997 г. № 2184; приказ Минобразования от 21 декабря 1998 г. № 3135; приказ Минобразования от 29 декабря 1999 г. № 1428; приказ Минобразования от 5 декабря 2000 г. № 25–51–516/11; приказ Минобразования от 25 декабря 2001 г. № 4229; приказ Минобразования от 17 января 2003 г.; приказ Минобрнауки от 15 января 2004 г. № 111; приказ Минобрнауки от 21 октября 2004 г. № 93; приказ Минобрнауки от 7 декабря 2005 г. № 302; приказ Минобрнауки от 14 декабря 2006 г. № 321; приказ Минобрнауки от 13 декабря 2007 г. № 349; приказ Минобрнауки от 9 декабря 2008 г. № 379; приказ Минобрнауки от 23 декабря 2009 г. № 822; приказ Минобрнауки от 24 декабря 2010 г. № 2080; приказ Минобрнауки от 27 декабря 2011 г. № 2885; приказ Минобрнауки от 19 декабря 2012 г. № 1067; приказ Минобрнауки от 31 марта 2014 г. № 253; приказ Минобрнауки от 8 июня 2015 г. № 576; приказ Минпросвещения от 28 декабря 2018 г. № 345; приказ Минпросвещения от 22 ноября 2019 г. № 632; приказ Минпросвещения от 20 мая 2020 г. № 254; приказ Минпросвещения от 23 декабря 2020 г. № 766.

| Федеральный перечень / Издательство | Академия | АСТ | Баласс | Вентана-граф | Владос | Дрофа | Клио Софт | Мирос | Мнемозина | Новый учебник | Просвещение | РКС | Русское слово | Синергия | ЦГО | Итого      |
|-------------------------------------|----------|-----|--------|--------------|--------|-------|-----------|-------|-----------|---------------|-------------|-----|---------------|----------|-----|------------|
| 2006/2007 учеб. год                 | –        | 1   | 6      | –            | 4      | 24    | –         | –     | 12        | –             | 27          | –   | 12            | –        | 8   | <b>94</b>  |
| 2007/2008 учеб. год                 | –        | –   | 7      | 3            | 3      | 16    | –         | –     | 13        | –             | 28          | –   | 12            | 1        | 3   | <b>86</b>  |
| 2008/2009 учеб. год                 | 1        | –   | 6      | 6            | –      | 19    | –         | –     | 13        | –             | 28          | –   | 15            | –        | –   | <b>88</b>  |
| 2009/2010 учеб. год                 | 2        | –   | 8      | 10           | –      | 20    | –         | –     | 13        | –             | 39          | –   | 16            | –        | –   | <b>108</b> |
| 2010/2011 учеб. год                 | 2        | –   | 9      | 13           | –      | 22    | –         | –     | 13        | –             | 42          | –   | 17            | –        | –   | <b>118</b> |
| 2011/2012 учеб. год                 | 2        | –   | 9      | 14           | –      | 24    | 1         | –     | 13        | –             | 44          | –   | 18            | –        | –   | <b>125</b> |
| 2012/2013 учеб. год                 | 2        | –   | 19     | 24           | –      | 37    | 1         | –     | 22        | –             | 69          | –   | 27            | –        | –   | <b>201</b> |
| 2013/2014 учеб. год                 | 2        | –   | 20     | 28           | –      | 43    | 1         | –     | 30        | –             | 75          | –   | 36            | –        | –   | <b>235</b> |
| 2014 г.                             | –        | –   | –      | 14           | –      | 15    | –         | –     | –         | –             | 21          | –   | 15            | –        | –   | <b>65</b>  |
| 2015 (с изменениями)                | –        | –   | –      | 8            | –      | 14    | –         | –     | –         | –             | 12          | –   | 11            | –        | –   | <b>45</b>  |
| 2018 г.                             | –        | –   | –      | 3            | –      | 10    | –         | –     | –         | –             | 19          | –   | 14            | –        | –   | <b>46</b>  |
| 2019 г. (с изменениями)             | –        | –   | –      | 9            | –      | 13    | –         | –     | –         | –             | 19          | –   | 14            | –        | –   | <b>55</b>  |
| 2020 г.                             | –        | –   | –      | 7            | –      | 9     | –         | –     | –         | –             | 20          | –   | 14            | –        | –   | <b>50</b>  |
| 2020 г. (с изменениями)             | –        | –   | –      | –            | –      | –     | –         | –     | –         | –             | 56          | –   | 13            | –        | –   | <b>69</b>  |









**Луциана Гонтова,**

PhD, преподаватель кафедры новой и новейшей истории,  
Прешовский университет (Словацкая Республика);



**Галина Викторовна Рокина,**

д. ист. н., профессор Марийского государственного  
университета

## Изучение Первой мировой войны в школах и гимназиях Словацкой Республики<sup>1</sup>

**Аннотация.** В статье анализируются подходы и содержание школьных учебников истории, по которым в учебных заведениях Словацкой республики изучается Первая мировая война. Показаны особенности исторического образования в соответствии с государственными образовательными программами и стандартами. Авторы останавливаются на одной из важнейших проблем для национальной истории Словакии, когда в результате поражения Австро-Венгрии в Первой мировой войне была образована Чехословацкая республика. Проведен контент-анализ тех разделов учебников по истории для начальной школы и гимназии, в ходе изучения которых словацкие школьники получают представление

<sup>1</sup> Статья подготовлена при финансовой поддержке РФФИ (проект № 20-09-00279).

об основных этапах Первой мировой войны, ее причинах и последствиях.

**Ключевые слова:** Словакия, Австро-Венгрия, Первая мировая война, Чехословацкая республика, учебники по истории, историческое образование.

Словакия — одно из самых молодых государств Европейского Союза, получившее независимость 1 января 1993 г. в результате т. н. «нежной революции» и последующего мирного распада чехословацкой федерации. Вопросы нациентности и формирования коллективной идентичности остаются для Словакии актуальными как в научном плане, так и в политической практике государства. Неоспоримый факт, что в современном информационном мире в большей мере, чем академическая историография, историческое сознание граждан формируют школьные учебники и социальные медиа. Представленные в учебниках истории сведения о прошлом, интерпретация которых усваивается молодым поколением в период школьного обучения, становятся одной из главных опор идентичности гражданского общества и реализуемой государством политики памяти.

### Историческая память как инструмент формирования национальной идентичности словаков

Разработка единой концепции политики памяти в Словакии началась уже в первое десятилетие существования независимого государства и не завершена до сих пор. Исходя из того, что историческая память выступает как фактор формирования и сохранения национальной идентичности<sup>2</sup>, этнонационализм и политика памяти в процессе формирования современного словацкого общества выступают в качестве ее основных инструментов.

Так, в 2002 г. в Словакии был создан Институт национальной памяти, а в конце 1990-х и начале 2000-х гг. принят ряд мемориальных законов, направленных на популяризацию известных

<sup>2</sup> Сафронова Ю.А. Историческая память. Введение. СПб.: Издательство Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2019. С. 12.

исторических деятелей, таких как М.Р. Штефаник, Л. Штур, А. Глинка. Образование независимой Словакии сопровождалось попытками создать мифологическую подоплеку государственности и ревизией прежних исторических концепций. Так, в условиях мемориального бума начала 2000-х гг. среди словацких интеллектуалов и академической элиты в духе споров примордиалистов и структуралистов развернулась борьба вокруг понятия «старые словаки» и памятника полумифического князя Святополка, что даже вызвало в стране политический конфликт<sup>3</sup>. В ответ на протесты академической элиты тогдашний премьер-министр Р. Фицо обосновал воздвижение памятника необходимостью создания исторического нарратива, сопоставимого с нарративами соседних государств: «Если венгры могут иметь Святого Стефана и у чехов есть Святой Вацлав, то пусть у нас будет Святополк»<sup>4</sup>.

До сих пор вопросы нациестроительства, включая формирование коллективной идентичности, в Словакии остаются актуальными как в академическом, научном плане, так и в политической практике государства. В этой связи историческое образование играет значительную роль в процессе конструирования исторической памяти словаков, а содержание школьных программ по истории приобретает особую актуальность.

С XVI в. словацкие земли были интегрированы в империю Габсбургов и были составной частью Венгерского королевства. И лишь с распадом Австро-Венгрии в результате Первой мировой войны словаки совместно с чехами впервые образовали суверенное государство.

<sup>3</sup> См. интервью со словацкими историками: «В последние десятилетия появляются новые призывы к историческому примирению и поискам баланса во взглядах на общую с соседями историю, травмы и национальные обиды». Средневековое и габсбургское наследие Средней Европы: взгляд из Словакии // Историческая экспертиза. URL: [https://istorex.ru/New\\_page\\_162](https://istorex.ru/New_page_162) (дата обращения: 20.07.2021).

<sup>4</sup> *Lysý M.* «I Svätopluk zaslúžil sa o slovenský štát». Používanie stredovekých symbolov v 20. a 21. storočí // *Historický časopis*. 2015. № 2. S. 333–346.

В связи с этим Первая мировая война в коллективной исторической памяти словаков оценивается не только как важнейшее событие мирового масштаба, но и как итог словацкого национального движения и катализатор возникновения Первой Чехословацкой республики.

В научной литературе интерес к «забытой войне» возрос в связи с юбилейными датами со дня ее начала и завершения. Новые оценки и интерпретации войны в контексте современных методологических подходов военной антропологии и коммеморативных практик 2014–2018 гг. нашли отражение и на страницах школьных учебников европейских стран<sup>5</sup>.

Несмотря на обширную историографию Первой мировой войны, публикации, содержащие анализ характера и содержания словацких образовательных программ по истории и учебников истории, в том числе и по изучению Первой мировой войны, представлены ограниченным кругом работ ученых Словацкой Республики<sup>6</sup>.

Цель данной статьи — рассмотреть подходы к изучению Первой мировой войны в школьном образовании Словакии и провести контент-анализ учебников по истории. В качестве примера выбраны два учебника истории, рассчитанные на учеников начальной школы второй ступени и студентов гимназий.

<sup>5</sup> В сборниках Российского военно-исторического общества «Преподавание военной истории в России и за рубежом» содержатся редкие примеры публикаций, где анализируются методические и дидактические подходы к изучению Первой мировой войны в европейских странах. См.: *Ермаков А. М.* Первая мировая война в гражданском образовании ФРГ // Преподавание военной истории в России и за рубежом. Сб. ст. / Под ред. К. А. Пахалюка. М.; СПб.: Нестор-История, 2018. С. 130–140; *Голубинов Я. А.* Столетие Первой мировой войны в Великобритании и изучение конфликта в школах королевства // Преподавание военной истории в России и за рубежом. Сб. ст. Вып. 2 / Под ред. К. А. Пахалюка. М.; СПб.: Нестор-История, 2019. С. 67–78.

<sup>6</sup> *Гоптова Л.* Современное состояние преподавания истории славянских государств в словацких учреждениях образования // Петербургские славянские и балканские исследования / *Studia Slavica et Balcanica Petropolitana*. 2017. № 2. С. 157–171; *Kmet' M.* *História a dejepis (Vybrané kapitoly z didaktiky dejepisu)*. Banská Bystrica: Belianum, Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela, 2017.

### Особенности образовательной системы Словацкой Республики

Кратко рассмотрим особенности образовательной системы Словацкой Республики и то, как организовано школьное обучение в целом и историческое образование в частности.

Образовательный процесс в современной Словацкой Республике обеспечивает Министерство образования, науки, исследований и спорта Словацкой Республики (далее — Министерство образования), которое формирует, развивает и координирует образовательную систему<sup>7</sup>. Одна из основных задач Министерства образования — подготовка и издание государственных образовательных программ, определяющих обязательное содержание образования на различных уровнях школьной системы. Образовательную систему Словакии составляют три уровня образовательных учреждений. Первый уровень — это начальные и базовые школы. Второй уровень — гимназии, средние профессиональные школы и консерватории. И третий уровень — высшие учебные заведения — университеты<sup>8</sup>.

В настоящее время учебный процесс в начальных и средних школах Словацкой Республики осуществляется в соответствии с инновационными государственными образовательными программами, которые являются обязательными для начальных, базовых и средних школ. Эти программы разрабатываются Государственным педагогическим институтом и основаны на демократических и гуманистических ценностях<sup>9</sup>.

<sup>7</sup> Гоптова Л. Современное состояние преподавания истории славянских государств в словацких учреждениях. С. 158.

<sup>8</sup> Положение о Министерстве образования, науки, исследований и спорта Словацкой республики [Štatút Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky] // URL: <https://www.minedu.sk/statut-a-organizacnu-poriadok-msvvas-sr/> (дата обращения: 01.07.2021).

<sup>9</sup> Государственная образовательная программа представляет собой первый уровень двухуровневой модели обучения. Это исходный документ для подготовки школьных образовательных программ, которые представляют собой второй уровень двухуровневой модели обучения. Двухуровневая модель образования дает каждой школе возможность отразить конкретные

Особое внимание в программе уделено формулировке требований к итоговым знаниям ученика после завершения тематического блока, класса или уровня образовательного учреждения в зависимости от преподаваемого предмета. Эти требования сформулированы в той части программы, которая называется «Образовательный стандарт» и состоит из двух частей: исполнительного стандарта и содержательного стандарта. Основные цели обучения изложены в исполнительном стандарте успеваемости, при этом в процессе обучения учебные требования могут быть дополнены и развиты учителями. Содержательный стандарт определяет минимум необходимых знаний через ключевые компоненты и термины<sup>10</sup>.

Инновационные государственные образовательные программы определяют направления образования и области, к которым относится и проблематика смежных учебных предметов. Одна из таких областей, которая называется «Человек и общество», включает в себя учебный предмет история, как в начальной, так и в средней школе. Помимо истории, к этой области относятся география и обществоведение.

История относится к обязательным предметам, которые преподаются во всех базовых и средних школах, но с различным количеством часов, выделяемых на их обучение. В качестве обязательного предмета история изучается в начальных школах и во всех типах средних школ.

В начальной школе, которая состоит из первой ступени (1–4-е классы) и второй ступени (5–9-е классы), история изучается в классах второй ступени. Что касается обучения в средних школах, то наибольшее внимание историческому образованию уделяется в гимназиях. Гимназия — это единственное общеобразовательное учреждение среди средних школ Словакии, дающее учащимся

региональные условия или требования учеников или их родителей в школьной программе посредством использования факультативных уроков. См.: URL: [https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/svp\\_nsv\\_6\\_2\\_2015.pdf](https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/svp_nsv_6_2_2015.pdf) (дата обращения: 01.07.2021).

<sup>10</sup> Kmet' M. História a dejepis. (Vybrané kapitoly z didaktiky dejepisu). Banská Bystrica: Belianum, Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela, 2017. S. 79–80.

полное общее среднее образование. История преподается в качестве обязательного предмета в 1–3-х классах гимназии по четырехлетней образовательной программе. В других типах общеобразовательных школ, т.е. средних профессиональных школах и консерваториях, история изучается только в младших классах и в ограниченном объеме из-за того, что этот предмет не является основным компонентом образовательного процесса<sup>11</sup>.

В процессе преподавания истории учащиеся начальной школы и студенты гимназии знакомятся с теми историческими явлениями и процессами, которые существенно повлияли на мировую историю и на историю Словакии. Особое внимание в ходе исторического обучения уделяется историческим событиям XIX и XX веков, поскольку, как указано в образовательном стандарте, «в них мы можем найти по большей части истоки современных социальных явлений и проблем»<sup>12</sup>.

Одной из ключевых тем, которой в историческом образовании Словакии уделяется повышенное внимание, является тема Первой мировой войны, в ходе которой словацкие земли как часть Австро-Венгрии оказались на стороне одной из воюющих сторон и в результате которой возникло общее для чехов и словаков государство — Первая Чехословацкая республика.

### **Первая мировая война в инновационных государственных образовательных программах Словакии**

Первая мировая война изучается в последний, девятый год начальной школы второй ступени. В соответствии с обновленной Государственной образовательной программой для младшего

<sup>11</sup> *Hoptová L.* The Issue of the Holocaust teaching at primary and secondary schools in Slovakia // *Journal of Education Culture and Society.* 2020. № . 2. P. 430–431.

<sup>12</sup> Štátny pedagogický ústav. Dejepis — nižšie stredné vzdelávanie. Vzdelávací štandard [Государственный педагогический институт. История — низшее среднее образование. Образовательный стандарт] // URL: <https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/dejepis> (дата обращения: 01.07.2021).

среднего образования и образовательным стандартом по истории эта тема включена в тематический блок «Образы Первой мировой войны»<sup>13</sup>. Этот блок посвящен военным и послевоенным событиям в воюющих державах, а также в Словакии, входившей в те годы в Австро-Венгрию. В содержательном стандарте указаны следующие цели образования: сравнить цели государств Антанты и Тройственного союза; познакомить с событиями на фронте и в тылу; определить внешние и внутренние причины конфликта; уметь использовать политические карты для демонстрации изменений границ государств в результате Первой мировой войны; использовать исторические источники для изучения данного исторического периода<sup>14</sup>.

Содержательный стандарт для данного уровня образования включает следующие ключевые слова: Антанта, Тройственный союз, фронт, чехословацкие легионы, Парижская мирная конференция, государства-преемники после Первой мировой войны, Чехословацкая республика<sup>15</sup>.

В гимназиях учащиеся изучают историю Первой мировой войны на третьем году обучения. В обновленной Государственной образовательной программе для гимназий и Образовательном стандарте по предмету «история» эта тема входит в тематический блок под названием «Первая мировая война и создание Чехословацкой Республики». В данном блоке указаны

<sup>13</sup> Инновационную государственную образовательную программу для основной школы Министерство образования одобрило 6 февраля 2015 года, и она вступила в силу 1 сентября 2015 года.

<sup>14</sup> Štátny pedagogický ústav. Dejepis — nižšie stredné vzdelávanie. Vzdelávací štandard [Государственный педагогический институт. История — низшее среднее образование. Образовательный стандарт] // URL: <https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/dejepis> (дата обращения: 01.07.2021).

<sup>15</sup> Štátny pedagogický ústav. Dejepis — nižšie stredné vzdelávanie. Vzdelávací štandard [Государственный педагогический институт. История — низшее среднее образование. Образовательный стандарт] // URL: <https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/dejepis> (дата обращения: 01.07.2021).

следующие цели обучения: усвоить ключевые этапы Первой мировой войны, показать человеческие жертвы на фронте и в тылу, определить последствия войны, в том числе и геополитические; оценить значение создания Чехословацкой республики; проанализировать исторические документы, представленные в школьном учебнике. В содержательном стандарте для гимназий по данному тематическому блоку определены ключевые слова: окопная война, Версальская система, Словацкая лига, Чехословацкий национальный совет, легион, чехословацкое общество, Словацкий национальный совет и национальные меньшинства.

### **Первая мировая война на страницах словацких учебников истории для начальной школы**

Содержание предмета «история» не только определяется обновленными государственными образовательными программами, но и подробно раскрывается в учебниках истории. Это основные учебные пособия для учеников начальных классов и гимназий. С точки зрения изучаемых нами вопросов интерес вызывают два учебника истории.

Первый учебник предназначен для учащихся 9-го класса начальной школы<sup>16</sup>, второй — для учащихся 3-го класса гимназий и общеобразовательных школ<sup>17</sup>. Оба этих учебника были одобрены Министерством образования, а в их разработке участвовали академические историки и учителя истории с многолетним опытом.

Учебник истории для 9-го класса начальной школы содержит пять тематических разделов. Первая мировая война изучается в первом тематическом блоке и включает семь тем.

<sup>16</sup> *Kováč D., Kratochvíl V., Kamenec I., Tkadlečková H.* Pátrame po minulosti: dejepis pre 9. ročník základnej školy a 4. ročník gymnázia s osemročným štúdiom [Ковач Д., Кратохвил В., Каменец И., Ткадлечкова Г. Взгляд в прошлое: история для 9-го класса начальной школы и 4-го класса гимназии с восьмилетним обучением]. Bratislava, 2020.

<sup>17</sup> *Letz R., Tonková M., Bočková A.* Dejepis pre 3. ročník gymnázií a stredných škôl [Лец Р., Тонкова М., Боцкова А. История для 3 класса гимназии и средних школ. Второе издание]. Druhé vydanie. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2015.

Первая тема — «Роковые выстрелы в Сараево» — посвящена международным отношениям накануне войны, ее причинам и поводу. Во вступительном тексте учащиеся знакомятся с военно-политическими блоками, сложившимися накануне войны — Тройственным союзом и Антантой, а также с целями отдельных государств этих союзов. Вторая часть пояснительного текста посвящена убийству наследника австро-венгерского престола Франца Фердинанда д'Эсте и его жены Софии в Сараево и последовавшим за этим политическим событиям, которые привели к началу Первой мировой войны. В учебник включены несколько исторических документов, цель которых помочь ученикам самостоятельно их проанализировать, чтобы глубже понять эти события. Это выдержки из условий австро-венгерского ультиматума 1914 г. и протокола заседания совета министров Австро-Венгрии 7 июля 1914 г. Пояснительный текст проиллюстрирован историческими фотографиями, картинами современных эпохе художников, в которых отражены ожидания надвигающейся войны. В учебнике даны краткие биографии племянника австро-венгерского императора Франца Иосифа I и его убийцы Гаврилы Принципа.

Ход Первой мировой войны рассматривается во второй теме, которая называется «Мир, захваченный войной». Во вступительном тексте приведена информация о характере боевых действий и основных фронтах. Авторы учебника подчеркивают, что боевые действия во время Первой мировой войны происходили в Европе, Африке, Азии, а также на Среднем и Дальнем Востоке. При этом основной материал в тексте учебника сконцентрирован на событиях Западного и Восточного фронтов. Учащимся предлагается рассмотреть три крупнейших сражения на Западном фронте: битву на реке Марне (1914 г.), реке Сомме (1916 г.) и в городе Верден (1916 г.). Что касается Восточного фронта, то в центре внимания авторов учебника — борьба между русскими и австро-венгерскими армиями, в том числе переход русской армии через Карпаты в 1915 г. и наступление под руководством генерала Брусилова летом 1916 г. Для словацких школьников это

имеет особое значение. Несмотря на то, что лишь на ограниченной территории Словакии проходили боевые действия, до сих пор в восточных районах сохранились «места памяти» этой войны<sup>18</sup>. Бои главным образом велись на востоке в 1914–1915 гг., когда русские войска заняли восточные земли и города Бардейов, Зборов и Свидник.

В этом разделе школьного учебника заметное место занимает российская тематика. При знакомстве с историей Первой мировой войны учащиеся получают краткую информацию о Февральской и Октябрьской революциях в России. При этом авторы учебника подчеркивают, что «Октябрьская революция ознаменовала конец не только кратковременной попытки установления демократии в России, но и боевых действий на Восточном фронте. Большевицкая Россия заключила мир с центральными властями в Брест-Литовске в марте 1918 года»<sup>19</sup>.

В заключении пояснительного текста к этой теме упоминается о вступлении Соединенных Штатов в войну в 1917 г., а также капитуляции Германии 11 ноября 1918 г.

В соответствии с образовательным стандартом важное место в школьном учебнике занимает работа с историческими документами. Основной текст учебника сопровождается краткими выдержками из исторических источников — это письмо императорской канцелярии 4 августа 1914 г., письмо английского солдата, сражавшегося у реки Соммы, в 1916 г. и отрывок из Манифеста Временного правительства России от 9 апреля 1917 г.

<sup>18</sup> В Словакии достаточно примеров «мест памяти» Первой мировой войны. Например, памятник жертвам войны в Зборове на востоке Словакии и национальная культурная достопримечательность (с 2002 года) — памятник павшим в Первой мировой войне знаменитого скульптора А. Ригеля в Братиславе. В 1920 г. на Мурманской возвышенности братиславского Горского парка на муниципальные средства был установлен этот памятник павшим в Первой мировой войне. Интересный факт, что он был сооружен из гранита постамента разрушенного в эти же годы памятника императрицы Марии-Терезии.

<sup>19</sup> *Kováč D., Kratochvíl V., Kamenec I., Tkadlečková H.* Pátrame po minulosti: dejepis pre 9. ročník základnej školy a 4. ročník gymnázia s osemročným štúdiom. S. 12.

Визуализацию событий ученики получают благодаря фотографиям с Западного фронта, а также карикатуре из английского журнала «Punch» от 12 августа 1914 г., на которой изображены попытки Германии войти в Бельгию. Важной частью данной темы учебника является политическая карта, где отображен ход боевых действий в Европе в 1914–1918 гг.

Сразу после двух тем, посвященных Первой мировой войне в контексте мировой истории, в учебнике следуют четыре темы, посвященные национальной словацкой истории. Это, в частности, разделы «Мировая война и словаки», «Иностранное сопротивление Словакии и Чехии», «Милан Растислав Штефаник (1880–1919)» и «Освобождение Словакии».

Во введении к пояснительному тексту раздела «Мировая война и словаки» дано подробное описание настроений в словацком обществе накануне и в начале войны. В тексте учебника подчеркивается, что население приняло это известие с неохотой и отторжением, а словацкие политические лидеры проявили политическую пассивность. «Солдаты не проявили энтузиазма, и симпатия значительной части словацкой общественности была скорее на стороне врагов Австро-Венгрии — славянской России и Сербии. Венгерское дворянство устроило террор в Словакии и начало преследование словацких националистов. В самом начале войны словацкие официальные лица заявили о политической пассивности»<sup>20</sup>.

Для подтверждения таких настроений, политической пассивности и негативного отношения к войне со стороны словаков в учебнике приводится ряд исторических документов. В первую очередь это отрывки из заявления двух известных словацких политиков: Вавра Шробара и Ивана Дерера. Приведена и позиция официальных властей Австро-Венгрии: авторы учебника размещают отрывок из заявления императора Франца Йосифа летом 1914 г., в котором он кратко объясняет причины объявления войны Сербии. Атмосферу того времени прекрасно передают

<sup>20</sup> Ibid.

отрывки из стихотворения словацкого писателя Павла Орсага-Гвездослава «Кровавые сонеты», где он резко осуждает войну и выражает надежды на мирную жизнь.

Следующая часть основного текста данного раздела посвящена боям в Карпатах и отношению словаков к российской армии. Зимой 1914–1915 гг. русская армия заняла несколько городов в восточной Словакии: Медзилаборце, Гуменне, Снина, Свидник, Бардейов и Стропков. В учебнике дается следующая трактовка пророссийских настроений на начальном этапе войны: «Симпатии многих словаков были на стороне русских войск. Пророссийские настроения выразились в том, что несколько словацких солдат добровольно попали в российский плен»<sup>21</sup>. Текст дополнен визуальными источниками, в частности фотографиями, среди них — «Словацкие солдаты на русском фронте» и «Словаки в Галиции».

Известный факт, что в то время как на родине словаки демонстрировали политическую пассивность, за границей их лидеры начали борьбу за независимое государство. В учебнике подчеркивается, что в этой нелегкой борьбе они объединились со своим братским чешским народом. Следующий раздел учебника — «Сопrotивление Словакии и Чехии за рубежом» — посвящен деятельности чешских и словацких политических лидеров за рубежом по созданию собственного государства. Этот альянс двух славянских народов за рубежом в итоге привел к созданию Чехословацкого национального совета в Париже в 1916 г., а также формированию чешско-словацких легионов. В принятых на территории США совместных документах были сформулированы общие цели словаков и чехов. Отрывки из этих документов предложены ученикам для анализа: это Кливлендское соглашение 1915 г. и Питтсбургское соглашение 1918 г., а также Декларация независимости, принятая в Вашингтоне в 1918 г.

<sup>21</sup> Kovač D., Kratochvíl V., Kamenec I., Tkadlečková H. Pátrame po minulosti: dejepis pre 9. ročník základnej školy a 4. ročník gymnázia s osemročným štúdiom. S. 14.

Решающую роль в иностранном сопротивлении сыграли три исторические личности: чехи Томаш Гарриг Масарик и Эдвард Бенеш и словак Милан Растислав Штефаник. Фотографии «отцов-основателей» чехословацкого государства помещены в учебнике с краткими характеристиками. Естественно, что в учебнике особое внимание уделено «самому главному словаку» — Милану Растиславу Штефанику<sup>22</sup>.

Этому деятелю словацкой истории авторы учебника посвятили специальный раздел «Милан Растислав Штефаник (1880–1919)». Здесь приведена его биография, в которой отмечено, что он был не только одним из ведущих представителей Чехословацкого национального совета в Париже, но также главным организатором чешско-словацких легионов за рубежом, астрономом, генералом французской армии во время Первой мировой войны, дипломатом и военным министром в сформированном чехословацком правительстве. В учебнике дано подробное описание жизни Штефаника, начиная с детства и учебы в Праге до работы в Париже перед началом войны. Подробно показана его деятельность в России и США во время войны, которая завершилась его трагической смертью 4 мая 1919 г. Пояснительный текст дополнен историческими фотографиями М. Р. Штефаника и отзывами о нем известных личностей. Один из таких отзывов принадлежит французскому маршалу Ф. Фошу, который так оценил личность М. Р. Штефаника: «Он один из величайших солдат, которых я встречал на этой войне»<sup>23</sup>.

<sup>22</sup> С октября 2018 года по май 2019 г. словацкое телевидение и радио организовали национальный опрос, во время которого жители Словакии выбирали самого знаменитого словака. Титул «Самый главный словак» получил М. Р. Штефаник. См.: Rozhlas a televízia Slovenska. Slovensko rozhodlo: Najväčším Slovákom sa stal M. R. Štefánik. URL: <https://www.rtvs.sk/najvacsi-slovak/o-vitazovi>. (дата обращения: 30.05.2019). См. также: Крылова О. С., Рокина Г. В. «Самый главный словак» в исторической памяти современной Словакии // Ученые записки Казанского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2020. Т. 162. № 6. С. 185–193.

<sup>23</sup> Kovač D., Kratochvíl V., Kamenec I., Tkadlečková H. Pátrame po minulosti: dejepis pre 9. ročník základnej školy a 4. ročník gymnázia s osemročným štúdiom. S. 19.



В учебнике выделены основные факторы, способствовавшие созданию чехословацкого государства. Во-первых, это сопротивление за рубежом, которое «сыграло важную роль в обретении желанной свободы и создании общего государства — Чехословацкой республики». Во-вторых, внутреннее словацкое сопротивление, которое сыграло важную роль особенно в последний год войны. Словацкая политическая жизнь активизировалась в 1918 г., и политические лидеры словаков присоединилась к идее общего государства. Среди них важную роль сыграл Андрей Глинка, который на тайном собрании словацких политиков 24 мая 1918 г. сделал историческое заявление, с которым учащиеся могут ознакомиться в учебнике уже в следующем разделе — «Освобожденная Словакия», а именно: «Скажем прямо, что мы за чехо-словацкую ориентацию. Тысячелетний брак с венграми провалился. Мы должны расстаться»<sup>24</sup>.

Решение о разрыве с Венгрией и последующее развитие событий в Словакии во второй половине 1918 г. описаны в следующей части пояснительного текста этого раздела. Особое внимание уделяется учреждению Словацкого национального совета, высшего представительного органа словацкого народа, который 30 октября 1918 г. принял Декларацию словацкого народа, так называемую Мартинскую декларацию. В ней официально объявлялось, что словаки присоединяются к Чехословацкой республике, которая тем временем уже была провозглашена в Праге 28 октября 1918 г. Раздел «Освобожденная Словакия» завершается текстом Мартинской декларации.

Завершающей темой тематического блока, посвященного Первой мировой войне, в учебнике истории для учащихся 9-х классов начальной школы является раздел «Как родился мир». В нем авторы учебника дают описание переговоров держав-победительниц и их требования на Парижской мирной конференции 1919 г. Здесь же дан материал о создании Лиги наций

и новом политическом разделе Европы. Указывая последствия этого раздела, авторы учебника подчеркивают, что он не удовлетворял интересы всех стран конфликта, что в дальнейшем могло спровоцировать новый военный конфликт. Это касалось не только побежденных стран, но и государств-победителей, у которых вскоре начали проявляться разные представления о дальнейшем развитии событий<sup>25</sup>.

Неотъемлемой частью этого раздела учебника являются фотографии и краткие биографии главных действующих лиц Парижской мирной конференции: Жоржа Бенджамина Клемансо, Дэвида Ллойд Джорджа и Томаса Вудро Вильсона. Как и в других разделах, здесь представлены отрывки из документов того времени, воспоминания переводчика на Парижской мирной конференции и английская карикатура «Последний штрих» с изображением разгромленной Германии.

### **Изучение Первой мировой войны на уроках истории в гимназиях Словакии**

Учащиеся словацких гимназий изучают историю Первой мировой войны на третьем году обучения. Одобренный Министерством образования Словакии учебник истории для третьего года обучения в гимназиях и средних школах включает два тематических блока по данной проблеме: «Первая мировая война» и «Словацкий вклад в создание Чехословакии»<sup>26</sup>. Всего в учебнике студентам гимназий предлагается шесть тем по истории войны. В первом тематическом блоке, посвященном военным событиям в глобальном контексте, Первая мировая война является предметом изучения четырех тем, а второй тематический блок, посвященный истории Словакии, состоит из двух тем. В этом заметно формальное отличие в подходах к изучению войны в начальной школе и в гимназиях. Если в начальной школе приоритет отдан

<sup>25</sup> Ibid. S. 22.

<sup>26</sup> Letz R., Tonková M., Bocková A. Dejepis pre 3. ročník gymnázií a stredných škôl. Druhé vydanie. Bratislava, 2015 [Летц Р., Тонкова М., Божкова А. История для 3 класса гимназии и средних школ. Второе издание. Братислава, 2015].

<sup>24</sup> Kovač D., Kratochvíl V., Kamenec I., Tkadlečková H. Pátrame po minulosti: dejepis pre 9. ročník základnej školy a 4. ročník gymnázia s osemročným štúdiom. S. 20.

собственно словацкой истории, то в гимназии война в большей степени изучается в контексте мировой истории.

Первая тема в гимназическом учебнике истории, связанная с Первой мировой войной, называется «Первая мировая война — на фронте и в тылу». Основной пояснительный текст разделен на несколько частей, следующих друг за другом в хронологическом порядке. Учащиеся гимназии могут прочитать не только об убийстве Франца Фердинанда, но и о событиях между убийством и объявлением Австро-Венгрией войны против Сербии, а также о боевых действиях на фронтах в Европе и Азии, до того времени, пока США не вступили в войну. Особое внимание в пояснительном тексте уделяется жизни в тылу за пределами полей сражений. Авторы учебника передают атмосферу того времени и общее недовольство людей войной, обусловленного, прежде всего, ограничением политических прав, ростом цен и нехваткой продовольствия.

В дополнение к основному тексту добавлены две карты, изображающие ситуацию на фронтах 1914–1917 и 1918 гг., и хронологическая шкала «Война и ее последствия» с датами основных событий от 28 июня 1914 г. до июня 1919 г.: от Сараевского убийства до Парижского мирного договора.

Ситуация на фронтах проиллюстрирована отрывками из нескольких исторических документов и художественной литературы. В частности, это письмо неизвестного французского солдата его матери с поля битвы при Вердене от 1916 г.; книга воспоминаний немецкого историка Германа фон Куля (офицера, непосредственного участника боев на Западном фронте в 1915–1916 гг.); роман Чарльза Эдварда Монтегю «Трезвый» 1922 г.; отрывок из романа Эриха Марии Ремарка «На Западном фронте без перемен» 1929 г.

Неотъемлемой частью этой темы являются несколько фотографий того периода, на которых изображены, например, позиционная война; разрушенная войной страна, напоминающая лунный пейзаж; фотография солдат, отравленных во время газовой атаки ипритом; или одна из последних фотографий Франца Фердинанда с женой незадолго до убийства.

Вторая тема из этого тематического блока — «Словаки в вихре войны». Во введении описана тяжелая повседневная жизнь словаков в тылу, но главное внимание уделено воинам, сражавшимся на фронтах. Они составляли около четырех процентов от почти девятимиллионной австро-венгерской армии и сражались на разных фронтах Первой мировой войны. Однако постепенно словацкие солдаты стали проявлять неповиновение. В учебнике говорится: «С затяжной войной солдаты все больше убеждались в том, что идеалы, ради которых требовали величайших жертв, им чужды и победа недостижима. Наступала усталость от войны, которая постепенно переросла в неповиновение. Прежде послушные солдаты становились мятежниками»<sup>27</sup>.

В качестве примера неповиновения в учебнике описывается восстание словацких солдат в сербском городе Крагуевац 2 июня 1918 г. Оно считается одним из самых жестоко подавленных восстаний в австро-венгерской армии во время Первой мировой войны. Сорок четыре словацких солдата были казнены за участие в восстании. Об этом трагическом событии студентам напоминают также фотография памятника казненным словацким солдатам в Крагуеваце или письмо словацкого солдата Яна Питтнера, казненного после подавления восстания. В письме говорится: «Дорогая мама, я ваш сын Янко, ухожу от вас, от любимой сестры и брата Отка, после обеда меня расстреляют. Посылаю вам 39 крон. Половину отдайте в костел, а другую нищим. Прощайте!»<sup>28</sup>.

«Военная катастрофа стерла старый мир» — это название третьей темы, входящей в первый тематический блок анализируемого учебника. Его введение описывает развитие науки и техники, вызванное Первой мировой войной. Авторы знакомят студентов гимназии с новым оружием, которое начали применять на войне, главным образом с самолетами, танками, пулеметами, подводными лодками и торпедами. Для лучшего понимания

<sup>27</sup> Letz R., Tonková M., Bocková A. Dejepis pre 3. ročník gymnázií a stredných škôl. Druhé vydanie. Bratislava, 2015. S. 17.

<sup>28</sup> Ibid. S. 18.

пояснительный текст учебника дополнен двумя фотографиями этого нового оружия.

Основная часть пояснительного текста посвящена внутриполитическим изменениям, которые наступили в конце Первой мировой войны. Важное внимание уделено ситуации в России. Студенты кратко знакомятся с внутриполитическим развитием царской России до начала Первой мировой войны, а затем авторы учебника сосредотачиваются на революционных событиях февраля и октября 1917 г. Характеризуя Февральскую революцию, авторы учебника отмечают, что «вступление в войну усилило все слабые стороны и жизненные условия широких слоев населения (особенно крестьян)... Банды грабителей пронесли по стране, и, несмотря на драконовские меры в армии, десятки солдат дезертировали почти ежедневно. Споры по поводу того, сможет ли Россия продолжать войну в такой ситуации, были завершены в феврале 1917 г. голодными бунтами в Санкт-Петербурге, а затем и в других городах. В основном бастовали женщины на крупных фабриках, которые из-за нехватки сырья не работали в течение нескольких недель, здесь не платили зарплату и не было возможности содержать семьи. Этой ситуацией воспользовалась политическая демократическая оппозиция, которая вынудила царя отречься от престола и из своих представителей сформировала Временное правительство, которое провозгласило Россию республикой»<sup>29</sup>. Этот текст в учебнике проиллюстрирован фотографией В. И. Ленина и краткой справкой о нем.

В учебнике дана характеристика и Октябрьской революции: «...большевики без особого сопротивления осуществили второй государственный переворот 24 октября 1917 г., когда они заняли правительственные здания в Петрограде, на несколько дней позже в Москве и других городах. Большевицкий переворот был официально одобрен на Всероссийском съезде Советов рабочих и солдатских депутатов»<sup>30</sup>.

<sup>29</sup> Letz R., Tonková M., Bocková A. Dejepis pre 3. ročník gymnázií a stredných škôl. Druhé vydanie. Bratislava, 2015. S. 21.

<sup>30</sup> Ibid. S. 23.

Описание революционной ситуации в России в учебнике подкрепляется историческими источниками. Авторы учебника публикуют отрывки из обращения премьер-министра России С. Витте к царю Николаю II, выступления предводителя крестьян С. Семенова с речью о положении крестьян в 1912 году; отзыв писателя М. Горького о Ленине (1917 г.) и краткий отрывок из работы Л. Троцкого «История русской революции» с описанием российской действительности в период правления Николая II. Таким образом, в учебнике представлена пестрая палитра взглядов на российскую действительность накануне и во время войны, оценить которую должны сами учащиеся. В отличие от подробной информации о положении в России, другим воюющим державам уделено минимальное пространство.

Основной пояснительный текст по этой теме дополнен картой Европы после Первой мировой войны и тремя сравнительными таблицами. Первая таблица показывает масштабы человеческих жертв: приведено сравнение восьми военных конфликтов: наполеоновских войн, Крымской войны, гражданской войны в США, франко-прусской войны, англо-бурских войн, русско-японской войны, Балканских войн и Первой мировой войны. Вторая таблица знакомит студентов с потерями России по сравнению с другими крупными участниками Первой мировой войны, то есть Германией, Австро-Венгрией, Францией, французскими колониями, Великобританией, британскими колониями и Соединенными Штатами. Третья таблица посвящена вновь образованным после распада Австро-Венгрии государствам.

Четвертая тема первого тематического блока — «Версальская европейская система». В этом разделе авторы учебника представляют цели и требования держав-победительниц, с которыми они пришли на Парижскую мирную конференцию, состоявшуюся с 18 января по 28 июня 1919 г. Основное внимание уделяется трем государствам, а именно: США, Великобритании и Франции. Неотъемлемой частью пояснительного текста является также анализ отдельных мирных договоров, заключенных после Первой мировой войны между державами-победительницами,

с одной стороны, и побежденными государствами, с другой, при этом наибольшее внимание уделяется анализу Версальского мирного договора.

В текст учебника включена информация о первой международной организации, созданной после Первой мировой войны — Лиге Наций. Учащимся представлен краткий обзор деятельности Лиги Наций в межвоенный период и карта мира, на которой изображены члены этой организации в период между двумя мировыми войнами. Основной текст дополнен историческими фотографиями с переговоров на Парижской мирной конференции, таблицей с 14 пунктами мирной программы президента США Вильсона от января 1918 г. В разделе исторических источников учащиеся могут познакомиться с военными мемуарами премьер-министра Великобритании Д. Ллойда Джорджа, со вступительной речью президента Франции Р. Пуанкаре на Парижской мирной конференции, с речью премьер-министра Франции Ж. Клемансо на церемонии передачи проекта договора для германской делегации 7 мая 1919 г. и с совместным обращением президента Германии Ф. Эберта и правительства к немецкому народу после ознакомления с условиями договора. В обращении, часть которого опубликована в учебнике, говорится: «Из такого насильственного мира может вырасти только новая ненависть между народами, которая со временем приведет к новой вражде. Если этот договор будет действительно подписан, то это будет просто труп Германии, оставшийся лежать на Версальском фронте»<sup>31</sup>.

Если первый тематический блок был в основном посвящен вопросам всемирной истории, второй блок, связанный с Первой мировой войной, в основном посвящен национальной словацкой истории. Этот раздел называется «Словацкий вклад в создание Чехословакии» и разделен на две части — «На дорогах сопротивления за границей» и «Внутреннее сопротивление». В первой части описывается зарождение и формирование внешнеполитического сопротивления словаков и чехов, представлены приме-

ры проектов по созданию единого государства. Особое внимание уделяется зарубежной деятельности словаков и чехов в США (Кливлендское и Питтсбургское соглашения) и во Франции (Чехословацкий национальный совет в Париже).

В этой части большое внимание уделено военному сопротивлению за рубежом, то есть формированию и деятельности чешско-словацких легионов. Эти легионы воевали в основном во Франции, Италии и России. Наиболее подробно в учебнике раскрывается деятельность легионов в России не только в годы Первой мировой войны, но и после ее окончания. Пояснительный текст дополнен исторической фотографией легионеров в России и значка участника чешско-словацких легионов. В качестве исторического источника представлен текст присяги чешско-словацких легионеров во Франции 1917 г. В качестве дополнительной литературы учащимся рекомендуется самостоятельно прочитать о чехословацких иностранных воинских частях в исследовании словацкого историка Мирослава Чапловича «Чехословацкий легион 1914–1918 гг.» и посмотреть художественный фильм 1935 г. о главном организаторе легионов М. Р. Штефанике. На этом в учебнике завершается изложение материала о Первой мировой войне.

### Заключение

Таким образом, в историческом образовании Словакии Первая мировая война получила достойное отражение. Критерии и цели изложения материала по истории Первой мировой войны определены как в обновленных государственных образовательных программах — образовательных стандартах по предмету истории для второй ступени начальной школы и гимназии, так и в учебниках истории для 9-х классов начальной школы и 3-х классов. Словацкие школьники и гимназисты получают достаточный объем знаний по этому периоду мировой истории в соответствии с государственными критериями. Что касается методологических и методических подходов при изучении первого мирового конфликта, то они соответствуют уровню словацкой

<sup>31</sup> Letz R., Tonková M., Bocková A. Dejepis pre 3. ročník gymnázií a stredných škôl. Druhé vydanie. Bratislava, 2015. S. 33.

исторической и педагогической науки. В составлении современных учебников истории принимали участие и академические ученые, и учителя-практики. В учебниках применяются элементы военной антропологии, в текст включены тексты писем реальных людей, участников событий, воспоминания очевидцев. Учебники истории составлены таким образом, что у учащихся есть возможность получить необходимый объем знаний по истории войны, а также визуализировать события с помощью дидактического материала (карт, фотографий, картин, карикатур, рекомендуемых фильмов), самостоятельно познакомиться с историческими источниками и проанализировать их. Мировая история в разделах учебников, посвященных Первой мировой войне, тесно увязана с национальной историей Словакии, так как одним из ее результатов стали распад Австро-Венгрии и создание чехословацкого государства. При этом информация о Первой мировой войне, содержащаяся в современных школьных учебниках истории Словакии, воспитывает отношение к войне как наихудшему варианту разрешения международных конфликтов.



**Андрей Вячеславович Силин,**

к. ист. н., доцент, старший научный сотрудник  
Научно-исследовательского арктического центра  
Министерства обороны Российской Федерации  
(город Северодвинск)

## **«Остров смерти» Мудьюг в истории Гражданской войны и интервенции на Русском Севере: освещение в советских школьных учебниках<sup>1</sup>**

**Аннотация.** В статье с историографической позиции рассматривается то, каким образом в советской учебной литературе, прежде всего в региональных школьных учебниках, описывалась история острова Мудьюг в годы Гражданской войны и иностранной интервенции (1918–1920). В качестве методологической основы исследования выступают идеи исторического нарратива. Выявлено влияние общенационального нарратива Гражданской войны, восходящего к «Краткому курсу истории ВКП(б)», на освещение в учебниках сюжетов, связанных с островом Мудьюг.

**Ключевые слова:** советская историография, школьный учебник, иностранная интервенция и Гражданская война на Европейском Севере, «лагеря смерти», остров Мудьюг.

<sup>1</sup> Посвящается памяти старшего научного сотрудника Мемориального историко-революционного музея на острове Мудьюг (филиала Архангельского областного краеведческого музея) Вячеслава Владимировича Оглуздина.

В последние годы проблематика истории Гражданской войны в России, ее освещения в советских и современных школьных учебниках вызывают интерес у исследователей, который существенно активизировался в связи со 100-летием окончания полномасштабного фронтового гражданского противостояния. Исследователями отмечается существенная эволюция понятийно-терминологического аппарата и оценочных суждений, произошедшая за истекшее время<sup>2</sup>. Доктор исторических наук, профессор Г. М. Ипполитов, признавая, что учебники как вид историографических источников играют вспомогательную роль в силу своей специфики, полагает, что учебные издания, в которых до предела в обобщенном виде освещаются основные вехи изучаемого периода, подвергаемые историографическому осмыслению и переосмыслению, не стоит недооценивать<sup>3</sup>.

В настоящей статье, в русле так называемой «малой» историографии, будет рассмотрено драматичное и трагичное место острова Мудьюг в истории Гражданской войны и интервенции на Русском Севере. В качестве методологической основы данного исследования выступают идеи, связанные с историческим нарративом. Исторический норматив выступает одним из подвидов дискурса<sup>4</sup>. Следует подчеркнуть, что нарратив изначально пред-

<sup>2</sup> Цветков В. Ж. Отражение причин и последствий Гражданской войны в России в советских и современных российских учебниках истории: к вопросу о принципиальных различиях // Преподавание военной истории в России и за рубежом. сб. ст. / Под ред. К. А. Пахалюка. М., СПб., 2018. С. 191–199; Ашикин Д. А. «Своя, чужая, ничья...»: Гражданская война в современных образовательных дискуссиях // Преподавание военной истории в России и за рубежом. сб. ст. Вып. 2. / Под ред. К. А. Пахалюка. М., СПб., 2019. С. 90–103; Головашина О. В. «Как и по всей стране»: региональный нарратив о Гражданской войне в современных учебниках // Преподавание военной истории в России и за рубежом. сб. ст. Вып. 3 / Под ред. К. А. Пахалюка. М., СПб., 2020. С. 65–80.

<sup>3</sup> Ипполитов Г. М. Классификация источников в проблемно-тематических историографических исследованиях и некоторые методологические подходы к их анализу // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2011. Т. 13. № 3 (2). С. 504.

<sup>4</sup> Брокмейер Й., Харре Р. Нарратив: проблемы и обещания одной альтернативной парадигмы // Вопросы философии. 2000. № 3. С. 29–42.

полагает описательность, он связан с наличием объяснительных моделей, обеспечивающих непрерывность повествования, которое само по себе выступает одной из форм объяснения<sup>5</sup>. Иначе говоря, нарратив — это описание исторических явлений, событий и фактов не такими, какими они были в действительности, а в качестве формы репрезентации исторического знания, опосредованного социальным, политическим и культурным контекстом. «Историк обращает внимание не на все события прошлого, а только на те, которые имеют значение здесь и сейчас»<sup>6</sup>.

Идеи исторического нарратива (нарративного фактора) используются ныне в историографическом освоении феноменов Гражданской войны и интервенции (В. Ф. Солдатенко)<sup>7</sup>. Идеи исторического нарратива имеют отношение и к учебной литературе. Зарубежные исследователи обратили внимание на то, что в сюжетных текстах, принятых в школьных и университетских учебниках, превалируют исключительно те нарративные формы, в которых акцент сделан на понятиях «развитие», «прогресс», «победа» и исключаются другие нарративы, например нарративы устных культур.

Общациональный нарратив о Гражданской войне сложился под влиянием установок, восходящих к «Краткому курсу истории ВКП(б)». Именно в этой книге были определены хронологические рамки и намечены этапы Гражданской войны, апробированы основные риторические фигуры, названы герои и враги. А. В. Фохт, один из авторов учебника для 10-го класса средней школы, выходявшего в 1940-е — начале 1950-х гг., настоятельно рекомендовал педагогам: «“История ВКП(б)”, излагая события истории СССР начиная с 50-х годов XIX века, показывает

<sup>5</sup> Данто А. Аналитическая философия истории / Под ред. Л. Б. Макеевой. М., 2002. С. 194.

<sup>6</sup> Крылов К. А. В поисках утраченного времени // Социологическое обозрение. 2002. Т. 2. № 3. С. 66.

<sup>7</sup> Солдатенко В. Ф. Нарративный фактор в историографическом осмыслении феноменов Гражданской войны, интервенции // Международная интервенция и Гражданская война в России и на Русском Севере: ключевые проблемы, историческая память и уроки истории: сб. материалов научной конференции / Сост. В. И. Голдин, Г. С. Рагозин. М., 2020. С. 269–280.

учителю истории, как ему надо строить свой рассказ в любом разделе истории СССР»<sup>8</sup>.

В «Кратком курсе» для описания Гражданской войны использовалась дискурсивная конструкция «отечественной», освободительной войны рабочих и крестьян России против иностранных интервентов и внутренних белогвардейцев: «Большевистская партия поднимает рабочих и крестьян на отечественную войну против иностранных захватчиков и буржуазно-помещичьей белогвардейщины»<sup>9</sup>.

Дискурсивная конструкция «отечественной» войны благополучно дожила до 1980-х гг. В учебнике для 9-го класса общеобразовательной школы «История СССР» И. Б. Берхина и И. А. Федосова (1982) можно было прочитать: «Рабочим и крестьянам России пришлось одновременно вести отечественную войну против международного империализма и гражданскую войну с внутренней контрреволюцией. Обе эти войны слились воедино. Отечественная война против международного империализма носила ярко выраженный характер классовый, гражданский войны, так как советский народ, борясь против интервентов, не только отстаивал независимость и государственную самостоятельность своей Родины, но и защищал Советскую власть, свое право строить новое, коммунистическое общество»<sup>10</sup>.

Даже в разгар перестройки, в 1989 г., в прорывной для того времени статье «Гражданская война 1918–1920 годов: новые подходы» Ю. И. Кораблев указывал на то, что Гражданская война со стороны рабочих и крестьян России была справедливой прогрессивной войной в защиту революционных завоеваний, в защиту только что установленного по воле народа прогрессивного общественного строя. Одновременно, по мысли историка, эта

<sup>8</sup> Фохт А. Учитель и «Краткий курс истории ВКП(б)» // Исторический журнал. 1938. № 12. С. 110.

<sup>9</sup> История Всесоюзной Коммунистической партии (большевиков). Краткий курс. М., 1938. С. 236.

<sup>10</sup> Берхин И. Б., Федосов И. А. История СССР: учеб. для 9 кл. ср. шк. / Под ред. Кима М. П. М., 1982. С. 207.

война была и «отечественной войной против расчленения страны империалистическими хищниками»<sup>11</sup>.

Как отмечает современный российский историк, доктор исторических наук, профессор В. Ж. Цветков, несколько поколений советских людей воспитывались в убеждении о том, что уничтожение и изгнание части (и немалой) населения собственной страны — это не только справедливое, но и, по сути, «освободительное» действие, более чем оправданное возмездие в ходе «освободительной, классовой войны рабочих и крестьян России против объединенных сил международного империализма и внутренней контрреволюции»<sup>12</sup>.

Реализуя положение И. В. Сталина о том, что «окончательная победа социализма есть полная гарантия от попыток интервенции»<sup>13</sup>, историки стали отдавать предпочтение исследованию интервенционистского фактора в Гражданской войне, что, в свою очередь, отражалось на энциклопедических статьях, учебниках и документальных публикациях. Во втором, послевоенном издании «Большой советской энциклопедии» статья о Гражданской войне начиналась не с литеры «Г», а с литеры «И» («Иностранная военная интервенция и гражданская война в СССР 1918–1920») <sup>14</sup>. В «сталинском» учебнике, вышедшем в 1940-е — начале 1950-х гг. под редакцией А. М. Панкратовой, подчеркивалось, что именно международный империализм организовал и возглавил Гражданскую войну в России<sup>15</sup>.

<sup>11</sup> Кораблев Ю. И. Гражданская война 1918–1920 годов: новые подходы // Страницы советского общества: Факты, проблемы, люди / Под общ. ред. А. Т. Кинкулькина. М., 1989. С. 67.

<sup>12</sup> Цветков В. Ж. Отражение причин и последствий Гражданской войны в России в советских и современных российских учебниках истории (к вопросу о принципиальных различиях). С. 193.

<sup>13</sup> Сталин И. В. К вопросам ленинизма // Сталин И. В. Соч. В 13 т. М., 1948. Т. 8. С. 64.

<sup>14</sup> Иностранная интервенция и гражданская война в СССР 1918–1920 гг. // Большая советская энциклопедия. 2-е изд. М., 1953. Т. 18. С. 185.

<sup>15</sup> Базилевич К. В., Бахрушин С. В., Панкратова А. М., Фохт А. В. История СССР: учеб. для 10 кл. ср. школы / Под ред. А. М. Панкратовой. 11-е изд. М., 1952. С. 215–216.

Соответствующий разделитель в предметном указателе неоднократно переиздававшегося документального сборника «В. И. Ленин. Военная переписка. 1917–1922 гг.» (1987) назывался «Иностранная военная интервенция и гражданская война в Советской России».

Применительно к Европейскому Северу упор на интервенционистский фактор в гражданском противостоянии, с известным смещением акцентов, вполне оправдан. Современные исследователи, в частности доктор исторических наук, профессор В. И. Голдин, подчеркивают, что Гражданская война в регионе была принесена сюда на иностранных штыках, так как без вторжения интервентов антибольшевистские силы здесь имели минимальные шансы прийти к власти и не смогли бы удержать ее на длительный срок<sup>16</sup>.

Драматичным эпизодом Гражданской войны на Севере России был бой у острова Мудьюг. А. Н. Аксенов, неизменный автор главы об иностранной интервенции и Гражданской войне в трижды переизданном учебном пособии для школьников 7–10-х классов «Наш край в истории СССР» (1968, 1974, 1979), отмечал, что, в связи с угрозой занятия Архангельска войсками интервентов в июле 1918 г. были приняты меры к укреплению острова Мудьюг. Этот остров, расположенный в Двинском заливе Белого моря, — важный опорный пункт на подступах к городу. Но, по вине предателей (начальника обороны Архангельского района Потапова, командующего флотилией Северного Ледовитого океана адмирала Викорста и инспектора взрывчатых веществ Костиевича), стоявших во главе обороны города, удалось организовать лишь малочисленные красноармейские отряды из рабочих архангельских лесопильных заводов. Вредители действовали и на сооружении оборонительных укреплений на подступах к Архангельску<sup>17</sup>.

<sup>16</sup> Голдин В. И. Север России на пути к Гражданской войне: Попытки реформ. Революции. Международная интервенция. 1900 — лето 1918. Архангельск, 2018. С. 551.

<sup>17</sup> Наш край в истории СССР: уч. пос. по краеведению для уч-ся 7–10 кл. / Под ред. Г. Г. Фруменкова. 3-е изд. Архангельск, 1979. С. 120.

В «сталинской» историографии 1930-х — начала 1950-х гг. военспецы Потапов и Викорст именовались не иначе, как «ставленники Троцкого»<sup>18</sup>. Стоит отметить, что такого рода оценки шли в русле дискурсивной конструкции «Краткого курса истории ВКП(б)», где практически в любом значимом эпизоде интервенции и Гражданской войны обнаруживались происки «троцкистских двурушников», будь то «мурманский эпизод», борьба с Деникиным, VIII съезд партии большевиков или война с Польшей<sup>19</sup>.

Адмиралу Н. Э. Викорсту пришлось столкнуться с обвинениями в том, что он в 1918 г. находился на советской службе и был на «совместной с большевиками работе». Однако из воспоминаний В. Ф. Бидо, отложившихся в фонде эмигрантского «Общества северян» и хранящихся ныне в Государственном архиве Российской Федерации, следует, что подобного рода обвинения лишены всякого смысла, так как Викорст вел переговоры с англичанами и, переодевшись в штатское платье, посещал английский пароход<sup>20</sup>. Мемуаристу можно верить, так как он с августа 1917 по июль 1918 г. служил в Управлении главначальствующего городом Архангельском и Беломорским водным районом, возглавлял «Бюро пропусков в Архангельск и на Мурман», а также вел активную антисоветскую работу.

Описывая бой с военными судами интервентов у острова Мудьюг 1 августа 1918 г., А. Н. Аксенов обращает внимание читателей на то, что матросы мудьюжских батарей смело приняли бой, но силы оказались слишком неравны. Оставшиеся в живых защитники острова сняли оружейные замки, взорвали пороховой погреб и отступили. «Путь на Архангельск оказался открытым»<sup>21</sup>.

<sup>18</sup> Рейхберг Г. Из истории разгрома иностранной военной интервенции на севере Советской России // Исторический журнал. 1940. № 12. С. 45.

<sup>19</sup> История Всесоюзной Коммунистической партии (большевиков). С. 222, 226–227, 231.

<sup>20</sup> Государственный архив Российской Федерации (в дальнейшем — ГА РФ). Ф. Р-5867. Оп. 1. Д. 3. Л. 60 об.

<sup>21</sup> Наш край в истории СССР. С. 120.



Не обошлось и без предательства. Художественное произведение не может выступать в качестве историографического факта, ибо автор имеет право на вымысел, но такое произведение, особенно талантливое, может отражать определенную тенденцию. Советский писатель Валентин Пикуль в романе-хронике «Из тупика» вложил в уста одного из персонажей слова, связанные с боем у Мудьюга: «...Там двое наших, еще с “Аскольда”. Наверное, погибли... вокруг предательство»<sup>22</sup>. Известный архангельский историк Е. И. Овсянкин в знаковой для своего времени монографии «Архангельск: годы революции и военной интервенции. 1917–1920» (1987) констатировал: «Среди предателей значился комендант и начальник артиллерии острова Мудьюг прапорщик В. В. Быков и ряд других офицеров»<sup>23</sup>.

А. Н. Аксеновым при описании боя у острова Мудьюг была использована дискурсивная конструкция «отечественной» войны, когда интервенты выступают как захватчики, а красные матросы — как защитники Родины. При этом еще раз стоит подчеркнуть, что применительно к Европейскому Северу упор на интервенционистский фактор в Гражданской войне вполне оправдан. Соответствующее современному уровню исторической науки описание и осмысление боя у острова Мудьюг представлено в монографии В. И. Голдина «Север России на пути к Гражданской войне» (2018). Историк выделяет «этот бой, длившийся примерно 2,5 часа и ставший, по оценкам специалистов, первым в мировой истории, когда комбинированно использовались военный флот, авиация и осуществлялась высадка на берег и сухопутная операция»<sup>24</sup>.

<sup>22</sup> *Пикуль В. С.* Из тупика. Роман-хроника // Пикуль В. С. Избранные произведения. М., 1996. Т. XIV (1). С. 457.

<sup>23</sup> *Овсянкин Е. И.* Архангельск: годы революции и военной интервенции. 1917–1920. Архангельск, 1987. С. 119.

<sup>24</sup> *Голдин В. И.* Север России на пути к Гражданской войне: Попытки реформ. Революция. Международная интервенция. 1900 — лето 1918. Архангельск, 2018. С. 534.

Принципиальным моментом в дискурсивной конструкции «Краткого курса истории ВКП(б)» являлась характеристика политики интервентов на занятых ими территориях бывшей Российской империи: «Хозяиничанье антантовских интервентов в оккупированных областях дошло до такого зверства, что они не останавливались перед вооруженной расправой с целыми группами рабочих и крестьян»<sup>25</sup>. Современный историк П. И. Гришанин отмечает, что в работах 1930–1940-х гг. имели место чрезмерная конкретизация тех бедствий и причиненного интервентами ущерба, а также подчеркивание пособнической роли белогвардейцев<sup>26</sup>. Инерция использования указанного момента дискурсивной «краткокурсовой» конструкции проявляла себя и в последующие десятилетия. И. Г. Ефременков в статье «Борьба с англо-франко-американской интервенцией на Севере в 1918 г.», опубликованной уже после XX съезда КПСС, писал: «Массовые расстрелы и заточение в каторжные тюрьмы стали обычным явлением в Мурманске. Оккупанты арестовывали людей по малейшему подозрению в сочувствии к Советской власти»<sup>27</sup>.

Указанный выше момент дискурсивной конструкции находил отражение и в учебной литературе. В учебнике под редакцией академика А. М. Панкратовой (1952) подчеркивалось, что интервенты на Севере безжалостно вырубали леса, беззастенчиво грабили край, вывозили пушнину. Всех сочувствовавших советской власти ждала жестокая участь — оказаться в каторжных

<sup>25</sup> История Всесоюзной Коммунистической партии (большевиков). С. 225.

<sup>26</sup> *Гришанин П. И.* Сталинская парадигма историографии революции, Гражданской войны и Белого движения в контексте исторических реалий: современное переосмысление // 1917 год в судьбах России и мира: сб. материалов научной конференции / Отв. ред. В. И. Голдин Архангельск, 2007. С. 33.

<sup>27</sup> *Ефременков И. Г.* Борьба с англо-франко-американской интервенцией на Севере в 1918 г. // Из истории борьбы советского народа против иностранной интервенции и внутренней контрреволюции в 1918 г. Сб. статей. М., 1956. С. 152.

тюрьмах, организованных на отдаленных островах<sup>28</sup>. В учебном пособии П. А. Шевоцукова «Страницы истории гражданской войны», предназначенном для учителей, которое было написано во времена перестройки, можно было прочитать: «Факты свидетельствуют, что почти сразу после победы Октября международная реакция перешла от политических, экономических, идеологических методов борьбы непосредственно к военным. Наряду с непосредственной поддержкой контрреволюционных генералов, интервенты сами развернули массовый террор, немymi свидетелями которого являются «лагеря смерти» Мудьюг и Иоканьга, Мезенская и Пинежская каторжные тюрьмы»<sup>29</sup>.

А. Н. Аксенов писал о том, что «лагерем» смерти стала мудьюжская тюрьма (точнее: лагерь для военнопленных. — А. С.), созданная интервентами в августе 1918 г. Описывая режим и условия содержания заключенных, историк не жалел темных красок: «Тюремные бараки, построенные наспех, из досок, были переполнены. Заключенные не имели мыла и сменного белья. Их лохмотья кишели паразитами. Изнуренных пытками и голодом заключенных каждое утро выгоняли на земляные работы. В карцеры — земляной погреб, обшитый досками и заваленный комьями мерзлой земли, бросали почти раздетых людей на 14–17 суток. Немногие оставались в живых после такого наказания»<sup>30</sup>. Например, 29 января 1919 г. умер после пребывания в этом карцере председатель Архангельского горисполкома А. А. Гуляев. Среди немногих выживших — член Совета обороны Архангельска, командир отдельного особого отряда по охране побережья Белого моря Г. И. Поскакухин, организатор и председатель профсоюза лесопильщиков Н. В. Левачев, позже расстрелянный белогвардейцами.

Методисты-историки 1930–1940-х гг. обращали особое внимание учителей на необходимость того, чтобы материал захва-

тывал внимание слушателей, задевал их за живое, вызывал у них чувство уважения к героизму народа и его вождей. Доносимый до сознания учащихся материал должен был побуждать у них сознательную солидарность или ненависть<sup>31</sup>.

Американский психолог Дэн П. Макадамс утверждал: «Начиная с юности, мы выбираем в настоящем, каким образом помнить прошлое». В своих оценках ужасов Мудьюга советские историки и методисты вполне могли опереться на авторитетное мнение П. П. Рассказова, автора переиздававшихся в различных версиях «Записок заключенного». Рассказов сам был мудьюжским узником, позже, в числе заложников, отправленным во Францию. В экспозиции Мудьюжского мемориального историко-революционного музея был стенд, на котором были приведены слова Павла Петровича: «Представление о Мудьюге неразрывно связано с представлением о высшем человеческом страдании, высшей человеческой жестокости и неизбежной мучительной смерти. <...> Кто попал на Мудьюг, тот живой труп, тот уже никогда не вернется к жизни».

Белогвардейская администрация не предполагала получить Мудьюг в свое распоряжение на протяжении нескольких месяцев, но в конце мая 1919 г. белогвардейские власти получили от интервентов неожиданный «подарок». Так как французские войска отбывали во Францию, то возникла необходимость заменить администрацию Мудьюга русскими. 2 июня 1919 г. Временное правительство Северной области отменило свое решение от 16 мая об организации Кондостровской ссыльно-каторжной тюрьмы (на одном из островов Соловецкой группы) и постановило образовать ее на острове Мудьюг. В экспозиции Мудьюжского мемориального историко-революционного музея на одном из стендов была вывешена фотокопия постановления антибольшевистского правительства о создании Мудьюжской ссыльно-каторжной тюрьмы, опубликованного в официальном «Вестнике Временного правительства».

<sup>31</sup> Андреевская Н. Воспитательная работа на уроках истории // Исторический журнал. 1937. № 12. С. 94.

<sup>28</sup> *Базилевич К. В., Бахрушин С. В., Панкратова А. М., Фохт А. В.* Указ. соч. С. 232.

<sup>29</sup> *Шевоцуков П. А.* Страницы истории гражданской войны: Взгляд через десятилетия: Кн. для учителя. М., 1992. С. 20.

<sup>30</sup> Наш край в истории СССР. С. 124.

В советской научной и учебной литературе второй половины 1930–1980-х гг. внимание читателей акцентировалось на том, что жертвами террора интервентов и белогвардейцев становились большевики-подпольщики, комсомольцы-подпольщики, рабочие и крестьяне, сочувствовавшие советской власти. Примером может служить А. И. Вельможный — один из лидеров революционных моряков, в начале 1918 г. по заданию Центрального комитета флотилии Северного Ледовитого океана (Целедфлота) организовавший боевой отряд из 25 матросов для поддержания порядка в Архангельске, позже — начальник Соломбальского отделения милиции<sup>32</sup>. Будучи узником Мудьюга, в октябре 1918 г. совместно с двумя товарищами-моряками — Л. Куриченко и Мальчевским — совершил побег с «острова смерти». А. И. Вельможный был задержан 11 января 1919 г. и убит при новой попытке бежать, его товарищи были арестованы и, по некоторым свидетельствам, расстреляны. В экспозиции Мудьюжского музея был стенд с информацией об этом первом побеге с Мудьюга.

При этом авторы учебников обходили стороной то обстоятельство, что жертвами террора становились и члены тех российских политических партий, которых официальная советская историография именвала «непролетарскими», «мелкобуржуазными» и которые эволюционировали от «мелкобуржуазного революционаризма к контрреволюции». В региональной учебной литературе, прежде всего в учебной книге «Наш край в истории СССР», почему-то нет даже упоминания о восстании и массовом побеге каторжан с «острова смерти» 15 сентября 1919 г. Справедливости ради надо сказать, что в экспозиции мемориального Мудьюжского историко-революционного музея середины 1970-х — конца 1980-х гг. ряд стендов был посвящен этому событию.

Причина такого умалчивания видится в том, что в созданном каторжанами для организации восстания и массового побега «совете пяти» (П. П. Стрелков, Г. И. Посакаухин, М. И. Бечин, Г. В. Коновалов, Молчанов) «фигурировала неудобная с идеоло-

<sup>32</sup> Архангельск. 1584–1984: Фрагменты истории / Сост. Е. Ф. Богданов, Ю. И. Колмаков. Архангельск, 1984. С. 152.

гической точки зрения фигура Михаила Ивановича Бечина. В мемуарах Г. И. Посакаухина, опубликованных в 1939 г. и несших на себе печать времени, М. И. Бечин характеризовался не иначе, как «разоблаченный теперь враг народа»<sup>33</sup>. В 1918–1919 гг. Бечин являлся членом правления профессионального союза деревообделочников, председателем губернского совета профсоюзов, гласным Архангельской городской думы, по партийной принадлежности — меньшевик-интернационалист. Участвовал в антиправительственных выступлениях в канун второй годовщины Февральской революции, которые порой в советской историографии именовали «затеей меньшевиков»<sup>34</sup>. В марте 1919 г. Бечин был арестован и 1 июля приговорен к 15 годам каторги, а 17 августа отправлен на Мудьюг.

11 сентября 1919 г. Бечин и его товарищ по антиправительственным выступлениям С. М. Цейтлин подали заявления об амнистии, однако ВПСО 29 сентября постановило «означенные заявления не считать достойной гарантией для применения к осужденным амнистии»<sup>35</sup>. В фондах Государственного архива Архангельской области сохранился «Список каторжан, находящихся в Иоканьгской военной тюрьме», подписанный начальником тюрьмы И. Ф. Судаковым, в котором фигурируют 59 имен заключенных. В их числе и имена Михаила Ивановича Бечина и Соломона Моисеевича Цейтлина<sup>36</sup>.

Не собираясь реабилитировать террор интервентов и белогвардейцев, следует отметить, что в советской научной и учебной литературе жестокость белой юстиции порой преувеличивалась. Среди рассекреченных в годы «перестройки» документов фонда

<sup>33</sup> Посакаухин Г. И. Восстание и побег каторжан // Интервенция на Русском Севере: сб. воспоминаний, 1918–1920 / Ред. В. И. Голдин, А. С. Зубов. Архангельск, 2018. С. 80.

<sup>34</sup> 1917–1920. Октябрьская революция и интервенция на Севере. Архангельск, 1927. С. 311.

<sup>35</sup> ГА РФ. Ф. Р-3811. Оп. 1. Д. 626. Л. 40.

<sup>36</sup> Государственный архив Архангельской области. Ф. 32. Оп. 5. Д. 1226. Л. 202–213.

Правительственного комиссара (Начальника губернии) ЦГАОР (ныне — ГАРФ) есть документ, подписанный Полевым военным прокурором Северной области (Северного фронта) С.Ц. Добровольским и датированный 25 января 1920 г. В документе указывалось на то, что в соответствии с приказом Главнокомандующего Северным фронтом надлежало первым пароходом отправить в Архангельск с Иоканьги И.И. Рухлова и М.И. Бечина, осужденных судом на 15 лет каторги. При этом И.И. Рухлов, привлеченный к ответственности за участие в национализации флота, совсем освобождался от наказания, а М.И. Бечину каторга заменялась годом крепости с зачетом отбытого уже наказания. Правда, этот приказ быстро потерял свою актуальность, так как в феврале 1920 г. М.И. Бечин возглавил выступление заключенных Иоканьги и стал председателем учрежденного здесь Совета, а в марте вступил в РКП(б).

Ситуация изменилась в годы перестройки. Своеобразной результирующей всплеска интереса к мудьюжской проблематике стала научно-практическая конференция «Остров Мудьюг в истории Севера», проходившая в Архангельске и на острове Мудьюг в сентябре 1989 г. и посвященная 70-летию со дня восстания и массового побега каторжан и дня памяти погибших узников в концлагерях Мудьюга и Иоканьги. Главной темой для разговора на конференции должны были стать история Октябрьской революции и Гражданской войны на Севере, осмысление новых подходов к их изучению и пропаганде. На форуме обсуждались вопросы источниковой базы исследования деятельности следственно-карательных органов белогвардейцев на Севере, непосредственной истории репрессивно-карательного аппарата контрреволюции в регионе и многие другие. В том числе, в программе конференции был заявлен и доклад кандидата исторических наук, ветерана КПСС Лидии Александровны Бедановой «М.И. Бечин — лидер Архангельских профсоюзов в 20-е годы».

К сожалению, ныне все то, что осталось от Мемориального историко-революционного музея на острове Мудьюг — филиале Архангельского областного краеведческого музея, музея,

который был открыт еще в 1934 г. (тогда — Мудьюжского филиала Архангельского музея революции), находится в плачевном состоянии. Необходима координация усилий органов власти, ученых-исследователей, музейных работников и самой широкой общественности, чтобы сохранить этот объект исторической памяти для современников и новых поколений.



### **Роман Викторович Пазин,**

к. ист. н., главный редактор научно-методического журнала «Преподавание истории в школе», преподаватель истории Лицея НИУ ВШЭ (Москва)

## **Взаимоотношения СССР и союзников в годы Второй мировой войны: как это отражается на страницах современных учебников по истории России и каким образом изучать эту тему?**

**Аннотация.** *Статья посвящена отражению взаимодействия Советского Союза и союзников по антигитлеровской коалиции в современных учебниках истории России для старшеклассников. Проанализированы содержание и методический аппарат четырех наиболее распространенных учебников. Предложены методические пути усовершенствования педагогической практики изучения темы взаимоотношений СССР и союзников в годы Второй мировой войны.*

**Ключевые слова:** *учебник истории, методический аппарат, преподавание истории, антигитлеровская коалиция.*

Рассмотрение Второй мировой войны в школьных учебниках — актуальная тема, которая волнует многих. Президент РФ В. В. Путин в своем ежегодном послании (21 апреля 2021 г.) Федеральному Собранию заявил: «До сих пор еще, знаете, открываю некоторые школьные учебники, с удивлением смотрю, что там

написано, как будто не про нас. Кто пишет, кто пропускает такие учебные пособия? Просто удивительно! Все что угодно там написано, и о «втором фронте», только про Сталинградскую битву ничего не сказано — бывает и такое»<sup>1</sup>. Но необходимо разобраться, как в действительности отражается тема взаимоотношений СССР и союзников в годы Второй мировой войны в современных учебниках. Для анализа возьмем наиболее распространенные школьные учебники по истории России, включенные в актуальный Федеральный перечень Министерства просвещения РФ<sup>2</sup>:

- 1) Горинов М. М., Данилов А. А., Моруков М. Ю. и др. История России. 10 класс. В 3-х ч. Под ред. А. В. Торкунова.
- 2) Никонов В. А., Девятков С. В. История. История России 1914 г. — начало XXI в. 10 класс. В 2-х ч. Под редакцией С. П. Карпова.
- 3) Волобуев О. В., Карпачев С. П., Клоков В. А. История России: начало XX — начало XXI века. 10 класс.
- 4) Шубин А. В., Мягков М. Ю., Никифоров Ю. А. и др. История России. Начало XX — начало XXI века. 10 класс. Под общ. ред. В. Р. Мединского.

Во всех учебниках раскрываются основные дидактические единицы, предусмотренные Концепцией преподавания учебного курса «История России» в образовательных организациях РФ, реализующих основные общеобразовательные программы (утверждена решением Коллегии министерства просвещения России 23 октября 2020 г.)<sup>3</sup>. Перечень дидактических единиц по данной проблеме не изменился по сравнению с Историко-культурным стандартом, который был включен в Концепцию нового УМК

<sup>1</sup> Путин В. В. Послание Президента РФ Федеральному Собранию. 21 апреля 2021 г. // Официальные сетевые ресурсы Президента России. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/65418> (дата обращения: 19.10.2021).

<sup>2</sup> Федеральный перечень учебников. URL: <https://fpu.edu.ru> (дата обращения: 19.10.2021).

<sup>3</sup> Концепция преподавания учебного курса «История России» в образовательных организациях РФ, реализующих основные общеобразовательные программы. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/b12aa655a39f6016af3974a98620bc34/download/3243/> (дата обращения: 19.10.2021).

| Дидактические единицы   | Учебники                 |                              |  |                                |
|---|--------------------------|------------------------------|--|--------------------------------|
|   | Под ред. А. В. Торкунова | В. А. Никонов, С. В. Девятов | О. В. Волобуев, С. П. Карпачев, В. А. Клоков | Под общ. ред. В. Р. Мединского |
| 1. СССР и союзники. Проблема второго фронта   | +                        | +                            | +  | +                              |
| 2. Ленд-лиз   | +                        | +                            | +  | +                              |
| 3. Тегеранская конференция 1943 г.  | +                        | +                            | +  | +                              |
| 4. Французский авиационный полк «Нормандия — Неман». Польские и чехословацкие воинские части на советско-германском фронте  | +                        | +                            | +  | +                              |
| 5. Антигитлеровская коалиция. Открытие второго фронта в Европе  | +                        | +                            | +  | +                              |
| 6. Ялтинская конференция 1945 г.: основные решения и дискуссии. Обязательство Советского Союза выступить против Японии  | +                        | +                            | +  | +                              |
| 7. Потсдамская конференция. Судьба послевоенной Германии. Политика денацификации, демилитаризации, демонализации, демократизации (четыре «Д»). Решение проблемы репараций | +                        | +                            | +  | +                              |
| 8. Создание ООН. Конференция в Сан-Франциско в июне 1945 г. Устав ООН. Истоки холодной войны  | +                        | +                            | +  | +                              |
| 9. Осуждение главных военных преступников. Нюрнбергский и Токийский судебные процессы   | -                        | +                            | -  | +                              |
| 10. Итоги Великой Отечественной и Второй мировой войны. Решающий вклад СССР в победу антигитлеровской коалиции  | +                        | +                            | +  | +                              |

по отечественной истории. Сравним четыре основные линейки по степени отражения предусмотренных смысловых сюжетов.

Во всех учебниках нашли отражение проблема открытия второго фронта, итоги и решения основных конференций (Тегеран, Ялта и Потсдам), а также подчеркнуто, что СССР внес решающий вклад в победу Антигитлеровской коалиции над нацистской Германией.

Учебник М. М. Горинова, А. А. Данилова, М. Ю. Морукова и др. отличается слабая структурированность сюжетов о взаимодействии СССР и союзников. В издании 2016 г.<sup>4</sup> не вводится понятие ленд-лиза, отсутствует оценка его роли (не приводится ни точек зрения, ни числовых данных для анализа). Также не упоминается о деятельности французского авиационного полка «Нормандия — Неман», а также о польских и чехословацких воинских частях на советско-германском фронте. Решения конференций «Большой тройки» приводятся очень кратко, а значение конференции в Сан-Франциско 1945 г. не раскрыто вообще. Также не включены Нюрнбергский и Токийский судебные процессы. Возможно, что все сюжеты нашли отражение в учебнике по всеобщей истории издательства «Просвещение» и/или были отредактированы в последних изданиях.

В учебнике В. А. Никонова и С. В. Девятова 10 параграфов из 29 посвящены Великой Отечественной войне (35% объема учебника). Такого количества страниц по военной истории нет больше ни в одной линейке (даже в линии, курируемой Российским военно-историческим обществом). Темы ленд-лиза, Вашингтонской декларации, Тегеранской конференции и высадки второго фронта описаны в одном пункте § 27 «Победа СССР в Великой Отечественной войне». Ялтинская конференция, создание ООН, Потсдамская конференция, осуждение главных нацистских преступников отражены в § 28 «СССР и вопросы послевоенного мирного устройства»<sup>5</sup>. В данном учебнике роль ленд-лиза оценивается

<sup>4</sup> Горинов М. М., Данилов А. А., Моруков М. Ю. и др. История России. 10 класс. В 3-х ч. / Под ред. А. В. Торкунова. Ч. 2. М.: Просвещение, 2016.

<sup>5</sup> Никонов В. А., Девятов С. В. История. История России 1914 г. — начало XXI в: учебник для 10 класса. В 2-х ч. / Под редакцией С. П. Карпова. Ч. 1. М.: Русское слово — учебник, 2019.

в 6–7% (при этом приводятся разные оценки — от 4 до 10%), а также отмечается, что по некоторым видам продукции помощь была значительной (например, автопарк). Авторы подчеркивают, что победа в войне была достигнута Советским Союзом за счет «собственных сил». Стоит отметить значительный объем текста, в котором полностью раскрываются дидактические единицы, предусмотренные в историко-культурном стандарте. Учебный текст отличается хорошей структурированностью и логичностью.

Примерно аналогичное распределение материала о взаимоотношении СССР и союзников предлагает учебник О.В. Волобуева, С.П. Карпачева и В.А. Клокова<sup>6</sup>. В нем в одном пункте изложены все взаимодействия до Тегеранской конференции включительно, но при этом не отражается дискуссия о роли ленд-лиза, а также об участии иностранных соединений, воевавших на советско-германском фронте на стороне СССР. Данные сюжеты вынесены в методический аппарат — предложены задания на самостоятельный поиск и подготовку сообщений. Также стоит отметить некоторые нарушения хронологической последовательности в изложении: события и решения Ялтинской конференции излагаются после Берлинской операции и объединены с Потсдамской конференцией, при этом, как и в учебнике издательства «Просвещение», наблюдается лапидарное изложение фактов, что затрудняет формирование исторических представлений у учащихся. Осуждение главных военных преступников как обязательная дидактическая единица проигнорирована. Конечно, учебник по всеобщей истории включает информацию о Нюрнбергском и Токийском трибуналах, но не мешало бы отразить эту тему и в учебнике истории России еще раз в условиях повышенного общественного интереса к ней.

Остановимся на учебнике А.В. Шубина, М.Ю. Мягкова, Ю.А. Никифорова и др.<sup>7</sup> Все предусмотренные в историко-куль-

турном стандарте дидактические единицы, как и в учебнике В.А. Никонова и С.В. Девятова, представлены. Стоит отметить академическую полноту и соответствие основных положений современной исторической науки при сохранении доступности содержания старшеклассникам. Также одной из особенностей данной линейки учебников является связь с курсом всеобщей истории. К каждому параграфу предлагается сравнительная хронологическая таблица ключевых событий истории России (они в дальнейшем включены в текст параграфа) и аналогичные события из зарубежной истории. Для примера приведем такую таблицу из § 25–26 «Победа СССР в Великой Отечественной войне. Окончание Второй мировой войны».

Синхронистическая таблица<sup>8</sup>

| События всеобщей истории   | События отечественной истории  |
|--|--|
| <b>6 июня 1944 г.</b> — высадка союзников во Франции, открытие второго фронта                            | <b>27 января 1944 г.</b> — полное освобождение Ленинграда от вражеской блокады                                   |
| <b>20 июля 1944 г.</b> — покушение на Гитлера, попытка антифашистского переворота в Германии             | <b>26 марта 1944 г.</b> — выход советских войск на румынскую границу   |
| <b>25 апреля — 26 июня 1945 г.</b> — Конференция Объединённых наций в Сан-Франциско. Принятие Устава ООН | <b>23 июня — 29 августа 1944 г.</b> — Белорусская наступательная операция советских войск                        |
| <b>17 июля — 2 августа 1945 г.</b> — Потсдамская конференция   | <b>4–11 февраля 1945 г.</b> — Ялтинская конференция  |
| <b>6 и 9 августа 1945 г.</b> — американская атомная бомбардировка японских городов Хиросимы и Нагасаки   | <b>27 января 1945 г.</b> — освобождение Освенцима  |
| <b>2 сентября 1945 г.</b> — капитуляция Японии и окончание Второй мировой войны                          | <b>16 апреля — 2 мая 1945 г.</b> — битва за Берлин   |
|  | <b>9 мая 1945 г.</b> (по моск. вр.) — безоговорочная капитуляция Германии, окончание Великой Отечественной войны |
|  | <b>9 августа — 2 сентября 1945 г.</b> — советско-японская война  |

<sup>8</sup> Там же. С. 230.

<sup>6</sup> Волобуев О.В., Карпачев С.П., Клоков В.А. История России: начало XX — начало XXI века. 10 класс: учебник. М.: Дрофа, 2019.

<sup>7</sup> Шубин А.В., Мягков М.Ю., Никифоров Ю.А. и др. История России. Начало XX — начало XXI века. 10 класс: учебник / Под общ. ред. В.Р. Мединского. М.: Просвещение, Дрофа, 2021.

В данном учебнике целый пункт § 20–21 посвящен поставкам по ленд-лизу. Имеется указание, что «на советско-германском фронте на стороне Красной Армии сражались французский авиационный полк “Нормандия – Неман”, а также польские и чехословацкие воинские части»<sup>9</sup>.

Очень подробно в учебнике излагается материал о конференциях «Большой тройки». Также есть упоминание про Московскую конференцию министров иностранных дел СССР, США и Великобритании (В. М. Молотова, Э. Идена, К. Хэлла), которая проходила перед встречей в Тегеране. Нашли отражения и темы, связанные с созданием ООН (конференция в Сан-Франциско, Устав и структура ООН) и осуждением главных военных преступников (Нюрнбергский и Токийский судебные процессы).

Остановимся подробнее на методическом аппарате рассматриваемых учебников. Стоит отметить, что, как правило, вопросов и заданий по теме взаимоотношения СССР и союзников в годы Второй мировой войны немного (при этом очень много текста) и они носят в основном воспроизводящий характер. Например, в учебнике М. М. Горинова, А. А. Данилова, М. Ю. Морукова и др. предлагается репродуктивное и очень простое задание по карте «Покажите место открытия второго фронта союзников» (при этом соответствующей карты в самом учебнике не содержится). Но достаточно ли это для старшеклассника? Вполне можно усложнить и задать вопросы: «Почему именно в этом месте? Какую роль сыграл второй фронт в помощи СССР на советско-германском фронте?»

В учебниках встречаются немногочисленные плакаты и фотографии участников «Большой тройки», но только в учебнике А. В. Шубина, М. Ю. Мягкова, Ю. А. Никифорова и др. имеются вопросы и задания к ним:

<sup>9</sup> Шубин А. В., Мягков М. Ю., Никифоров Ю. А. и др. История России. Начало XX – начало XXI века. 10 класс: учебник / Под общ. ред. В. Р. Мединского. М.: Просвещение, Дрофа, 2021. С. 193.

|   |   |   |
|---|---|---|
|                |  |                                  |
| <i>И. В. Сталин, Ф. Д. Рузвельт и У. Черчилль в Тегеране</i>                                      | <i>У. Черчилль, Ф. Д. Рузвельт и И. В. Сталин в Ялте</i>                            | <i>Встреча «Большой тройки» на Потсдамской конференции</i>  |
| Какие должности занимали изображенные на фотографии лидеры? Почему их называли «Большой тройкой»? | Подумайте, почему Рузвельт располагается между Черчиллем и Сталиным.                | Какие изменения произошли в составе «Большой тройки» по сравнению с Тегеранской и Ялтинской конференциями и почему? |

Такие задания привлекают внимание учащихся, развивают умение соотносить учебный текст и иллюстративный материал.

Во всех учебниках имеется традиционное задание на составление таблицы по конференциям «Большой тройки». Приведем их.

Задания на составление таблицы по конференциям «Большой тройки» в учебниках по истории России

| Учебник                                      | Задание  |                  |                              |                         |
|--|--|------------------|------------------------------|-------------------------|
| В. А. Никонов, С. В. Девятов                 | Составьте таблицу «Конференции руководителей держав антигитлеровской коалиции (194–1945 гг.)»  |                  |                              |                         |
|  | <i>Дата и место проведения</i>   | <i>Участники</i> | <i>Обсуждавшиеся вопросы</i> | <i>Принятые решения</i> |
| О. В. Волобуев, С. П. Карпачев, В. А. Клоков | Составьте таблицу «Конференции «Большой тройки»» (время и место проведения, участники, основные вопросы, решения)  |                  |                              |                         |
| Под ред. А. В. Торкунова                     | Составьте таблицу по материалам главы «Конференции стран-участниц антигитлеровской коалиции». Дайте названия столбцов. Сделайте вывод об историческом значении каждой из конференций |                  |                              |                         |



| Учебник                        | Задание   |
|--------------------------------|---|
| Под общ. ред. В. Р. Мединского | Составьте по самостоятельно разработанным критериям сравнительную таблицу «Конференции стран антигитлеровской коалиции в 1941–1945 гг.» |

Такое задание позволяет отработать умение извлекать информацию из учебного текста, представлять его в табличной форме и носит повторительно-обобщающее значение. Сравнительный анализ показывает, что в двух первых учебниках оно носит репродуктивный характер, а в третьем и четвертом содержит определенный элемент самостоятельности ученика.

Поскольку в линейках В. А. Никонова и С. В. Девятова; М. М. Горинова, А. А. Данилова, М. Ю. Морукова и др.; О. В. Волобуева, С. П. Карпачева и В. А. Клокова методический аппарат не очень разнообразный, то в рамках темы взаимоотношения СССР и союзников в годы Второй мировой войны не происходит отработки разных групп умений, в отличие от учебника А. В. Шубина, М. Ю. Мягкова, Ю. А. Никифорова и др. В последнем, например, к пункту про ленд-лиз имеются как репродуктивные задания, так и творческие:

1. Сформулируйте определение понятия «ленд-лиз». Какую роль он сыграл в победе Красной Армии? Сформулируйте не менее трех положений.
2. Выясните, какие мнения высказываются историками о значимости зарубежной помощи СССР в годы Великой Отечественной войны. Какие аргументы они приводят в поддержку своих мнений?

Стоит отметить, что работа с понятийным аппаратом (умение формулировать определение к термину) идет системно, поскольку перед этим в другом параграфе предлагается такой вопрос: «Сформулируйте определение понятия “антигитлеровская коалиция”. Когда и почему она возникла? Сформулируйте два-три объяснения. Перечислите трудности, которые возникали при ее формировании».

Только в этом учебнике нам встретились задания, направленные на работу с умениями на базе дидактических единиц взаимодействия СССР и других стран антигитлеровской коалиции:

- Умение сравнивать: «Сравните решения Потсдамской конференции с договоренностями на Ялтинской конференции. Какие выводы вы можете сделать из этого сравнения?»<sup>10</sup>
- Работа со статистическим источником информации (очень редкая группа заданий по работе с данным умением):

«Изучите таблицу со статистическими данными.

Объемы транспортируемых военных грузов в СССР из США и Великобритании в годы Великой Отечественной войны

| Маршрут поставки         | Тоннаж, тыс. т | % от общего количества поставок |
|--------------------------|----------------|---------------------------------|
| Через Тихий океан        | 8 244          | 47,1                            |
| Через Иран               | 4 160          | 23,8                            |
| Арктические конвои       | 3 964          | 22,6                            |
| Через Чёрное море        | 681            | 3,9                             |
| Через Чукотку и Камчатку | 452            | 2,6                             |
| <b>Итого</b>             | <b>17 501</b>  | <b>100,0</b>                    |

Опираясь на приведённые данные, сделайте три вывода»<sup>11</sup>.

Какие еще задания встретились в учебнике А. В. Шубина, М. Ю. Мягкова, Ю. А. Никифорова и др. по теме взаимоотношения СССР и союзников в годы Второй мировой войны? Перечислим их.

| Задание  | Комментарий                                       |
|--|---|
| Сформулируйте три причины создания ООН   | Репродуктивные задания по анализу учебного текста |
| Составьте синхронистическую таблицу основных событий на различных фронтах Второй мировой войны. Используйте материал из курса всеобщей истории | Обращение к межкурсовым связям                    |

<sup>10</sup> Шубин А. В., Мягков М. Ю., Никифоров Ю. А. и др. История России. Начало XX — начало XXI века. 10 класс: учебник / Под общ. ред. В. Р. Мединского. М.: Просвещение, Дрофа, 2021. С. 242.

<sup>11</sup> Там же. С. 202.

| Задание  | Комментарий                            |
|--|--|
| Какова цена победы советского народа в Великой Отечественной войне? Сформулируйте три-четыре положения. Используя дополнительные источники информации, сравните потери стран — участниц Второй мировой войны. Какие выводы вы можете сделать из этого сравнения?   | Обобщение материала, умение сравнивать |
| Ленд-лиз сыграл значительную роль в обеспечении победы Советского Союза над гитлеровской Германией и ее союзниками. Используя исторические знания, приведите два-три аргумента, подтверждающих данную точку зрения, и два-три аргумента, опровергающих ее. При изложении аргументов обязательно используйте исторические факты | Умение аргументировать точку зрения    |

Таким образом, системно (через учебный текст и систему заданий) только в учебнике А. В. Шубина, М. Ю. Мягкова, Ю. А. Никифорова и др. показывается и многократно отрабатывается (за счет многообразия методического аппарата) вывод о сотрудничестве СССР и союзников в годы Второй мировой войны в разных сферах деятельности.

Стоит отметить, что во всех линейках учебников по рассматриваемой теме фактически не предлагается работы с историческими источниками. Умение внутренней и внешней критики источников отрабатывается на иных дидактических единицах.

Осветив достоинства и недостатки ныне существующих учебников, остановимся на вопросе: а как же изучать тему «Взаимоотношения СССР и союзников в годы Второй мировой войны» на школьных уроках истории? Нам представляется, что выделенных дидактических единиц в историко-культурном стандарте более чем достаточно. Поэтому расширять ядро содержания нецелесообразно. Главное — не только сформировать исторические представления учащихся, но и отработать предметные умения. Каким же образом это можно сделать?

Во-первых, тема ленд-лиза должна прозвучать на уроке обильно, т. е. учебник или учитель должны предложить разные оценки. В ходе беседы ученики выбирают собственную позицию и аргументируют ее.

Система заданий изложена в данной статье на примере учебника А. В. Шубина, М. Ю. Мягкова, Ю. А. Никифорова и др.

Во-вторых, часть фактов должна встраиваться в текст учебника (возможно, как вставки с дополнительной информацией) или излагаться учителем (но не подробно, а на уровне упоминания). Например, начало создания антигитлеровской коалиции, участие французского авиационного полка «Нормандия — Неман», польских и чехословацких воинских частей на советско-германском фронте и т. д.

В-третьих, естественным образом необходимо усилить межкурсовые связи с курсом всеобщей истории этого периода. Можно изучать синхронно такие темы, как второй фронт, конференция в Сан-Франциско (июнь 1945 г.), создание и Устав ООН, Нюрнбергский и Токийский трибуналы и др. Эти сюжеты в учебниках истории России могут быть вынесены в дополнительный текст параграфа.

В-четвертых, необходимо разнообразие вопросов в учебнике или при подготовке к уроку. Например, на работу с понятиями, картой, статистикой, визуальной информацией (помимо вопросов к фотографиям, которые приведены в данной статье выше, можно привести плакаты и оснастить их методическими заданиями). Иллюстративный материал должен обязательно стать на уроках истории объектом анализа учащихся.

В-пятых, помимо отработки умений переводить текстовую информацию в табличную форму и сравнения конференций «Большой тройки» уместно предложить старшеклассникам провести лабораторный урок по работе с историческими источниками. Подобный урок-практикум (с другим набором документов) был предложен в учебнике О. В. Волобуева, В. В. Журавлева, А. П. Ненарокова, В. В. Сухова<sup>12</sup>. В данном случае учитель может подобрать материалы конференций антигитлеровской коалиции

<sup>12</sup> См.: Волобуев О. В., Журавлев В. В., Ненароков А. П., Сухов В. В. История. История России. 11 класс. Углубленный уровень. В 2 ч. Ч. 1. М.: Дрофа, 2013.

(по основным дискуссионным вопросам) и устроить мини-дискуссию между представителями СССР, США и Великобритании<sup>13</sup>. И уже на основе обсуждения позиций заполнить с учениками сравнительную таблицу.

Представляется, что в нынешних условиях изучения истории XX в. в старших классах, часов на темы, посвященные Второй мировой и Великой Отечественной войнам, вполне достаточно. Интегрированный блок «Вторая мировая война. Великая Отечественная война» по расчетам в нынешних условиях возможно изучать не менее 20 уроков (на базовом уровне это, например, больше последней учебной четверти 10 кл.; к тому же, обратим внимание, в период изучения этой темы отмечается праздник 9 мая — «День Победы», что позволяет задействовать внеурочную деятельность и воспитательные мероприятия)<sup>14</sup>. Это особенно важно в условиях современности, когда политики постоянно говорят о «нехватке часов» на темы Второй мировой и Великой Отечественной войн<sup>15</sup>.

Главное, на наш взгляд, к чему должно привести изучение темы взаимоотношений СССР и союзников в годы Второй мировой войны, заключается в том, что старшеклассники сделают вывод: Советский Союз, несомненно, внес решающий вклад в победу антигитлеровской коалиции, но без помощи своих союзников он бы не победил нацистскую Германию в одиночку, как и США и Великобритания не победили бы без участия СССР. Именно

это является исторической правдой, которая позволяет сформировать у школьников объективные представления и не дает им возможности попасть под манипуляции в современной пропагандистской борьбе. Мы все должны помнить, что взаимовыгодное сотрудничество — залог победы в любом конфликте. Именно этому должен учить курс истории в школе.

<sup>13</sup> Материалы Тегеранской конференции. URL: [http://www.hist.msu.ru/ER/Etext/War\\_Conf/tehran.htm](http://www.hist.msu.ru/ER/Etext/War_Conf/tehran.htm); Материалы Крымской (Ялтинской) конференции. URL: [http://www.hist.msu.ru/ER/Etext/War\\_Conf/krim.htm](http://www.hist.msu.ru/ER/Etext/War_Conf/krim.htm) (дата обращения: 19.10.2021).; Материалы Берлинской (Потсдамской) конференции. URL: [http://www.hist.msu.ru/ER/Etext/War\\_Conf/berlin.htm](http://www.hist.msu.ru/ER/Etext/War_Conf/berlin.htm) (дата обращения: 19.10.2021).

<sup>14</sup> Пазин Р.В. Структура современного школьного исторического образования: противоречия и варианты их решения // Преподавание истории в школе. 2017. № 8.

<sup>15</sup> См., напр.: «Васильева хочет увеличить количество часов на изучение Великой Отечественной войны» // 2016. 21 нояб. URL: <http://tass.ru/obschestvo/3801752> (дата обращения: 19.10.2021).



**Оксана Владимировна Головашина,**

д. филос. н., ведущий научный сотрудник  
Уральского федерального университета

## «Всегда есть место подвигу...»: герои и героизм в советских учебниках истории

**Аннотация.** В статье автор на материале советских учебников и журнала «Мурзилка» рассматривает формирование канона изображения героев и военного героизма. Отмечается, что герой выступал индивидуальным выражением конструируемых государством коллективных характеристик. Важными качествами героя, используемыми в символической политике, автор называет способность к самопожертвованию, верность идеалу, стремление к совершенствованию и преобразованию мира даже ценой собственной жизни.

**Ключевые слова:** символическая политика, герои, героизм, учебники истории, историческое образование, гражданская идентичность.

Тема героев и героизма всегда играла значительную роль в отечественном историческом образовании. Она выступала в качестве одного из ресурсов развития патриотизма и верности Отечеству, популярной темой в этическом и эстетическом дискурсе, иногда в роли своеобразной рамки для восприятия национальной истории, формирования мировоззрения и гражданской позиции. В настоящей статье мы проанализируем место образов геро-

ев и героизма в советских и современных школьных учебниках, их роль в символической политике советского государства.

Основными источниками стали учебники, изданные в Советском Союзе в 1930–1980-е гг. В качестве дополнительного материала мы использовали статьи из журнала «Мурзилка». Использование журнала позволило нам сравнить соответствующий контент для старших и младших школьников и восполнить пробелы за тот период, когда учебники не издавались (до 1937 г. и военное время). Теоретико-методологическими рамками стали, во-первых, работы, посвященные истокам и специфике отечественного военного героизма, во-вторых, публикации, раскрывающие место военного героизма в символической политике. Статьи и монографии о героях и героизме, изданные в СССР, отличаются описательностью, апологетичностью<sup>1</sup>. Современные авторы рассматривают трансформацию советской героики в контексте национальных историй постсоветских республик<sup>2</sup>, современной символической политики, анализируют особенности героического мифа как специфической образно-символической структуры<sup>3</sup>. Для раскрытия второго тематического блока важными представляются исследования политической мифологии<sup>4</sup> и использования исторического образования как ресурса для символической политики<sup>5</sup>.

<sup>1</sup> Герои Советского Союза: краткий биографический словарь в двух томах / Пред. ред. коллегии И. Н. Шкадов. М., 1987–1988.

<sup>2</sup> Жабоситова А. С. Культурная память и мемориализация Великой Отечественной войны на современном этапе // Улкен Алтай элеме — Мир Большого Алтая — World of Great Altay 1(2) 2015. С. 122–130; Ковба Д. М., Грибовод Е. Г. Особенности формирования и реализации политики памяти о Великой Отечественной войне на постсоветском пространстве // Научный журнал «Дискурс-Пи». 2020. № 2 (39). С. 59–77.

<sup>3</sup> Шербинина Н. Г. Герой и антигерой в политике России. М., 2002.

<sup>4</sup> Флад К. Политический миф. Теоретическое исследование. М., 2004; Шейгал Е. И. Семиотика политического дискурса. М., 2004.

<sup>5</sup> Курилла И. И. Школьная история как борьба идентичностей (вместо послесловия) // История края как поле конструирования региональной идентичности. ВолГУ, Ин-т Кеннана Междунар. науч. центра им. Вудро Вильсона. Волгоград, 2008.

С опорой на эту теоретико-методологическую базу мы на первом этапе рассмотрим истоки интерпретации отечественного военного героизма, проявившейся в курсе истории, затем проанализируем образы героев в советских учебниках и журналах и сделаем выводы о месте военного героизма в советской символической политике.

В христианской традиции, начиная с Аврелия Августина, героизм заключался в преданном служении Богу, готовности пожертвовать своей земной жизнью ради верности своим принципам, заключающимся, прежде всего, в христианских идеалах. Эпоха Возрождения, трансформируя средневековые представления с опорой на собственную интерпретацию античности, расширяет понятие объекта служения: теперь верным можно быть не только Богу, но и государству (Н. Макиавелли), идее (Дж. Бруно) и — позже — исторической необходимости (Г. Ф. Гегель). Романтизм и иррационализм XIX — начала XX в. проявлялся в крайнем субъективизме и индивидуализме; героизм мог интерпретироваться как следование собственной природе и внутренним побуждениям. Трактовка героизма XX в. не противоречит романтической, а только переосмысляет ее, сохраняя связь с предыдущими интерпретациями. Внутренние побуждения должны быть связаны не с личной (индивидуальной) выгодой, а с общим благом; преобразование мира посредством героического поступка предполагает преодоление индивидуального ради совершенствования мира, борьбы с его недостатками. В зависимости от потребности государства и сообществ, идеологии и культуры эти понятия наполнялись разным смыслом, сохраняя общую интенцию. Для героизма важно наличие какого-либо авторитета — божественного, человеческого (М. Вебер), акцент, прежде всего, на моральный мотив, а не на итоговый результат (П. Сорокин).

По мнению Д. С. Лихачева, слово «подвиг» не имеет аналогов в европейских языках<sup>6</sup>; связь подвига с понятием подвижничества позволяет рассматривать подвиг как вид духовной практики, способной проявиться не только в религиозном, но и светском

поле. Одним из важных аспектов, определивших специфику отечественного героизма, стала соборность, которую можно трактовать как единство в совместной реализации общей цели<sup>7</sup>. Подвиг не совершается ради реализации личных интересов, при этом без личного нельзя говорить о героизме. Спецификой отечественной трактовки подвига является то, что главным оказывается не результат действия, а его процесс и этическая составляющая.

Таким образом, героизм связан с преодолением недостатков окружающего мира за счет собственного «подвижничества» — действий, которые совершаются по личным убеждениям, но с целью не личного, а общего блага, понимаемого как соответствие разделяемым героем принципам.

Опираясь на эти предварительные замечания, мы перейдем к анализу образов героев и героизма в советских учебниках.

В литературе 1920-х — середины 1930-х гг. герои революции занимали довольно значительное место. Однако авторы пособий подчеркивали верность героев идеям Ленина, а не Отчеству. В этот период, когда Минина называли мясником и лидером торговой буржуазии<sup>8</sup>, а Луначарский требовал отбросить преподавание истории, построенное на формировании национальной гордости, и лживую идею патриотизма<sup>9</sup>, выше ценилась принадлежность к какому-либо классу и классовая солидарность в целом, а не верность нации или государству. Учителям рекомендовалось делать акцент на социальные проблемы и историю классовой борьбы. Но некоторые черты героизма, которые будут пропагандироваться в предвоенное и военное время и станут частью героического канона, проявились уже тогда в описании, например, матери, готовой рисковать жизнью ребенка, но не «прятать буржуев»,<sup>10</sup> 13-летней Лиды, всю ночь отстреливающей казаков из пулемета<sup>11</sup>, мальчика, защищающего границу<sup>12</sup>.

<sup>7</sup> Хомяков А. С. Церковь одна. М., 1981. С. 10.

<sup>8</sup> Малая советская энциклопедия. М., 1930. Т. 1. С. 216.

<sup>9</sup> Луначарский А. В. Проблемы народного образования. М., 1923. С. 103.

<sup>10</sup> Мурзилка. 1927. № 10.

<sup>11</sup> Мурзилка. 1934. № 11.

<sup>12</sup> Мурзилка. 1936. № 11.

<sup>6</sup> Лихачев Д. С. Заметки о русском. М., 1981. С. 10.

В 1930-е гг. напряженность международной обстановки стала одной из причин необходимости возврата к идеям патриотизма. Пролетарский национализм, соответствующий идеям мировой революции, не подходил для идеологии государства в состоянии войны. «Возможная война носилась в воздухе, Сталин готовился к войне и понимал, что необходимо готовить к ней массовое историческое сознание, для чего необходимо было формировать новую историческую идеологию, охватывающую население страны призывного возраста, т. е. студентов и старших школьников. Удобнее всего это было сделать через школьные учебники и издания университетов. Фигура Покровского не была заменена каким-либо иным авторитетным историком, она была заменена фигурой Сталина»<sup>13</sup>. Прошлое стало рассматриваться в качестве основного ресурса для решения этой задачи. Снимались фильмы, в которых мастерски показывались героизм и верность Отчеству, появлялись соответствующие публикации в газетах, журналах, передачи по радио. «Ревизия прошлого, судя по всему, подчинялась определенному закону, согласно которому выборочная реабилитация исторических персонажей, репутаций и достижений зависела от их способности отразить, объяснить и оправдать те или иные аспекты современной советской действительности, не намекая на возможность альтернативных вариантов»<sup>14</sup>. Эксперименты с системой образования к этому времени уже показали необходимость возврата к более традиционным ее формам<sup>15</sup>. Был взят курс на реформирование системы образования за счет возврата к некоторым традициям дореволюционной школы, что от-

<sup>13</sup> И. В. Сталин. Историческая идеология в СССР в 1920–50-е годы: Переписка с историками, статьи и заметки по истории, стенограммы выступлений. Сборник документов и материалов. Ч. 1. 1920–30-е годы / Сост. М. В. Зеленов. СПб., 2006. С. 185.

<sup>14</sup> *Бранденбергер Д. Л.* Национал-большевизм: сталинская массовая культура и формирование русского национального самосознания, 1931–1956. М., 2009. С. 54.

<sup>15</sup> *Сенькина А. А.* Последний авангардный проект советской школы: журналы-учебники 1930–1932 гг. // Отечественная и зарубежная педагогика. 2012. № 4–7. С. 60–92.

разилось также на преподавании истории, которая «имеет важнейшее значение для дела нашего государства, нашей партии и для обучения подрастающего поколения», поэтому преподаванию исторической науки в школе придается «исключительное значение»<sup>16</sup>. В новой трактовке прошлого, вызванной сложной международной обстановкой и возвратом к структурированному систематическому обучению, Россия оказывалась страной, историей которой можно гордиться; вместо «тюрьмы народов» страна объявлялась носителем высокой цивилизационной миссии, а героями стали не маргиналы-революционеры, а государственные деятели и полководцы. В 1937 г. была составлена схема много-томной истории СССР; тогда же в недавно образованном Институте истории АН СССР по решению И. В. Сталина было объявлено переиздание курса истории В. О. Ключевского.

Пересмотр школьной системы образования и места в ней истории отразился в школьном учебнике под редакцией А. В. Шестакова, который использовался до 1956 г. Большое значение, которое отводилось преподаванию истории детям, показывает тот факт, что перед изданием рукопись учебника несколько раз редактировалась А. А. Ждановым и И. В. Сталиным. Огромный труд, проделанный учеными-историками, школьными учителями истории и рецензентами, справедливо может быть назван кульминацией государственного «поиска удобного прошлого»<sup>17</sup>. «Краткий курс истории СССР» стал не просто школьным учебником для 3–4-х классов: «Чему научит эта книжка? Она расскажет вам, как жили люди в старину, как боролись народы СССР со своими угнетателями и врагами...»<sup>18</sup>. То есть классовой солидарности авторы, в соответствии с потребностями времени

<sup>16</sup> *Сталин И. В.* Сочинения. М., 2007. Т. 14. С. 32.

<sup>17</sup> *Платт К. М. Ф.* Репродукция травмы: сценарии русской национальной истории в 1930-е годы // Новое литературное обозрение. 2008. № 2. С. 162. URL: <http://magazines.russ.ru/nlo/2008/90/pl7.html> (дата обращения: 3.08.2021).

<sup>18</sup> *Шестаков А. В.* Как преподавать историю СССР по новому учебнику истории // Исторический журнал. 1937. № 9. С. 79.

и изменением направления символической политики, противопоставили необходимость защиты своей Родины.

В журнале «Мурзилка» военных лет почти в каждом номере авторы показывают, что могут сделать юные октябрята и пионеры для Победы. Герои рассказов не погибают, но всегда рискуют своей жизнью, когда узнают сведения и воруют оружие в тылу врага<sup>19</sup>, повторяют подвиг Ивана Сусанина<sup>20</sup>, берут немцев в плен<sup>21</sup> и т. д. Еще нет канона героев войны, но юным читателям советуют брать примеры с 15-летнего снайпера Коли Христиненко<sup>22</sup> и вполне канонически описывают героическую гибель танкиста Ругаева<sup>23</sup>. В этот же период в журналах, в отличие от довоенного периода, в котором не было места историческим сведениям, появляются статьи о славе русского оружия, Куликовской битве, потешных войсках Петра Первого, а солдаты, защищающие свою Родину, сравниваются с русскими богатырями.

Если в военное время талантливые с художественной точки зрения и идеологически выверенные описания подвигов, тиражируемые затем в средствах массовой информации, служили в качестве примера для солдат Красной армии, то в послевоенных учебниках описания подвигов создавали новый пантеон героев.

В школьном учебнике под редакцией А. М. Панкратовой 1945 г. издания героизм выступает в качестве одного из проявлений социалистического строя: именно советский человек готов жертвовать собой ради жизни других и своей страны. Это противоречило информации о великих сражениях прошлого, но цели авторов учебника поменялись, соответственно были расставлены и акценты. Мобилизация советского народа, вне зависимости от этнической принадлежности его представителей (тогда же получает распространение концепт «дружба народов», что проявилось в том, что в учебнике подчеркивается разная нацио-

нальность героев, совершивших подвиги в период Великой Отечественной войны, хотя рассказ о Егорове и Кантарии появится позже), способна обеспечить защиту Отечества от любых иноземных захватчиков. Эта интерпретация, оказываясь основой формирующегося канона, получит развитие и в следующих изданиях и журналах.

В этом же учебнике начинает разрабатываться пантеон советских героев Великой Отечественной войны. На страницах упомянуты панфиловцы, Н. Гастелло, А. Матросов, Зоя Космодемьянская, Лиза Чайкина, Саша Чекалин, Виктор Талалихин и др.<sup>24</sup> При этом некоторые истории, упомянутые в первом послевоенном учебнике, не получили значительного распространения — например, авторы говорят о 16 гвардейцах под Сталинградом. Можно предположить, что подвиг 28 панфиловцев, несущий похожие идеологемы, но более ярко описанный журналистами «Красной звезды», вытеснил историю гвардейцев или героическая оборона Сталинграда требовала другого языка описания.

Существенной специфической особенностью советского героизма стала получившая распространение идея коллективного подвига. Она соответствовала пропагандируемым в советской символической политике идеям о приоритете общего над частным и культу коллективизма. В издании 1949 г. учебника под редакцией А. М. Панкратовой больше, чем в предыдущих версиях, делается акцент на коллективном подвиге защитников Сталинграда. Также значительное место отводится коллективному подвигу партизан; отдельные имена участников партизанского движения произносятся, озвучиваются, но списком, через запятую, основной акцент сделан именно на то, что это было массовое движение, вдохновленное призывом И. В. Сталина. У учеников должно было сложиться впечатление, что советский герой — это коллектив, исполняющий сталинский наказ. Описания отдельных подвигов служат, скорее, иллюстрацией выраженных ранее черт и культивирования определенного эмоционального фона.

<sup>19</sup> Мурзилка. 1942. № 1–2.

<sup>20</sup> Мурзилка. 1942. № 3–4.

<sup>21</sup> Мурзилка. 1943. № 4–6.

<sup>22</sup> Мурзилка. 1942. № 8–9.

<sup>23</sup> Мурзилка. 1942. № 11–12.

<sup>24</sup> История СССР / Под ред. А. М. Панкратовой. 4-е изд. М., 1945. С. 324; История СССР / Под ред. А. М. Панкратовой. 8-е изд. М., 1949. С. 390.

Так как учебник под редакцией А. М. Панкратовой предназначался для старшеклассников, главными героями были представители юношества — Зоя Космодемьянская, Шура Чекалин. Фраза Шуры «Всех нас не перевешает!»<sup>25</sup>, ставшая такой же частью канона, как «Велика Россия, а отступать некуда — позади Москва» политука В. Г. Клочкова из 28 панфиловцев, внушала школьникам гордость за поступки советских героев. В последующих изданиях фигура Сталина, образ которого в учебнике 1945 г. вдохновлял на подвиги (последними словами Зои Космодемьянской, как свидетельствуют авторы учебника, были «Прощайте, товарищи! Сталин придет!»), в последующих изданиях уйдет на второй план или не будет присутствовать вообще. Это не значит, что герои-партизаны, участники обороны Сталинграда и т. д. в интерпретации авторов учебника совершали подвиги по собственной инициативе: ими руководила партия или ленинский наказ.

Помимо акцентированной роли Сталина еще одним отличием изображения героев в первом послевоенном учебнике было отсутствие подробного описания их подвигов. Информационное пространство способствовало, чтобы упоминаемые на страницах издания имена и события и так были на слуху, а учебник фиксировал нужные рамки, с позиции которых нужно воспринимать героев. Так же мало внимания уделяется героям Великой Отечественной войны (тогда — просто Отечественной войны) на страницах журнала «Мурзилка». Юным читателям предлагают истории о мальчишке-сироте, которого усыновила семья героя рассказа, о строительстве домов и предприятий, сборе нового урожая и т. д. В 1950-е гг. рассказы о героях появляются довольно регулярно (о юном партизане Володе Дубинине, в честь которого была названа улица в Керчи<sup>26</sup>, посещение школы, в которой училась Зоя Космодемьянская<sup>27</sup>), однако тема героизма не была основной.

Таким образом, в первых постсоветских учебниках проявляются основные черты советского героизма и начинает формиро-

ваться пантеон советских героев. Основными чертами советского героического канона, вслед за сформированным ранее образом революционных героев, оказываются наличие какой-то важной информации, которую герой не раскрывает, несмотря на пытки, сохранение боевого духа, героическая смерть (акцент на которой оставляет за скобками реальный вклад героев в Победу), речь, которую произносит герой перед сочувствующими и врагами. Для сравнения можно вспомнить известную каждому советскому школьнику историю Мальчиша Кибальчиша. Отметим, что эти факторы характерны вообще для героизма, независимо от идеологических оценок и национальных особенностей. При этом с точки зрения авторов учебников и журналов, отражающей соответствующее направление символической политики, советский строй обеспечивает наилучшие условия для проявления героизма, однако сам героизм не появился с приходом к власти большевиков, а выступает в качестве продолжения одной из традиций. Подвиги совершали не только Матросов и Гастелло, но и герои Куликовской битвы и былинные богатыри. Всех их объединяет верность Отечеству и готовность пожертвовать своей жизнью ради победы над врагами и лучшего, совершенного мира.

В редакции учебников истории, изданных в 1960-е гг., все составляющие героизма не только сохраняются, но формализуются. Уменьшается количество имен героев, написанных часто просто через запятую в версиях 1940-х гг., но больше внимание уделяется описанию (уже ставшему стандартным) конкретных подвигов. Скорее всего, это связано с уменьшением информации в СМИ, посвященной героям. Если для поколения школьников 1940-х не только имена, но и подвиги героев были известны, то в 1960-е необходимо было давать более подробное описание.

Второй закономерной особенностью учебников 1960-х гг. оказывается изменение отношения к роли Сталина. Зоя в своих последних словах уже не обещает, в стиле первых христианских святых, скорый приход Сталина, а призывает убивать захватчиков<sup>28</sup>,

<sup>25</sup> История СССР / Под ред. А. М. Панкратовой. 8-е изд. М., 1949. С. 390.

<sup>26</sup> Мурзилка. 1952. № 5.

<sup>27</sup> Мурзилка. 1955. № 5.

<sup>28</sup> История СССР / Под ред. А. М. Панкратовой. 20-е изд. М., 1961. С. 243.



борьба партизан описывается как следствие необходимости защищать Родину, а не как ответ на призыв Сталина. Подробности, которых не было в более ранних версиях, иногда отличались от версий, известных сейчас как канонические. Например, в учебнике под редакцией И. Б. Берхина упоминается, что героев-панфиловцев было около 30, а не 28, подчеркивается, что известный таран совершил не летчик Гастелло, а экипаж самолета, которым Гастелло руководил<sup>29</sup>. Впервые на страницах учебника появляются защитники Брестской крепости — уже обязательная на сегодняшний день часть пантеона героев Великой Отечественной войны, описание подвига которых могло вызвать затруднения во времена сталинской интерпретации. Однако сохраняются присутствующие в первом послевоенном учебнике черты описания советского героизма: коллективность подвига («Молодая гвардия», «Партизанская искра» — чему, возможно, способствовал снятый в 1957 г. одноименный фильм), эмоциональность и подробность деталей описания, героическая смерть.

В период правления Л. И. Брежнева акценты в трактовке Великой Отечественной войны в школьных учебниках закономерно сдвинулись в сторону рассказов о героической борьбе в приграничных регионах. Структуризация проявилась в описании подвигов 28 панфиловцев, Зои Космодемьянской, Н. Ф. Гастелло, рассказах о массовом героизме защитников Брестской крепости, Сталинграда, Севастополя, Курской дуги и жителей блокадного Ленинграда<sup>30</sup>. Уход активных участников войны, о котором уже можно свидетельствовать в 1980-е гг., отразился в появлении специального параграфа о тружениках тыла, среди которых также назывались конкретные имена.

Эти изменения можно встретить и в трактовке героизма в журнале «Мурзилка». Юный читатель «Мурзилки» в представлениях советской символической политики 1960–1980-х должен

был, прежде всего, учиться, чтобы быть готовым к мирному социалистическому строительству, а не к защите Родины во время войны. С одной стороны, именно герои войны занимают в позднесоветских номерах место идеалов, главных образцов для подражания, но этими героями оказываются не столько А. Матросов и Зоя Космодемьянская, сколько бабушки и дедушки, защитившие Отечество не только на полях сражений, но и работая на заводах, в госпиталях, колхозах: «Моя бабушка жила честно, работала на совесть, как и положено советскому человеку». Соответствующие статьи в основном встречаются в февральских номерах, содержание которых в значительной степени было связано с 23 февраля.

Таким образом, в советском варианте героического мифа Герой выступал индивидуальным выражением конструируемых государством коллективных характеристик (об этом, в частности, свидетельствует феномен городов-героев. Это проявилось в школьном образовании и журнальных публикациях для детей. Можно свидетельствовать о присутствующем в советской символической политике определенном напряжении между героем как отдельным человеком, личностью, совершившей подвиг, и необходимостью акцентировать советский коллективизм и руководящую роль Сталина или партии. Коренящееся в христианской традиции описание события, в котором отдельный человек идет на мученическую смерть, защищая свои принципы, трансформируется советским дискурсом в представление о коллективном подвиге советского народа, в котором отдельные истории (наиболее распространенные среди них — подвиг Зои Космодемьянской, 28 панфиловцев, Гастелло, Матросова) выступают в качестве иллюстрации подвига народа.

<sup>29</sup> Берхин И. Б., Беленький М. И., Ким М. П. История СССР. 1917–1962. М., 1963.

<sup>30</sup> Берхин И. Б., Беленький М. И., Ким М. П. История СССР. 1917–1962. М., 1980.



**Ольга Анатольевна Петухова,**

к. ист. н., доцент кафедры истории России  
Смоленского государственного университета

## Великая Отечественная война на страницах учебных пособий по истории Смоленщины

**Аннотация.** В статье представлен анализ презентации событий Великой Отечественной войны в учебно-методической литературе, посвященной истории Смоленской области, в сравнении с представлением их в общесоюзных и федеральных учебниках последних десятилетий. Делается вывод о необходимости создания нового учебного курса региональной истории в связи с возвращением к линейной системе обучения истории.

**Ключевые слова:** Великая Отечественная война, школьный учебник истории, обучение истории, региональная история, история Смоленщины.

Определенный тон и стандарт в описании и оценках событий предвоенного и военного времени задали учебные пособия первых послевоенных лет. Начальный период Великой Отечественной войны в них описывался кратко: учащихся не знакомили с причинами военной неудач первых месяцев войны, делая акцент на единстве фронта и тыла, величайшей стойкости бойцов, сдерживавших натиск врага, разрастании партизанского движения в тылу врага. Гением и пронизатель-

ностью Вождя объяснялись как частные военные успехи, так и победа в войне<sup>1</sup>.

Первый «советский стандарт» учебника истории для школы, «Краткий курс истории СССР» под редакцией А. В. Шестакова, переизданный в 1955 г., не упоминал выдающихся советских военачальников — авторы писали о великом народе и Великом полководце. Ответом на призыв Сталина выступал военный и трудовой героизм советских людей, примеры которого приводились неоднократно: гвардейцы-панфиловцы под Москвой, молодые партизаны — Зоя Космодемьянская, Лиза Чайкина, Саша Чекалин; подчеркивалось, что на защиту Отечества встали все народы большой страны: русские, азербайджанцы, казахи и др. Меньше внимания, чем в пособиях послевоенного пятилетия, уделялось хронологии создания и целям антигитлеровской коалиции; внимание обращалось на затягивание с открытием фронта в Европе. Делался вывод: «Советский Союз вынес на себе основную тяжесть войны»<sup>2</sup>.

В учебниках последующих десятилетий рассказ о Великой Отечественной стал более детальным, постепенно обогащался информацией о героях войны «от маршала до рядового», шире использовался документальный материал. Вместе с тем, и это естественно, сохранилась и окрепла оценка войны как «священной и народной».

Принципиальное решение о дополнении учебного исторического курса знаниями о прошлом республик, краев и областей, издании отдельных учебников было принято только к концу 1950-х гг.; школами к тому времени был накоплен и обобщен опыт по использованию на уроках истории СССР краеведческого материала<sup>3</sup>. На Смоленщине большая работа — как по сбору

<sup>1</sup> См. подр.: Петухова О. А. История Великой Отечественной войны на страницах советских школьных учебников первого послевоенного десятилетия // Философия и методология истории: сборник научных статей. Коломна, 2015. С. 455–462.

<sup>2</sup> История СССР. Краткий курс. Учебник для 4-го класса / под редакцией профессора А. В. Шестакова. М., 1955. С. 277.

<sup>3</sup> См. подр.: Петухова О. А. Постановление ЦК КПСС, Совмина СССР от 8 октября 1959 года № 1162 «О некоторых изменениях в преподавании истории в школах» и меры по его реализации // Сборник научных работ

краеведческого материала, так и по использованию его в преподавании — была начата буквально в первые послевоенные годы. Уже в 1946 г. была подготовлена и издана книга «Молодые партизаны Смоленщины»<sup>4</sup>; к 10-летию освобождения Смоленщины от немецко-фашистских захватчиков вышел сборник «Возрождение Смоленщины»<sup>5</sup>; год спустя — сборник «Краеведческие походы и экскурсии по Смоленской области»<sup>6</sup>. В 1950-е гг. также выходили книги в серии «Города Смоленщины» — очерки по истории городов Смоленской области с древних времен до наших дней<sup>7</sup>.

В сборнике «Краеведческие походы и экскурсии по Смоленской области» период войны и оккупации был описан в «Кратком обзоре важнейших исторических событий» (автор — Г. Т. Рябков). В разделе были приведены статистические данные (количество партизанских отрядов, суммы сборов в помощь фронту и в фонд обороны, урон, нанесенный оккупантам), перечислены основные события. «Гений» Сталина автором уже не упоминался — шел 1954 год, но и персоналий в этой обзорной части было упомянуто только две, партизаны — Герои Советского Союза С. В. Гришин и В. Куриленко. Проводились параллели с защитой родной земли во времена Отечественной войны 1812 г., но указывались отличия: «...в период этой войны народы нашей страны во главе с великим русским народом не просто защищали независимость своей земли, они защищали завоевания Октября, защищали самый передовой в мире социалистический строй»<sup>8</sup>.

по материалам Международной научной конференции Шестые Будаевские чтения «Историко-краеведческое наследие Дмитрия Ивановича Будаева (1923–2011)» / Под ред. О. В. Козлова. Смоленск, 2018. С. 161–166.

<sup>4</sup> Корнеев А. М. Молодые партизаны Смоленщин. Смоленск, 1946.

<sup>5</sup> Захаров П. А., Митрофаненков Н. М., Рябков Г. Т., Хейкин М. З. Возрождение Смоленщины. Смоленск, 1953.

<sup>6</sup> Краеведческие походы и экскурсии по Смоленской области / под ред. Д. И. Будаева, Н. М. Городского, Я. С. Зороховича, Б. Н. Перлина, Д. И. Погуляева, Г. Т. Рябкова. Смоленск, 1954.

<sup>7</sup> См., напр.: Орлов В. С., Чернобаев А. В. Ельня. Смоленск, 1955.

<sup>8</sup> Краеведческие походы и экскурсии по Смоленской области... С. 39.

В других очерках и разработках неоднократно предлагалось встречаться с местными жителями и опрашивать их, фиксируя и сохраняя память о событиях военных лет<sup>9</sup>. Историк Н. В. Андреев, предлагая разработку «Походы по историческим и памятным местам восточной части Руднянского и западной части Касплянского районов», фиксировал коммеморативную практику, сложившуюся в деревне Микулино вокруг памятника героям-минерам, погибшим в ходе наступления советских войск в 1943 г.: «Учащиеся Микулинской средней школы обнесли памятник оградой, разбили вокруг него клумбы и посадили деревья. Летом около могил героев микулинские школьники устраивают пионерские костры»<sup>10</sup>. Разработка Е. А. Шмидта «От Рославля до Ворги» кратко рассказывала о старинном городе под оккупацией, а в связи с освобождением автор приводил текст письма-обращения рославльчан к Сталину<sup>11</sup>. Упоминалась инициатива школьников 3-й средней школы по сбору средств на постройку самолета «Рославльский школьник». А. А. Ходченков в очерке «Походы по Дорогобужскому району» писал об отряде Гришина «Тринадцать» и результатах их действий, о формировании дивизии «Дедушки» (В. И. Воронченко), памятных мест и захоронениях, связанных с войной. Упоминалась «дорогобужская Зоя Космодемьянская» — партизанская связная Нина Герасимова, которая была расстреляна и захоронена под Выгорью<sup>12</sup>.

Однако даже при наличии большого систематизированного материала и опыта работы с ним создание пособия по истории края для школ оказалось непростой задачей. Планировалось, что коллективом преподавателей кафедры истории СССР Смоленского государственного педагогического института будет подготовлено пособие «Применение краеведческого материала на уроках истории в 8–11 классах средней школы», но оно так и не увидело свет<sup>13</sup>.

<sup>9</sup> Там же. С. 69, 110, 114, 139.

<sup>10</sup> Там же. С. 118.

<sup>11</sup> Там же. С. 151.

<sup>12</sup> Там же. С. 164–165.

<sup>13</sup> Государственный архив Смоленской области (далее — ГАСО). Ф. Р-2355. Оп. 4. Д. 613. Л. 254.

Издание региональных приложений для Смоленской области к общесоюзным учебникам истории СССР началось только в 1970-е гг.

В 1976 г. вышла книга для чтения учащихся 4-го класса «Край наш Смоленский»<sup>14</sup>. Исторический раздел для него был подготовлен А. Н. Никифоровым. Следуя логике вышедшей в том же 1976 г. учебной книги для 4-го класса «Рассказы по истории СССР», подготовленной Т. С. Голубевой и Л. С. Геллерштейном<sup>15</sup>, она предлагала юному читателю тексты, которые можно рассматривать как упрощенный вариант учебных текстов — «В первые дни войны», «Первые залпы гвардейских минометов» и т. п., а также художественные рассказы — например, о маленьких героях-партизанах из Издешково; параграф аналогичного типа, с рассказом о пионерах-героях, включала и общесоюзная учебная книга<sup>16</sup>. Показательно, что в региональном пособии удалось раскрыть тему боевого содружества стран-участниц антигитлеровской коалиции — один из рассказов, достаточно подробный, был посвящен полку «Нормандия — Неман», который упоминался в одном предложении общесоюзной книги. Вопросы и задания к нему выводили учебную работу на новый уровень: «1. Чем руководствовались французские летчики, изъявляя желание сражаться с немецкими фашистами на советской земле? 2. Приведи примеры самоотверженной борьбы советских людей с фашистскими захватчиками за пределами нашей Родины в интернациональных отрядах. 3. Используя материал учебной книги и краеведческого пособия, подготовь устный рассказ о патриотах, сражавшихся с немецкими фашистами вдали от своей Родины»<sup>17</sup>.

<sup>14</sup> Никифоров А. Н., Гробштейн Н. М., Третьякова А. Г. Край наш Смоленский. Книга для чтения учащихся 4-х классов школ Смоленской области. М., 1976.

<sup>15</sup> Голубева Т. С., Геллерштейн Л. С. Рассказы по истории СССР. Учебная книга для 4-го класса / под ред. Н. П. Кузина. Изд. 6-е. М., 1976.

<sup>16</sup> Там же. С. 185–187.

<sup>17</sup> Никифоров А. Н., Гробштейн Н. М., Третьякова А. Г. Край наш Смоленский. Книга для чтения учащихся 4-х классов школ Смоленской области. М., 1976. С. 58.

Пособие имело качественный методический аппарат: иллюстрации и вопросы, помогающие организовать разноуровневую работу как на уроке, так во внеурочное время (сбор информации о событиях военных лет и ветеранах, создание тимуровской команды для помощи ветеранам и их семьям, уход за захоронениями погибших на территории населенного пункта).

В том же 1976 г. было впервые издано учебное пособие для 9–10-х классов школ Смоленской области «Смоляне и Смоленский край»<sup>18</sup>, которое, на наш взгляд, стоит анализировать с опорой на учебники по истории СССР, использовавшиеся массовой школой в указанные годы<sup>19</sup>.

Событиям военных лет в пособии посвящены шесть параграфов, т. е. в два раза меньше, чем в общесоюзных учебниках. Начало параграфа «В первые дни войны» почти дословно повторяет начало параграфа общесоюзного учебника<sup>20</sup>. Авторский текст деперсонифицирован, однако дополнен объемным документом — «Из воспоминаний бывшего заведующего отделом пропаганды и агитации Заднепровского райкома ВКП(б) г. Смоленска М. Р. Обухова о первых днях войны». Параграф и документ дополняют материал основного учебника, показывая локальное измерение событий. Документ подобран таким образом, что должен вызвать эмоциональную реакцию школьников, рассказывая об ощущениях человека, чья мирная жизнь внезапно прервалась: «Поздно ночью (дело шло уже к рассвету) меня сменили на дежурстве, и я отправился немного вздремнуть. Город спал

<sup>18</sup> Смоляне и Смоленский край. 1900–1975. Учебное пособие для учащихся 9–10 классов. М., 1976.

<sup>19</sup> См., напр.: Балева В. М., Берхин И. Б., Ким М. П., Потемкин П. И. История СССР (1938–1981 гг.). Учебник для 10 класса. Изд-е 12-е, доп. М., 1983; Есаков В. Д., Кукушкин Ю. С., Ненароков А. П. История СССР. Учебник для 10 класса средней школы. М., 1984.

<sup>20</sup> Смоляне и Смоленский край. 1900–1975. Учебное пособие для учащихся 9–10 классов. М., 1976. С. 67; Балева В. М., Берхин И. Б., Ким М. П., Потемкин П. И. История СССР (1938–1981 гг.). Учебник для 10 класса. Изд-е 12-е, доп. М., 1983. С. 30; Есаков В. Д., Кукушкин Ю. С., Ненароков А. П. История СССР. Учебник для 10 класса средней школы. М., 1984. С. 29.

напряженно. Улицы были погружены в тревожный полумрак (с вечера было объявлено о затемнении). Ходили патрули, проверяли пропуска... Просто не верилось, что всего лишь 12–15 часов назад мы жили мирной, спокойной жизнью. И вот она — война»<sup>21</sup>.

Одному из ключевых событий первого этапа войны — Смоленскому сражению — основные учебники отводят пункт одного из параграфов — примерно страницу текста<sup>22</sup>. Региональное пособие посвящает ему и боям под Вязьмой отдельный параграф, дополненный двумя документами, общий объем которых сопоставим с текстом параграфа, — об испытании «Катюш» и, собственно, о Смоленском сражении. В текстах всех трех книг можно найти сходство, но важны детали и документальные свидетельства. Так, региональное пособие, более подробно рассказывая об уличных боях в Смоленске, отдает дань памяти смоленским милиционерам: Г. Поддубному, Ф. Михайлову, Г. Овцинову; в тексте перечисляются командующие армий и дивизий, защищавших город.

Учебник «История СССР (1938–1981 гг.)», указывая, что «в огне Смоленского сражения родилась советская гвардия»<sup>23</sup>, не упоминает локализацию этого «рождения». Другой общесоюзный учебник рассказывает о боях под Ельней и рождении гвардии в тех же фразах и объемах, что и региональное пособие. Об окружении советских войск под Вязьмой все три книги сообщают в контексте начального этапа битвы за Москву<sup>24</sup>, указывая

на героизм и доблесть войск, но не на просчеты Верховного главнокомандования. Естественно, термин «Вяземский котел» официальная историческая наука того времени не использует.

Так как почти вся область была оккупирована, в региональном пособии отсутствует параграф, посвященный организации советского тыла. Но, как и в союзном учебнике, есть параграфы, посвященные «партизанской борьбе» и взаимодействию партизанских соединений и регулярных воинских подразделений в момент, когда советские войска перешли в контрнаступление, всего — три. По сложившемуся в предшествующие десятилетия «канону» и в соответствии с установками единственного параграфа в общесоюзных учебниках, в них идет речь об отрядах Заслонова и Гришина, подвиге В. Куриленко, рассказывается история казненной за участие в подпольной деятельности учительницы истории из Кардымово Евгении Богречевой. Но, к сожалению, мало привлекается тот богатый и своеобразный материал, который был собран энтузиастами, журналистами и историками в первое послевоенное десятилетие, не показывается творчество наших поэтов-земляков: М. В. Исаковского и А. Т. Твардовского. Согласно существующей идеологической традиции много внимания уделяется партийному руководству партизанским и подпольным движением. Также в повествовании не выделяются факты геноцида представителей отдельных наций и народностей (на Смоленщине были уничтожены цыгане-колхозники, евреи, согнанные в полтора десятка гетто в Смоленске, Велиже, других городах и поселках). О повседневной жизни на захваченных нацистами территориях рассказывается только в контексте установленного режима и актов сопротивления ему; замалчиваются факты коллаборационизма и вынужденного сотрудничества советских граждан с оккупантами.

Как и в краеведческом пособии для младших школьников, старшеклассникам предлагают практические задачи: «Соберите материал о партизанском движении и подпольщиках, действовавших в вашей местности, и подготовьте об этом сообщение.

\_\_\_\_\_

кин Ю. С., Ненароков А. П. История СССР. Учебник для 10 класса средней школы. М., 1984. С. 44.

<sup>21</sup> Смоляне и Смоленский край. 1900–1975. Учебное пособие для учащихся 9–10 классов. М., 1976. С. 69.

<sup>22</sup> Балеv В. М., Берхин И. Б., Ким М. П., Потемкин П. И. История СССР (1938–1981 гг.). Учебник для 10 класса. Издание 12-е, доп. М., 1983. С. 38; Есаков В. Д., Кукушкин Ю. С., Ненароков А. П. История СССР. Учебник для 10 класса средней школы. М., 1984. С. 36–37.

<sup>23</sup> Балеv В. М., Берхин И. Б., Ким М. П., Потемкин П. И. История СССР (1938–1981 гг.). Учебник для 10 класса. Изд-е 12-е, доп. М., 1983. С. 38.

<sup>24</sup> Смоляне и Смоленский край. 1900–1975. Учебное пособие для учащихся 9–10 классов. М., Московский рабочий, 1976. С. 74–75; Балеv В. М., Берхин И. Б., Ким М. П., Потемкин П. И. История СССР (1938–1981 гг.). Учебник для 10 класса. Изд-е 12-е, доп. М., 1983. С. 49; Есаков В. Д., Кукуш-

Передайте полученные фотографии, документы в школьный музей»; «Узнайте, где в микрорайоне вашей школы находятся братские кладбища и одиночные захоронения бойцов Красной Армии и партизан, а также жертв фашистского террора. Возьмите их на учет, о вновь выявленных захоронениях сообщите в отдел культуры, военкомат или отделение Всероссийского общества охраны памятников истории и культуры. Организуйте уход за могилами героев войны»<sup>25</sup>.

Освобождение Смоленска и области осенью 1943 г. основные учебники упоминают одной строкой, региональное пособие — параграфом, где особое место отведено не только хронологии событий и основным направлениям наступления, но и участникам этого наступления — людям, освобождавшим Смоленщину, погибшим за нашу землю. Важное задание, которое получают старшеклассники, завершая изучение данного раздела, — изучение биографий смолян — Героев Советского Союза.

При подведении итогов изучения темы учителям предлагается акцентировать внимание школьников на отечественном характере войны, на том, что наши земляки, сражаясь на фронте или на оккупированных территориях, «приумножили славу своих отцов и дедов, завоеванную в боях против армии Наполеона в 1812 г. и на фронтах Гражданской войны»<sup>26</sup>.

Для современной российской школы, с учетом перехода с линейной системы на концентрическую, в середине 1990-х гг. был подготовлен новый вариант регионального пособия, а уже в 2002 г. вышел его обновленный вариант, подготовленный в соавторстве смоленскими историками Д. И. Будаевым и А. А. Ильюховым. Данное пособие — «История Смоленщины, XIX–XX вв.»<sup>27</sup> — используется школами региона по сей день.

<sup>25</sup> Смоленские и Смоленский край. 1900–1975. Учебное пособие для учащихся 9–10 классов. М., 1976. С. 89, 96–97.

<sup>26</sup> Там же. С. 93.

<sup>27</sup> Будаев Д. И., Ильюхов А. А. История Смоленщины, XIX–XX вв. 8–9 класс: учебник по истории родного края / под общ. ред. Д. И. Будаева. 2-е изд-е, перераб. и доп. Смоленск, 2002. 360 с.

Будет правильно рассматривать его с опорой на учебники, которые использовались в российской школе в первое десятилетие XXI века: Данилов А. А., Косулина Л. Г., Брандт М. Ю. История России, XX — начало XXI в.; Данилов Д. Д., Лисейцев Д. В., Клоков В. А., Кузнецов А. В., Кузнецова С. С., Павлова Н. С., Рогожкин В. А. Российская история. XX — начало XXI в.<sup>28</sup>

Первый из упомянутых учебников, более массовый, рассказывает о Великой Отечественной войне в семи параграфах на сорока пяти страницах. Помимо авторского текста, в параграфах приводятся документы (приказы, официальные речи, частная переписка и дневниковые записи, публицистика и художественная литература, статистические данные), фотоиллюстрации. Герои и действующие лица — это, прежде всего, советское руководство, высшие офицеры, видные деятели партизанского и подпольного движения. В отличие от позднесоветских учебников, авторы рассказывают о холокосте, правда приводя не вполне корректное его определение; о причинах и ходе депортаций — советские учебники обходили этот факт стороной, равно как и примирение с РПЦ. Понимание и определение Смоленского сражения как отдельного и значимого эпизода Великой Отечественной войны авторами утрачено, нет рассказа о контрнаступлении под Ельней; так же, «в общем», рассказывается и об освобождении Смоленщины осенью 1943 г.

Во втором пособии материал представлен в семи параграфах на шестидесяти страницах. Авторы также обращаются к документам, в дополнительных рубриках, в том числе с привлечением иллюстративного материала, учащимся предлагается информация о войне глазами солдат, партизан, населения оккупированных территорий и т. п. Авторы не используют термин «холокост», но подробно рассказывают о политике геноцида на оккупированных территориях. Содержится и информация о причинах и ходе

<sup>28</sup> Данилов А. А., Косулина Л. Г., Брандт М. Ю. История России, XX — начало XXI в. 9 класс. М., 2010; Данилов Д. Д., Лисейцев Д. В., Клоков В. А., Кузнецов А. В., Кузнецова С. С., Павлова Н. С., Рогожкин В. А. Российская история. XX — начало XXI в.: учебник для 9-го класса основной школы. М., 2009.

депортаций. Ученику предлагается короткий, но отдельный рассказ о значении затяжной обороны Смоленска и о рождении под Ельней советской гвардии.

В широко используемом современной школой УМК по истории России под редакцией А. В. Торкунова<sup>29</sup> Смоленское сражение так же лишь упоминается как факт, аналогичным образом сообщается о «котлах», включая Вяземский<sup>30</sup>; не упоминается о контрнаступлении под Ельней, хотя это событие включено в историко-культурный стандарт<sup>31</sup>. При этом к соответствующему параграфу есть задание: «Расскажите о Смоленском сражении. Используйте карту»<sup>32</sup>. «Пунктирно» показаны геноцид, коллаборационизм, партизанское и подпольное движение. Как факт упоминается освобождение Смоленщины.

В региональном учебнике тема представлена также в семи пунктах, занимающих тридцать страниц. При описании первых дней войны авторы прибегают как к статистическим данным организации обороны и эвакуации, подсчету первых потерь и данных мобилизации, так и к «человеческому измерению» событий. Показаны основные события локальной истории в крупнейших центрах области: Смоленске, Вязьме, Рославле, Велиже, Ярцево: борьба с наступающим противником, последствия первых авианалетов, организация эвакуации населения и материальных ценностей. Текст сопровождается фотоиллюстра-

циями. Смоленское сражение, контрнаступление под Ельней и окружение советских войск под Вязьмой описываются крайне не схоже с учебным пособием советского периода, и это не удивительно, ведь Д. И. Будаев был его редактором-составителем. Здесь — хронология, перечисления многочисленных воинских подразделений и их командующих, небольшие отрывки из документов, воспоминаний.

Партизанская борьба в тылу врага — самый большой по объему пункт, в котором информация излагается на десяти страницах: это хронология, статистика, рассказ о партизанских краях; новые, в сравнении с советским периодом, персоналии и биографии партизан. Отдельно рассказывается об успехах Красной армии и партизан в 1942 и 1943 гг. — крупнейших операциях, сотрудничестве. Однако в учебнике крайне мало информации об организации жизни и быта партизан, о взаимодействии с местным населением. На этом фоне более интересным является пункт о смоленском подполье. В текст ненавязчиво включена работа с понятиями. Рассказывается об основных подпольных организациях, действовавших на оккупированной части территории региона, их руководителях и известных представителях, методах работы. Приводится интересное суждение: «Мы сегодня не можем назвать имена многих «бойцов невидимого фронта». Архивов они не вели, и мы знаем лишь некоторых их тех, кого схватило гестапо»<sup>33</sup>. В пункте учебника с названием «Злодеяния оккупантов» доминанту в изложении составляют факты жизни «под немцами»: повседневная жизнь, цифры потерь среди мирного населения, факты коллаборационизма. Так, впервые в пособиях для школьников упоминается фигура бургомистра захваченного нацистами Смоленска — Меньшагина<sup>34</sup>.

Освобождению Смоленщины посвящен небольшой пункт, в котором практически отсутствует какая-либо детализация.

<sup>33</sup> Будаев Д. И., Ильюхов А. А. История Смоленщины, XIX–XX вв. 8–9 класс: учебник по истории родного края. 2-е изд-е, перераб. и доп. / под общ. ред. Д. И. Будаева. Смоленск, 2002. С. 290.

<sup>34</sup> Там же. С. 291.

<sup>29</sup> Горинев М. М., Данилов А. А., Морюков М. Ю., Семенов И. С., Токарева А. Я., Хаустов В. Н., Хлевнюк О. В., Шестаков В. А. История России. 10 класс. Учебник для общеобразовательных организаций. В 3 ч. Ч. 2 / под ред. А. В. Торкунова. М., 2016.

<sup>30</sup> Там же. С. 16.

<sup>31</sup> Концепция нового учебно-методического комплекса по отечественной истории. URL: <https://historyrussia.org/sobytiya/podgotovlen-proekt-usovershenstvovannoj-kontseptsii-prepodavaniya-uchebnogo-kursa-istoriya-rossii.html> (дата обращения: 01.07.2021).

<sup>32</sup> Горинев М. М., Данилов А. А., Морюков М. Ю., Семенов И. С., Токарева А. Я., Хаустов В. Н., Хлевнюк О. В., Шестаков В. А. История России. 10 класс. Учебник для общеобразовательных организаций. В 3 частях. Ч. 2 / Под ред. А. В. Торкунова. М., 2016. С. 22.

Таким образом, основной акцент в сохранении памяти о войне в региональном пособии сделан на партизанском и подпольном движении, жизни на оккупированных территориях, однако многие яркие факты отсутствуют. В актуальном пособии, в сравнении с более ранним, не сохранилось документов большого объема, не встречается обращение к литературным произведениям — ни в качестве источника, ни в качестве иллюстративного примера. Методический аппарат крайне скуден и ограничен. Несмотря на большой объем материала и наличие иллюстраций, мы имеем дело с учебником старого типа.

В настоящее время назрела необходимость пересмотра структуры и содержания регионального пособия по истории, что связано с возвращением к линейной системе и, соответственно, переносом изучения материала в 10–11-е классы, введением в научный оборот новых тем и материалов, посвященных Великой Отечественной войне, а также с трудностями в реализации проблемного и деятельностного подходов при работе с учебником устаревшего типа.

Кроме того, хочется обратить внимание на тот факт, что материалы исторического курса в его новой структуре не предполагают обращения к истории Великой Отечественной войны в основной школе — 5–9-х классах, а 10–11-е классы — полная средняя школа — уже не являются обязательной ступенью образования, хотя и остаются широко востребованными. Возможно, необходимо создание специальных программ, которые, в традиции отечественной педагогики, соединяя обучение и воспитание, позволили бы изучать и обсуждать эти события с учащимися основной школы.



**Сергей Борисович Маньшин,**

к. ист. н., с. н. с.  
Института востоковедения РАН

## **Региональный компонент исторического образования: в поисках модели преподавания**

**Аннотация.** *В статье рассматриваются вопросы преподавания региональной истории. На примере Республики Дагестан автор описывает ситуацию в области издания учебной и методической литературы. Предлагаются возможные выходы из сложившегося кризисного положения.*

**Ключевые слова:** *национально-региональный компонент, этнокультурное образование, историческое образование, Дагестан, учебники.*

**И**стория большой страны, подобно мозаике, складывается из истории отдельных ее регионов и народов. Не всегда части ее хорошо друг с другом согласуются, а иногда и вовсе противоречат друг другу. Таково наследие империй, которые присоединяли, колонизировали и завоевывали территории. Эти процессы почти никогда не происходили безболезненно и бескровно, а часто порождали неприятие и сопротивление. А советская политика поиска и «изобретения» «национальных героев» для каждого отдельного народа страны привела к тому, что в этот «пантеон» попали персонажи с далеко не безупречной и однозначной репутацией, которые, однако, боролись с «царизмом» теми или



иными методами. Имперское и советское наследия во многом формируют и сегодняшнее отношение к истории и историческим личностям в регионах страны. Хотя, как показывают исследования, в региональных учебниках, написанных в последние годы, отсутствует рассмотрение сложных, проблемных и неудобных вопросов, а повествование представляет собой сглаженный нарратив, который вступает подчас в конфликт с «национальной» памятью<sup>1</sup>.

Национально-региональный компонент включает в себя широкий спектр дисциплин, которые отражают специфику и особенности в том числе исторического и национального развития субъектов Федерации<sup>2</sup>.

В последнее время все громче и громче звучит хор голосов о необходимости «реанимировать» преподавание региональной истории, которая именно в таком разрезе может стать наиболее интересной ученикам школ, поможет им ощущать себя сопричастными большому историческому процессу<sup>3</sup>. Совершенно очевидно, что федеральный компонент исторического образования не может включить в себя исчерпывающе «истории» всех субъектов Федерации, а любые попытки обосновать такой подход —

<sup>1</sup> См., например: *Морозов А.Ю.* История Великой Отечественной войны в региональных учебниках истории XXI века // Преподавание военной истории в России и за рубежом: сборник статей / Под ред. К. А. Пахалюка. М., СПб., 2018. С. 200–211; *Головашина О.В.* «Как и по всей стране...»: региональный нарратив о Гражданской войне в современных учебниках // Преподавание военной истории в России и за рубежом: сборник статей. Вып. 3 / Под ред. К. А. Пахалюка. М.; СПб., 2020. С. 65–80.

<sup>2</sup> Подробнее см.: *Вяземский Е.Е.* Национально-региональный компонент общего исторического образования в Российской Федерации: дискуссионные подходы // Проблемы современного образования. 2012. № 4. С. 21–40.

<sup>3</sup> *Тетшинова С.О.* Разработка и реализация национально-регионального компонента государственного образовательного стандарта исторического образования в национально-государственных субъектах Российской Федерации (на примере Республики Калмыкия): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2006. С. 6; *Ахмедбекова Р.Р.* Национально-региональный компонент как условие формирования познавательной активности младших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Махачкала, 2011. С. 5.

не более чем пустые слова<sup>4</sup>. Подход, согласно которому учащиеся приобретают знания об отечественной истории путем изучения ее различных уровней, в том числе и регионального, был закреплен в концепции преподавания истории России в 2020 г. Здесь была поставлена точка в дискуссии о роли региональной истории: теперь обязательным элементом образования является информация о культурном и историческом многообразии регионов страны. «Такой подход призван способствовать осознанию обучающимися своей социальной идентичности в широком спектре: прежде всего как граждан России, а в связи с этим — жителей своего края, города, представителей определенной этнонациональной и религиозной общности, хранителей традиций рода и семьи», — говорится в Концепции<sup>5</sup>.

В последние годы региональная история в школьной программе ушла на второй и даже на третий план, заняв по важности место между физкультурой и ОБЖ. Обусловлено это несогласованностью федеральных и региональных нормативно-правовых актов в сфере образования, в которых не была конкретизирована роль локальной истории<sup>6</sup>. Однако необходимо взглянуть на традицию преподавания предметов регионального компонента в нашей стране. Одним из подобных ярких примеров является преподавание региональной истории в Дагестане. До недавнего времени здесь изучался целый ряд предметов национально-регионального компонента: литература, родные языки, география, история, культура и традиции народов Дагестана, которые были введены в программу школ на рубеже

<sup>4</sup> *Магомедов Г.И., Шурпаева М.И.* Национально-региональный компонент в системе образования Республики Дагестан. Махачкала, 2003. С. 219.

<sup>5</sup> Концепция преподавания учебного курса «История России» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные образовательные программы. 2020 // Вестник образования: Электронный периодический журнал. URL: <https://vestnik.edu.ru/uploads/files/2af8f200babe89969f744abd9dacccf3.pdf> (дата обращения: 12.09.2021).

<sup>6</sup> *Маслова Н.Н., Нидерман И.А.* Методические подходы к преподаванию региональной истории в современной школе // Преподавание истории в школе. 2021. № 7. С. 22–23.

1980–1990-х гг., когда и появились первые учебные пособия. И нужно обязательно упомянуть о том, что эти издания тридцатилетней давности использовались в образовательном процессе до недавнего времени. Качество этих учебных текстов было не самым лучшим: большое число фактических ошибок, впадение авторов в разные крайности в оценках тех или иных событий делали эти пособия далекими от совершенства. Кроме того, их методический аппарат был крайне примитивным и, как правило, представлен лишь вопросами после соответствующих параграфов<sup>7</sup>.

Предмет «История Дагестана» преподавался в VIII–XI классах средней школы. При этом возникала большая проблема его рассинхрона с курсами всеобщей и отечественной истории, так как сам предмет преподавался линейно. Это приводило к тому, что курс изучался схематично, у учащихся не формировалось целостной картины исторического процесса. Стоит заметить, что также не были продуманы дополнительные пособия для учителей и учащихся. А предпринимавшиеся попытки подготовки методических изданий были крайне неудачными<sup>8</sup>.

Не вдаваясь в подробности последующих попыток издания учебников, остановлюсь на работе 2009 г.: тогда был подготовлен учебник для VI класса, синхронизированный с курсом истории России<sup>9</sup>. Он вышел в одном из центральных издательств, в прекрасном полиграфическом исполнении, с продуманным методи-

<sup>7</sup> Магомедов Р. М. История Дагестана: Учебное пособие. VIII класса. Махачкала, 2002; Гаджиев В. Г., Шигабудинов М. Ш. История Дагестана для IX класса: Учебное пособие. Махачкала, 1993; Егорова В. П., Разаков М.-Г. А., Бабаев А.-М. Б., Магомедов М. А. История Дагестана: Учебное пособие для X класса. Махачкала, 1999.

<sup>8</sup> Багомедов Г. Р. Самостоятельная работа школьников при изучении истории Дагестана. Махачкала, 1997; Гасанов Р. Ш. История Дагестана в схемах и таблицах. Махачкала, 2010.

<sup>9</sup> Подробнее о попытках создания учебников и учебных пособий по региональной истории в Дагестане см.: Маньшев С. Б. Национально-региональный компонент исторического образования: основные тенденции и проблемы преподавания в Республике Дагестан // Преподавание истории в школе. 2019. № 7. С. 17–18.

ческим аппаратом<sup>10</sup>. Кроме того, специально к этому учебнику было подготовлено методическое пособие для учителей<sup>11</sup>. Однако данная линейка не была продолжена, и учебник не попал в школы.

Ни учителя, ни школьники, ни их родители не воспринимают региональную историю как немаловажную часть учебной программы. Подобные тенденции находят отражение и в исследованиях социологов: всего 19% родителей заявили об интересе к предмету «История родного края», а среди учащихся цифры были еще меньше — 13% опрошенных говорили о своем неравнодушии к данной дисциплине, а 5% отметили, что знания о родном крае им вовсе не нужны<sup>12</sup>.

В 2014 г. была создана особая комиссия по разработке новых учебников истории Дагестана, а к 2018 г. новая линейка для VIII–XI классов была готова к изданию. Однако Министерство образования и науки РД посчитало целесообразным синхронное изучение курсов «История России» и «История Дагестана», поэтому рукописи вновь вернулись авторам на переработку<sup>13</sup>.

Чиновники от образования лишь констатировали плачевное состояние преподавания региональной истории, а также декларировали свою «помощь» дидактическими материалами: кроссвордами и некими расплывчатыми «мультимедийными» заданиями<sup>14</sup>.

<sup>10</sup> Гаджиев М. С., Давудов О. М., Шихсаидов А. Р. История Дагестана с древнейших времен до XVI в. VI класс: Учебник для общеобразовательных учреждений Республики Дагестан. М., 2009.

<sup>11</sup> Мамцев В. В. История Дагестана с древнейших времен до XVI века. VI класс: методическое пособие к учебнику М. С. Гаджиева, О. М. Давудова, А. Р. Шихсаидова. М., 2010.

<sup>12</sup> Абакаров Р. И., Адиев А. З. Республика Дагестан // Межэтнические отношения и этнокультурное образование в регионах России / ред. В. А. Тишков, В. В. Степанов. М., 2016. С. 232–233.

<sup>13</sup> Об учебниках по истории Дагестана // Учитель Дагестана. 2018. № 19. С. 2.

<sup>14</sup> Методическое письмо по изучению истории Дагестана в образовательных организациях РД. Махачкала, 2016.

Такое положение дел привело к тому, что начиная с 2019 г. предмет «История Дагестана», вместе с рядом других региональных дисциплин, был выведен за рамки учебных планов образовательных учреждений республики. В последних же по времени выхода двухстраничных методических рекомендациях по преподаванию «Истории Дагестана», составленных Дагестанским институтом развития образования, мы не найдем ни одного ответа на вопрос о том, что делать с преподаванием региональной истории. Неназванные авторы, констатируя всем известную проблему, пишут: «Необходимо разработать четкую, согласованную концепцию преподавания истории Дагестана, в соответствии с ней составить примерную рабочую программу преподавания регионального курса»<sup>15</sup>.

Существует несколько путей выхода из сложившегося кризиса.

Первый из них — создание новой линейки учебников для VI–XI классов. К преимуществам данного подхода стоит отнести то, что данный курс будет синхронизирован с преподаванием истории России и учащиеся смогут понимать развитие тех или иных процессов как на общероссийском, так и на локальном уровне. Однако у этого пути есть и целый ряд недостатков. Это самый затратный по времени и средствам вариант, который на сегодня и был выбран в Дагестане. Подготовка новых учебников вновь затянется на годы и, как уже было не раз, ничем так и не закончится. Кроме того, здесь существует еще несколько проблем. Во-первых, откуда в VI и VII классах возьмутся дополнительные часы на преподавание региональной истории, учитывая тот факт, что учебные планы и так перегружены. Во-вторых, чиновники от образования почему-то забывают или же не знают вовсе, что преподавание предмета не сводится лишь к одной учебной книге для школьников: здесь необходим комплекс методических материалов как для учителей, так и для учащихся — поурочные разработки, карты, хрестоматии, рабочие

тетради. Создание всего лишь одной линейки учебников, закрепляющей отдельные факты и события, как некоего эталона будет способствовать развитию «усредненных» знаний учащихся. Поэтому необходимо думать о создании нескольких конкурирующих линеек, возможно даже для углубленного изучения. Но вряд ли региональные чиновники смогут найти средства на подобные проекты.

Не менее затратным и еще более спорным является создание учебно-методических комплексов по истории макрорегиона. Не секрет, что современное административно-территориальное деление — это наследие советской национальной политики, и вычленение тех или иных республик и краев в современных их границах является контрпродуктивным как с научной, так и с методической точки зрения. В связи с этим актуальным выглядит создание учебно-методических комплексов по истории Северного Кавказа, ориентированных на весь Северо-Кавказский Федеральный округ. В подобных пособиях могут быть отражены общие закономерности, которыми так или иначе пронизана история региона. Почти все народы Северного Кавказа так или иначе связаны с историей Кавказской войны, в том числе и казачество. На примере вхождения отдельных территорий в состав России возможно рассмотрение характерных особенностей имперской политики. С другой стороны, духовная и материальная культура продемонстрируют школьникам историко-культурное единство и особенности народов региона. И уже в качестве дополнительных приложений необходимо создание методических пособий для учителей в отдельных республиках, в которых бы на местном материале конкретизировались общие процессы. Такая работа возможна лишь при поддержке федерального центра и может быть осуществлена лишь под руководством Министерства просвещения РФ. Среди недостатков подобного проекта необходимо отметить нерешенные вопросы в кавказоведении, которые могут стать существенным препятствием на пути создания подобного рода пособий, например земельные и этнические конфликты.

<sup>15</sup> О преподавании регионального курса «История Дагестана» в 2020–2021 учебном году. Методические рекомендации. Махачкала, 2020.

Еще один способ решения проблемы — это создание новых учебных курсов. Например, некоторые дагестанские педагоги ратуют за внедрение интегративного курса «История и культура Дагестана». Возможно, это было бы и неплохо, но автор программы пытается создать какого-то «монстра», который включает в себя помимо истории элементы искусствоведческих, естественных и общественных наук. Да и преподавать его предполагается почему-то лишь в VIII–IX классах<sup>16</sup>.

Я же являюсь сторонником, на мой взгляд, наиболее оптимального варианта — создания учебно-методических комплексов — приложений к существующим федеральным линейкам учебников по истории России. Сегодня в структуре каждого учебника по отечественной истории есть темы, посвященные истории и культуре народов России. В соответствии с концептуальным видением авторов федеральных линеек можно было бы попытаться создать методические пособия для учителей. Что они должны собой представлять? Это не учебник и не последовательное изложение всей истории региона. Это — набор отдельных тем, которые в той или иной степени расширяют границы федерального учебника и дополняют представленную в нем информацию. Прежде всего, здесь необходим своеобразный конспект последних научных концепций и взглядов по рассматриваемым темам. Дело в том, что уровень и качество знаний учителей, преподающих региональную историю, не самый высокий, и они вряд ли будут обращаться к современным монографическим исследованиям или публикациям документов. Поэтому качественный обзор современной историографии — это главное, что должно быть в данном пособии. Далее — это список актуальной на данный момент литературы и опубликованных источников, которые при желании можно использовать не только в учебном процессе, но и для самообразования. К каждой теме необходим набор

<sup>16</sup> Данилюк М. Ю. Интегративный курс «История и культура Дагестана»: к вопросу о значении в образовательном процессе Республики Дагестан // АСТА HISTORICA: труды по историческим и обществоведческим наукам. 2020. Т. 3. № 2. С. 47–54.

хрестоматийных текстов, разных по своему характеру. Если говорить об истории Дагестана, то здесь есть огромный выбор — это и фольклорные материалы, и местные арабоязычные исторические хроники, а также русские источники. Дополнительным материалом по большинству ключевых тем может быть список художественной литературы или выдержки из нее. В качестве приложений необходимы иллюстрации и отрывки из художественных и документальных фильмов (или хотя бы их перечень), а персоналии тех или иных региональных деятелей, которые, к примеру, взаимодействовали с Русским государством, помогут создать у школьников более наглядное представление об изучаемой эпохе. И, конечно, все эти тексты должны сопровождаться соответствующими методическими материалами — разноуровневыми заданиями, которые развивают навыки и умения учащихся. Кроме всего прочего, такое решение проблемы прекрасно соотносится с требованиями концепции по преподаванию отечественной истории, в которой прописаны «согласование и гармонизация курсов региональной истории с курсом “История России”»<sup>17</sup>.

Такой подход дает несомненный простор для деятельности педагога, который может привлекать материалы по тому или иному временному периоду в зависимости от своих возможностей. У подобного варианта есть некоторые неоспоримые преимущества. Он не требует выделения для предмета дополнительных часов в перегруженной школьной программе: каждый учитель по своему желанию сможет использовать или не использовать региональные материалы. Он не требует больших временных затрат на создание полного курса по предмету, так как это всего лишь отдельные (ключевые) темы. Конечно, у такого подхода есть и недостатки — это отсутствие целостности в восприятии регионального историко-культурного процесса.

Главное, что создание учебно-методических комплексов или учебных пособий по одному из предложенных путей не должно исключать иных вариантов, что поможет обеспечить вариативность и даст возможность учителям выбирать

<sup>17</sup> Концепция преподавания учебного курса «История России»...

оптимальные подходы преподавания региональной истории, сделает предмет более интересным, позволит творчески подходить к процессу обучения, учитывая интересы и склонности учащихся.

## **Практические вопросы преподавания истории**



***Алексей Александрович Дружинин,***

аспирант ИГН МГПУ, учитель истории  
ГБОУ «Школа № 109 г. Москвы»

## **К вопросу об изучении «Ливонской войны» в основной общеобразовательной школе**

*Аннотация. В статье рассматривается отражение событий «Ливонской войны» в современных учебниках истории в свете актуальных дискуссий в отечественной исторической науке. Основное внимание уделяется проблемам адекватности используемой терминологии, освещению причин и итогов конфликта.*

**Ключевые слова:** XVI век, «Ливонская война», Иван IV Грозный.

Актуальность данной статьи обусловлена шероховатостями и непостоянством российско-европейских отношений, в настоящее время переживающих очередной кризис. Отношения остаются амбивалентными долгое время — еще со времен создания независимого Московского государства в конце XV века. И Ливонская война — первый крупный, можно с уверенностью сказать, учитывая ее размах, российско-европейский военный конфликт. А точнее, ряд конфликтов, который, на наш взгляд, ошибочно по сложившейся традиции называют «Ливонской войной». Относительно причин и итогов этой войны также существуют сложившиеся исторические стереотипы, однако в последние десятилетия ряд исследований позволяет сделать выводы о необходимости их корректировки. Современные учебники, несмотря на явный

прогресс в следовании современным исследовательским тенденциям, все же зачастую не дают полной картины этого события.

В настоящее время обучение в основной общеобразовательной школе проходит по учебникам трех издательств: «Дрофа», «Просвещение» и «Русское слово». Все издания соответствуют ФГОС и Историко-культурному стандарту, что подразумевает наличие в содержании книг единой концепции. Однако, даже несмотря на вышеупомянутое обстоятельство, одно и то же историческое событие может рассматриваться авторами по-разному: многое зависит от того, как и на каких событиях, причинно-следственных связях расставлены акценты. Таким образом, для дальнейшего рассмотрения концепции преподавания череды вооруженных конфликтов, традиционно именуемых «Ливонской войной», необходимо сначала рассмотреть, каким образом она отражена в этих учебно-методических комплексах. В первую очередь нас интересуют терминология, хронологические рамки и причины затяжного конфликта, поскольку по поводу последовательности событий в учебниках разночтений нет. Также нас волнует такой геополитический аспект, как выход России к Балтике.

Итак, по сложившейся традиции, цепь вооруженных конфликтов в Прибалтике принято называть «Ливонской войной», датируемой 1558–1583 гг. И именно под этим термином они рассматриваются в УМК всех трех издательств. Однако современные исследования показывают, что цепь военных конфликтов (безусловно, взаимосвязанных) современниками в качестве единого процесса не рассматривалась, а под единым именем была объединена значительно позже<sup>1</sup>. В таком случае правильнее было бы говорить о «балтийских войнах», как предлагает исследователь А. И. Филюшкин,<sup>2</sup> — территория войн не ограничива-

лась Ливонией, а касалась всего Балтийского региона. Хронологические рамки балтийских войн можно выделить следующим образом: русско-шведская война 1555–1556 гг., «война коадьюторов» в Ливонии 1556–1557 гг., русско-ливонская война («настоящая» Ливонская война) 1558–1561 гг., русско-литовская война 1561–1570 гг. (исследователь В. В. Пенской называет ее «Полоцкой войной» и определяет хронологию иначе: 1562–1570 гг.<sup>3</sup>), датско-шведская война 1563–1570 гг., русско-шведская война 1578–1583 гг., русско-польско-литовская война 1579–1582 гг., русско-шведская война 1589–1590 гг. В 1595 г. подписан Тявзинский мир между Россией и Швецией, казалось бы поставивший точку в этой череде конфликтов, если бы не последующая Смута и конфликт Швеции с Речью Посполитой за Ливонию.

Подобная хронология важна тем, что таким образом мы обнаруживаем совсем иные результаты войны. Так, если брать традиционно сложившийся подход, Ливонская война однозначно проиграна Россией. Однако, если рассматривать результаты балтийских войн, Россия проиграла лишь две из них: русско-шведскую войну 1578–1583 гг. и русско-польско-литовскую войну 1579–1582 гг., большинство же войн ею было выиграно.

Что касается Швеции, то Россия возьмет у нее реванш в 1595 г. К тому же, цитируя А. И. Филюшкина: «Когда мы говорим о балтийских войнах, то более выпуклой становится роль Швеции, Дании, Польши. Когда пишем “Ливонская война”, то на первый план выходит борьба России за Ливонию с остальными. Такой сдвиг акцентов создает россицентричную оптику конфликта и мешает поместить его историю туда, где ему надлежит быть, в контекст европейских войн XVI века»<sup>4</sup>.

Как видим, и хронологические рамки «Ливонской войны» требуют пересмотра: датой начала балтийских войн можно считать 1555 г., а дата конца конфликтов требует более внимательного рассмотрения. Так, можно считать, что эта кампания

<sup>1</sup> Пенской В. В. Ливонская война 1558–1561 гг. // История военного дела: исследования и источники. 2014. Специальный выпуск. II. Лекции по военной истории XVI–XIX вв. Ч. I. С. 134. URL: <http://www.milhist.info/lecture> (дата обращения: 19.10.2021).

<sup>2</sup> Филюшкин А. И. Первое противостояние России и Европы: Ливонская война Ивана Грозного. М., 2018. С. 30.

<sup>3</sup> Пенской В. В. Полоцкая война. Очерки русско-литовского противостояния времен Ивана Грозного. 1562–1570. М., 2019. С. 8.

<sup>4</sup> Филюшкин А. И. Указ. соч. С. 32.

с перерывами длилась еще почти столетие после традиционно принятой даты ее завершения (1583 г.): конфликт тлел постоянно, то разгораясь до военных действий, то затухая и переходя в фазу «холодной войны» — вплоть до Вечного мира с Речью Посполитой в 1686 г. Однако для удобства восприятия обучающимися условным концом балтийских войн, на наш взгляд, можно считать 1595 г. — дату подписания Тявзинского мира.

Причины затяжных военных конфликтов в учебниках отображены следующим образом. В учебнике издательства «Русское слово»: «...задачей, вставшей перед Российским государством, было обеспечение выгодных условий торговли на Балтийском море. <...> Однако торговлю на Балтике контролировали купцы немецких городов Прибалтики (Ливонии). <...> В Москве укреплялись настроения в пользу уничтожения этого барьера с помощью военной силы»<sup>5</sup>. Судя по предложению в конце раздела о результатах Ливонской войны: «Россия не только не вышла к Балтийскому морю, но и оказалась еще дальше от него отброшена», — можно сделать вывод, что авторы учебника разделяют устоявшееся мнение о том, что у России в XVI в. не было выхода к Балтике.

В учебниках издательства «Дрофа» причины описываются следующим образом: «Русское государство нуждалось в расширении связей со странами Запада. Речь шла не только о торговле — в перспективе виделись новые возможности развития страны, ее приобщение к достижениям европейской культуры. Торговые пути в Европу в основном проходили через Литву и земли Ливонского ордена. Однако в этих странах русские купцы сталкивались с жесткой конкуренцией. К тому же Польско-Литовское государство и Ливонский орден пытались контролировать прибалтийскую торговлю Московского государства, да и его общение с западными странами. С этим Иван IV не желал мириться»<sup>6</sup>.

<sup>5</sup> История России. XVI–XVII вв.: учебник для 7 класса общеобразовательных организаций / Е. В. Пчелов, П. В. Лукин; под науч. ред. Ю. А. Петрова. М.: Русское слово — учебник, 2017. С. 28–29.

<sup>6</sup> История России: XVI — конец XVII в. 7 кл.: учебник. И. Л. Андреев, И. Н. Федоров, И. В. Амосова. М.: Дрофа, 2016. С. 49.

Об итогах Ливонской войны авторы учебника пишут: «В 1583 г. было заключено Плюсское перемирие со Швецией. Россия потеряла Корелу, Ивангород, Ям, Копорье и часть побережья Финского залива»<sup>7</sup>. По приведенной цитате можно понять, что Россия, во-первых, имела выход к Балтике в период балтийских войн, во-вторых, не окончательно его утратила.

Учебник издательства «Просвещение» характеризует причины следующим образом: «Отсутствие портов на Балтийском море ограничивало русскую торговлю со странами Европы. В роли торговых посредников издавна выступали богатые города Ливонского ордена. Они всячески препятствовали развитию российской торговли. Между тем потребности экономического развития требовали установления широких хозяйственных связей России с передовыми европейскими странами. <...> Иван IV решил отвоевать владения Ливонского ордена, ослабленного внутренними раздорами, и заполучить гавани на Балтийском море»<sup>8</sup>. Географический вопрос, касающийся выхода к Балтике, авторы учебника представляют весьма противоречиво. С одной стороны: «Основная задача — выход к побережью Балтийского моря — не была решена», что позволяет сделать вывод о том, что Россия не получила выхода к Балтике, с другой: «Россия теряла все свои приобретения в Ливонии и на востоке Литвы, большую часть побережья Финского залива»<sup>9</sup>, что свидетельствует о том, что какая-то часть побережья Финского залива, а значит, и выход к Балтике, у России все же оставались.

Не отрицая правильности причин балтийских войн, указанных во всех трех учебниках, автор данной статьи все же предлагает скорректировать их, увязав с вопросом выхода к Балтике следующим образом: выход к Балтике на период начала цепочки военных конфликтов у России был — южное побережье

<sup>7</sup> Там же. С. 59.

<sup>8</sup> История России. 7 класс. Учеб. для общеобразоват. организаций. В 2 ч. Ч. 1 / [Н. М. Арсентьев, А. А. Данилов, И. В. Курукин, А. Я. Токарева]; под ред. А. В. Торкунова. М.: Просвещение, 2016. С. 66.

<sup>9</sup> Там же. С. 69.



Финского залива от устья реки Невы до устья реки Нарвы. Другое дело, что Россия, будучи еще государством средневековым, феодальным, не использовала его для торговли: там существовали мелкие фактории русских купцов, не имевших защиты и покровительства со стороны государства и потому не развивавшихся. Также не использовалась эта территория для постройки портов и флота. Иван IV, руководствуясь феодальной логикой, решил подчинить себе торговлю в Прибалтике путем завоевания, подчинения местных государств, местной торговли, обложения ее данью, что и вызвало ряд военных конфликтов, которые в совокупности можно обозначить как балтийские войны.



**Елена Федоровна Бехтенова,**

к. пед. наук, доцент, с. н. с. центра реализации проектов  
Института стратегии развития образования  
Российской академии образования



**Юлия Викторовна Дружинина,**

к. ист. н., доцент, доцент кафедры отечественной  
и всеобщей истории Новосибирского государственного  
педагогического университета

## «История на пленке»: диафильм как исторический источник при изучении Великой Отечественной войны

**Аннотация.** Авторы статьи обращаются к учебному диафильму как к историческому источнику, а также как к образовательно-развивающему и ценностно-воспитательному средству. В статье представлен алгоритм для работы со школьниками на уроках истории, позволяющий анализировать диафильм как: 1) источник, содержащий информацию о событиях Великой Отечественной войны; 2) источник, отражающий представления о Великой Отечественной войне того времени, в которое диафильм был создан; 3) исторический источник как комплексный контент для современного школьника, посвященный Великой Отечественной войне.

**Ключевые слова:** Великая Отечественная война, диафильм, урок истории, уровни изучения истории, исторический источник, методика преподавания истории.

Великая Отечественная война остается одной из важнейших тем, которую изучают современные школьники на уроках истории. Отметим, что важность обращения к этой теме на школьных уроках, во внеурочной деятельности исторической направленности, продиктована и таким важным документом, как «Концепция преподавания учебного курса «История России» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные общеобразовательные программы»<sup>1</sup>. При изучении этой сложной темы педагоги обращаются к фото- и видеоматериалам, источникам личного происхождения, положениям нормативно-правовых актов, издававшимся во время войны, вещественным источникам, хранящимся в школьных музеях и семейных архивах школьников, песням военных и послевоенных лет, посвященным событиям или героям военных действий, текстам стихотворений и художественных произведений, устным источникам и т. д. Педагоги-практики, исследователи предлагают многочисленные вариации того, как работать с этими информативными историческими источниками. Однако, на наш взгляд, в преподавательскую практику современного педагога следует добавить и материалы учебных диафильмов, посвященных Великой Отечественной войне.

Мы отдаем себе отчет, что в современный век цифровизации обращение к материалам диафильмов на школьных уроках, при первом приближении, представляется архаичным. В связи с этим выделим ключевые, на наш взгляд, причины своевременности обращения к материалам учебных диафильмов в современной образовательной практике.

<sup>1</sup> Концепция преподавания учебного курса «История России» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные общеобразовательные программы. URL: [http://www.instrao.ru/images/concept/Kontseptsiya\\_po\\_Istorii.pdf](http://www.instrao.ru/images/concept/Kontseptsiya_po_Istorii.pdf) (дата обращения: 15.06.2021).

Во-первых, учебные диафильмы изначально издавались для сопровождения образовательного процесса, чем выгодно отличаются, например, от не адаптированных для школьного возраста художественных и документальных кинофильмов, которые привлекают современных педагогов для формирования исторических образов у школьников. Художественные и современные документальные фильмы, в угоду коммерческой привлекательности, содержат искаженный изобразительный ряд, не позволяющий сформировать объективное представление школьников о прошлым («улучшенные», «модные» лица и фигуры актеров, спецэффекты во время съемки боевых действий и т. д.). В диафильмы же входят фотографии, которые являются более реалистичным источником, так как он включает в себя визуальный ряд, непосредственно относящийся к изучаемому временному периоду.

Во-вторых, диафильм — это комплексный исторический источник, который способствует формированию предметных, метапредметных, личностных результатов у школьников, что соответствует требованию нового Федерального государственного образовательного стандарта<sup>2</sup>.

В-третьих, использование «старых» средств обучения на уроках истории, каковыми являются диафильмы, способствует установлению конструктивного диалога между школой и семьей в рамках выполнения домашней работы учениками, организации воспитательного пространства, сохранению памяти семьи.

В-четвертых, вовлечение диафильмов в образовательный процесс способствует сохранению опыта предшествующих поколений наших коллег, которые использовали в своей профессиональной деятельности эти средства обучения. Кроме того, диафильмы дают возможность современному педагогу предлагать свои варианты работы с этим комплексным историческим источником, повышать свой профессионализм и проявлять креативность, включая устаревшие средства обучения в современную

<sup>2</sup> Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / Минпросвещения России. URL: <https://cdnimg.rg.ru/pril/212/71/14/64101.pdf> (дата обращения: 15.06.2021).

информационную образовательную среду, видеть их новые возможности.

Работа имеет актуальность и в связи с тем, что в ней отражен личный опыт авторов по изучению истории и организации работы школьников и студентов педагогических вузов с материалами диафильмов. Таким образом, в качестве исторического источника, подвергаемого нашему анализу в рамках данной статьи, являются диафильмы. Остановимся на отличительных чертах этого исторического источника.

В «Большой советской энциклопедии» отмечено, что диафильм — это «короткометражный фильм, составленный из ряда позитивных изображений (диапозитивов), объединенных общей тематикой или (реже) тематически не связанных друг с другом». Диафильмы «служат пособием для учебно-школьной, лекционной и пропагандистской работы, большое значение имеют для воспитания и развития эстетического вкуса, любознательности и трудовых навыков у детей»<sup>3</sup>. В связи с этим диафильм — специфическое визуальное средство обучения. Дело в том, что диафильм исторической тематики сочетает в себе черты таких исторических источников, как фотография и документальный фильм, не являясь ни одним из них. Так, фотография представляет собой законченное произведение и, даже если какое-либо событие отражено в серии фотографий, все равно каждая из них остается самостоятельным историческим текстом. В диафильме же все кадры, даже содержащие разные визуальные образы на отдельных кадрах, связаны между собой по смыслу текстом, который соединяет единым замыслом все кадры диафильма. Учебный диафильм по истории может включать в себя как фотографии, так и фрагменты художественных картин, плакатов, карикатур, карты, схемы и т. д.

В отличие от документального фильма, диафильм статичен, не содержит аудиосопровождения, и при его разборе не работает в полной мере принцип анализа, свойственный для видеофиль-

<sup>3</sup> Диафильм // Большая советская энциклопедия. URL: <https://bse.slovaronline.com/11452-DIAFILM> (дата обращения: 20.06.2021).

мов. Анализ кадра предполагает следующие действия: «необходимо оценить, какие инструменты использовались при его съемке и монтаже: точка съемки, ракурс, крупность, стык/склейка двух планов, наличие движения в кадре, панорамная съемка, поликадр (multiple shot), повтор кадров (акцент, установка на запоминание и узнавание зрителем), длина кадра, звук в кадре и за кадром»<sup>4</sup>. В то же время диафильм монтируется, как и документальные фильмы. При монтаже «возникает требование преемственности кусков действия. Каждый включенный в картину кусок должен или служить необходимым результатом предшествующих или обязательной предпосылкой для последующих, то есть наличие его в ряде кусков фильма должно быть оправдано»<sup>5</sup>.

В диафильмах также представлены такие варианты крупности кадров, как детальный — крупный — средний — общий — дальний. М. С. Звонарева отмечает, что «каждый из них позволяет зрителю воспринять определенную информационную нагрузку, а их (не)сочетаемость — увидеть, что пытается донести до зрителя автор фильма или как он стремится ввести его в заблуждение»<sup>6</sup>.

Отметим, что документальный фильм нередко сопровождается закадровым текстом, который произносится диктором с разным эмоциональным посылом, под музыкальное сопровождение и оказывает влияние на восприятие зрителем информации. В диафильме каждый зритель сам читает текст под изображением, содержащимся на кадре, самостоятельно синтезирует изображение и текст, делает выводы об увиденном. Изначально диафильмы были «без голоса», лишь со временем к художественным диафильмам стали прилагать пластинки с озвучиванием<sup>7</sup>. Учебные же фильмы содержали методические рекомендации или специальные брошюры с информационным текстом к кадрам диафильма.

<sup>4</sup> Звонарева М. С. Документальное кино как исторический источник: особенности анализа и интерпретации // Локус: люди, общество, культуры, смыслы. 2019. № 3. С. 103.

<sup>5</sup> Кулешов Л. В. Азбука кинорежиссуры. 2-е изд. М., 1969. С. 16.

<sup>6</sup> Там же. С. 103–104.

<sup>7</sup> Кузнецов С., Топорков Н. Советский диафильм. М., 1962. С. 136.

Интересен этот исторический источник и тем, что в советское время диафильмы наделяли воспитательной, образовательной, пропагандистской и другими функциями. В связи с этим в «теле» диафильма для уроков истории встроены важные источники, которые могут быть востребованы в современной образовательной практике.

Диафильм — многоуровневый источник. С одной стороны, он включает в себя визуальные образы, представленные в фотографиях, портретах, картинах и т.д., с другой, по мнению О.Ю. Стреловой, такие источники «являются ценными источниками по истории идей, общественных настроений, просвещения, повседневности, но своего времени»<sup>8</sup>. Таким образом, при работе с диафильмом на уроках истории учителю необходимо научить школьников осуществлять анализ разных по своим характеристикам и времени созданию исторических источников, что способствует развитию исторического мышления у ребят и их интереса к предмету.

Заметим, для нас диафильм на уроках истории интересен как исторический источник советского времени. Многие исторические сюжеты, запечатленные на пленке диафильма, позволят современному школьнику увидеть не только события изучаемого периода (1941–1945 гг.), но и то, как их воспринимали люди советского государства в более поздний исторический период — время, когда диафильм был создан.

На уроках истории в 10 классе при изучении темы «Великая Отечественная война» в качестве исторических источников можно использовать учебные диафильмы, посвящённые событиям, героям Великой Отечественной войны: «Начало Великой Отечественной войны» (1963 г.)<sup>9</sup>, «За Родину!» (1968 г.)<sup>10</sup>, «Это

<sup>8</sup> Стрелова О.Ю. Столетие российской революции 1917 года и актуальные проблемы исторического образования школьников (2-я часть) // Преподавание истории в школе. 2018. № 1. С. 17.

<sup>9</sup> «Начало Великой Отечественной войны». URL: <https://diafilm.net/diafilm/3621-nachalo-velikoy-otechestvennoy-voyny> (дата обращения: 10.05.2021).

<sup>10</sup> «За Родину!». URL: <https://diafilm.net/diafilm/3480-za-rodinu> (дата обращения: 10.05.2021).

было в Краснодаре...» (1979 г.)<sup>11</sup>, «Города-герои Великой Отечественной войны» (1986 г.)<sup>12</sup>, «Кого называют героями» (1987 г.)<sup>13</sup> и другие. Для работы в классе учитель может использовать имеющиеся в его методическом арсенале и сохранившиеся диафильмы либо обратиться к современным технологиям — использовать уже имеющиеся оцифрованные диафильмы.

Предлагаем различные уровни работы с данным историческим источником. На *первом уровне* со школьниками, изучающими историю на базовом или профильном уровне, прорабатывается информация, которая относится непосредственно к диафильму и исследуемому периоду: внутренний и внешний анализ источника, работа с иллюстративным рядом и текстом, информацией о Великой Отечественной войне, содержащейся в диафильме.

Переход на *второй уровень* работы с материалами диафильма как историческим источником актуален на профильном уровне изучения школьниками истории либо при организации исследовательской деятельности учащихся. На этом уровне предполагается осуществление школьниками анализа источника с позиции исторического периода, в который он был создан: выявление «скрытых» смыслов, которые неочевидны при первом ознакомлении с источником и обусловлены временем создания диафильма. Кроме того, важно проследивать современное восприятие и интерпретирование информации, представленной в диафильме.

*Третий уровень* организации деятельности школьников с материалами диафильмов также актуален при работе с ребятами, изучающими историю на углубленном уровне, так как этот этап работы предполагает, что ученик сам является автором, актуализирует в своем «продукте» значимые именно для него ценности,

<sup>11</sup> «Это было в Краснодаре...». URL: <https://diafilm.net/diafilm/7146-jeto-bylo-v-krasnodone.html> (дата обращения: 10.05.2021).

<sup>12</sup> «Города-герои Великой Отечественной войны». URL: <https://diafilm.net/diafilm/5844-goroda-geroi-velikoj-otechestvennoj-vojny.html> (дата обращения: 10.05.2021).

<sup>13</sup> «Кого называют героями». URL: <https://diafilm.net/diafilm/6497-kogo-nazyvajut-gerojami.html> (дата обращения: 10.05.2021).

смыслы и образы. На этом уровне предусмотрена творческая деятельность по осмыслению материала источника, создание учеником своего «продукта» на основе выявленной информации из источника на первом и втором уровнях. Ученик включается в конструктивный диалог разных поколений о значимости Великой Отечественной войны для современного общества, о роли диафильма в сохранении памяти о событиях 1941–1945 гг.

Далее мы предлагаем вариант организации познавательной деятельности школьников с диафильмом. В качестве примера будут использоваться материалы диафильма «Начало Великой Отечественной войны» (1963 г.)<sup>14</sup>.

Подводя итог, следует заметить, что использование диафильмов на уроках истории при изучении Великой Отечественной войны в качестве исторического источника способствует более детальному ознакомлению учеников с событиями, историческими деятелями изучаемого периода и пониманию важности этого времени для дальнейшего развития событий периода Великой Отечественной войны и в целом развития человечества. Кроме того, «история на плёнке» позволяет в доступной для школьников форме показать отношения к событиям начального периода войны современников, а также потомков — создателей диафильмов, жителей современной России. Кроме того, в процессе работы с диафильмами ребята учатся анализировать его как многоуровневый комплексный исторический источник, у школьников продолжает формироваться историческое и критическое мышление, интерес к исторической науке и исследовательской деятельности, творчеству, ценностное отношение к прошлому своей семьи и сохранению памяти о Великой Отечественной войне.

<sup>14</sup> Начало Великой отечественной войны. URL: <https://diafilm.net/diafilm/3621-nachalo-velikoy-otechestvennoy-voyny> (дата обращения: 10.05.2021).

Таблица 1  
Алгоритм анализа диафильма «Начало Великой Отечественной войны»  
как исторического источника

| Диафильм как исторический источник, содержащий информацию о начале Великой Отечественной войны | Диафильм как исторический источник 1950–19...-х гг.   | Диафильм как образовательно-развивающий и воспитательно-ценностный контент в современном образовательном пространстве   |
|--|---|---|
|  | <p>1 уровень</p> <p>1. В каком году и на какой студии был выпущен анализируемый диафильм? На каком языке содержится текст в диафильме? Где на пленке содержится эта информация? Диафильмы выпускались на центральной фабрике и в центрах союзных республик на родных языках. О чем свидетельствует этот факт?</p> <p>2. Содержится ли в диафильме информация об авторах / авторском коллективе, создавшем его? Почему создателем диафильма стали именно эти люди?*</p> <p>3. Prestижно ли было быть автором/создателем диафильмов в эти годы?</p> | <p>1. Можно ли считать диафильм историческим источником?</p> <p>2. Чем отличаются диафильмы учебные от документальных, художественных?</p> <p>3. Приходилось ли вам смотреть диафильмы? Вы смотрели их через фильмоскоп или на компьютере, телефоне? Нравится ли вам их смотреть? Какие эмоции у вас вызывает этот процесс? Почему? Как вы думаете, почему диафильмы были столь любимы в советское время людьми разных поколений? В чем их загадка и привлекательность для зрителя?</p> <p>5. Где сегодня можно найти и посмотреть диафильмы?</p> |

|  |   |   |
|--|---|---|
|  | 4. Предположите, кто мог показывать диафильм школьникам? Оказывало ли это влияние на восприятие изображенной в нем информации? Аргументируйте свой ответ. | 6. Чем диафильм может быть интересен и ценен для нас, людей, живущих в иное время? Что он обещает нам в понимании изучаемого периода времени и времени его создания? На основании чего диафильм можно считать источником по изучению рассматриваемого периода и времени его создания?<br>7. Что нового, ранее неизвестного, о начальном периоде Великой Отечественной войны вы узнали из диафильма? |
| 1. Какие события начала Великой Отечественной войны нашли отражение в диафильме?<br>2. Каких исторических персонажей вы можете назвать, просмотрев диафильм? Какие из них вам запомнились больше всего? Почему?  |   |   |
| 2 уровень  |   |   |
| 1. Что из диафильма мы можем узнать о начальном периоде Великой Отечественной войны, проанализировав источники изучаемого периода, содержащиеся в диафильме (фотографии, плакаты, документы и т. д.). Насколько разнообразны и объективно они отражают события изучаемого исторического периода? | 1. Почему создатели диафильмов, по вашему мнению, отразили именно эти аспекты начального периода Великой Отечественной войны?                             |   |

|  |  |  |
|--|--|--|
| 2. Ознакомьтесь с фотографией, содержащимися в диафильме. Предположите, кто и когда их мог сделать? Эти фотографии были сделаны во время открытой или скрытой съемки? Почему вы так думаете?<br>3. Почему в диафильме одни изображения представлены крупным планом, а другие — общим, дальним? Поясните свое мнение. | 2. Диафильм был создан в 19... году. Вспомните, что это за период в истории нашей страны, всеобщей истории. Чем он характеризуется? Могло ли это повлиять на отбор сюжетов для диафильма?<br>3. Имеют ли значение для восприятия информации, представленной на фотографиях, сведения об их авторе? Почему? |  |
| 4. Фокус внимания создатели диафильма заостряют на отдельных сюжетах больше, а на других — меньше. Как вы думаете почему?  | 1. Как бы вы расставили акценты в раскрытии темы, если бы делали диафильм сегодня?<br>2. Встречались ли вам уже где-либо исторические источники о начале Великой Отечественной войны, представленные в диафильме? Где они могут встречаться? О чем это свидетельствует?                                    |  |
| 5. Предположите, почему создатели диафильма смонтировали именно в этой последовательности изображения? Какую мысль хотел донести до зрителей автор   |  |  |

|  |   |  |
|--|---|--|
|  | диафильма? Как автор относится к событиям, о которых повествуется в диафильме? Из чего это следует?     |  |
| 4. Достаточно ли картографического материала, представленного в диафильме, чтобы составить представление о начальном периоде Великой Отечественной войны? Аргументируйте свой ответ. | 6. Как вы думаете, почему авторский коллектив выбрал именно те карты, которые представлены в диафильме? | 3. Ознакомьтесь с картами в современном школьном учебнике истории. Они посвящены тем же событиям, что и карты в диафильмах? Если карты совпадают, то почему выбор авторами диафильмов и современных учебников, был сделан в пользу именно этих карт? Поясните свой ответ. Какие дополнительные источники вы хотели бы привлечь для расширения представления о тех событиях, которые отражены на карте? |
|  | 7. Какие источники информации использует автор при создании диафильма, чем это объясняется?             | 4. Какими еще источниками вы бы дополнили диафильм для создания более полной картины представления событий начального периода Великой Отечественной войны как современник создания диафильма и как житель XXI века? Будет ли разница в подходе источников? Почему в современных школьных учебниках   |

|  |   |  |
|--|---|--|
|  |   | встречаются образы, картины, фотографии, которые содержатся и в диафильмах советского времени? |
| 5. Представьте, если бы диафильм был создан в 1941–1945-е годы, сюжеты для диафильма к уроку истории были бы теми же? Или автор предложил иной их набор? Почему? |   |  |
|  | 8. Предположите, почему автор диафильма отказались при его создании от использования цвета (при условии черно-белой пленки)? Поясните свое мнение. Изменилось бы ваше представление о событиях, если бы кадры были представлены в цвете?              |  |
|  | 9. На отдельных кадрах диафильма присутствует монтаж нескольких изображений в один кадр. С какой целью, по вашему мнению, это было сделано создателями диафильма? Оказывает ли это влияние на восприятие вами информации, содержащейся в таком кадре? |  |

|   |  |
|---|--|
| <p>6. Какие фразы, словосочетания, лозунги, относящиеся к началу периода Великой Отечественной войны, содержатся в тексте диафильма? Что вам известно об условиях их возникновения?</p>   | <p>10. Проанализируйте текст, содержащийся в диафильме. Как вы думаете, почему именно эти слова и смыслы были отобраны авторами? Какие события начального периода Великой Отечественной войны были наиболее значимыми для создателей диафильма — представителей того времени, в котором они живут и создают свои труды. Аргументируя свой ответ, можете обратиться к дополнительным источникам информации.</p> |
| <p>3 уровень</p>  |  |
| <p>Создайте собственный диафильм по теме «Начальный период Великой Отечественной войны», выбрав одно из событий этого периода для обсуждения на уроке истории. Составьте план расположения кадров диафильма (и разработайте макет кадров на компьютере / нарисуйте кадры). Каждый кадр сопроводите текстом (и заданиями). Будьте готовы к обсуждению вашего продукта в классе. Одной из особенностей диафильма, в отличие от фильма, является то, что он статичен и беззвучен, как немое кино. Выступите в роли звукорежиссера, подберите звуковое сопровождение к кадрам диафильма. Какую музыку, песни вы бы предложили к нему? Музыкальные и песенные произведения из какой исторической эпохи / исторического времени вам кажутся более подходящими для озвучивания данного диафильма? Аргументируйте свой выбор. Узнайте, хранятся ли у вас дома диафильмы? Чьи они? Есть ли среди них диафильмы, посвященные Великой Отечественной войне? Смотрели ли ваши близкие диафильмы о Великой Отечественной войне? Если смотрели, то в какой обстановке это происходило: в школе на уроках истории, в учрежденных культуры, в пионерских лагерях? Какие воспоминания о просмотре диафильмов подобной тематики сохранились?</p> |  |

|  |
|--|
| <p>Какие сюжеты о Великой Отечественной войне, которые изучали ваши старшие родственники в школе, им больше всего запомнились и почему? Совпал ли их интерес с вашим? Как вы думаете почему? Какие диафильмы покупали ваши родственники? Сохранилась ли традиция семейного просмотра диафильмов в вашей семье? Запишите воспоминания семьи по вышеперечисленным вопросам. Создайте пост на тему «Диафильмы о Великой Отечественной войне» на своей странице в социальной сети, организуйте обсуждение в комментариях к нему. Возможно разместить на страницах в социальных сетях ваши диафильмы, посвященные событиям начального периода Великой Отечественной войны, которые также могут сопровождаться комментариями ваших друзей, близких, читателями вашей страницы.</p> |
|--|

\* Задание повышенной сложности.





### Светлана Ивановна Плетнева,

учитель истории, педагог-библиотекарь и руководитель музея истории МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 28 имени С. Г. Молодова г. Челябинска»

## Социально-образовательный проект «Я поведу тебя в музей»

**Аннотация.** В статье даны методические рекомендации по проведению социально-образовательного проекта «Я поведу тебя в музей». Представлен положительный опыт дистанционного обучения в дополнительном образовании по военно-исторической тематике.

**Ключевые слова:** Великая Отечественная война, проектные технологии, традиционные и дистанционные формы работы.

Сообщество музеев образовательных организаций города Челябинска традиционно ежегодно в течение учебного года, с октября по апрель, реализует городской конкурсный социально-образовательный проект «Я поведу тебя в музей»<sup>1</sup> с целью освоения детьми историко-культурной среды города Челябинска и ознакомления с музейным потенциалом образовательных организаций. Задачи проекта — развивать интерес обучающихся к историко-культурному наследию и его сохранению, знакомить с историко-культурным потенциалом музеев образовательных

организаций города Челябинска, воспитывать умение воспринимать предметный мир культуры, формировать историческое сознание, патриотизм и музейную культуру, развивать социальную и творческую активность обучающихся. Проект проводится для обучающихся с первого (второго) класса школ до студентов и курсантов высших образовательных учреждений. Регистрация участников на сайте проекта проходит в двух направлениях. Во-первых, принимающая сторона, то есть музеи образовательных организаций и музеи — социальные партнеры готовят вопросы по маршруту своего музея. Это дифференцированные для трех возрастных групп пять заданий-вопросов по изученному или ознакомленному материалу в офлайн-режиме и десять-пятнадцать заданий онлайн. Во-вторых, команды классов, групп, индивидуальные участники и семьи проходят регистрацию на сайте проекта, получают номер участника и информацию в виде чек-листа о количестве музеев в данном учебном году. На одной стороне листа — приглашение команде в музей, на другой — таблица, состоящая из количества музеев (пазлов). При посещении музея и выполнении заданий команда получает фрагмент картинки (пазл) для таблицы и количество баллов за выполненные задания по маршруту музея. Обычно картинка из пазлов — это фотография известного в городе памятника, исторического сооружения. Например, в прошлом году была фотография памятника «Танк ИС» на Комсомольской площади, а в этом году собирали из фрагментов фотографию памятника «Катюша». Добавлять и регистрировать команды можно весь период игры. А задания принимающих музеев рассматриваются и утверждаются комиссией в октябре, так как с ноября начинается активная часть проекта — путешествия команд по музеям города. В конце апреля завершается активный период проекта и подводятся итоги по четырем номинациям: «Самый активный участник» (участник, посетивший наибольшее количество школьных музеев), «За лучшее знание музеев образовательных учреждений» (участник, набравший наибольшее количество баллов), «Самая активная школа» (школа, участники из которой суммарно посетили наибольшее

<sup>1</sup> Об организации и проведении социально-образовательного проекта «Я поведу тебя в музей». 29.09.2020. URL: <https://chel-edu.ru/docs/?id=3626//> (дата обращения: 11.07.2021).

количество школьных музеев), «Самое интересное задание» (команды-участники оценивают задания музеев-площадок проекта).

Сравню участие команд МБОУ «СОШ № 28 имени С. Г. Молодова г. Челябинска» за два последних учебных года. В 2019/2020 учебном году от нашего образовательного учреждения принимали участие три команды третьих классов в общем количестве тридцать человек. С помощью родителей мы посетили 17 музеев образовательных организаций города Челябинска. Практически все музеи посвящены военной тематике Великой Отечественной войны. Приведу только некоторые примеры: музей МБОУ «СОШ № 115 г. Челябинска» «Защитники Ленинграда», музей 96-й добровольческой танковой бригады имени Челябинского комсомола (МБОУ «СОШ № 53» и МБОУ «СКОШ № 10», музей «Гимназии № 1» о выпускниках — добровольцах, музей «Река времени» гимназии № 10 о эвакуационных госпиталях в Челябинске.

Информация о посещении музеев и выполнении заданий командами освещалась под хештегом #яповедутебявмузей2019 в социальной сети «ВКонтакте» и на платформе Youtube, за что начислялись дополнительные баллы командам. Яркая положительная сторона непосредственного очного офлайн-посещения музеев отражена в наших фото- и видеодокументах. Живая речь, монологи и диалоги руководителей музеев и экскурсоводов, представляющих свои выставки и экспозиции, методические приемы и наработки вызывали неподдельный интерес к темам экскурсий. Например, руководитель музея 96-й танковой бригады имени Челябинского комсомола, Игорь Валентинович Ковшов, начиная рассказ о маленьком герое бригады Сереже Батищеве, спрашивает: «Что было бы со всеми нами, если не было бы победы советского народа в Великой Отечественной войне?» А юные экскурсоводы из музея «Защитники Ленинграда», после рассказов о героической стойкости блокадного Ленинграда, на контрасте с блокадной нормой хлеба, специально сделанной по блокадному рецепту работниками столовой школы, угощают посетителей своего музея сдобными булочками из пшеничной муки. Такие моменты остаются в памяти навсегда! А сложности

в виде перевозки детей до места и договоренностей о времени посещения музеев отступают на второй план.

В 2020 г. из-за пандемии образовательный процесс претерпел серьезные изменения и социально-образовательный проект «Я поведу тебя в музей» перешел в дистанционные формы. Положительными явлениями проекта стали расширенные возможности в количественном привлечении участников и качественные результаты онлайн-посетителей музеев в виртуальном пространстве на различных образовательных площадках. На примере школы № 28 Челябинска отмечу, что количество наших участников возросло до двухсот человек из семнадцати команд. В целом по городу интерес к дистанционному проекту проявили в пять раз больше участников, чем в традиционном формате.

Если сравнивать заявленные на проект музеи образовательных организаций города за два последних года, то их количество также возросло, примерно на треть, с двадцати четырех до тридцати семи организаций. Каждый музей уникален, но все они связаны в большей или меньшей степени общей военной тематикой. Школьные музеи хранят и пропагандируют вклад Урала в победу в Великой Отечественной войне.

Приведу примеры самых интересных форм дистанционных заданий на различных онлайн-платформах, которые выполнили участники наших команд. Например, платформа LearningApps — полностью бесплатный онлайн-сервис из Германии, позволяющий создавать интерактивные упражнения для проверки знаний познавательного-развлекательного характера, сервис ориентирован на учителей средних школ<sup>2</sup>. Музей школы № 86 имени Ж. Я. Котина подготовил для проекта квест на данной платформе о выдающемся конструкторе Челябинского тракторного завода, Герое Социалистического Труда, четырежды лауреате Государственной премии, заслуженном деятеле науки и техники СССР Жозефе Котине. Под его непосредственным руководством на ЧТЗ в годы войны было освоено серийное производство тяжелых

<sup>2</sup> LearningApps: как создавать задания? URL: <https://teachbase.ru/obuchenie/kak-sozdavat-zadaniya-v-servise-learningapps> // (дата обращения: 09.07.2021).

танков прорыва КВ, ИС, самоходных артиллерийских установок и средних танков Т-34<sup>3</sup>. Участники проекта из дома индивидуально, руководствуясь рекомендациями руководителя команды, познавательно-интерактивно познакомились с личностью главного героя музея. На данной платформе представлен материал Музея Военно-морского флота (МАОУ «СОШ № 147 г. Челябинска») <sup>4</sup>. В традиционной форме на его базе проводятся музейные гостиные, уроки мужества, встречи с ветеранами флота, в торжественной обстановке проходят проводы призывников на подводную лодку «Челябинск» и эсминец «Безудержный», учащиеся школы и гости музея имеют возможность общаться с моряками подшефных кораблей.

После виртуального знакомства многие музеи предлагают выполнить различные по сложности и конструкции задания в «Яндекс Формах» или «Google Формах» (это онлайн-сервисы для создания форм обратной связи, онлайн-тестирований и опросов) <sup>5</sup>. Например, «Яндекс Формы» для онлайн-викторины использовал Мультимедийный исторический парк «Россия — моя история» <sup>6</sup>. Музей «Гимназии № 23 города Челябинска» в «Google Формах» представил задания о своем выпускнике, боевом летчике-штурмовике, Герое Советского Союза Василии Денисовиче Луценко. <sup>7</sup> В номинации «Самое интересное задание» музей истории школы № 28 города Челябинска занял почетное второе место, представив

<sup>3</sup> Квест от музея имени Ж.Я. Котина (школа № 86). URL: <https://learningapps.org/15112860//> (дата обращения: 09.07.2021).

<sup>4</sup> Я поведу тебя в Музей. Школа 147. URL: <https://learningapps.org/display?v=pjhsdz1sk20//> (дата обращения: 09.07.2021).

<sup>5</sup> Соловьева Е. Все возможности Google Форм. 18.12.2017 / URL: <https://netology.ru/blog/google-formy//> (дата обращения: 10.07.2021).

<sup>6</sup> Онлайн викторина Мультимедийного исторического парка «Россия — моя история». URL: <https://forms.yandex.ru/u/5fae5be01a1a542afc1c0b34/> (дата обращения: 10.07.2021).

<sup>7</sup> Вопросы для групп социально-образовательного проекта «Я поведу тебя в музей», 2020 URL: [https://docs.google.com/forms/d/1Gbr4w47JIKVihXQFg16r67hq9Wte5G4SSFmJF2s69y0/viewform?edit\\_requested=true//](https://docs.google.com/forms/d/1Gbr4w47JIKVihXQFg16r67hq9Wte5G4SSFmJF2s69y0/viewform?edit_requested=true//) (дата обращения: 09.07.2021).

вив для посетителей сайта виртуального музея школы<sup>8</sup> в разделе «Я поведу тебя в музей» дифференцированные по трем возрастным группам викторину и квесты по маршрутной карте в различных видах заданий: тесты, ребусы, кроссворды, рассказ по картине, анализ документов, работа с сайтом, выбор нескольких верных ответов, задания на сравнения и соотношения элементов. Ресурс «Google Формы» удобен многими позициями: отвечать можно по ссылке в группе или индивидуально, ответы записываются, баллы подсчитываются, можно включить функцию многократного ответа, пока не достигнешь максимального балла и не отработаешь материал. Для сравнения в традиционном формате проекта музей «История школы № 28 города Челябинска» предлагали следующие варианты вопросов *викторин для участников 1–4-х классов*:

1. Кому вручались памятные знамена?
2. Что вы узнали об уникальном экспонате нашего музея?
3. Как должен храниться уникальный экспонат?
4. Кто должен быть знаменосцем школьного памятного знамени?
5. Какие еще экспонаты хранятся вместе с уникальным?

Викторина для 5–8-х классов:

1. Что вы знаете о легендарном подвиге экипажа Н. Ф. Гастелло?
2. «Тыл ковал победу» — как понимаете это выражение? Какие подтверждения этому есть в нашем городе, назовите наших учителей — участников Великой Отечественной войны, выберите в нашем музее уникальный экспонат по этой теме.
3. «Великая Отечественная война» и «Вторая мировая война» — какое понятие больше подходит для нашей страны?

Викторина для 9–11-х классов:

1. Назовите выпускников нашей школы, награжденных самой высокой наградой Родины?

<sup>8</sup> Музей истории школы № 28 города Челябинска. URL: <http://museum28.ru/> (дата обращения: 11.07.2021).

2. Кто может быть удостоен звания Героя?
3. Что вы знаете о подвигах наших выпускников-героев?
4. Кто присваивает звание «Героя»?
5. Что обозначают цвета ленты высокой государственной награды?

Интересной находкой для презентации школьного музея и заданий проекта стало создание виртуальной страницы в социальной сети «ВКонтакте» музея-комплекса «Долг. Отечество. Память» школы № 3 города Челябинска<sup>9</sup>. Музей был открыт по инициативе ветеранов 20-й Гвардейской Криворожской стрелковой дивизии и посвящен ее героической истории. Разработчики заданий предлагают посетителям нетрадиционные задания, например: исполнить военный танец или песни военных лет «Катюша», «Священная война», записать видео и прислать в музей; посмотреть художественные фильмы о войне «Солдатик», «Сын полка», «Сядь рядом, Мишка!» и ответить на вопросы по сюжету и героям фильма; рассмотреть фотографии уникальных экспонатов музея, таких как шкатулка с Залиманского плацдарма, посылка на фронт, кисет деда, табакерка, вырезки из газет военных лет, награды Великой Отечественной войны ветеранов 20-й Гвардейской, полевая сумка, оружие немецких и русских солдат, и узнать историю этих экспонатов или их названия.

Отдельного внимания стоит Музей истории Калининского района города Челябинска МАОУ «СОШ № 154», подготовивший виртуальный полет над Уралом — «опорным краем державы». На своем сайте<sup>10</sup> разработчики раскрыли тему: «Металлурги Челябинска в предвоенный и военный периоды» с точки зрения историков, урбанистов, искусствоведов и архитекто-

ров. Посетители виртуального музея непринужденно, в игровой интерактивной форме находят информацию по вопросам данной темы проекта.

Во время регистрации участники проекта составляют визитную карточку, в которой указывают свои личные данные, электронный адрес музея и школы. Именно электронный адрес стал связующим звеном между руководителями музеев и капитанами команд. Большинство школьных музеев в дистанционном формате присылало свои задания в виде презентаций *Microsoft PowerPoint* или текстовых документов *Microsoft Word*, которые требовали дополнительных ресурсов в виде распечатки заданий для команд или переработки, адаптации для аудитории. Таким образом накопилось целое портфолио виртуальных экскурсий и заданий от школьных музеев города по военной тематике. Этим местным краеведческим материалом можно разнообразить уроки истории, обществознания, литературы, географии. Его можно предлагать обучающимся при подготовке домашнего задания, в виде сообщений, докладов, рефератов и даже создания новых проектов — исследовательских работ. Учитель может разрабатывать программу внеурочной деятельности или модульного курса дополнительного образования на содержательной базе школьных музеев города, например по теме «Тыл фронту».

<sup>9</sup> Музей 147/20. «Долг. Отечество. Память»: Музей МБОУ СОШ № 3 города Челябинска. URL: [https://vk.com/museum\\_3/](https://vk.com/museum_3/) (дата обращения: 11.07.2021).

<sup>10</sup> Путешествие в город трудовой славы. Metallурги Челябинска в предвоенные и военные годы. Сайт музея калининского района города Челябинска школы 154. URL: <https://alvin211.wixsite.com/website-1> // (дата обращения: 11.07.2021).

**Материалы для углубленного  
чтения**



***Игорь Львович Андреев,***

к. ист. н., заведующий кафедрой отечественной истории  
Московского городского педагогического университета

## **Изучение Северной войны и реформ Петра I в школьном курсе истории основной школы**

***Аннотация.** Статья в популярной форме излагает основные события и проблемы, которые требуют освещения при изучении правления Петра I в средней школе. Автор предлагает перечень событий, фактов, интересных деталей и цитат, которые могут быть использованы на уроке.*

**Ключевые слова:** *Петр I, Российская империя, Полтавская битва.*

**И**стория России в годы правления Петра I вызывает неизменный интерес у школьников. Не менее популярна эта эпоха и среди учителей. Достаточно посмотреть на количество выложенных уроков по петровской эпохе в МЭШ, чтобы убедиться в этом. Подобный интерес объясним: это время не только насыщено яркими и захватывающими событиями, но и важно в плане понимания тех основ, которые во многом предопределили всю последующую историю России. И если первое объясняет живой интерес школьников, склонных, в силу возраста, к эмоциональному восприятию прошлого, то второе становится важным для учителей: петровская тема, как никакая другая, открывает возможность «презентации» истории как научной дисциплины и учебного предмета.

Примечательно и то, что история правления Петра I позволяет затронуть темы самого разного масштаба: здесь присутствуют темы глобальные, которые, взяв начало в петровском времени, пронизывают последующие два столетия имперского периода, а значит, позволяют проследить их дальнейшее развитие, выявить закономерности и найти причинно-следственные связи. И здесь же темы по микроистории, столь же нужные для преподавания, поскольку «заселяют» историю живыми людьми и передают неповторимый образ эпохи преобразований.

Тематика настоящего издания определяет предмет разговора. Речь пойдет о войнах, которые выпали на время правления Петра I. В этом плане его царствование — одно из самых беспокойных в отечественной истории. Соотношение мирных и военных лет далеко не в пользу первых. В годы регентства царевны Софьи Россия в составе антитурецкой коалиции вступила в войну с южным соседом и его вассалом — Крымским ханством. После падения правительства Софьи эту войну унаследовал Петр, который с юношеским азартом устремился к Азову и Азовскому морю. Война закончилась подписанием Константинопольского мира, который, однако, не принес стране долгожданного покоя. На следующий день по получении известия о его подписании, 19 (30) августа 1700 г., Петр объявил войну Швеции. То было выполнение обязательств, взятых перед союзниками: Данией и Саксонией, уже начавшими военные действия. Впрочем, Дания к этому моменту уже успела заключить Травендальский сепаратный мир со шведским королем Карлом XII, удивившим всю Европу быстротой и решительностью своих действий. Шведские войска неожиданно высадились близ Копенгагена, принудив застигнутого врасплох короля Христиана IV выбросить белый флаг.

Двадцать один год Северной войны наложил неизгладимый след на проводимые преобразования. Но прежде чем остановиться на истории Северной войны и ее влиянии на преобразования, напомним, что вскоре после заключения Ништадтского мирного договора со Швецией военные действия начались на Каспии. Правда, Персидский (Каспийский) поход оказался непродолжи-

тельным (1722–1723) и по его окончании наступил долгожданный мир. Таким образом, из 43 неполных лет царствования Петра (самого продолжительного в династии Романовых), 37 лет пришлось на войны. Уже одни эти цифры дают повод учителю вместе с учащимися поразмышлять о том тяжелейшем бремени, которое пришлось выдержать стране в этот период.

Очевидна неразрывная связь петровских преобразований и Северной войны. Война во многом определила не только направленность и темпы реформ, но и их содержание. Историки даже придумали метафору, отражающую характер этой связи: «реформы, облаченные в военный мундир». Метафора имеет свой «перевод» на язык понятий и категорий: в процессе преобразований возникла «имперская» или даже «милитаризованная элита», склонная мыслить, подчиняться и управлять по-военному.

Естественно, для школьного урока академический спор о степени милитаризации в результате войны и реформ правящего сословия мало уместен. Но подчеркнуть заметное возрастание военного начала в жизни элиты целесообразно. В частности, восьмиклассники могут прийти к этому заключению, изучая Табель о рангах с заметным преобладанием военных чинов над чинами статскими.

Разговор об этом уместно завести, предварительно познакомив учащихся с понятиями личного и потомственного дворянства. Это тем более необходимо, что без этих знаний многое останется непонятным при изучении «золотого века» русской культуры на уроках истории и литературы. Петр I, озабоченный притоком «свежей крови» в дворянское сословие, создал «вертикальный лифт», позволявший выходцам из низших сословий радикально изменить свой статус. Для этого человек, оказавшийся на военной или гражданской службе, должен был получить первый (низший) классный чин (ранг). Институт одворянивания стимулировал личную заинтересованность в службе, поскольку основанием для продвижения становилось не происхождение, а личные заслуги и выслуга (продолжительность службы). «Социальный лифт», запущенный Петром I, будет действовать на протяжении

двух столетий, поставляя на государственную службу «свежеиспеченных» дворян — выходцев из духовного, городского и даже «подлого» сословий. Петр I видел в этом реализацию принципа «государственной пользы». И в самом деле, приток инициативных, служивших не за страх, а на совесть новых дворян, способствовал укреплению аппарата управления и армии, особенно нуждавшейся, из-за высоких потерь, в постоянном пополнении обер-офицерских кадров.

Характерно, что институт одворянивания имел свои особенности. На военной службе потомственное дворянство военнослужащий получал уже с присвоением первого обер-офицерского звания (прапорщика), тогда как на гражданской службе первый низший чин давал права лишь на личное дворянство. В дальнейшем, чтобы передать дворянское звание своим детям, т. е. получить потомственное дворянство («хотя бы и низкой породы были»), выходцу из низов надо было дослужиться до чина коллежского асессора — VIII ранга по Табели о рангах<sup>1</sup>. Таким образом Петр I выражал свое предпочтение военной службе перед статской. В целом военная служба усилиями Петра приобрела высокий статус. В самосознании «благородного сословия» она считалась самой престижной и почетной для дворянина.

Северная война во многом определила сам ход преобразований. Ее неудачное начало — поражение русских войск под Нарвой в ноябре 1700 г. — заставило Петра прибегнуть к мерам экстраординарным и отчасти даже хаотичным. Их главной целью стало скорейшее восстановление и создание армии, способной противостоять шведам. В итоге принимаемые меры были нацелены, прежде всего, на получение быстрого результата.

После Полтавской виктории наступил новый — второй этап в истории петровских преобразований. Угроза военного поражения с утратой территорий, позволявших выйти на берега Балтики, была снята с повестки дня. И хотя до мира оставалось пройти еще больший временной путь, чем до Полтавы, рефор-

<sup>1</sup> При Николае I в 1845 г. условия для получения личного и потомственного дворянства были изменены в сторону ужесточения требований.

мы приобретали все более продуманный, основательный и отчасти даже планомерный характер. Особенно важно подчеркнуть, что именно в последнее десятилетие правления Петра были созданы государственные институты и проведены социальные изменения, которые завершили процесс оформления абсолютизма в России.

*Методически на уроке можно предложить восьмиклассникам назвать даты создания государственных институтов, часть из которых просуществовала вплоть до 1917 года: Сенат, Синод, коллегии, институт прокуратуры (Генеральный прокурор), а также введённые Табели о рангах и подушной подати. Далее следует задаться вопросом, почему самые существенные преобразования пришлись именно на эти годы. Поиск ответа на этот вопрос позволит закрепить знания учащихся о двух этапах в истории петровского реформирования, с краткой оценкой каждого этапа и их связью с ходом Северной войны.*

Остановимся чуть подробнее на первом этапе реформ. Для Петра эти годы были крайне напряженными. Особенно в первые месяцы после Нарвы. В ожидании вторжения Карла XII, куда бы царь ни бросал взгляд, везде ощущался упадок духа, везде была нехватка и нехватка ресурсов.

Болезненны были потери в офицерском корпусе: одних только генералов было пленено 10 человек! Перед царем вставал острый вопрос: кем их заменить и где найти знающих начальных людей, умеющих воевать не по старинке?

Потеряна была вся артиллерия — полевая и осадная, свыше 180 орудий со всеми припасами и порохом. Такое быстро нельзя было восполнить!

Остро не хватало денег, жизненно необходимых для строительства Вооруженных сил, «понеже деньги суть артериею войны». Где их найти?!

Шведы в кирхах вывесили трофейные знамена, взятые под Нарвой, для своего торжества и на посмеих над русскими. А с ними над царем смеялась вся Европа. В итоге при европейских дворах



русскими послами открыто пренебрегали и не желали иметь никакого дела. Как можно было пережить подобное унижение?

Казалось, перед таким обилием проблем оставалось только опустить руки. Но именно в это время Петр проявил необычайную силу воли и колоссальную энергию.

*Рассказывая об этом периоде деятельности царя-реформатора, учитель получает благодатный материал для раскрытия одной из сквозных тем всего школьного курса истории — роли личности в истории. Здесь важно, чтобы учащиеся не только уяснили, по каким критериям оценивается личность, но и смогли спроецировать эти критерии на деятельность конкретного героя. Результат этой проекции очевиден: Петр аргументированно предстает как выдающийся государственный и военный деятель, оказавшийся способным вынести правильные уроки из жестокого поражения, сформулировать главные цели перед подданными, изыскать и сконцентрировать скудные ресурсы на нужных направлениях, найти, наконец, исполнителей его замыслов.*

Чтобы убедительнее представить перед учащимися личность Петра, уместно познакомить их с источниками, не всегда размещенными в учебниках и хрестоматиях, где царь сам дает оценку своим действиям. Так, чрезвычайно показательны уроки, извлеченные Петром из нарвского поражения. Нельзя не поразиться точности и беспощадности анализа причин неудачи. Царь не искал себе оправдания. Он выделяет главное — превосходство регулярной армии шведов над еще «неискусной» русской армией, ставшее следствием превосходства Швеции в целом, давно уже приобщившейся к плодам европейской цивилизации.

*«Надлежит разумать, над каким войском шведы оную (т.е. победу) получили? <...> Единым словом сказать, все то дело, яко младенческое игранье было: а искусство ниже видали. То какое удивление такому старому, обученному и практикованному войску над таким неискусным сыскать викторию? Правда, сия победа в то время зело была печально чувственной <...> Но ныне, когда о том подумашь, воисти-*

*ну не в гнев, но милость Божию исповедати долженствует: ибо ежели бы нам тогда над шведами виктория досталась, будучи в таком неискусстве во всех делах как воинских, так в политических, то в какую ж беду после нас оное щастие свергнуть могло, которое оных шведом, уже давно во всем обученных и славных в Европе под Полтавой так жестоко низринуло, что всю их максимум низ к верху обратило: но когда сие нещастие (или, лучше сказать, великое щастие) получили, тогда неволя леность отогнала и ко трудолюбию и искусству день и ночь принудила»<sup>2</sup>.*

Нарва заставила Петра окончательно осознать, что для победы над грозным соседом недостаточно создать только регулярную армию. Нужно преобразовать всю страну — от экономики до образования, заимствуя и опираясь на достижения и опыт западноевропейских стран.

*Уместно, на наш взгляд, обратить внимание школьников на парадоксальный вывод Петра, который поражение — «нещастие» — обращает в «великое щастие». На подобное признание способна лишь незаурядная личность. Предложив восьмиклассникам прокомментировать эти строки, учитель получает возможность остановиться на еще одной стороне личности реформатора: он умел заглядывать в будущее, хорошо понимая, что создается оно в настоящем.*

У учащихся петровские усилия после Нарвы обычно ассоциируются с расхожей историей со снятием колоколов. Акция была масштабной: к лету 1701 г. со звонниц и колоколен отправили в переплавку четверть колоколов. Добавим к этому не менее запоминающиеся акции, предпринятые Петром для восстановления артиллерии. Так, испытывая острую нехватку меди, царь приказал снять... медную кровлю с Теремного дворца в Кремле!

Еще пример: на переплавку шли не только колокола и колокольный лом, но и старые орудия, в частности отлитая мастером

<sup>2</sup> Журнал или поденная записка блаженные и вечнодостоинные памяти государя императора Петра Великого с 1698 г. даже до заключения Нейштадтского мира. Ч. 1. СПб, 1770. С. 32–33.

Степаном Петровым в 1555 г. пушка «Павлин» весом почти 17 тонн. Она была установлена на специальном помосте рядом с Царь-пушкой близ Фроловских ворот и должна была прикрывать переправу через Москва-реку. Именно об этих двух орудиях немецкий посол докладывал своему императору Максимилиану II Габсбургу, что у московского царя такие пушки, «что кто не видел их, не поверит описанию». Ко времени Петра подобные орудия безнадежно устарели и правитель отправил «Павлин» в горн. Но вот поступать подобным образом с Царь-пушкой он не стал. Петр ценил уникальное. К тому же Царь-пушка оставалась одним из впечатляющих символов могущества Московского государства.

Петр очень спешил с восстановлением военной мощи России. «Для Бога, поспешайте с артиллерию», — торопил он Андрея Виниуса, которому был поручен после Нарвы Артиллерийский приказ. Надо отдать должное царю: под его приглядом все «поспешали» удивительно быстро. Да и пригляд был не только зорким, но и грозным, в духе скорого на расправу монарха. Когда Петр узнал от Виниуса о «помешках» с изготовлением лафетов для орудий, виновных от имени царя предупредили, что отвечать им придется не только деньгами, но и головами. Внушение подействовало — никому не хотелось остаться без голов. Очень быстро русская артиллерия по количеству превзошла шведскую, а после того, как заработали плавильные заводы на Урале, обошла и по качеству, благо найденная руда оказалась с высоким содержанием железа. Вскоре иностранные представители при дворе царя должны были признать, что русская артиллерия «содержится превосходно».

Высокими темпами продвигалось развитие ружейного дела. Из-за недостатка в вооружении ружья, а также отдельно стволы и кремневые замки закупали за границей, что было крайне накладно. Английские негодянты подымали цены до 15 рублей за ружье, тогда как ружья тульских мастеров обходились казне в 60 копеек. Очевидна была необходимость в скорейшем расширении собственного производства. Появляются заводы в Олонце,

Петербурге (1707 г., «Ружейный двор»), Туле. Уже в 1701 г. взамен утраченных в первой Нарве было изготовлено около 6 тысяч ружей. Это много, учитывая возможности отечественного производства, и крайне мало, если обратиться к потребностям армии. Но уже пять лет спустя производство ружей увеличивается более чем в два раза и продолжает дальше расти высокими темпами.

Из посленарвских мер в федеральных учебниках обязательно упоминается также о переходе к новому способу комплектования армии — рекрутской системе и строительство уже упомянутых металлургических предприятий на Урале.

Этим список усилий, естественно, не ограничивается. Можно пополнить его, что позволит расширить знания восьмиклассников о Петре как государственном деятеле. Так, остро нуждавшийся в средствах царь уделяет много внимания проведению денежной реформы. В монетное дело внедряется новая технология, с которой Петр познакомился во время Великого посольства в Англии. Существует даже версия, что познакомил царя с ней сам Исаак Ньютон, занимавший должность смотрителя Королевского монетного двора в Лондоне. Насколько версия реальна, сказать затруднительно. Зато очевидно, что Петр оценил все преимущества машинного производства и по возвращении домой стал настойчиво внедрять его. Без этого нововведения трудно было ожидать столь быстрого прироста объема денежной массы, запущенной в оборот: если в последнее десятилетие XVII века в среднем в год чеканилось порядка 460 тысяч рублей, то с началом Северной войны среднегодовая чеканка денег приближалась к цифре в 1 млн рублей. Эмиссия денег помогла решить самые насущные проблемы: от финансирования армии до строительства флота.

Еще один источник пополнения казны — богатство церкви. Светские власти и прежде алчно поглядывали на доходы церкви, проплывавшие мимо государевой казны в монастырские и архиерейские сундуки. Возникший Монастырский приказ 1649 г. стал орудием вмешательства светской власти в дела церкви. Но появление Монастырского приказа вызвало бурные протесты высшего

духовенства. В результате при царе Федоре Алексеевиче он был упразднен. Петр в 1701 г. возродил приказ. Но это было не простое возрождение прежней практики. По сути, цепочка: Северная война — строительство армии — поиск средств — дала толчок к первому этапу церковной реформы. Царь не допустил избрание после смерти Адриана нового патриарха, учредив должность Блюстителя Патриаршего престола (Патриарший Местоблюститель). Впоследствии оказалось, что отказ от избрания был прелюдией к упразднению патриаршества, а Монастырский приказ — первым опытом частичной секуляризации церковной собственности. Правда, приказ еще не покушался на монастырские и архиерейские села и деревни, но его чиновники изымали значительную часть доходов духовенства и перенаправляли их на нужды государства и армии. И хотя царь руководствовался здесь, прежде всего, утилитарными соображениями — поиском средств, все эти меры давали основание обвинить его в симпатии к протестантству. Отчасти это так: царю нравилось устройство англиканской церкви, главой которой становился очередной монарх на английском престоле. Но главное было все же в том, что, подчиняя церковные власти и лишая их права выбора патриарха, Петр утверждал себя единственным источником всякой власти. Это было не чем иным, как «строительством» абсолютизма, подразумевавшим сосредоточение всей полноты власти в руках монарха. «Регулярное государство», возводимое Петром, было государством абсолютистским, регламентирующим, контролирующим все сферы жизни общества.

Война, как ненасытный Молох, подстегивала реформы, формулируя все новые и новые вызовы. Царь прекрасно понимал, что без специальных, светских по своему содержанию знаний, ему не переломить ситуацию. Нужны свои профессиональные кадры. Не только для армии и флота — страны в целом. В 1701 г. открылась школа математических и навигационных наук. Следом заработали другие школы: артиллерийская, инженерная, адмиралтейская, госпитальная, цифирные. С 1714 г. обучение превратилось для дворян в обязанность, которую многие восприняли как... новую, в дополнение к обязательной службе, повинность.

Растерянность, вызванная нарвским поражением, быстро сменялась энергичными действиями царя. Здесь уместно обратить внимание учащихся на еще одно качество личности Петра: неудачи лишь удваивали его энергию и укрепляли решимость добиться своего. Так случилось после «Азовского невзятия» в 1695 г., после которого за год была построена речная флотилия, позволившая взять крепость на следующий год. Ситуация зеркально повторилась после Нарвы. Царь не опустил руки. Уже две недели спустя он отправляет Шереметьева с войском в Ингрию — беспокоить шведов. Хорошо зная нрав склонного к медлительности и чрезмерной осторожности Шереметьева, Петр предупреждает его, чтоб ничем не отговаривался и с походом не тянул: «Понеже людей довольно, также реки и болоты замерзли... Не чини отговорки ничем». Проходит еще немного времени, и русские войска под началом того же Шереметьева бьют неприятеля под Эрестфером (за это Шереметьев получит чин фельдмаршала) и Гуммельсгофом. Это были пока еще очень скромные победы, одержанные при заметном численном преимуществе и далеко не над лучшими воинскими формированиями шведов. Но Петр высоко ценил эти первые успехи, хорошо понимая, что большое вырастает из малого. Были устроены пышные празднества, с наградами и фейерверками, на которые ушло больше пороха, чем на сами победоносные сражения.

Успехам Петра способствовали два обстоятельства. Первое: в мае 1702 г. в Европе вспыхнула давно назревавшая война за испанское наследство, которая отвлекала центральные державы от конфликта на Севере. Главный союзник Швеции, Франция, надолго увязла в военных действиях. Петр был доволен таким развитием европейских событий: «Война общая началась; дай Боже, чтобы протянулась: хуже не будет нам».

Второе — поведение самого Карла XII, который недооценил своего противника. Правда, первое время он буквально бредил идеей устремиться вглубь России. Но зима, трудности с провиантом и болезни, опустошившие его войска, снизили градус воинственности. Кроме того, жаждавшему сравняться в славе

с великими полководцами мира, Карлу было зазорно идти в «варварскую» Московию. Только в Европе можно было найти достойных противников. При всех несомненных воинских талантах молодого короля, этим он разительно отличался от Петра. Царь прежде всего думал о деле, и делом для него было преобразование и процветание России. Король же был неутомим в поисках личной славы, превратив Швецию в средство достижения своих честолюбивых целей. К тому же Карл уверовал в то, что его миссия — служить бичом Божиим, призванным наказывать вероломных правителей. Август, кузен короля, таким и был в его глазах: он начал войну, не удосужившись даже объявить ее.

Отложив поход в Россию до лучших времен, Карл станет неутомимо преследовать Августа. Займет Варшаву и Краков. Посадит в польский престол марионеточного короля Станислава Лещинского. Наконец, разобьет Августа и заставит его сложить польскую корону. Несомненный успех, на который Карлу, однако, пришлось потратить пять лет жизни.

Для Петра это время станет передышкой («Богом данное время»), которой он сполна воспользуется. Царь даже будет субсидировать своего единственного союзника и оказывать ему немалую военную помощь — лишь бы шведы подольше «увязли» в Польше. Выигранное время позволило не просто восстановить силы. Русская армия постепенно обрела бесценный опыт. Пользуясь слабостью Швеции в южной Прибалтике, Петр стал отвоевывать земли, примыкавшие к Финскому заливу. В 1702 г. был взят Нотербург, открывший дорогу в Ингрию с востока. В 1703 г. основан Петербург. В 1704 г. пали Нарва и Ивангород.

*Было бы наивно считать, что Петр, основывая Петербург, изначально собирался превратить его в будущую столицу Российской империи. Петру в первую очередь нужна была крепость, прикрывавшая устье Невы. Однако царю потребовалось немного времени, чтобы радикально расширить свой замысел. Уже одно название нового города, который царь дает в честь своего небесного покровителя, свидетельствует о многом. На уроке можно предложить восьмиклассни-*

*кам обратиться к карте, чтобы оценить все преимущества и недостатки расположения Петербурга. Учащиеся должны попытаться найти ответ на вопрос, что побудило царя избрать именно это место для возведения не просто крепости-города, а для столицы, в которую через несколько лет переедет двор, государственные учреждения, гвардия и дипломатический корпус.*

В этот период планы Петра были достаточно скромные. Завоеванные территории он собирался обменять на переговорах на мир со шведами, с непременным условием сохранения выхода к Балтике и Петербурга — «окна в Европу». Мир нужен был ему и для продолжения преобразований. Но Карл XII не желал договариваться с царем. Он демонстративно игнорировал успехи русских в Прибалтике. Его высказывания о русской армии были пренебрежительны, о Петре — высокомерны: «Пускай царь изнуряет себя строительством новых городов, нам же достанется честь их занимать». Подобные речи Карла не были пустой угрозой, учитывая, что в 1706 г. он заставил Августа подписать сепаратный мир.

Последний союзник Петра вышел из войны. Теперь Карл XII вознамерился наказать царя Петра. Исход схватки ни у кого в Европе не вызывал сомнения: «Северный лев», «новый Александр» должен был разбить «дикарей» с Востока. Карл не утруждал себя детальной разработкой планов, что в дальнейшем делать с побежденными. В ставке говорили о намерении короля раз и навсегда покончить с угрозой с востока, расчленив Московское государство на части и посадив на престол вместо Петра его сына Алексея, противника нововведений. Таким образом, от исхода столкновения зависел не просто результат преобразований, а само их существование. То был кульминационный момент в Северной войне, наступивший, как это ни странно, задолго до ее окончания.

Нашествие Карла XII на Россию в 1708–1709 гг. обернулось катастрофой для Швеции. Полтава перечеркнула завоевательные планы короля, а вместе с ними — великодержавные амбиции и стремление доминировать в Восточной Европе. После Полтавы вопрос о том, быть или не быть реформам, уже не стоял.

Актуальной стала иная постановка: как и какие реформы будут осуществлены и насколько они будут успешны.

Полтавское сражение относится к тем событиям, которые по праву занимают достойные места в пантеоне коллективной исторической памяти народа. Оно — один из тех символов, который объединяет и приобщает поколения россиян к великому прошлому. Учитывая, что в настоящее время Полтаву не обошли «войны памяти», целесообразно на уроке несколько подробнее остановиться на этой теме. Как фактологически, так и в плане оценки и осмысления значения этого события.

*Схема сражения, помещенная в федеральных учебниках, традиционно позволяет учителю выделить в ходе Полтавского сражения два этапа. Первый этап включает ночное выдвижение шведских колон к русскому лагерю и бой за редуты, сорвавший планы шведского командования заставить враг сплоск русскую армию. Этот этап завершился разгромом 6 батальонов генерала Рооса, оттесненных к Яковецкому лесу.*

*Второй этап включил в себя столкновение основных сил, которое произошло на «полтавских полях». Выстроившиеся в линию шведы предприняли фронтальную атаку на вышедшие из лагеря и выстроившиеся в «орден баталии» русские войска. В результате ожесточенной схватки шведы были опрокинуты и бежали в свой лагерь. Утром следующего дня остатки армии Карла двинулись к Переволочне, в надежде переправиться через Днепр и укрыться во владениях Крымского хана. Однако, несмотря на обещания гетмана Мазепы, союзника Карла XII, они не нашли здесь переправочных средств.*

*У Переволочны их настигли отправленные в погоню драгуны Меншикова. Несмотря на численное превосходство, шведы были настолько деморализованы, что отказались от сопротивления. На военном совете, возглавляемом генералом Левенгауптом (раненый Карл XII вместе с гетманом Мазепой были переправлены на другой берег Днепра), было принято решение о капитуляции. В плен попало около 17 тысяч человек, включая офицерскую прислугу, чиновников, мастеровых. Так бесславно закончила свое существование некогда победоносная шведская армия.*

Отметим несколько важных моментов Полтавского сражения, на которые можно обратить внимание учащихся.

Прежде всего, о силах сторон. В литературе фигурируют разные цифры шведской армии, участвовавшей в сражении. Согласно шведским источникам, в канун сражения в строевых частях королевской армии насчитывалось около 22–24 тысяч человек. Однако далеко не все подразделения приняли участие в сражении. В лагере в Пушкаревке остались артиллеристы и охранение, четыре конных полка были отряжены контролировать дорогу на Переволочну. В траншеях под Полтавой также находились разрозненные части. В итоге, как считает шведский историк Энглунд, в движущихся в атаку колоннах шведов насчитывалось 8200 пехотинцев и 7800 кавалеристов, всего 10 полков пехоты (18 батальонов) и 14 полков кавалерии. Итого около 16–17 тысяч человек. Иногда к этим силам добавляют также валахов и казаков Мазепы — от 3 до 8 тысяч человек. Однако этим «союзникам» шведы не особенно доверяли, и они в сражении не участвовали, хотя Петру пришлось отрядить конные части «приглядывать» за ними.

Что касается численности русской армии, то и здесь можно встретиться с достаточно внушительным разбросом цифр. Считается, что непосредственно в сражении участвовало около 32 тысяч пехотинцев и 21 тысяча кавалеристов.

Шведы располагали 41 орудием. Однако король и его окружение посчитали, что артиллерия станет сковывать их движение — ведь ставка делалась на быстроту и натиск. К тому же королевская армия испытывала немалые трудности с порохом и зарядами. Отсюда в наступление было взято только 4 пушки, в основном для подачи сигналов. В отличие от противника, Петр придавал артиллерии большое значение. Отечественные историки называют цифру 302 орудия, участвовавших в сражении. Примечательно, что часть артиллерии действовала непосредственно в боевых порядках войск, встречая неприятеля залпами картечи.

Очевидно значительное численное и материальное превосходство русской армии над противником. Само это превосходство —

результат вполне осознанной стратегии, избранной Петром. В нужный момент он собрал почти все, что было возможно собрать, тогда как Карл, будучи уверенным в качественном превосходстве своих войск, не удосужился сделать это (интересна еще одна цифра, фигурирующая в литературе: Карл XII двинул в бой всего около 75–80 % от боевого состава своей армии). Зная итог битвы, можно сказать, что Петр излишне перестраховывался, тогда как Карл, напротив, самонадеянно переоценивал свои силы. И тот и другой отчасти жили прежними воспоминаниями. Король продолжал мерить русскую армию меркой первой Нарвы, не желая замечать, что она давно переросла ее. Царь, памятуя о прошлом, испытывал некоторую неуверенность перед грозными «учителями» и стремился предупредить любую неожиданность.

Разительна разница и в поведении двух монархов накануне и в ходе битвы. Отправившийся на рекогносцировку король затевает перестрелку с казачьим постом и получает пулю в ногу, которая едва не сводит его в могилу. В итоге шведы перед решающей битвой лишаются начальника, в непобедимость которого крепко верили и за которым безоглядно шли. Потеря трудносполнимая: в глазах шведов Карл один — половина армии. Казалось бы, слепой случай! Но в цепи поступков Карла, склонного к неоправданному риску ради риска, это ранение вовсе не кажется случайностью. В итоге король сдаст командование фельдмаршалу Реншильду. И хотя на носилках, в окружении телохранителей-драбантов, он, рискуя жизнью, будет пытаться во время сражения воодушевлять шведов, это нельзя назвать равнозначной заменой. Полтава станет платой Карла за бравату и безответственность.

Иначе ведет себя Петр, который ни на минуту не забывает о своем долге. Как и Карл, он прибывает в центре сражения, но это действенное участие с петровским акцентом. Он — царь, присутствие которого ощущается всеми. Но он еще и слуга Отечеству, подающий пример подданным смелостью и непоказной дисциплинированностью. Само сражение Петр встречает с чувством выполненного долга. Его усилиями и усилиями всей армии

был создан такой запас прочности, что, даже не случись ранения Карла, исход был предрешен. Перед неприятелем была армия, разительно отличавшаяся от той, которая побежала вспять после первого натиска, как это случилось под Нарвой. Она не только умела сражаться, но и стремилась к сражению. Это должен был почувствовать неприятель в самом начале битвы, когда началась ожесточенная борьба за редуты.

Полтава ярко отразила состояние русского военного искусства к середине Северной войны. И здесь важно остаться честным и не утонуть в традиционном славословии. Позволим высказать одно соображение, отличное от того, что нередко встречается в литературе. Сколь ни впечатляющи результаты Полтавы, надо признать, что Петр и его окружение в отдельные моменты битвы ведут себя как старательные ученики, строго следующие канонам линейной тактики. Они отдают инициативу шведам, в результате чего приходится каждый раз парировать их очередной ход, и только на втором этапе, уловив перелом, переходят в решительное наступление.

Упоминание об «ученичестве» сделано вовсе не из-за стремления умалить заслуги Петра. Скажем больше: ученичество Петра естественно. Чтобы достигнуть зрелости, нужно время. Ведь гармония и соразмерность всех частей в военном деле (одно из главных условий успеха), вкупе с твердой уверенностью в способности армии все преодолеть, перетерпеть и победить, не могут прийти сразу. Именно потому и значима Полтава: из таких побед складывалась традиция, сделавшая русскую армию на полях Семилетней войны самой стойкой, а потом, в бесконечных столкновениях с Портой, Швецией, Францией и Польшей — самой победоносной. Отметим и то, что к 1709 г. «ученичество» царя уже давно не было ученичеством «по прописям». Решившись на сражение, он отдает инициативу Карлу. Но, чтобы неприятель не застал армию врасплох, предусмотрительно выстраивает редуты, которые, как мы знаем, не только сорвали внезапное нападение неприятеля, но и расчленили его боевые порядки, из-за чего на поле боя Карл XII недосчитался столь необходимых ему шести

батальонов Рооса. На каждый ход шведов тотчас следовал более сильный ответный ход «ученика». Коронный прием шведов — неудержимую штыковую атаку сомкнутым строем с высоким темпом наступления — Петр парирует, ответив атакой на атаку и второй линией войск, придавшей всему построению необходимую прочность.

Имея преимущество в численности, Петр не пытается обойти неприятеля, как это станут делать в эпоху расцвета русского военного искусства во второй половине столетия отечественные полководцы. Зато он встречает шведов убийственным огнем артиллерии. Уже после Лесной стало ясно, что русская армия много что умеет. Полтава показала, что умеет она много больше того, о чем прежде ее создатели и мечтать не могли. «Ученики» выросли и оперились. Не случайно фраза по поводу того, как «ученики отблагодарили своих учителей», вложенная в уста плененного фельдмаршала Реншильда, стала хрестоматийной. Едва ли он произнес ее. Но от этого Полтава не перестала быть Полтавой — экзаменом русской армии на зрелость, сданным на отлично.

*На уроке можно обсудить картину Дениса Мартена «Полтавская битва» (1726 г.): какой эпизод сражения представил на своей картине художник? Почему вы так считаете? Если учитель имел возможность рассказать об участии артиллерии в Полтавском сражении, то можно обратить внимание на клубы дыма, разделявшего стороны. При внимательном рассмотрении легко заметить, что дым — результат действий русской артиллерии, которая энергичной стрельбой встречает приближающегося неприятеля.*

...Еще и трофеи не были подсчитаны, как Петр I взялся за перо, чтобы сообщить о «зело превеликой и нечаемой виктории». Склонный к преувеличениям, он на этот раз был точен: победа была действительно великая. Все тревоги — о будущем Петербурга, о выходе к Балтийскому морю, и шире — о будущем России, отошли на второй план.

Первое и непосредственное следствие Полтавы — коренное изменение всей внешнеполитической ситуации в Европе.

Прежде чувствовавшие себя изгоями русские дипломаты в одночасье превратились в желанных гостей при европейских дворах. Ганноверский курфюрст выразил желание порвать со Швецией и сблизиться с Россией. Версаль выказал свою заинтересованность в налаживании добрых отношений с царем. Но главное, в октябре 1709 г. были подписаны Торуньский и Копенгагенский договоры с Саксонией и Данией, возобновившие Северный союз. В отличие от прежней, развалившейся под ударами Карла XII антишведской коалиции, новая отражала совсем другую реальность. Первую скрипку теперь в ней играл Петр I.

Философ Лейбниц, постоянный корреспондент царя, писал, что Полтава совершила «великий переворот», в Европе. Швеция теряла статус великой державы, уступая его России. Правда, царю и его преемникам еще предстояла долгая борьба за признание нового статуса. В межгосударственных отношениях по-прежнему главным аргументом оставалась сила, в чем давно убедился Петр. Потому он так ценил Полтаву, что залпами своих орудий она объявила всей Европе о военной силе и мощи России, с интересами которой отныне надо было считаться.

Полтавскую победу праздновали шумно и долго. В Москве целую неделю гремели орудийные залпы и гудели колокола. Праздничные столы были поставлены прямо на улицах города. Апогеем торжества стало вступление победоносных войск в Москву и их прохождение под триумфальными арками. Власть презентовала себя как победителя, а Петра — как триумфатора, творца новой России, под ноги которого были брошены десятки шведских штандартов. Так создавался новый светский образ самодержавной власти.

*Материалы урока можно проиллюстрировать известной гравюрой А. Зубова «Торжественное вступление русских войск в Москву после Полтавской победы 21 декабря 1709 года». Предварительно уместно сделать несколько разъяснений. Петр сам установил порядок шествия войск, каждый эпизод которого имел символическое значение — от торжества русского оружия и крушения шведского могущества*

до репрезентации новой, набирающей силу и приобщавшейся к европейской культуре России. Главным средством выражения семантики праздника выступали само шествие и семь триумфальных арок, через которые проходили войска. С помощью учителя восьмиклассники могут найти на гравюре изображение Петра, который в сопровождении Меншикова и Долгорукова возглавляет конных преображенцев. Петр был в том же платье, в котором участвовал в битве — в выгоревшем полковничьем камзоле и простреленной шляпе.

Здесь же (перед Петром) шествующие пленные шведы (их было несколько тысяч) во главе с фельдмаршалом Реншильдом. Перед фельдмаршалом несли брошенные на поле боя конные носилки Карла XII. Так символически шведский король участвовал в шествии, возглавив свое разбитое и плененное воинство. Победители несли 300 знамен, взятых при Лесной и Полтаве. Перед ликующим народом провезли 80 захваченных у шведов пушек — зримый ответ на Нарвскую катастрофу.

Важную роль выполняли триумфальные арки, которые языком барочной метафоры призваны познать подданных царя с новыми понятиями и представлениями. Новациями были уже сами арки — прямое, прежде немислимое обращение к языческому Риму с его имперскими традициями и одновременно к европейском светскому церемониалу чествования победителей. Одну из арок украшало изображение Петра на колеснице в образе языческого бога Юпитера. Над колесницей красовались знаки зодиака: Рак и Лев. Аллегория, прославляющая достоинства победоносного правителя, расшифровывается так: когда солнце вступило в знак Рака, был жестоко посрамлен шведский Лев, который, отступая, пятился назад, как рак.

Работа с таким визуальным источником, как гравюра А. Зубова позволяет затронуть тему формирования нового светского мировосприятия в процессе культурных реформ первой четверти XVIII века. Учащимся можно предложить сравнить шествие с тем, как прежде отмечались значимые события (церковные шествия и церемонии), в чем принципиальное различие между прежними и новыми формами празднования (разница в акцентах — сакральное и светское, европе-

изированное содержание празднеств). В продвинутом классе можно затронуть проблему обращения строителей празднеств к теме античности (активизации темы Первого Рима в рамках привычной мифологемы «Москва — Третий Рим», с преутождением перехода к имперской проблематике).

Щедро посыпались награды и чины. Меншиков был произведен в фельдмаршалы. Шереметьев получил новые земельные пожалования. Начальник артиллерии Брюс стал кавалером ордена Андрея Первозванного. Не забыт был и Петр. Но не как государь, а как верный слуга Отечества, своими трудами поднимавшийся по лестнице чинов. Петр был произведен в контр-адмиральский и генерал-лейтенантский чины. Таким образом, «карьер» царя благодаря Полтаве складывалась вполне благополучно: ведь до сих пор он числился в армии полковником, а во флоте — капитан-лейтенантом. Учитывая, что движение по чиновной лестнице Петру нужно было, прежде всего, в целях воспитательных, — царский пример призван был вдохновлять подданных — всем было доказано, что старание на службе никогда «забвенно не будет».

Сам Петр, с его пристрастием ко всему морскому, был особенно доволен новым флотским чином. Это, однако, не помешало ему уловить определенный комизм ситуации (адмиральский мундир он заработал в сухопутной баталии) и подшучивать над ней.

«Сия баталия счастье наше — она решила судьбу обоих государств», — писал Петр I, по обыкновению своему сумевший точнее и эмоциональнее других выразить существо произошедшего. Предсказания оправдались. Чем больше проходило времени, отделившего участников Полтавы от самой битвы, тем значительнее представлялся ее победоносный итог. Разумеется, масштабность Полтавы, помноженная на особое пристрастие к ней Петра, приводила к ее мифологизации. В этом не было ничего необыкновенного. Такова «судьба» большинства событий, ставших в истории своих стран символами. Но в нашем случае можно смело говорить о соразмерности масштаба случившегося с последующим его существованием в национальном сознании. Ведь не секрет, что в коллективной памяти нередко событию приписывается



куда большее значение, чем оно имело на самом деле. Миф отрывается от своей первоосновы и живет вполне самостоятельной жизнью, до неузнаваемости «переделявая» само событие в восприятии и трактовке последующих поколений. С Полтавой это не случилось.

*Язык гражданских церемоний все же не имел той глубины, какая была у прежнего, «церковного» языка. Уже через несколько лет после Полтавы Петр стал искать более весомый «эквивалент» для определения значения «преславной виктории». И вскоре царь нашел определения, глубина которых устроила его. Он назвал Полтаву «днем русского воскресенья», «началом нашего спасения». Сравнение с Воскресеньем, Пасхой, Спасением знаменательно: Петр уверенно выстраивал новую концепцию истории России, где время его царствования даже не обновление, а Воскресение. И Полтава здесь — начало просвещенной России.*

*Поразительно, что современники и потомки царя разделили эту точку зрения. Вольтер, меривший все мерой просвещения, отнес Полтаву чуть ли не к единственной во всемирной истории битве, которая не разрушала, а создала. Ведь эта победа, по мысли философа, приобщила «варварский народ» к европейской цивилизации. С ним согласился наш А. С. Пушкин: «Успех народного преобразования был следствием Полтавской битвы, и европейское просвещение причлило к берегам завоеванной Невы».*

Полтава и ныне стоит в одном ряду с Куликовским полем, Бородином, Сталинградом. Именно с этих событий-символов обычно ведется в памяти народа победный отсчет. Исторически здесь все верно, хотя от Полтавы до Ништадтского мира больше десяти лет, а от Куликова поля до освобождения от ордынской власти — сто. Но потому эти победы и становятся символами, что меняют мироощущение современников и потомков, рождают веру, которая потом переплавляется в действие.



**Сергей Дмитриевич Васильев,**

аспирант кафедры отечественной истории  
Московского городского педагогического университета

## Российско-персидские отношения XVIII — первой половины XIX века: войны и дипломатия

**Аннотация.** *Статья представляет собою краткий очерк российско-персидских войн XVIII — первой половины XIX веков, а также перечень вопросов для обсуждения на уроке. Последовательное изложение, основанное на работах современных отечественных историков, нацелено на систематизацию истории этих событий с тем, чтобы облегчить учителю подготовку к уроку.*

**Ключевые слова:** *Персия, Каспийский поход, русско-персидские войны.*

Систематическое изучение мусульманского Востока начинается в знаковое и переломное для Российской империи время — годы правления Петра I. С одной стороны, именно тогда устанавливается особый контакт с Западом: усиленно перенимаются полезные для страны зарубежный опыт, осваиваются неизвестные до этого традиции, изучается европейская наука. Успешно работает «прорубленное» императором «окно в Европу». С другой стороны, в то же время зарождается востоковедение. Конечно, и до Петра I в нашей стране уделяли внимание восточным странам. Но в начале XVIII в., в первой четверти этого столетия, востоковедение начинает оформляться как наука. Тогда же

переосмысливаются основы внешней политики. Российская империя активно продвигается на Восток.

Наступает новый период в истории взаимоотношений с народами Средней Азии. Император ставил значимые для страны цели. Например, установить господство на Каспийском море — оптимизировать торговые взаимоотношения со странами Среднего Востока, а также с Индией при помощи создания кратчайших торговых путей, проложенных через среднеазиатские территории.

Гениальный ум императора успешно работал сразу в нескольких направлениях. Так, в восточной политике того времени был сделан акцент на взаимодействии Российской империи и со среднеазиатскими ханствами — Бухарой и Хивой, и с Персией. Конечно, актуальные для начала XVIII в. вопросы решались с учетом прошлого опыта.

### **Персидские походы Петра I.**

#### **Становление русско-персидских отношений**

Русско-персидские торговые и дипломатические отношения стали развиваться еще задолго до Петра I. Так, сефевидский шах Аббас (1587–1629) объявляет о намерении отбить у турок Дербент, Баку и уступить эти города России. В 1600 г. Б. Годунов отправляет в Персию посольство с различными дарами. Кстати, Аббас сразу признает новую династию Романовых. Выделяет русскому правительству заем в размере 7000 руб. В 1625 г. отправляет царю Михаилу роскошный дар: хрустальный трон и реликвию — фрагмент ризы Богородицы<sup>1</sup>. Активно развивались и торговые отношения. Из России экспортировались кожаные изделия, разные ткани, например лен и сукно, меха, качественные товары из дерева и железа. С Востока, Закавказья ввозили иные товары: шелк и хлопок, сафьян и замшу, шелк-сырец, пряности и рис, нефть и драгоценные камни. Особо дворяне Москвы ценили привозные ис-

<sup>1</sup> Сообщено автору доктором исторических наук, ведущим научным сотрудником ИВР РАН И. В. Базиленко.

фаханские сабли<sup>2</sup>. Отношения России и Персии до XVIII в. можно охарактеризовать как дружественные и мирные, но не постоянные. Форму официальных дипломатических отношений они принимают в результате активных действий Петра I в Центральной Азии. В первой половине XVIII в. в этом направлении были предприняты серьезные усилия, военные и дипломатические.

Летом 1715 г. подполковник Артемий Волынский, которому тогда было всего 27 лет, возглавляет миссию посольских дворян и чиновников, отправленных обучаться восточным языкам (общее число участников миссии — 72 чел.). Во время пребывания в Персии, передвижения по стране российское посольство наблюдает произвол местных властей на фоне явного ослабления центральной власти. А. Волынский становится очевидцем кризиса, завершившего правление династии Сефевидов.

С точки зрения Волынского, получить прикаспийские провинции Персии, богатые, но плохо управляемые, для России было вполне реально. Дипломат считал: на этой территории у империи отсутствуют достойные противники. Прямо высказывал царю мнение о необходимости организации военного похода в Персию. К его докладу Петру Первому был приложен «журнал на персидскую карту с кратким описанием провинций и городов» с указанием, «где есть какие пути удобные или нужные к проходам армии»<sup>3</sup>.

Международная обстановка того времени пока не располагала к реализации подобных планов. Северная война не завершилась из-за противодействия вчерашних союзников росту могущества Российской империи. Начались мирные переговоры, которые были прерваны по причине гибели Карла XII.

Однако Петр Первый не отказывался от смелых планов на Каспий, под видом изучения возможных торговых путей были отправлены русские морские офицеры: фон Верден, Соймонов,

<sup>2</sup> Иванов М. С. Очерк истории Ирана. М., 1952. С. 230.

<sup>3</sup> Курукин И. В. Персидский поход Петра Великого. Низовой корпус на берегах Каспия (1722–1723). М., 2010. С. 39.

Травин, Урусов. Была исследована значительная по охвату территория побережья: от Волги до Гиляна, Астрабада, Мазендерана и устья Куры<sup>4</sup>. А.П. Волынский координировал всю «персидскую» политику. Его пожаловали в полковники, генерал-адъютанты и назначили астраханским губернатором.

Высказывая Петру Первому мнение о необходимости организации военного похода в Персию, Волынский учитывал текущую политическую обстановку. Так, ему было известно (от кабардинских князей) об обращении к турецкому султану через крымского хана Хаджи-дауда и Сурхай-хана. Суть обращения заключалась в просьбе принять под протекцию и прислать войска для охранения Шемахи. Волынский логично полагал, что Дауд и Сурхай будут искать помощи Турции, поэтому крайне важно было опередить турок.

Вопрос о мотивах, которые побудили российского государя прислушаться к мнению Волынского, исследовался в работах многих авторов. В частности, называют следующие причины.

1. Император желал получить сатисфакцию за материальный урон, который был нанесен русским купцам в результате нападения на них подданных персидского шаха (лезгин, казы-кумыков) в 1721 г. в Шемахе. В этом событии Петр I также видел оскорбление чести, достоинства Российской империи как великой державы.
2. В качестве причин также называют народные волнения – восстание лезгин, казы-кумыков, иных народностей Кавказа против персидского господства; завоевательный поход в Персию кандагарского хана Мир Махмуда, предводителя афганского племени гильзаев. Исследователи подчеркивают: российский император стремился оказать шаху посильную помощь в подавлении восстаний, руководствуясь чувством династической солидарности. Историк И. И. Голиков считает: Петр Первый желал помочь шаху в борьбе с бунтовщиками, «ибо когда соседи во вре-

мя пожара должны друг другу взаимно помогать, то тем больше государи обязаны между собою огонь измены или бунта тушить, и общими силами истреблять дерзающих воспламенить оный»<sup>5</sup>.

3. Российский император стремился спасти единоверных грузин, армян от обращения в мусульманскую веру. То есть Петр Первый руководствовался в том числе нравственным долгом, религиозными чувствами, желая помочь единоверцам. Как подчеркивает Г.А. Эзов, Петр хотел добиться освобождения армян, грузин из-под влияния мусульман (персов) «независимо от политических соображений», «ради христианства»<sup>6</sup>; возможно, он также желал восстановить в Грузии в качестве господствующего вероисповедания христианскую религию.
4. Император также ставил цель подключить народы Востока к европейской культуре и исполнить тем самым миссию, предназначенную государству российскому<sup>7</sup>. То есть стать посредником между Востоком и Западом<sup>8</sup>.

Основной целью персидского похода было расширение российских владений за счет присоединения прикаспийских территорий Персии. Петр I не только ставил военно-политические задачи завоевательного характера, но также учитывал интересы империи в экономической сфере. В планах были поиски сырья для производства пороха, качественных строительных

<sup>5</sup> Голиков И. Деяния Петра Великого, мудрого преобразителя России, собранные из достоверных источников и расположенные по годам. Т. 8. М., 1838. С. 30–34.

<sup>6</sup> Эзов Г.А. Сношения Петра Великого с армянским народом: Документы, извлеч. из Моск. глав. и С.-Петербур. архивов М-ва ин. дел, Австрийск. придворного и Гос. архива, Королевско-Баварск. тайного гос. архива и др. учреждений: (Доложено в заседании Историко-филол. отд-ния Акад. наук 8 янв. 1897 г.). СПб., 1898. С. LXXI, LXXIII.

<sup>7</sup> Бринкер А.Г. Иллюстрированная история Петра Великого. Т. 2. СПб., 1912. С. 161.

<sup>8</sup> Потто В. Исторический очерк кавказских войн от их начала до присоединения Грузии. Тифлис, 1899. С. 15.

<sup>4</sup> Там же.

материалов. Предполагалось также найти металлы, нефть, красящие вещества<sup>9</sup>.

Развитие русской промышленности привело к увеличению потребностей России в тех видах сырья и материалов, которыми были богаты прикаспийские страны. Петр стремился удовлетворить эти потребности путем развития торговли с прикаспийскими странами и налаживания отечественного производства, используя прикаспийские земли Персии.

Что касается военно-политических предпосылок и целей Персидского похода, то здесь следует выделить следующие особенности сложившейся на тот момент обстановки.

Положение, сложившееся на юго-востоке России ко времени персидского похода, характеризовалось следующими особенностями:

1. Незащищенностью границ ввиду отсутствия естественных преград и слабости искусственных оборонительных сооружений.
2. Необеспеченностью тыла ввиду наличия протурецких устремлений среди известной части тюркско-мусульманской знати, состоявшей в российском подданстве.
3. Состоянием непрекращавшейся войны между Россией и порубежными ей владельцами, в большинстве своем мусульманского тюркского происхождения, состоявшими в турецком и персидском подданстве.

Непосредственная подготовка русской армии к Персидскому походу проводилась с исключительной быстротой, буквально сразу после подписания Ништадского мира, положившего конец Северной войне (1721). На подготовку к следующей летней кампании оставалось всего несколько месяцев. Среди советников Петра I существовало мнение, что поход лучше было бы отложить еще на год, то есть до 1723 г. Но сложившаяся обстановка в Прикаспии требовала незамедлительных и решительных действий:

1. Дауд-Бек и Сурхай, подняв восстание против персидского господства, овладели Шемахой и намеревались захватить другие города на западном берегу Каспия.
2. Они выразили готовность признать верховную власть турецкого султана и просили прислать войска для принятия Шемахи.

Несмотря на разногласия среди своих советников, Петр решил начать военные действия летом 1722 г., чтобы предупредить вмешательство Турции и своевременно захватить на берегу Каспийского моря выгодный плацдарм. Выбор был сделан.

В результате кампании 1722 г. русские войска заняли Аграханский полуостров и приморский Дагестан до Дербента, крепость которого контролировала единственную сухопутную дорогу вдоль побережья. Однако хорошо подготовленная военная операция показала, что установить российское господство на прикаспийских территориях будет непросто, даже при отсутствии равноценного противника для 40-тысячной закаленной в боях армии. Для эффективных действий необходимо было иметь на Каспийском море большее количество кораблей, строить крепости с пристанями и продовольственными складами и действовать не многотысячной армией, а отдельными отрядами одновременно в нескольких местах. Так отныне и будут поступать российские военачальники.

Сам же поход оказался слишком коротким и не оказал существенного влияния на трагические события в сердце державы Сефевидов. Персидская монархия стремительно рушилась — политика шаха Солтан-Хусейна привела страну к катастрофе. Столица пала, и в Персии на несколько лет воцарилась афганская династия во главе с завоевателем Махмудом.

Во время второй персидской кампании в Персию (1723) был послан значительно меньший отряд под командованием Матюшкина, а Петр I только руководил действиями Матюшкина из центра. Успехи русских войск во время похода и вторжение османской армии в Закавказье вынудили Персию заключить 12 сентября 1723 г. в Петербурге мирный договор, по которому

<sup>9</sup> Лыцов В. П. Персидский поход Петра I (1722–1723). М., 1951. С. 34.

к России отошли Дербент, Баку, Решт, провинции Ширван, Гилян, Мазендеран и Астрабад. Генеральное консульство Российской империи на севере Персии имелось в Тебризе, Мешхеде и Тегеране, консульства — в Астрабаде (современном Горгане) и Реште; вице-консульства — в Урмии, Ардебиле и Хое. Всего же было тринадцать консульских отделений<sup>10</sup>.

Таким образом, присоединение Решта и Астрабада имело большое значение, так как эти районы позднее явились зоной активного проникновения российского капитала. Можно выделить два направления русского проникновения в Персию. Первое — через западное побережье Каспийского моря, а именно через Кавказ, прежде всего через город-порт Энзели. Второе — через восточное побережье, через Астрабад и далее на Мазендеран и Мешхед. От проникновения в центральные районы Закавказья Петру I пришлось отказаться, так как летом 1723 г. туда вторглись османы, опустошившие Грузию, Армению и западную часть современного Азербайджана. В 1724 г. с Портой был заключен Константинопольский договор, по которому султан признал приобретения России в Прикаспии, а Россия — права султана на Западное Закавказье.

### **Методические материалы для урока:**

*Проблемное поле: причины и предпосылки персидских походов Петра I.*

*Вопросы для обсуждения:*

1. Как развивались русско-персидские отношения в допетровское время?
2. Почему именно с именем Петра I отечественные историки связывают становление русско-персидских отношений и систематическое изучение Центральной Азии?
3. Что побудило императора организовать военные походы в Персию? Перечислите основные экономические и политические мотивы.

<sup>10</sup> Сухоруков А. Н. Русские поселения на севере Ирана в начале XX века // Россия и Восток: культурные связи в прошлом и настоящем: материалы Международной научной конференции (IX Колосницынские чтения), 16–17 апреля 2014 года. Екатеринбург, 2014. С. 282.

4. С присоединением каких персидских территорий завершилось становление русско-персидских торговых и дипломатических отношений?

*Сделайте вывод:*

- Чем обусловлено развитие отношений России как с Востоком, так и с Западом?
- Подготовьте презентацию (5–6 слайдов), отражающую роль Турции на геополитической арене первой половины XVIII в.
- Краткое эссе на тему: «Империализм и имперское мышление Петра I».

### **Гюлистанский мир и российско-персидские отношения в 1810-х гг.**

Начало XIX в. в отношениях России и Персии связано с первой русско-персидской войной 1804–1813 г., итогом которой стал Гюлистанский мир (12 октября 1813 г.)<sup>11</sup>, признавший Карабахское, Ганджинское, Шекинское, Ширванское, Дербентское, Кубинское, Бакинское и Тальшское ханства, Дагестан, Грузию, Имеретию, Гурию, Мингрелию и Абхазию частями Российской империи. Статья IV соглашения обязывала Россию признавать и поддерживать того из сыновей правителя страны, «...который от него назначен будет наследником персидского шаха...», не вмешиваясь при этом без официального приглашения в борьбу за престол. Особое значение имели статьи V и IX, первая из которых признавала за Российской империей исключительное право держать в Каспийском море военный флот, а последняя устанавливала максимальный размер таможенных пошлин для российских торговцев в пределах 5%, что фактически соответствовало пошлинам, установленным для купцов дружественных мусульманских государств. Стоит заметить, что гораздо позднее, в период активизации российского продвижения в Центральную Азию, Петербург выставлял такое же требование в переговорах

<sup>11</sup> Договоры России с Востоком политические и торговые / Сост. Т. Д. Юзефович. СПб., 1869. С. 208–214.

с Бухарой, Кокандом и Хивой. Гюлистанский договор не установил точной границы между двумя государствами, признав *status quo*, что стало причиной последующих дискуссий.

Иранские исследователи по-разному оценивают это соглашение. А. Т. Бахш признал, что Гюлистанский мир не устраивал ни одну из сторон, оставляя каждой из них возможность перейти к практическим действиям по пересмотру границы<sup>12</sup>. Али Акбар Бина считал, что *status quo* в большей степени устраивал Россию, оставляя ей шанс в будущем установить границу по р. Аракс<sup>13</sup>. Однако с этим мнением вряд ли можно согласиться, ибо подписанный по настоянию Персии вскоре после Гюлистана «Сепаратный акт» оставлял ей возможность обратиться к российскому правительству с предложением о пересмотре условий соглашения<sup>14</sup>. Надеждой на реванш заключение мира объяснил позицию Персии другой иранский исследователь — Джамал Гузанлу<sup>15</sup>. Это мнение поддержал и М. С. Иванов, признавая, что Фетх-Али-шах, «...подписывая Гюлистанский мир, думал о новой войне в России и хотел заручиться помощью Англии»<sup>16</sup>.

Британский ответ не заставил себя ждать. 13 ноября 1814 г. в Тегеране между Великобританией и персидским правительством был заключен Тегеранский договор, подписание которого совпало с началом работы Венского конгресса, обозначившего заметный рост влияния России в международных отношениях.

Первая статья соглашения возлагала на Персию обязательство выйти из враждебных Англии союзов и не пропускать через свою территорию войска европейских стран, следовавших в индийские

<sup>12</sup> См.: Джахиева Э. Г. Кумыкские владения в международных отношениях в конце XVIII — начале XIX в. (1774–1826 гг.): Дис. ... канд ист. наук. Махачкала, 1988. С. 171.

<sup>13</sup> Джахиев Г. А. Дагестан в международных отношениях на Кавказе (1813–1829). Махачкала, 1991. С. 12–13.

<sup>14</sup> Эфендиев М. М. Русско-иранские отношения в 1803–1813 гг. и англо-французская дипломатия: Дис. ... канд. ист. наук. Баку, 1947. С. 193.

<sup>15</sup> Игамбердыев М. А. Русско-иранская война 1804–1813 гг.: Дис. ... канд. ист. наук. М., 1949. С. 249.

<sup>16</sup> Иванов М. С. Указ. соч. С. 136.

владения. Третьей статьей устанавливалось, что российско-персидская граница должна быть установлена соглашением с участием британской стороны. Это положение фактически денонсировало условия Гюлистанского мира, но, забегая вперед, заметим, что реализовано оно не было. Следующая статья гарантировала тегеранскому правительству военную или значительную материальную помощь в случае нападения на Персию европейского государства. Персия же, в свою очередь, брала на себя обязательство выставить на британской стороне войска во время возможной войны англичан с Афганистаном. При этом Лондон не должен был вмешиваться в военный конфликт между Тегераном и Кабулом<sup>17</sup>.

Безусловно, Тегеранский договор заметно укрепил зависимость Персии от Великобритании. Можно согласиться с мнением отечественных историков в том, что это соглашение противоречило российско-британскому союзному договору 1812 г. и Гюлистанскому миру 1813 г., подогревая интерес Персии к агрессии против уже российского Кавказа<sup>18</sup>. При этом оно способствовало «...утверждению Англии на Персидском заливе, росту английского влияния и торговли в Иране, обеспечивал базу для развертывания активной английской политики на Кавказе и в бассейне Черного моря»<sup>19</sup>. Добавим, что этот договор был секретным и о его существовании российское правительство ничего не знало вплоть до 1818 г.<sup>20</sup>, хоть с момента его подписания в Петербург и стали просачиваться сведения о растущем недоверии шаха условиями Гюлистанского мира.

Вдохновленный Тегеранским договором, Фетх-Али-шах направил в российскую столицу посольство Мирзы Абуль-Хасан-хана с поручением добиться возврата хотя бы части утраченных

<sup>17</sup> Collection of treaties, engagements and sanads relating to neighboring countries. 5<sup>th</sup> ed. Vol. 13 / Aitchison C. U. Calcutta, 1933. P. 60–64.

<sup>18</sup> Орлик О. В. Россия в международных отношениях 1815–1829 гг. М., 1998. С. 127.

<sup>19</sup> Смирнов Н. А. Политика России на Кавказе в XVI — XIX вв. М., 1958. С. 176.

<sup>20</sup> Семенов Л. С. Россия и международные отношения на Среднем Востоке в 20-х гг. XIX в. Л., 1963. С. 25–26.

территорий<sup>21</sup>. Императорское правительство, озабоченное европейскими делами, прибегло к маневру, призванному не осложнять отношений с Персией. Шахскому послу было заявлено, что новая граница между двумя государствами не обеспечивает безопасности российских владений. А потому было решено направить на место генерала А. П. Ермолова с поручением определить перспективу возвращения Персии некоторых территорий без вреда для интересов империи<sup>22</sup>.

В июне 1816 г. Ермолов получил уникальное назначение. Он стал чрезвычайным послом в Персии и одновременно командиром Отдельного Грузинского корпуса и управляющим гражданской частью на Кавказе и в Астраханской губернии. Обозрев на месте российские владения, генерал пришел к выводу, что любая уступка новых приобретений лишь создаст неудобства для безопасности государства. Это мнение было поддержано императором<sup>23</sup>.

Переговоры Ермолова с персидским правительством продолжались с мая по октябрь 1817 г. Обстановка была напряженной. Миссия находилась фактически в изоляции, наблюдала военную демонстрацию и доминирующую роль англичан в военной, экономической и политической сферах государственной жизни Персии<sup>24</sup>. Кроме удержания новых земель, на генерала возлагались задачи по открытию российских консульств в Астрабаде и Гиляне, заключению антитурецкого союза и ослаблению британского влияния<sup>25</sup>.

В итоге положение российско-персидской границы осталось таким, каким было зафиксировано Гюлистанским договором. По-

<sup>21</sup> Иванов М. С. Очерк истории Ирана. С. 137; Фадеев А. В. Россия и восточный кризис 20-х гг. XIX века. М., 1958. С. 131.

<sup>22</sup> Каракоч Л. Два барса. Генерал Ермолов и принц Аббас-мирза Каджар // Родина. 2001. № 1. С. 97.

<sup>23</sup> Салихова Д. Б. Российско-иранские отношения во второй четверти XIX века: дис. ... канд. ист. наук. Махачкала, 2007. С. 33.

<sup>24</sup> Орлик О. В. Россия в международных отношениях. С. 131–132; Ермолов А. П. Записки Алексея Петровича Ермолова. Ч. 2: 1816–1827 г. М.: Унив. тип. (Катков и К°), 1868. С. 10.

<sup>25</sup> Салихова Д. Б. Указ. соч. С. 34.

стоянная российская дипломатическая миссия была учреждена в Тебризе (при наследнике престола). При этом предложения о консульствах и союзе против Турции были отвергнуты. Персидское правительство фактически уклонилось от выдачи российской стороне русских пленников и дезертиров. И хотя устранить британское влияние не удалось, миссия А. П. Ермолова смогла добиться отмены унижительного придворного церемониала для представителей российского императора<sup>26</sup>. Можно по-разному оценивать результаты миссии Ермолова, но нельзя не признать того, что она заложила основу для некоторой стабилизации российско-персидских отношений и способствовала их развитию в перспективе. Постоянная российская миссия в Тебризе была учреждена в 1818 г., а через год в составе МИД появился Азиатский департамент.

*Проблемное поле: роль Гюлистанского мирного договора в русско-персидских отношениях.*

*Вопросы для обсуждения:*

1. Что явилось причиной разногласий сторон в результате заключения мирного договора? Какую оценку дают соглашению в иранской историографии?
2. Какие действия Британского правительства повлекли за собой заключение Гюлистанского мирного договора?
3. Какое административное назначение Российской империи ознаменовало собой новый этап в развитии русско-персидских отношений? Почему?

### **Активизация Великобритании в Персии и русско-персидская война 1826–1828 гг.**

В 1821–1823 гг. имело место сближение российской и персидской позиций. Оно развивалось на фоне временных осложнений финансового характера между Персией и Великобританией, отказавшей шаху в материальной поддержке<sup>27</sup>. На это время

<sup>26</sup> Игамбердыев М. А. Иран в международных отношениях первой трети XIX в. Самарканд, 1961. С. 249.

<sup>27</sup> Орлик О. В. Указ. соч. С. 138, 140.

пришлась персидско-турецкая война, завершившаяся Эрзерумским мирным договором, сохранявшим прежние границы государств. Столь мягкая позиция Тегерана объясняется подписанием в Лондоне 15 июля 1823 г. персидско-турецкого соглашения, предполагавшего выступление обоих государств против России. Одновременно российские позиции в Персии несколько усилились. Это было вызвано охлаждением Тегерана к англичанам в связи с захватом острова Кешм в Персидском заливе и заключением Лондоном соглашений с шейхами Персидского залива и правительствами Маската и Афганистана<sup>28</sup>.

Однако вскоре ситуация стала меняться. Новый министр иностранных дел Великобритании Дж. Каннинг (1822) стал предпринимать усилия, направленные на усиление английского влияния в Персии. На этом фоне российско-британские отношения стали неуклонно ухудшаться. Сдержанность российской позиции в отношении Персии и нежелание Александра I обострять отношения с европейскими державами воспринимались в Тегеране как сигнал возможной ревизии Гюлистанского мира. Шедшие с 1823 по 1826 г. переговоры по урегулированию пограничных отношений между Россией и Персией не увенчались успехом. Многочисленные провокации и нарушения соглашения не встречали жесткой реакции российской стороны, что косвенно провоцировало рост реваншистских настроений в персидской элите, подогревавшихся из Лондона. Пришедшая к власти в Персии партия войны (англофилы и сторонники войны с Россией) стремилась любой ценой реализовать свои устремления. Способствовала этому и внутренняя нестабильность в стране, ставшая отражением непопулярности Фетх-Али-шаха.

Британия (Ост-Индия) выделила шаху на военные нужды значительную сумму<sup>29</sup>, поставляла оружие, участвовала в под-

<sup>28</sup> Кузнецова Н. А. Иран в первой половине XIX века. М., 1983. С. 53–54.

<sup>29</sup> Более 1,5 млн руб. серебром (Орлик О. В. Россия в международных отношениях. С. 151–153); Тихонова А. А. Русско-персидская война 1826–1828 гг.: Дис. ... канд. ист. наук. М., 1954. С. 107.

готовке военных планов и кадров<sup>30</sup>, оказывала дипломатическое и финансовое давление на шахский двор<sup>31</sup>.

Новый российский император Николай I стремился сохранить мир с Персией, отказывался верить докладам А. П. Ермолова о сосредоточении персидских войск на границе с империей и оставался глух к его предложениям об усилении кавказских войск<sup>32</sup>. Более того, новый государь направил в Тегеран посольство во главе с князем А. С. Меншиковым, наделенным особыми дипломатическими полномочиями.

В ответ на это британцы активизировали антироссийскую пропаганду, убеждая шахское правительство в том, что новое российское посольство свидетельствует о слабости Петербурга, неготовности к войне и утрате Ермоловым своих позиций. Фактически одновременно с Меншиковым (28 июня 1826 г.) в Султанлию, где должны были вестись переговоры с Россией, прибыл моджтехид Кербелайский – яростный проповедник, опубликовавший 23 июня фетву, призывавшую к священной войне против русских. Миссия российских посланников была фактически сорвана. Война началась, и чрезвычайное посольство оказалось в положении пленников. Английские представители рекомендовали шаху выпустить российскую миссию из Персии. 23 августа Меншиков двинулся в Тифлис.

В середине июля персидские войска выступили против России и были поддержаны бывшими правителями новых российских областей, которые поспешили поднять мятежи в своих прежних владениях<sup>33</sup>. Следует заметить, что население Дагестана так и не удалось втянуть в газават<sup>34</sup>. Лишь 11 августа Николай I

<sup>30</sup> Абдуллаев Ф. Из истории русско-иранских отношений и английской политики в Иране в начале XIX века. Ташкент, 1971. С. 74–75.

<sup>31</sup> Семенов Л. С. Русско-персидские дипломатические отношения после Гюлистанского мира (1813–1826) // Ученые записки Ленинградского университета. Серия исторических наук. Л., 1959. Вып. 32. С. 115.

<sup>32</sup> Салихова Д. Б. Указ. соч. С. 51.

<sup>33</sup> Ракович Д. В. Тенгинский полк на Кавказе, 1819–1846 / Под ред. ген.-майора Потто. Тифлис, 1900. С. 62–63.

<sup>34</sup> Джахиев Г. А. Указ. соч. С. 51.



приказал кавказским войскам вступить в боестолкновения с персидскими войсками и поддерживавшими их мятежниками. А спустя месяц российский МИД уведомил европейские державы о том, что Петербург в этой войне преследует исключительно цели собственной безопасности и готов заключить достойный мир, получив от Тегерана компенсацию за понесенные потери<sup>35</sup>.

Российские войска не были готовы к вероломному нападению персидской стороны. Противостоявший ей Отдельный Кавказский корпус был недоукомплектован, вооружение и обмундирование солдат оставляли желать лучшего, а периодические мятежи горцев отвлекали и изматывали небольшую армию генерала Ермолова.

Боевые действия первоначально складывались неудачно для русских войск. Однако героическая оборона Шуши, на полтора месяца отвлекшая значительные силы персов, позволила перегруппировать ермоловские части и подготовить их к контратаке. Но не умевший признавать ошибки и опасавшийся небывалого авторитета А. П. Ермолова в войсках император принял решение заменить его И. Ф. Паскевичем. Последний же, в свою очередь, оказался достаточно мудрым для того, чтобы принять план военных действий, разработанный его предшественником. Это не помешало Паскевичу собирать и доносить в столицу сведения, компрометирующие Ермолова<sup>36</sup>.

К ноябрю 1826 г. российские войска освободили Ширванскую, Шекинскую, Кубинскую провинцию и весь Карабах. Персидские войска вынуждены были вернуться за Аракс. В них началась паника и дезертирство. Тяжелое положение армии, наложившееся на внутренний экономический и политический кризисы, вынудило тегеранский двор искать возможность заключения перемирия. С этой целью в российскую столицу было направлено посольство во главе с Давуд-ханом. Одновременно России удалось урегулировать отношения с Турцией подписанием Аккерманской конвенции 25 сентября 1826 г. персидская надежда на союз со Стамбулом против Петербурга провалилась. В декабре Давуд-хан вернулся в Тегеран ни с чем.

<sup>35</sup> Орлик О. В. Указ. соч. С. 156–157.

<sup>36</sup> Абдуллаев Ф. Указ. соч. С. 82–83.

Вторая попытка договориться с русскими была предпринята посольством Мирзы Магомет-Али, который был принят тифлисскими военными начальниками в начале февраля 1827 г. Несмотря на то, что новое персидское посольство не имело достаточных полномочий, перемирие на российско-персидском фронте было установлено до апреля 1827 г.<sup>37</sup>

Глава российской дипломатии вице-канцлер В. К. Нессельроде направил Паскевичу инструкцию, в которой предписывал заключить с Тегераном мир, не допуская вмешательства англичан в подготовку трактата. Подобный документ получил и посол в Лондоне Х. А. Ливен. Попытки англичан стать посредниками в российско-персидских переговорах провалились. Весной 1827 г. наступление российских войск на Ереванском и Нахичеванском направлениях возобновилось.

После ряда побед 7 июля 1827 г. кавказская армия заняла крепость Аббас-Абад, а в конце месяца — Урдабад. Дорога на Тегеран была открыта. В этих условиях Персия вынуждена была искать мира и направила в Тифлис статс-секретаря Мирзу Салеха. Российским представителем на переговорах с Аббас-Мирзой стал надворный советник А. С. Грибоедов. Ни одна из сторон не была готова к компромиссам, и переговоры были прерваны.

Посчитав позицию России недостаточно сильной, Аббас-Мирза возобновил боевые действия, но потерпел под Эчмиадзином тяжелое поражение. 19 сентября русские заняли Сардар-Абад, 1 октября — Эривань, а через два дня — Маранд и Кардаш. 13 октября 1827 г. кавказские войска вошли в Тавриз. Переговоры для шахского двора стали неизбежными.

10 ноября начались переговоры в Дех-Каргане неподалеку от Тавриза. Возглавлявший российскую делегацию Паскевич в качестве условий выдвинул уступку Ереванского и Нахичеванского ханств, возвращение Тальшского ханства и уплату контрибуции в 30 млн руб. серебром (в ходе переговоров сумма была снижена до 20 млн руб.). Аббас-Мирза под угрозой

<sup>37</sup> Орлик О. В. Указ. соч. С. 159; Семенов Л. С. Россия и международные отношения. С. 113.

возобновления военных действий подписал все пункты договора. Однако распространившиеся слухи о начале русско-турецкой войны подвигли шаха на пересмотр мирных условий. Этот демарш означал вовлечение в переговоры британской стороны. Россия возобновила военные действия.

После целого ряда значительных побед в ставку Паскевича прибыл британский посланник при шахском дворе Д. Макдональд с заявлением, что Фетх-Али-шах готов принять все прежние условия мира. Подписанный в полночь с 9 на 10 февраля 1828 г. Туркманчайский договор отменял условия Гюлистанского договора и давал России определенные преимущества в Персии и, соответственно, несколько ограничивал влияние англичан<sup>38</sup>.

*Проблемное поле: Персия — объект англо-русского соперничества в Центральной Азии.*

*Вопросы для обсуждения:*

1. Как можно охарактеризовать русско-персидские отношения накануне войны?
2. Что побудило персидские войска выступить против России?
3. Какую политику проводили российские императоры Николай I и Александр I в отношении Персии?

*Сделайте вывод:*

- о влиянии политики британского истеблишмента на развитие русско-персидских отношений;
- о большой игре и англо-русском соперничестве в Центральной Азии (подготовьте сообщение с презентацией по означенной теме).

### **Туркманчайский мир.**

#### **Улучшение российско-персидских отношений**

Среди важнейших условий нового соглашения были отвод к российской стороне Ереванского и Нахичеванского ханств, а также уплата контрибуции в 20 млн руб. серебром<sup>39</sup>. Одновре-

менно был подписан и Особый акт о торговле, предоставлявший российским купцам особые привилегии<sup>40</sup>. Эти соглашения весьма укрепили влияние России на Среднем Востоке и несколько ослабили британское влияние в регионе. С этого времени Каспийское море фактически превратилось во внутреннее море России. С другой стороны, они стояли в ряду других неравноправных договоров, заключенных европейскими государствами с Персией. Нельзя не согласиться с мнением британских, американских и иранских исследователей о том, что туркманчайские соглашения нанесли серьезный удар по суверенитету Персии, стали «политическими оковами на руках иранского народа» и «явились образцом для всех других иностранных государств, которые впоследствии заключали договоры с Ираном»<sup>41</sup>. При этом Д. Б. Салихова вполне обоснованно считает, что капитуляционный режим на территории Персии был первоначально введен Англией и Францией еще в XVIII в.<sup>42</sup>

Добиваться от Тегерана выполнения условий соглашений было поручено А. С. Грибоедову, назначенному в апреле 1828 г. российским полномочным министром в Персии. 6 октября 1828 г. дипломатическая миссия во главе с Грибоедовым прибыла в Тавриз. Перед главой посольства была поставлена задача любой ценой добиться невыполнимого — ускорения выплаты причитающейся контрибуции. Одновременно Грибоедову удалось склонить Аббас-Мирзу в пользу России, что не осталось без внимания англичан. Предполагая возможность вступления армии Персии во главе с Аббасом в войну с Турцией (1828–1829) на стороне России, Макдональд объявил о том, что в этом случае его страна выступит против Персии. В самой Англии была развернута пропаганда под лозунгом «Индия в опасности», призывавшая к наступлению на Россию со стороны Персии.

Грибоедову пришлось работать в ситуации, когда собственное правительство далеко не адекватно воспринимало обстановку

<sup>38</sup> Пашуто В. Т. Дипломатическая деятельность А. С. Грибоедова // Исторические записки. Т. 24. М., 1947. С. 127–128.

<sup>39</sup> Договоры России с Востоком политические и торговые. С. 215.

<sup>40</sup> Там же. С. 223–225.

<sup>41</sup> Салихова Д. Б. Указ. соч. С. 76–79.

<sup>42</sup> Там же. С. 80.

в Тегеране и Лондоне, а персидское правительство демонстрировало бессилие или противодействие. 9 декабря 1828 г. он прибыл в персидскую столицу и столкнулся там с растущими антиросийскими настроениями, религиозным фанатизмом и активным противодействием английских агентов. 30 января 1829 г. российская миссия во главе с полномочным министром была уничтожена толпой фанатиков.

У этой трагедии, безусловно, есть и британский след. Есть все основания полагать, что, участвуя в этой провокации, Англия намеревалась спровоцировать новую русско-персидскую войну, создать антиросийскую коалицию и восстановить прежние границы Персии<sup>43</sup>.

Известие о гибели миссии подтолкнули Паскевича к подготовке новой войны<sup>44</sup>. Однако продолжавшаяся война с Турцией, угроза европейской антиросийской коалиции и определенная нестабильность внутри страны делали военную перспективу весьма нежелательной для Петербурга. Российская столица приняла официальную версию Тегерана о случившейся трагедии. А действия английского министра в Персии были признаны удовлетворительными<sup>45</sup>. Дальнейшее развитие событий зависело от российских успехов в войне с Турцией. Аббас-Мирза был готов выступить на стороне последней.

Победы России на турецком фронте, антикаджарские восстания в персидских провинциях положили конец этим колебаниям. 12 августа 1829 г. в Петербурге было принято извинительное посольство во главе с младшим сыном Аббас-Мирзы — Хосров-Мирзой. Император Николай I предал «вечному забвению злополучное тегеранское происшествие» и значительно сократил размер контрибуции<sup>46</sup>.

<sup>43</sup> *Балаян Б. П.* Международные отношения Ирана в 1813–1828 гг. Ереван. ССР, 1967. С. 244.

<sup>44</sup> Материалы к истории персидской войны 1826–1828 гг. // Кавказский сборник. Т. 30. Тифлис, 1910. С. 168–170.

<sup>45</sup> *Шостакович С. В.* Дипломатическая деятельность А. С. Грибоедова. М., 1960. С. 265–266.

<sup>46</sup> *Салихова Д. Б.* Указ. соч. С. 111.

Так или иначе, гибель российской миссии положила начало мирному периоду в российско-персидских отношениях. Внутриполитическое и экономическое положение Персии оставались весьма тяжелыми. При этом не прекращались происки со стороны британских и турецких дипломатов против России.

С целью укрощения мятежных провинций Аббас-Мирза при поддержке России решил направиться в Хорасан. Не желая укрепления российских позиций в Средней и Центральной Азии, Англия стремилась отговорить принца от похода в Хорасан и Герат. Покорив несколько крупных городов, Аббас отложил продолжение похода, получив при этом назначение правителем Хорасана. В октябре 1831 г. Аббас-Мирза вступил в Хорасан. Потерпев неудачу, он стал распространять слухи о том, что этот поход был предпринят исключительно по инициативе России, чтобы укрепиться у индийских границ. Эту точку зрения поддержал и сам шах, потребовав от Николая I компенсации половины издержек на организацию новой экспедиции<sup>47</sup>.

Использование слуха о российской помощи помогло Аббас-Мирзе зимой 1831–1832 гг. захватить многие города Хорасана и потребовать признания своей власти со стороны правителя Герата Камран-Мирзы<sup>48</sup>. Но британцы подстрекали местных ханов к сопротивлению шахскому правительству, ставя своей целью «подготовить почву для установления там своего влияния и не допустить распространения влияния шаха на Герат, прикрывавший северо-западные проходы в Индию и являвшийся плацдармом для английской экспансии в Среднюю Азию и к Каспийскому бассейну, вследствие чего ему и придавалось большое стратегическое значение». Хорасанский поход Аббас-Мирзы смущал британскую дипломатию, считавшую его реальной угрозой своему владычеству в Индии на фоне наметившегося сближения Персии и России. Следует подчеркнуть, что отечественные дипломаты также были заинтересованы

<sup>47</sup> Там же. С. 116.

<sup>48</sup> *Симонович И. О.* Воспоминания полномочного министра. 1832–1838 гг. М., 1967. С. 37.

в установлении персидского контроля над Гератом, надеясь таким образом остановить распространение английского влияния на Среднюю Азию<sup>49</sup>.

Секретарь ост-индского представителя в Персии Джон Макнил спровоцировал волнения в войсках, направлявшихся к Герату, в результате которых солдаты были распущены по зимним квартирам. Однако Хорасан был покорен, а гератцы, по требованию принца, оставили Хаф<sup>50</sup>.

В начале 1833 г. гератский правитель Камран-Мирза пытался восстановить мирные отношения с Тегераном, но безрезультатно. Во время осады Герата Аббас-Мирза скончался, а его старший сын Мохаммед-Мирза, командовавший армией, снял осаду и отвел войска в Мешхед. Вслед за этим он заключил соглашение с Камран-Мирзой, по которому последний срыл крепость Гуриан, освободил часть персидских пленников и обещал ежегодно выплачивать шаху 6 тыс. туманов и предотвращать набеги своих подданных на персидские владения<sup>51</sup>.

Смерть Аббас-Мирзы вызвала активизацию британских дипломатов, поддержавших тем не менее назначение наследником престола Мохаммед-Мирзы (9 июня 1834 г.), и выделила ему группу офицеров Ост-Индской компании для подготовки войск<sup>52</sup>. Вскоре (9 октября 1834 г.) умер Фетх-Али-шах. В разгоревшейся не на шутку борьбе за престол английские и российские дипломаты поддержали законного преемника персидского шаха. При этом англичане потребовали от принца отказа от российской военной помощи в обмен на финансовую поддержку. А российская миссия пообещала не вмешиваться во внутренние дела государства<sup>53</sup>. Взаимопомощь двух заинтересованных государств позволила Мохаммед-Мирзе утвердиться на шахском престоле (31 января 1835 г.).

<sup>49</sup> Иванов М. С. Указ. соч. С. 147, 148.

<sup>50</sup> Симонич И. О. Указ. соч. С. 38.

<sup>51</sup> Там же. С. 39–40.

<sup>52</sup> Там же. С. 47.

<sup>53</sup> Салихова Д. Б. Указ. соч. С. 122.

При новом правителе англичане активизировали попытки добиться коммерческих привилегий для своих торговцев. И в 1836 г. шах предоставил британцам ряд привилегий, которыми пользовались российские подданные по туркманчайским соглашениям.

В том же году Мохаммед-шах совершил поход против туркмен и начал готовиться к экспедиции против Герата, противниками которой оставались британские дипломаты, рассматривавшие это владение как возможный плацдарм для своего движения к Каспийскому морю через среднеазиатские ханства. Временно объединившиеся до этого Англия и Россия вновь разошлись во взглядах на Персию из-за гератского вопроса. Британцев чрезвычайно беспокоила позиция российского министра в Тегеране графа Симонича, поддерживавшего шаха в его стремлении овладеть Гератом. Ведь Лондон в это время вынашивал идею собственного захвата Афганистана.

Развитию конфликта поспособствовал кризис перепроизводства в Великобритании, остроту которого не мог снять суженный Россией персидский рынок. Гератское и среднеазиатские ханства могли стать удобным и емким рынком сбыта для британских товаров. Не стоит сбрасывать со счетов и заметное усиление экономических и политических позиций Российской империи в Персии.

Некоторое охлаждение персидского двора не остановило британскую экспансию на Среднем Востоке. Английские агенты активно действовали при дворе кабульского эмира Дост Мухаммеда, а также других среднеазиатских правителей. В начале 1830-х гг. Артур Конноли побывал в Герате и Кандагаре, Александр Бернс — в Кабуле и Бухаре, Синде и Пенджабе. В это время Камран-Мирза попал под мощное британское влияние, а Герат стал оплотом Англии в регионе. Угроза российским торговым интересам в среднеазиатских ханствах стала вполне реальной. С этого времени и берет свой отсчет англо-русское соперничество в Средней Азии.

В это время расстановка сил в Афганистане была довольно сложной. И некогда принадлежавший Персии Герат стал камнем преткновения и столкновения не только англо-российских, но, в первую очередь, ирано-афганских интересов.

*Проблемное поле: Герат в контексте англо-русского соперничества в Центральной Азии.*

*Вопросы для обсуждения:*

1. Присоединение каких прикаспийских территорий и описание какого акта позволяет сделать вывод о том, что Каспийское море фактически превратилось во внутреннее море Российской империи? Какое геостратегическое значение оно имело для империй в контексте англо-русского соперничества в Центральной Азии?
2. Как оценивают Туркманчайский мирный договор в зарубежной историографии?
3. С деятельностью какого выдающегося русского дипломата связана первая треть XIX в.? Какие трагические события положили начало мирному периоду в русско-персидских отношениях?
4. Почему именно Герат стал камнем преткновения англо-русских, а впоследствии и персидско-афганских интересов?

*Сделайте вывод* о значении Герата в контексте политики Российской империи на Среднем Востоке.

5. В чем заключается трагедия А. С. Грибоедова? Дайте развернутый ответ в виде исторического эссе (модель сочинения по исторической личности).

### **Творческие работы и проекты**

*Творческий проект «Отражение русско-персидских войн в живописи».* Используя художественные альбомы, интернет-ресурсы, найдите образцы изображения военачальников, битв и подписанных соглашений. Выявите приемы, с помощью которых художник старался отразить важность этих достижений для Российской империи. Проследите этапы формирования нового для Каджарской Персии типа военных картин (они были больше привычных миниатюр и вдохновлены реальными историческими фактами). Подготовьте презентацию по данной теме.

*Информационно-коммеморативный проект «Мы не смерти боимся... К 193-летию Тегеранской трагедии».* С помощью дополнительной, справочной литературы и интернет-ресурсов подготовьте информацию о жизни и смерти А. С. Грибоедова. Постарайтесь ответить на вопрос: в чем заключается «героизм» русского посла и почему быть российским дипломатом почетно? Проиллюстрируйте свой текст образцами живописи и историческими свидетельствами XIX в. Логически расположите собранный материал и оформите работу к школьной выставке.

Развитие отечественной промышленности толкало правительство к поиску каналов доступа к сырью и материалам, которыми были богаты прикаспийские страны. Петр стремился удовлетворить эти потребности путем развития торговли с прикаспийскими странами и налаживания отечественного производства, используя прикаспийские земли Персии. В результате Персидского похода 1722–1723 гг. к России отошли Дербент, Баку, Решт, провинции Ширван, Гилян, Мазендеран и Астрабад. Присоединение Решта и Астрабада превратило эти районы в зону активного проникновения российского капитала. Можно выделить два направления русского проникновения в Персию. Первое — через западное побережье Каспийского моря, а именно через Кавказ, прежде всего через город-порт Энзели. Второе — через восточное побережье, через Астрабад и далее на Мазандаран и Мешхед. Но при этом для Петра I оказались закрытыми центральные районы Закавказья, оказавшиеся под жестким влиянием османов.

Несмотря на неготовность России к расширению своей территории за счет туркменских владений, ее отношения с Персией в 1820-е гг. значительно ухудшились из-за усиления в Тегеране влияния англичан. Разразившаяся по инициативе шахского правительства Русско-персидская война 1826–1828 гг. завершилась подписанием Туркманчайского мира, значительно укрепившего положение России в регионе и со временем открывшего перспективу конструктивного взаимодействия двух государств в Туркменской степи и на Каспии.

Заключение Туркманчайского договора 1828 г. знаменовало начало нового этапа российско-персидских отношений. С этого времени позиция Петербурга в отношении Тегерана свелась к двум задачам: обеспечению соблюдения статей договора и превращению Персии в своего надежного торгового партнера и политического союзника в Азии.

Важным шагом, свидетельствующим как о политической близости России и Персии, так и о готовности государств к совместным действиям по обеспечению безопасности в регионе, стало учреждение в 1840-х гг. постоянного русского морского крейсера в Каспийском море и морской станции на острове Ашур-Аде. Причем главным объектом российской морской охраны стало противодействие пиратским и контрабандистским проискам приморских туркмен.

Это взаимодействие двух государств выразилось и в том обстоятельстве, что Персия не стала предпринимать никаких шагов против основания сначала российского форпоста в Красноводске, а затем и образования Закаспийского военного отдела и Закаспийской области. Двум государствам удалось сохранить добрососедские отношения, признав реку Атрек взаимной границей.



**Полина Игоревна Ковалева,**

преподаватель истории

## Как и зачем говорить о перестройке со школьниками?

**Аннотация.** *Статья посвящена проблемам рассмотрения перестройки в школьном курсе, в особенности проблеме содержательного наполнения темы и развивающих возможностей, которые дает ее изучение, особое внимание уделено формированию познавательного интереса к теме и дополнительным материалам, которые могут учащимся расширить свой кругозор и выйти за рамки содержания школьного учебника.*

**Ключевые слова:** *интерес, мотивация, исторический источник, перестройка, гласность, демократия, национальное самосознание, свобода слова, свобода совести.*

Тема перестройки всегда была для меня одной из самых главных в истории. Возможно, именно поэтому мне особенно хочется передать своим ученикам уникальную атмосферу тех лет, показать всю противоречивость произошедших событий, которые все больше побуждают нас задуматься о том, а хотим ли мы сейчас вторую перестройку, и если да, то какой она должна быть и какие ошибки нужно учесть. Однажды Горбачев-Фонд предложил мне выступить соорганизатором дискуссии педагогов на тему преподавания темы перестройки в современной школе. Я составила вопросы для обсуждения с опорой на методы, которые мы, педагоги, используем для формирования

интереса детей к теме, но оказалось, что моих более опытных коллег гораздо больше волнует проблема планирования учебного времени в условиях перехода к линейной системе преподавания истории, а также неблагоприятный имидж М. С. Горбачева в современном обществе. Такой опыт заставил меня задуматься, какими реформаторы хотели остаться в истории, задумывались ли над тем, как увидят результаты их действий будущие поколения? А может, им не понравилось бы то, как об этом периоде с детьми говорю я, и вообще, придя ко мне на урок, что бы они сказали?

Исходя из написанного выше небольшой комментарий: мои размышления не ориентированы непосредственно на выстраивание четкой системы преподавания тем, связанных с перестройкой на школьных уроках, в них нет расчета на календарно-тематический план, конкретный учебник и определенное количество часов, я ориентируюсь на решение задачи формирования мотивации к изучению темы в рамках учебного курса, ее ресурсности для личностного развития учащихся. Я также противница формализованного отношения к школьному учебному материалу вообще и историческому в частности. Кроме того, ученики попадают ко мне после достаточно длительного прохождения школьного курса истории, но, к сожалению, как показывает практика, никто из них не умеет работать с текстами ни самостоятельно, ни с помощью педагога, подавляющее большинство никогда не открывали школьных учебников по истории. По этим причинам я почти не использую их. На мой взгляд, они ограничивают и обедняют содержание курса.

Обсуждая с одиннадцатиклассниками задания прошедших ЕГЭ по истории, я почти не встречаю вопросов о перестройке. Значит ли это, что данная тема не нуждается во внимании? В условиях замены концентрической системы преподавания истории на линейную, темы перестройки школьники будут касаться всего один раз, ближе к концу 11-го класса. С одной стороны, к этому времени они приобретут большой личностный опыт и знания, которые могут помочь в понимании этого не очень

от нас далекого периода истории, с другой — педагогический опыт говорит мне, что чем ближе к маю, выпускному и экзаменам, тем сложнее детям усваивать материал, сосредотачиваться, тем важнее для нас, педагогов, выбирать методы и средства, которые позволят привлечь внимание учеников, будут способствовать усвоению изученного и позволят развить в них интерес к этой теме.

Готовясь к занятиям о перестройке, я задаюсь вопросом, который задавал мне методист: «А для чего вообще нужно давать этот урок?» И в самом деле, иногда думаю и я, для чего нужно говорить с детьми о перестройке? Какие педагогические задачи может помочь решить этот разговор? Сейчас уже стало неоспоримым фактом, что к изучению многих тем, и в частности обществоведческих курсов, школьники подходят с определенным информационным багажом и наша задача — помочь им актуализировать уже имеющиеся обрывочные знания, сделать полученную информацию ресурсом для дальнейшего развития. По опыту моих разговоров с учениками, сложность темы перестройки состоит в том, что, говоря о ней с детьми, взрослые, к сожалению, не избегают субъективных оценок, а дети вместо усвоения содержательного материала запоминают эмоциональные высказывания.

В этой связи хотелось бы разобраться, какие педагогические задачи, стоящие перед историческим образованием, способно решить изучение данной темы. Для этого в первую очередь необходимо обратиться к историко-культурному стандарту. Попытаюсь показать, как тема перестройки соотносится с его концептуальными основами.

1. *Культурно-антропологический подход, предполагающий особое внимание к жизни рядовых членов общества.*

Именно тема перестройки дает возможность учащимся на примере собственной семьи понаблюдать, как реформы повлияли на обычных людей, на примере воспоминаний как членов их семей, так и известных участников этих событий: первых кооператоров, молодых журналистов, участников первых оппозиционных движений, ликвидаторов аварии на Чернобыльской АЭС.

## 2. *Большой удельный вес освещения проблем духовной и культурной истории страны.*

Именно перестройка дала толчок к развитию духовной жизни в СССР, разрешив независимые СМИ, прекратив глушение запрещенных радиостанций, именно в 1988 г. в СССР впервые был широко отпразднован юбилей Крещения Руси.

## 3. *Этнокультурный компонент.*

Именно перестройка показала остроту национального вопроса в СССР, который долгое время замалчивали, прикрываясь понятием «интернационализм», выявила сложности межнациональных отношений в Советском государстве, именно на этот период приходится наибольшее количество межнациональных конфликтов, но была ли их непосредственной причиной именно перестройка, гласность и демократизация общественных отношений? Был ли шанс на сохранение у СССР в условиях фактического отсутствия суверенных прав у союзных республик при сохранении доперестроечного политического режима? Эти темы представляется важным обсудить, говоря со школьниками о межнациональных конфликтах периода перестройки.

## 4. *Выработка сознательного оценочного отношения к историческим деятелям, процессам и явлениям.*

Период перестройки вызывает полярные оценки в общественном мнении, а также известен по многочисленными воспоминаниями очевидцев, представлявших противостоявшие друг другу силы. Перестройка — время появления оппозиции, обострения политической борьбы, формирования политической партий и общественных движений с самыми разнообразными идеологиями и отражающих интересы различных социальных групп. При изучении политических сил периода перестройки у учащихся появится возможность задуматься над собственной политической позицией и теми причинами, которые побуждают людей к участию в политической жизни.

## 5. *Учебник как навигатор.*

Здесь позволю себе важное замечание. На мой взгляд, учебник представляет собой концентрированное изложение адапти-

рованной информации, в то время как при изучении истории, и особенно современной, важна работа с актуальными источниками. В связи с этим я строю работу на использовании текстовых источников (мемуаров членов политического руководства страны, биографий), видео (фильмов, записей телепередач), воспоминаний свидетелей и участников событий.

Школьные учебники создаются в расчете на решение различных задач: формирования мотивации к изучению предмета, передачи содержательного материала и формирования на его основе универсальных учебных действий (например, работа с источниками информации), привитие этических ценностей. При этом объектом педагогической деятельности в сознании авторов является абстрактный ученик, а в реальности для учителя, работающего с этим учебником — коллектив школьников с разным жизненным опытом, ценностями и мотивацией к изучению предмета. Да и учителя могут воспринимать преподаваемый материал по-разному. Ко мне же ученики приходят для подготовки к экзаменам, что, с одной стороны, предполагает определенную степень мотивации, с другой — нацеленность на решение конкретной задачи. Расскажу про несколько базовых учебников, которые использую для своей работы.

### ***Каца Л. А. История Отечества. М.: АСТ-Пресс, 2018.***

В начале каждой темы приводятся важнейшие события, имена исторических деятелей, термины и государственные документы. Это позволяет ученикам актуализировать имеющиеся знания, а после изучения темы их закрепить как совместно с педагогом, так и самостоятельно. Отдельная глава посвящена экономической политике перестройки. Еще одна — политической реформе, и как следствие — распаду СССР, последняя — политике «нового мышления». Учебник удобен тем, что, с одной стороны, обобщает информацию, необходимую для подготовки к экзамену, с другой — предлагает интересную и связную подачу материала. Однако пособие совершенно не содержит визуального материала, и для школьника, который впервые работает с информацией



по теме, объем сообщаемых сведений может показаться избыточным. Для лучшего усвоения темы не хватает схем, таблиц, а также иллюстративного материала и карт, необходимых, с одной стороны, для приобретения навыков работы с соответствующей информацией, с другой — для обеспечения ее визуализации. Слабым местом является и отсутствие вопросов для закрепления.

**Орлов А. С., Георгиев В. А., Георгиева С. В., Георгиева Н. Т., Сивохина Т. А. История России. М.: Проспект, 2021.**

Учебное пособие хорошо иллюстрировано, предлагает читателям насыщенные информацией тексты. Тема перестройки представлена отдельной главой, включающей три раздела. Разговор начинается с изменений в общественно-политической жизни, приводятся фото обложек журналов того времени, отмечается изменение отношения к религии, включая официальное празднование юбилея Крещения Руси, в связи с которым был принят закон «О свободе совести».

Тема экономической реформы, в отличие от предыдущего учебника, раскрыта недостаточно полно. Ее начало ведется от чернобыльской катастрофы, не показана эволюция взглядов реформаторов — от попыток реформирования существующей плановой экономики к складыванию основ рынка.

Тема внешней политики в данном учебнике рассматривается с учетом ее разделения на западное и восточное направления и предваряется характеристикой новых внешнеполитических принципов, связанных со сменой руководства МИД.

При хорошей в целом воспитательной составляющей данного учебника хочется отметить, что он задуман как книга для чтения и не предполагает закрепления информации и развивающих заданий.

**Баранов П. А. История. Новый полный справочник для подготовки к ЕГЭ. М.: АСТ, 2021.**

Такие пособия позволяют в сжатые сроки охватить большой объем информации, однако, как показывает практика, учащиеся

не всегда готовы ее воспринимать в предлагаемой форме. Кроме того, здесь совершенно не предполагается использование иллюстраций и исторических карт, нет и вопросов для закрепления.

Итак, мы видим, что учебные пособия, как правило, решают задачу лишь содержательного изложения темы. В них содержится лишь общая универсальная информация, не предполагающая привлечения личного опыта учащихся или учета их интересов.

Начиная изучать перестройку с учениками для облегчения понимания, важно обозначить ее главные направления: в экономической сфере — ускорение. В политической, социальной и духовной сфере — гласность. Во внешней политике — новое политическое мышление.

Постараемся ниже кратко обозначить ключевые темы, на которые разбивается изучение перестройки, а также проблемные вопросы, которые можно обсудить в ходе их раскрытия.

#### **«Ускорение» в экономике**

Рассмотрение этой темы позволяет выстроить межпредметные связи между историей и обществознанием, закрепить знания учащихся об экономических системах, в этой связи важно сопоставить советскую плановую и рыночную экономику, тем самым проанализировав причины кризиса советской экономики и мотивы выбора рыночных методов ее реформирования. Это перспективно сделать в форме таблицы, а также попросить учащихся самостоятельно подобрать кейсы, иллюстрирующие конкретные признаки двух экономических систем, например, проявления экономической политики страны в разные периоды: коллективизации, кукурузной кампании — плановой экономики, создания концессий, введения свободной конвертации рубля — рыночной экономики. Правда, гораздо интереснее, когда учащиеся приводят такие примеры сами, попросив старших родственников вспомнить, какие экономические проблемы они испытывали в условиях плановой и рыночной экономики.

Тема экономических систем уже знакома учащимся из курса обществознания, поэтому предварительная подготовка вполне

возможна с привлечением уже имеющихся знаний о плановой и рыночной экономике. Стоит вспомнить, что явление предпринимательства возникает именно в рыночной экономике как средство решения задач, не решаемых экономической системой, существовавшей в СССР до перестройки. Актуализируя эти знания, мы можем использовать воспоминания старших родственников о советской экономике. Или обратиться к воспоминаниям Е. Гайдара как одного из ключевых экономических реформаторов постсоветской России<sup>1</sup> (см. Приложение 4).

Важно помочь учащимся проследить два этапа развития советской экономической политики, ее эволюции от авторитарной модернизации к становлению рыночной экономики. Для современных школьников в политике ускорения появилась тема, ставшая трендом — Чернобыль. Многие из них смотрели знаменитый фильм НВО, а потому имеют некоторое представление об аварии. В этой связи можно, например, инициировать обсуждение «Мифы и правда в фильме “Чернобыль”». Это будет способствовать закреплению таких навыков, как поиск и анализ информации, а также ее критическое переосмысление.

Изучение экономических систем позволило рассмотреть недостатки плановой экономики и в связи с этим понять предпосылки возникновения коррупции в советской экономике. В ходе разговора о коррупции стоит предположить подумать, в каких сферах она могла зародиться в СССР. Начиная разговор об ускорении, мы уже сказали, что оно начиналось как политика авторитарной модернизации, в этом контексте антикоррупционные процессы выглядят вполне естественно. Подводя итог разговору о коррупционных процессах, можно предложить задуматься, какие силы могли сопротивляться борьбе с коррупцией.

В связи со становлением рыночной экономики необходимо вспомнить связанное с ней понятие «предпринимательство», знакомое учащимся из курса обществознания, обсудить, какое отношение к нему было в условиях плановой экономики (здесь также перспективно привлечение воспоминаний очевидцев) и какие

проблемы оно могло бы решить. В этом контексте стоит рассмотреть деятельность первых кооперативов и появление первых миллионеров, а также вспомнить совместно с учениками понятие предпринимательства и его значение в рыночной экономике<sup>2</sup>.

Заканчивая рассмотрение этапа авторитарной модернизации, необходимо подвести его итоги. Важно обсудить, почему первые попытки реформирования экономики привели к массовому недовольству общества и как это связано с типом экономической системы, существовавшим в СССР многие годы. Говоря о программах реформ, призванных разрешить экономический кризис, можно составить сравнительно-сопоставительную таблицу проектов реформирования экономики, предлагаемых академиком Абалкиным, и программу 500 дней Явлинского и Шаталина.

Экономическую реформу Павлова перспективно рассмотреть в связи с понятием «инфляция», предложив одному из учащихся составить небольшой обзор по истории инфляции в СССР и раскрыть, с чем она была связана и какие попытки борьбы предпринимались. Подводя итог этим попыткам, стоит обратить внимание, что частым способом решения экономических проблем в СССР была эмиссия, но в условиях дефицита товаров инфляция оставалась скрытой. И реформа Павлова была попыткой антиинфляционной меры, имевшей, однако отрицательные последствия.

#### **Проблемные вопросы к блоку:**

1. Почему, на ваш взгляд, было необходимо реформирование советской экономики? Какие проблемы, существовавшие в советской экономике, оно было призвано решить?
2. Почему нельзя было осуществить переход к рынку путем радикальных реформ?
3. С какими проблемами столкнулось введение элементов рыночной экономики?
4. Какие результаты были достигнуты в ходе экономических реформ? Удалось ли добиться решения намеченных проблем? Почему?

<sup>2</sup> В качестве потенциальной литературы см.: Лошак В. Наивные годы. М., 2021. С. 129–139.

<sup>1</sup> Гайдар Е. Гибель империи. М., 2021. С. 50.

### Политические реформы

Говоря о реформе политической системы и связанной с ней политике гласности, важно зафиксировать ее основные направления и ответственных лиц: реабилитация жертв политических репрессий (А. Н. Яковлев и деятельность комиссии по реабилитации), XXVII Съезд КПСС, начало гласности, Межрегиональная депутатская группа, III Съезд народных депутатов. Затем стоит предложить составить табличку об эволюции политического режима в СССР, вспомнить само понятие «политический режим», какие признаки государства оно характеризует, с обращением к материалу курса «обществознание». Здесь также можно выстроить внутрипредметную связь с темой уроков истории в 5-м классе, посвященных греческому полису, где учащиеся впервые познакомились с понятием «демократия». Это позволит поставить вопрос о том, называло ли Советское государство себя демократическим и можем ли мы с этим согласиться, а затем о том, каких элементов демократии ему не хватало. Предваряя рассмотрение темы политических реформ, можно вместе с учениками подумать, в чем заключался кризис советской политической системы середины 1980-х гг.

Появившееся именно в то время большое количество ранее запрещенной литературы оставляет возможность выстраивания межпредметных связей истории и литературы, а также побудить учащихся к размышлению о том, что дала обществу перестройка, как был воспринят свалившийся на советских людей такой большой объем информации. В этом контексте представляется важным поговорить о столкновении сталинизма (письмо Нины Андреевой) и антисталинизма (сборник «Иного не дано»), например предложив ответить на вопрос, чем отличались представления об истории Нины Андреевой и одного из авторов статей сборника «Иного не дано» (см. Приложение 6).

Говоря о XIX партийной конференции и появлении Съезда народных депутатов, важно вспомнить понятие «избирательная система», а также принципы демократического избирательного права, что позволит сделать вывод, что эти принципы до сих

пор в СССР не соблюдались. Однако необходимо отметить, что выборы народных депутатов в 1988 г. были первыми, на которых был соблюден важнейший из этих принципов — альтернативность. Можно предложить самостоятельно это доказать на примере конкретных избирательных округов, проанализировав кандидатуры на съезд.

В контексте политической реформы также стоит уделить внимание новым политическим силам, появившимся в этот период. Это общественно-политические клубы, оппозиционные политические партии, народные фронты. Возможно, стоит предложить детям попросить взрослых вспомнить, не принимали ли они участия в их деятельности. Также поговорить о первых оппозиционных митингах, сравнив их требования с требованиями современной оппозиции.

Стоит сказать о деятельности Межрегиональной депутатской группы. Ее состав тоже можно предложить рассмотреть самостоятельно, распределив работу между учениками.

Особенно необходимо рассмотреть III съезд народных депутатов и принятые там решения об избрании М. С. Горбачева президентом СССР, а также отмену 6 статьи Конституции СССР. Можно предложить сравнить современную инаугурационную речь президента и инаугурационную речь президента СССР. Говоря о введении поста президента СССР, представляется целесообразным обсудить, как назывался глава Советского государства ранее и почему, что представляла собой партийная система СССР и какие изменения в ней произошли в период перестройки. После этого можно поставить вопрос, мог ли в таких условиях глава Советского государства оставаться руководителем единственной правящей партии. Рассматривая вопрос об избрании президента СССР, стоит обратить внимание на способ избрания М. С. Горбачева президентом СССР и обсудить, насколько его избрание соответствовало демократическим принципам избирательного права.

В контекст обсуждения общественной жизни перестройки хорошо ложится понятие «гражданское общество», значение

которого также знакомо школьникам из курса обществознания, а также предположить, существовало ли оно в перестроечном СССР. Отдельно стоит рассмотреть вопрос о проявившемся национализме и той роли, которую его сторонники сыграли в перестроечные годы.

### **Проблемные вопросы к блоку:**

1. В чем, на ваш взгляд, недостатки политического строя, существовавшего в СССР до перестройки?
2. Способна ли была, на ваш взгляд, единственная партия, руководившая СССР, реформировать саму себя? Какие предпосылки к этому существовали?
3. Какие эмоции и почему вызвали у советских граждан первые альтернативные выборы и прямые трансляции съезда народных депутатов. Кто из депутатов и почему вызвал наибольшие народные симпатии?
4. В чем отличие поста президента СССР от генерального секретаря? Чем, на ваш взгляд, было вызвано введение поста президента СССР? Многие указывали Горбачеву на ошибочность его избрания Съездом народных депутатов, а не народом. Согласны ли вы с этой точкой зрения? Почему? Почему, на ваш взгляд, Горбачев не решился быть избранным народом?

### **Международные отношения**

Изучение этого блока перспективно начать с разговора о политике «нового мышления». Стоит вспомнить, каким понятием характеризуются международные отношения с 1945 г., какое последнее событие, предшествующее перестройке, свидетельствует о продолжении холодной войны, кто в советском руководстве отвечал за осуществление этой политики. Для облегчения понимания учащимися можно вспомнить традиционные направления внешней политики СССР (европейское, отношение со странами «народной демократии» и политика в отношении развивающихся стран). На основании изученного можно попробовать сформулировать проблемы внешней политики СССР и перспективы по-

литики холодной войны. В условиях усложнения экономической ситуации мог ли СССР продолжать политику гонки вооружений?

Говоря о европейском направлении, важно изначально зафиксировать, отношения с какими странами были важнейшими для СССР в этом направлении. Следующий вопрос, который необходимо задать: какое государство было ключевым противником СССР в холодной войне? Также, предваряя изучение внешней политики, можно посмотреть вместе с учащимися подборку фото с международных визитов М. С. Горбачева и попробовать предположить, какое впечатление он производил на европейцев и почему. Отдельно я бы остановилась на двух вопросах: дискуссиях о проблеме ядерного оружия и отношениях со странами-сателлитами. Связующей нитью могла бы послужить общая проблема: насколько внешняя политика тогда руководствовалась национальными (прагматическими) интересами, а насколько — ценностными ориентирами.

### **Проблемные вопросы к блоку:**

1. Какие внешнеполитические события, на ваш взгляд, способствовали изменению характера внешней политики?
2. Могло ли внешнеполитическое руководство, действовавшее в СССР до перестройки, и в частности А. А. Громыко, решиться на политику, подобную «новому мышлению». Почему?
3. За свою международную деятельность М. С. Горбачев был награжден Нобелевской премией мира. Какие его шаги, на ваш взгляд, обусловили это?
4. Как изменилось международное положение СССР в период перестройки по сравнению с холодной войной?

### **Распад СССР**

Здесь мне особенно помогает книга Роя Медведева «Советский Союз. Последний год жизни». Предваряя рассмотрение темы распада СССР, мы уже поговорили о ряде деструктивных для Советского государства факторов: экономических проблемах, чернобыльской аварии и национальном движении.

Вспомнив их еще раз, можно перейти к их следствиям, и в первую очередь Параду суверенитетов. В этой связи стоит вспомнить само понятие «суверенитет», а также дату празднования Дня России, связанную с принятием Декларации о государственном суверенитете. Теперь можно предположить, на что в этой связи должны быть направлены действия общесоюзных властей. Можно рассмотреть два пути, которыми они добивались своей цели. Первый из них — силовое подавление. Можно также обсудить вопрос об эффективности подобных мер и причинах этого. Еще один способ — проведение общесоюзного референдума. На понятие «референдум» также важно обратить особое внимание и зафиксировать его. Также важно обсудить эффективность данного шага для сохранения государства в условиях принятия деклараций о государственном суверенитете.

Обсуждая ново-огаревский процесс, стоит акцентировать внимание на его основных участниках, сыгравших в дальнейшем важную роль в формировании государственности бывших союзных республик. Важно совместно с учащимися сформулировать цели ново-огаревского процесса (и то, были ли они едиными для всех участников), его этапы и результаты. Также обратить внимание на текст Союзного договора: какие полномочия предполагаются к совместному ведению, какие отдаются в исключительное ведение республик. Финальным вопросом при обсуждении Союзного договора могло бы быть, кого он устроил, а кого нет, кто бы мог составить ему оппозицию. Начиная разговор о путче ГКЧП, следует сказать о кадровых изменениях в структуре советского руководства в начале 1990-х гг., их причинах и последствиях, о том, насколько устойчивой опорой они могли служить для президента СССР.

Основной вопрос, который необходимо рассмотреть, обсуждая события после путча: что было сделано в этот период для сохранения СССР, а что, напротив, для его разложения. Это можно сделать в виде таблички. В качестве рабочего материала хорошо подходит книга «Союз можно было сохранить»<sup>3</sup>, осо-

бенно последняя глава, касающаяся событий после путча (см. Приложение 5).

**Проблемные вопросы к теме:**

1. Какие факторы, на ваш взгляд, способствовали ухудшению внутривнутриполитической ситуации в СССР? Были ли они, на ваш взгляд, вызваны ошибками политики перестройки или объективными причинами? Какими?
2. Какие силы, на ваш взгляд, были заинтересованы в разделении, а какие — в объединении страны? Почему?
3. В чем актуальность национального вопроса в СССР? Почему он приобрел особую остроту именно в период перестройки? Можно ли было, на ваш взгляд, разрешить эти конфликты мирными методами в рамках Союзного государства? Почему?
4. Какие причины вызвали подписание нового Союзного договора? Какие силы были в нем заинтересованы, а какие нет?
5. Были ли путч ГКЧП роковым событием, разрушившим последнюю попытку спасти СССР? Почему?
6. Проанализируйте речь президента СССР об отставке (Приложение 7). Что он считает итогами своей политики? Согласны ли вы с этим? Если бы вы писали такую речь для президента СССР, что бы вы в нее включили?

Старшему поколению сложно обсуждать перестройку, избегая предвзятых суждений, но опыт реформ крайне важен для молодого поколения политиков, поэтому очень важно дать молодежи максимальную возможность окунуться в атмосферу наиболее масштабных в советской истории реформ.

<sup>3</sup> Союз можно было сохранить. Белая книга: Документы и факты о политике М. С. Горбачева по реформированию и сохранению многонационального государства. М., 2007. С. 384–508.

Приложение 1. Ускорение. Сравнительный анализ экономики СССР в период планового характера и рыночных реформ

| Признаки                                     | Командная экономика (СССР практически весь период истории) | Рыночная экономика (элементы в политике НЭПа и перестройки) |
|--|--|---|
| Преобладающая форма собственности            |  |   |
| Характер ценообразования                     |  |   |
| Конкуренция                                  |  |   |
| Кто решает, что, как и для чего производить? |  |   |
| Время развития                               |  |   |
| Ценообразование                              |  |   |
| Формирование рынка труда                     |  |   |
| Безработица                                  |  |   |
| Оплата труда                                 |  |   |
| Социальное расслоение                        |  |   |

Приложение 2. Политическая реформа.  
Съезды народных депутатов

| Номер съезда | Дата | Основные решения | значение |
|--------------|------|------------------|----------|
|              |      |                  |          |
|              |      |                  |          |
|              |      |                  |          |

Приложение 3. Внешняя политика перестройки.  
Новое политическое мышление

| Направление внешней политики  | Основные события |
|-------------------------------|------------------|
| Ликвидация железного занавеса |                  |
| Ядерное разоружение           |                  |
| Бархатные революции           |                  |
| Вывод советских войск         |                  |

Приложение 4. Из книги Егора Гайдара  
«Дни поражений и побед»

**Вопросы перед прочтением:**

1. Какая экономическая система существовала в СССР в середине 1980-х гг.?
2. Какая форма собственности в ней преобладала?
3. Как формировались цены?
4. В чем ее основные достоинства и недостатки?

К моменту смерти Брежнева пакет нововведений в системе управления был практически пуст. Единственное существенное, что там еще лежало — административная реформа цен. Но каждый раз, подходя к ней, административное руководство останавливалось в страхе перед лавиной массового недовольства. Между тем крах геронтократического Политбюро, череда похорон, получившая название «гонки на лафетах», создали своеобразный политический вакуум, требовавший новых идей.

Более молодое поколение партийного и хозяйственного руководства во главе с М. Горбачевым хотело разобраться в том, что происходит в экономике. Одним из шагов в этом направлении стало создание комиссии Политбюро ЦК КПСС по реформированию системы управления. Ее формальным руководителем был ветхий председатель Совета Министров Тихонов, но реальным мотором — динамичный, имевший в то время репутацию одного из наиболее энергичных лидеров хозяйственной номенклатуры Николай Рыжков, недавно назначенный секретарь ЦК по экономике.

Часть представителей более консервативного крыла хозяйственного аппарата рассматривала это как способ выпустить пар, создать видимость бурной деятельности. Но для лидеров новой генерации это был способ аккумулировать накопленный интеллектуальный потенциал, выработать документы, которые можно было бы использовать, когда верховная власть будет в их руках и свобода маневра резко расширится».

**Промежуточные вопросы:**

1. В чем заключались противоречия во взглядах на экономику между консервативным и либеральным течениями в руководстве страны?
2. Чем могли аргументировать свою позицию стороны?

Пожалуй, наиболее серьезным документом, вышедшим из научной секции комиссии, стала «Концепция совершенствования хозяйственного механизма предприятия», подготовленная по заданию Рыжкова. В довольно большом, 120-страничном документе обозначались основные направления возможной экономической реформы в масштабах Союза. К работе над ним помимо сотрудников ленинградской лаборатории привлекли молодую команду ленинградских экономистов, в которую входили Анатолий Чубайс, Сергей Васильев, Сергей Игнатьев и другие.

Речь в названном документе шла о достаточно осторожной экономической реформе, важнейшей предпосылкой которой было ужесточение финансовой и денежной политики. Предполагалось отказаться от директивных плановых заданий, ввести стимулы, связанные с прибылью, сохранить строгое нормативное регулирование заработной платы, постепенно либерализовать цены по мере стабилизации положения на отдельных рынках, создать рядом с государственным частнопредпринимательский и кооперативный секторы экономики.

**Вопросы после текста:**

1. Какие реформы предполагалось провести в указанном проекте?
2. В направлении к какой экономической системе предполагалось движение?
3. В чем была необходимость предлагаемых реформ?
4. Какое крыло в руководстве партии могло выступить против указанных реформ? С какими опасностями могла быть связана их реализация?

Приложение 5. Договор о Союзе Суверенных Государств.  
Проект, согласованный на заседании глав государств  
и правительств в Ново-Огарево

Государства, подписавшие настоящий Договор, исходя из провозглашенных ими деклараций о суверенитете и признавая право наций на самоопределение; учитывая близость исторических судеб своих народов и выражая их волю жить в дружбе и согласии, развивая равноправное взаимовыгодное сотрудничество; заботясь об их материальном благосостоянии и духовном развитии, взаимообогащении национальных культур, обеспечении общей безопасности; желая создать надежные гарантии прав и свобод граждан; решили на новых началах создать Союз Суверенных Государств и договорились о нижеследующем.

**I. ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ**

Первое. Каждая республика — участник Договора является суверенным государством. Союз Суверенных Государств (ССГ) — конфедеративное демократическое государство, осуществляющее власть в пределах полномочий, которыми его добровольно наделяют участники Договора.

Второе. Государства, образующие Союз, сохраняют за собой право на самостоятельное решение всех вопросов своего развития, гарантируя равные политические права и возможности социально-экономического и культурного прогресса всем народам, проживающим на их территории. Участники Договора будут исходить из сочетания общечеловеческих и национальных ценностей, решительно выступать против расизма, шовинизма, национализма, любых попыток ограничения прав народов.

Третье. Государства, образующие Союз, считают важнейшим принципом приоритет прав человека в соответствии со Всеобщей декларацией прав человека, другими общепризнанными нормами международного права. Всем гражданам гарантируются

возможность изучения и использования родного языка, беспрепятственный доступ к информации, свобода вероисповедания, другие политические, социально-экономические, личные права и свободы.

Четвертое. Государства, образующие Союз, видят важнейшее условие свободы и благосостояния своих народов и каждого человека в формировании гражданского общества. Они будут стремиться к удовлетворению потребностей людей на основе свободного выбора форм собственности и методов хозяйствования, развития общесоюзного рынка, реализации принципов социальной справедливости и защищенности.

Пятое. Государства, образующие Союз, самостоятельно определяют свое национально-государственное и административно-территориальное устройство, систему органов власти и управления. Они признают общим фундаментальным принципом демократию, основанную на народном представительстве и прямом волеизъявлении народов, стремятся к созданию правового государства, которое служило бы гарантом против любых тенденций к тоталитаризму и произволу.

Шестое. Государства, образующие Союз, считают одной из важнейших задач сохранение и развитие национальных традиций, государственную поддержку образования, здравоохранения, науки и культуры. Они будут содействовать интенсивному обмену и взаимообогащению гуманистическими духовными ценностями и достижениями народов Союза и всего мира.

Седьмое. Союз Суверенных Государств выступает в международных отношениях в качестве суверенного государства, субъекта международного права — преемника Союза Советских Социалистических Республик. Его главными целями на международной арене являются прочный мир, разоружение, ликвидация ядерного и другого оружия массового уничтожения, сотрудничество государств и солидарность народов в решении глобальных проблем человечества. Государства, образующие Союз, являются субъектами международного права. Они вправе устанавливать непосредственные дипломатические, консульские связи, торговые

и иные отношения с иностранными государствами, обмениваться с ними полномочными представительствами, заключать международные договоры и участвовать в деятельности международных организаций, не ущемляя интересы каждого из государств, образующих Союз, и их общие интересы, не нарушая международные обязательства Союза.

## II. УСТРОЙСТВО СОЮЗА

### Статья 1. Членство в Союзе

Членство государств в Союзе является добровольным. Участниками настоящего Договора являются государства, непосредственно образующие Союз. Союз открыт для вступления в него других демократических государств, признающих Договор. Государства, образующие Союз, сохраняют право свободного выхода из него в порядке, установленном участниками Договора.

### Статья 2. Гражданство Союза

Гражданин государства, входящего в Союз, является одновременно гражданином Союза Суверенных Государств. Граждане Союза имеют равные права, свободы и обязанности, закрепленные законами и международными договорами Союза.

### Статья 3. Территория Союза

Территория Союза состоит из территорий всех государств — участников Договора. Союз гарантирует нерушимость границ государств, которые в него входят.

### Статья 4. Отношения между государствами, образующими Союз

Отношения между государствами, образующими Союз, регулируются настоящим Договором, а также другими, не противоречащими ему договорами и соглашениями. Государства — участники Договора строят свои взаимоотношения в составе Союза на основе равенства, уважения суверенитета, невмешательства во внутренние дела, разрешения споров мирными средствами, сотрудничества, взаимопомощи, добросовестного выполнения обязательств по настоящему Договору и межреспубликанским соглашениям. Государства, образующие Союз, обязуются:



не прибегать в отношениях между собой к силе и угрозе силой; не посягать на территориальную целостность друг друга; не заключать соглашений, противоречащих целям Союза или направленных против других государств — участников Договора.

#### Статья 5. Вооруженные Силы Союза

Союз Суверенных Государств имеет единые Вооруженные Силы с централизованным управлением. Цели, назначение и порядок использования единых Вооруженных Сил, а также компетенция государств-участников Договора в сфере обороны регулируются соглашением, предусмотренным настоящим Договором. Государства — участники Договора вправе создавать республиканские вооруженные формирования, функции и численность которых определяются указанным соглашением. Не допускается использование Вооруженных Сил Союза внутри страны, за исключением их участия в ликвидации последствий стихийных бедствий, экологических катастроф, а также случаев, предусмотренных законодательством о чрезвычайном положении.

Статья 6. Сферы совместного ведения государств — участников Договора и многосторонние соглашения

Государства — участники Договора образуют единое политическое и экономическое пространство и основывают свои отношения на закрепленных в настоящем Договоре принципах и предоставляемых им преимуществах. Отношения с государствами, не входящими в Союз Суверенных Государств, основываются на общепризнанных нормах международного права. В целях обеспечения общих интересов государств — участников Договора устанавливаются сферы совместного ведения и заключаются соответствующие многосторонние договоры и соглашения:

- об экономическом сообществе;
- о совместной обороне и коллективной безопасности;
- о координации внешней политики;
- о координации общих научно-технических программ;
- о защите прав человека и национальных меньшинств;
- о координации общих экологических программ;
- в области энергетики, транспорта, связи и космоса;

- о сотрудничестве в области образования и культуры;
- по борьбе с преступностью.

#### Статья 7. Полномочия союзных органов

Для реализации общих задач, вытекающих из Договора и многосторонних соглашений, государства, образующие Союз, делегируют союзным органам необходимые полномочия. Государства, образующие Союз, участвуют в реализации полномочий союзных органов посредством их совместного формирования, а также специальных процедур согласования решений и их исполнения. Каждый участник Договора может путем заключения соглашения с Союзом дополнительно делегировать ему осуществление отдельных своих полномочий, а Союз, с согласия всех участников, передать одному или нескольким из них осуществление на их территории отдельных своих полномочий.

#### Статья 8. Собственность

Государства — участники Договора обеспечивают свободное развитие и защиту всех форм собственности. Государства — участники Договора передают в распоряжение органов Союза имущество, необходимое для осуществления возложенных на них полномочий. Это имущество является совместной собственностью государств, образующих Союз, и используется исключительно в их общих интересах, включая ускоренное развитие отстающих регионов. Использование земли, ее недр и других природных ресурсов государств — участников Договора для реализации полномочий союзных органов осуществляется в соответствии с законодательством этих государств.

#### Статья 9. Бюджет Союза

Порядок финансирования союзного бюджета и контроля за его расходной частью устанавливается особым соглашением.

#### Статья 10. Законы Союза

Конституционными законами Союза Суверенных Государств являются настоящий Договор и Декларация прав и свобод человека. Законы Союза принимаются по вопросам, отнесенным к ведению Союза, и в пределах полномочий, переданных ему настоящим Договором. Они обязательны для исполнения

на территории всех государств — участников Договора. Государство — участник Договора вправе опротестовать и приостановить действие на своей территории закона Союза, если он нарушает настоящий Договор. Союз вправе опротестовать и приостановить действие закона государства — участника Договора, если он нарушает настоящий Договор. Споры решаются посредством согласительных процедур либо передаются в Верховный Суд Союза, который принимает окончательное решение в течение одного месяца.

### III. ОРГАНЫ СОЮЗА

#### Статья 11. Формирование органов Союза

Союзные органы власти и управления формируются на основе свободного волеизъявления народов и полноправного представительства государств, образующих Союз. Организация, полномочия и порядок деятельности органов власти и управления устанавливаются соответствующими законами, не противоречащими настоящему Договору.

#### Статья 12. Верховный Совет Союза

Законодательную власть Союза осуществляет Верховный Совет Союза, состоящий из двух палат: Совета Республик и Совета Союза. В Совет Республик входит по 20 депутатов от каждого государства, образующего Союз, делегируемых его высшим органом власти. РСФСР имеет в Совете Республик 52 депутата. Другие государства — участники Договора, имеющие в своем составе республики и автономные образования, дополнительно делегируют в Совет Республик по одному депутату от каждой республики и автономного образования. В целях обеспечения равноправия при голосовании в Совете Республик каждое государство, образующее Союз, имеет один голос. Совет Союза избирается населением Союза по избирательным округам с равной численностью избирателей. При этом гарантируется представительство в Совете Союза всех государств — участников Договора. Верховный Совет Союза избирает Председателя Верховного Совета. Палаты Верховного Совета Союза совместно принимают в со-

став Союза новые государства, заслушивают Президента Союза по наиболее важным вопросам внутренней и внешней политики Союза, утверждают союзный бюджет и отчет о его исполнении, объявляют войну и заключают мир. Совет Республик принимает решения об организации и порядке деятельности союзных органов, рассматривает вопросы отношений между республиками, ратифицирует и денонсирует международные договоры Союза, дает согласие на назначение правительства Союза. Совет Союза рассматривает вопросы обеспечения прав и свобод граждан и принимает решения по всем вопросам компетенции Верховного Совета за исключением тех, которые относятся к компетенции Совета Республик. Законы, принятые Советом Союза, вступают в силу после их одобрения Советом Республик. Статья 13. Президент Союза

Президент Союза — глава конфедеративного государства. Президент Союза выступает гарантом соблюдения Договора о Союзе Суверенных Государств и законов Союза, является главнокомандующим Вооруженными Силами Союза, представляет Союз в отношениях с зарубежными государствами, осуществляет контроль за выполнением международных обязательств Союза. Президент Союза избирается гражданами Союза в порядке, устанавливаемом Законом, сроком на пять лет и не более чем на два срока подряд.

#### Статья 14. Вице-президент Союза

Вице-президент Союза избирается вместе с Президентом Союза. Вице-президент Союза выполняет по уполномочию Президента Союза отдельные его функции и замещает Президента Союза в случае невозможности осуществления им своих обязанностей.

#### Статья 15. Государственный Совет Союза

Государственный Совет Союза создается для согласования наиболее важных вопросов внутренней и внешней политики Союза Суверенных Государств. Государственный Совет возглавляется Президентом Союза и состоит из высших руководителей государств-участников Договора.

#### Статья 16. Правительство Союза

Правительство Союза является органом исполнительной власти Союза, подчиняется Президенту Союза, несет ответственность перед Верховным Советом Союза. Правительство Союза возглавляется Премьер-министром. В состав Правительства входят главы правительств государств — участников Договора, Председатель Межгосударственного экономического комитета (первый заместитель Премьер-министра), заместители Премьер-министра и руководители ведомств, предусмотренных соглашениями между государствами — участниками Договора. Правительство Союза формируется Президентом Союза по согласованию с Советом Республик Верховного Совета Союза.

#### Статья 17. Верховный Суд Союза

Верховный Суд Союза осуществляет функции конституционного суда и межреспубликанского суда по защите прав и свобод граждан, рассматривает гражданские и уголовные дела межреспубликанского характера, является высшей судебной инстанцией по отношению к военным судам. Верховный Суд Союза формируется на равных началах Президентом Союза и каждой из палат Верховного Совета Союза. Председатели Верховных судов государств — участников Договора входят в состав Верховного Суда Союза по должности.

#### Статья 18. Высший Арбитражный Суд Союза

Высший Арбитражный Суд Союза разрешает экономические споры между государствами — участниками Договора, а также споры между предприятиями, находящимися под юрисдикцией различных государств — участников Договора. Высший Арбитражный Суд формируется на равных началах Президентом Союза и каждой из палат Верховного Совета Союза. Председатели арбитражных судов государств — участников Договора входят в состав Высшего Арбитражного Суда по должности.

#### Статья 19. Прокуратура Союза

Надзор за исполнением законодательных актов Союза осуществляется Генеральным прокурором Союза и генеральными прокурорами (прокурорами) государств — участников Договора.

Генеральный прокурор Союза назначается Верховным Советом Союза.

### IV. ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ

#### Статья 20. Язык межнационального общения в Союзе

Участники Договора самостоятельно определяют свой государственный язык (языки). Языком межнационального общения в Союзе государства — участники Договора признают русский язык.

#### Статья 21. Столица Союза

Столицей Союза является город Москва.

#### Статья 22. Государственная символика Союза

Союз имеет Государственные Герб, Флаг и Гимн.

#### Статья 23. Порядок изменения и дополнения Договора

Настоящий Договор или отдельные его положения могут быть отменены, изменены или дополнены только с согласия всех государств, образующих Союз.

#### Статья 24. Правопреемство Союза

Союз Суверенных Государств обладает всеми правами и выполняет все обязательства, вытекающие из международных договоров и соглашений Союза Советских Социалистических Республик.

#### Статья 25. Ответственность по Договору

Союз и государства, его образующие, несут взаимную ответственность за выполнение принятых обязательств и возмещают ущерб, причиненный нарушениями настоящего Договора.

#### Статья 26. Вступление Договора в силу

Настоящий Договор одобряется высшими органами власти государств, образующих Союз, и вступает в силу после его подписания их полномочными делегациями. Для государств, его подписавших, с той же даты считается утратившим силу Договор об образовании Союза ССР 1922 г. Отношения Союза Суверенных Государств и государств, входивших в состав Союза Советских Социалистических Республик, но не подписавших настоящий Договор, подлежат урегулированию на основе взаимных обязательств и соглашений.

**Вопросы к документу:**

1. Какие вопросы согласно данному документу остаются в ведении союзного центра, а какие переходят к республикам?
2. Какая форма территориального устройства устанавливается данным документом? В чем ее особенности и отличие от ранее существовавшей в СССР?
3. Какие органы управления Союзным государством устанавливались данным документом и каковы их полномочия?

Приложение 6. Н. Андреева. «Не могу поступиться принципами»<sup>4</sup>

Написать это письмо я решила после долгих раздумий. Я химик, преподаватель в Ленинградском технологическом институте имени Ленсовета. Как многие другие, являюсь куратором студенческой группы. В наши дни студенты после периода общественной апатии и интеллектуального иждивенчества постепенно начинают заряжаться энергией революционных перемен. Естественно, возникают дискуссии — о путях перестройки, ее экономических и идеологических аспектах. Гласность, открытость, исчезновение зон, запретных для критики, эмоциональный накал в массовом сознании, особенно в молодежной среде, нередко проявляются и в постановке таких проблем, которые в той или иной мере «подсказаны» западными радиоголосами или теми из наших соотечественников, кто не тверд в своих понятиях о сути социализма. О чем только не заходит разговор! О многопартийной системе, о свободе религиозной пропаганды, о выезде на жительство за рубеж, о праве на широкое обсуждение сексуальных проблем в печати, о необходимости децентрализованного руководства культурой, об отмене воинской обязанности... Особенно много споров среди студентов возникает о прошлом страны.

Конечно, нам, преподавателям, приходится отвечать на самые острые вопросы, что требует, помимо честности, еще и знаний,

убежденности, культурного кругозора, серьезных размышлений, взвешенных оценок. Причем эти качества нужны всем воспитателям молодежи, а не одним лишь сотрудникам кафедр общественных наук.

Любимое место наших со студентами прогулок — парк в Петергофе. Ходим по заснеженным аллеям, любимемся знаменитыми дворцами, статуями — и спорим. Спорим! Молодые души жаждут разобраться во всех сложностях, определить свой путь в будущее. Смотрю на своих юных разгоряченных собеседников и думаю: как же важно помочь им найти истину, сформировать правильное понимание проблем общества, в котором они живут и которое им предстоит перестраивать, как определить им верное понимание давней и недавней нашей истории.

В чем опасения? Да вот простой пример: казалось бы, о Великой Отечественной войне, героизме ее участников столько написано и сказано. Но недавно в одном из студенческих общежитий нашей «Техноложки» проходила встреча с Героем Советского Союза полковником в отставке В.Ф. Молозевым. Среди прочих ему был задан и вопрос о политических репрессиях в армии. Ветеран ответил, что с репрессиями не сталкивался, что многие из тех, кто вместе с ним начинал войну, пройдя ее до конца, стали крупными военачальниками... Некоторые были разочарованы ответом. Ставшая дежурной тема репрессий гипертрофирована в восприятии части молодежи, заслоняет объективное осмысление прошлого. Примеры такого рода не единичны.

Конечно, очень радует, что даже «технари» живо интересуются теоретическими обществоведческими проблемами. Но слишком уж много появилось такого, чего я не могу принять, с чем не могу согласиться. Словотолчение о «терроризме», «политическом раболепии народа», «бескрылом социальном прозябании», «нашем духовном рабстве», «всеобщем страхе», «засилии хамов у власти»... Из этих только нитей ткется зачастую история переходного к социализму периода в нашей стране. Потому и не приходится удивляться, что, например, у части студентов усиливаются нигилистические настроения, появляется идейная путаница,

<sup>4</sup> Андреева Н. Не могу поступиться принципами // Советская Россия. 1988. 13 марта. С. 2.

смещение политических ориентиров, а то и идеологическая всеядность. Иной раз приходится слышать утверждения, что пора привлечь к ответственности коммунистов, якобы «дегуманизовавших» после 1917 г. жизнь страны.

На февральском Пленуме ЦК еще раз подчеркнута настоятельная необходимость того, чтобы «молодежь училась классовому видению мира, пониманию связи общечеловеческих и классовых интересов. В том числе и пониманию классовой сущности перемен, происходящих в нашей стране». Это видение истории и современности несовместимо с политическими анекдотами, низкопробными сплетнями, остросюжетными фантазиями, с которыми можно сегодня нередко встретиться.

Читаю и перечитываю нашумевшие статьи. Что, к примеру, могут дать молодежи, кроме дезориентации, откровения «о контрреволюции в СССР на рубеже 30-х годов», о «вине» Сталина за приход к власти в Германии фашизма и Гитлера? Или публичный «подсчет» числа «сталинистов» в разных поколениях и социальных группах?

Мы — ленинградцы, и потому с особым интересом смотрели недавно хороший документальный фильм о С. М. Кирове. Но текст, сопровождавший кадры, в иных местах не только расходился с кинодокументами, но и придавал им какую-то двусмысленность. Скажем, кинокадры демонстрируют взрыв энтузиазма, жизнерадостности, душевный подъем людей, строивших социализм, а дикторский текст — о репрессиях, неинформированности...

Наверное, не одной мне бросилось в глаза, что призывы партийных руководителей повернуть внимание «разоблачителей» еще и к фактам реальных достижений на разных этапах социалистического строительства, словно бы по команде, вызывают новые и новые вспышки «разоблачений». Заметное явление на этой, увы, неплодоносящей ниве — пьесы М. Шатрова. В день открытия XXVI съезда партии мне довелось быть на спектакле «Синие корни на красной траве». Помню взвинченную реакцию молодежи в эпизоде, когда секретарь Ленина пытается поливать из чайника

его голову, перепутав с незаконченной глиняной скульптурной моделью. Между прочим, какая-то часть молодых людей пришла с заранее подготовленными транспарантами, смысл которых сводится к тому, чтобы смешать с грязью наше прошлое и настоящее... В «Брестском мире» Ленин по воле драматурга и постановщика преклоняет перед Троцким колени. Этакое символическое воплощение авторской концепции. Дальнейшее развитие она получает в пьесе «Дальше... дальше... дальше!» Конечно, пьеса — не исторический трактат. Но ведь и в художественном произведении правда обеспечивается не чем иным, как позицией автора. Особенно, если речь идет о политическом театре.

Позиция драматурга Шатрова обстоятельно и аргументированно проанализирована в рецензиях ученых — историков, опубликованных в газетах «Правда» и «Советская Россия». Хочу высказать и свое мнение. В частности, нельзя не согласиться с тем, что Шатров существенно отходит от принятых принципов социалистического реализма. Освещая ответственный период в истории нашей страны, он абсолютизирует субъективный фактор общественного развития, явно игнорирует объективные законы истории, проявляющиеся в деятельности классов и масс. Роль пролетарских масс, партии большевиков низведена здесь до «фона», на котором разворачиваются действия безответственных политиканов.

Рецензенты, опираясь на марксистско-ленинскую методологию исследования конкретных исторических процессов, убедительно показали, что Шатров искажает историю социализма в нашей стране. Предмет неприятия — государство диктатуры пролетариата, без исторического вклада которого нам сегодня и перестраивать-то было бы нечего. Далее автор обвиняет Сталина в убийствах Троцкого и Кирова, в «блокировании» больного Ленина. Но разве мыслимо бросаться тенденциозными обвинениями по адресу исторических деятелей, не утруждая себя доказательствами...

К сожалению, рецензентам не удалось показать, что при всех своих авторских претензиях драматург не оригинален. Мне

показалось, что по логике оценок и аргументов он очень близок к мотивам книги Б. Суварича, изданной в 1935 г. в Париже. В пьесе Шатров вложил в уста действующих лиц то, что утверждалось противниками ленинизма относительно хода революции, роли Ленина в ней, взаимоотношений членов ЦК на различных этапах внутривнутрипартийной борьбы... Такова суть «нового прочтения» Ленина Шатровым. Добавлю, что и автор «Детей Арбата» А. Рыбаков откровенно признал, что отдельные сюжеты заимствованы им из эмигрантских публикаций.

Еще не читая пьесы «Дальше... дальше... дальше!» (она не была опубликована), я уже прочла хвалебные отзывы о ней в некоторых изданиях. Что бы значила такая торопливость? Потом узнаю, что спешно готовится постановка пьесы.

Вскоре после февральского Пленума в «Правде» опубликовано было письмо «По новому кругу?», подписанное восемью нашими ведущими театральными деятелями. Они предостерегают против возможных, по их мнению, задержек в постановке последней пьесы М. Шатрова. Этот вывод делается из появившихся в газетах критических оценок пьесы. Авторы письма почему-то выводят авторов критических рецензий за скобки тех, «кому дорого Отечество». Как же это сочетается с их же желанием «бурно и страстно» обсуждать проблемы нашей давней и недавней истории? Выходит, свое мнение позволительно иметь только им.

В многочисленных дискуссиях, проходящих сегодня буквально по всем вопросам общественности, меня как преподавателя вуза интересуют прежде всего те вопросы, которые непосредственно влияют на идейно-политическое воспитание молодежи, ее нравственное здоровье, ее социальный оптимизм. Беседуя со студентами, вместе с ними размышляя об острых проблемах, невольно прихожу к выводу, что у нас накопилось немало перекосов и односторонностей, которые явно нуждаются в выправлении. На некоторых из них хочу остановиться особо.

Взять вопрос о месте И. В. Сталина в истории нашей страны. Именно с его именем связана вся одержимость критических атак, которая, по моему мнению, касается не столько самой исто-

рической личности, сколько всей сложнейшей переходной эпохи. Эпохи, связанной с беспримерным подвигом целого поколения советских людей, которые сегодня постепенно отходят от активной трудовой, политической и общественной деятельности. В формулу «культ личности» насильственно втискиваются индустриализация, коллективизация, культурная революция, которые вывели нашу страну в разряд великих мировых держав. Все это ставится под сомнение. Дело дошло до того, что от «сталинистов» (а в их число можно при желании зачислять кого угодно) стали настойчиво требовать «покаяния»... Вздох расхваливаются романы и фильмы, где линчуется эпоха бури и натиска, подаваемая как «трагедия народов». Иногда, правда, подобные попытки возвести на пьедестал исторический нигилизм не срабатывают. Так, иной, зацелованный критикой фильм, вопреки невиданному рекламному прессингу, бывает весьма прохладно принят большинством населения. Сразу же отмечу, что ни я, ни члены моей семьи не имеем никакого отношения к Сталину, его окружению, приближенным, перевозчикам. Мой отец был рабочим Ленинградского порта, мать — слесарем на Кировском заводе. Там же работал мой старший брат. Он, отец и сестра погибли в боях с гитлеровцами. Один из родственников был репрессирован и после XX съезда партии реабилитирован. Вместе со всеми советскими людьми я разделяю гнев и негодование, по поводу массовых репрессий, имевших место в 30–40-х гг. по вине тогдашнего партийно-государственного руководства. Но здравый смысл решительно протестует против одноцветной окраски противоречивых событий, начавшей ныне преобладать в некоторых органах печати.

Поддерживаю партийный призыв отстоять честь и достоинство первопроходцев социализма. Думаю, что именно с этих партийно-классовых позиций мы и должны оценивать историческую роль всех руководителей партии и страны, в том числе и Сталина. В этом случае нельзя сводить дело к «придворному» аспекту или к абстрактному морализаторству со стороны лиц, далеких и от того грозного времени, и от людей, которым пришлось тогда

жить и работать. Да еще так работать, что и сегодня это является для нас вдохновляющим примером.

Для меня, как и для многих людей, решающую роль в оценке Сталина играют прямые свидетельства непосредственно сталкивающихся с ним современников как по нашу, так и по ту сторону баррикады. Небезынтересны именно эти последние. Возьмем хотя бы Черчилля, который в 1919 г. гордился своим личным вкладом в организацию военной интервенции 14 иностранных государств против молодой Советской Республики, а ровно через сорок лет вынужден был такими словами характеризовать Сталина — одного из своих грозных политических оппонентов:

«Он был выдающейся личностью, импонирующей нашему жестокому времени того периода, в которое протекала его жизнь. Сталин был человеком необычайной энергии, эрудиции и негибаемой силы воли, резким, жестким, беспощадным как в деле, так и в беседе, которому даже я, воспитанный в английском парламенте, не мог ничего противопоставить... В его произведениях звучала исполинская сила. Эта сила настолько велика в Сталине, что казался он неповторимым среди руководителей всех времен и народов... Его влияние на людей неотразимо. Когда он входил в зал Ялтинской конференции, все мы, словно по команде, вставали. И странное дело — держали руки по швам. Сталин обладал глубокой, лишенной всякой паники, логической и осмысленной мудростью. Он был непревзойденным мастером находить в трудную минуту путь выхода из самого безвыходного положения... Это был человек, который своего врага уничтожал руками своих врагов, заставлял и нас, которых открыто называл империалистами, воевать против империалистов... Он принял Россию с сохой, а оставил оснащенной атомным оружием». Притворством или политической конъюнктурой не объяснишь такую оценку-признание со стороны верного стража Британской империи.

Основные моменты этой характеристики можно найти и в мемуарах де Голля, в воспоминаниях и переписке других политических деятелей Европы и Америки, которые имели дело со Сталиным как с военным союзником и классовым противником.

Значительный и серьезный материал для размышлений по данному вопросу дают отечественные документы, которые к тому же доступны для всех желающих. Взять хотя бы двухтомник «Переписки Председателя Совета Министров СССР с президентами США и премьер-министрами Великобритании во время Великой Отечественной войны 1941–1945 гг.», выпущенный Политиздатом еще в 1957 г. Эти документы, право же, вызывают гордость за нашу державу, ее место, роль в бурном, изменяющемся мире. Припоминается сборник докладов, речей и приказов Сталина в годы минувшей войны, на которых воспитывалось героическое поколение победителей фашизма. Он вполне может быть переиздан с включением документов, бывших тогда секретными, вроде драматического приказа № 227, на чем, кстати, настаивают некоторые историки. Все эти документы неизвестны нашей молодежи. Особенно важны для воспитания исторического сознания мемуары полководцев Жукова, Василевского, Голванова, Штеменко, авиаконструктора Яковлева, которые знали Верховного не понаслышке.

Слов нет, время то было весьма суровым. Но и то верно, что личная скромность, доходящая до аскетизма, еще не стыдилась самой себя, что потенциальные советские миллионеры еще опасались проклевываться в тиши заштатных контор и торговых баз. К тому же мы не были столь деловыми «и прагматичными и готовили молодежь не к тонкостям потребления заработанных родителями благ, а к Труду и Обороне, не сокрушая духовный мир молодых чуждыми шедеврами из-за «бугра» и доморощенными поделками масскультуры.

Из долгих откровенных разговоров с молодыми собеседниками выводим мы такие умозаключения, что атаки на государство диктатуры пролетариата и тогдашних лидеров нашей страны имеют не только политические, идеологические и нравственные причины, но и свою социальную подпочву. Заинтересованных в том, чтобы расширить плацдарм этих атак, немало, и не только по ту сторону наших границ. Наряду с профессиональными антикоммунистами на Западе, давно избравшими якобы

демократический лозунг «антисталинизма», живут и здравствуют потомки свергнутых Октябрьской революцией классов, которые далеко не все смогли забыть материальные и социальные утраты своих предков. Сюда же следует отнести духовных наследников Дана и Мартова, других, по ведомству российского социал-демократизма, духовных последователей Троцкого или Ягоды, обиженных социализмом потомков нэпманов, басмачей и кулаков.

Всякий исторический деятель, как известно, формируется конкретными социально-экономическими и идейно-политическими условиями, которые определяюще влияют на субъективно-объективную селекцию претендентов, призванных решать те или иные общественные проблемы. Выдвинувшись на авансцену истории, такой претендент, чтобы «остаться на плаву», должен удовлетворить потребностям эпохи и ведущих социальных и политических структур, реализовать в своей деятельности объективную закономерность, неизбежно оставив «отпечаток» своей личности на исторических событиях. В конечном счете, к примеру, сегодня мало кого смущают личные качества Петра Великого, но все помнят, что в период его правления страна вышла на уровень великой европейской державы. Время конденсировало результат, лежащий ныне в оценке исторической личности императора Петра. И неизменные цветы на его саркофаге в соборе Петропавловской крепости олицетворяют уважение и признательность наших далеких от самодержавия современников.

Думаю, сколь ни была бы противоречива и сложна та или иная фигура советской истории, ее подлинная роль в строительстве и защите социализма рано или поздно получит свою объективную и однозначную оценку. Разумеется, однозначную не в смысле одностороннюю, обеляющую или эклектически суммирующую противоречивые явления, что позволяет с оговорочками творить любой субъективизм, «прощать или не прощать», «выбрасывать или оставлять» в истории. Однозначную — значит, прежде всего конкретно-историческую, внеконъюнктурную оценку, в которой проявится — по историческому результату! —

диалектика соответствия деятельности личности основным законам развития общества. В нашей стране эти законы были связаны с решением вопроса «кто — кого?» во внутреннем и международном аспектах. Если следовать марксистско-ленинской методологии исторического исследования, то прежде всего, по словам М.С. Горбачева, надо ярко показать, как жили, как трудились, во что верили миллионы людей, как соединялись победы и неудачи, открытия и ошибки, светлое и трагическое, революционный энтузиазм масс и нарушения социалистической законности, а подчас и преступления.

Недавно одна моя студентка озадачила меня откровением, что-де классовая борьба — устаревшее понятие, как и руководящая роль пролетариата. Ладно бы такое утверждала одна она. Яростный спор, например, вызвало недавнее утверждение уважаемого академика о том, что-де нынешние отношения государств двух различных социально-экономических систем лишены классового содержания. Допускаю, что академик не счел нужным объяснить, почему он несколько десятилетий писал о прямо противоположном — о том, что мирное сосуществование есть не что иное, как форма классовой борьбы на международной арене. Выходит, теперь философ отказался от этого. Что ж, взгляды, бывает, меняются. Однако, как мне представляется, долг ведущего философа все же повелевает ему объяснить хотя бы тем, кто учился и учится по его книгам: что, разве сегодня международный рабочий класс уже не противостоит мировому капиталу в лице своих государственных и политических органов?

В центре многих нынешних дискуссий, как мне представляется, стоит тот же вопрос — какой класс или слой общества является руководящей и мобилизующей силой перестройки? Об этом, в частности, говорилось в интервью писателя А. Проханова в нашей городской газете «Ленинградский рабочий». Проханов исходит из того, что особенность нынешнего состояния общественного сознания характеризуется наличием двух идеологических потоков, или, как он говорит, «альтернативных башен», которые с разных направлений пытаются преодолеть в нашей стране



«построенный в боях социализм». Преувеличивая значение и остроту взаимного противоборства между этими «башнями», писатель тем не менее справедливо подчеркивает, что «сходятся они лишь в избиении социалистических ценностей». Но обе, как уверяют их идеологи, стоят «за перестройку».

Первый, причем наиболее полноводный идеологический поток, уже выявивший себя в ходе перестройки, претендует на модель некоего леволиберального интеллигентского социализма, якобы выразителя самого истинного и «чистого» от классовых наслоений гуманизма. Его сторонники противопоставляют пролетарскому коллективизму «самоценность личности» — с модернистскими исканиями в области культуры, богоискательскими тенденциями, технократическими идолами, проповедью «демократических» прелестей современного капитализма, заискиваниями перед его реальными и мнимыми достижениями. Его представители утверждают, что мы, дескать, построили не тот социализм и что-де только сегодня «впервые в истории сложился союз политического руководства и прогрессивной интеллигенции». В то время, когда миллионы людей на нашей планете гибнут от голода, эпидемий и военных авантур империализма, они требуют разработки «юридического кодекса защиты прав животных», наделяют необыкновенным, сверхъестественным разумом природу и утверждают, что интеллигентность — не социальное, а биологическое качество, генетически передаваемое от родителей к детям. Объясните мне, что все это значит?

Именно сторонники «леволиберального социализма» формируют тенденцию фальсифицирования истории социализма. Они внушают нам, что в прошлом страны реальны лишь одни ошибки и преступления, замалчивая при этом величайшие достижения прошлого и настоящего. Претендуя на полноту исторической правды, они подменяют социально-политический критерий развития общества схоластикой этических категорий. Очень хочу понять, кому и зачем нужно, чтобы каждый ведущий руководитель ЦК партии и Советского правительства после оставления им своего поста был скомпрометирован, дискредитиро-

ван в связи со своими действительными и мнимыми ошибками и просчетами, допущенными при решении сложнейших проблем на историческом бездорожье? Откуда взялась у нас такая страсть к расточительству авторитета и достоинства руководителей первой в мире страны социализма?

Другая особенность воззрений «леволибералов» — явная или замаскированная космополитическая тенденция, некий безнациональный «интернационализм». Я где-то читала, что, когда после революции в Петросовет к Троцкому «как к еврею» пришла делегация купцов и фабрикантов с жалобами на притеснения красногвардейцев, тот заявил, что он «не еврей, а интернационалист», чем весьма озадачил просителей.

Понятие «национального» у Троцкого означало некую неполноценность и ограниченность в сравнении с «интернациональным». И потому он подчеркивал «национальную традицию» Октября, писал о «национальном в Ленине», утверждал, что русский народ «никакого культурного наследия не получил», и т. п. Мы как-то стесняемся говорить, что именно русский пролетариат, который троцкисты третируют как «отсталый и некультурный», совершил, по словам Ленина, «три русские революции», что в авангарде битв человечества с фашизмом шли славянские народы.

Конечно, сказанное не означает какого-либо умаления исторического вклада других наций и народностей. Это, как говорят сейчас, лишь обеспечивает полноту исторической правды... Когда студенты спрашивают меня, как могло случиться, что опустели тысячи деревушек Нечерноземья и Сибири, я отвечаю, что это тоже дорогая цена за Победу и послевоенное восстановление народного хозяйства, как и безвозвратные утраты массы памятников русской национальной культуры. И еще я убеждена: из умаления значимости исторического сознания проистекает пацифистское размывание оборонного и патриотического сознания, а также стремление малейшие проявления национальной гордости великороссов записывать в графу великодержавного шовинизма.

Тревожит меня и вот что: с воинствующим космополитизмом связана ныне практика «отказничества» от социализма. К сожалению, мы спохватились лишь тогда, когда его неопиты своими бесчинствами мозолят глаза перед Смольным или под стенами Кремля. Более того, нас как-то исподволь приучают видеть в названном явлении некую почти безобидную смену «местожительства», а не классовую и национальную измену лиц, большинство которых на наши же общенародные средства окончили вузы и аспирантуры. Вообще некоторые склонны смотреть на «отказничество» как на некое проявление «демократии» и «прав человека», талантам которого помешало расцвести «застойный социализм». Ну а если и там, в «свободном мире», не оценят кипучую предприимчивость и «гениальность» и торг совестью не представит интереса для спецслужб, можно возвратиться назад...

Как известно, в зависимости от конкретной исторической роли К. Маркс и Ф. Энгельс называли целые нации на определенном этапе их истории «контрреволюционными» — подчеркиваю, не классы, не сословия, а именно нации. На фундаменте классового подхода они не стеснялись давать резкие характеристики ряду наций, в том числе русским, полякам, а также и тем национальностям, к которым принадлежали сами. Основоположники научно-пролетарского мировоззрения как бы напоминают нам, что в братском содружестве советских народов каждой нации и народности следует «беречь честь смолоду», не позволять провоцировать себя на националистические и шовинистические настроения. Национальная гордость и национальное достоинство каждого народа должны органически сливаться с интернационализмом единого социалистического общества.

Если «неолибералы» ориентируются на Запад, то другая «альтернативная башня», пользуясь выражением Проханова, «охранители и традиционалисты», стремятся «преодолеть социализм за счет движения вспять». Иначе говоря, возвратиться к общественным формам досоциалистической России. Представители этого своеобразного «крестьянского социализма» заморожены этим образом. По их мнению, сто лет назад произошла

утрата нравственных ценностей, накопленных в туманной мгле столетий крестьянской общиной. «Традиционалисты» имеют несомненные заслуги в разоблачении коррупции, в справедливом решении экологических проблем, в борьбе против алкоголизма, в защите исторических памятников, в противоборстве с засильем массовой культуры, которую справедливо оценивают как психоз потребительства...

Вместе с тем во взглядах идеологов «крестьянского социализма» имеет место непонимание исторического значения Октября для судеб Отчизны, односторонняя оценка коллективизации как «страшного произвола по отношению к крестьянству», некритические воззрения на религиозно-мистическую русскую философию, старые царистские концепции в отечественной исторической науке, нежелание видеть послереволюционное расслоение крестьянства, революционную роль рабочего класса.

В классовой борьбе в деревне, например, здесь нередко выпячиваются «деревенские» комиссары, которые «стреляли в спину середняков». В разбуженной революцией огромной стране были, конечно, всякие комиссары. Но основной фарватер нашей жизни все же определяли те комиссары, в которых стреляли. Именно им вырезали звезды на спинах, сжигали живьем. Расплачиваться «атакующему классу» приходилось не только жизнями комиссаров, чекистов, деревенских большевиков, комбедовцев, «двадцатитысячников», но и первых трактористов, селькоров, девчонок-учительниц, сельских комсомольцев, жизнями десятков тысяч других безвестных борцов за социализм.

Сложности воспитания молодежи усугубляются еще и тем, что в русле идей «неолибералов» и «неославянофилов» создаются неформальные организации и объединения. Случается, что верх в их руководстве берут экстремистские, настроенные на провокации элементы. В последнее время наметилась политизация этих самостоятельных организаций на основе далеко не социалистического плюрализма. Нередко лидеры этих организаций говорят о «разделении власти» на основе «парламентского режима», «свободных профсоюзов», «автономных издательств» и т. п.

Все это, по моему мнению, позволяет сделать вывод, что главным и кардинальным вопросом проходящих ныне в стране дискуссий является вопрос — признавать или не признавать руководящую роль партии, рабочего класса в социалистическом строительстве, а значит, и в перестройке. Разумеется, со всеми вытекающими отсюда теоретическими и практическими выводами для политики, экономики и идеологии.

Производным от этой ключевой проблемы социально исторического мирозерцания является вопрос о роли социалистической идеологии в духовном развитии советского общества. К слову сказать, этот вопрос заострил еще в конце 1917 года К. Каутский, заявивший в одной из своих брошюр, посвященных Октябрю, что социализм отличается железной плановостью и дисциплиной в экономике и анархией в идеологии и духовной жизни. Это вызвало ликование меньшевиков, эсеров и других мелкобуржуазных идеологов, но нашло решительный отпор у Ленина и его соратников, последовательно защищавших, как тогда говорили, «командные высоты» научно-пролетарской идеологии.

Вспомним: когда В.И. Ленин столкнулся с манипуляциями популярного тогда социолога Питирима Сорокина со статистикой разводов в петроградском населении и религиозно-охранительными писаниями профессора Виппера (которые, кстати, выглядели по сравнению с ныне печатающимися у нас абсолютно невинно), то он, объясняя появление их публикаций неопытностью тогдашних работников средств массовой информации, констатировали, что «рабочий класс в России сумел завоевать власть, пользоваться ею еще не научился». В противном случае, указывал Владимир Ильич, этих профессоров и писателей, которые для воспитания масс «годятся не больше чем заведомые растлители годились бы для роли надзирателей в учебных заведениях для младшего возраста», революционный пролетариат «вежливо выпроводил» бы из страны. Кстати сказать, из 164 высланных в конце 1922 г. по списку ВЦИК многие потом вернулись назад и честно служили своему народу, в том числе и профессор Виппер.

Как представляется, сегодня вопрос о роли и месте социалистической идеологии принял весьма острую форму. Авторы конъюнктурных поделок под эгидой нравственного и духовного «очищения» размывают грани и критерии научной идеологии, манипулируя гласностью, насаждают внесоциалистический плюрализм, что объективно тормозит перестройку в общественном сознании. Особенно болезненно это отражается на молодежи, что, повторюсь, отчетливо ощущаем мы, преподаватели вузов, учителя школ и все те, кто занимается молодежными проблемами. Как говорил М. С. Горбачев на февральском Пленуме ЦК КПСС, «мы должны и в духовной сфере, а может быть, именно здесь в первую очередь, действовать, руководствуясь нашими, марксистско-ленинскими принципами. Принципами, товарищи, мы не должны поступаться ни под какими предложениями».

На этом стоим и будем стоять. Принципы не подарены нам, а выстраданы нами на крутых поворотах истории отечества.

#### **Вопросы к тексту:**

1. Как и почему, на ваш взгляд, позиционирует себя автор письма?
2. Чьи интересы, по вашему мнению, выражает данное письмо? Приведите цитаты.
3. Письмо Нины Андреевой называют «Манифестом антиперестроечных сил». Правильно ли это, на ваш взгляд? Аргументируйте свою точку зрения.

Приложение 7. Предисловие к сборнику «Иного не дано» (1988). Юрий Афанасьев. Несколько слов от редактора<sup>5</sup>

Впервые в жизни я с удовольствием выполняю роль «ответственного редактора», вообще-то странную и, хотелось бы думать, обреченную исчезнуть в качестве анахронизма. Надо сознаться, что на языке отечественных обыкновений редактор, официально называемый «ответственным», отвечает не перед читателями

<sup>5</sup> Иного не дано. М: Прогресс, 1988. С. 5–6.

(за то, что книга принесет им пользу и радость, за ее профессиональное и литературное качество), но перед начальством (на тот случай, если в ней окажется что-либо такое, чего начальство одобрить никак не может). Главным образом поэтому помимо просто редактора у нас заведено иметь еще и, часто номинального, «ответственного» на всякий деликатный случай. В этом смысле данная книга — исключение: устремления авторов, ответственного редактора и издательства стали общими.

Так вот: книга перед читателем. В ней даже сравнительно с тем, к чему уже более или менее привыкли в пору перестройки и гласности, немало непривычно откровенного и резкого. Но пусть читатели, сочувствующие курсу, связанному с именем М. С. Горбачева, желающие дальнейшего углубления и радикализации этого курса и, следовательно, разделяющие в целом умонастроения создавших эту книгу людей, не беспокоятся ни за авторов, ни за редакторов. Бог знает, что случилось бы с ними в те недалекие времена, когда, впрочем, такая книга и не могла бы появиться. Теперь же она — нормальное проявление перестройки и в некоторой мере сама служит ее подтверждением.

Как редактор я полностью отвечаю за то, что читать ее будет интересно. Отвечаю и политически — перед собственным критическим самосознанием — за то, что эта книга, выпускаемая в свет накануне XIX Всесоюзной партконференции, послужит, среди прочих усилий советских интеллектуалов, делу революционного обновления нашей страны. Я и как редактор, и как ученый вряд ли могу согласиться со всем, что сказано авторами. Многие взгляды и подходы представляются спорными, требуют дальнейшего обсуждения, анализа. Но они будят мысль, заставляют думать, искать, заглядывать за горизонт. Я искренне надеюсь, что время книг, в которых «все правильно», в которых изложены лишь сотни раз повторенные прописные истины и которые никто не дочитывает до конца, прошло. Прошло и не повторится, не наступит вновь.

В «Прогрессе» предложили авторам; напишите, что считаете нужным. Что вы думаете о перспективах новой политики КПСС, о том, что и кто мешает ее реализации. А мы это издадим.

Так и вышло. Довольно простой принцип, как видите... Но понадобилось многое изменить уже в нашей общественной жизни, чтобы он не звучал горько-насмешливо.

В книге затронут самый широкий спектр проблем: экономика, история, культура, идеология, политика, социальные структуры. В ней участвуют ученые-естественники и ученые-гуманитарии, писатели и публицисты. Имена многих из них широко известны не только в СССР, но и за его пределами.

Мы, разумеется, придаем особое значение тому, что среди авторов — лауреат Нобелевской премии мира академик А. Сахаров, чья гражданская позиция, подкрепленная благородным мужеством начиная со второй половины 60-х годов, в конце концов доказала, что на весах истории личное мнение, если оно продуманное и выстраданное, может перевесить любые безличные догмы. Пришло время, чтобы голос Сахарова включился в открытые всенародные споры и раздумья.

Споры эти в известной мере продолжаются, как уже было сказано, внутри сборника. Иногда косвенно: так, с одинаковой болью за нашу академическую науку переживая ее невыносимую бюрократизацию, В. Гинзбург считает нужным требовать как можно большего смягчения этого гнета, а М. Франк-Каменецкий настаивает на том, что лишь полный отказ от прежних структур и способов ведения дела может придать этому делу подлинный динамизм.

Иногда спор ведется и напрямую: так, Л. Баткин, признавая, что предостережения Г. Попова, как и других сторонников перестройки, против нетерпеливого революционного романтизма заслуживают внимания, высказывает свой, резко отличный взгляд на эту социально-психологическую и политическую проблему. Амплитуда мнений на страницах сборника огромна, разнообразны и неоднозначны подходы к наиболее трудным проблемам обновления социализма в нашей стране. М. Гефтер, сосредоточивая внимание на феномене Сталина, доказывает возможность и необходимость переосмысления пути, пройденного нами за семьдесят лет, демонстрирует тем самым плодотворность принципов историзма при анализе современности. На основе социологического

изучения разнообразных интересов составляющих наше общество классов, социальных слоев и групп, их неодинаковых, а иногда и противоположных отношений к перестройке академик Т. Заславская показывает, что господствовавшие до недавнего времени представления о строении современного советского общества устарели, а положение о том, что развитое социалистическое общество будет характеризоваться «полной социальной однородностью» — ненаучно. Напротив, считает она, поступательное движение каждой, в том числе и социалистической, системы ведет не к усилению единообразия, а к усложнению строения этой системы, повышению плюрализма ее элементов и связей. А. Бовин, Ю. Карякин, Ю. Черниченко, как и другие авторы сборника, демонстрируют взрывную силу и социально-политическую значимость современной советской публицистики.

Следует обратить внимание и на то, что авторы вообще выступают с разной степенью решительности и новизны — и это, безусловно, соответствует амплитуде настроений, существующей среди интеллигенции. Но, если быть честным, далеко не исчерпывает ее. Мы приглашали к участию в дискуссии — так уж получилось по понятным обстоятельствам — тех, кто действительно относится к политике перестройки как к великому историческому шансу, которым мы все обязаны воспользоваться. За пределами книги остались, во-первых, противники перестройки. Мы хотели бы пригласить и их к участию в сборнике, но заранее были уверены, что они не откликнутся, не захотят откровенно изложить свои взгляды. Во-вторых, в книге не отражены мнения довольно многочисленных интеллигентов, кто смотрит на перестройку как на отрадную, но неизбежно недолгую оттепель, за которой опять придут холода. И так, в книге не представлены негативные по отношению к перестройке мнения, как откровенно ретроградные, так и столь же откровенно скептические. Однако эти возражения, раздающиеся со стороны обоих флангов, ощутимы в ткани многих статей. Авторы ведут с ними полемику — такова реальная ситуация, в которой возник настоящий сборник.

Остается пожелать, чтобы эта книга дала читателям новую пищу для раздумий. И еще — чтобы она поскорей устарела. Разумеется, не так, как устарели в 70-е годы издания предшествующего десятилетия. Мы — исторические оптимисты. Мы полагаем, что если история, как любил говаривать вслед за Гегелем Маркс, в первый раз являет трагедию, а во второй повторяется в виде фарса, то мы ведь прошли и через первое, и через второе.

Третий повтор был бы уже против повадок и требований истории. Пусть эта книга спустя, скажем, три-четыре года будет интересна только историкам, поскольку проблемы, в ней поставленные, будут отчасти решены, а отчасти потребуют новой постановки.

Разные темы, противоречивые мнения, нетривиальные подходы. Может быть, именно это и придает особую убедительность магистральной идее сборника: перестройка — это условие жизни нашего общества. Иного не дано.

#### **Проблемные вопросы к тексту:**

1. Как вы думаете, какими причинами вызвано появление данного сборника? На каких читателей он рассчитан?
2. Какие цели написания данного сборника провозглашает автор? Как они перекликаются с политикой гласности?
3. В предисловии отмечается, что «амплитуда мнений на страницах сборника огромна». Как автор конкретизирует это высказывание? Почему, на ваш взгляд, данные позиции были новыми для советских читателей?
4. Как вы думаете, может ли подобный сборник появиться в наши дни? Какие проблемы там могут быть затронуты? Кого из современных авторов вы хотели бы там видеть?
5. Есть ли, по вашему мнению, противоположность во взглядах Нины Андреевой (см. Приложение 6) и авторов данного сборника?

## Приложение 7. Заявление Президента СССР

М. С. Горбачева об отставке<sup>6</sup>

Дорогие соотечественники! Сограждане!

В силу сложившейся ситуации с образованием Содружества Независимых Государств я прекращаю свою деятельность на посту Президента СССР. Принимаю это решение по принципиальным соображениям. Я твердо выступал за самостоятельность, независимость народов, за суверенитет республик. Но одновременно и за сохранение союзного государства, целостности страны. События пошли по другому пути. Возобладала линия на расчленение страны и разъединение государства, с чем я не могу согласиться. И после Алма-Атинской встречи и принятых там решений моя позиция на этот счет не изменилась. Кроме того, убежден, что решения подобного масштаба должны были бы приниматься на основе народного волеизъявления. Тем не менее я буду делать все, что в моих возможностях, чтобы соглашения, которые там подписаны, привели к реальному согласию в обществе, облегчили бы выход из кризиса и процесс реформ. Выступая перед вами последний раз в качестве Президента СССР, считаю нужным высказать свою оценку пройденного с 1985 г. пути. Тем более что на этот счет немало противоречивых, поверхностных и необъективных суждений. Судьба так распорядилась, что, когда я оказался во главе государства, уже было ясно, что со страной неладно. Всего много: земли, нефти и газа, других природных богатств, да и умом и талантами Бог не обидел, а живем куда хуже, чем в развитых странах, все больше отстаем от них. Причина была уже видна — общество задыхалось в тисках командно-бюрократической системы. Обреченное обслуживать идеологию и нести страшное бремя гонки вооружений, оно — на пределе возможного. Все попытки частичных реформ — а их было немало — терпели неудачу одна за другой. Страна теряла перспективу. Так дальше жить было нельзя. Надо было кардинально все менять. Вот почему я ни разу не пожалел, что не воспользовался должностью Генерального секретаря только для того, чтобы

«поцарствовать» несколько лет. Считал бы это безответственным и аморальным. Я понимал, что начинать реформы такого масштаба и в таком обществе, как наше, — труднейшее и даже рискованное дело. Но и сегодня я убежден в исторической правоте демократических реформ, которые начаты весной 1985 г.

Процесс обновления страны и коренных перемен в мировом сообществе оказался куда более сложным, чем можно было предположить. Однако то, что сделано, должно быть оценено по достоинству:

- Общество получило свободу, раскрепостилось политически и духовно. И это — самое главное завоевание, которое мы до конца еще не осознали, а потому, что еще не научились пользоваться свободой. Тем не менее, проделана работа исторической значимости:
- Ликвидирована тоталитарная система, лишившая страну возможности давно стать благополучной и процветающей.
- Совершен прорыв на пути демократических преобразований. Реальными стали свободные выборы, свобода печати, религиозные свободы, представительные органы власти, многопартийность. Права человека признаны как высший принцип.
- Началось движение к многоукладной экономике, утверждается равноправие всех форм собственности. В рамках земельной реформы стало возрождаться крестьянство, появилось фермерство, миллионы гектаров земли отдаются сельским жителям, горожанам. Узаконена экономическая свобода производителя, и начали набирать силу предпринимательство, акционирование, приватизация.
- Поворачивая экономику к рынку, важно помнить — делается это ради человека. В это трудное время все должно быть сделано для его социальной защиты, особенно это касается стариков и детей.

Мы живем в новом мире: покончено с «холодной войной», остановлена гонка вооружений и безумная милитаризация

<sup>6</sup> Союз можно было сохранить. Белая книга. С. 504–507.

страны, изуродовавшая нашу экономику, общественное сознание и мораль. Снята угроза мировой войны.

Еще раз хочу подчеркнуть, что в переходный период с моей стороны было сделано все для сохранения надежного контроля над ядерным оружием.

- Мы открылись миру, отказались от вмешательства в чужие дела, от использования войск за пределами страны. И нам ответили доверием, солидарностью и уважением.
- Мы стали одним из главных оплотов по переустройству современной цивилизации на мирных, демократических началах.
- Народы, нации получили реальную свободу выбора пути своего самоопределения. Поиски демократического реформирования многонационального государства вывели нас к порогу заключения нового Союзного договора.

Все эти изменения потребовали огромного напряжения, проходили в острой борьбе, при нарастающем сопротивлении сил старого, отжившего, реакционного — и прежних партийно-государственных структур, и хозяйственного аппарата, да и наших привычек, идеологических предрассудков, уравнилительной и иждивенческой психологии. Они наталкивались на нашу нетерпимость, низкий уровень политической культуры, боязнь перемен. Вот почему мы потеряли много времени. Старая система рухнула до того, как успела заработать новая. И кризис общества еще больше обострился.

Я знаю о недовольстве нынешней тяжелой ситуацией, об острой критике властей на всех уровнях и лично моей деятельности. Но еще раз хотел бы подчеркнуть: кардинальные перемены в такой огромной стране, да еще с таким наследием, не могут пройти безболезненно, без трудностей и потрясений.

Августовский путч довел общий кризис до предельной черты. Самое губительное в этом кризисе — распад государственности. И сегодня меня тревожит потеря нашими людьми гражданства великой страны — последствия могут оказаться очень тяжелыми для всех.

Жизненно важным мне представляется сохранить демократические завоевания последних лет. Они выстраданы всей нашей историей, нашим трагическим опытом. От них нельзя отказываться ни при каких обстоятельствах и ни под каким предлогом. В противном случае все надежды на лучшее будут похоронены.

Обо всем этом я говорю честно и прямо. Это мой моральный долг.

Сегодня хочу выразить признательность всем гражданам, которые поддержали политику обновления страны, включились в осуществление демократических реформ. Я благодарен государственным, политическим и общественным деятелям, миллионам людей за рубежом — тем, кто понял наши замыслы, поддержал их, пошел нам навстречу, на искреннее сотрудничество с нами.

Я покидаю свой пост с тревогой. Но и с надеждой, с верой в вас, в вашу мудрость и силу духа. Мы — наследники великой цивилизации, и сейчас от всех и каждого зависит, чтобы она возродилась к новой современной и достойной жизни.

Хочу от всей души поблагодарить тех, кто в эти годы вместе со мной стоял за правое и доброе дело. Наверняка каких-то ошибок можно было бы избежать, многое сделать лучше. Но я уверен, что раньше или позже наши общие усилия дадут плоды, наши народы будут жить в процветающем и демократическом обществе.

Желаю всем вам всего самого доброго.

### **Проблемные вопросы к тексту**

1. Какие события предшествовали появлению данного обращения? Было ли оно на Ваш взгляд неизбежным?
2. Что в своем заявлении Президент СССР называет предпосылками Перестройки? Согласны ли вы с этим?
3. Что Президент СССР называет позитивными итогами Перестройки? Как на ваш взгляд они влияют на сегодняшнюю Россию?
4. Что имеет ввиду Президент СССР, говоря о «нынешней тяжелой ситуации»? С какими трудностями столкнулся СССР в начале 1990-х годов?

5. О каком событии Президент СССР говорит, что оно довело «общий кризис до предельной черты»? Какие пути развития ситуации были возможны вследствие этого события?
6. Как вы думаете, с какими чувствами советские граждане слушали это обращение? Чем они отличаются от тех, которые испытываем мы сейчас, когда читаем его?

Научное издание

## ПРЕПОДАВАНИЕ ВОЕННОЙ ИСТОРИИ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

Выпуск 4

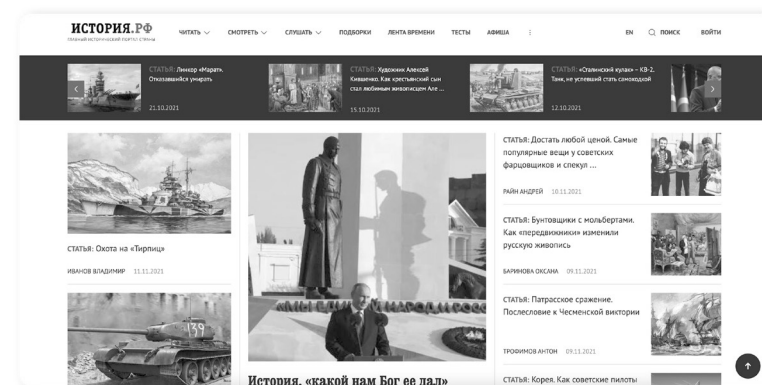
Корректор *М. А. Иванова*  
Оригинал-макет *М. А. Гунькин*  
Дизайн обложки *И. А. Тимофеев*

Подписано в печать 30.11.2021. Формат 60×90/16  
Бумага офсетная. Печать офсетная  
Усл.-печ. л. 16. Тираж 300 экз. Заказ № 2611

Издательство «Нестор-История»  
Тел. (812)235-15-86  
e-mail: nestor\_historia@list.ru  
www.nestorbook.ru

Отпечатано в типографии  
издательства «Нестор-История»  
Тел. (812)235-15-86

# ИСТОРИЯ.РФ



## Федеральный исторический портал «История.рф»

**История.рф** – федеральный информационный портал об истории России. Переключка эпох и событий, исторический календарь, авторские курсы видео- и аудиолекций, тематические подборки, уникальные архивные документы, увлекательные тесты и научно-популярные статьи.

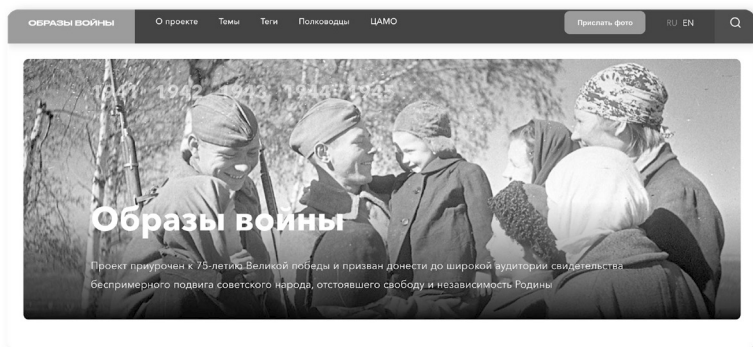
История как захватывающее путешествие во времени: интересные факты о самых разных периодах существования Российского государства, герои и их судьбы, ключевые даты истории Отечества.

**история.рф**  
**www.rvio.histrf.ru**





# ОБРАЗЫВОЙНЫ.РФ



## ОБРАЗЫВОЙНЫ.РФ

Запечатленные мгновения истории, документы времени, уникальный архив фотографий времен Великой Отечественной — «Образы войны».

Проект РВИО при участии РГАКФД, РОСФОТО, Мультимедиа Арт Музея, РФК, ТАСС, РИО и Музея Победы. Фотобанк содержит снимки без постановочных кадров – наглядное свидетельство беспримерного подвига советского народа, отстоявшего свободу и независимость Родины.

Первое в современной России столь широкое собрание работ выдающихся фронтовых фотокорреспондентов: Евгения Халдея, Бориса Кудоярова, Эммануила Евзерихина, Ивана Шагина, Якова Халипа, а также многих других «летописцев войны».

Свыше **34 000** атрибутированных фотографий в открытом доступе.

[образывойны.рф](http://образывойны.рф)  
[www.imagesofwar.ru](http://www.imagesofwar.ru)



# МЕСТОПАМЯТИ.РФ



## МЕСТОПАМЯТИ.РФ

**Местопамяти.рф** – интерактивная «народная» карта мемориалов, памятников и воинских захоронений.

Главная цель проекта – привлечение внимания общественности к сохранению объектов военно-исторического наследия. Каждый желающий может разместить здесь фото объекта, оценить его состояние. Ресурс позволяет волонтерам координировать мероприятия по благоустройству территории, организовывать встречи с ветеранами, проводить акции памяти, субботники и возлагать цветы.

Свыше **85 600** памятных мест (в России и за рубежом), **25 830** организованных субботников, более **173 000** фотографий объектов до и после мероприятий по благоустройству.

[местопамяти.рф](http://местопамяти.рф)  
[www.mestopamyati.ru](http://www.mestopamyati.ru)





МУЗЕЙ  
ВОЕННОЙ  
ФОРМЫ

# МУЗЕЙ ВОЕННОЙ ФОРМЫ



## Музей военной формы

**Музей военной формы** уютно расположился в усадьбе Васильчиковых на Большой Никитской. Одно из самых стильных и ярких по форме музейных пространств Москвы.

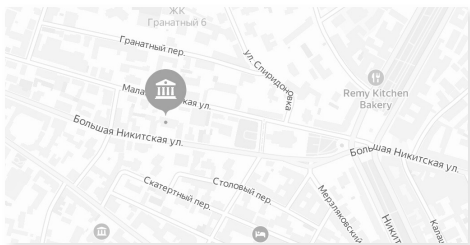
Полное собрание образцов военной формы одежды и амуниции от XVI века до современности, а также коллекция предметов военного обмундирования из Императорского интендантского музея.

Необычные тематические выставки, площадка для проведения лекций, концертов, литературно-музыкальных вечеров и других мероприятий, детский развлекательный центр, книжный магазин-клуб.

**«Музей военной формы – место, где оживает история».**

**Москва, Большая Никитская, д. 46/17, стр. 1**

**+7 (495) 648-18-13 | [www.museum-vf.ru](http://www.museum-vf.ru) | Instagram: museum.vf**



м. Баррикадная, Арбатская



# МУЗЕЙ МОСКОВСКИХ СТРЕЛЬЦОВ



## Музей московских стрельцов

**Музей московских стрельцов** – приключение длиной в четыре столетия. История зарождения на Руси стрелецкого войска и становления основ ратной службы. Музей располагается в историческом здании XVII века – белокаменных палатах, принадлежавших думному дьяку Семену Титову. Его сын был головой московских стрельцов.

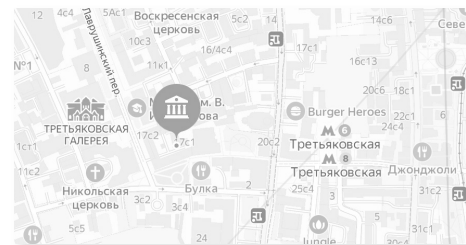
Посетитель переносится в эпоху образования стрелецкого войска, узнает о быте, укладе жизни и традиционных занятиях стрельцов в период царствования Ивана Грозного, Алексея Михайловича и Петра I.

Коллекция подлинных предметов, документов и художественных произведений, сохранившихся до наших дней предметов быта XVII века.

Палитра активностей – от увлекательных квестов до исторических реконструкций.

**Москва, Лаврушинский пер., д. 17, стр. 1**

**+7 (495) 648-18-14 | [www.museumrvio.ru](http://www.museumrvio.ru) | Instagram: streletskyepalaty**



м. Третьяковская



# //ДОСТОЕВСКИЙ

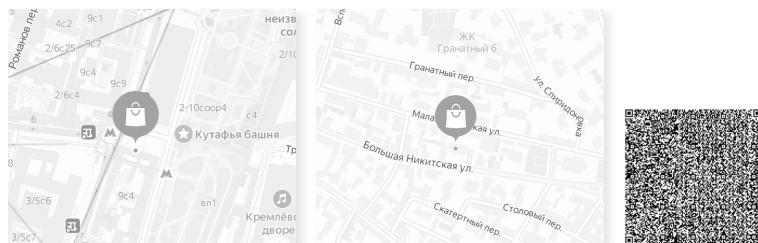


## Книжный клуб «Достоевский»

**Книжный клуб «Достоевский»** – интеллектуальное, культурное, светское пространство в сердце столицы.

Инновационный формат книжного магазина: творческие встречи и авторские лекции популярных артистов, журналистов, блогеров, писателей, мэтров и молодых авторов в открытом формате в обрамлении книжных новинок, классики, мировых бестселлеров и редких изданий. Место отдыха, самый вкусный кофе и оригинальные сувениры.

**Москва, Воздвиженка, д. 1 | Большая Никитская, д. 46/17, стр. 1**  
**[www.dostoevsky-club.ru](http://www.dostoevsky-club.ru) | Instagram: [dostoevsky.bookstore](https://www.instagram.com/dostoevsky.bookstore)**



м. Александровский сад, м. Библиотека им. Ленина | м. Баррикадная, Арбатская

# ЛЕКТОРИИ //ДОСТОЕВСКИЙ

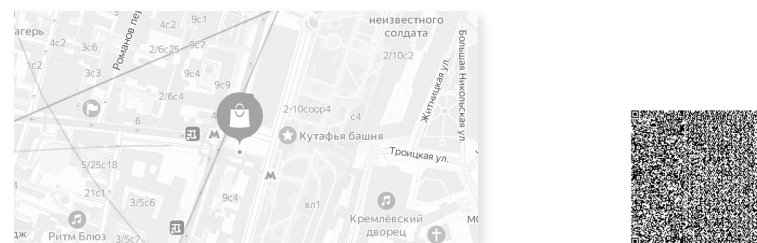


## Лекторий «Достоевский»

**Лекторий «Достоевский»** – современная просветительская медиатека в формате «Развлечение плюс образование». Авторские курсы и популярные видеоролики о культуре и искусстве, об истории и ее героях. Для интеллектуальных гурманов на выбор в открытом доступе видео, аудио, подкасты, курсы и вебинары. Легко, доступно и увлекательно.

Встречи с писателями, журналистами, деятелями культуры, учеными и лидерами общественного мнения, мэтрами и молодыми авторами в онлайн- и офлайн-форматах.

**Москва, Воздвиженка, д. 1**  
**[www.dostoverno.ru](http://www.dostoverno.ru) | YouTube-канал: ЛекторийДостоевский**  
**Instagram: [dostoevsky.lectory/channel](https://www.instagram.com/dostoevsky.lectory/channel)**



м. Александровский сад, м. Библиотека им. Ленина

# РЖЕВСКИЙ МЕМОРИАЛ СОВЕТСКОМУ СОЛДАТУ



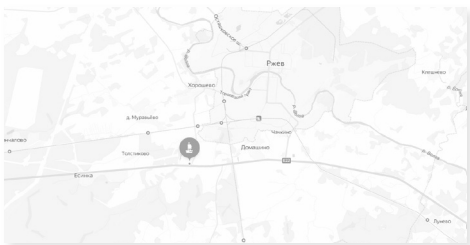
**Открыт 30 июня 2020 года при участии Президента Российской Федерации В.В. Путина**

**Место установки: Тверская область, Ржевский район**

Грандиозный монумент в память обо всех солдатах Великой Отечественной войны. Возведен на месте кровопролитных боёв подо Ржевом 1942–1943 годов. Создан РВИО по инициативе ветеранов Великой Отечественной войны.

Мемориальный комплекс – один из самых масштабных монументов в современной России. Место паломничества и силы.

[www.rvio.histrf.ru](http://www.rvio.histrf.ru)



# МЕМОРИАЛЬНЫЙ КОМПЛЕКС «КНЯЗЬ АЛЕКСАНДР НЕВСКИЙ С ДРУЖИНОЙ»



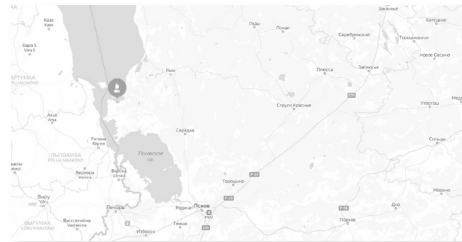
**Открыт 11 сентября 2021 года при участии Президента Российской Федерации В. В. Путина и Патриарха Московского и всея Руси Кирилла**

**Место установки:  
Псковская область, Гдовский район, дер. Самолва**

Мемориальный комплекс создан в честь празднования 800-летия со дня рождения Александра Невского в сороботничестве Патриаршего Совета по культуре (митрополит Псковский и Порховский Тихон (Шевкунов), РВИО, Министерства обороны России и властей Псковской области. Установлен у Чудского озера – в предполагаемой близости от места, где в апреле 1242 года состоялась Чудская битва.

Исторически достоверный, величественный образ князя и его воинов, воплощенный в бронзе, – новая достопримечательность и место памяти.

[www.rvio.histrf.ru](http://www.rvio.histrf.ru)



# Для заметок

A series of horizontal dotted lines for writing notes.