



ПРЕПОДАВАНИЕ ВОЕННОЙ ИСТОРИИ в России и за рубежом

ISBN 978-5-4469-1653-5



9 785446 916535



ПРЕПОДАВАНИЕ ВОЕННОЙ ИСТОРИИ

в России и за рубежом



РОССИЙСКОЕ ВОЕННО-ИСТОРИЧЕСКОЕ ОБЩЕСТВО
МОСКОВСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИНСТИТУТ ИСТОРИИ И ПОЛИТИКИ
КОРПОРАЦИЯ «РОССИЙСКИЙ УЧЕБНИК»

ПРЕПОДАВАНИЕ
ВОЕННОЙ ИСТОРИИ
в России и за рубежом

ВЫПУСК 2



Нестор-История
Москва • Санкт-Петербург
2019

УДК 94
ББК 63 3(2)622
П71



Рецензенты:

Гагкуев Руслан Григорьевич, д. и. н.,
главный редактор корпорации «Российский учебник»
Никифоров Юрий Александрович, к. и. н., доцент МПГУ
Синельников Игорь Юрьевич, к. пед. н., с. н. с. Лаборатории социально-
гуманитарного общего образования ФГБНУ «Институт стратегии
развития образования Российской академии образования»

П71 Преподавание военной истории в России и за рубежом: Сб. ст. Вып. 2 /
Под ред. К. А. Пахалюка. — М. ; СПб. : Нестор-История, 2019. — 252 с.
ISBN 978-5-4469-1653-5

Представляем Вашему вниманию второй сборник, посвященный проблемам преподавания военной истории в России и за рубежом. В него вошли материалы по итогам одноименной всероссийской научно-практической конференции, состоявшейся 14 октября 2019 г. Организатором выступило Российское военно-историческое общество при поддержке Института истории и политики МПГУ, Института стратегии развития образования РАО, корпорации «Российский учебник» и журнала «Преподавание истории в школе». Сборник объединяет статьи историков, социологов, политологов, философов, методистов и школьных учителей, рассматривающих различные аспекты преподавания военной истории и изучающих как российский, так и зарубежный опыт.

ISBN 978-5-4469-1653-5



9 785446 916535

© Коллектив авторов, 2019
© Издательство «Нестор-История», 2019

Содержание

Введение	5
Приветственное слово М. Ю. Мягкова	6
Приветственное слово А. Б. Ананченко	8

Российский и зарубежный опыт преподавания военной истории

<i>А.А. Линченко.</i> Чему учит Победа? Стратегии преодоления этноцентризма в преподавании военной истории в эпоху глобализации	13
<i>Н. С. Гусев.</i> Войны XX в. в болгарских школьных учебниках (1950–2010-е гг.): разворот от идеологии социалистической системы к западным ценностям и европоцентризму.	35
<i>В.В. Гончаров.</i> Роль исторической политики в формировании понятий «повстанцы», «сепаратисты» и «оппозиция» на страницах учебников для средних школ в Республике Польша	52
<i>Я.А. Голубинов.</i> Столетие Первой мировой войны в Великобритании и изучение конфликта в школах королевства	67
<i>С.Б. Маньшиев.</i> Кавказская война сквозь призму региональных учебников	78
<i>Д.А. Аникин.</i> «Своя, чужая, ничья...»: Гражданская война в современных образовательных дискурсах	90
<i>О.В. Головашина.</i> Между достоверностью и идентичностью: преподавание истории антоновщины в тамбовских школах.	104
<i>В.В. Тихонов.</i> Герои Великой Отечественной войны в российских школьных учебниках	118
<i>И.В. Грибан.</i> Уроки прошлого: преподавание истории Второй мировой войны в гимназиях ФРГ в условиях перехода на новый учебный план	133
<i>А.М. Ермаков, Л.В. Ехлакова.</i> История Второй мировой войны в современных французских школьных учебниках	147

Содержание

<i>М. А. Краснова.</i> Концептуальные подходы к репрезентации военной истории в белорусских учебниках истории	162
<i>К. А. Пахалюк.</i> Обращение к истории в контексте теоретико-методологических дискуссий о патриотическом воспитании	172

Практические вопросы преподавания военной истории

<i>С. В. Агафонов.</i> Реализация воспитательной функции изучения военной истории «сетевым» методом представления содержания . . .	199
<i>С. В. Ботнев.</i> О некоторых проблемах изучения катастрофы лета 1941 г. в средней школе	209
<i>Е. В. Дервянко.</i> Тема «Холокост на Брянщине в годы ее оккупации немецкими захватчиками» в документах Государственного архива Брянской области: из опыта работы с педагогами и учащимися . . .	224
<i>М. В. Гилева, А. Е. Фельдт.</i> Формирование интереса к теме Холокоста в ходе научно-исследовательской деятельности студентов	233
<i>С. Д. Половецкий, А. С. Минаков, Э. Р. Аширов.</i> Военно-исторический аспект в подготовке будущих педагогов: из опыта работы Дирекции изучения истории Московского педагогического государственного университета	242

Уважаемые читатели!

Перед вами уже второй по счету сборник, посвященный проблемам преподавания военной истории в России и за рубежом. Если в прошлом году первый выпуск стал результатом одноименного круглого стола, то теперь — всероссийской научно-практической конференции, состоявшейся 14 октября в здании Министерства культуры Российской Федерации. Организатором выступило Российское военно-историческое общество при поддержке Института истории и политики МПГУ, Института стратегии развития образования РАО, корпорации «Российский учебник» и журнала «Преподавание истории в школе».

И конференция, и предлагаемое вашему вниманию издание объединяют совершенно разных исследователей: историков, социологов, политологов, философов, методистов и школьных учителей. Это позволяет взглянуть на затронутую проблематику сквозь призму различных теоретико-методологических подходов и тем самым сделать дальнейшие шаги на пути междисциплинарного синтеза. Вполне ожидаемо, что в центре внимания большинства авторов снова оказывается школьный учебник, а дискуссия в основном разворачивается вокруг таких проблемных полей, как коллективная память и те ценности, которые формируются при изучении прошлого. Но по сравнению с прошлым годом расширился и круг используемых источников, и разнообразие поставленных проблемных вопросов.

Будем надеяться, что данное издание также внесет лепту в развитие научной дискуссии по вопросам преподавания военной истории в России.

Уважаемые коллеги!

Как одновременно вдохновить молодого человека, увлечь его прошлым своей страны, взрастить чувство сопричастности и при этом воспитать думающего, способного на критический анализ, ответственного гражданина, обладающего четкими ценностными ориентирами и пониманием того, чего он хочет добиться в этой жизни? Вопрос совершенно непростой, однако поиск практического ответа на него имеет сегодня значение. И не последнюю роль в этом призвано играть изучение истории. Если перефразировать расхожую фразу, что литература — учитель жизни, то можно сказать: история — учитель гражданской жизни. На уроках прошлого, изучая ли позитивные примеры или разбирая ошибки и упущения, молодой человек должен учиться ориентироваться в сложном окружающем мире, задумываться о важных моральных дилеммах, о том наследии, которое он получил от предков, и той ответственности, которая возложена за его сохранение.

Для Российского военно-исторического общества тематика образования имеет важное значение ввиду глубокой вовлеченности в процесс исторического просвещения. Данное мероприятие проходит уже второй раз, и надеемся, оно станет ежегодным. Все высказанные пожелания и предложения (в том числе и в рамках сборника материалов) внимательно изучаются и анализируются, ввиду той активной прикладной работы, которая сейчас ведется. За несколько лет работы РВИО накоплен большой опыт в области:

— рецензирования официальных учебных пособий и методических материалов (2 линейки учебников издательств «Дрофа» и «Вентана Граф»). В настоящее время мы расширяем сотрудничество с корпорацией «Российский учебник»;

— проведения всероссийских уроков мужества и подготовку материалов к ним (в 2014 г. — к 100-летию Первой мировой, в 2018 г. — к 75-летию Курской битвы);

— организации уникальных образовательных мероприятий (ежегодный военно-исторический лагерь «Бородино», где школьники со всей России не только занимаются физической и строевой подготовкой или играют в спортивные игры, но и изучают историю, в буквальном смысле соприкасаясь с ней);

— открытия интерактивных музеев (как, например, музей РВИО «Стрелецкие палаты»), ориентированных на восприятие истории школьниками, в т. ч. и младшего возраста.

Наиболее крупный проект — учебное пособие для школьников «Военная история России», чья идея принадлежит председателю В. Р. Мединскому. Сегодня на книжном рынке для школьников среднего возраста немало книг, но многие из них написаны достаточно тяжелым языком и при этом содержат нередко сомнительные оценки. И потому мы пытались исправить эти недостатки, предложив достоверное и увлекательное по стилю издание, способное одновременно и возбудить интерес, и привить любовь к истории своей страны, и побудить более глубоко осмыслить роль армии в истории российского государства. Это пособие выдержало уже четыре издания, и каждый раз мы старались учитывать замечания коллег.

Для нас важно, что вопросы преподавания военной истории стали предметом интереса ученых из разных научных дисциплин. Междисциплинарный синтез — вот будущее гуманитарной отрасли знания и одновременно залог развития качества всей образовательной деятельности.

*Михаил Юрьевич Мягков, д-р ист. наук,
научный директор Российского
военно-исторического общества*

Приветственное слово А. Б. Ананченко

II Всероссийская научно-практическая конференция «Преподавание военной истории в России и за рубежом: трансформация подходов в эпоху глобализации» — важное и нужное событие в гражданской жизни нашего общества. Формирование гражданской идентичности, воспитание сознательных граждан, патриотизма является одной из главных задач образовательной деятельности государства, всей системы образования и общественной активности российского общества.

В настоящее время проблема воспитания подрастающего поколения становится одной из ключевых точек для прогрессивного развития страны. Морально-нравственные императивы, закладываемые в детстве, являются базой для дальнейшего развития человека и гражданина, основой для формирования его мировоззренческих позиций. Формирование у детей дошкольного и младшего школьного возраста позиции человека, гражданина и патриота России, основ национального сознания приобретает первостепенное значение в условиях серьезных проблем в области поиска нравственных и культурно-цивилизационных основ российского общества.

Преподавание военной истории должно решать важнейшие задачи:

- разрабатывать и внедрять междисциплинарные курсы преподавания военной истории в России;
- создавать для этого специальную и действующую образовательную среду;
- противодействовать фальсификации и искажению истории;
- осуществлять задачи духовно-нравственного воспитания.

В конце сентября 2019 г. Европарламент принял резолюцию *«О важности европейской исторической памяти для будущего Европы»*. В документе дается оценка, что коммунизм был «идеологическим близнецом» нацизма, а СССР разделяет с Германией равную вину за начало войны.

В этой резолюции Европарламента содержится 31 упоминание Советского Союза, коммунизма и сталинизма и всего лишь 19 ссылок на нацизм и нацистскую Германию. В документе подчеркивается «необходимость повышения осведомленности о преступлениях коммунизма». Неоднократно повторяется (как минимум пять ссылок на так называемый пакт Молотова–Риббентропа), что война была начата *«как непосредственный результат пресловутого нацистско-советского договора о ненападении <...> согласно которому два тоталитарных режима, которые преследовали общую цель завоевания мира, разделили Европу на две зоны влияния»*. Авторы резолюции Европарламента фактически отвергают результаты судебных процессов Международного военного трибунала в Нюрнберге, а Россия оказывается вытесненной за пределы европейского пространства.

Министр иностранных дел Российской Федерации **Сергей Лавров** подчеркнул, что *«отчетливо просматривается суть концепции “равенства тоталитаризмов”. Ее цель — не просто умалить вклад СССР в Победу, но и ретроспективно лишить нашу страну определенной ей историей роли архитектора и гаранта послевоенного миропорядка, а затем и навесить на нее ярлык “ревизионистской державы”, угрожающей благополучию так называемого “свободного мира”»*.

Сегодня историческое сознание в Европе размыто, ведь ее объединение сопровождалось хаотизацией исторического сознания и самосознания. Мы в России опираемся в своих усилиях сохранения нашего исторического самосознания вокруг одного грандиозного события нашей новейшей истории, затронувшего большинство людей нашей страны и их потомков — Великой Отечественной войны. Мы опираемся наиболее масштабно только на одно событие нашей истории. Совершенно неслучайно поэтому наши зарубежные партнеры последовательно подвергают сомнению именно этот

эпизод нашей истории. Сегодня предпринимаются объединенные и организованные усилия постепенно полностью изменить оценку роли и сущности участия СССР, то есть наших предков в этой войне. Можно сказать, что это похоже на то, чтобы выбить у человека табуретку из-под ног.

В России делается очень много как на государственном, общественном, так и на личном человеческом уровне для сохранения памяти и правды о Великой Отечественной войне, достойного празднования 75-летия нашей Победы. В частности, у нас в МПГУ действует множество проектов, направленных на участие молодежи в патриотическом и поисковом движении. Есть и видеостудия, информационные проекты, активно развивается музейный комплекс университета для сохранения памяти о прошлом у новых поколений.

Хочу только сказать, что позиция Европы, ее негативная оценка СССР в войне спровоцирована в том числе и нами. Мы должны дать новую оценку СССР, советского общества. Иначе у нас получается, что против фашизма воевали замечательные люди, их было огромное количество, но все они жили в отвратительной тоталитарной стране. Мы делаем акцент на одном, наши партнеры — на другом. Так нельзя. Пора дать другую, новую, оценку советскому обществу, но не повторяющую пропаганду и мифологию времен холодной войны. Это должны сделать ученые и преподаватели современной России.

Больше это сделать некому. И сегодня, я думаю, как раз одно из таких событий, которое сделает шаг в этом направлении.

Хочу пожелать вам творческих, научных и педагогических успехов!

*Алексей Брониславович Ананченко, канд. ист. наук,
директор Института истории и политики
Московского педагогического
государственного университета*

**РОССИЙСКИЙ
И ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ
ПРЕПОДАВАНИЯ ВОЕННОЙ
ИСТОРИИ**

Чему учит Победа? Стратегии преодоления этноцентризма в преподавании военной истории в эпоху глобализации

Аннотация. Статья посвящена специфике интерпретации побед в контексте развития современных учебников истории. Показано наличие экзистенциально-онтологического, историко-политического и этического уровней анализа событий военной истории. На основе анализа современных российских учебников истории делается вывод о необходимости дальнейшего развития этического контекста интерпретации Победы в Великой Отечественной войне в учебной литературе. Отталкиваясь от этических воззрений Ю. Хабермаса и Г. Йонаса, а также теоретической концепции Йорна Рюзена, автор проанализировал содержательный и формальный аспекты этического измерения описания военной победы. Выделены и проанализированы традиционный, поучительный, критический и генетический типы нарратива в описании истории побед. Показано, что любые попытки выработки актуальных стратегий преодоления этноцентризма в военной истории предполагают трансформацию традиционной этики убеждения в этику исторической ответственности, что актуализирует проблему личной исторической идентичности ученика.

Ключевые слова: победа, историческая ответственность, историческое сознание, учебник истории, этическая составляющая преподавания истории.

Несмотря на то, что «всемирная история есть сумма всего того, чего можно было избежать» (Б. Рассел), тема победы всегда являлась наиболее важной в военной истории. О победах написано

Линченко Андрей Александрович — канд. филос. наук, научный сотрудник Томского государственного университета (Томск), доцент Липецкого филиала Финансового университета при Правительстве РФ (Липецк).

Подготовлено при поддержке гранта РНФ 19-18-00421 «Проблема исторической ответственности: этико-нормативные основания, дискурсивные практики и медиарепрезентации».

гораздо больше, чем о поражениях, победами гордятся, а победителей, как известно, не судят. Вместе с тем рассказ о победах для преподавания военной истории является не менее деликатным вопросом, чем тема поражений. Это связано с тем, что грани между рациональным извлечением уроков победы, патриотическим дискурсом, основанным на изучении победных событий, и использованием тематики победы для различных политических и иных манипуляций всегда подвижны и вряд ли когда-либо будут четко зафиксированы.

В этой связи современный мир обнаруживает две противоречивые тенденции. С одной стороны, глобализационные процессы усиливают коммуникацию, способствуя размыванию образов «врагов», «союзников», а также трансформации отношения к ценностям поколений, принимавших непосредственное участие в военных конфликтах. С другой стороны, государства не только не теряют своего значения, но и усиливают роль в социально-экономических и политических процессах, что неизбежно ведет к влиянию политик памяти на историописание и преподавание истории. Победы в войнах в таком случае оказываются мощным фактором социальной консолидации и важным инструментом позиционирования страны в мире. В таком случае практически неизбежен этно- и государственноцентризм в преподавании военной истории, что мы и наблюдаем на материалах недавних исследований¹.

Казалось бы, победа в войне не оставляет никакого шанса для спекуляций и манипуляций. Факты остаются фактами, которые трудно оспаривать в силу их объективного существования. Одна сторона победила, другая — потерпела поражение. Вместе с тем такой подход вряд ли будет продуктивным в силу того, что помимо собственно факта победы в войне историописание вынуждено работать с интерпретативным контекстом², который подчас оказывается не менее весомым в оценке события, чем сам простой факт победы

¹ Ковригин В.В. Этноцентризм в содержании отечественных и зарубежных школьных учебников. М., 2013.

² Бахманн-Медик Д. Культурные повороты. Новые ориентиры в науках о культуре. М., 2017.

одной стороны над другой. В качестве примера приведем недавние события, связанные с попытками переоценки именно этической интерпретации итогов Второй мировой войны. Речь идет об официальных комментариях министерства иностранных дел Болгарии в отношении выставки «75 лет освобождения Восточной Европы от нацизма», которая открылась в Российском культурном центре в Софии 9 сентября 2019 г. В заявлении прозвучала мысль о том, что «не отрицая вклада СССР в разгром нацизма в Европе, мы не должны закрывать глаза на тот факт, что Советская армия принесла народам Центральной и Восточной Европы полувековые репрессии, деформированное экономическое развитие и оторванность от процессов в развитых европейских странах»³. Конечно, подобную интерпретацию можно было бы рассматривать как следствие очередного витка мемориальных войн. Однако это не снимает с повестки дня ключевой вопрос о том, как подготовить подрастающее поколение к подобным метаморфозам осмысления, казалось бы, очевидного события. Современный учебник истории не может не реагировать на данные тенденции, что придает особую актуальность этике истории и этическим интерпретациям истории побед.

Ранее мы отмечали, что моральная рефлексия и этическая составляющая присутствуют на различных уровнях обращения к прошлому в образовательной сфере. Мы можем обнаружить ее на уровне и самих целей образовательной деятельности, и авторской интерпретации фактов прошлого и их отбора, и методического инструментария учебника⁴. Заметим, что в современных исследованиях вопросов преподавания истории тема моральной составляющей и исторической ответственности привлекает все больше внимания. Так, 11–12 марта 2019 г. в Кёльне состоялся

³ Болгария попросила не считать борьбу СССР с нацистами освобождением Европы // Настоящее время. 2019. 4 сент. URL: <https://www.currenttime.tv/a/bulgaria-russia-liberation-nazism/30145541.html> (дата обращения: 11.09.2019).

⁴ Буллер А., Личенко А.А. Как писать историю поражений? Стратегии школьного учебника истории в контексте современного морального дискурса // Преподавание военной истории в России и за рубежом: сб. ст. / под ред. К.А. Пахалюка. М.; СПб., 2018. С. 47–66.

очередной семинар немецких дидактиков истории «Дидактика истории и социальная ответственность», который был посвящен вопросам морального измерения теории и практики дидактики истории, обращения к дидактике истории как к практике общественной ответственности.

В нашей статье с позиций современной этики (Ю. Хабермас, Г. Йонас) и теоретической концепции Йорна Рюзена постараемся проанализировать содержательный и формальный аспекты этического измерения описания фактов военной победы в учебной литературе, а также выявить наиболее явные стратегии преодоления этноцентризма в контексте идеи исторической ответственности.

Что мы можем знать о победах?

Как известно, любое описание исторических событий использует определенный набор категорий, базовых понятий и терминов для систематизации фактов в определенную систему знаний о прошлом. Изложение военных успехов и побед в учебной литературе в этом смысле не сильно отличается от описаний, представленных в научной литературе и профессиональной журналистике. О каких способах этической интерпретации побед можно было бы говорить применительно к школьному учебнику истории?

Первый уровень интерпретации событий победы связан с историко-политическим контекстом описания событий. В данном случае появляется ряд наиболее простых для понимания категорий: победители, проигравшая сторона, союзники, предатели, причины победы, цена победы, последствия и итоги победы. Как правило, эти понятия и категории завершают любое учебное издание и являются универсальными для описания любой победы в любой войне. Они в большей мере отсылают к фактографической стороне, а значит, в меньшей степени могут содержать интерпретативный контекст. Однако и с этими, на первый взгляд очевидными понятиями и категориями, не все бывает так ясно. Общеизвестен тот факт, что, например, в современной Федеративной Республике

Германии практически любой ее житель вряд ли будет идентифицировать себя с «проигравшей» стороной, то есть с национал-социализмом. Более того, победа союзников интерпретируется как «освобождение» и «возвращение» Германии на прерванный в 1933 г. демократический путь ее развития. Ясность может отсутствовать и в вопросе о том, кто является победителем. К примеру, отечественные учебники истории прошли ряд метаморфоз, когда победителем в Великой Отечественной войне объявлялись коммунистическая партия, многонациональный народ СССР или Советский Союз в целом. Вопрос о различных интерпретациях значения Великой Победы в свете трансформации политической власти в СССР был хорошо проанализирован в недавних работах⁵. Еще сложнее интерпретировать тему побед, когда заходит разговор о союзниках.

Второй уровень интерпретации условно назовем экзистенциально-антропологическим. Как показывает исследование Л. П. Липовой, с позиций философского анализа понятия победы и поражения являются соотнесенными с фундаментальными категориями: бытие и небытие, пространство и время, возможность и действительность, необходимость и случайность. Подчеркивается, что «бытийность коллективного и единичного субъектов деятельности может быть по существу представлена как единство победы и поражения. Победа — наиболее адекватное понятие для объяснения способа бытия общностей и индивидов в период обретения ими самоидентичности, перехода к новым формам существования»⁶. Представления о личных и исторических победах становятся частью культуры состоятельности уже в эпоху Античности, что позволяет говорить о доминировании победной установки как важнейшего символического ресурса идентичности и личного существования. Итак,

⁵ Андреев Д., Бордюгов Г. Пространство памяти: Великая Победа и власть // 60-летие окончания Второй мировой и Великой Отечественной: победители и побежденные в контексте политики, мифологии и памяти. Материалы к Международному форуму (Москва, октябрь 2005) / под ред. Ф. Бомсдорфа и Г. Бордюгова. М., 2005. С. 113–147.

⁶ Липовая Л. П. Победа и поражение: экзистенциально-онтологический анализ: автореф. дис. ... д-ра филос. наук. Ростов н/Д, 2003.. С. 8.

экзистенциально-онтологический уровень интерпретации однозначно связывает понятие «победа» с самой потребностью выживания и становления личного и коллективного бытия. В таком случае акцент делается в большей мере на тяжесть испытаний войны, случаи личного и массового героизма, конкретные примеры трагических событий и утрат.

Третий и наиболее противоречивый уровень интерпретации победы — этический. Поскольку мы частично затрагивали данный вопрос в предшествующих публикациях⁷, отметим лишь, что победа анализируется и описывается посредством таких категорий, как «благо», «страдание», «справедливость» (историческая справедливость), «ответственность» (историческая ответственность). В этом контексте расхожая фраза «победителей не судят» обнаруживает противоречивость: победа одной стороны над другой может быть фактом политического, но не этического порядка («несправедливая победа»). В данном случае акцент еще в большей степени делается на проблемы цены победы и ее последствий. Более того, отдельным вопросом оказывается вопрос о причинах войны и тех, кто несет за нее ответственность косвенно или напрямую. Вряд ли получится однозначно судить, например, государства, которые заявляют о себе как о жертвах той или иной войны. Именно на данном уровне появляются, как правило, большинство спекуляций и манипуляций, связанных с полным или частичным пересмотром итогов войн и конфликтов.

Таким образом, каждый уровень интерпретации событий победы связан со своим особым набором понятий и категорий, позволяющим преподносить исторические факты в учебнике в качестве взаимосвязанных и аргументированных суждений о событиях прошлого, подталкивающих учащихся к получению соответствующих выводов. Однако каким же образом обстоит дело на практике? Для иллюстрации позволим себе кратко обратиться к некоторым вопросам содержания современных российских учебников истории.

⁷ Буллер А., Линченко А.А. Указ. соч. С. 47–66.

Этическая интерпретация Победы в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг. на страницах отечественных учебников истории

В качестве примера мы взяли тему Победы в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг. в нескольких российских учебниках истории разных лет, имеющую без всяких преувеличений наибольшее моральное значение во всей системе школьного воспитания на уроках истории. Мы рассмотрели учебники по истории России только для 10–11 классов, так как на этом этапе обучения предполагается достаточно высокий уровень критического мышления учащихся. Нами отобраны учебники⁸, посвященные истории России в XX веке, где тема «Великая Отечественная война 1941–1945 гг.» раскрывается с наибольшей полнотой и содержит в качестве завершающего параграфа блок информации, связанный с итогами и уроками войны. Мы попытались сравнить, насколько изменился контекст интерпретации Победы в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг. в учебниках истории после принятия Историко-культурного стандарта⁹. Именно поэтому мы обратились к ряду учебников¹⁰, изданных после утверждения концепции нового учебно-

⁸ *Долуцкий И.И.* Отечественная история. XX век. Учебник для 10–11 классов общеобразовательных учреждений. М.: Мнемозина, 1996; *Дмитренко В.П., Есаков В.Д., Шестаков В.А.* История Отечества. XX век. 11 класс. М.: Дрофа, 2002; *Алексашина Л.Н., Данилов А.А., Косулина Л.Г.* Россия и мир в XX – начале XXI века. 11 класс. М.: Просвещение, 2010; *Данилов А.А., Барсенков А.С., Горинов М.М.* История России, 1900–1945. М.: Просвещение, 2012; *Левандовский А.А., Шетинов Ю.А., Мироненко С.В.* История России, XX – начало XXI века. 11 класс. Базовый уровень. М.: Просвещение, 2013; *Загладин Н.В., Козленко С.И., Минакова С.Т., Петров Ю.А.* История России XX – начало XXI века. Учебник для 11 класса общеобразовательных учреждений. 13-е изд. М.: Русское слово, 2013.

⁹ Историко-культурный стандарт // Российское историческое общество. 2015. 24 авг. URL: <https://historyrussia.org/proekty/kontseptsiyapovogo-uchebno-metodicheskogo-kompleksa-po-otechestvennoj-istorii/istoriko-kulturnyj-standart.html> (дата обращения: 19.09.2019).

¹⁰ *Измозик В.С., Рудник С.Н.* История России. М.: Издательский центр Вентана-граф, 2013; *Загладин Н.В., Петров Ю.А.* История. Конец XIX – начало XXI века. Базовый уровень. Учебник для 11 класса общеобразовательных

методического комплекса по отечественной истории, основанной на Историко-культурном стандарте (30 октября 2013 г.).

Описание итогов и цены Победы в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг. занимает важное место во всех проанализированных нами учебниках истории. Каждый из них в большей или меньшей мере повествует об огромных человеческих и материальных жертвах советского народа, показывая учащимся, какой ценой была одержана победа. Так, на историко-политическом уровне описания итогов войны, реальным победителем назван советский многонациональный народ. В учебниках разбираются причины победы, указываются цифры потерь; отмечается решающая роль СССР в победе антигитлеровской коалиции. В ряде учебников более подробно анализируется международное значение победы¹¹. Вместе с тем выделяется учебник, подготовленный И.И. Долуцким, в котором помимо традиционного формата описания исторических событий, учащимся предлагается поразмышлять о характере войны, в связи с противоречивой ситуацией, сложившейся с 1 сентября 1939 г. по 22 июня 1941 г.¹² Автор проблематизирует роль СССР, стремясь познакомить учащихся с особенностями зарубежной точки зрения. Принятие Историко-культурного стандарта не оказало существенного влияния на данный уровень интерпретации событий войны. По-видимому, одно из основных отличий в учебниках — это особое внимание на проверку войной межнациональных отношений СССР¹³, а также проблематизация роли И. В. Сталина в обеспечении Победы¹⁴.

учреждений. М.: Русское слово, 2014; *Волобуев О.В., Карпачев С.П., Романов П.Н.* История России. Начало XX — начало XXI века. 10 класс. Учебник. М.: Дрофа, 2016; История России. 10 класс. Учебник для общеобразовательных организаций: в 3 ч. Ч. 2 / под ред. А.В. Торкунова. М.: Просвещение, 2016.

¹¹ См. подр.: *Дмитренко В.П., Есаков В.Д., Шестаков В.А.* История Отечества. XX век. 11 класс. М.: Дрофа, 2002; *Загладин Н.В., Козленко С.И., Минакова С.Т., Петров Ю.А.* История России XX — начало XXI века. Учебник для 11 класса общеобразовательных учреждений. 13-е изд. М.: Русское слово, 2013.

¹² *Долуцкий И.И.* Указ. соч. С. 164.

¹³ *Измозик В.С., Рудник С.Н.* История России. М.: Издательский центр Вентана-граф, 2013. С. 240.

¹⁴ *Волобуев О.В., Карпачев С.П., Романов П.Н.* История России. Начало XX — начало XXI века. 10 класс. Учебник. М.: Дрофа, 2016. С. 203.

Более противоречивой представляется ситуация с экзистенциально-антропологическим уровнем. Поскольку российские учебники истории следуют требованиям ФГОС и после 2013 г. еще и Историко-культурного стандарта, отклонения в таком случае невозможны, а добавление избыточного материала требует более детального прояснения авторской позиции в учебнике. Нами было выявлено, что несмотря на наличие во всех учебниках рубрики, посвященной потерям и цене победы, только в двух, изданных до 2013 г., авторы делают существенное дополнение о героизме и антигероизме, приводят персональные примеры, свидетельствующие о тяжести войны¹⁵. В двух других учебниках учащимся предлагается поразмышлять над вопросами памяти о Великой Отечественной войне в семье¹⁶.

Утверждение Историко-культурного стандарта в 2013 г. стало источником изменений на данном уровне описания. Это в первую очередь было связано с методологическим использованием в стандарте культурно-антропологического подхода, ориентирующего учителя на изучение «перипетий “рядовых граждан”, сквозь судьбы которых могут быть показаны социальные и политические процессы»¹⁷. В этой связи выделяются два учебника¹⁸, вышедших в 2016 г. и уделивших значительное место проблемам человека

¹⁵ *Алексашина Л.Н., Данилов А.А., Косулина Л.Г.* Россия и мир в XX — начале XXI века. 11 класс. М.: Просвещение, 2010; *Данилов А.А., Барсенков А.С., Горинов М.М.* История России, 1900–1945. М.: Просвещение, 2012.

¹⁶ *Левандовский А.А., Шетинов Ю.А., Мироненко С.В.* История России, XX — начало XXI века. 11 класс. Базовый уровень. М.: Просвещение, 2013; *Загладин Н.В., Козленко С.И., Минакова С.Т., Петров Ю.А.* История России XX — начало XXI века. Учебник для 11 класса общеобразовательных учреждений. 13-е изд. М.: Русское слово, 2013.

¹⁷ Историко-культурный стандарт // Российское историческое общество. 2015. 24 авг. URL: <https://historyrussia.org/proekty/kontseptsiya-novogo-uchebno-metodicheskogo-kompleksa-po-otechestvennoj-istorii/istoriko-kulturnyj-standart.html> (дата обращения: 19.09.2019).

¹⁸ *Волобуев О.В., Карпачев С.П., Романов П.Н.* История России. Начало XX — начало XXI века. 10 класс. Учебник. М.: Дрофа, 2016. С. 203; *История России. 10 класс. Учебник для общеобразовательных организаций: в 3 ч. Ч. 2 / под ред. А.В. Торкунова.* М.: Просвещение, 2016.

на войне. В учебнике под редакцией А. В. Торкунова мы видим целый параграф, посвященный теме человека на войне. Учебник иллюстрирует тяжелые военные будни, показывая на нескольких персональных примерах повседневный героизм в тылу. Единственный критический момент возникает при использовании известной цитаты Д. С. Лихачева, который стремился показать сложность военной повседневности и изменение поведения людей на войне¹⁹. Более критически настроенным представляется учебник под редакцией О. В. Волобуева и др. Экзистенциально-антропологический аспект в нем также представлен параграфом о человеке на войне. Принципиальная позиция авторов состояла в том, чтобы показать повседневность войны по обе линии фронта. Именно поэтому особое место в учебнике уделено темам эвакуации, повседневности тыла и повседневности фронта, жизни на оккупированных территориях. Отдельный акцент делается на описании трагической ситуации повседневной жизни большинства советских людей в тылу. Характерно, что государство показано с различных сторон: как военная система, как система снабжения и как безжалостная к своим гражданам структура: «Чувство голода мучило большинство людей. Государство путем обязательных поставок изымало все, что только можно было»²⁰.

Под влиянием Историко-культурного стандарта расширился перечень вопросов, касающихся семейной памяти, хотя их характер подводит учащихся только к теме тяжести и испытаний в годы войны, не проблематизируя отношение к ней на повседневном уровне, зачастую далекого от героической патетики²¹. Цифры войны не рассматриваются сквозь призму личных потерь, неоправданных жертв и неоднозначных высказываний о цене победы²², что характерно

¹⁹ История России. 10 класс. Учебник для общеобразовательных организаций: в 3 ч. Ч. 2 / под ред. А. В. Торкунова. М.: Просвещение, 2016. С. 37.

²⁰ Волобуев О. В., Карпачев С. П., Романов П. Н. Указ. соч. С. 177.

²¹ Прусс И. Советская история в исполнении современного подростка и его бабушки // Память о войне 60 лет спустя: Россия, Германия, Европа. М., 2005. С. 216.

²² Щербакова И. Над картой памяти // Память о войне 60 лет спустя: Россия, Германия, Европа. М., 2005. С. 201.

для неофициальной семейной памяти. Для последней характерно делать упор на противоречивость войны для простого человека, а победа нередко воспринимается сквозь призму потери кормильца, брата, сына и других членов семьи. Акцент в таком случае вообще не ставится на победе и может быть связан с противоправными, циничными и иными действиями властей в тылу.

Наиболее сложной оказалась ситуация с этическим уровнем категорий и понятий. Данные понятия не являются зафиксированными в качестве базовых для образования, хотя текущий ФГОС среднего (полного) общего образования в России указывает на возможность их использования. Это следует из целей образования, ориентированных в т.ч. и на ответственное, критическое мышление как условие формирования гражданской идентичности. Более того, в отношении результатов изучения базового уровня дисциплины «История» отмечается следующее: «сформированность умений вести диалог, обосновывать свою точку зрения в дискуссии по исторической тематике». А одним из результатов углубленного уровня является «сформированность умений оценивать различные исторические версии»²³. Появление Историко-культурного стандарта на первый взгляд только усиливает необходимость обращения к этическим вопросам интерпретации исторических событий. Так, в качестве одного из базовых принципов историко-культурного стандарта выступает «выработка сознательного оценочного отношения к историческим деятелям, процессам и явлениям»²⁴.

Наш сравнительный анализ показал, что большая часть российских учебников не стремится к привлечению интерпретативного контекста, основанного на категориях исторической ответственности и исторической справедливости. Сообщая учащимся о последствиях войны, как правило, авторы указывают на международное

²³ См. подр.: Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования: утвержден 17 мая 2012 г. URL: http://sc68.ru/uploads/stand_soo.pdf (дата обращения: 19.09.2019).

²⁴ Историко-культурный стандарт // Российское историческое общество. 2015. 24 авг. URL: <https://historyrussia.org/proekty/kontseptsiya-novogo-uchebno-metodicheskogo-kompleksa-po-otechestvennoj-istorii/istoriko-kulturnyj-standart.html> (дата обращения: 19.09.2019).

и экологическое значение, роль войны в крушении колониализма, рост авторитета СССР, колоссальное историческое значение Победы для дальнейшего существования Советского Союза и его народов²⁵. Тема исторической ответственности возникает во всех учебниках только при описании Нюрнбергского суда. Некоторые авторы вводят тему исторической ответственности при освещении просчетов советского руководства, приведших к огромным потерям в ходе войны²⁶, а также в контексте «репрессивной политики сталинщины» в отношении народов СССР²⁷. В одном из учебников проблема исторической ответственности также анализируется в контексте противоречивой внешней политики СССР на первом этапе Второй мировой войны, а также влиянии войны на усиление тоталитаризма. Отмечается: «но война же и спасла систему <...> Война — наиболее соответствующая сталинской системе среда обитания: приказ — исполнение, невыполнение — смерть. Вскормленная кровью народа, система ожила, окрепла, помолодела, раздвинула свои границы. Что же впереди?»²⁸.

Любопытно, что присутствие в Историко-культурном стандарте указаний на возможность упоминания об «ошибках и просчетах» нашла отражение в ряде пособий, изданных после 2013 г. Так, в учебник под редакцией В.С. Измозика ставится под вопрос целесообразность заградительных отрядов, разбираются причины предательства советских граждан и перехода их на сторону врага, а также политические просчеты высшего руководства СССР в годы Великой Отечественной войны. Еще более критичен учебник под редакцией О.В. Волобуева. Говоря о решающей роли и героизме

²⁵ *Алексашина Л.Н., Данилов А.А., Косулина Л.Г.* Россия и мир в XX — начале XXI века. 11 класс. М.: Просвещение, 2010; *Данилов А.А., Барсенков А.С., Горинов М.М.* История России, 1900–1945. М.: Просвещение, 2012; *Загладин Н.В., Козленко С.И., Минакова С.Т., Петров Ю.А.* История России XX — начало XXI века. Учебник для 11 класса общеобразовательных учреждений. 13-е изд. М.: Русское слово, 2013.

²⁶ *Левандовский А.А., Щетинов Ю.А., Мироненко С.В.* Указ. соч. С. 224.

²⁷ *Дмитренко В.П., Есаков В.Д., Шестаков В.А.* История Отечества. XX век. 11 класс. М.: Дрофа, 2002. С. 335.

²⁸ *Долуцкий И.И.* Указ. соч. С. 168.

миллионов советских людей в тылу и на фронте, авторы отмечают «в течение многих лет в головы советских людей внедряли мысль о том, что страна своей победой обязана Сталину. Да, он был верховным главнокомандующим, он возглавлял ГКО и СНК, он стал символом Победы. Да, у Сталина есть военные заслуги, но есть и вина перед страной и людьми за репрессии командного состава армии, за 1941 и 1942 гг., за огромные человеческие потери в войне. И чего больше — плюсов и минусов — каждый решает сам»²⁹. Как видно, использование этических категорий и понятий оказывается противоречивым, по-видимому, требует определенной теоретической работы для дальнейшего использования в учебном процессе.

Как рассказывать историю побед?

Как показал наш анализ, большинство российских учебников истории России XX века написаны очень хорошим и понятным для учащихся языком, однако большинство из них стремятся не выходить за уровень фактографии, проговаривая очень важные вопросы уроков войны, ее цены и итогов. Стремление к нейтралитету в оценке «сложных вопросов», сопровождающих разговор о цене Победы и особенно о ее последствиях, абсолютно понятно в силу наличия нормативных документов, а также лимитов пространства учебника. Вместе с тем отсутствие широкой аргументации событий победы на этическом уровне делают ученика практически не подготовленным к современным мемориальным войнам.

Если содержательный аспект этического измерения описания фактов победы в войне был связан с анализом категорий, то формальный аспект, по-видимому, следует связать с самими стратегиями аргументации и рассказа. Однако, о каких стратегиях аргументации в данном случае можно было бы вести речь в условиях, когда современная этика является одним из важнейших рупоров постметафизической философии с ее отказом от претензий

²⁹ *Волобуев О.В., Карпачев С.П., Романов П.Н.* История России. Начало XX — начало XXI века. 10 класс. Учебник. М.: Дрофа, 2016. С. 203.

на единственное и «абсолютно верное» описание смысла и значения реальности? По мысли Юргена Хабермаса, постметафизическая философия преодолевает философское мышление, направленное на поиск некоего Абсолюта и Единого во всех его возможных формах, указывает на значение философии не как «царицы наук», а как техники интерпретации, способствует детрансцендентализации основных понятий традиционной философии, постулирует переход от философии сознания к философии языка и указывает на вплетенность теоретических актов в практические ситуации.

Определенным выходом для нас оказываются сами стратегии нарратива в историописании, накладывающие серьезный отпечаток на характер и специфику аргументации. Видный немецкий исследователь Йорн Рюзен трактует исторический нарратив как «систему мыслительных операций, определяющих поле исторического сознания»³⁰. Систематизируя проблему, он выделяет три особенности исторической наррации: 1) исторический нарратив выступает как медиум памяти, мобилизуя опыт прошлого и делая понятным настоящее и будущее; 2) исторический нарратив связывает во внутреннее единство три модуса времени; 3) исторический нарратив служит утверждению идентичности его авторов. Позволим себе повториться: ключевая функция исторического нарратива — это «ориентация практической жизни во времени»³¹. В историческом нарративе связываются два других ключевых понятия теории Рюзена — интерпретация и ориентация.

Одной из наиболее многообещающих является теория типов исторического смыслообразования и наррации, разработанная Й. Рюзеном еще в 1980-е гг. Как известно, он выделяет традиционный, поучительный (*exemplary narrative*), критический и генетический. Так как данные типы наррации уже находили достаточно подробное рассмотрение в отечественной литературе³², укажем лишь их общий смысл. Всякий процесс придания смыслу времени протекает,

³⁰ *Rüsen J.* History: narration-interpretation-orientation. London., 2005. P. 10.

³¹ *Ibid.* P.11.

³² *Робустова Е.В.* Реминисценция идей И.Г. Дройзена в концепциях нарративистской историографии Германии // Вестник МГОУ. Серия: история и политические науки. 2010. № 1. С. 214–219.

по мнению Й. Рюзена, в одной из вышеперечисленных форм наррации или представляет собой их комбинацию. Если традиционный тип наррации призван сформировать мнение о незыблемости сложившихся социальных связей, укрепить с помощью знания о прошлом историческую идентичность, то поучительный тип актуализирует предохранение от ошибок прошлого, акцентируя внимание на общих законах и правилах, извлечении уроков из отдельных событий прошлого. Критический тип диктует установку на переоценку любых традиционных способов толкования, а генетический тип, который Й. Рюзен полагает самым значительным, стремится утвердить идею преемственности, не отрицающей все достижения предшествующего знания и историзирующей любой опыт времени. Любопытно, что в одной из книг, воспроизводящей статьи из журнала "Theory and history" за 1980-е гг., Й. Рюзен, как и Х. Уайт, пытается рассматривать деятельность мыслителей и историков прошлого в контексте указанных типов наррации. Так, к традиционному типу наррации, по его мысли, следует отнести Я. Буркхарда и Дж. Банкрофта, к поучительному — Н. Макиавелли, к критическому — исторические сочинения Вольтера, а генетический тип ярко представлен в работах Т. Моммзена³³. Любопытно, что и в недавних публикациях немецкий ученый сохранил данные типы, расширив контекст их применения³⁴.

Для нас предельно важно, что данные типы нарратива Й. Рюзен рассматривает как формы исторического смыслообразования, имеющие моральную функцию. Каждый из них, таким образом, может быть представлен как определенный способ моральной интерпретации победы. Рассказывая, например, о победе в рамках традиционного типа исторического нарратива, исследователь связал бы ее с особенностями национального характера победившего народа, сохранением в его памяти и традициях неких «исконных начал», создавших предпосылки для победы. Сюда же можно было бы отнести и рассуждения о влиянии природных факторов и географических

³³ *Rüsen J.* History: narration-interpretation-orientation... P.15.

³⁴ *Rüsen J.* Evidence and meaning. A theory of historical studies. N.Y., 2017. P. 161.

условий, способствовавших победе. Размышления о победе, таким образом, оказываются формой проговаривания неизбежного, апеллируя к убеждениям рассказчика.

Поучительный тип наррации в этой связи позволил бы развернуть перед учащимися моральную интерпретацию победы как доказательство правоты тех или иных взглядов победителей. В данном случае победа интерпретируется как результат истины и правоты одних и ложности убеждений других. В советское время данный нарратив был особенно наглядно воспроизведен в тезисе о Победе в Великой Отечественной войне как доказательстве превосходства социалистического строя над другими формами политической жизни человечества.

Наконец, критический тип исторической наррации представляет собой попытку переосмысления событий военного времени в контексте поиска различных измерений всеобщей виновности, наличия большого количества негативных моментов с обеих сторон и тем самым постулирование противоречивого образа победы в войне. Говоря о генетическом типе исторического нарратива, укажем, что его значение интерпретировалось Й. Рюзенем в контексте ряда принципов: превращение чужеродных форм жизни в свои собственные; развитие тех форм жизни, которые изменяются в поддержание ее общего постоянства; баланс ролей; темпорализация моральности (возможности дальнейшего развития становятся условиями моральности); темпоральные изменения становятся решающим аргументом для действительности моральных ценностей³⁵.

Итак, решающее условие развертывания генетического нарратива — это темпорализация моральности. Учащиеся узнают о победе в войне как о сложной совокупности объективных и субъективных причин. Задача состоит в формировании у учащихся понимания сложности и неоднозначности любой войны, наличия множества неожиданных сторон, свидетельствующих о наличии примеров героизма и антигероизма по ту и другую стороны линии фронта, где

³⁵ *Rüsen J.* Historical consciousness: narrative structure, moral function, and ontogenetic development // *Theorizing historical consciousness* / ed. by Peter Seixas. Toronto, 2004. P. 72.

«враги» в некоторых случаях оказывались более гуманными, чем «свои». Подобный нарратив также мог бы быть направлен на аргументацию ближайших и отдаленных последствий войны. Генетический нарратив, затрагивающий тему победы, также ориентирован на необходимость переосмысления некоторых ее фактов в контексте современной повестки дня. По сути, он отвечает на вопрос «Что победа означает для нас?» и оказывается противоположным традиционному и поучительному типам, поскольку стремится не подтвердить историей некие моральные убеждения, а показать, какие моральные принципы вытекают из той истории, которую изучают ученики. В таком случае сама уместность патриотического воспитания ограничивается направленностью на другие ценности исторического сознания (истина как ценность, историческая справедливость, историческая ответственность). Принципы этики истории здесь не предзаданы, а формулируются в процессе учебной деятельности и сравнения учеником различных позиций противоположных сторон.

Дискурс исторической ответственности и стратегии преодоления этноцентризма в описании победы

Представленные выше четыре типа этической интерпретации победы в войне вряд ли стоит рассматривать как взаимоисключающие. Вне всяких сомнений, характер и стиль аргументации нарратива зависит от тех целей, которые перед ним ставит учитель, автор учебника, политик. В этой связи нельзя сказать, что только один из представленных типов нарратива является верным и оправданным. Скорее, особенности этической интерпретации войн должны изменяться в зависимости от возраста учащихся и уровня образования. Несмотря на то, что вопрос о наиболее эффективной комбинации типов исторического нарратива в 5–9 классах продолжает оставаться открытым, одно можно утверждать точно. Преподавание истории в 10–11 классах в большей мере могло бы использовать генетический тип нарратива, проанализированный Йорном Рюэном. Сам Йорн Рюзен, обосновав роль и значение данного типа нарратива

для современного историописания в 80-е гг. прошлого века, в 90-е и 2000-е гг. предпринял попытку трансформации теоретических оснований исторической науки в контексте преодоления этноцентризма. Данная логика выглядела вполне естественной в условиях критики национального государства в 80-е и 90-е гг. прошлого века и активизации вопроса о политическом единстве Европы. Вместе с тем данная точка зрения не потеряла актуальности и в наши дни в связи с ее направленность на воспитание не столько гражданина какого-либо отдельного государства, сколько воспитание человека с развитой мировоззренческой и этической позицией. Заметим, что отдельные элементы генетического нарратива уже неоднократно использовались в процессе подготовки учебников истории в Евросоюзе, что нашло отражение в интерпретации Первой мировой войны: «Изучение истории Первой мировой войны в школьном образовании ФРГ призвано сформировать у обучающихся понимание того, что войны не являются оптимальным способом разрешения межгосударственных противоречий, что вызванные войной людские потери, страдания и лишения ни в коей мере не компенсируются победой над противниками»³⁶. Победа и поражение в генетическом нарративе, таким образом, получают отчетливое этическое измерение, а центральной категорией оказывается человеческое страдание как по одну сторону линии фронта, так и по другую.

В одной из своих недавних статей немецкий теоретик истории полагает, что этноцентризм должен быть преодолен в контексте современной культуры межнационального общения. По его мысли этноцентризм коренится в «больших нарративах», описывающих историю страны и формирующих неравномерное отношение к себе и другим. Простейший пример этноцентризма — это выделение цивилизации и варваров как ее антиподов. В основе этноцентризма лежит традиционная логика процесса формирования идентичности, помещающая этнос в центр мироздания. Подчеркивая, что этноцентризм постоянно трансформируется и принимает новые формы,

³⁶ *Ермаков А.М.* История Первой мировой войны в современных школьных учебниках ФРГ // Преподавание военной истории в России и за рубежом: сб. ст. / под ред. К.А. Пахалюка. М.; СПб., 2018. С. 140.

немецкий ученый указывает на три наиболее явных элемента этноцентризма в историческом мышлении: а) асимметричное отношение между позитивными и негативными оценками себя и других; б) телеологическая непрерывность формирования идентичности общей сопричастности; в) моноцентризм организации окружающего социального пространства и времени³⁷.

Преодоление этноцентризма видится Й. Рюзену на основе универсальных общечеловеческих ценностей и понятия «человечество». Асимметрия оценки должна быть преодолена посредством нормативного равенства как равенства между этносами, принятия различий исторического опыта и необходимости включения негативного исторического опыта в большие нарративы³⁸. Телеологическая непрерывность предполагает введение в исторические нарративы понятий прерывности, разрывов исторического опыта, преодоления представления об исторической неизбежности, актуализацию альтернативности в понимании истории. Моноцентричность может быть преодолена посредством мультиперспективности и полицентризма. При этом Й. Рюзен оговаривается, что мультикультурализм не следует понимать как постмодернистский релятивизм. Речь идет именно о диалоге. На место Европе как единому центру мира должно прийти осознание Европы как пространства коммуникации культур и межкультурного сравнения.

Постараемся использовать опыт немецкого ученого для выявления наиболее очевидных стратегий преодоления этноцентризма в описании истории побед. Предельно важно, что теоретическая модель Й. Рюзена является реакцией именно на глобализационные и евроинтеграционные тенденции, существенно

³⁷ *Rüsen J.* How to overcome ethnocentrism: approaches to a culture of recognition by history in the twenty-first century // *History and Theory*. 2014. № 43. P. 122.

³⁸ Заметим, что рассуждения Й. Рюзена во многом соотносятся со спецификой интерпретации событий Второй мировой войны в современных немецких учебниках истории. Об этом см. подр.: *Грибан И. В.* Вторая мировая война на страницах школьных учебников истории: опыт ФРГ // *Преподавание военной истории в России и за рубежом: сб. ст. / под ред. К. А. Пахалюка.* М.; СПб., 2018. С. 141–155.

трансформирующие любой дискурс о прошлом. Первая стратегия преодоления этноцентризма предполагает интерпретацию побед своего государства в контексте поражений других. Любая война ведется как минимум двумя сторонами, что требует не только особого языка описания победы, но и особого языка описания поражения. Учащиеся сталкиваются с войнами своей страны, которые в большей или меньшей степени были справедливыми, но из учебника они лишь узнают о приращении территории и потерях. Идея нормативного равенства диктует необходимость отдельного блока информации о проигравшей стороне, тяготах войны для местного населения, результатах для данной страны. Вторая стратегия представляет собой описание истории государства как истории не только побед, но и поражений. Важно показать учащимся, что нередко именно поражения приводили к дальнейшим успехам, а победы порою оборачивались стагнацией. Наконец, третья стратегия преодоления этноцентризма призывает к более тесной привязке к глобальным процессам, происходящим во время войны или непосредственно на нее влияющим. Это особенно актуально для интерпретации двух мировых войн. А потому появление и становление такой дисциплины, как глобальная история, мы рассматриваем как важный шаг на пути смены этико-мировоззренческих оснований интерпретации истории побед. Конечно, любой педагог может возразить нам, что подобные материалы перегрузят учебник. Однако вопрос в данном случае имеет более содержательную, нежели формальную перспективу. И вопрос этот звучит так: чему учит победа? Патриотическая точка зрения, всегда сопровождающая рассказ о победе, должна соотноситься с общечеловеческой и универсальной этической позицией.

Все три стратегии преодоления этноцентризма вряд ли будут созвучны тем принципам, которые вырабатывала этика прошлого применительно к описанию истории побед. С точки зрения современной этической теории заметен постепенный переход от этики убеждения к этике личной исторической ответственности. Этика убеждения основывается, прежде всего, на исключительной вере в авторитет, в чем и состоит ее сила. Она — догматична и обращена к долгу. Даже если данная этика основана на предшествовавшей

аналитической работе, после завершения таковой все равно предполагается окончательное и бесповоротное признание некоего авторитета. Подобная этика может быть обнаружена уже в философии Платона, в христианской морали и гуманистических проектах эпохи Просвещения. Более того, вариант деонтологической этики И. Канта также может быть охарактеризован в рамках этой тенденции. Предложенный им категорический императив, как известно, основывается на силе общего закона, который опирается не на эмпирический опыт, а выводится из универсальных принципов чистого разума и априорного положения необходимости свободы. Исчезновение авторитета является важнейшим основанием для практик табуирования его критики. Это заставляет этику убеждения переводить фокус от анализа последствий и сосредотачивать внимание на обращении к препятствиям, которые возникают перед реализацией догматических принципов. Как показывают Ю. Хабермас, Г. Йонас и Х. Арендт, на практике следование этике убеждения может вести к уходу от ответственности путем передачи ее на вышестоящий уровень авторитарной иерархии. В качестве альтернативы тот же Г. Йонас как раз и предлагает этику ответственности³⁹. В ней стержнем нравственной деятельности является осмотрительность. Вопросы должностования не решаются более через отсылку к трансцендентному, но наоборот — втягиваются в рациональный дискурс. Речь идет о переходе к индивидуальному и прагматическому обоснованию собственной моральной позиции, т. е. актуализируется идея личной вовлеченности и ответственности человека за конкретные действия и собственный моральный выбор. Все это выводит на первый план потребность в развитии личной исторической идентичности ученика, умения его делать собственный вывод из представленных фактов, который может и не совпадать с мнением учителя, но оказывается востребованным в рамках формирующегося сегодня дискурса глобальной культуры памяти⁴⁰.

³⁹ Йонас Г. Принцип ответственности. Опыт этики для технологической цивилизации. М., 2004.

⁴⁰ Пахалюк К.А. Глобальная культура памяти: в поисках телеологической перспективы // Историческая экспертиза. 2016. №3. С. 33–48.

Таким образом, несмотря на дальнейшее развитие и активизацию глобализационных процессов, способствующих размыванию традиционных исторических образов «врагов» и «союзников», этноцентризм и государствоцентризм остаются одними из важнейших факторов, оказывающих влияние на преподавание военной истории в школе. На основе этических воззрений Ю. Хабермаса и Г. Йонаса, а также теоретической концепции Йорна Рюзена нами были проанализированы содержательный и формальный аспекты этического измерения описания фактов военной победы в учебной литературе. Интерпретация военных побед в современных учебниках не только может быть связана с категориями и понятиями историко-политического уровня, но и может использовать теоретический базис экзистенциально-антропологического и этического уровней. С точки зрения формального аспекта мы можем говорить, как минимум, о четырех типах нарратива: традиционный, поучительный, критический, генетический. Вместе с тем любые попытки выработки актуальных стратегий преодоления этноцентризма в военной истории предполагают трансформацию традиционной этики убеждения в этику исторической ответственности. Это актуализирует темы личной исторической идентичности ученика, альтернативности исторического развития, предполагающего определенную историю разрывов, акцентирует внимание на долгосрочном положительном и негативном значении побед для собственной и чужих культур.

Войны XX в. в болгарских школьных учебниках (1950–2010-е гг.): разворот от идеологии социалистической системы к западным ценностям и европоцентризму

Аннотация: В данной статье обзревается отражение Балканских 1912–1913 гг., Первой и Второй мировой войн в болгарских учебниках второй половины XX — начала XXI в. Рассматривается смена парадигмы описания этих событий, новые тенденции в изображении прошлого, базовые ценностные установки, которые прививали учебные пособия.

Ключевые слова: Болгария, учебники, Балканские войны 1912–1913 гг., Первая мировая война, Вторая мировая война, коммунизм, европоцентризм, национализм, ценности.

Болгария — страна с неопределившимся прошлым. Несколько лет назад бушевали споры терминологического характера — как называть время, когда страна являлась частью Османской империи. Взамен устоявшегося «турецкого ига» («турского рабство») предлагались более толерантные, вплоть до «османского присутствия»¹. Однако вопрос затрагивал один из краеугольных камней национальной идентичности — период национального возрождения и Освободительной войны, потому терминологических манипуляций удалось избежать.

Гусев Никита Сергеевич — канд. ист. наук, старший научный сотрудник Института славяноведения РАН, учитель ГБОУ «Пятьдесят седьмая школа».

Авторская работа выполнена по гранту РФФИ № 18-512-76003 «Лингвистическая и этнокультурная динамика традиционных и нетрадиционных ценностей в славянском мире» в рамках Программы ERA.Net.RUS Call 2018 (проект #472-LED-SW).

¹ Ашаева А.В., Гусев Н.С., Добычина А.С., Леонтьева А.А. Отношение к истории в современной Болгарии (опыт полевого исследования в селе Мочилловцы) // Славянский мир в третьем тысячелетии: Этнические, конфессиональные, социокультурные компоненты идентичности народов Центральной, Восточной и Юго-Восточной Европы. М., 2017. С. 460.

В этом году разгорелся новый скандал, связанный с оценками периода т. н. «народной демократии». Авторов учебника издательства «Булвест 2000», в первую очередь автора соответствующего раздела, преподавателя Софийского университета И. Баеву, обвинили в недостаточном осуждении режима, установленного коммунистической партией, и неверном освещении перемен конца 1980-х — начала 1990-х гг.² Скандал, главными моторами которого стали сотрудник Американского университета в Благоевграде Е. Келбечева и журналист Хр. Христов, привел к тому, что министр образования и науки К. Вылчев отдал распоряжение внести в учебники изменения и лишь после этого допустить их до конкурса³. Рекомендации министерства и развернутые аргументированные ответы опубликованы. Из них становится ясно, что претензии поверхностны и носят

² Комунизмът и историята. Авторы на учебници за фактите и интерпретациите // Българската национална телевизия. 2019. 26 юни. URL: <https://www.bnt.bg/bg/a/komunizmt-i-istoriyata-avtori-na-uchebnitsi-za-faktite-i-interpretatsiite> (дата обращения: 20.07.2019); Василев Н. «Другата истина» на Искра Баева е заплаха за конституционния ред // Приоритет. URL: <https://priorities.bg/drugata-istina-na-iskra-baeva-e-zaplaha-za-konstitucionnija-red/> (дата обращения: 20.07.2019); Как бившият член на БКП и БСП Искра Баева манипулира историята на прехода в учебниците // Faktor.bg. 2019. 26 юни. URL: <https://faktor.bg/bg/articles/kak-bivshiyat-chlen-na-bkp-i-bsp-iskra-baeva-manipulira-istoriyata-na-prehoda-v-uchebnitsite> (дата обращения: 20.07.2019); Комунизмът според учебник за X клас — по-лош от османското владичество? // Btv новините. 2018. 17 януари. URL: <https://btvnovinite.bg/tazi-sutrin/komunizmat-sporod-uchebnik-za-x-klas-po-losh-ot-osmanskoto-vladichestvo.html> (дата обращения: 20.07.2019); Христов Х., Келбечева Е. Ще изпуснем ли времето да кажем истината за комунизма на младите поколения // Дневник. 2019. 28 юни. URL: https://www.dnevnik.bg/analizi/2019/06/21/3927828_shte_izpusnem_li_vremeto_da_kajem_istinata_za/ (дата обращения: 20.07.2019); Баева И. Двама души атакуват учебниците по история, но защо не написаха свои?! // Епицентър.бг. 2019. 26 юни. URL: <http://epicenter.bg/article/Prof--Iskra-Baeva--Dvama-dushi-atakuvat-uchebnitsite-po-istoriya--zashto-ne-napisaha-svoi-/186572/11/0> (дата обращения: 20.07.2019).

³ Димитрова Т. Издателствата са получили препоръки да коригират новите учебници по история // Дневник. 2019. 25 юни. URL: https://www.dnevnik.bg/detski_dnevnik/2019/06/25/3929814_izdatelstvata_sa_poluchili_preporuki_da_korigirat/ (дата обращения: 20.07.2019).

политический характер. Чего стоит хотя бы необходимость указать, что горянское движение (партизанское движение против коммунистической власти в 1944–1956 гг.) — «первое и одно из самых продолжительных движений сопротивления против коммунистического режима в странах Восточного блока»⁴. Хотя, как известно, не вдаваясь в споры про масштабы и значение данного явления, сопротивление в Польше возникло ранее.

Оставляя в стороне аргументацию сторон и рассуждения о правомерности указаний политических структур в вопросах написания учебников, мы хотели бы обратиться к другим, менее острым, но все же весьма показательным сюжетам — к участию Болгарии во всех ее войнах XX в.: Балканских 1912–1913 гг., Первой и Второй мировых. Для обзора возьмем учебники второй половины XX в., предназначенные для выпускных классов или средних профессиональных училищ, т. е. являющиеся последним обязательным курсом истории для молодых болгар. Условно их можно разделить на три категории.

Первая — советские учебники. Номинально это один учебник, переиздававшийся порядка 40 лет, однако политические перемены отражались и на нем. К примеру, в изданиях 1950-х гг. еще цитировался тогдашний руководитель страны В. Червенков, указывалось на роль И. В. Сталина как вождя Советской армии⁵. Также со временем в пособиях стали появляться и иллюстрации, но не было ни дискуссионных вопросов, ни текстов для самостоятельного анализа, и данные издания с высоты сегодняшнего дня сложно признать удовлетворительными с педагогической точки зрения.

Вторая — переходные учебники 1990-х гг., к которым по типу принадлежит и один, изданный в 2001 г. Для этой категории характерен поиск национальной идентичности, определенная идеализация прошлого. Не без удовольствия автор одной из статей того времени отмечал, что в изданиях описывалось, как в конце XIX — начале XX в. «болгарское государство утверждало свой престиж в Европе и на Балканах через механизмы экономики и культуры», а «более

⁴ Текст приложен к интервью И. Баевой: *Баева И.* Двама души атакуват...

⁵ *Бурмов А., Косев Д., Христов Хр.* История на България: Учебник за XI кл. на общообразователни училища. София, 1955. С. 426–427.

широкое присутствие культурной жизни в учебном тексте не только дополняет оптимистичную атмосферу того времени, но способствует объединению болгарского этноса полуострова в общегосударственное пространство и культурно-национальную идентичность»⁶. Учебники стали цветными, в повествовании появились действующие лица — некоμμунисты, замалчиваемые в советское время. Тем самым болгарский школьник впервые знакомился с полководцами и политиками, определявшими жизнь страны до 1944 г.

Третья категория — учебники «нового поколения», причем «новое поколение», как заявлялось, «не конъюнктурный термин, а название, которое претендует на отражение изменившейся образовательной реальности в Болгарии»⁷, и эта «трансформация следовала стратегии перемен, очерченной общими усилиями экспертов Совета Европы и “новых демократий”»⁸. Таким образом, смена образовательной парадигмы была направлена на вхождение в Европу и следовала общей политике, нацеленной на вступление в ЕС. Новым законом об образовании изменилось и название предмета — он стал называться «История и цивилизация». Постулировалось, что основополагающими принципами должны стать академизм, дистанцирование от политических и идеологических оценок. Признавалось, однако, что пока недостаточна работа по устранению из образовательного процесса «национальных мифов и стереотипов о соседях»⁹. Желание быть частью Европы авторы некоторых учебников проявили с излишней ретивостью. Наблюдатели отмечали, что болгарская культура приравнивалась к византийской, а последняя указывалась как источник Ренессанса, и «тем самым у учеников оставалось впечатление, что болгарская культура лежит в основе европейской», европейские манеры приписывались многим

⁶ *Стойчева В.* Съвременните учебници по българска история в основно училище в търсене на националната идентичност // Научни трудове на Висше военно общовойско училище «Васил Левски». 1996. Кн. 44. Част 2. С. 161.

⁷ *Радева М.* «Новото поколение» учебници по история през 90-те години и ценностите на Европейския съюз // Исторически преглед. 2003. Кн. 3–4. С. 208.

⁸ Там же. С. 198.

⁹ Там же. С. 209.

публичным фигурам начала XX в., «чем авторы создают впечатление, что в болгарских землях в этот период общественная жизнь находилась на уровне европейской»¹⁰.

Учебники данного поколения являются наиболее аттрактивными: в них помещено большое количество иллюстраций, дополнительных текстов для самостоятельного анализа, разнообразных вопросов для дискуссий и размышлений. Для школьника XXI в., несомненно, подобная манера подачи материала более подходит, но из этих положительных качеств следуют и отрицательные — основной текст сокращен, а дополнительные материалы, вынесенные не в конец параграфа, а в тело повествования, могут негативно сказываться на концентрации учеников. Вдобавок, данные учебники стали больше в размере и издаются не в привычном книжном формате, а в формате листов А4. Из последней категории пособий мы остановились на двух вариантах (базового и углубленного уровня) издательства «Просвета», занимающими порядка половины рынка учебников. Размещен в Интернете один учебник последнего поколения издательства «Рива», также благодаря доброй воле авторов в нашем распоряжении имеется рукопись нового пособия издательства «Анубис», правда, еще не утвержденная и не опубликованная. В связи с сокращением учебных лет они теперь предназначены для 10-х классов, вновь изменилось название предмета «История и цивилизации», в чем можно увидеть влияние постколониализма и поиск собственного места в мире.

* * *

В 1912 г. связанные договоренностями Болгария, Сербия, Греция и Черногория объявили войну Османской империи, намереваясь разделить европейские владения султана. Не сумев заранее договориться о будущих границах, страны Балканского союза заложили свой альянс на зыбкой основе. В 1912 г. ее пошатнула Австро-Венгрия, добившись согласия остальных великих держав

¹⁰ *Първанов П.* От Европа към Европа (представа за Европа в учебниците по «История и цивилизация» за 11. клас) // Надежди и разочарования в историята. Сборник в памет на професор Милчо Лалков. Благоевград, 2005. С. 481–483.

на создание Албании, что ставило крест на желании Сербии получить выход к Адриатическому морю. Тогда взоры Белграда обратились на Македонию, условия раздела которой, согласно болгаро-сербскому договору, должен был определить русский император. Однако стороны не пошли на арбитраж и решили разрешить спор на поле боя. Во Второй Балканской войне Болгария оказалась одна против Сербии, Греции и Черногории, вдобавок на ее территорию вступили Румыния, требовавшая присоединения к ней Южной Добруджи, и Турция, намеревавшаяся вернуть утраченное. Итогом для Болгарии стала т. н. «первая национальная катастрофа».

За советское время в учебнике данный период претерпел незначительные изменения, вероятно, в силу того, что данным событиям были даны исчерпывающие оценки еще в статьях В. И. Ленина¹¹. Текст первого издания подвергся некоторым сокращениям. Со временем из него исчезли упоминания о немецких инструкторах в турецкой армии, объявлении турками священной войны против христиан и экономическая детерминированность победы над Османской империей: «Разложившееся полуфеодальное турецкое государство, однако, не могло устоять перед ударами молодых балканских капиталистических государств, опередивших его в развитии»¹². Также был убран заключительный абзац параграфа, согласно которому болгарская буржуазия вместо того, чтобы «вразумиться после национальной катастрофы», лишь усилила свои завоевательные устремления и желание «ввергнуть страну в новую военную авантюру»¹³. В результате одно из важнейших

¹¹ Ленин В. И. Балканские народы и Европейская дипломатия // Ленин В. И. Полное собрание сочинений. 5-е изд. Т. 22. М., 1968. С. 142–143; *Он же*. О лисе и курятнике // Там же. С. 146–150; *Он же*. Позорная резолюция // Там же. С. 151–152; *Он же*. Новая глава всемирной истории // Там же. С. 155–156; *Он же*. Кадеты и националисты // Там же. С. 157–158; *Он же*. Ужасы войны // Там же. С. 159–160; *Он же*. Социальное значение сербско-болгарских побед // Там же. С. 186–188; *Он же*. Балканская война и буржуазный шовинизм // Там же. Т. 23. М., 1973. С. 38–39; *Он же*. Международная политика буржуазии // Там же. С. 121–122.

¹² Бурмов А., Косев Д., Христов Хр. История на България... София, 1955. С. 321.

¹³ Там же. С. 339.

событий в новой болгарской истории приобрело более национальное звучание, каковое в действительности и имело. В то же время в 1970-х гг. появилась информация об участии сербских войск в осаде и взятии турецкой крепости Адрианополь в 1913 г.¹⁴, что можно связать с относительной нормализацией отношений с Югославией.

Национально-освободительный характер Балканские войны «приобрели» в постсоветский период. Если ранее их причиной называлось стремление болгарской буржуазии к новым рынкам сбыта, то теперь — необходимость разрешения национального вопроса. В одних учебниках указывалось на внешние события, ускорившие развязывание войны¹⁵, в других — назывались альтернативы, однако признаваемые нереализуемыми¹⁶, и везде признавалось общее народное воодушевление, в советское время описываемое как искусственное (так, тогда утверждалось, что солдаты «искренне верили» в свою освободительную миссию¹⁷). В изданиях этих лет не удастся выявить тенденцию в упоминании сербских войск при Адрианополе, это, видимо, зависело от взглядов авторов.

Установившийся в 1913 г. мир прочным не признавался и современниками, также подчеркивают это учебные пособия, но с разной долей оптимизма. В учебнике «Просветы» углубленного уровня указывалось, что Болгария «сохраняла ключевую позицию в регионе и шансы на реванш»¹⁸, в издании 2001 г. для базового уровня итог был удручающим: «Бухарестский договор положил начало агонии внутривосточных отношений, чьи конвульсии и поныне

¹⁴ Бурмов А., Косев Д., Христов Хр. История на България... София, 1979. С. 277.

¹⁵ Делев П., Бакалов Г., Ангелов А., Георгиева Ц., Митев П., Илчев И., Калинова Е., Баева И. История на България. От древността до наши дни. Учебник за 11 клас. София: Планета-3, 2001. С. 313.

¹⁶ Николов А., Делев М., Иванчев А., Янчев В. История и цивилизация за 11 клас. Профилирана подготовка. София: Просвета, 2012. С. 383.

¹⁷ Бурмов А., Косев Д., Христов Хр. История на България... София, 1955. С. 322.

¹⁸ Николов А., Делев М., Иванчев А., Янчев В. История и цивилизация за 11 клас... С. 389.

присутствуют в политическом климате региона»¹⁹. Впрочем, очевидно, стараясь избежать стигматизации региона, в переиздании 2012 г. эту фразу убрали. Намного более агрессивно данный момент оценен в учебнике издательства «Планета-3» 2001 г.: «Все соседние государства получили болгарские территории, и все имели основание тревожиться по поводу болгарского реванша»²⁰. Данное издание выдержано в значительно более националистическом духе, нежели аналоги. Здесь рассказ о Балканских войнах наиболее развернутый, к тому же приводятся сомнительные, но настраивающие против соседей высказывания сербов²¹, отдельный параграф выделен под Комиссию Карнеги, посетившую полуостров в 1913 г. и описавшую притеснения в первую очередь болгарского населения²². Целая страница отведена под таблицу «Обезболгаривание Восточной Фракии», где указано количество принудительно выселенных из каждого населенного пункта региона²³. Учебник больше не переиздавался, поскольку, очевидно, не соответствовал ценностям «нового поколения».

В 1914 г. разразилась Первая мировая война. Учебник советского времени называл главными противниками Англию и Германию, но, «чтобы сподвигнуть последнюю к началу войны и этим нанести сокрушительный удар с помощью Франции и России, некоторые круги английской буржуазии стали говорить о собственном миролюбии»²⁴. Болгария поначалу заняла позицию нейтралитета,

¹⁹ Гюзелев В., Гаврилова Р., Стоянов И., Лалков М., Огнянов Л., Радева М. История и цивилизация за 11. клас. Задължителна подготовка. София: Просвета, 2001. С. 237.

²⁰ Делев П., Бакалов Г., Ангелов А., Георгиева Ц., Митев П., Илчев И., Калинова Е., Баева И. История на България... С. 321.

²¹ Там же.

²² Потому она и поныне сербскими и болгарскими историками оценивается различно. См., напр.: Илчев И. Карнегиевата анкета през 1913 г. // Исторически преглед. 1989. № 10. С. 15–28; Тимофеев А. Ю., Живанович М. Можно ли рассматривать доклад Комиссии Карнеги о причинах и ведении Балканских войн 1912–1913 гг. как исторический источник // Славянский альманах. 2017. №. 1–2. С. 100–120.

²³ Делев П., Бакалов Г., Ангелов А., Георгиева Ц., Митев П., Илчев И., Калинова Е., Баева И. История на България... С. 322–323.

²⁴ Бурмов А., Косев Д., Христов Хр. История на България... София, 1955. С. 331.

поскольку, как указывалось в учебнике «Планеты-3», «безразличие России и русского общественного мнения» к судьбе Болгарии подорвали позиции русофилов, но это не означало победы германофилов²⁵. Предложенные в учебнике «Просветы» для углубленного уровня альтернативы сводятся к тому, что нейтралитет на протяжении всей войны был не осуществим, поскольку его не гарантировали ни великие державы, ни тем более соседи²⁶.

В целом данный период уже давно отрефлексирован в болгарском обществе, потому кардинальных различий в оценках в рассматриваемых изданиях не найти. Небольшие расхождения в описании Первой мировой войны заключаются в следующем. Следуя логике большей объективности, авторы учебников 1970-х гг. упоминают о том, что на южном фронте силам Антанты противостояли не только болгарские, но и «слабые германо-австрийские части»²⁷. Однако слов о том, что на Добруджанском фронте болгары сражались бок о бок с турками, так и не появилось. В пособиях XXI в. же это есть, хотя и в интересном виде. В учебнике «Просветы» для базового уровня в 2001 г. говорилось о «турецких частях»²⁸, а в 2012 г. — об «османских»²⁹ (в чем отразилась дискуссия, упомянутая в начале данной статьи), в учебнике же для углубленного уровня тут и вовсе дипломатично сказано, что сражались совместно с «союзниками»³⁰. И, как следует из всех учебников, сражались исключительно с румынами — наличие там русских частей тактично опускается. Лишь

²⁵ Делев П., Бакалов Г., Ангелов А., Георгиева Ц., Митев П., Илчев И., Калинова Е., Баева И. История на България... С. 325.

²⁶ Николов А., Делев М., Иванчев А., Янчев В. История и цивилизация за 11 клас... С. 391.

²⁷ Бурмов А., Косев Д., Христов Хр. История на България... София, 1979. С. 286.

²⁸ Гюзелев В., Гаврилова Р., Стоянов И., Лалков М., Огнянов Л., Радева М. История и цивилизация за 11. клас... С. 240.

²⁹ Гюзелев В., Гаврилова Р., Стоянов И., Лалков М., Огнянов Л., Радева М. История и цивилизация за 11. клас. Задължителна подготовка. София, Просвета, 2012. С. 228. Далее при ссылке на данное пособие в скобках будут указаны страницы второго издания.

³⁰ Николов А., Делев М., Иванчев А., Янчев В. История и цивилизация за 11 клас... С. 392.

в новом пособии «Анубиса» упоминаются «русские, пришедшие на помощь к румынам», а в учебнике «Ривы» сказано о заключении мира с Россией (правда, не оговорено объявление войны)³¹. Можно еще отметить продолжение антисербского дискурса в издании «Планеты-3», в частности рассказ о том, что отступающие через Албанию на о. Корфу сербы в качестве живого щита взяли с собой болгар Македонии, и «никто не знает, сколько из них умерло в албанских горах»³². В целом место данных событий в болгарской истории, повторимся, не является дискуссионным. «Последствия ошибочного выбора» названа глава о мирном договоре в учебнике 1990-х гг.³³, а в 2000-е признавалось, что «чувство неудовлетворенности и ненависти характеризует последующие годы развития страны»³⁴.

Намного более примечательны метаморфозы прошлого в главах о Второй мировой войне. Памятуя о неверном выборе 1915 г., Болгария вновь не спешила выступить на чьей-либо стороне, хотя и опять зависела от Германии. Учебники постсоветского периода это оправдывают необходимостью для Болгарии ревизии Версальской системы договоров, к чему стремилась именно Германия, а не страны — победительницы в Первой мировой войне³⁵, беспомощностью изолированной Великобритании и гегемонией Берлина в Юго-Восточной Европе, чьи сателлиты окружали Болгарию³⁶. В ноябре

³¹ Палангурски М., Лазаров И., Мутафова К, Русев И., Стоянов Л., Стойчева В., Симеонова Ю. История и цивилизации за 10 клас. София: Рива, 2019. С. 197. URL: <https://uchebnicite.bg/10-%d0%ba%d0%bb%d0%b0%d1%81/%d0%b8%d1%81%d1%82%d0%be%d1%80%d0%b8%d1%8f-10-%d0%ba%d0%bb%d0%b0%d1%81/> (дата обращения: 20.07.2019).

³² Делев П., Бакалов Г., Ангелов А., Георгиева Ц., Митев П., Илчев И., Калинова Е., Баева И. История на България... С. 297.

³³ Бобев Б., Грънчаров Ст. История на България. За XI клас на СОУ и II курс на СПТУ и техникуми. София: Булвест2000, 1995. С. 68.

³⁴ Николов А., Делев М., Иванчев А., Янчев В. История и цивилизация за 11 клас... С. 393.

³⁵ Трифонов Ст. История на България за 11 клас на СОУ. София: Просвета, 1991. С. 131.

³⁶ Бобев Б., Грънчаров Ст. История на България... С. 109; Гюзелев В., Гаврилова Р., Стоянов И., Лалков М., Огнянов Л., Радева М. История и цивилизация за 11 клас... С. 260 (248).

1940 г. в Софию прибыл представитель Москвы А. А. Соболев, привезя премьеру Б. Филову и царю Борису III предложения Советского Союза, которые не были приняты. В период «народной демократии» данные события оценивались понятным образом, но затем их освещение изменилось. В учебниках причиной отказа болгарского правительства стал указываться тот факт, что подобные соглашения ранее были заключены с Прибалтийскими республиками, вскоре аннексированными СССР³⁷. В учебниках «Анубиса» и «Ривы» последнего поколения эти переговоры, как и последовавшие массовые манифестации, организованные коммунистами (т. н. Соболевская акция), не упоминаются вовсе.

Курс Софии на сближение с Берлином сохранялся, и 1 марта 1941 г. Болгария официально присоединилась к Тройственному пакту. Отметим тут казуистические игры периода «народной демократии», когда в учебниках несколько раз менялась формулировка («официальная Болгария» стала союзником Германии³⁸ / «официально Болгария» стала союзником Германии³⁹). В изданиях того времени основное место отводилось движению сопротивления в стране, его героям уделялось внимания не меньше, чем героям национально-освободительного движения XIX в. Акценты в освещении этих событий имели определенную динамику изменений. Например, глава, названная в 1955 г. «Вовлечение Болгарии во Вторую мировую войну», в последующих изданиях увеличилась в объеме и превратилась в «Борьбу болгарского народа против вовлечения страны во Вторую мировую войну», а из ее текста исчезли слова о том, что для борьбы с партизанами правительство поставило под ружье 100 000 человек, и «именно это

³⁷ Делев П., Бакалов Г., Ангелов А., Георгиева Ц., Митев П., Илчев И., Калинова Е., Баева И. История на България... С. 361; Николов А., Делев М., Иванчев А., Янчев В. История и цивилизация за 11 клас... С. 414.

³⁸ Бурмов А., Косев Д., Христов Хр. История на България... София, 1955. С. 405; Бурмов А., Косев Д., Христов Хр. История на България... София, 1969. С. 308.

³⁹ Бурмов А., Косев Д., Христов Хр. История на България... София, 1960. С. 281; Бурмов А., Косев Д., Христов Хр. История на България... София, 1979. С. 344.

препятствовало гитлеровским агентам втянуть Болгарию в войну против Великого Советского Союза»⁴⁰. При этом от десятилетия к десятилетию расширялся круг участников сопротивления: если в первых изданиях в основном речь шла про БКП, то затем добавились партизаны, а в 1970-е гг. — и союзники — представители иных партий. Таким образом, все меньшая часть населения становилась пособниками фашизма, что в значительной мере снимало и ответственность всего народа за выступление на стороне Тройственного пакта.

В переходные 1990-е гг. складывалось новое отношение к тем процессам, и в учебниках оно могло отражаться противоположным образом. Так, в пособии «Просветы», преемнике еще советского издательства, подчеркивалось участие легальной оппозиции в движении сопротивления и интересным образом это объяснялось: «Исторический опыт дал им мудрость. Противостояние России в прошлом обычно имело катастрофические последствия для Болгарии и болгарского народа»⁴¹. В новом издательстве «Булвест 2000», ориентированном на партнерство с Европой (хотя один из его основателей — высокопоставленный коммунистический деятель), оценки совершенно иные: «Вооруженное сопротивление не возникло по собственно болгарской инициативе (напр., 1 марта 1941 г.). Многие из нелегалов верили в чистоту и справедливость своей деятельности, не осознавая, что являются жертвами идеологической и политической проработки. По сути, сопротивление было спровоцировано и управлялось другим государством в его собственных, а не болгарских интересах»⁴². Такой взгляд на движение сопротивления возобладал и в учебниках «нового поколения»: развернутая борьба называлась уже не народно-освободительной, а гражданской войной⁴³, «внутренней войной», принявшей форму индивидуального террора, а созда-

⁴⁰ Бурмов А., Косев Д., Христов Хр. История на България... София, 1955. С. 412.

⁴¹ Трифонов Ст. История на България... С. 134.

⁴² Бобев Б., Грънчаров Ст. История на България... С. 111.

⁴³ Гюзелев В., Гаврилова Р., Стоянов И., Лалков М., Огнянов Л., Радева М. История и цивилизация за 11 клас... С. 262 (250).

ние Народно-освободительной повстанческой армии и Отечественного фронта именовались символическими действиями, должны «продемонстрировать размах, которого в действительности не существовало»⁴⁴.

В то же время в качестве доказательства непокорности населения всем указаниям из Берлина показана история со спасением евреев Болгарии от депортации и последующего уничтожения в концлагерях, чему в учебниках XXI в. уделено немалое место. В то же время следует признать, к чести болгарских историков, на страницах пособий сообщается, что евреев с оккупированных территорий вывезли в лагеря, и указывается даже их количество — порядка 11 тыс. человек, а в новом учебнике «Анубиса» констатируется, что из них выжили лишь 12 человек.

Показательна трансформация описания бомбардировок Софии и других крупных городов англо-американской авиацией. В 1943–1944 гг. только столица подверглась 11 налетам, в ходе которых полностью была разрушена четверть городских зданий, в том числе памятники истории, культуры и религии⁴⁵. В советских учебниках указанным событиям уделялось немного места, но это с лихвой компенсировала интонация первого же предложения: «Воздушные пираты США и Англии совершили террористические нападения на Софию и другие города»⁴⁶. В 1990-е гг. учебник «Булвест 2000» лишь упоминал, что «бомбардировки становились все более жестокими и вносили сильное расстройство в жизнь страны»⁴⁷, а пособие «Просветы» и вовсе не упоминало указанного факта. В XXI в. учебники данные события стороной не обходили. Издания «Просветы» для обоих уровней изучения не замалчивали бомбардировок, но и не распространялись,

⁴⁴ *Николов А., Делев М., Иванчев А., Янчев В.* История и цивилизация за 11 клас... С. 416.

⁴⁵ *Якимова И.* Битката за София. Как войната преобрази столичния град // Великите сили, Балканите и България през Втората световна война / съст. А. Гребенаров. София, 2016. С. 325–326.

⁴⁶ *Бурмов А., Косев Д., Христов Хр.* История на България... София, 1955. С. 409 (издание 1960 г. — с. 297, 1969 г. — с. 331, 1979 г. — с. 369).

⁴⁷ *Бобев Б., Грънчаров Ст.* История на България... С. 114.

подобно советским, о жертвах и последствиях⁴⁸, а пособие «Планы-3» лишь добавляло про бегство жителей из столицы, правда, с некоторым пиететом объясняя причины беспомощности собственной ПВО — летчиков было мало против «могущественных воздушных армад союзников»⁴⁹.

Как известно, советские солдаты мирно вступили на территорию Болгарии, в которой уже произошел переворот, новое правительство взяло курс на присоединение к союзникам, и вскоре болгарские солдаты стали участвовать в боях против гитлеровцев. Во времена «народной демократии» учебники подчеркивали, что право быть со-воюющей стороной Болгария получила благодаря заступничеству советского правительства, «прислушавшегося к голосу болгарского народа»⁵⁰. Последующее участие болгарской армии в боях с Германией и ее сателлитами издания того периода освещали довольно пространно. Учебники «нового поколения» же, видимо, стараются продемонстрировать талант согласно русской поговорке: обучающимся по базовому уровню эти события излагались в одном абзаце⁵¹, выбравшим углубленный уровень — в трех⁵². Главным сражением той войны для Болгарии стала т. н. «Дравская эпопея» — часть Балатонской операции. Если учебники эпохи болгаро-советской дружбы признавали, что болгарам удалось устоять «с помощью братской Советской армии»⁵³, то после исчезновения СЭВ и ОВД издания писали об «успехе болгарской армии»⁵⁴, ког-

⁴⁸ Гюзелев В., Гаврилова Р., Стоянов И., Лалков М., Огнянов Л., Радева М. История и цивилизация за 11 клас... С. 262 (250); Николов А., Делев М., Иванчев А., Янчев В. История и цивилизация за 11 клас... С. 416.

⁴⁹ Делев П., Бакалов Г., Ангелов А., Георгиева Ц., Митев П., Илчев И., Калинова Е., Баева И. История на България... С. 364.

⁵⁰ Бурмов А., Косев Д., Христов Хр. История на България... София, 1955. С. 429 (издание 1960 г. — с. 297, 1969 г. — с. 331, 1979 г. — с. 369).

⁵¹ Гюзелев В., Гаврилова Р., Стоянов И., Лалков М., Огнянов Л., Радева М. История и цивилизация за 11. клас... С. 290 (274).

⁵² Николов А., Делев М., Иванчев А., Янчев В. История и цивилизация за 11 клас... С. 417.

⁵³ Бурмов А., Косев Д., Христов Хр. История на България... София, 1960. С. 300.

⁵⁴ Бобев Б., Грънчаров Ст. История на България... С. 117.

да «болгарские войска сумели остановить и разгромить немецкие войска»⁵⁵.

Подытоживая, в описании войн Болгарии XX в. можно отметить следующие тенденции. В период «народной демократии» учебники были не лишены идеологической компоненты, но со временем она смягчалась. В первые десятилетия коммунистического режима пособия являлись максимально идеологизированными. Уместно и не очень в них цитировались не только Г. Димитров, но и В. Червенков и И.В. Сталин. С целью уйти от обвинений собственного народа в буржуазном шовинизме «войны за национальное объединение» (Балканские и Первая мировая) объяснялись сугубо логикой капиталистических отношений, а дабы подчеркнуть роль партии, в учебнике ее представляли едва ли не лучом света в темном царстве фашиствующих государства и общества времени Второй мировой войны. Постепенно учебные пособия избавлялись от этого налета, события представляли в более объективном виде, что не только делало картину прошлого ближе к реальности, но и позволяло гордиться своей историей не одним потомкам коммунистических деятелей. Тем не менее ценности, присущие обществам молодых национальных государств (гордость за свое прошлое, представление об особой роли страны, стремление к национальному объединению), неизменно представляли в негативном ключе — как пережитки буржуазного прошлого.

Переход к построению демократического общества развернул ситуацию на 180 градусов. Войны 1912–1918 гг. теперь оценивались как борьба за национальное объединение, вновь зазвучали давно забытые их определения — первая и вторая национальная катастрофы. В школьные учебники вернулись политики и военачальники первой половины XX в., а сам период начал оцениваться как поступательное развитие. Тем самым в учениках стали пестовать патриотизм, и «нация» и «национализм» (в его хорошем смысле) вновь стали ценностями, на которых возвращали новые поколения.

Изменилось и место России. В эпоху «народной демократии» ее роли в событиях 1912–1918 гг. не уделялось большого внимания,

⁵⁵ *Николов А., Делев М., Иванчев А., Янчев В.* История и цивилизация за 11 клас... С. 417.

поскольку субъектом международных отношений являлась Российская империя, а при чтении описания событий Второй мировой войны невольно вспоминается фраза «болгарский слон — младший брат советского слона». После падения коммунистического режима начали писать о роли России при создании Балканского союза 1912 г., ее попытках сохранить альянс, но до недавнего времени умалчивался трагический факт вооруженного противостояния потомков освободителей и потомков освобожденных в Добрудже в 1916 г.

Кардинально изменилось и сократилось описание Второй мировой войны. Один из прежних предметов для гордости — участие в освобождении Европы от гитлеровцев — стал «проходным» фактом, как и англо-американские бомбардировки городов. Но главное — изменилось место всех этих событий в национальном нарративе. Если ранее деятельность коммунистического подполья рисовалась как национально-освободительная борьба, вступление Советской армии — как освобождение, а последующее установление нового режима правления — как начало «светлого будущего», то теперь 1944 г. стал девиацией в развитии страны, отклонением с ее магистрального исторического пути. Показательна фраза в одном из учебников (причем и в плане внешнеполитических ориентиров современных малых европейских стран): «Поражение Германии и незаинтересованность Великобритании и США предоставили СССР возможность при помощи местных коммунистов установить собственную тоталитарную модель управления страной и оторвать ее на десятилетия от европейских демократических ценностей»⁵⁶. Что это за ценности, конечно, не объясняется⁵⁷, да и были ли они

⁵⁶ *Николов А., Делев М., Иванчев А., Янчев В.* История и цивилизация за 11 клас... С. 417.

⁵⁷ В образовательном законе, например, это слово используется дважды: говорится о «ценностях гражданского общества» как одном из основополагающих принципов образования, а «создание условий для формирования ценностных ориентаций, связанных с чувством болгарской национальной идентичности, уважением к другим, соучастием и гражданской ответственностью», постулируется как цель образования. (Закон за степента на образование, общообразователния минимум и учебния план от 27.07.1999 // Национална

присущи болгарскому обществу до Второй мировой войны — большой вопрос. Налицо лишь одно — стремление европеизироваться и доказать окружающим, а в первую очередь — себе самим, что Болгария всегда являлась частью европейской цивилизации. При виде этой новой очевидной манипуляции с историей уже с противоположным вектором вспоминаются первые слова из бессмертного произведения болгарского классика XIX в. А. Константинова: «Помогли бай Ганю сбросить с плеч турецкую бурку, накинули на него бельгийский плащ, — и все признали, что бай Ганю теперь настоящий европеец»⁵⁸. Но будем надеяться, что слепая вестернизация — лишь новый перегиб в воспитании будущих поколений, и яркая, самобытная история Болгарии со временем предстанет в учебниках в объективном виде.

агентия за професионално образование и обучение. URL: https://www.navet.government.bg/bg/media/zakon_obr_minimum_uch_plan.pdf (дата обращения: 20.07.2019)). Но упоминания о «европейских ценностях», а тем более разъяснение данного термина там отсутствуют.

⁵⁸ *Константинов А.* Бай Ганю. Невероятные рассказы об одном современном болгарине / пер. Д. Горбова // *Болгары старого времени* / сост. Н. Д. Симакова. М., 1983. С. 339.

Роль исторической политики в формировании понятий «повстанцы», «сепаратисты» и «оппозиция» на страницах учебников для средних школ в Республике Польша

Аннотация. Статья затрагивает проблему идеологических установок в освещении вооруженных конфликтов в учебниках для средней школы в Республике Польша. Приведены результаты контент-анализа учебников для 6–8-х классов и проанализировано представление конфликтов в Чечне и Сирии. С позиции семантики рассмотрено употребление терминов «повстанец», «сепаратист», «вооруженная оппозиция» в контексте преподавания военной истории в эпоху трансформации, вызванной процессами глобализации в мире. Приведен анализ изменений, произошедших в курсе истории после 2017 г. в соответствии с образовательной программой Т. Мацковского, обозначены подходы к смене методов преподавания в понимании Института национальной памяти. Сделан вывод о том, что глобализация привела к трансформации привычных понятий вооруженного конфликта, изменила понимание военной истории и теоретико-методологических подходов к трактовке вооруженных конфликтов на пространстве Восточной Европы.

Ключевые слова: *геополитика, война в Чечне, образование, педагогика, контент-анализ, история России, преподавание истории, контент-анализ, методика преподавания, историческое самосознание, конфликт на Украине, Сирия, историческая политика.*

В эпоху глобализации существенно возросли требования к методологической оснащенности исследований, посвященных школьным учебникам истории и гуманитарных дисциплин. На стыке психологии, лингвистики, социологии и истории рождаются новые методы и подходы к изучению не только форм и методов преподавания, но и к семантическому содержанию школьных учебных пособий, способам

Гончаров Валерий Валерьевич — канд. ист. наук, доцент ФГБОУ «Российский государственный университет туризма и сервиса».

формирования исторического сознания молодежи и трансляции идеологических установок. Одним из первых системных русскоязычных исследований исторического сознания в школьных учебниках стала совместная работа Е. Левинтовой и Д. Баттерфилд¹, основанная на методе контент-анализа. Использование широкого арсенала подходов к раскрытию содержания школьных учебников можно встретить в работах В. Бухараева², И. А. Волошиной³, А. В. Глушкова⁴, А. А. Жирухиной⁵, О. Т. Ковешниковой⁶, Л. Моисеенковой⁷, И. А. Новикова⁸,

¹ *Левинтова Е., Баттерфилд Д.* Как формируется история и отношение к ней: школьные учебники о новейшей российской истории // Вестник общественного мнения. Данные. Анализ. Дискуссии. 2009. № 3 (101). С. 103–115.

² *Бухараев В.* Что такое наш учебник истории. Идеология и назидание в языке и образе учебных текстов // Историки читают учебники истории. Традиционные и новые концепции учебной литературы / под ред. К. Аймермахера, Г. Бордюгова. М., 2002. С. 15.

³ *Волошина И. А.* Влияние целей образования на содержание учебников по истории // Вестник Луганского национального университета имени Тараса Шевченко. 2018. № 3 (17). С. 88–91.

⁴ *Глушкова А. В.* Вторая мировая война в американском учебнике по истории «История Америки: Обзор» // Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 70-летию Победы в Великой Отечественной войне 1941–1945 годов. Киров, 2015. С. 225–229.

⁵ *Жирухина А. А.* Политизация истории на постсоветском пространстве (на примере украинских учебников истории) // Вестник РГГУ. Серия: Политология. История. Международные отношения. Зарубежное регионоведение. Востоковедение. 2010. № 1 (44). С. 180–192.

⁶ *Ковешникова О. Т.* Школьный учебник истории и его воспитательная функция // Психодидактика современного учебника: преемственность традиций и векторы развития: сборник научных статей. Москва, 2019. С. 105–110.

⁷ *Моисеенкова Л., Марциновский П.* Россия в украинских учебниках истории. Новое видение или проявление конкуренции на идеологическом рынке? Взгляд из Крыма // Старые и новые образы в современных учебниках истории. М., 2003. С. 89–90.

⁸ *Новиков И. А.* Мифотворчество национальных историй: что пишут на страницах учебников независимых постсоветских государств // Проблемы культурного образования материалы Областной научно-практической конференции. Челябинск, 2007. С. 65–68.

С.М. Фалькович⁹, Э.Н. Багдасаряна¹⁰, А.Н. Фукса¹¹. Новое понимание учебника в формировании исторического самосознания презентуют исследования А. Буллера, А.А. Линченко¹², К.А. Пахалюка¹³, Г. Хасанова¹⁴, А.Ю. Морозова¹⁵ и В.В. Гончарова¹⁶. Появляются и переводные исследования, отдельные статьи зарубежных авторов, специальных по семантике и контент-анализу¹⁷.

⁹ *Фалькович С.М.* Проблемы истории Польши в современном учебнике для студентов-славистов // Россия и Польша. История общая и разобщенная / под ред. Е.И. Пивовара, О.В. Павленко. М., 2015. С. 400–412.

¹⁰ *Багдасарян В.Э.* Становление образа исторического врага в школьных учебниках истории на постсоветском пространстве // Преподавание военной истории в России и за рубежом: сб. ст. / под ред. К.А. Пахалюка. М.; СПб., 2018. С. 67–86.

¹¹ *Фукс А.Н.* Проблемы фальсификации истории Великой Отечественной войны и отечественные учебники истории // Вестник Омского университета. Серия: Исторические науки. 2017. № 2 (14). С. 66–70.

¹² *Буллер А., Линченко А.А.* Как писать историю поражений? Стратегии нарратива школьного учебника истории в контексте современного морального дискурса // Преподавание военной истории в России и за рубежом: сб. ст. / под ред. К.А. Пахалюка. М.; СПб., 2018. С. 47–66.

¹³ *Пахалюк К.А.* Преподавание военной истории в зарубежном академическом дискурсе (на основе обзора материалов журнала Journal of Educational Media, Memory, and Society) // Преподавание военной истории в России и за рубежом: сб. ст. М.; СПб., 2018. С. 47–66.

¹⁴ *Khasanova G.* Nation- Building and Values in Russian Textbooks // Nation-Building and Common Values in Russia / eds. P. Kolsto, H. Blakkisrud. Rowman and Littlefield, 2004; см. также: Textbooks in Russia after 1991 // The Nation, Europe and the World: Textbooks and Curricula in Transition / ed. by H. Schissler, Y. Soysal. Oxford, New York, 2005; *Forest B., Radstone S., Till K.* Post-Totalitarian National Identity: Public Memory in Germany and Russia // Social and Cultural Geography. 2004. Vol. 5. No 3. P. 358.

¹⁵ *Морозов А.Ю.* История Крыма в украинских и крымских учебниках истории: уроки для России // Преподавание истории в школе. 2015. № 1. С. 9–11.

¹⁶ *Гончаров В.В.* Локальная история как инструмент интеграции: формирование новой интеллектуальной традиции изучения истории Калининградской области после 1945 г. // Acta Humanitarica Universitatis Saulensis. Siauliai, 2009. T. 9. P. 207–216; *Он же.* Формирование новой исторической памяти переселенцев через школьное историческое образование: польский опыт // Преподавание истории в школе. 2009. № 8. С. 48–50.

¹⁷ *Осгуд Ч.* Метод семантического дифференциала в сравнительном изучении культур (часть первая) // Социология: методология, методы, математи-

С приходом к власти партии «Право и справедливость» в 2005 г. во главе с Л. Качиньским изменился не только подход к трактовке событий, но и восприятие исторического образования как формы политической работы с избирателями. «Собственная трактовка истории стала важнейшим идеологическим мотивом партии “Право и справедливость”, служит усилением идеологии власти, процессу смены элит, нотациям о том, что правильно, а что неправильно, духовному обогащению народа», — замечает журналист М. Яницкий¹⁸. На первый план в деле продвижения политической идеологии правящей элиты выходит «историческая политика». Ее стратегия и тактика основывается на использовании истории в обосновании права на власть и построении «нового патриотизма». Исследователь Й. Хакман обращал внимание на тот факт, «что польская “историческая политика” с 1990-х гг. охватила широкий политический спектр, но в последние годы стал доминировать правый дискурс, тесно связанный с правительством партии “Право и справедливость”, целью которого является защита “доброго имени” Польши и построению “нового патриотизма”»¹⁹. Многие сегодня заменяют термин «новый патриотизм» на «полонцентризм».

Оппонент «Права и справедливости», историк и политический обозреватель В. Владыка очень точно подметил, что историческая политика современной Польши имеет свои идеи и отстаивает политические интересы: «Историческая политика имеет в своем распоряжении различные инструменты. Министры ликвидируют и воссоздают музеи, используют Институт национальной памяти

ческое моделирование. 2012. № 34. С. 172–201. См. также *Лебедев А. Н.* Теоретические и методологические основы изучения патриотизма как социального чувства и социально-ориентированного поведения // Социальная и экономическая психология. 2016. Т. 1. № 1 (1). С. 23–40.

¹⁸ *Wladyka W., Janicki M.* Jak PiS wykorzystuje w swoich rządach politykę historyczną // *Polityka*. 2017. № 47. URL: <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/kraj/1728102,1,jak-pis-wykorzystuje-w-swoich-rzadach-polityke-historyczna.read> (дата обращения: 27.08.2019).

¹⁹ *Hackmann J.*, Defending the “Good Name” of the Polish Nation: Politics of History as a Battlefield in Poland, 2015–18 // *Journal of Genocide Research*. 2018. Vol. 20. No. 4. P. 587–606.

и помогают «нужным» историкам, они поощряют и налагают штрафы, создают учебники истории (и то, что в них написано, должно обратить на себя внимание родителей). Наконец, у исторической политики есть сановники и лидеры, которые с удовольствием рассказывают об истории: председатель партии “Право и справедливость” имеет склонность к историософским соображениям и представлению основного курса исторической политики. Президент любит пафос и громкие слова, иногда он пытается что-то уравновесить. Премьер-министр, иначе “историк-цензор”, творит чудеса и не замечает правду. Он пристально следит за исторической политикой своей партии и своего лидера»²⁰.

В рамках описанного выше подхода в Республике Польша в последние годы произошли масштабные изменения в преподавании истории, целью которых было устранить проблему «истории для детей» и создать систему обучения, при которой изучение данного предмета длилось бы «до конца школы». Один из идеологов новой концепции Владимир Сулея замечал, что «ученики средней школы начинали обучение рефлексией над собой и обществом, а заканчивали 1989 годом. В гимназии же основные темы начинались с античности, а завершались польским вопросом во время Первой мировой войны. В средней школе изучали историю по фактам, а в гимназии давалась оценка этих фактов под более пристальным углом зрения. В результате мы получали на выходе большое количество упущений и пробелов в знаниях»²¹. В. Сулея как выразитель наиболее политически ангажированного, радикального крыла польских историков «у власти» (до 2013 г. возглавлял филиал Института национальной

²⁰ *Wladyka W.* Cztery lata rządów PiS: Polityka historyczna w służbie polityki // Polityka. 2019. 13 wrzesień. URL: <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/kraj/1924522,1,cztery-lata-rzadow-pis-polityka-historyczna-w-sluzbie-polityki.read> (дата обращения: 27.08.2019); *Wladyka W.* Cień wielkiego brata Ideologia i praktyka IV RP. Warszawa, 2007.

²¹ *Suleja W.* Komentarz do podstawy programowej z przedmiotu historia na II etapie edukacyjnym // Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla przedszkoli i szkół podstawowych: Historia. PP z komentarzem. Szkoła podstawowa. S. 23. URL: <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2017/05/historia-pp-z-komentarzem.-szkola-podstawowa-1.pdf>. (дата обращения: 17.09.2019).

памяти во Вроцлаве), начинавший работать еще с Л. Валенсой в «Солидарности», в предисловии к новой образовательной программе раскрыл перемены в формах преподавания. По его мнению, «ученик, покидающий среднюю школу, должен знать, что нельзя строить будущее без исторической памяти — памяти о прошлом. В предыдущей образовательной программе акцент был сделан на другом. Больше уделялось внимания исторической хронологии, анализу и интерпретации, текстам. В изучении истории мало уделялось патриотизму и событиям последних двух столетий польской истории, что негативно влияло на формирование гражданского самосознания»²².

Подобные изменения во взглядах и попытка имплантации элементов политического дискурса в школьные программы привели к смене учебных пособий. В класс попадали только те из них, которые соответствовали новому видению и имели расширенный хронологический диапазон. Серия «Вчера и сегодня» издательства «Новая эра» — характерный пример²³. Для каждого класса был сформирован комплект, состоящий из учебника, сборника упражнений и исторического атласа. Программа обучения была разработана Томашем Мацковским²⁴. Серия учебников «Вчера и сегодня» получила допуск Министерства народного образования Республики Польша в 2017 г. Для лицеев и техникумов до сих пор остается общеупотребимым учебник «Понять прошлое», рассчитанный на подготовку к государственным экзаменам²⁵. По сути, изменения коснулись только основной школы. Учебники серии «Вчера и сегодня» используются повсеместно и не имеют конкурентов в школьных классах.

²² Там же. S. 26.

²³ Historia. Szkoła podstawowa // Nowa Era. URL: <https://www.nowaera.pl/oferta-edukacyjna/reforma-2017> (дата обращения: 17.09.2019).

²⁴ *Maczkowski T.* Wczoraj i dziś: Program nauczania historii w klasach 4-8 szkoły podstawowej. URL: <https://www.nowaera.pl/oferta-edukacyjna/reforma-2017/szkola-podstawowa/historia> (дата обращения: 16.09.2019).

²⁵ *Maturalne karty pracy do historii dla liceum ogólnokształcącego I technikum: Zakres rozszerzon.* Warszawa, 2015.

Параллельно с образовательной реформой в Польше произошла консолидация рынка издателей школьных учебников. Она выразилась в слияниях и поглощениях, укрупнению и притоке иностранного капитала. В 2002 г. «Школьное издательство Арка» в Познани, существующее с 1997 г., было присоединено к издательству «Новая Эра» (г. Варшава). Познанские управленцы заняли видное место в структуре реорганизованного общества. Работавшее с 1998 г. в Гданьске акционерное общество «Янг Диджитал Плэнет», принадлежащее финской медиакорпорации «Санома», после нескольких эмиссий акций, также присоединилось к варшавской фирме. На текущий момент главный издатель школьных учебников принадлежит финской «Санома», ревизионная комиссия общества состоит из голландцев и финнов. Интересно отметить, что до 2017 г. финская компания «Янг Диджитал Плэнет», сегодня часть «Новой эры», была одним из основных поставщиков по государственным контрактам на переобучение учителей начальной и средней школы для Института образовательных исследований (г. Варшава), центра образования (г. Сопот), Варшавской политехники, отдела экономики образования (г. Краков), Министерства финансов Республики Польша, местных администраций городов Гданьск, Сопот и Познань.

Система обучения в польских школах поделена на два образовательных цикла: первый — I–III класс, соответствует начальной школе; второй — IV–VIII класс, относится к основной школе. История как самостоятельный предмет появляется в IV классе. На начальном этапе обучения ученик получает сведения о прошлом страны и региона. Обращает на себя внимание то, что хронология учебника простирается от древнего мира до наших дней. Именно в IV классе ученик получает пропедевтические знания о таких сложных понятиях, как «проклятые солдаты», «герои Солидарности», «восставшее государство» в рамках основных тем учебника. Дополнительно учителю рекомендовано обращать внимание на тексты, посвященные «германизации» и «русификации», битве под Варшавой, спасению Польши от агрессии большевизма, рыцарским орденам и развитию культуры при дворе короля Станислава Августа. В V–VIII классе (темы 1–62) изучение истории повторяется с эпохи древнего

мира до современности. Учебный материал опирается на «фрагменты борьбы против коммунизма» («проклятые солдаты»), описания «сталинизма и системы сталинского террора», выяснения причин экономических кризисов 1968–1979 гг., изучения «распада СССР и его последствий». Учителю даны рекомендации «организовывать посещения музеев» и «использовать потенциал» таких организаций, как центры туризма ТРАКТ, центр «Память и прошлое». Перечисленные выше организации подчинены Институту народной памяти и являются местами пропаганды исторических знаний и реализации принципов «исторической политики». Например, центр «Память и прошлое» во Вроцлаве расположен на площадях музея «Солидарности».

Для исследования были отобраны учебники с IV по VIII класс школы. Исходя из потребностей количественного анализа в набор данных вошли учебники и рабочие тетради. За скобками остались политические программные документы и образовательные стандарты, которые анализировались в последнюю очередь и стали предметом отдельного исследования. Обработка данных производилась с помощью системы MAXQDA и тематических кодов²⁶. Кодирование коснулось употребления таких понятий, как «повстанец», «сепаратист», «оппозиция» в текстах школьных учебников истории курса «Вчера и сегодня» для IV–VIII классов средней школы. Выбор тематических кодов не случаен, ведь польская историческая наука накопила большой потенциал изучения социальных конфликтов и народных восстаний. Все полотно истории этой страны соткано из борьбы за свободу и восстановление государственности. Однако вместе с позитивным опытом, накопленные знания и подходы негативно сказались на оценке современных конфликтов на постсоветском пространстве, привели к отсутствию иммунитета против формулы «цель оправдывает средства» и проникновению идеологии и догматизма в систему исторического образования. Как показал анализ, современные польские школьные учебники образуют идеальный эмпирический объект для изучения идеологического

²⁶ Charmaz K. Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis. London, 2006.

дискурса и его содержания. Их можно рассматривать как культурные явления, которые производятся коллективно и существуют независимо от индивидуальных предпочтений авторов. Подчеркнем и анонимность учебников, на которую обратил внимание Д. Олсон, «учебник — это книга», где «неясно, кто говорит или кому адресована информация»²⁷. Там, где мы встречали новые понятия (например, «проклятые солдаты», «похитители»), они дополняли кодированную информацию.

Анализ употребления терминов «повстанец» и «сепаратист» в школьном учебнике «Вчера и сегодня» показал довольно подвижный оценочный ряд. Так, исходя из текстов параграфов, понятие «повстанец» носит положительный оттенок, отсылая читателя к временам восстаний 1830–1831 гг. и 1863–1864 гг. Однако его полноценное использование ограничено событиями новой истории до восстановления польской государственности. Например, в учебнике «Вчера и сегодня» для VII класса события восстания 1830–1831 гг. названы польско-русской войной, а противостоящие России — ополченцами²⁸. В разделе «Тайны веков» рассматривается критический текст под заглавием: «Могло ли восстание закончиться успехом?». После поражения восстания 1863–1864 гг.: «русские власти применяли к полякам суровые наказания. Тысячи повстанцев были казнены, лишены своего имущества или были сосланы в Сибирь»²⁹. «Повстанец» — понятие положительной эмоциональной окраски. Это человек, борющийся за свободу своей родины, терпящий лишения и стойко переносящий все тяготы сражений

²⁷ *Lisovskaya E., Karpov V.* New Ideologies in Postcommunist Russian Textbooks // *Comparative Education Review*. 1999. Vol. 43. No 4. P. 527.

²⁸ *Wczoraj i dzis: Podrecznik do historii dla klasy VII szkoly podstawowej / Sniegocki R., Zielinska A.* Warszawa, 2018. S. 52. Цит. «Русские солдаты атаковали редут с трех сторон одновременно. Несмотря на ожесточенное сопротивление, им удалось взобраться на укрепление. Генерал Совинский после пары часов боя принял предложение о капитуляции. Однако, когда русских снова обстреляли, они убили безоружного генерала и его солдат. Скорее всего, в русских стреляли ополченцы из соседнего костела» (здесь и далее — перевод автора).

²⁹ *Ibid.* S. 102.

и столкновений. «Повстанец» действует открыто и патриотично. Там, где употребление термина некорректно или невозможно, изобретается синоним. Главное требование к замене — эмоциональная окраска, отсылка к дню сегодняшнему.

Следует отметить, что характерные черты «исторической политики» последних лет — это упрощения и обобщения, которые соседствуют с радикализацией политической повестки. Военная история в данном случае выступает благодатной средой для воскрешения маргинальных явлений и реинтерпретации исторических мифов. Примером может служить набирающий популярность культ «проклятых солдат». Как замечает М. Яницкий, он не только «затмевает историю польских вооруженных сил, но и ставит на пьедестал довольно противоречивые фигуры, такие как солдаты Армии Крайовой под позывными “Огонь” и “Буры”. Их можно увидеть, посетив Музей истории Второй мировой войны и во многих других местах <...> Эта позиция состоит в том, чтобы подчеркнуть стойкость и мужество “лесных”, которые поднялись на борьбу, когда шансов не было»³⁰. Подобного мнения придерживается и исследователь Й. Хакман из Щецина. Он обращает внимание, что «официальное празднование Второй мировой войны в Польше со времен сталинизма стало становиться все более ритуализированным, с идеологически односторонним подходом. О преследовании польских боевиков Армии Крайовой и других подпольных группировок, которых в последние годы называют “проклятыми солдатами” — замалчивается»³¹.

Для подтверждения этих тезисов и ответа на вопрос о способе формирования понятия «проклятых солдат» отдельно были рассмотрены два учебных текста серии «Вчера и сегодня» для IV и VIII класса³². Как показал сравнительный анализ, его употре-

³⁰ *Janicki M.*, Jak PiS wykorzystuje w swoich rządach politykę historyczną // Polityka. 2017. 21 listopad. URL: <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/kraj/1728102,1,jak-pis-wykorzystuje-w-swoich-rzadach-polityke-historyczna.read> (дата обращения: 26.09.2019).

³¹ *Hackmann J.* Ibid. P. 600.

³² Wczoraj i dziś: Podrecznik do historii dla klasy IV szkoły podstawowej / Sniegocki R., Zielinska A. Warszawa, 2018. S. 132–135. Wczoraj i dziś: Podrecznik

бление понятия в учебнике для младших школьников, обозначающее сражавшихся против советских войск после 1947 г. поляков, присутствует в 92,9 % случаев и носит эмоциональную окраску. Этот упрощенный взгляд, представленный в учебнике, связан с проблемой определения термина «несломленных солдат» или «проклятых солдат»³³, ведь условный «пятиклассник» не может оперировать широким набором исторических понятий и параллелей. Несомненно, эмоциональное воздействие на учащихся младшей школы производят тексты о лидере «проклятых» В. Пилецком, медсестре под псевдонимом Инка, солдате Волчонке. Формирование понятия происходит на начальном, упрощенном и доступном для школьника уровне. «Проклятые» — потому, что коммунисты стерли о них память.

В противоположность младшим классам, в VIII классе «проклятые солдаты» встречаются в 7,1 % случаев. Их называют «партизанами». Наблюдается рост числа таких обозначений, как «Армия Крайова» (32,9 %) и «партизаны» (60 % случаев). Подобное смещение связано с рядом причин, среди которых критическое восприятие молодыми людьми более старшего возраста учебных текстов, снижение эмоциональной доминанты, отсутствие необходимости первичного введения понятия. В VIII классе авторы акцентируют внимание на уточнении термина: «проклятые» — это «солдаты

do historii dla klasy VIII szkoły podstawowej / Sniegocki R., Zielinska A. Warszawa, 2018. S. 166–171.

³³ Wczoraj i dzis: Podrecznik do historii dla klasy IV szkoły podstawowej / Sniegocki R., Zielinska A. Warszawa, 2018. S. 135. «В 1944–1945 гг. Польша была освобождена от немецкой оккупации Советским Союзом. Однако радость окончания войны омрачило отсутствие свободы. Русские навязали Польше подчиненное себе правительство, называемое “коммунистическим”. В послевоенной Польше нельзя было критиковать власть. Не все поляки согласились с отсутствием свободы, поэтому начали борьбу за освобождение страны от власти Советского Союза. В партизанских отрядах они бились с коммунистами и теми, кто их поддерживал. Много партизан погибло за свободу. Мы называем их сегодня “несломленными солдатами”. Несломленных солдат сегодня называют и “проклятыми солдатами”. Это название берется от того, что коммунисты, которые управляли Польшей до 1989 г., называли их бандитами и делали все, чтобы поляки о них так думали».

антикоммунистического подполья, которые сопротивлялись советизации Польши»³⁴, в противоположность ранее сформированному мнению, что «проклятые» потому, что коммунисты «стерли о них память».

Для контент-анализа терминов «террорист», «боевик», «повстанец» в контексте вооруженного конфликта в Чечне был взят текст из учебника для VIII класса. Из-за отсутствия возможности проведения сравнительного анализа (в IV классе этой темы нет), мы ограничились частотным. События первой и второй чеченской войны представлены в рамках темы «Польша и мир в новой эпохе» (тема «Европа после распада СССР»). Выбор места в рамках курса истории неслучаен, ученики VIII класса – это будущие выпускники. Интерпретация войны в Чечне рассмотрена в рамках отдельной темы и сопровождается фотографиями Д. Дудаева и Ш. Басаева³⁵. По полученным частотным данным, чаще всего представителей незаконных вооруженных формирований называли «чеченцами» (50 %), далее следуют «боевики» (26 %), «повстанцы», «террористы», «ополченцы» (20 %), «похитители» (4 %). Такая палитра обозначений говорит о неустойчивости взглядов на трактовку событий первой и второй чеченской кампании. Преобладание этнической принадлежности при наименовании соотносится с общим взглядом на события в Чечне, обусловленным

³⁴ Wczoraj i dziś: Podrecznik do historii dla klasy VIII szkoły podstawowej / Sniegocki R., Zielinska A. Warszawa, 2018. S. 167.

³⁵ Wczoraj i dziś: Podrecznik do historii dla klasy VIII szkoły podstawowej / Sniegocki R., Zielinska A. Warszawa, 2018. S. 237. «Жители Чечни в 1991 г. провозгласили независимость и избрали президентом Д. Дудаева <...> Первая война в Чечне закончилась соглашением, которое означало поражение русских. Однако сложение оружия не решало проблему Чечни, которая и дальше оставалась частью Российской Федерации, однако московские власти не имели над ней контроля <...> В 1999 г. в России произошли террористические акты, в которых обвинили чеченцев. Однако многое указывает, что за террористическими атаками стояли российские спецслужбы, которые хотели дать властям основания для атаки Чечни. <...> Часть чеченцев начала партизанскую войну и организацию террора. Это имело фатальное влияние на поддержку мировым сообществом чеченской борьбы за свободу и дало России возможность кроваво расправиться с чеченскими ополченцами».

представлением чеченцев как борцов за свободу и независимость. Термин «боевики» носит скорее позитивный характер, обозначающий солдат добровольческой армии. Особо остановимся на термине «террорист». Исходя из представленных на страницах учебника взглядов, «терроризм» и «террорист» может иметь двоякое толкование. Первое — это исламские фундаменталисты и атаки 11 сентября 2001 г. в США, второй — терроризм, используемый «народами, борющимися за свободу и независимость». Если первый тип осуждаем авторами, то терроризм как форма борьбы находит сочувствие. На страницах учебника в рубрике «Тайны ушедших веков» помещен текст «Чеченский терроризм»³⁶. Он рассказывает о событиях в Буденновске, в театральном центре на Дубровке и в Беслане и взрывах жилых домов. Часто в террористических атаках обвиняются российские спецслужбы³⁷. Подтекст охарактеризован одинаково во всех случаях — «прекращение войны и вывод российских войск». При этом цели атак получают оправдание. Например, роддом в Буденновске был захвачен только потому, что там находилась большая база российских военно-воздушных сил. Текст «Смерть в театре» повествует о террористической атаке на «московский театр», он не лишен саркастической окраски³⁸. Об «атаке на школу» рассказывает еще один отрывок. Действия российских военных охарактеризованы как непрофессиональные.

³⁶ Ibid. S. 240–241. «После 11 сентября терроризм главным образом связывается с деятельностью исламских организаций, которые стремятся к уничтожению западной цивилизации. Однако терроризм используют также группы и народы, ведущие борьбу за свою свободу и независимость. В России начали использовать его чеченцы, на чью территорию вступила русская армия».

³⁷ Ibid. S. 240. «В 1999 г. уже перед началом второй чеченской войны в России произошли атаки на жилые дома в Буйнакске, Москве и Волгодонске. Всего в них погибло около 300 человек. До сегодняшнего дня трудно обвинить в этом чеченцев, возможно за террористическими атаками стояли российские спецслужбы, которые хотели дать властям повод до вооруженного вторжения в Чечню».

³⁸ Ibid. S. 241. «Для начала в театр пустили усыпляющий газ, но в слишком высокой концентрации, из-за чего умерло 129 заложников и 40 террористов. Путин посчитал эту акцию успешной, а сама атака стала очередной причиной усиления репрессий на территории Чечни».

В завершение высказывается мысль, что террористические атаки не принесли желаемого успеха³⁹.

В сборнике заданий для VIII класса ученику также предлагают обратиться к военному конфликту в Чечне. Приведены четыре задания для закрепления и повторения материала. Первое из них — в хронологической последовательности выстроить террористические атаки чеченских боевиков на Беслан, Буденновск, Волгодонск и Театральный центр на Дубровке в Москве. После выполнения этого несложного упражнения предложено задание на пропуски в тексте. Подобный подход прослеживается и в остальных двух заданиях. В блоке заданий на «правда / ложь» акцентируется внимание на том, что с 2009 г. Чечня приобрела автономию в составе Российской Федерации⁴⁰. Анализируя текст учебника, мы наталкиваемся на попытку придать положительную окраску чеченским бандформированиям. Использование термина «повстанцы» в значении «борющиеся за свободу» только усиливает позитивное восприятие. Однако там, где террористические акты решительно осуждены мировым сообществом, применяется термин «боевики» и «террористы».

Интересна и интерпретация конфликтов на востоке Украины и в Сирии. Напрямую, в силу разнонаправленности политических оценок, текста и упоминания в учебниках серии нет. Однако дополнительный материал содержит терминологию. Во всех случаях к противостоящим вооруженным силам Украины применен термин «сепаратист»⁴¹. В сборнике упражнений дано задание на знакомст-

³⁹ Ibid. S. 241. «Русские власти стали сообщать миру, что они, как и американцы, проводят войну с терроризмом <...> каждый, кто с того времени пробовал критиковать жесткую политику Кремля, сталкивался с обвинениями в поддержке терроризма».

⁴⁰ Zeszyt cwiczen do historii dla klasy VIII szkoły podstawowej / Panimasz K., Paprocka E. Warszawa, 2018. S. 106–107. Например, ученику предлагается закончить предложение «во время террористических атак в Буденновске и Дубровке <...>» правильным ответом является «российские спецслужбы провели штурм».

⁴¹ Wczoraj i dziś: Podrecznik do historii dla klasy osmej szkoły podstawowej / Sniegocki R., Zielinska A. Warszawa, 2018. S. 244. «После революции 2014 г. Россия аннексировала украинский Крым, а затем поддержала сепаратистов, которые начали войну в восточных районах Луганской и Донецкой области. Боевые

во с картой. На карте изображена территория Украины (по состоянию на 2018 г.), ученику предлагается выполнить два типа заданий: закрасить территорию, «аннексированную Россией», и обозначить две столицы украинских областей, в которых «сепаратисты, поддерживаемые Россией, вели боевые действия против украинского правительства»⁴². Сирия, по мнению авторов учебника, находится в состоянии гражданской войны с 2011 г., с момента, когда «оппозиция», поддерживаемая странами Запада, борется с «диктатором» Б. Асадом, «которому оказывает помощь Россия»⁴³.

Как показал контент-анализ текстов учебников «Вчера и сегодня», трансформация понятий, обозначающих участников военных конфликтов, идет в ногу с политическими и идеологическими установками правящей элиты. Польский властный истеблишмент активно поддерживал давление на Россию во время чеченских конфликтов, занимался героизацией лидеров боевиков, переименовывал улицы городов их именами. Менялась и «подгонялась» терминология и подходы к построению учебного материала: «террористы» превращались в «повстанцев», а «повстанцы» — в «сепаратистов». Школьные учебники рассматриваются не как символические образования, используемые в рамках отношений между «доминирующим» (старшим) и «подчиненным» (младшим) поколениями, а как площадки для апробации и трансляции идеологических установок от правящей партии к избирателям. Текущая историческая политика и способы трактовок могут привести в дальнейшем к усилению радикальных настроений в молодежной среде и использованию манипуляций и антироссийской риторики для усиления эмоционального эффекта во время избирательных кампаний.

действия унесли жизни порядка 10 тыс. человек и вынудили к бегству несколько сот тысяч человек».

⁴² Zeszyt cwiczen do historii dla klasy VIII szkoły podstawowej / Panimasz K., Paprocka E. Warszawa, 2018. S. 108. Обращает на себя внимание, что в предложении 2.4 «нерасследованным остается до сих пор, стояли ли за террористическими атаками чеченцы, либо они были инициированы <...>», правильным ответом является «российские спецслужбы».

⁴³ Wczoraj i dziś: Podrecznik do historii dla klasy VIII szkoły podstawowej / Sniegocki R., Zielinska A. Warszawa, 2018. S. 244.

Столетие Первой мировой войны в Великобритании и изучение конфликта в школах королевства

Аннотация. Первая мировая война занимала и занимает особое место в памяти британского общества. Столетний юбилей, 2014–2018 гг., ознаменовался реализацией масштабных мемориативных проектов, в которых приняли участие несколько тысяч государственных и общественных организаций и учреждений. Одновременно возникли споры о методах преподавания истории Первой мировой в школах. Преподаватели школ и университетов предложили свое видение того, как необходимо подойти к изучению этой темы с учетом всего историографического опыта, что был накоплен за прошедшее столетие.

Ключевые слова: Первая мировая война, Великобритания, школа, преподавание истории.

Мировые конфликты XX в. стали обязательной частью курса истории в школах многих стран, поскольку участие (или нейтралитет) того или иного государства в годы Первой или Второй мировой войны подчас расценивается как условие, обеспечившее стране и нации их нынешнее состояние. Конечно, память о конфликтах может отличаться, ведь трактовки событий прошлого обыкновенно подвержены влиянию политической конъюнктуры. Так, Первая мировая война в России иногда называется «забытой», поскольку в СССР ей, как представляется некоторым, не уделялось достаточно внимания, хотя, конечно, подобная концепция представляется историкам спорной¹.

Голубинов Ярослав Анатольевич — канд. ист. наук, доцент, доцент кафедры всеобщей истории, международных отношений и документоведения ФГАОУ ВО «Самарский национальный исследовательский университет им. академика С. П. Королева».

¹ См., напр.: Пахалюк К. Первая мировая война и память о ней в современной России // Неприкосновенный запас. 2017. № 1. С. 106–128.

Случай России, действительно, особый, поскольку революционные события 1917 г. и последующая Гражданская война оказались для будущего страны не менее значительными, чем участие в мировом конфликте. Потому в культуре гораздо отчетливее (хотя бы на уровне коммеморативных практик) была представлена именно память о событиях 1917–1922 гг., не говоря уже о мощной коммеморации Великой Отечественной войны².

В других странах память о Первой мировой войне на семейном, локальном и национальном уровнях оставалась необычайно сильна. Так, в Великобритании вокруг событий Великой войны сложился своеобразный и изменявшийся со временем миф³, как историк Дэн Тодман называет комплекс (неизбежно) упрощенных представлений о прошлом, разделяемый как отдельными индивидами, так и большой социальной группой вплоть до всей нации⁴. Отражение этого мифа можно найти и в искусстве, и в школьных учебниках, и в дебатах в парламенте, т. е. буквально во всем, начиная от названий улиц и заканчивая популярными шоу на телевидении⁵.

Историк и литературовед Пол Фассел заметил, что память о Первой мировой войне в британском обществе начала формироваться в годы самого конфликта: представления о войне и восприятие войны были опосредованы уже имевшимся историческим опытом. В результате, как доказывает П. Фассел, память о Великой войне по сути сконструирована и заняла прочное место в культуре Великобритании благодаря усилиям и тех ветеранов, кто сознательно отрефлексовал свой военный опыт (например, в стихотворных или

² Малинова О. Ю. Актуальное прошлое: Символическая политика властвующей элиты и дилеммы российской идентичности. М., 2015.

³ См., напр.: *Hanna E. Contemporary Britain and the Memory of the First World War // Matériaux pour l'histoire de notre temps. 2014. Vol. 113–114. № 1. P. 110–117.*

⁴ *Todman D. The Great War: Myth and Memory. The Great War. London; New York, 2005. P. XIII.*

⁵ Дэн Тодман подчеркивает, что память о Первой мировой войне вследствие разных причин может сохраниться и быть актуальной дольше, чем память о любом другом военном конфликте в британской истории (за исключением, наверное, Второй мировой войны?). См.: *Todman D. Ibid. P. 228–229.*

прозаических произведениях), и вернувшихся домой фронтовиков, которые, не особо задумываясь, сделали элементы военного опыта частью повседневной мирной жизни⁶.

Учитывая вышесказанное, понятно, почему столетие Первой мировой войны не могло не быть отмечено в Великобритании на государственном и региональном уровнях. В первую очередь, как подчеркивает Люси Ноукс, усилия центральной и местной власти были направлены на разработку специальных коммеморативных программ для музеев, поскольку последние могли с наибольшей полнотой представить широкой публике артефакты прошлого и максимально эффективно актуализировать память о Первой мировой войне⁷.

Действительно, созданная под эгидой Имперского военного музея (ИВМ) в Лондоне ассоциация под названием “The First World War Centenary Partnership” включала в первую очередь музеи. Однако ИВМ координировал усилия этого объединения и помогал не только и не столько музеям, сколько всем остальным членам ассоциации (библиотекам, книжным издательствам, учебным заведениям и т. д., всего 3900 участников) находить и распространять информацию о Великой войне (в виде выставок, изданий книг, организаций спецкурсов, создания произведений искусства⁸, реставрации памятников и т. п.)⁹. Финансирование подобной деятельности осуществлялось из средств *Heritage Lottery Fund*, который аккумулировал и распределял прибыль от национальной лотереи¹⁰.

⁶ Фассел П. Великая война и современная память. СПб., 2015.

⁷ Noakes L. Centenary (United Kingdom) // International Encyclopedia of the First World War. 2019. 3 June. URL: https://encyclopedia.1914-1918-online.net/article/centenary_united_kingdom (дата обращения: 15.09.2019).

⁸ В данном случае был создан особый координационный орган. Отчеты по выполненным проектам можно посмотреть на сайте: 14-18 NOW – WW1 Centenary Art Commissions. URL: <https://www.1418now.org.uk/> (дата обращения: 16.09.2019).

⁹ First World War Centenary. URL: <https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20190327132912/http://www.1914.org/partnership/> (дата обращения: 16.09.2019).

¹⁰ Там же.

Как пишет Л. Ноукс, подобного рода деятельность подкреплялась переосмыслением в историографии прежних концепций и способствовала более глобальному и масштабному взгляду на войну, поскольку вклад в борьбу жителей доминионов и колоний был во многом пересмотрен¹¹. В случае с тылом (homefront) большое внимание исследователи уделили анализу места женщин в создании военной экономики, а также положению беженцев, меньшинств и прочих социальных групп, прежде мало замечаемых историками. Впрочем, подобные тенденции в историографии были хорошо заметны и до 2014–2018 гг.¹²

Особенный размах приобрели мероприятия в рамках регионов и общин, поскольку поддержка ИВМ и гранты от *Heritage Lottery Fund* позволили университетам, школам и местным инициативным группам исследователей локальной истории представить свои проекты. Некоторые стали доступны одновременно офлайн и онлайн — например, инициатива «100 миль за 100 лет», разработанная в рамках широкого проекта «Кент в Первой мировой войне». Жителям Кента предлагалось пройти по специально разработанным маршрутам (все материалы и карты были выложены на сайте проекта) в разных населенных пунктах графства, по ходу пути можно увидеть памятные места: например, дома, остатки военных сооружений, монументы в честь павших и т.п.¹³ Одновременно были реализованы и более масштабные проекты: например, каталогизация всех сохранившихся строений, возведенных британской армией в годы Первой мировой войны. Таким образом, небольшие общины по всей Великобритании могли, во-первых, сами поучаствовать в сохранении наследия той эпохи, и, во-вторых, эффективно обмениваться опытом и получать помощь от других участников процесса коммеморации.

Конечно, в связи со столетием Первой мировой войны ни государство, ни общественные организации не могли не обратиться

¹¹ *Noakes L. Ibid.*

¹² *Jones H. As The Centenary Approaches: The Regeneration Of First World War Historiography // The Historical Journal. 2013. Vol. 56. № 3. P. 857–878.*

¹³ 100 Miles for 100 Years. URL: <http://kentww1.com/100-miles/> (дата обращения: 16.09.2019).

внимание на то, как вопросы, связанные с мировым конфликтом и его влиянием на королевство, преподаются в школах. В 2014 г. министр образования Майкл Гоув (тогда депутат парламента от Консервативной партии и член правительства Дэвида Кэмерона) заявил, что необходимо бороться с мифами о войне. М. Гоув объявил целью правительства борьбу с уничтожением подвига британских солдат: «Многие [британцы] увидели конфликт через призму художественных драматических произведений, типа “О, что за прекрасная война!”, “Мятежник с моноклем” и “Черная Гадюка”, как бессмысленную бойню — серию катастрофических ошибок, допущенных оторванной от реальной жизни элитой. Даже по сей день левые академики очень рады потворствовать этому мифу»¹⁴.

М. Гоув реабилитировал идеи «справедливой войны» и священной жертвы, которую принесли солдаты, отдав свои жизни в борьбе с германской агрессией. Министр также напомнил, что «свобода иметь свое собственное мнение о конфликте есть прямое следствие храбрости мужчин и женщин, сражавшихся и веривших в идею особой британской традиции свободы». Реакция на заявления министра была смешанной. Академический мир Великобритании скорее осудил такое заявление министра, а многие исследователи войны высказались в том духе, что нельзя превращать столетие исключительно в серию воспоминаний о боях и погибших в них (хотя, безусловно, подобного рода церемонии прошли сотни раз по всей стране, в т. ч. при участии членов королевской семьи), потому что это будет повторением пропагандистских клише эпохи самой Великой войны и не приблизит общество к пониманию причин последней и политических и социальных феноменов столетней давности.

Впрочем, заявление министра не смогло сильно повлиять на уроки в британских школах. Обязательное изучение истории в финансируемых государством школах декларируется специальным документом — т. н. Национальным учебным планом (“National

¹⁴ Michael Gove blasts «Blackadder myths» about the First World War // Mail Online. 2014. 2 Jan. URL: <https://www.dailymail.co.uk/news/article-2532923/Michael-Gove-blasts-Blackadder-myths-First-World-War-spread-television-sit-coms-left-wing-academics.html> (дата обращения: 16.09.2019).

Curriculum”), введенным еще 30 лет назад и измененным в 1999 г.¹⁵ Последняя редакция для школ Англии (для разных частей Соединенного Королевства требования к уровню знаний и умений школьников могут отличаться) была осуществлена в 2013 г.¹⁶

Согласно плану обращение к вопросам Первой мировой войны не является обязательным, хотя каждая школа может включить в свой план этот период при изучении на занятиях по истории (для 7–9 годов обучения, т. е. у детей с 11 до 14 лет) большой темы «Вызовы для Британии, Европы и зарубежных стран с 1901 г. по настоящий день», а также воспользоваться уроками английского языка для чтения и анализа текстов ветеранов Великой войны или современных произведений о ней (хотя сам по себе «Национальный учебный план» не требует обязательных книг на этих уроках, ставя только задачи по развитию определенных навыков у учащихся).

В 2013–2014 гг. участники проекта, финансировавшегося британским Советом по искусству и гуманитарным исследованиям, специально изучили особенности преподавания Первой мировой войны на уроках истории и английского языка в школах Англии (учитывались 307 ответов касательно истории и 60, относящихся к преподаванию английского языка)¹⁷.

¹⁵ О системе образования в Великобритании и основах преподавания истории см.: *Вяземский Е. Е.* Современная система образования в Великобритании // Проблемы современного образования. 2010. № 6. С. 68–84.

¹⁶ National curriculum in England: history programmes of study // Gov.UK. 2013. 11 Sept. URL: <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-history-programmes-of-study/national-curriculum-in-england-history-programmes-of-study> (дата обращения: 16.09.2019).

¹⁷ Полный отчет см.: *The First World War in the Classroom: Teaching and the Construction of Cultural Memory. Final Project Report, May 2014.* URL: <http://ww1intheclassroom.exeter.ac.uk/wp-content/uploads/2014/06/FWW-in-the-Classroom-final-project-report.pdf> (дата обращения: 16.09.2019). Результаты исследования также описаны в статьях: *Pennell C., Einhaus A.-M.* Teaching and remembrance in English secondary school // *Remembering the First World War* / ed. by B. Ziino. Routledge, 2014. URL: <https://books.google.ru/books?id=gUu2BQAAQBAJ> (дата обращения: 16.09.2019); *Pennell C.* Learning Lessons from War? Inclusions and Exclusions in Teaching First World War History in English Secondary Schools // *History and Memory*. 2016. Vol. 28. № 1. P. 36–70.

Историк Катриона Пеннелл отмечает, что большинство респондентов в школах ответили при опросе, что Первая мировая изучается на самом последнем году обучения на третьей ступени (Key Stage 3), т. е. это 9-й год обучения в школе (обучающимся по 13–14 лет). А далее эта тематика появляется только при формулировании тем государственных экзаменов и практически не фигурирует в образовательном процессе¹⁸. Еще в 2007 г. требовалось донести до школьников «меняющийся характер конфликта и сотрудничества между странами и народами и его длительное воздействие на национальные, этнические, расовые, культурные или религиозные проблемы, включая сущность и воздействие [на мир] двух мировых войн и Холокоста, а также роль европейских и международных институтов в разрешение конфликтов»¹⁹, но существующий Национальный учебный план уже выносит в качестве обязательной только тему Холокоста.

Таким образом, учителя во многом самостоятельно определяют, что и как они будут проходить со школьниками при обращении к теме Первой мировой войны. Подавляющее большинство опрошенных указало, что эта тема все-таки звучит на уроках. В целом в центре внимания оказались причины войны (95 % ответов), окопная война вообще (96 %) и Западный фронт в частности (85 %)²⁰. Следующие по популярности — пропаганда (84 %), новые технологии и техника (76 %), последствия войны и причины ее окончания (74 %), изменения в жизни и социальном положении женщин (70 %), а также жизнь в тылу (69 %)²¹. Любопытно, что события вроде Пасхального восстания 1916 г. или революции в России в 1917 г. фигурировали лишь в 21 % ответов.

¹⁸ Pennell C. Learning Lessons from War? P. 43.

¹⁹ History Programme of study for key stage 3 and attainment target (This is an extract from The National Curriculum 2007). URL: <https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130802142204/http://media.education.gov.uk/assets/files/pdf/h/history%202007%20programme%20of%20study%20for%20key%20stage%203.pdf> (дата обращения: 16.09.2019).

²⁰ Pennell C. Learning Lessons from War? P. 43.

²¹ Pennell C. On the frontlines of teaching the history of the First World War // Teaching History. 2014. № 155. P. 36.

Такая приверженность Западному фронту и окопной войне легко объяснима, поскольку и учителя (за немногим исключением), и ученики лучше всего знакомы именно с этой темой. Кроме того, учителя часто привлекают в качестве материалов собственные семейные истории или убеждают учеников собрать таковые среди своих родственников. В данном случае тематика всеобщей и британской истории может дополняться вопросами локальной истории, обязательными для изучения, хотя и не детализированными, согласно Национальному учебному плану.

Думается, что подобное отношение к урокам меняется, когда среди учеников преобладают эмигранты из стран Британского Содружества или иных. В этом случае, конечно, используется иной материал. И если ранее с наличием информации по отдельным темам могли возникнуть проблемы, то в 2014–2018 гг. было создано много проектов, освещающих роль азиатских и африканских стран и народов в годы Первой мировой. Так, например, многочисленная сикхская диаспора очень трепетно относится к боевому опыту предков. В частности, существует скрупулезно составленный учебный план, который позволяет вписать тему службы сикхов в британской армии в годы Великой войны в существующий Национальный учебный план и основанные на нем занятия по истории²². Однако, как отмечает К. Пеннелл, и колониальное прошлое Великобритании, и роль неевропейских народов в войне по-прежнему остаются предметом острой дискуссии, несмотря на серьезные подвижки и в историографии, и в преподавании этих тем на всех уровнях системы образования²³.

На уроках английского языка чаще всего ученикам предлагались, согласно опросу, такие авторы, как Уилфред Оуэн (96% ответов), Зигфрид Сассун (86%), Майкл Морпурго (60%), Джесси Поуп (55%). В 36% ответов фигурировали также имена Роберта

²² Он представлен на сайте, посвященном вкладу сикхских солдат и подразделений в победу Британии и Антанты, с характерным названием «Империя, вера и война». См.: Education Pack. Key Stage 3 // Empire, Faith and War. 2016. URL: <http://www.empirefaithwar.com/learning-resources/education-zone/education-pack-key-stage-3/intro> (дата обращения: 16.09.2019).

²³ Pennell C. Learning Lessons from War? P. 46.

Грейвза, Пэта Баркера, Исаака Розенберга и Эдварда Томаса²⁴. Заметно преобладание поэтов, причем Оуэн, Сассун и Грейвз могут быть названы противниками войны. И, например, знаменитое антивоенное стихотворение Оуэна “*Dulce et decorum est*” («Сладостно и почетно [умереть за родину]» контрастирует, как замечает Энн-Мэри Эйнхаус, с предлагаемым ученикам патриотическим стихотворением Джесси Поуп²⁵ (единственной, кстати, женщины в приведенном списке) “*Call*” («Призыв»)²⁶. Современный писатель Майкл Морпурго прежде всего известен романом для детей «Боевой конь» (1982), потому и стал одним из самых востребованных на уроках авторов (особенно после успешной экранизации книги в 2011 г.)²⁷.

Учителя истории при планировании уроков предпочитают отталкиваться от знакомой школьникам литературы. Так, Джо Грант и Дэн Таунсенд предложили школьникам написать, опираясь на пример одного из романов Майкла Морпурго, историю своего родного городка (Летчурта)²⁸. Анализируя историю Морпурго и формулируя вопросы (например, зачем писатель вводит тот или иной эпизод, что он хочет сказать о Великой войне и судьбах отдельных людей), Грант и Таунсенд предлагают ученикам воспользоваться местными материалами (газетой, дневниками, письмами, актами городского совета) для составления собственной истории, в которой взаимодействовали бы вымышленные и реальные персонажи, но при этом фон оставался строго историчным.

Сходное предложение звучит и в статье Мэри Браун и Кэролайн Мэсси, предложивших в качестве учебного источника использовать

²⁴ Pennell C., Einhaus A.-M. Ibid.

²⁵ Уилфред Оуэн намеревался посвятить упомянутое стихотворение имени Джесси Поуп в качестве ответа. Поуп была известна как автор джингоистских и ура-патриотических произведений.

²⁶ Einhaus A.-M. Cultural memory, teaching and contemporary writing about the First World War // *Literature & History*. 2016. Vol. 25. № 2. P. 187–204.

²⁷ Кроме того, в 2003 г. вышел его также ориентированный на детскую и юношескую аудиторию роман “Private Peaceful”, посвященный судьбе британского солдата на Западном фронте. Роман был экранизирован в 2012 г.

²⁸ Grant J. Writing Letchworth’s war: developing a sense of the local within historical fiction through primary sources // *Teaching History*. 2014. № 155. P. 56–63.

публикации знаменитой фронтовой газеты “Wiper Times”²⁹. Поскольку это издание было сатирическим, то именно традиции сатиры и британского юмора становятся ключом, по мнению Браун и Мэсси, к пониманию Первой мировой войны и фронтовой жизни британских солдат. Любопытно, что юмор и ирония также были одними из объектов изучения у П. Фассела.

Все без исключения учителя и университетские преподаватели признают, что наиболее действенным способом знакомства школьников с событиями Первой мировой войны стали выезды юных британцев на места боев на Западном фронте³⁰. В ходе работы в рамках *First World War Centenary Battlefield Tours programme* не менее 8 тыс. учеников и их учителей из каждой государственной школы Англии получили возможность совершить поездку во Францию и Бельгию. Интересно, что группы учеников сопровождали британские военнослужащие в рамках армейского проекта по коммеморации Великой войны *REFLECT*³¹. Посещение территории бывшего Западного фронта предполагало не только экскурсии по местам захоронений солдат Антанты или реконструированные участки окопов, но и весьма интенсивную учебную деятельность, поскольку руководители программы видели ее главную цель в формировании у школьников особого взгляда на Первую мировую войну. Дидактически это достигалось постановкой трех вопросов: 1) как война повлияла на жизнь обыкновенных людей? 2) почему битва на Сомме в 1916 г. была катастрофой? 3) память через 100 лет — важна или нет? Школьники как письменно (посредством опросников), так и устно отвечали на эти вопросы. Для лучшего ориентирования в теме кроме лекций, экскурсий, групповых занятий для участников программы был подготовлен большой справочник (145 страниц),

²⁹ *Brown M., Massey C.* Teaching “the lesson of satire”: using “The Wipers Times” to build an enquiry on the First World War // *Teaching History*. 2014. № 155. P. 20–28.

³⁰ *Freeman J.* Remembering the First World War: Using a battlefield tour of the Western Front to help pupils take a more critical approach to what they encounter // *Teaching History*. 2014. № 155. P. 45–52.

³¹ *Pennell C.* Taught to remember? British youth and First World War centenary battlefield tours // *Cultural Trends*. 2018. Vol. 27. № 2. P. 84.

по сути учебник, который дополнял их знания, полученные на уроках. Несмотря на разное отношение к причинам войны, школьники были согласны, по данным опросов, что необходимо уделять большее внимание коммеморации Первой мировой войны прежде всего с морально-этической точки зрения, однако конечная цель такой коммеморации им не была ясна³².

Таким образом, история Первой мировой войны заняла прочное место в учебных планах британских школ, хотя этого и не требуется согласно «Национальному учебному плану». По-видимому, именно учителя являются инициаторами ее изучения, хотя их мнения расходятся иногда в вопросах подбора тем и методов. Без сомнения, Первая мировая преподается в связке с произведениями массовой популярной культуры, поскольку таким образом легче донести до учеников проблематику и получить желаемый эмоциональный отклик. Несмотря на наличие сейчас большого числа иммигрантов, глобальный характер войны позволяет найти исторические сюжеты, которые вызывают интерес у британцев неевропейского происхождения, и вписать новые темы в существующие учебные планы. Одним из самых действенных и масштабных способов приобщения школьников к истории Первой мировой войны остается организация учебных экскурсий с привлечением широкой помощи со стороны таких структур, как ИВМ, другие музеи, университеты и даже армия.

³² Ibid. P. 94.

Кавказская война сквозь призму региональных учебников

Аннотация: В статье рассматривается отражение истории Кавказской войны на страницах учебников по региональной истории субъектов РФ, входящих в Северо-Кавказский и Южный федеральные округа. Анализируется подача материала, а также отмечаются достоинства и недостатки представленных концепций, большинство из которых не соответствуют современным научным представлениям.

Ключевые слова: Кавказская война, региональная история, национально-региональный компонент, преподавание истории.

Кавказская война XIX века относится к одному из наиболее мифологизированных сюжетов в истории народов региона. Несмотря на то, что прошло более полутора столетий со времени ее завершения, периодически вспыхивают дискуссии, которые далеки от науки, но оказывают огромное влияние на восприятие событий прошлого в Северо-Кавказском регионе. Так, в преддверии сочинской олимпиады представители черкесского национального движения попытались использовать сюжеты войны для актуализации своей национальной повестки. Постоянным напоминанием о событиях прошлого служат и зафиксированные в топонимике имена участников той войны, например, улицы имама Шамиля и Магомеда Ярагского в Махачкале. В экспозициях региональных музеев отдельные разделы посвящены участию тех или иных народов в этой войне, во многих населенных пунктах на Северном Кавказе есть памятники, которые акцентируют внимание на событиях именно первой половины XIX века, что породило целую «войну памятников»:

Маньшев Сергей Борисович — учитель истории образовательного центра «Развитие» (Махачкала).

в Нальчике была открыта бронзовая скульптура, символизирующая древо свободы, а в Пятигорске — конная статуя Алексея Ермолова, в Гудермесском районе Чечни — памятник чеченским женщинам, погибшим во время Кавказской войны, а в Армавире — бюст Григория Засса. Этот список можно продолжать бесконечно¹.

Полярность оценок событий, развернувшихся на Северном Кавказе в первой половине XIX века, во многом связана с тем, что в историографии до сих пор не найден какой бы то ни было консенсус в трактовке отдельных сюжетов, героев и антигероев той войны. Историография чрезвычайно политизирована и мифологизирована: одним в войне видится бесконечная «национально-освободительная», «антифеодальная» и «антиколониальная» борьба, направленная против эфемерного «царизма»², другие склонны гиперболизировать отдельных ее участников и их поступки, называя теократическое государство горцев «демократическим» и «интернациональным»³.

В федеральных учебниках сюжетам, связанным с Кавказской войной, уделено совершенно незначительное место. Их авторы рассматривают присоединение Кавказа к Российской империи в общем контексте внешней политики страны, а также останавливаются на причинах войны, среди которых выделяются набеги горцев. Не заострено внимание на итогах войны как для народов региона, так и для империи в целом. Разные по качеству и объему тексты не дают общей картины развития народов Северного Кавказа в рассматриваемое время, а также грешат целым рядом фактических

¹ Подробный обзор интерпретаций Кавказской войны см.: *Гатагова Л. С., Трепавлов В. В.* «Перед толпой соплеменных гор»: проблемные вопросы истории политики России на Кавказе (XVIII–XIX вв.). М., 2019. С. 199–220.

² *Маньшев С. Б.* Основные тенденции в постсоветской (современной) историографии Кавказской войны XIX в. на примере работ дагестанских авторов // Кавказский сборник. Т. 11 (43) / глав. ред. В. В. Дегоев. М., 2019. С. 105–119.

³ *Тахиаева П. И.* Имамат Шамиля в современной историографии. Рец.: Дадаев Ю. У. Государственное образование (имамат) Шамиля: органы власти и управления. Махачкала, 2015. 504 с. // Историческая экспертиза. 2016. № 1. С. 200–219.

ошибок⁴. Очевидно, что восполнить подобные пробелы в исторических знаниях школьников Северного Кавказа должны региональные учебники.

В советский период история регионов не преподавалась в качестве самостоятельного предмета в школах, но включалась в общий курс истории СССР пропедевтически, тогда же появился ряд методических пособий для учителей⁵. Уже в начале 1990-х гг. региональные министерства образования включили в план обучения предметы национально-регионального компонента, в том числе и исторической направленности: это могла быть история народов региона, их культуры и традиций⁶. На протяжении 1990-х — начала 2000-х гг. объем преподавания предметов национально-регионального компонента в разных регионах Северного Кавказа неоднократно менялся⁷.

Важную роль в понимании влияния предметов национально-регионального компонента на формирование тех или иных представлений школьников играет их заинтересованность в самом предмете, в данном случае в региональной истории. Мониторинг, проведенный социологами в регионах страны относительно отношения к предметам этнокультурного образования, демонстрирует очень разные цифры по регионам Северо-Кавказского и Южного

⁴ См. подробнее: *Маньшев С.Б.* Кавказская война: взгляд федеральных учебников // Преподавание военной истории в России и за рубежом: сборник статей / под ред. К. А. Пахалюка. М.; СПб., 2018. С. 165–174.

⁵ См., напр.: *Жерноклев И.В.* Наш край на уроках истории. Пособие для учителей 7–10-х классов школ Краснодарского края. Краснодар, 1966; *Атаев Д.М.* Использование краеведческого материала на уроках истории в V–X классах. (Методическое пособие). Махачкала, 1967; *Гаджиев Б.И.* О Дагестане на уроках истории СССР. Махачкала, 1977 и др.

⁶ *Магомедов Г.И., Шурпаева М.И.* Национально-региональный компонент в системе образования Республики Дагестан: теория и практика. Махачкала, 2003. С. 221; *Карданова М.М.* Развитие регионального компонента в школьном историческом образовании // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2016. № 4 (66). Ч. 1. С. 87.

⁷ Подробнее см.: *Хлынина Т.П., Кричко Е.Ф.* История, политика и национальное строительство на Северном Кавказе. Ростов н/Д, 2014. С. 356–397.

федеральных округов. В Дагестане лишь 13% опрошенных учащихся заявили об интересе к предмету «История родного края», а 5% посчитали, что подобные знания им вовсе не нужны⁸. Только 12% выразили интерес к истории края в Адыгее (9,7% — истории народа)⁹, 18,9% — в Ингушетии (17,2% — истории народов региона)¹⁰. Существенно отличаются данные по Кабардино-Балкарии, где 41% учащихся кажется интересным изучение истории края (38% — истории народа)¹¹. Подобная высокая заинтересованность была продемонстрирована и учащимися в Карачаево-Черкесии, где 39% респондентов выразили интерес к истории края (37% — истории народа)¹².

Личный опыт работы в школах Махачкалы показывает, что предмет под названием «История Дагестана» не только не вызывает интереса, а скорее отторгается школьниками в силу слабой методической его обеспеченности: до сих пор не создано учебно-методического комплекса по данной дисциплине, отсутствуют атласы и хрестоматии, рабочие тетради и практикумы. А создание нового учебника в течение долгих лет профанируется местными чиновниками от образования¹³. Последняя попытка создания линейки

⁸ *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.

⁹ *Цветков О.М.* Республика Адыгея // Межэтнические отношения и этнокультурное образование в регионах России / ред. В.А. Тишков, В.В. Степанов. М., 2016. С. 150.

¹⁰ *Чабиева Т.С.* Республика Ингушетия // Межэтнические отношения и этнокультурное образование в регионах России / ред. В.А. Тишков, В.В. Степанов. М., 2016. С. 241.

¹¹ *Аккеева С.И., Теммиев И.* Кабардино-Балкарская Республика // Межэтнические отношения и этнокультурное образование в регионах России / ред. В.А. Тишков, В.В. Степанов. М., 2016. С. 251.

¹² *Курбанова Л.В., Щербина Е.А.* Карачаево-Черкесская Республика // Межэтнические отношения и этнокультурное образование в регионах России / ред. В.А. Тишков, В.В. Степанов. М., 2016. С. 261.

¹³ *Маньшиев С.Б.* Национально-региональный компонент исторического образования: основные тенденции и проблемы преподавания в Республике Дагестан // Преподавание истории в школе. 2019. № 7. С. 17–18.

учебников по истории региона не увенчалась успехом, так как региональное министерство образования снова отправило их на доработку: теперь планируется параллельное преподавание истории России и истории Дагестана.

Не менее напряженная ситуация сложилась в Карачаево-Черкесии, где в 2015 г. в соответствии с приказом министерства образования и науки КЧР приступили к созданию нового учебника для X–XI классов. Целью подготовки учебного пособия должно было стать «формирование общественно согласованной позиции по основным этапам развития Карачаево-Черкесии, по разработке целостной картины, учитывающей взаимосвязь всех ее исторических этапов, их значимость для понимания роли в истории России, важность вклада каждого народа, его культуры в общую историю республики, формирование современного образа КЧР»¹⁴. Однако общественностью республики было высказано опасение в связи с односторонне представленной информацией, так как в состав авторского коллектива не были включены ученые карачаевской национальности¹⁵.

Стоит также заметить, что в Чеченской Республике история региона в школах не преподается, поскольку пока подготовлен лишь учебник для VI класса, освещающий период до конца XV века¹⁶.

Предметом рассмотрения в статье стали последние по времени своего выхода учебники и учебные пособия по истории шести регионов Северо-Кавказского федерального округа: Республики Дагестан, Республики Ингушетия, Республики Северная Осетия — Алания, Карачаево-Черкесской Республики, Кабардино-Балкарской Республики и Ставропольского края. Также были проанализированы учебные издания двух регионов Южного

¹⁴ О подготовке учебного пособия «История и культура народов Карачаево-Черкесии» // <http://kchigi09.ru/podgotovka-uchebnogo-posobiya>.

¹⁵ Учебник истории КЧР: сага о шелесте под ковром // Кавполит. 2016. 26 июля. URL: <http://kavpolit.com/blogs/tarihbiz/29041/> (дата обращения: 20.10.2019).

¹⁶ Багаев М.Х., Жабраилов Р.Н. История Чечни с древнейших времен до конца XV века: Учебное пособие для 6 класса общеобразовательных учреждений. М., 2013.

федерального округа — Адыгеи и Краснодарского края, история которых тесно связана с Кавказской войной XIX в. и в особенности с ее окончанием.

Здесь необходимо объяснить, что «последними по времени выхода» могут быть и учебники 1993 года издания, как, например, в Дагестане, и 2018 года, как в Ингушетии. На протяжении четверти века дагестанские школьники занимаются по тиражируемому местным НИИ педагогики учебнику для IX класса, составленному В. Г. Гаджиевым и М. Ш. Шигабудиновым. Подобная ситуация сложилась и в Карачаево-Черкесии, где учебник для X–XI классов под названием «Народы Карачаево-Черкесии: истории и культура» в последний раз издавался в 1998 г. Все это, безусловно, не способствует развитию образовательного процесса: за это время наука, в том числе и кавказоведение, шагнули далеко вперед, а школьникам по-прежнему предлагаются к изучению архаичные научные концепции.

За рамками обзора остались учебные пособия Краснодарского и Ставропольского краев по истории казачества этих регионов, подготовленные для классов т. н. «казачьей» направленности¹⁷.

Основные сюжеты первой половины XIX века, представленные в региональных учебниках, связаны прежде всего со включением регионов Северного Кавказа в состав империи, попыткам инкорпорации народов в состав Российского государства. Однако большую часть этих сюжетов объединяет и цементирует именно Кавказская война: даже участие незначительного числа представителей тех или иных этносов в ней обязательно проговаривается, на этом акцентируется особое внимание. В учебнике по истории Ингушетии события Кавказской войны проходят одним из сюжетов в главе о вхождении

¹⁷ Напр.: *Матющенко П. П., Черный В. И.* История Кубанского казачества: учебник для 9 класса учреждений дополнительного образования детей и классов казачьей направленности образовательных учреждений Краснодарского края. Краснодар, 2010; *Ратушняк В. Н.* История казачества России: учебник для 10 класса учреждений дополнительного образования детей и классов казачьей направленности образовательных учреждений Краснодарского края. Краснодар, 2012; *Невская Т. А., Клычников Ю. Ю., Великая Н. Н. и др.* Казачество в истории Ставрополя: учебное пособие для учащихся 8–9 классов. М., 2015.

ингушей в состав Российской империи, начало которому, согласно учебнику, было положено присягой шести ингушских родов 1810 г., названной авторами «российско-ингушским договором»¹⁸.

Школьникам из Кабардино-Балкарии, например, сообщается: «В силу своей малочисленности и удаленности от театра боевых действий балкарцы не могли оказать влияния на ход военно-политических процессов в период Кавказской войны. При этом балкарцы с пониманием и сочувствием относились к борьбе за свою свободу и независимость адыгов, карачаевцев, народов Дагестана и Чечни»¹⁹. А далее следует изложение военно-политических событий с 1804 г., которые каким-то образом затрагивали балкарцев.

Исключение составляет лишь учебник по истории Осетии, в котором авторы не пытаются вписать военно-политические события и экспедиции русских войск в общий контекст войны. Целых четыре параграфа в нем посвящены исключительно «карательным экспедициям» первой трети XIX века. Авторы отмечают, что «в правительственных кругах российской столицы считалось, что насильственное утверждение административного режима придаст большую прочность имперским позициям России на Кавказе»²⁰. Такая позиция, высказанная авторами учебника, представляется чрезвычайно упрощенной, так как дискуссия о методах и способах покорения Кавказа на протяжении всей первой половины XIX века практически не затихала²¹.

¹⁸ Долгиева М.Б., Дзуматова З.Р., Агиева Л.Т. и др. История Ингушетии. 7–9 классы: учебное пособие для общеобразовательных организаций: в 2 ч. Ч. 2. М., 2018. С. 3.

¹⁹ Бекалдиев М.Д. История Кабардино-Балкарии. 8–9 класс: учебник для общеобразовательных учреждений. Нальчик, 2017. С. 129.

²⁰ Блиев М.М., Бзаров Р.С. История Осетии с древнейших времен до конца XIX в. Учебник для старших классов средней школы. Владикавказ, 2000. С. 274.

²¹ Латин В.В. «Убедить непокорные племена в превосходстве нашего оружия...». Военные планы покорения Кавказа // Кавказ и Российская империя: проекты, идеи, иллюзии и реальность. Начало XIX — начало XX в. / сост. Я. А. Гордин и др. СПб., 2005. С. 9–29; Солдатов С.В. Кавказская война 1817–1864 годов в оценке современников: автореф. дис. ... канд. ист. наук. Челябинск, 2004 и др.

Говоря о сюжетах, представленных в учебниках, можно выделить несколько кейсов. Первый — это непосредственные причины войны. Дагестанским школьникам предлагается марксистская схема, согласно которой местные феодалы, поддерживаемые Российской империей, стали «деспотично относиться к подвластному населению». Именно Россия, по мнению авторов учебника, стала виновником того произвола, который чинили дагестанские владельцы. Среди экономических причин называются налоги, которыми были обложены сельские общества, включенные де-юре в состав империи. «Поскольку рост феодальной эксплуатации и гнета самодержавия происходил одновременно и при поддержке друг друга, антифеодальные и антицаристские устремления трудящихся горцев сливались в единый поток недовольства», — заключают авторы²².

Традиционно авторы разводят понятия деспотичного «царизма» и «русского народа», который в их понимании был исключительно прогрессивным. Авторы заявляют о том, что главной причиной активизации политики России на Кавказе был захват новых земель с целью «расширения сферы феодальной эксплуатации»²³.

Более сложную и рельефную картину генезиса войны предлагают для изучения школьникам Ставрополья. Наиболее важной причиной здесь называют геополитические, так как Кавказ оказался в зоне интересов трех держав — России, Турции и Персии. Таким образом Кавказская война оказывается вписанной в контекст русско-турецких и русско-персидских войн первой трети XIX века. При этом автор подчеркивает, что благие намерения империи по прекращению набегов и работорговли, а также переселение горцев, вызывали их недовольство, что также послужило катализатором будущей войны²⁴.

²² *Гаджиев В. Г., Шигабуудинов М. Ш.* История Дагестана для 9 класса. Учебное пособие. Махачкала, 1993. С. 38.

²³ *Чирг А. Ю., Емтыль Р. Х.* История Адыгеи (XVIII — 60-е годы XIX в.). Учебник для 8 класса общеобразовательных учреждений. Майкоп, 2002. С. 71.

²⁴ *Кругов А. И.* Ставропольский край в истории России (конец XVIII — начало XXI в.): Региональный учебник для 10–11 классов общеобразовательных учреждений. М., 2006. С. 16.

Для каждого из Северо-Кавказских регионов характерны свои акценты и доминирующие события Кавказской войны. Для Ингушетии — это назрановское восстание весны — лета 1858 г., связанное с попытками создания российскими властями крупных ингушских населенных пунктов и политикой переселения²⁵. Для Дагестана — это создание имамом Шамилем теократического государства на части территории нагорного Дагестана и Чечни. Это квазигосударственное образование становится неким гиперболизированным эталоном: если верить авторам учебника, имамат «занимал обширную территорию» и опирался на разветвленную систему управления²⁶.

Однако в учебниках «национальных» регионов трудно найти информацию о мирных контактах между горцами и российскими войсками: здесь не нашлось места строительству дорог или созданию меновых дворов. У читателя создается впечатление, что на протяжении полувека ежедневно происходили боевые действия. За рамками авторского внимания остался такой феномен жизни черкесов как «наездничество», который являлся особым маркером в рассматриваемый период²⁷. Но именно эти сюжеты помогли бы показать школьникам всю сложность и неоднозначность взаимоотношений в регионе.

Особое место занимает идеологическая оболочка движения горцев, представленная мюридизмом. В духе советской историографии авторы трактуют его как учение о самосовершенствовании, дополненное идеями борьбы с «угнетателями-неверными»²⁸.

Достаточно интересно, что школьные учебники не обходят щекотливый для историографии вопрос об участии в войне горцев на стороне Российской империи. Ингушские школьники узнают, что иррегулярные соединения, составлявшие Назрановскую милицию, принимали участие на стороне русских войск на протяжении

²⁵ Долгиева М. Б., Дзуматова З. Р., Агиева Л. Т. и др. Указ. соч. С. 6–7.

²⁶ Гаджиев В. Г., Шигабудинов М. Ш. Указ. соч. С. 47–49.

²⁷ Цыбулькикова А. А. «История Адыгеи» в 8 классе // Школьные учебники «История Адыгеи»: «за» и «против» / сост. Д. В. Жилияев. Армавир, 2003. С. 18.

²⁸ Гаджиев В. Г., Шигабудинов М. Ш. Указ. соч. С. 39.

всей войны. Большое внимание авторы уделяют ее действиям, направленным против отрядов имамов Гази-Мухаммеда и Шамиля. Особо артикулируется награждение Назрановского общества почетным военным знаменем²⁹. А ученики кабардино-балкарских школ могут узнать о том, что кабардинские феодалы оказывали значительную поддержку русской администрации, за что неоднократно премировались и получали офицерские звания³⁰.

Удивительно, но в учебниках, изданных в начале 2000-х гг., все еще можно встретить цитаты из К. Маркса и Ф. Энгельса. Например, авторы учебника по истории Адыгеи приводят высказывание классиков, характеризующие храбрость черкесов³¹, а кубанские историки — характеристику политики России в регионе³².

Среди череды имен и фамилий, мелькающих на страницах учебников, особое место во всех региональных изданиях занимают два антипода — Алексей Петрович Ермолов и имам Шамиль. Обоим посвящены персональные разделы. Здесь чрезвычайно интересно посмотреть на образ генерала Ермолова, транслируемый со страниц учебников «национальных» регионов, и на образ Шамиля, представленный в учебных изданиях так называемых «русских» регионов.

Говоря о создании имамата, Б. А. Трехбратов называет Шамиля «выдающимся государственным и военным деятелем»³³. Отдельный фрагмент под заголовком «Личность» можно найти об имаме в учебнике по истории Ставропольского края, из которого выясняется история детства будущего имамата, а также особенности жестких порядков, введенных им на подконтрольных территориях. Среди наиболее важных преобразований, проведенных Шамилем, называется отмена крепостного права³⁴. То есть рисуется образ жестко-

²⁹ Долгиева М. Б., Дзуматова З. Р., Агиева Л. Т. и др. Указ. соч. С. 4.

³⁰ Бекалдиев М. Д. Указ. соч. С. 129.

³¹ Чирг А. Ю., Емтыль Р. Х. Указ. соч. С. 88.

³² Трехбратов Б. А., Бодяев Ю. М. История Кубани (конец XVIII–XIX век): Учебник для 8 класса общеобразовательных учреждений. Краснодар, 2005. С. 64.

³³ Трехбратов Б. А., Бодяев Ю. М. Указ. соч. С. 65.

³⁴ Кругов А. И. Указ. соч. С. 20.

го, но в целом справедливого руководителя государства, несмотря на введенную им смертную казнь, жестокое обращение с пленными и разорение аулов, отказывавшихся подчиняться.

Иной образ А. П. Ермолова создан на страницах «национальных» учебников, с именем которого связывают «усиление репрессий и борьбы против горцев»³⁵, а сам он «вошел в историю как сторонник беспощадных мер и порабощения народов Кавказа»³⁶. Стоит заметить, что предпринимаемые генералом меры четко шли в русле имперской политики и поставленных перед ним императором задач по усмирению «непокорных горцев». Общей тенденцией этих учебников являются демонизация образа русской армии, которая совершает исключительно «карательные» операции, и романтизация горцев, которые только «героически сопротивляются». Все это составляет, пожалуй, главные характеристики противоборствующих сторон.

Совершенно по-разному расставлены акценты в текстах учебников, касающихся окончания Кавказской войны. Например, болезненный для Ингушетии земельный вопрос и здесь оказался на первом месте. Авторы отмечают, что итогом стало создание казачьих станиц на данной территории с целью разделения горных и равнинных ингушей: «Ингуши оказались в полной экономической зависимости от казаков, будучи запертыми в горах и обреченными на тяжелое существование»³⁷.

Для учебников регионов Северо-Западного Кавказа главной доминантой является переселение части адыгских племен в пределы Османской империи. Этот процесс называется «национальной трагедией»³⁸, приводятся просто фантастические цифры переселившихся, достигающие полутора миллионов человек³⁹. Более панорамную картину можно найти в учебниках по истории Кубани. Авторы

³⁵ *Бекалдиев М. Д.* Указ. соч. С. 122

³⁶ *Чирг А. Ю., Емтыль Р. Х.* Указ. соч. С. 67.

³⁷ *Долгиева М. Б., Дзуматова З. Р., Агиева Л. Т. и др.* Указ. соч. С. 8.

³⁸ *Калмыков И. Х., Керейтов Р. Х., Кунижева Л. З. и др.* Народы Карачаево-Черкесии: история и культура. Учебное пособие для 10–11 классов общеобразовательных учреждений. Черкесск, 1998. С. 451.

³⁹ *Чирг А. Ю., Емтыль Р. Х.* Указ. соч. С. 90.

сообщают о том, что рубка просек, разорение аулов и переселение адыгских племен «приняли широкие масштабы». И уже в 1860 г. началось выполнение плана графа Н. И. Евдокимова, суть которого состояла в выселении горцев на удобные для контроля равнинные территории и окружение их аулов казачьими станицами⁴⁰.

Наиболее взвешенная оценка итогов войны предлагается к изучению в Ставропольском крае. Автор учебника отмечает их противоречивость: с одной стороны, ускорение темпов экономического и культурного развития края, прекращение работорговли и набегов, с другой стороны — эмиграция большей части населения в Турцию и подрыв мощи империи⁴¹.

Любая война — это кровь и жертвы. Стоит ли о них знать школьникам? Несомненно. Но приходится признать, что представленная на страницах большинства региональных учебников картина Кавказской войны далека от объективности. Она однобока и, как правило, чрезвычайно прямолинейна. Авторы не находят полутонов для того, чтобы описать противостояние между горцами и российской армией, остаются за рамками повествования мирные формы интеграции. Можно констатировать, что учебники «национальных» регионов юга России этноцентричны, в них часто можно найти элементы «национального превосходства». С другой стороны, учебные пособия «русских» регионов (Кубани и Ставрополья) демонстрируют большую объективность в подаче материала, складываемая ими мозаика показывает как положительные черты включения Северного Кавказа в состав империи, так и отрицательные последствия.

Сводить взаимоотношения народов Северного Кавказа с Российской империей в первой половине XIX века лишь к перманентной войне — это значит идти против исторической правды.

⁴⁰ *Трехбратов Б. А., Бодяев Ю. М.* Указ. соч. С. 90.

⁴¹ *Кругов А. И.* Указ. соч. С. 22.

«Своя, чужая, ничья...»: Гражданская война в современных образовательных дискурсах

Аннотация: В статье анализируются дискурсивные стратегии отражения памяти о Гражданской войне в современных учебниках Российской Федерации, Украины и Беларуси. Автор анализирует амбивалентность памяти о военных конфликтах в конструировании национальной идентичности, уделяя особое внимание проблематичности Гражданской войны и выстраиванию стратегий по ее нейтрализации, частичному или полному отчуждению. На основании схемы ролей участников военного конфликта, предложенной А. Ассман, определяются дискурсивные стратегии трансформации памяти о Гражданской войне на постсоветском пространстве.

Ключевые слова: коллективная память, образовательный дискурс, Гражданская война, мемориализация, военный конфликт.

Память о военных конфликтах имеет большое значение для выстраивания идентичности как национальных, так и различных локальных сообществ, для которых позиционирование себя в рамках координат «свои–чужие» имеет определяющее значение. При этом необходимо признать, что военные конфликты в коллективной памяти могут играть двоякую роль. С одной стороны, они могут способствовать консолидации сообщества — в том случае, если сохраняющийся в памяти и регулярно актуализируемый военный конфликт

Аникин Даниил Александрович — канд. филос. наук, доцент кафедры истории и теории политики Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова, доцент кафедры теоретической и социальной философии Саратовского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского.

Исследование выполнено за счет гранта РФФИ «Конструирование исторической памяти о военных конфликтах в сетевых сообществах: базовые нарративы, типы идентичности, политические риски» (проект № 19-011-00833 А).

имел место с неким внешним врагом. В зависимости от результатов войны обращение к ней будет осмысливаться как повод либо для национальной гордости, либо для установления национальной вины¹.

Но не менее значима и деструктивная функция военных конфликтов, которая проявляется в тех ситуациях, когда линия противостояния проходит внутри сообщества, но при этом травматический опыт не может быть полностью устранен из национального историописания. Это порождает потребность в выборе стратегий его присвоения, освоения или частичного отчуждения. В качестве примера можно привести осмысление Великой Отечественной войны в украинском обществе, когда новый политический контекст приводит к «расколу» памяти и, соответственно, к жесткой конкуренции стратегий мемориализации.

Как правило, подобная деструктивная тенденция проявляется при смене государственности, что и имело место в связи с распадом Советского Союза: память о тех или иных военных событиях, используемая прежде для легитимации сложившегося государственного порядка, теперь оказалась неудобной и откровенно деструктивной для новых государств. Они оказались вынуждены исходить из более сложной конфигурации мемориальных стратегий и транслирующих их политических акторов.

Но не менее любопытной является иная траектория трансформации памяти о военных конфликтах, которая связана с переосмыслением роли и места Гражданской войны во вновь формирующихся концепциях национальной памяти. И здесь огромное значение приобретает то историографическое наследие, с которым приходится иметь дело авторам учебников и их политическим заказчикам, а именно сложившийся на уровне официальных образовательных практик канон памяти о Гражданской войне, отражающийся в практиках поминовения, архитектурных и скульптурных воплощениях, художественных образах и т. д.

¹ Буллер А., Личенко А.А. Как писать историю поражений? Стратегии нарратива школьного учебника истории в контексте современного морального дискурса // Преподавание военной истории в России и за рубежом: сб. ст. / под ред. К. А. Пахалюка. М.; СПб., 2018. С. 47–49.

В рамках данной статьи предметом исследования будут являться стратегии переосмысления памяти о Гражданской войне в образовательных дискурсах Российской Федерации, Украины и Беларуси. Методологическим основанием является схематизация акторов военных конфликтов, которая была предложена А. Ассман². В отличие от расхожего выражения, согласно которому «история пишется победителями», что означает возможность выделения в анализе военного конфликта одной оси координат — победители/побежденные, германский исследователь предлагает дополнить такое линейное восприятие дополнительной осью — жертвы/преступники: «Каждая категория соотносится с определенной формой памяти. Если побежденные являются участниками военных действий, то для жертв нет соответствия по принципу равного участия. Наряду с побежденными в истории существуют жертвы, например: вывезенные из Африки рабы, истребленные огнестрельным оружием и зараженные инфекциями коренные жители различных континентов, жертвы армянского геноцида, развязанного в тени Первой мировой войны, а также жертвы геноцида против европейских евреев и цыган, и, наконец, жертвы геноцида среди ряда социальных меньшинств, развязанного уже в тени Второй мировой войны»³. Иначе говоря, различие побежденных и жертв может строиться на сознательности/случайности их включенности в боевые действия. Причем, что характерно, образ себя как жертвы становится для сообщества способом исключить себя из активных участников военного конфликта, а сам конфликт в этом случае начинает рассматриваться как неумолимые «жернова истории», травмирующие еще не сформированную национальную государственность.

Получившаяся в результате подобного дополнения схема позволяет более вариативно рассматривать описание военных конфликтов в образовательной литературе, поскольку, например, образ победителей приобретает определенную амбивалентность.

² Ассман А. Забвение истории — одержимость историей. М., 2019. С. 224–228.

³ Там же. С. 225.

Он может «отягощаться» подчеркиванием понесенных жертв и, соответственно, моральной оправданности победы, а может сознательно игнорировать жертвенные коннотации, сосредотачиваясь исключительно на позитивных аспектах завершения военного конфликта.

Возвращаясь с учетом данной методологической схемы к анализу Гражданской войны, хочется отметить, что советская мемориальная политика реализовывалась в гораздо более простых условиях, нежели мемориализация Гражданской войны в США, поскольку предполагала четкую схему разделения виновников/побежденных и победителей. В советских учебниках уже к 1937 году окончательно складывается стройная концепция, сознательно игнорирующая различные варианты определения «точки отсчета», в том числе отдельные высказывания В. И. Ленина, и выставляющая на передний план не борьбу различных стратегий развития российского общества, а консолидированное выступление врагов против молодого советского государства.

В «Кратком курсе истории СССР» эта мысль озвучивается следующим образом: «Весной 1918 года чехословаки, взятые в плен русскими во время мировой войны, при поддержке Франции подняли контрреволюционное восстание против советской России. Эсеры и меньшевики вместе с чехословаками захватили часть Поволжья, Урал и Сибирь. Летом 1918 года в Архангельске на Белом море англичане высадили десант своих войск и помогли здесь белогвардейцам свергнуть советскую власть. Во Владивостоке высадили десант японцы. Все эти буржуазные государства, начавшие войну против советской власти, назывались тогда Антантой, что значит союз, или союзники»⁴. В контексте подобной схемы мятеж чехословацкого корпуса представлялся более логичной точкой отсчета Гражданской войны, поскольку, во-первых, означал наличие новой государственности, нацеленность против которой белогвардейцев автоматически приобретала деструктивный характер, а во-вторых, добавлял немаловажный аспект заинтересованности иностранных

⁴ Краткий курс истории СССР / под ред. А. В. Шестакова. М.: Учпедгиз, 1937. С. 198.

государств в крахе советской власти, реализуемый в дальнейшем уже посредством планомерной интервенции.

Подобная схема, благополучно просуществовавшая до краха Советского Союза и отраженная в многочисленных линейках учебников, позволяла свести потенциально травматическую коллективную память к четкой дихотомии: белогвардейцы и иностранные интервенты как побежденные преступники (виновники развязывания Гражданской войны и организаторы «белого террора»), красногвардейцы — безусловные победители (защитники государства, сохраняющего свою политическую суверенность и преемственность). Любопытно, что дополнительным стимулом для сохранения и укрепления данной схемы стала романтизация и мифологизация Гражданской войны в культуре «оттепели» (можно вспомнить хотя бы «комиссаров в пыльных шлемах» Б. Окуджавы или ремейк «Красных дьяволят», превратившийся в культовый советский фильм про «неуловимых мстителей»). Для поколения «шестидесятников», не отказавшихся от коммунистических иллюзий, героизация Гражданской войны сознательно противопоставлялась периоду сталинских репрессий, жертвами которых стали многие из персонажей этой войны.

Но эта схема стала подвергаться существенной деконструкции уже в конце 1980-х гг., когда кризис советского государства и советского исторического дискурса, сопровождаемый публикацией эмигрантской прессы и недоступных прежде документов, привел к усилению внимания к Белому движению. Однозначно негативное восприятие белогвардейцев больше не соответствовало общественным ожиданиям (по крайней мере, среди значительной части интеллигенции, выступившей «двигателем» демократических преобразований), но и излишняя их идеализация шла слишком вразрез с устоявшимися историческими конструкциями.

Российская Федерация: между трагедией и победой

Для Российской Федерации, ставшей не только юридическим преемником СССР, но и перенявшей во многом ее исторический дискурс, Гражданская война превратилась в потенциально травми-

ческое событие, которое невозможно вычеркнуть из официальной истории без ущерба для связности исторического нарратива, но и выстроить четкую позицию по поводу нее означает способствовать дополнительным культурным расколам в российском обществе.

На официальном уровне это противоречие наиболее явно отразилось в Концепции нового учебно-методического комплекса по отечественной истории (2015), в которой в разделе «Гражданская война и ее последствия» была сформулирован пункт «Гражданская война как общенациональная катастрофа»⁵. Правда, значительная часть формулировок в данном разделе содержит четкую преимственность по отношению к советскому образовательному дискурсу, в частности, отдельный упор на восстание чехословацкого корпуса и причины победы Красной армии. Таким образом, даже на уровне стандарта была зафиксирована определенная двойственность в описании Гражданской войны. С одной стороны, сам формат общенациональной трагедии предполагает, что жертвами конфликта являются обе стороны, а победа в конкретный исторический момент нивелируется трагическими последствиями национального раскола. С другой стороны, официальная риторика оказывается неспособна оторваться от образа победы, пусть даже в Гражданской войне, поэтому сохраняется определенное предпочтительное отношение в сторону Красной армии и советской государственности.

Поскольку в российском образовательном пространстве присутствует несколько линеек учебников, то имеет смысл сравнить репрезентации Гражданской войны по следующим критериям: структура раздела, посвященного данной теме; язык повествования, использование эвфемизмов или метафор для смягчения/усиления суггестивного эффекта; визуальный ряд.

В учебнике О. В. Волобуева для 10 класса, выполненном в соответствии с новым историко-культурным стандартом, тематика

⁵ Концепция нового учебно-методического комплекса по отечественной истории // <https://historyrussia.org/proekty/kontseptsiya-novogo-uchebno-metodicheskogo-kompleksa-po-otechestvennoj-istorii/istoriko-kulturnyj-standart> (дата обращения: 15.09.2019).

Гражданской войны также страдает определенной противоречивостью. Несмотря на перечисление в тексте соответствующей главы всего перечня фамилий, предусмотренных ИКС, нетрудно заметить, что приоритет отдается представителям Красной армии: про М. В. Фрунзе упоминается, что он «зарекомендовал себя талантливым полководцем», В. К. Блюхер, М. Н. Тухачевский, В. И. Чапаев охарактеризованы как «вышедшие из народных масс и ставшие популярными героями красные командиры» (что особенно удивительно по отношению к дворянину М. Н. Тухачевскому)⁶. Описание действий представителей Белого движения является более сдержанным и нейтральным. В тексте параграфа присутствуют сведения о «рассказывании», но при этом упор все-таки сделан на негативные стороны власти белогвардейцев, что и способствовало победе Красной армии. Значительное внимание (и в этом тоже проявляется преемственность по отношению к советскому дискурсу) уделяется иностранной интервенции.

Вместе с тем визуальный материал учебника предлагает достаточно разносторонний взгляд на стороны конфликта, в частности, наряду с традиционными советскими иллюстрациями «Трубачи Первой конной» и «Заседания комитета бедноты» присутствует и альтернативный взгляд — белогвардейский плакат «В жертву Интернационалу»⁷.

Немного другой вариант репрезентации Гражданской войны представлен в учебнике под редакцией А. В. Торкунова, где больший упор сделан на реабилитацию Белого движения⁸. В структуре главы, посвященной Гражданской войне, отдельно выделен параграф «Террор красный и белый: причины и масштабы», где даже на уровне количественных показателей происходит уравнивание жертв с одной и другой стороны: 500 крестьян, убитых казачьими атаманами в Сибири, и 500 заложников, расстрелянных

⁶ Волобуев О. В. История России: начало XX — начало XXI века. 10 класс. М., 2016. С. 69–71.

⁷ Там же. С. 64, 70, 73.

⁸ История России. 10 класс / под ред. А. В. Торкунова. М.: Просвещение, 2016. С. 58–70.

Петроградской ЧК⁹. Используемая в тексте главы терминология выдержана в нейтральных тонах, подчеркивается победа Красной армии, а одной из причин называется использование образа иностранной интервенции, что позволило большевикам представить себя в качестве защитников Родины¹⁰.

С точки зрения визуального ряда учебник Торкунова также более наглядно репрезентирует белую армию — представлен не только плакат Белого движения, но и фотография Колчака. Используемые фотографии Красной армии отражают не героический, а, скорее, повседневный образ военных действий — привоз хлеба крестьянами, переправа через Буг.

Можно констатировать, что в изложении Гражданской войны в российских школьных учебниках проявляется «фигура умолчания». Вместо целостной и непротиворечивой точки зрения в российском образовательном дискурсе проявляется двойственная репрезентация данного военного конфликта, в описании которого по-прежнему присутствует образ Победы, что обеспечивает позитивный аспект восприятия, но также и осуществляется виктимизация участников конфликта. Возникает парадоксальная ситуация: в российской интерпретации Гражданской войны есть победители и есть жертвы, но при этом сознательно игнорируется вопрос о виновниках/преступниках. Привычные образы белогвардейцев, зверствующих над местным населением, уже покинули страницы учебников, упоминания о красном терроре скрываются за эвфемизмами вроде «расказачивания», поэтому прямые виновники в образовательном дискурсе отсутствуют. Отдельным пунктом упоминается иностранная интервенция, но и она не выступает в качестве виновника Гражданской войны, в учебнике А. В. Торкунова она оказывается, скорее, невольным соучастником победы Красной армии, поскольку стала поводом для пробуждения патриотического духа, сыгравшего на руку большевикам.

⁹ Там же. С. 65.

¹⁰ Там же. С. 68.

Украина: от Гражданской войны к освободительному движению

Практически параллельно с Россией реформативное свое образовательное дискурсивное осуществила и Украина. В новой программе для образовательных учреждений, утвержденной Министерством образования и науки Украины 14 июля 2016 г., тема, по хронологии соответствующая периоду Гражданской войны, названа следующим образом: «Борьба за украинскую независимость»¹¹. Естественно, подобная трактовка значительно сужает описание причин, хода действий и последствий Гражданской войны, во-первых, ограничивая описываемые события территорией будущей Украины (или тех государственных образований, которые вписываются в ее национальную идентичность, — например, Западно-украинской народной республики), а во-вторых, смещая акцент собственно с Гражданской войны на освободительное движение.

Показательно, что в тексте приблизительной программы обозначается стремление уклониться от травматического восприятия Гражданской войны, сведя ее к процессам, не имеющим непосредственного отношения для украинской идентичности. С точки зрения авторов программы, оперативно воплотившейся в новую линейку учебников, для украинской национальной истории данный период может трактоваться как последовательная смена денкинского и большевистского режимов, борющихся друг с другом за власть и препятствующих, тем самым, утверждению украинской государственности.

В учебнике О. К. Струкевича «История Украины» для 10 класса тенденция национализации Гражданской войны еще более отчетливо проявляется в названиях параграфов, также приобретающих не столько политический, сколько уже национальный характер: «Российско-большевистская оккупация Украины», «Деникинский режим в Украине», «Война союзных украинско-польских войск

¹¹ ПРОГРАМА для загальноосвітніх навчальних закладів. ІСТОРІЯ УКРАЇНИ. 10–11 КЛАСИ. Рівень стандарту (затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 14.07.2016 року № 826).

против большевиков в 1920 году»¹². Особое значение уделяется фигуре Нестора Махно, который практически отсутствовал в советском образовательном дискурсе, точнее говоря, наделялся исключительно негативными коннотациями. Теперь же его неопределенная политическая позиция в координатах Гражданской войны неожиданно приобретает вполне отчетливое обоснование, а именно отстаивание принципов украинской государственности и готовность ради этой цели к временным компромиссам с большевистским режимом. В условиях достаточно скудного визуального ряда учебника О. К. Струкевича, показательным является наличие фотографии Н. Махно наряду с некоторыми другими борцами за независимость Украины.

Интересным представляется еще один аспект, связанный с переосмыслением в украинских учебниках важного эпизода советского дискурса о Гражданской войне, а именно — советско-польского конфликта. С точки зрения национально-освободительной борьбы данный конфликт трактуется в тексте учебника как совместная борьба польских и украинских войск против большевиков, причем, несмотря на негативное завершение этой войны для советского государства, ее итоги в украинских учебниках также трактуются негативно, поскольку попытки восстановления независимости оказались безуспешными, а части Украинской народной армии были интернированы в Польше¹³.

Таким образом, для украинского исторического дискурса Гражданская война естественным образом трансформируется в борьбу за независимость государства, что позволяет избежать расколов национальной идентичности, попутно выражая одинаково негативную позицию по отношению к двум «режимам», воспрепятствовавшим становлению украинской государственности — большевистскому и деникинскому. Украина в таком дискурсе предстает в роли жертвы, в том время как Красная армия и белая армия являются одинаковыми преступниками, а сам дискурс о Гражданской войне переформатируется в национальную трагедию несостоявшегося

¹² Струкевич О. К. История Украины. 10 класс. Киев, 2018. С. 82–92.

¹³ Там же. С. 94.

государства, причем виктимизация не сопровождается позитивными коннотациями, поскольку итогом описываемых событий становится не справедливое возмездие со стороны жертвы преступникам, а подчинение украинского народа победившему «преступному режиму». Вместе с тем травматизация национально-освободительного движения добавляет в содержание учебника сильный моральный аспект допущенной несправедливости и необходимости восстановления исторической правды. Гражданская война, переформатированная в неудавшуюся борьбу за независимость Украины, становится одним из краеугольных камней виктимизированного национального дискурса.

Беларусь: призрак Гражданской войны

Специфика положения Беларуси связана с тем, что на ее территории во время Гражданской войны не осуществлялось масштабных военных действий (за исключением войны с Польшей), что позволило достаточно безболезненно исключить данный конфликт из национального исторического дискурса. Точнее говоря, возникла достаточно парадоксальная ситуация, когда на уровне понятия термин «Гражданская война» в образовательной белорусской литературе сохраняется, но само содержание уже этому термину не соответствует. Это обстоятельство хорошо иллюстрируется в учебнике Е. К. Носика, где один из параграфов носит название «Белорусская государственность в условиях Гражданской войны», но в одном из вопросов на повторение к данному параграфу звучит любопытная формулировка «Назовите хронологические рамки Гражданской войны и иностранной интервенции *в России* (курсив мой. — Д. А.)»¹⁴. При том, что в самом параграфе речь идет о советско-польской войне, что вполне логично, поскольку военные действия разворачивались как раз на территории Беларуси. Поэтому и получается, что,

¹⁴ Носик Е. К. История Беларуси. 1917–1945. Учебное пособие для 10 класса учреждений общего среднего образования с русским языком обучения. Минск, 2012. С. 38.

как таковой, Гражданской войны в образовательном дискурсе Беларуси практически нет, а фактологический ряд сводится к описанию борьбы белорусского народа (совместно с советскими войсками) против военной интервенции со стороны Польши.

В образовательном дискурсе характерно представление Беларуси как жертвы, но жертвенность (в отличие от ситуации на Украине) здесь приобретает иное значение, поскольку подчеркивается, что военная экспансия Польши на белорусские земли хоть и привела к существенным территориальным потерям, но не завершилась полным уничтожением белорусской государственности. Сохранив автономию в составе Советского Союза, Беларусь смогла сохранить национальную идентичность, что и стало залогом не только последующего возвращения исконных земель, но и приобретения независимости. Поэтому образ Беларуси в национальном историческом дискурсе — это жертва/победитель, причем победа оказывается результатом своевременного союза Беларуси и РСФСР.

Показательно то, каким образом в белорусском учебнике дается оценка территориальным потерям Беларуси в ходе советско-польской войны: «Итогом Гражданской войны и иностранной интервенции являлось то, что территория Беларуси оказалась разделенной на три части: ее западная часть находилась в составе Польши, восточная — в составе РСФСР, и только 6 уездов Центральной Беларуси составили территорию ССРБ»¹⁵. Несмотря на кажущееся уравнивание РСФСР и Польши в качестве военных интервентов, общий настрой учебника, несомненно, более позитивен по отношению к советской власти, что демонстрируется даже в сочувственных характеристиках по поводу поражения советских войск в войне с Польшей: «Красная армия потерпела поражение. Десятки тысяч советских солдат и офицеров попали в плен и были уничтожены польскими властями путем чудовищных издевательств над ними, голода и холода»¹⁶. Таким образом, исторический нарратив Беларуси демонстрирует более компромиссную позицию по отношению к Советскому государству, подчеркивая добровольный характер

¹⁵ Там же. С. 40.

¹⁶ Там же. С. 39.

вхождения в это государственное образование и позитивный характер сотрудничества с ним, по крайней мере, с точки зрения наиболее важной в тот момент польской угрозы.

* * *

Можно констатировать, что переосмысление Гражданской войны в России демонстрирует широкую вариативность стратегий, избранных государствами, возникшими на обломках Советского Союза, для освоения исторического опыта и его приспособления к нуждам национальной идентичности. В наиболее сложном положении оказалась Российская Федерация, что было вызвано ее преемственностью по отношению к СССР не только в юридическом, но и в историческом смысле. Гражданская война осталась в российском образовательном дискурсе, но превратилась в серьезный камень преткновения на пути создания целостного и консолидирующего национального нарратива, поэтому оптимальной (или, точнее говоря, наименее худшей) стратегией оказался отказ от общественной рефлексии, двойственность позиции в оценке Гражданской войны между стремлением сохранить позитивный смысл победы и признанием трагичности самого факта общественного раскола.

Украина и Беларусь оказались в более выигрышном положении, поскольку оказались избавлены от необходимости обязательного включения Гражданской войны в собственные исторические нарративы. Украина сделала акцент на национализации нарратива, превратив, по сути, повествование о Гражданской войне в рассказ о неудавшейся попытке создания и сохранения государственной независимости и национального суверенитета. В построенном на этих принципах историческом дискурсе Украина выбирает для себя роль жертвы, отмежевываясь от обеих сторон Гражданской войны — как от большевистского, так и от деникинского режима. Беларусь занимает более компромиссную позицию, сводя Гражданскую войну к борьбе с Польшей, причем образ жертвы дополняется в данном случае еще и символикой одержанной победы (пусть даже и в составе Советского Союза), что позволяет придать историческому дискурсу определенный позитивный смысл.

Хочется отметить, что данный анализ обладает потенциалом дальнейшего расширения и на другие страны, относящиеся

к постсоветскому пространству, которые также вынуждены иметь дело с переработкой — более или менее сильной — советского исторического дискурса, посвященного Гражданской войне. В частности, не менее интересным представляется анализ отражения борьбы с басмачами в 1920-е гг. в современных учебниках среднеазиатских государств, а также борьбы с военной интервенцией в Закавказье.

Между достоверностью и идентичностью: преподавание истории антоновщины в тамбовских школах

***Аннотация.** В статье на основе материалов уроков и школьных презентаций показаны особенности преподавания истории антоновщины в тамбовских школах. Отмечаются следующие проблемы: смешение терминов и понятий разных теоретико-методологических парадигм, фактические ошибки и неточности, ограниченность исследовательской оптики, эмоциональность изложения.*

Ключевые слова: антоновщина, крестьянское восстание 1920–1921 гг., малая гражданская война, Гражданская война, Тамбовское восстание, преподавание истории в школе, военная история.

Рабочие программы по истории для 11 класса выделяют на изучение Революции и Гражданской войны всего 5 часов. За это время очень сложно познакомить учащихся со всеми событиями 1917–1922 гг., каждое из которых, в силу его влияния на последующую историю и общей дискуссионности, достойно отдельного занятия. Содержание Гражданской войны в современных учебниках истории помещается в один или два параграфа. Период Гражданской войны делится на этапы, в соответствии с которыми рассматриваются боевые действия, решающие сражения, причины победы красных¹. Представляется, что подобного изложения недостаточно

Головашина Оксана Владимировна — канд. ист. наук, доцент кафедры философии и методологии науки Тамбовского государственного университета имени Г. Р. Державина, научный сотрудник Томского государственного университета.

Исследование подготовлено при поддержке гранта РНФ № 19-18-00421 «Проблема исторической ответственности: этико-нормативные основания, дискурсивные практики и медиарепрезентации».

¹ Чубарьян А. О., Данилов А. А., Пивовар Е. И. и др. История России, XX — нач. XXI века. 11 класс: учебник для общеобразоват. учреждений / под ред.

для понимания этого периода, однако учебный план не позволяет увеличить количество времени, уделяемого на изучение Гражданской войны. Обращение к региональным аспектам истории в рамках изучения исторического краеведения, внеклассных и внешкольных мероприятий, а также исследовательской деятельности школьников может быть выходом, позволяющим нивелировать отрицательные аспекты уменьшения количества часов на изучение истории в школе, а также способствовать развитию интереса к прошлому своей страны, региона, а через это — формированию гражданской и национальной идентичности. Использование местного материала в качестве конкретизации и/или иллюстрации общенациональной истории облегчает усвоение курса дисциплины, способствует более глубоким и крепким знаниям.

В предлагаемой статье на примере изучения крестьянского восстания в Тамбовской области в 1920–1921 гг. будет проанализировано: 1) как соотносится друг с другом федеральный и региональный нарратив о Гражданской войне вообще и малой гражданской войне в частности; 2) какие особенности и трудности связаны с преподаванием истории антоновщины в регионе, какие варианты их преодоления возможны.

Основными источниками стали конспекты уроков и внеклассных мероприятий, размещаемых учителями в тематических социальных сетях и на личных сайтах, а также презентации, доклады, которые подготовили школьники по интересующей нас тематике. В качестве дополнительной информации были также использованы современные публикации, посвященные различным аспектам исследования антоновщины, школьные учебники истории, рабочие программы, учебник по историческому краеведению Тамбовской области.

На историографию антоновщины повлияли изменения социально-политических условий и ввод новых источников в оборот.

А.О. Чубарьяна. М.: Просвещение, 2011. С. 64–72; *Волобуев О.В., Клоков В.А., Пономарев М.В., Рогожкин В.А.* История. Россия и мир. 11 класс. Базовый уровень: учебник для общеобразоват. учреждений. М.: Дрофа, 2013. С. 65–75; *Загладин Н.В., Петров Ю.А.* История. Конец XIX — начало XXI века: учебник для 11 класса общеобразовательных учреждений. М.: Русское слово, 2014. С. 102–115.

Трактовка событий 1920–1921 гг. как «мятежа», возникновение которого связывалось, прежде всего, с деятельностью оппозиционных движений², была предопределена выходом краткого курса «Истории ВКП(б)», который задал рамки для единственно возможной дискурсивной стратегии последующих исследователей во времена СССР. В 1990-е гг., в связи с социально-политическими изменениями и публикацией новых источников³, расширяется предметное поле исследований. Появляются работы, посвященные политической программе Союза трудового крестьянства,⁴ личности А.С. Антонова⁵, демографическим аспектам восстания⁶. Переосмысление некоторых аспектов советского прошлого привело к поиску новых теоретико-методологических рамок исследования. Вместо «мятежа» антоновщина осмысливается в контексте аграрной революции,⁷ крестьянской революции, «Большого Восстания»⁸. Однако необходимо заметить, что распространение терминов «народное сопротивление», «антибольшевистское движение»⁹, «крестьянское

² Михалев Г.Н. Разгром кулацко-эсеровского мятежа в Тамбовской губернии // Ученые записки ТГПИ. Тамбов, 1941. Вып. 1. С. 31–61.

³ Крестьянское восстание в Тамбовской губернии в 1919–1921 гг. («Антоновщина»): Документы и материалы. Тамбов, 1994.

⁴ Есиков С.А., Канищев В.В. Антоновский нэп. (Организация и деятельность «Союза трудового крестьянства» Тамбовской губернии 1920–1921 гг.) // Отечественная история. 1993. № 4. С. 69–71.

⁵ Самошкин В.В. Александр Степанович Антонов // Вопросы истории. 1994. № 2. С. 66–76.

⁶ Дьячков В.Л. Природно- и социально-демографические факторы роста крестьянской агрессии в первой трети XX в. (Тамбовский случай) // История и современность. 2014. № 3. С. 128–141.

⁷ Данилов В.П. Аграрные реформы и аграрная революция в России // Великий незнакомец: Крестьяне и фермеры в современном мире. М., 1992; Данилов В.П. Крестьянская революция в России. 1902–1922 гг. (О первых результатах исследований по коллективному проекту) // Гуманитарная наука в России: Соросовские лауреаты. История, археология, культурная антропология и этнография. М., 1996. С. 53–58.

⁸ Булдаков В.П. Красная смута. Природа и последствия революционного насилия. М., 1997.

⁹ Сазонов В.В. У истоков крестьянского восстания на Тамбовщине // Вопросы истории. 2001. № 4. С. 75–83.

повстанчество», частично перешедших в современные работы из дискурса Гражданской войны, эмигрантской историографии и западных публикаций, оказывается не столько следствием современного переосмысления исследуемых событий, но и показателем смены политической конъюнктуры. Если в советской историографии доминировали негативные оценки восстания, то в современных публикациях негатив, в основном, на стороне тех, кто подавлял антоновщину, — сегодня довольно мало качественных работ, в которых авторы смогли удержаться от однобоких эмоциональных оценок. Несмотря на довольно обширную современную историографию и расширение предметного поля, приходится констатировать, что зачастую осмысление событий заменяет смена одной мифологемы на другую. Это оказывает влияние на трактовку антоновщины в учебной литературе.

Историческое краеведение не является частью обязательной образовательной программы в Тамбовской области. В качестве регионального аспекта это дисциплину изучают в 7–9-х классах, на курс отводится 36 часов. В отличие от преподавания основного курса истории, краеведение более ориентировано на исследовательскую работу, подготовку индивидуальных и групповых проектов: источники могут быть вполне доступны школьникам, темы вызывают (или должны вызывать) личный интерес, а также изучением прошлого родного края часто увлекаются школьные учителя истории, которые могут познакомить учеников со своими исследованиями, включить их в совместную работу.

В учебниках истории для 11 класса, как правило, упоминается об антоновщине, которая маркируется авторами в качестве «антиправительственного выступления крестьян»¹⁰, «крестьянского мятежа» «крестьянской войны», «восстания»¹¹, однако информация ограничивается парой предложений или абзацев,

¹⁰ Левандовский А.А., Щетинов Ю.А., Мироненко С.В. История России, XX — начало XXI века. 11 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений: базовый уровень / под ред. С. П. Карпова. М.: Просвещение. 2013. С. 125.

¹¹ Шестаков В.А. История России, XX — начало XXI века. 11 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений: профил. уровень / под ред. А. Н. Сахарова. М.: Просвещение, 2012. С. 128.

не позволяющих составить впечатление о причинах восстания, ходе боевых действий, значении антоновщины для дальнейшей региональной и общенациональной истории.

Существует только один учебник, который школьные учителя могут использовать на занятиях — это подготовленное под редакций профессора Ю. А. Мизиса и выпущенное в 2007 году пособие «Историческое краеведение», информация в котором касается истории Тамбовской области с древнейших времен до современности¹². Авторы уделяют много внимания истории и быту крестьянства, что обусловлено как научными интересами коллектива, так и природными и социальными характеристиками региона. Поэтому антоновщина представлена как, прежде всего, бунт крестьян, вызванный невозможностью дальнейшего существования. Уже в параграфе «Тамбовское крестьянство между белыми и красными» описывается тяжелая жизнь сельских жителей: нехватка продуктов и даже соли («Чтобы достать соль, крестьяне посылали своих ходоков за линию фронта — в Заволжье»), эпидемии («Врачей и лекарств почти не было»), тяжелый быт доведенного до отчаяния населения («Люди дерутся из-за падали, пухнут до неузнаваемости от голода, ходят из учреждения в учреждение и отовсюду отсылаются, дети бросаются родителями и десятками подкидываются в детские дома. Грабеж и воровство достигли небывалых размеров»)¹³. Непосредственно антоновщине посвящен целый параграф (как и всей Гражданской войне) — это подчеркивает важность восстания для регионального исторического нарратива, однако у учеников может сложиться впечатление, что антоновщина не является частью Гражданской войны.

Это соответствует в общих чертах советской историографии, которая стремилась показать, что подобные бунты (антоновщина, кронштадтский мятеж) направлены против уже победившей в Гражданской войне, а потому легитимной власти. Сейчас, скорее всего, подобное изложение связано с инерцией педагогического дискурса.

¹² Историческое краеведение. 7–9 классы. Учебное пособие / под ред. Ю. А. Мизиса. Тамбов, 2007.

¹³ Там же.

Основными предпосылками антоновщины в учебнике «Историческое краеведение» называются «упрямая большевистская политика» и продрозверстка в частности, объем которой не соответствовал реальному урожаю крестьянских хозяйств, — это также повторяет выводы федеральных учебников, хотя исследования отдельных историков противоречат этому¹⁴. «И крестьяне не выдержали», — пишут авторы. Подчеркивается жестокость подавления восстания («красные войска, чекисты, разбив губернию на боеучастки, сжигали десятки сел, расстреливали и рубили, тысячи мужчин и юношей, заложников, среди которых были женщины, дети и старики»), однако не описывается жестокость восставших. В целом, несмотря на некоторую повышенную эмоциональность суждений и однозначность оценок, авторам удалось представить описание, адекватное формату учебного пособия. Однако в большинстве школьных библиотек этой книги обнаружить не удалось, тем более, учитывая небольшой тираж, невозможно обеспечить учебником всех учеников, поэтому, как правило, учителя вынуждены полагаться на свои знания об антоновщине (а многие педагоги изучали в высшем учебном заведении именно советскую трактовку), а также библиотеку и ресурсы сети Интернет, информация в которых не отличается однородностью.

Антоновщину можно называть единственным событием истории Тамбовского края, которое имеет значение для истории всей России. Однако отметим, что большинство историко-краеведческих материалов посвящены знаменитым людям, имеющим отношение (зачастую очень отдаленное) к области, памятникам архитектуры — как правило, православным храмам, и тамбовчанам — героям Великой Отечественной войны¹⁵. Сценарии внеклассных/внешкольных мероприятий обычно не касаются Антоновского восстания, наверное, потому что педагоги в качестве целей объявляют необходимость

¹⁴ Дьячков В.Л. Указ. соч.; Иванов Д.П., Канищев В.В. Естественно-исторические предпосылки тамбовского восстания 1920–1921 гг. // История и современность. 2010. № 2. С. 112–125.

¹⁵ См, напр., материалы на сайте «Край ты мой, земля Тамбовская», в частности проект ТОИПКРО, посвященный школьному краеведению и не только. URL: <https://craytambov.wordpress.com> (дата обращения: 11.07.2019).

воспитать у учащихся гордость за родной край, «привить любовь к малой родине»¹⁶, уважение к историческому прошлому Тамбова или даже продуктам, которые растут на территории Тамбовской области¹⁷. Несмотря на то, что блок по краеведению можно найти в более чем половине проанализированных сайтов учителей Тамбовской области, только четверть из них упоминают на этих страницах об антоновщине и еще меньше предлагают какие-то методические разработки, связанные с этой темой. Событиями крестьянского восстания 1920–1921 гг. в области интересуются только немногие активисты и краеведы-любители. Причины этого связаны как с особенностями советского идеологического и политического дискурса, в рамках которого антоновцы отождествлялись с бандитами, а само восстание получило название «эсеров-кулацкого (соответственно, антигосударственного) мятежа», так и с семейной историей многих тамбовчан, родственниками которых могли быть люди, находящиеся по разные стороны. О.Ю. Малинова отметила, что политики, выступающие от имени российского государства, «предпочитают не касаться “трудного прошлого” и стремятся, насколько это возможно, избегать определенности в оценках исторических событий, процессов и фигур, которые вызывают горячие споры в обществе».¹⁸ Однако в случае антоновщины такая позиция характерна не только для политиков. Память о прошлом почти всегда, как показал еще Дж. Локк, связана с идентичностью. Разговор об антоновщине таким образом оказывается для жителей региона осмыслением собственной идентичности, выбором между тем,

¹⁶ Тамбовская земля, гордимся мы историей твоей! // Край ты мой, земля Тамбовская. Проект ТОИПКРО, посвященный школьному краеведению и не только. URL: <https://craytambov.files.wordpress.com/2012/01/tambovskayazemlya.pdf> (дата обращения: 12.07.2019).

¹⁷ Классный час «Идеями делись, пробуй и ищи!» к 75-летию Тамбовской области // Край ты мой, земля Тамбовская. Проект ТОИПКРО, посвященный школьному краеведению и не только. URL: <https://craytambov.files.wordpress.com/2012/05/zabrovskaya.pdf> (дата обращения: 12.07.2019).

¹⁸ Малинова О.Ю. Политическое использование прошлого как инструмент символической политики: эволюция дискурса властвующей элиты в постсоветской России // Политическая экспертиза: ПОЛИТЭКС. 2012. № 8 (4). С. 198.

считать себя потомками «бандитов» или «героев». Значимость темы, полярность оценок мешает дискуссии о событиях почти столетней давности. В этой ситуации возрастает необходимость адекватного, с опорой на исторические источники, описания событий антоновщины, знакомства с ними школьников для дальнейшей трансляции объективной информации о восстании. Однако анализ имеющихся материалов показывает, что пока преподавание крестьянского восстания 1920–1921 гг. связано с рядом трудностей. Рассмотрим их подробнее.

Во-первых, отсутствие сложившегося языка описания антоновщины, представленного, например, в учебниках и методических пособиях для учителей, приводит к тому, что события 1920–1921 гг. обозначаются как «мятеж», «крестьянское восстание», «гражданская война», «бандитизм», причем термины «мятеж», «партизанская армия» могут быть в рамках одной презентации¹⁹; антоновцы называются бандитами²⁰, или, наоборот, бандитизм оказывается одной из причин восстания²¹. Автор, с одной стороны, выражает сочувствие крестьянам, придерживаясь распространенной в современной историографии трактовки антоновщины как вынужденного крестьянского выступления, но, с другой, упрекает их в спекуляции хлебными запасами, упоминая при этом интересы широких крестьянских слоев, «заметно осередничившихся в результате ликвидации помещичьего землевладения»²². В текстах плана урока, презентациях продолжают содержаться фразы из еще советской трактовки, например «варварские методы проведения продразверстки без учета

¹⁹ Презентация по истории по теме «Антоновщина» (кратко) // Мультурокурок – проект для учителей. URL: <https://multiurok.ru/files/prezentatsiia-po-istorii-po-teme-antonovshchina-kr.html> (дата обращения: 11.07.2019).

²⁰ Проект «Земля, обгаренная кровью» // Знание. Образовательный портал для педагогов, школьников и родителей. URL: https://znanio.ru/media/proekt_zemlya_obagrennaya_krovyu-10918/13680 (дата обращения: 11.07.2019).

²¹ «Малая» гражданская война // Социальная сеть работников образования «Наша сеть». URL: <https://nsportal.ru/ap/library/drugoe/2015/08/23/referat-malaya-grazhdanskaya-voyna> (дата обращения: 11.07.2019).

²² Антоновщина // Сайт учителя истории Морозовой Марины Федоровны. URL: <http://marymoro.68edu.ru/wp-content/uploads/2015/10/Антоновщина.pdf> (дата обращения: 11.07.2019).

классового принципа»²³, а само восстание в большинстве случаев маркируется как «мятеж»²⁴. При этом совершенно не встречаются такие термины, как «народное сопротивление», «антибольшевистское движение», «крестьянское повстанчество», характерные для современных научных работ по антоновщине. Распространенная в презентациях школьников путаница языков описания мешает им донести свою позицию. Необходимо лучше знакомить учащихся с дискурсом современной исторической науки.

Во-вторых, многие школьники во введении к исследовательской работе, посвященной антоновщине, упоминают о своем крестьянском происхождении («ведь мои предки жили и трудились на земле, где я родилась и выросла»²⁵), маркируя таким образом восстание в качестве, прежде всего, крестьянского и как часть крестьянской истории. Такая оптика, безусловно, имеющая право на существование (она характерна, как мы заметили выше, также для учебника «Историческое краеведение»), приводит к определенному перекосу в сторону описания тяжелой жизни крестьян или жестокости подавления восстания, однако таким образом за пределами внимания школьников и учителей оказываются довольно важные аспекты, без которых понимание антоновщины будет не полным. Прежде всего, это касается описания хода боевых действий, характеристик отдельных боевых операций. Также школьники и учителя упускают из виду деятельность Союза трудового крестьянства, положение отдельных крестьян и целых районов Тамбовской области, которые не участвовали в восстании.

В-третьих, большое значение антоновщины для региональной идентичности приводит к тому, что работа с темой всегда связана

²³ Презентация «Антоновский мятеж» // Социальная сеть работников образования «Наша сеть». URL: <https://nsportal.ru/ap/library/drugoe/2016/11/29/prezentatsiya-antonovskiy-myatezh> (дата обращения: 12.07.2019).

²⁴ Презентация по истории по теме «Антоновщина» (кратко)...

²⁵ Эссе «На переломе эпох: судьбы тамбовского крестьянства на историческом отрезке 1861–1941 гг.» // Социальная сеть работников образования «Наша сеть». URL: <https://nsportal.ru/ap/library/drugoe/2018/03/27/esse-na-perelome-epoch-sudby-tambovskogo-krestyanstva-na-istoricheskom> (дата обращения: 12.07.2019).

эмоциями, которые ни школьники, ни учителя не могут оставить за скобками. Например, в каждой презентации, проекте урока есть ссылки на приказ М. Н. Тухачевского от 12 июня 1921 г. №0116 о «выкуривании остатков разбитых банд и отдельных бандитов из заболоченных мест по берегам реки Ворона с применением ядовитых удушливых газов», который школьник называет самым бесчеловечным и жестоким поступком советской власти²⁶. Также часто встречаются отсылки к приказу Полномочной комиссии ВЦИК № 189 от 6 июля 1921 г. «О взятии и расстреле заложников в случае разрушения мостов» или приказу Полномочной комиссией ВЦИК № 171 от 11 июня 1921 г. «О начале проведения репрессивных мер против отдельных бандитов и укрывающих их семей» и т. д. Несмотря на присутствие советской терминологии, все работы, подготовленные на территории Тамбовской области, проникнуты сочувствием к восставшим (что мы видим также в большинстве документальных фильмов, песнях, многих публицистических работах и т. д.).

Безусловно, жестокое подавление восстания — это трагическая страница истории, однако эмоциональность восприятия мешает адекватному исследованию этого феномена. Название уроков, презентаций, работ школьников обычно носит довольно общий характер («Антоновщина», «Крестьянское восстание», «Антоновский мятеж» и т. д.), однако большая часть текста посвящена описанию заложников, концлагерей, применению газов (которое до сих пор носит дискуссионный характер в среде профессиональных историков²⁷), а в качестве результата восстания называются «многочисленные жертвы»²⁸.

В-четвертых, во многих проанализированных материалах встречались ошибки фактического характера или неподтвержденные сведения. Отмеченное выше отсутствие доступного учебного пособия

²⁶ Презентация «Антоновский мятеж»...

²⁷ Бобков А. К вопросу об использовании удушающих газов при подавлении Тамбовского восстания // Скепсис. 2011. 20 февр. URL: https://scepсis.net/library/id_2974.html (дата обращения: 14.08.2019).

²⁸ Эссе «На переломе эпох: судьбы тамбовского крестьянства на историческом отрезке 1861–1941 гг.»...

приводит к тому, что учителя и школьники пользуются популярными публикациями, в которых легитимация авторской точки зрения может идти в ущерб исторической достоверности. Поэтому школьникам рассказывают, что в «ни в самом Тамбове, ни в губернии этой новой власти (большевиков. — О.Г.) не признали» или «в каждом уезде, волости, селе и деревни народ брался за топоры и вилы, выдвигая повсюду своих лидеров и вручая им свою судьбу»²⁹, восстание подавляли при помощи танков Второй мировой войны, а Антонов ждал помощи генерала Мамонтова.

Отметим еще несколько важных деталей, без которых характеристика преподавания антоновщины в школе не будет полной. Проанализированные материалы, посвященные крестьянскому восстанию 1920–1921 гг., отличаются по содержанию, в зависимости от того, проходят ли занятия на территории нынешней Тамбовской области или за пределами ее современных границ. Например, школьник Эртильского района (Воронежская область) описывает налет «бандитов», в результате которого «снег, ныне такой девственный и чистый, тогда был обгарен кровью зарубленных бандою антоновцев рабочих и служащих сахарного завода»³⁰, а само восстание называет «белым террором». Возможно, такая точка зрения, распространенная в СССР, но совершенно нехарактерная для современных тамбовских школьников и педагогов, связана с тем, что интерес, а следовательно, распространение новейших публикаций, среди жителей Тамбовской области все-таки больше. В другой работе автор (г. Москва) придерживается точки зрения, в соответствии с которой антоновщину следует рассматривать в более широкой рамке крестьянских выступлений 1918–1921 гг.³¹ Эта версия распространена среди современных исследователей³², однако тамбовские школьники при-

²⁹ Антоновщина...

³⁰ Проект «Земля, обгаренная кровью»...

³¹ Антоновщина...

³² Данилов В.П. Аграрные реформы и аграрная революция в России // Великий незнакомец: Крестьяне и фермеры в современном мире. М., 1992; Данилов В.П. Крестьянская революция в России. 1902–1922 гг. (О первых результатах исследований по коллективному проекту) // Гуманитарная наука в России: Соросовские лауреаты. История, археология, культурная

держивались более традиционной трактовки. Интересно, что ни в одном из проанализированных материалов нет отсылок к памятникам, отражающим ту или иную трактовку восстания.

В целом трактовка антоновщины в конспектах лекций учителей, сценариях внеклассных мероприятий, презентациях школьников, совпадает с мнением, представленным в федеральных учебниках. Антоновщина трактуется как одно из крупнейших вооруженных выступлений крестьянства против большевистской диктатуры на завершающем этапе Гражданской войны³³, как причина перехода от продразверстки к продналогу³⁴. Это оказывается следствием ограниченного количества легкодоступных источников по истории крестьянского восстания. Не обнаружена разница в содержании, в зависимости от того, проводится ли урок или внеклассное мероприятие в средних или старших классах, возможно это тоже оказывается следствием ограниченности трактовок и используемого материала.

Представляется, что, учитывая важность антоновщины для региональной идентичности и необходимость более глубокого изучения истории Гражданской войны, необходимо, во-первых, расширить круг источников, к которым обращаются учителя при подготовке к занятиям. Особенно это важно для школьников, которые знакомятся с антоновщиной в рамках своих исследовательских проектов. Проведенный анализ показал, что нет ни одной работы, в которой школьник действительно работал бы с опубликованными сборниками документов, доступных в любой крупной библиотеке³⁵, показывал бы дискуссионность некоторых положений, ссылался бы на современные публикации, которые также доступны как

антропология и этнография. М., 1996. С. 53–58; Сазонов В.В. У истоков крестьянского восстания на Тамбовщине // Вопросы истории. 2001. № 4. С. 75–83.

³³ Презентация по истории по теме «Антоновщина» (кратко)...

³⁴ Презентация «Антоновский мятеж»...

³⁵ Крестьянское восстание в Тамбовской губернии в 1919–1921 гг. «Антоновщина». Документы и материалы. Тамбов, 1994; «Антоновщина». Крестьянское восстание в Тамбовской области в 1920–1921 гг.: Документы, материалы, воспоминания. Тамбов, 2007.

в библиотеке, так и в сети Интернет. Не проводится работа в региональных и школьных музеях, несмотря на то, что во многих из них, включая Краеведческий музей Тамбовской области, действует экспозиция, посвященная крестьянскому восстанию. Памятники, связанные с событиями 1920–1921 гг., поставлены в Тамбове, в селе Нижний Шибряй Уваровского района, причем памятник тамбовскому крестьянину позиционируется как один из символов Тамбовской области³⁶. Разница интерпретаций, которые выражают поставленные памятники, может быть темой отдельного проекта в старших классах или использоваться учителем во время внеклассных и/или внешкольных мероприятий.

Во-вторых, как было замечено выше, информация о крестьянском восстании 1920–1921 гг. не используется при подготовке к внеклассным мероприятиям, направленным на воспитание «гордости за родной край», «патриотизма», «любви к малой родине». Возможно, это связано с определенной инерцией сложившихся трактовок, а также с отсутствием серьезной краеведческой работы в области. Представляется, что образ крестьян, защищавших свои семьи от голодной смерти, мужество простых людей вполне может быть использовано для формирования указанных выше качеств. Разумеется, нужно учитывать сложность образов А.С. Антонова и других лидеров восстания, однако если школьникам не предложить определенной интерпретации, не обсуждать с ними трудные эпизоды истории региона и страны, они могут найти нравящуюся им интерпретацию в других источниках, но эта интерпретация вполне может противоречить критериям исторической достоверности и формированию указанных выше качеств. В-третьих, необходимо расширять количество сюжетов, которых касаются учителя и школьники. Только в одной из проанализированных презентаций школьник упоминал о Союзе трудового крестьянства, хотя исследование его программных документов, идей позволит отойти от трактовки антоновщины как бандитского восстания. Также школьники оставляют за пределами своего внимания непосредственно эпизоды сражений,

³⁶ Тамбовское восстание. URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Тамбовское_восстание_\(1920–1921\)](https://ru.wikipedia.org/wiki/Тамбовское_восстание_(1920–1921)) (дата обращения: 29.06.2019).

военные действия, роль руководителей восстания (за исключением А. С. Антонова и П. М. Токмакова). Внимание к этим аспектам позволит не только расширить представление о восстании, но и глубже понять его предпосылки и ход, столкнуться несколько версий, использовать возможности антоновщины для формирования критического мышления, навыков дискуссий и т. д.

Выводы.

Из-за нехватки часов на региональную историю изучение антоновщины происходит в рамках внеклассных мероприятий, краеведческой и исследовательской работы школьников.

При этом оценки в целом совпадают с выводами современных исследователей, однако определенная инерция педагогических практик мешает использованию современного языка описания.

Эмоциональность восприятия важного для региона события ограничивает исследовательскую оптику школьников и педагогов.

Необходимо расширять круг изучаемых в рамках знакомства с антоновщиной вопросов, работать над «трудными» и дискуссионными вопросами, повышать качество презентаций, которые готовят ученики. Это будет способствовать лучшему пониманию как региональной, так и общенациональной истории.

Герои Великой Отечественной войны в российских школьных учебниках

Аннотация: В статье представлен обзор презентации образов героев Великой Отечественной войны в российских школьных учебниках по истории. Демонстрируется, что героический компонент почти исчез в 1990-е гг., а в последнее время вновь заметно усилился и в значительной степени повторяет позднесоветский нарратив.

Ключевые слова: герои Великой Отечественной войны, школьные учебники истории, историческая политика.

Школьные учебники¹ традиционно рассматриваются как важный канал трансляции господствующих в обществе норм и ценностей, в том числе и официальной идеологии². Одновременно в учебник заложена авторская позиция, отражено состояние науки (в т. ч. и психолого-педагогических дисциплин) времени его создания. Учебник по истории конструирует историческое сознание, «является своеобразным ретранслятором социальной памяти, определяет основу для формирования мировоззренческих позиций учащихся, выработки политических ориентиров нового поколения»³.

Тихонов Виталий Витальевич — д-р ист. наук, ведущий научный сотрудник Института российской истории РАН.

Работа выполнена при поддержке гранта Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) № 17-01-00230-ОГН ОГН-А.

¹ Под школьным учебником понимается «массовая учебная книга, излагающая предметное содержание образования и определяющая виды деятельности, предназначенные для обязательного усвоения учащимися с учетом их возрастных и иных особенностей» (*Зуев Д. Д.* Школьный учебник. М., 1983. С. 12).

² *Бухарев В.* Что такое наш учебник истории. Идеология и назидание в языке и образе учебных текстов // *Историки читают учебники истории. Традиционные и новые концепции учебной литературы.* М., 2002. С. 15; *Ферро М.* Как рассказывают историю детям в разных странах мира. М., 2010.

³ *Фёдорова Н. Г.* «Воспитание историей» по гимназическим учебникам в первой половине XIX века // *Историческая культура императорской России:*

Прошлое выступает в учебниках как система ценностей, а основу текста, как правило, представляет хронологический нарратив.

В позднесоветских учебниках истории Великая Отечественная война занимала одно из центральных мест. Сформировался нарратив, в котором делался акцент на героизме советских граждан, самоотверженности работников тыла, мудрости партийных и государственных руководителей. Ключевую роль играли подвиги полководцев и простых людей. Само собой разумеется, что «неудобным» темам здесь просто не находилось места⁴. Очевидно, что распад Советского Союза и смена ценностных ориентиров самым непосредственным образом сказались на содержании учебников в целом и презентации героики Великой Отечественной войны в частности. Но насколько радикальными оказались перемены? И каким образом содержание школьных учебников реагировало на колебания и смену векторов развития российской политики?

В 1990-е гг. героика Великой Отечественной войны практически исчезает со страниц учебников. Это был сознательный курс при министре образования Э. Д. Днепрове (министр в 1990–1992 гг., затем влиятельный теоретик и организатор образования) на «демилиитаризацию» отечественной истории⁵.

Например, в широко распространенном учебнике издательства «Дрофа» фигуры героев вообще отсутствуют⁶. Конкретные имена заменяются идеей народного подвига и трагедией войны. В учебнике издательства «Просвещение» (авторы А. А. Данилов и Л. Г. Косулина) конкретным героям также не уделено особого внимания.

формирование представлений о прошлом / отв. ред. А. Н. Дмитриев. М., 2012. С. 75.

⁴ Обзор советских школьных учебников истории см.: *Тихонов В. В.* Герои Великой Отечественной войны в советских школьных учебниках по истории // Новые исторические перспективы. 2019. № 1. С. 54–63. URL: <http://xn--80alhlicpc0a.xn--p1ai/index.php/ru/1-14/geroi-vov-v-sovetskikh-uchebnikakh> (дата обращения: 20.08.2019).

⁵ *Артемов А.* Большая политика памяти: «31 спорный вопрос» русской истории: как менялось отношение ко Дню Победы // Лента. 2014. 3 мая. URL: <https://lenta.ru/articles/2014/03/03/myths/> (дата обращения: 20.08.2019).

⁶ См.: *Островский В. П., Уткин А. И.* История России. XX век. 11 класс. 2-е изд. М.: Дрофа, 1997.

Упомянуты только панфиловцы и (в разделе документы) подольские курсанты⁷.

Резкое снижение в 1990-е гг. героической составляющей текстов школьных учебников можно объяснить общим процессом переосмысления истории войны и отказа от советских ценностей, в том числе и жертвенной героики. Подвиги известных героев (А. М. Матросов, Н. Ф. Гастелло, З. А. Космодемьянская и др.) все больше подвергались критике и ставились под сомнение. Стоит отметить, что такое «изгнание» героев со страниц учебников привело к тому, что там остались одни полководцы. Отчасти именно этим можно объяснить, что в массовом историческом сознании полководцы затмевают подвиги простых людей⁸.

Определенным исключением является учебник издательства «Дрофа», написанный В. П. Дмитренко, В. Д. Есаковым и В. А. Шестаковым. Фактическая сторона героического нарратива во многом совпадает с советскими учебниками. Но время неизбежно вносило и заметные новации. В учебнике подчеркивалось, что «...защитники Отечества с первых же дней войны проявили мужество и героизм»⁹. Рассказывалось, что уже 22 июня 1941 г. летчик П. С. Чиркин направил свою горящую машину на немецкие танки. Следом упоминался Н. Ф. Гастелло. Таким образом, деликатно развенчивался широко известный миф о том, что именно Гастелло первым совершил огненный таран. При описании Ленинградской блокады указывалось, что ученые совершили настоящий подвиг, сохранив в условиях голода коллекцию семян Н. И. Вавилова. При рассказе о брянском

⁷ Данилов А. А., Косулина Л. Г. История России. XX век. М.: Просвещение, 1995. С. 217.

⁸ К схожему выводу пришли и А. А. Ожиганова, В. Д. Кузнецовский, В. Н. Филянова (*Ожиганова А. А., Кузнецовский В. Д., Филянова В. Н.* Россия: наследники Великой Победы // «Расскажу вам о войне...» Вторая мировая и Великая Отечественная войны в учебниках и сознании школьников славянских стран. М., 2012. С. 29). Правда, авторы данной работы не учитывают тот факт, что в 1990-е гг. и начале 2000-х гг. в учебниках появились рассказы о жизни и трагедии простых людей, а также задания, посвященные истории семьи в годы войны.

⁹ *Дмитренко В. П., Есаков В. Д., Шестаков В. А.* История Отечества. XX век. Учебник для 11 класса. М.: Дрофа, 1995. С. 305.

и вяземском сражениях утверждалось, что оказавшиеся в окружении советские войска упорным сопротивлением сковывали немцев в их наступлении на Москву. Упоминался генерал-лейтенант М. Ф. Лукин, осуществлявший общее руководство окруженными войсками и попавший в плен после потери ноги и в бессознательном состоянии. Только в 1945 г. он был освобожден. В 1993 г. он посмертно получил звание Герой Российской Федерации. Упоминались бойцы полковников В. И. Полосухина и А. Ф. Наумова, 33-я армия генерал-лейтенанта М. Г. Ефремова. Рейд кавалеристов Л. М. Доватора по тылам противника был назван «беспримерным».

К началу 2000-х гг. количество учебников заметно возросло. Одновременно власть взяла курс на консолидацию общества, и героические образы вновь оказались востребованы. «Старые» авторы тоже старались перестроиться, хотя и не слишком удачно. Например, в учебнике В. П. Островского появилось упоминание о героях Великой Отечественной войны, но даны они были простым списком¹⁰.

Новое время подарило и довольно неоднозначные случаи презентации героики Великой Отечественной войны. Например, в учебнике Б. Г. Якеменко¹¹ кроме Брестской крепости и подвига Н. Ф. Гастелло упоминаются только герои битвы под Москвой: панфиловцы, мотострелковая дивизия А. И. Лизюкова. Ответ кроется в региональной принадлежности школьного учебника, выпущенного для московских школьников издательством «Московский учебник». Несмотря на то, что книга была посвящена всей отечественной истории, автор и издатели решили сделать акцент на «московский» патриотизм. Впрочем, в учебнике упоминались и знаменосцы Победы, к которым добавили участвовавшего в водружении знамени, но обычно обойденного вниманием лейтенанта А. П. Береста.

В учебнике, подготовленном под руководством О. А. Чубарьяна¹², есть специальный раздел, написанный им самим, «Героизм

¹⁰ *Островский В. П.* История России XX века. 9 класс. М.: АСТ-Астрель, 2004. С. 227.

¹¹ *Якеменко Б. Г.* История Отечества. Часть II. 11 класс. М.: Московский учебник, 2003.

¹² *Отечественная история XX — начала XXI века / под ред. А. О. Чубарьяна.* 2-е изд. М.: Просвещение, 2005.

советских людей». Здесь находим лапидарное перечисление героев и их подвигов. «Все это можно расценивать как проявления массового героизма. Миллионы советских людей отдавали на полях сражений все свои силы и саму жизнь ради Победы»¹³, — говорится в учебнике.

Вообще стоит подчеркнуть, что в учебниках первого десятилетия 2000-х гг. героический компонент не играл существенной роли. Акцент делался на анализе действий руководителей государства и полководцев. Ключевой являлась формула массового (народного) героизма, которая редко раскрывалась конкретными примерами¹⁴.

Но были и исключения. Например, учебник издательства «Дрофа»¹⁵ дает рассказ о гибели капитана батареи И. А. Флерова, ценой своей жизни сделавшего все, чтобы реактивные установки «Катюша» не достались немцам. Звания Героя он был удостоен только в 1995 г. Указывалось, что «наряду со взрослыми в борьбе против фашистов участвовали и подростки.... Марат Казей, Леня Голиков, Володя Дубинин и другие были удостоены звания Героя Советского Союза»¹⁶. В учебнике есть специальный раздел «Героическая летопись». Помимо участников боев в них упоминалась семья Степановых, чьи 10 сыновей погибли во время войны. Таким образом, подчеркивалось, что героика шла рука об руку с трагедией.

В учебнике В. А. Шестакова (первое издание — 2007 г.)¹⁷ подчеркивался массовый героизм первых месяцев войны. Это делалось на примере следующих событий: обороны Брестской крепости,

¹³ Отечественная история XX — начала XXI века. С. 166.

¹⁴ См.: *Измозник В. С., Рудник С. Н.* История России / под общ. ред. Р. Ш. Ганелина. 11 класс. М.: Вентана-Граф, 2009; *Шестаков В. А., Горинов М. М., Вяземский Е. Е.* История России XX — начала XXI века. 9 класс. М.: Просвещение, 2010; *Загладин Н. В., Козленко С. И., Минаков С. Т., Петров Ю. А.* История России. XX-начало XXI века. М.: Русское слово, 2009; *Волобуев О. В., Кулешов С. В.* История России. XX — начало XXI века. 11 класс / под ред. И. Н. Данилевского. 5-е изд., стереотипное. М.: Мнемозина, 2011.

¹⁵ *Волобуев О. В., Журавлев В. В., Ненароков А. П., Степанищев А. Т.* История России. XX — начало XXI века. 9 класс. М.: Дрофа, 2001.

¹⁶ Там же. С. 170.

¹⁷ *Шестаков В. А.* История России. XX — начало XXI века. 11 класс. 5-е изд. М.: Просвещение, 2012.

боя 23 июня 1941 г., когда танки полковника И. Д. Черняховского истребили полк танковой группы Хепнера, а 1-я артиллерийская противотанковая бригада уничтожила 42 танка группы Клейста. Упоминался подвиг И. А. Флерова и тот факт, что авиадивизия М. В. Водопьянова, совершая героический перелет, бомбила Берлин уже в августе 1941 г. В рассказе в битве за Москву давалась информация о В. В. Талалихине и панфиловцах (без уточнения их численности). Также говорилось об исключительном героизме защитников Сталинграда, но из простых бойцов упоминались только 24 защитника дома во главе с сержантом Я. Ф. Павловым. Упоминалась героическая смерть Д. М. Карбышева. Интересно, что в учебнике не были упомянуты имена М. А. Егорова и М. В. Кантарии.

Настоящий ренессанс героики на страницах учебников начался с 2010-х гг. Это можно связать с активизацией войн памяти на постсоветском пространстве¹⁸ и поворотом к государственному патриотизму, в котором Победа заняла место ключевого символического ресурса¹⁹.

Первой ласточкой можно считать учебник под редакцией А. А. Данилова и А. В. Филиппова. Раздел, посвященный Великой Отечественной войне, был написан М. Ю. Моруковым. Здесь во многом повторялся нарратив, сформированный в позднесоветское время. Вместо рассказов о просчетах руководителей и тяжелых потерях первых месяцев войны акцент делается на упорном и героическом сопротивлении. Подчеркивалось, что «*ни одна* пограничная застава не отступила с линии границы без приказа»²⁰. Помимо подвига Брестской крепости рассказывалось о заставе А. В. Лопатина и объединенной группе Карело-Финского погранокруга под командованием старшего лейтенанта Н. Ф. Кайманова.

Тяжелые потери советской авиации также вписывались в героический нарратив: «Героически сражалась понесшая тяжелый

¹⁸ Миллер А. И. Историческая политика в России: новый поворот? // Историческая политика в XXI веке. М., 2011. С. 333–341.

¹⁹ См.: Малинова О. Актуальное прошлое: символическая политика властвующей элиты и дилеммы российской идентичности. М., 2015. С. 91–127.

²⁰ История России. 1900–1945. 11 класс / под ред. А. А. Данилова, А. В. Филиппова. 2-е изд. М.: Просвещение, 2012. С. 343.

урон советская авиация... Многие из них [речь идет о дальней бомбардировочной авиации. — *В.Т.*], как экипажи А.С. Маслова и Н.Ф. Гастелло, направили свои горящие самолеты на скопления боевой техники врага»²¹. Здесь можно заметить, что впервые наряду с Н.Ф. Гастелло в учебнике упоминается и А.А. Маслов, который, с точки зрения ряда историков, и является настоящим автором огненного тарана. Но в учебнике не делается выбор между двумя командирами бомбардировщиков, они представлены как два героя, совершивших аналогичные подвиги. Таким образом, мы сталкиваемся с еще одним любопытным приемом решения спорных вопросов героической истории — принятие обеих версий, их примирение. В принципе, это хорошо вписывается в общую стратегию современной презентации войны, призванной примирить как можно больше символов во имя общественной консолидации. Также это можно объяснить и с чисто прагматической точки зрения. Отказаться от Н.Ф. Гастелло как символа героизма уже не представляется возможным, но и новое знание о событии донести до массового читателя хочется. Из героев битвы под Москвой упоминаются панфиловцы и генерал Л.М. Доватор.

Особый акцент в описании героики делается на солидарности народов СССР, их борьбе за общее дело: «Среди защитников Брестской крепости <...> сражались и погибли представители 30 национальностей. Подвиги русских героев А.М. Матросова, А.К. Панкратова, В.В. Васильковского, грудью закрывших амбразуры вражеских дзотов, повторили украинец А.Е. Шевченко, эстонец И.И. Лаар, молдаванин И.С. Солтыс, еврей Е.С. Белинских, казах С.Б. Баймагамбетов, белорус П.В. Костючек, сотни бойцов других национальностей. Представители 33 национальностей были удостоены высокого звания Героя Советского Союза за форсирование Днепра»²². Здесь можно увидеть акцент на общую историю и судьбу стран СНГ. И это не случайно. Именно в это время руководство России активно продвигало идею единого экономического

²¹ История России. 1900–1945. 11 класс / под ред. А.А. Данилова, А.В. Филиппова. 2-е изд. М.: Просвещение, 2012. С. 343.

²² Там же. С. 383.

пространства на территории бывшего Советского Союза. А исторические примеры должны были подкрепить эту политику.

В 2012–2013 гг. политика государства в области исторического образования повернулась в сторону еще большей унификации. Было объявлено, что школьные учебники истории должны писаться на основе Историко-культурного стандарта (ИКС). В ИКС подчеркивалось, что «для Советского Союза эта война стала общенародной, Отечественной, священной войной на выживание и сохранение своей государственности. Перед лицом нацистской угрозы произошла консолидация общества <...> Важнейшими слагаемыми Победы стали патриотический подъем, единство фронта и тыла, а также безуспешность попыток нацистов вбить клин между народами СССР. За исключительное мужество и героизм, проявленные в годы Великой Отечественной войны, более 11,6 тыс. граждан были удостоены звания Героя Советского Союза. Среди них — представители разных национальностей. Самыми юными героями стали 14-летние партизаны Валентин Котик и Марат Казей (оба посмертно). Кроме того, за ударный труд во время войны 204 человека были удостоены звания Героя Социалистического Труда»²³. Итак, концептуально героика выполняет функцию демонстрации единства народов СССР.

Теперь разберем подробнее, что ИКС предлагает в качестве обязательных знаний о героях Великой Отечественной войны. В разделе «Великая Отечественная война» можно обнаружить следующие дидактические единицы с эпитетом «героический» или словом «подвиг»: «Массовый героизм воинов — всех народов СССР <...> Блокада Ленинграда. Героизм и трагедия гражданского населения <...> Значение героического сопротивления Ленинграда <...> Трудовой подвиг народа». В то же время сама героика представлена значительно шире. Помимо многочисленных операций, во время которых совершалось множество подвигов, есть только два символа

²³ Концепция нового учебно-методического комплекса по отечественной истории // Российское историческое общество. 2015. 24 авг. URL: <https://historyrussia.org/proekty/kontseptsiya-novogo-uchebno-metodicheskogo-kompleksa-po-otechestvennoj-istorii/istoriko-kulturnyj-standart.html#7> (дата обращения: 05.07.2019).

героики: Брестская крепость и Дом Павлова. Шире герои представлены в персоналиях: Л. М. Доватор, М. А. Егоров, Р. Зорге, М. Казей, М. В. Кантария, Д. М. Карбышев, В. Г. Клочков, С. А. Ковпак, И. Н. Кожедуб, З. А. Космодемьянская, В. Котик, О. В. Кошевой, Н. И. Кузнецов, Х. Н. Нурадилов, И. В. Панфилов, А. А. Печерский, А. И. Покрышкин, П. К. Пономаренко, В. В. Талалихин, А. Ф. Федоров. В разделе деятелей культуры можно найти героически погибшего поэта М. Джалиля.

Предполагается, что учащиеся должны знать все перечисленные персоналии. Бросается в глаза, что в списке появился ряд героев, ранее не появлявшихся или встречавшихся очень редко в учебниках, например А. А. Печерский (организовавший восстание в нацистском лагере смерти Собибор) и диверсант Н. И. Кузнецов. В то же время в списке не оказалось даже таких известных героев, как А. М. Матросов и Н. Ф. Гастелло. При том, что в первоначальном проекте ИКС они фигурировали²⁴.

Появление ИКС привело к сокращению рекомендованных линеек школьных учебников. Теперь их осталось только три: издательства «Дрофа», «Русское слово» и «Просвещение». В учебнике издательства «Просвещение» раздел по истории Великой Отечественной войны был подготовлен М. Ю. Моруковым, и он повторяет свой текст из учебника 2012 г. под редакцией А. А. Данилова и А. В. Филиппова.

Особенностью новых линеек учебников стало усиление патристического компонента и заметное снижение количества критических оценок событий отечественной истории, в том числе и советского периода.

Линейка «Русского слова» одно время была без заключительного учебника по истории XX — начала XXI в. Тем не менее издательство выпустило учебник С. В. Журавлева и А. К. Соколова. В нем

²⁴ Историко-культурный стандарт. Проект // Министерство образования и науки России. URL: <http://school.historians.ru/wp-content/uploads/2013/08/%D0%98%D1%81%D1%82%D0%BE%D1%80%D0%B8%D0%BA%D0%BE-%D0%BA%D1%83%D0%BB%D1%8C%D1%82%D1%83%D1%80%D0%BD%D1%8B%D0%B9-%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%BD%D0%B4%D0%B0%D1%80%D1%82.pdf> (дата обращения: 05.07.2019).

рассказывалось о Брестской крепости и 316-й дивизии генерала И. В. Панфилова. Учитывая серьезный общественный резонанс вокруг спора о том, был или не был подвиг 28 панфиловцев, и сколько их в реальности было, авторы сочли нужным сделать небольшую вставку в рубрике «Суждения, оценки». Авторы указывают, что панфиловцев было больше, чем 28, и они оказались «крепким орешком» для гитлеровцев²⁵.

Подчеркивалось, что «с первых дней советские солдаты и офицеры проявили массовый героизм, сражаясь на земле и в небе»²⁶. Назывались подвиги Н. Ф. Гастелло и В. В. Талалихина. Указывалось, что подобные подвиги совершили многие советские пилоты. В качестве иллюстрации дается плакат «Таран — оружие героев». В учебнике упоминаются Л. М. Доватор, подпольщики из «Молодой гвардии».

Определенной новацией авторов можно считать появление в разделе «История в лицах» рассказа о танкистке Марии Октябрьской (1905–1944), сражавшейся на танке «Боевая подруга». Упомянулся и Ф. П. Головатый — крестьянин, один из организаторов всенародного сбора средств в пользу армии. Нашлось место и сынам полка: Сереже Шульге и Вале Никанорову. Все эти факты должны подчеркивать всенародный характер войны и стремление внести свой вклад в победу всех, вне зависимости от положения, пола и возраста.

Также в учебнике демонстрируется то, что свой вклад в победу внесли представители разных народов Советского Союза. Среди них русский А. И. Покрышкин и украинец И. Н. Кожедуб. Довольно подробно рассказывается о летчике, Герое Советского Союза балкарце А. Ю. Байсултанове. Также упоминаются чеченец А. А. Лалаев, ингуш У. Калкоев, карачаевец И. Лайпанов. Указывается, что более 60 уроженцев Крыма стали Героями Советского Союза. Очевидно, это упоминание связано с повышенным вниманием к Крыму после его присоединения к России в 2014 г.

²⁵ Журавлев С. В., Соколов А. К. История России. XX — начало XXI в. 1914–1945. 10 класс. М.: Русское слово, 2017. С. 192.

²⁶ Там же. С. 193.

Тем самым подчеркивается особый вклад крымчан в общую победу. Также не случаен специальный рассказ в разделе «История в лицах» о летчике Герое Советского Союза Ахмет-хан Султане, где подчеркивается, что он был сыном лакца и крымской татарки. Фигура Султана должна была стать ярким примером единства народов.

Героизация исторического нарратива достигает пика в учебнике В. А. Никонова и С. В. Девятова. Характерной чертой учебника является стремление избежать или максимально сгладить потенциально конфликтные и дискуссионные темы отечественной истории. Надо признать, что рассказы о героях вполне органично вплетаются в основной текст, а не даются списком или в специальных вставках. В тексте подчеркивается всенародное единство перед врагом: «С первых же минут войны советские воины, представлявшие все республики и национальности огромной страны, проявляли высочайшие образцы мужества, героизма и самопожертвования. Гарнизон пограничной Брестской крепости под командованием майора П. М. Гаврилова под постоянным обстрелом из тяжелых орудий и бомбежкой с воздуха оборонял ее от немецких атак больше месяца, когда фронт ушел далеко на восток. Подвиг защитников Брестской крепости навсегда останется в сердцах живущих. На пятый день войны Николай Гастелло направил свой подбитый самолет на колонну немецкой техники. В городах и селах у военкоматов, райкомов ВКП (б) и комсомола выстраивались длинные очереди добровольцев. Сотни тысяч юношей и девушек в едином порыве добровольно пошли на фронт, поставив интересы защиты Родины выше своей жизни, всем сердцем восприняв призыв “Родина-мать зовет!”»²⁷. Упоминался подвиг В. В. Талалихина. Можно заметить, что стилистически текст очень напоминает советский учебник брежневского периода.

Любопытно в учебнике решается «проблема 28 панфиловцев». Читатель может обнаружить следующую фразу: «Широкую известность получил подвиг 28 панфиловцев, хотя это был подвиг всей

²⁷ *Никонов В. А., Девятов С. В.* История России. 1914 г. — начало XXI в. 10 класс. М.: Русское слово, 2017. С. 195–196.

части»²⁸. То есть авторы постарались примирить миф о том, что панфиловцев было именно 28, и факт, что подвиг нельзя связывать исключительно с канонической цифрой. Упоминания удостоился и другой герой битвы за Москву — генерал Л. М. Доватор.

При описании Сталинградской битвы упоминаются командир пулеметного взвода дагестанец Х. Н. Нурадилов, уничтоживший 920 немецких солдат, оборона «дома Павлова», снайпер В. Г. Зайцев. Рассказ о боях на Кубани сопровождается упоминанием А. И. Покрышкина. И. Н. Кожедуб упомянут при описании взятия Берлина. Здесь же отмечены имена М. А. Егорова и М. В. Кантария.

В учебнике расширяется и список женщин-героев: «Десятки тысяч юных бойцов получили ордена и медали за отвагу и мужество. Санинструктор Валентина Пономарева, ушедшая на фронт в 14 лет, была награждена орденом Красной Звезды за спасение в боях 164 раненных солдат. 16-летняя санитарка батальона морской пехоты Екатерина Демина была удостоена звезды Героя Советского Союза»²⁹. Особенностью данного отрывка является то, что конкретизация «юных бойцов» происходит на примере молодых девушек. Новацией авторов учебника можно считать и следующий отрывок: «В Красную армию вступили 420 тыс. бывших заключенных. Впоследствии среди них оказалось немало Героев Советского Союза»³⁰. Кажется, это первый случай в школьных учебниках, когда упоминаются героические действия заключенных. Вполне возможно, что тем самым авторы пытались не только в очередной раз продемонстрировать единство народа, но и показать, что массовые репрессии не сломили (как это утверждает ряд историков) патриотизм советских граждан. Рассказывалось и о героизме военнопленных, символом чего вновь стал генерал Д. М. Карбышев. Отдельно повествуется о партизанском движении. Здесь появляются рассказы о Лизе Чайкиной и Зое Космодемьянской. Упоминаются С. А. Ковпак, А. Н. Сабуров, А. Ф. Федоров, М. Ф. Шмырева и др. Особое внимание уделено пионерам-героям. Здесь можно найти

²⁸ Там же. С. 205.

²⁹ Там же. С. 227.

³⁰ Там же. С. 231.

Валю Котика, Марата Казея и членов «Молодой гвардии». В учебнике приводятся их фотографии.

Учебник издательства «Дрофа» (авторы — О. В. Волобуев, С. П. Карпачев, В. А. Клоков)³¹ также большое внимание уделяет героике войны. Героика первых месяцев войны оценивается как показатель упорного сопротивления советских солдат. Рассказывается о Брестской крепости (вверху страницы учебника дается картина П. А. Кривоногова и предлагается задание — «Объясните, используя иллюстрацию, почему Брестской крепости было присвоено звание “крепость-герой”. Какими выразительными средствами художник передал драматизм событий?»), обороне военно-морской базы Ханко при входе в Финский залив (держалась до 2 декабря), подвигах В. В. Талалихина и И. А. Флерова. Н. Ф. Гастелло упомянут в паре с А. С. Масловым (попытка примирить Гастелло как широко узнаваемый символ и версию, что именно экипаж Маслова совершил знаменитый огненный таран). При рассказе о битве за Москву упомянут Л. М. Доватор и Зоя Космодемьянская. В изложении подвига панфиловцев авторы стараются соблюсти корректность и не сообщают количество героев, а при воспроизведении знаменитых слов «Велика Россия, а отступать некуда — позади Москва!» указывают, что их принято приписывать В. Г. Клочкову. Сталинградская битва традиционно представлена Я. Ф. Павловым, а вот В. Г. Зайцев забыт. В разделе про битву за Кавказ упомянут А. И. Покрышкин, про Берлинскую операцию — И. Н. Кожедуб. Особенностью данного учебника является значительное внимание к плацдарму «Малая земля». Начиная с перестройки, рассказ об этом практически исчез из школьных учебников. Очевидно, что это связано с ассоциированием данной темы с Л. И. Брежневым и распространенным представлением об ее преувеличении и мифологизации. Здесь упомянут командир десанта Цезарь Куников. При рассказе о блокаде Ленинграда (которая оценивается как пример массового героизма и страдания жителей города) в качестве примеров мужества защитников приводится Невский (Ленинградский) пятачок.

³¹ Волобуев О. В., Карпачев С. П., Клоков В. А. История России: начало XX — начало XXI в.: 10 класс: учебник. 2-е изд., перераб. М.: Дрофа, 2016.

Из партизан упоминались А. Н. Сабуров, А. Ф. Федоров, С. А. Ковпак, Н. И. Кузнецов. Упоминалось, что «вместе с партизанами воевали и подростки. В 1944 г. героически погибли 15-летний Марат Казей (Белоруссия) и 14-летний Валя Котик (Украина)». Среди героев, боровшихся в немецких лагерях, названы Д. М. Карбышев, А. А. Печерский и Муса Джалиль. Наконец, не обошлось без знаменосцев Победы — М. А. Егорова и М. В. Кантарию.

Итак, анализ презентации героики Великой Отечественной войны на страницах российских учебников позволяет сделать следующие выводы. Жесткого пантеона героев никогда не существовало: одни имена появлялись, другие исчезали. Это можно связать не только с актуальными идеологическими и ценностными переменами, но и с общим состоянием знания о войне и информированности самих авторов учебников. Иногда авторы информированы об идущих в науке и обществе дискуссиях о достоверности и характере подвига, иногда нет или недостаточно. Например, М. Ю. Морюков косвенно отразил мнение о том, что настоящим автором огненного тарана был не Н. Ф. Гастелло, а А. А. Маслов. В то же время отголоски спора о 28 панфиловцах можно найти во всех современных школьных учебниках истории. Понять причины появления/исчезновения того или иного героя не всегда представляется возможным. Но следует подчеркнуть, что человеческий фактор (знания автора и рецензентов, их симпатии и антипатии) здесь играет значительную роль. Особенно это справедливо в отношении постсоветского периода, когда, несмотря на появление ИКС, у авторов остается заметная свобода в фактическом и смысловом наполнении текста учебников.

Несмотря на серьезное влияние ситуационных факторов, уже сейчас можно говорить о наличии определенного «ядра» героев и героических символов, чьи образы устойчиво представлены в учебниках. Сюда можно отнести защитников Брестской крепости, Н. Ф. Гастелло, В. В. Талалихина, З. А. Космодемьянскую, панфиловцев, членов «Молодой гвардии», «дом Павлова», А. М. Матросова, М. А. Егорова и М. В. Кантарию. Некоторые герои на время выпадают, но потом вновь прочно утверждаются в обязательном перечне. Так это случилось со снайпером Зайцевым. Интересно,

что в последнее десятилетие устойчиво в учебниках присутствует Л. М. Доватор, в советское время почти не упоминавшийся в учебниках. Это можно объяснить ростом значения казачества как особой общественной силы (отсюда интерес к Доватору как военачальнику казаков) и усилением москвоцентризма в учебниках. Вообще в глаза бросается «москвоцентризм» героического пантеона, поскольку большинство героев связаны с битвой под Москвой. Можно предположить, что героический «москвоцентризм» является проекцией политического и идеологического москвоцентризма нашей страны.

Традиционно образы героев Великой Отечественной войны в историческом нарративе школьных учебников выполняют функцию воспитания национальной солидарности. Демонстрируется, что только сплоченные народы (персонализированные в конкретных героях, чья национальная принадлежность настойчиво подчеркивается) многонациональной страны способны ее защитить. По замыслу методистов и авторов текстов учебников история Великой Отечественной войны должна демонстрировать, что память о войне является объединяющей для людей вне зависимости от их национальной идентичности.

Школьный учебник истории во все времена являлся чутким барометром политических и культурных поворотов в нашей стране. Это хорошо заметно и по анализируемой тематике. Так, героический компонент, достигший в советское время пика при Л. И. Брежнев, в 1990-е гг. почти сошел на нет, а в последнее время вновь заметно усилился и в значительной степени повторяет позднесоветский нарратив. Героизм остается важным компонентом и региональных учебников истории. В них перечисляются герои, имеющие отношение к региону³².

³² Морозов А. Ю. История Великой Отечественной войны в региональных учебниках истории XXI века // Преподавание военной истории в России и за рубежом: сб. ст. / под ред. К. А. Пахалюка. М.; СПб., 2018. С. 201.

Уроки прошлого: преподавание истории Второй мировой войны в гимназиях ФРГ в условиях перехода на новый учебный план

Аннотация. В статье проанализированы особенности освещения истории Второй мировой войны на страницах учебных пособий, которые используются в школах федеральной земли Баден-Вюртемберг. На основе сравнительного анализа выявлены ключевые тенденции в преподавании истории войны, обусловленные введением нового учебного плана в 2016 г. и обновлением учебной литературы.

Ключевые слова: историческая память, «преодоление прошлого», политика памяти, советско-германские отношения 1939–1941 гг., происхождение Второй мировой войны, учебники истории.

1 сентября 2019 г. исполнилось 80 лет с момента начала Второй мировой войны — ключевого события в истории XX века. Чем больше времени отделяет человечество от этого конфликта, тем более абстрактным и мифологизированным становится тот образ войны, который формируется у подрастающего поколения. С одной стороны, для всех основных стран-участниц этого конфликта война остается актуальной темой (под влиянием современных политических событий продолжают исторические и общественные дискуссии о причинах и виновниках развязывания войны, ее последствиях и цене Победы), но, с другой стороны, уже почти не осталось очевидцев событий, носителей «живой памяти». Представления современной молодежи о Второй мировой войне складываются на основе

Грибан Ирина Владимировна — канд. ист. наук, доцент кафедры рекламы и связей с общественностью Уральского государственного педагогического университета, директор центра культурно-образовательных проектов УрГПУ.

Статья подготовлена при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 18-59-00010 Бел_а «Память о Великой Отечественной войне: направления, тенденции, практики мемориализации в Беларуси и России»).

художественных фильмов и телепередач зачастую весьма сомнительного качества; компьютерных игр, нередко искажающих самые очевидные исторические факты; проводимых периодически памятных мероприятий и юбилеев, в рамках которых часто упускается самое важное — за шаблонными фразами и эмоциональными выступлениями размывается суть трагедии, развернувшейся в мире в 1939 г. и поставившей на грань выживания целые народы.

Нельзя не согласиться с тем, что «ключевым институциональным механизмом воспроизводства знания» и формирования исторической памяти является система образования¹. Именно на уроках истории закладывается «каркас» представлений и суждений, который предопределяет восприятие тех или иных событий прошлого. Что и как надо рассказывать о Второй мировой войне в школе, какие аргументы необходимо приводить современным ученикам, которых от начала 1940-х гг. отделяют 8 десятилетий, чтобы объяснить, насколько масштабной была та трагедия, какие факты необходимо сохранить в коллективной памяти потомков? Это те вопросы, которые становятся с каждым годом все актуальнее для учителей истории во всех странах, так или иначе принимавших участие в войне². В данной статье проанализированы особенности преподавания истории Второй мировой войны в школах ФРГ (на примере земли Баден-Вюртемберг).

Отметим, что в Германии нет единого министерства просвещения, в каждой из 16 федеральных земель действует свой собственный закон об образовании, а учебные планы и программы хотя и согласовываются, но составляются в каждой земле отдельно, вследствие чего возникают различия как в содержании, так и в методиках обучения. Соответственно, не существует и единого учебника по истории. Линейки учебных пособий обновляются регулярно, каждые 5 лет.

¹ *Савельева И.М., Полетаев А.В.* Знание о прошлом: теория и история. В 2 т. Т. 1: Конструирование прошлого. СПб., 2003. С. 154.

² *Грибан И.В., Лыта С.В.* Как помнить и что знать? Блокада Ленинграда в школьных учебниках отечественной истории // Историко-педагогические чтения. 2019. № 23. С. 328–335.

В настоящее время осуществляется переход на новые учебные пособия в связи с тем, что в 2016 г. в федеральной земле Баден-Вюртемберг были утверждены новые учебные планы (предыдущий разработан еще в 2004 г.³). Во многом это обусловлено теми процессами, которые происходят в современном немецком обществе: увеличение количества мигрантов, изменение этнической и возрастной структуры населения, развитие концепции инклюзивного образования⁴. Кроме того, в настоящее время в ряде федеральных земель реализуется реформа образования, цель которой — изменить существующую систему трех типов школ (когда на второй ступени обучения школьники определяются либо в основную школу (Hauptschule), либо в реальную школу (Realschule), либо в гимназию (Gymnasium))⁵. В Баден-Вюртемберге осуществляется постепенный переход от основной школы (Hauptschule) к профориентированной школе (Werkrealschule)⁶. В связи с этим разработаны 2 учебных плана по истории для второй ступени — отдельно для гимназий и общий учебный план для среднего уровня I для Haupt-, Werkreal-, Realschule и нового типа школы Gemeinschaftsschule. Этот учебный план призван унифицировать содержание образования и уравнивать в правах и объеме знаний учащихся разных типов школ: во всех школах формируются и развиваются одни и те же компетенции. Предусмотрены критерии для оценки степени овладения компетенциями:

³ Pant H.A. Warum ein “neuer” Bildungsplan? Anlässe und Absichten der Bildungsplanreform // Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. 2016. URL: <http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/EINFUEHRUNG> (дата обращения: 01.07.2019).

⁴ Bildungspläne 2016 // Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. 2016. URL: <https://km-bw.de/,Lde/Startseite/Schule/Bildungsplaene2016> (дата обращения: 01.07.2019).

⁵ Согласно принятой в Германии системе, общее образование делится на ступени (Schulstufen), а именно: Primarstufe — начальная, или первая ступень; Sekundarstufe I — средняя ступень; Sekundarstufe II — старшая ступень. Первой ступени отвечает начальная школа (Grundschule), вторая ступень включает в себя либо основную школу (Hauptschule), либо реальную школу (Realschule), либо гимназию (Gymnasium).

⁶ Weiterentwicklung der Hauptschule zur Werkrealschule // Spektrum Schule. Baden-Württemberg, 2009. S. 12–14.

базовый уровень (grundlegendes Niveau, G);
средний уровень (mittleres Niveau, M);
продвинутый уровень (erweitertes Niveau, E)⁷.

Заявленная цель реформы учебного плана — реализация права на образование, т. е. устранение барьеров в процессе получения образования, улучшение взаимосвязи типов школ, систематическая индивидуальная поддержка учащихся как основа для решения проблем общества, которое становится все более гетерогенным⁸.

В качестве основных задач нового учебного плана определены приоритет личностного развития, формирование активной жизненной позиции и участие в жизни общества, с одной стороны, а с другой — нацеленность на ориентацию в современном мире⁹. Подготовленные в соответствии с планом 2016 г. учебные пособия по истории должны отвечать следующим критериям: соответствовать возрасту учащихся, быть компетентностно-ориентированными, предусматривать внутреннюю дифференциацию по уровню сложности материала. В комментариях к учебному комплексу «Время для истории», представленных на сайте издательства, отмечается, что для реализации принципа дифференциации в зависимости от интересов, темпа усвоения информации и способностей, задания сопровождаются советами по их выполнению, дополнительные задания предполагают углубленное изучение вопроса и обращение к информации из других источников, групповые задания по каждой теме предоставляют возможность выбрать наиболее интересную для ученика тему¹⁰.

Поскольку именно требования стандарта определяют структуру учебных пособий и логику изложения материала, считаем целесообразным проанализировать содержание новых учебных планов.

⁷ Pant H. A. Op. cit.

⁸ Ibid.

⁹ Ibid.

¹⁰ Zeit für Geschichte. Ausgabe 2016 für Gymnasien in Baden-Württemberg // Westermann Gruppe. 2016. URL: <https://www.westermann.de/reihe/ZFGS116BW/Zeit-fuer-Geschichte-Ausgabe-2016-fuer-Gymnasien-in-Baden-Wuerttemberg> (дата обращения: 01.07.2019).

Единый учебный план, разработанный для Realschule и Hauptschule, применительно к истории включает в себя следующие темы: «Этапы внешней политики с 1933 г. до начала войны», «Вторая мировая война как война мировоззрений и война на уничтожение», «Холокост», «Сопrotивление нацистскому государству», «Обращение с историей: вина и ответственность». В качестве дидактических единиц, обязательных для усвоения, выделены: расовая теория, антисемитизм, концепция жизненного пространства, пропаганда и насилие, ревизия Версальского договора, экспансия, оккупационная политика, массовые расстрелы, концентрационный лагерь, мотивы и формы сопротивления, места памяти и культура памяти, экстремизм как вызов современной демократии¹¹.

Что касается учебного плана для гимназий, то необходимо выделить следующие моменты. Во-первых, пожалуй, самым любопытным в новом учебном плане является появление в процессе изучения в 9–10-х классах так называемых «центров тяжести» (Schwerpunkte), под которыми подразумевается особый акцент на истории России, Китая и Турции. Именно эти пространственные границы предопределены условиями современного глобализирующегося мира. История этих империй и их постимперского развития рассматривается в сравнении с процессом европейской интеграции. Особый акцент на истории России и Турции, помимо прочего, обусловлен и большим количеством школьников, имеющих российские или турецкие корни.

Во-вторых, существенно сократился объем материала, посвященного периоду нацизма. Согласно стандарту по истории федеральной земли Баден-Вюртемберг 2004 г., ученики 9-х классов должны были овладеть следующим набором компетенций: комментировать важнейшие элементы национал-социалистической идеологии; определять мероприятия, направленные на приобщение к господствующей идеологии (преимущественно в локальной и региональной сферах), как признак тоталитарной власти и осознавать степень их влияния на повседневную жизнь людей;

¹¹ Kultus und Unterricht. Amtsblatt des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. 2016. № 38. S. 10.

воспринимать эти явления во взаимосвязи и видеть их результаты; описывать судьбы людей, подвергшихся преследованиям по политическим и расовым мотивам до и во время Второй мировой войны, и соотносить это с национал-социалистической идеологией; знать и оценивать формы признания и сопротивления населения нацистскому режиму; осознавать историческую ответственность за национал-социалистическое прошлое¹². Что касается фактологического материала, то обязательными для усвоения были 5 дат: 30.01.1933 — «передача власти» (приход к власти Гитлера), 9.11.1938 — «ноябрьский погром» (в российской историографии это событие чаще называют «хрустальной ночью»), 1.09.1939 — «нападение на Польшу», 20.07.1944 — покушение на Гитлера, 8.05.1945 — «безоговорочная капитуляция». Помимо этого, ученики должны были знать следующие термины: SS-Staat (государство СС), антисемитизм, расовая теория, Холокост, политика завоевания жизненного пространства, концентрационный лагерь.

Согласно новому плану, школьники после изучения темы должны уметь характеризовать и оценивать идеологические основы национал-социализма, анализировать и оценивать средства захвата власти, объяснять особенности повседневной жизни в условиях нацистской диктатуры (между согласием, подавлением и сопротивлением) и их влияние на стабильность нацистского режима, характеризовать и оценивать Вторую мировую войну, анализировать политику нацистов в оккупированной Европе и реакцию на нее, характеризовать экспансию Японии, обосновывать ответственность за преступления национал-социализма. Отличительной чертой нового плана является стремление «открыть окно в мир» («Fenster zur Welt»), что в рамках данной темы выразилось в обращении к роли Японии во Второй мировой войне. Ранее этот аспект не рассматривался. Несколько изменился список обязательных для усвоения дат: 1933–1945 гг. — господство национал-социализма,

¹² Bildungsplan 2004. Allgemein bildendes Gymnasium. Baden-Württemberg. 2004. S. 224 // Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. 2016. URL: <http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/Bildungsplaene/Bildungsplaene-2004> (дата обращения: 15.06.2019).

9.11.1938 — ноябрьский погром, 1939–1945 гг. — Вторая мировая война, 1939 г. — покушение Георга Эльзера на нацистское руководство (раньше не выделялось как отдельный пункт), 20.07.1944 г. — покушение на Гитлера. Что касается терминологического аппарата, то в раздел о жизни в условиях нацистской диктатуры добавились такие дидактические единицы, как «ариизация», «преследование» («концентрационный лагерь», «погром», «политическое, расовое, религиозное преследование», «евреи», «цыгане», «гомосексуалы», «эвтаназия»), а в пункты про Вторую мировую войну — «война на уничтожение», «оккупация», «принудительные работы», «коллаборационизм», «сопротивление», «империализм». В пункте о преступлениях нацизма отдельно выделены такие понятия, как «вина», «соучастие», «последний штрих (итог)», «ответственность»¹³.

Таким образом, на уровне учебного плана заметно сокращена событийная часть истории Второй мировой войны, больше внимания уделено Холокосту, различным формам преследования гражданского населения, повседневной жизни в условиях нацизма. Эти изменения нашли отражение и в учебных пособиях. Для сравнительного анализа содержания учебников нами были выбраны 2 издания (2006 и 2019 г.) пособия «История и события», наиболее часто используемого в школах земли Баден-Вюртемберг Федеративной Республики Германия¹⁴. Ранее мы уже обращались к проблеме преподавания истории Второй мировой войны в школах ФРГ и отмечали следующие особенности учебных пособий¹⁵:

— весь материал излагается очень сжато и структурированно, основной текст параграфа по объему не превышает 2–3 страниц (и это отличает немецкие учебники по истории от российских), оценочные суждения учащиеся должны сформулировать самостоятельно, на основе анализа дополнительного материала, который представлен большим количеством исторических источников (документов,

¹³ Bildungsplan des Gymnasiums. Geschichte. 2016. Stuttgart, 2016. S. 28–29.

¹⁴ Geschichte und Geschehen 4. Sekundarstufe I. Stuttgart, Leipzig, 2006. 288 s.; Geschichte und Geschehen 9 / Hrsg. M. Sauer. Stuttgart, 2019. 240 s.

¹⁵ Грибан И. В. Вторая мировая война на страницах школьных учебников истории: опыт ФРГ // Преподавание военной истории в России и за рубежом: сб. ст. / под ред. К. А. Пахалюка. М., СПб., 2018. С. 141–152.

писем, карикатур и т. д.). Журналист ресурса «Deutsche Welle» Е. Шуман справедливо отмечает: «Никакой разнарядки по поводу той или иной трактовки прошлого немецким учителям никто дать не может по одной простой причине: какую бы то ни было “единую” историю в Германии не преподают. Школьники должны не заучивать “правильные” трактовки, а анализировать, самостоятельно интерпретировать исторические факты»¹⁶;

— большая часть текстов ориентирована на эмоциональное восприятие, призвана вызвать сочувствие, сопереживание с жертвами войны и одновременно отвращение к нацистскому режиму;

— значительное внимание уделяется внетекстовому компоненту: в учебниках много иллюстраций, графиков, схем. Пояснительный текст к иллюстрациям также эмоционально окрашен;

— большое количество творческих заданий, направленных на самостоятельное осмысление темы, дополнительный поиск информации и т. д.

В целом эти особенности актуальны и для нового пособия. Однако в содержательном отношении произошли очень серьезные изменения. Как и в пособии 2006 г., в современном учебнике война рассматривается в более широком контексте в разделе «Национал-социализм и Вторая мировая война». Цель авторов — показать войну как общечеловеческую трагедию — в старом пособии была достигнута в большей степени. Так, в рамках параграфа «Завоевание — эксплуатация — уничтожение: Вторая мировая война до 1943 г.» авторы приводили отрывки из документальных источников, характеризующих войну и страдания, которые она несет, с точки зрения представителей разных национальностей: «Солдат на Востоке — не просто боец» (из немецкого приказа вермахту от 10 октября 1941 г.), «Поцелуйте мою маленькую любимую доченьку» (из письма советского солдата В. Кузнецова из-под Сталинграда), «умирающий, изголодавшийся, замерзающий» (из письма немецкого солдата из-под Сталинграда) и т. д. Хотя в основном тексте практически отсутствовала оценка событий, школьники имели возможность

¹⁶ Шуман Е. Почему в Германии нет единого учебника истории // Deutsche Welle. 2016. 24 Aug. URL: <https://www.dw.com/ru/> (дата обращения: 1.07.2019).

сформировать собственную точку зрения, проследить последствия тех или иных действий, основываясь на богатом и разноплановом документальном материале¹⁷.

В новом пособии, с одной стороны, существенно сократилось количество источников, с другой — акцент сместился в сторону Холокоста и истории национал-социализма. Например, в новом издании исчезли такие источники, как фото «Казнь русской партизанки М. Брускиной» (26 октября 1941 г.), «Горящая деревня в России. Немецкие войска и население горящей деревни»¹⁸. Из текста нового учебника убраны письма советских и немецких солдат из-под Сталинграда, Сталинградская битва лишь вскользь, без обозначения конкретных дат, упоминается как поворотный момент Второй мировой войны¹⁹. В то же время в параграфе с провокационным названием «От поворотного пункта войны к капитуляции — освобождение или поражение?» приведено фото «Советские солдаты у Бранденбургских ворот» (2 мая 1945 г.), на котором не очень хорошо видны солдаты, зато на переднем плане показан советский танк и городские руины²⁰.

Особенностью старого варианта этого учебного пособия была рубрика «Контрверсия»: представлялись точки зрения историков и/или общественных деятелей по какому-либо вопросу, затем школьникам предлагалось сформулировать свое мнение. Например, была дана информация о выставке «Война на уничтожение. Преступления вермахта в 1941–1945 гг.». Авторы предлагали ученикам прочитать рассуждения историков К. Я. Янсена и Х.-А. Якобсена о том, как «разрушалась легенда о чистом вермахте», а затем высказать и обосновать свою точку зрения по этому вопросу²¹. В новом издании такой рубрики нет, хотя возможность организовать дискуссию сохранилась. Интересен выбор их тем: «Принцип

¹⁷ Geschichte und Geschehen 4. Sekundarstufe I. Stuttgart, Leipzig, 2006. S. 102–104.

¹⁸ Ibid. S. 101.

¹⁹ Geschichte und Geschehen 9 / Hrsg. M. Sauer... S. 68.

²⁰ Ibid. S. 69.

²¹ Geschichte und Geschehen 4. Sekundarstufe I. Stuttgart, Leipzig, 2006. S. 106.

“приспосабливаться и соучаствовать” в период нацистского режима — поведение, которое можно объяснить?»; «Может ли быть установлен в вашем городе памятник “Женщинам для утешения”²²?» Последней теме вообще уделено много внимания в параграфе, которого раньше не было в учебнике: «Роль Японии в войне на Тихом океане»²³. В этом пункте не только подробно описываются военные преступления Японии, но и поднимается вопрос об особенностях японской исторической политики.

Изменился методический аппарат учебника. В старой версии было больше заданий, предусматривающих самостоятельный поиск информации, творческую деятельность. Так, например, после изучения темы «Национал-социализм и Вторая мировая война» предлагалось поработать с терминами. Необходимо было выписать все слова, которые так или иначе связаны с эпохой национал-социализма в Германии; дать определения терминам; пролистав учебник, выписать словосочетания, в которых эти слова употребляются; объяснить, почему 20 % слов связаны с историей Германии²⁴. Такое задание позволяло не просто еще раз повторить определения тех или иных терминов, но и побуждало ученика вновь обратиться к тексту учебника, пролистать, актуализировать изученное и обобщить свои знания. В новой версии очень много вопросов, ответы на которые зачастую просто предполагают пересказ текста. Хотя в соответствии с новым учебным планом уделяется внимание проектной технологии: предусмотрены, например, изучение биографии какой-либо персоны периода национал-социализма, анализ документального

²² Женщины для утешения (нем. Trostfrauen) — термин, вошедший в употребление в годы Второй мировой войны для обозначения женщин (преимущественно из Кореи, Китая, а также из других оккупированных Японией стран), которые были принуждены работать в специально организованных для японских военных публичных домах («станциях утешения»). В 2016 г. руководство корейского города Сувон подарило германскому городу-побратиму Фрайбург статую, посвященную «женщинам для утешения», что вызвало негативную реакцию со стороны Японии и актуализировало дискуссии о проблеме вины и ответственности за преступления военного времени.

²³ Geschichte und Geschehen 9 / Hrsg. M. Sauer.... S. 72–77.

²⁴ Geschichte und Geschehen 4. Sekundarstufe I. Stuttgart, Leipzig, 2006. S. 119.

исторического фильма, карикатур, плакатов, фотоматериалов и т. п. Безусловным преимуществом пособия является детально проработанная и сопровождаемая примером методика выполнения заданий такого типа.

Изменился и подход к оценке конкретных событий. В учебнике «История и события» 2006 г. причина заключения пакта Молотова–Риббентропа объяснялась следующим образом: *«Германия хотела избежать войны на два фронта. Поэтому в случае нападения на Польшу отношения с Советским Союзом приобретали особое значение. После того как переговоры Советского Союза с Францией и Великобританией сорвались, произошло то, чего никто не ожидал: антифашистский Советский Союз и антибольшевистская Германия заключили пакт о ненападении сроком на 10 лет. В тайном дополнительном протоколе Польша и государства Прибалтики признавались совместной будущей жертвой. Немецкие войска вошли 1 сентября в Польшу, а советские 17 сентября в Восточную Польшу. Национал-социалисты начали Вторую мировую войну»*²⁵.

В издании 2016 г. этот пункт изложен короче и из описания событий фактически исчезла интерпретация: *«Незадолго до нападения на Польшу, в августе 1939 г. Германия и Советский Союз заключили договор о ненападении. Нацистский режим стремился избежать войны на два фронта в случае начала операции против Польши. В дополнительном соглашении к договору содержалась договоренность о будущем разделе Польши и Балтики. Сталин видел в этом возможность распространить влияние на запад»*²⁶.

Гораздо больше внимания в новом пособии уделяется проблеме геноцида: не только уничтожению евреев, но и цыган. Достаточно подробно в основном тексте параграфа «Война на уничтожение в Европе» рассматривается оккупационная политика на территории СССР и ее последствия, приводятся данные о 27 миллионах погибших за время войны советских граждан. При этом единственная фотография, посвященная этому аспекту, — «Массовый расстрел в Виннице (Украина)».

²⁵ Geschichte und Geschehen 4. Sekundarstufe I. Stuttgart, Leipzig, 2006. S. 96.

²⁶ Geschichte und Geschehen 9 / Hrsg. M. Sauer... S. 46–47.

В новом ключе представлена проблема сохранения памяти о периоде национал-социализма. С одной стороны, освещение роли Японии дает понять, что не только Германия и немцы несут ответственность за преступления в период Второй мировой войны. С другой стороны, в параграфе «Вспоминая о национал-социализме» в дискуссионном ключе представлены этапы и формы «обращения с прошлым», которые пережило немецкое общество. Всплеск неонацизма в современной Германии побудил авторов учебника провести параллели с современностью и рассказать в этом параграфе о современных экстремистских идеях.

По данным исследования, проведенного по заказу фонда «Память, ответственность и будущее», практически все немцы (98,4%) узнают о Второй мировой войне и преступлениях национал-социализма на уроках истории в школах. При этом объем материала, посвященного непосредственно Второй мировой войне, гораздо меньше, чем в учебниках истории России или Польши²⁷. Сравнительный анализ учебных планов по истории 2004 и 2016 г., а также учебных пособий, подготовленных в соответствии с этими планами, позволяет сделать несколько выводов.

Во-первых, чем дальше в прошлое уходит Вторая мировая война, тем меньше внимания в немецких школах уделяется «событийной истории». Из 17 параграфов о периоде национал-социализма только 3 посвящены собственно войне и внешней политике. Никаких описаний битв, количества потерь, стратегических планов на разных этапах войны, имен военачальников, названий операций — ничего этого нет на страницах учебников. Гораздо больше внимания уделено приходу нацистов к власти, а также Холокосту, который является центральной темой. Вследствие этого может даже сформироваться представление, что не Холокост — часть истории Второй мировой войны, а наоборот.

Во-вторых, новый вариант учебника стал менее эмоциональным: заметно сократилось количество источников, в т. ч. и источников личного происхождения.

²⁷ Жолквер Н. Что и как помнят немцы о Второй мировой войне и периоде нацизма? // Deutsche Welle. 2018. 15 Feb. URL: <https://www.dw.com/ru/> (дата обращения: 1.07.2019).

В-третьих, появились новые акценты: рассмотрение не только преследования евреев, но и цыган, сексуальных меньшинств, темы эвтаназии. Проблема памяти и ответственности преподнесена в дискуссионном ключе.

В-четвертых, очень интересно обращение к роли Японии во Второй мировой войне, что безусловно, расширяет границы в восприятии мира школьниками (хотя при чтении этого параграфа порой складывается впечатление, что, описывая особенности японской политики, авторы стремились уменьшить масштабы ответственности Германии за события 1939–1945 гг.).

Опыт преподавания истории Второй мировой войны в современной Германии представляет особый интерес не только с точки зрения методики, но и в рамках непрекращающихся на протяжении последних десятилетий дискуссий о культуре памяти (*Erinnerungskultur*), политике памяти (*Gedächtnispolitik*) и памяти будущего (*Zukunftsgedächtnis*)²⁸. Проблема обращения с прошлым для немецкого общества имела большое значение на протяжении всего послевоенного периода. Именно в ФРГ появился уникальный термин «преодоление прошлого» (*Vergangenheitsbewältigung*), под которым понимался тот сложный путь, который прошло общество от стремления «вытеснить» из памяти, забыть неприятные воспоминания, доминирующие в конце 1940-х — 1950-х гг., до признания вины и осознания того, что необходимо реалистично оценить прошлое, чтобы не допустить повторения трагических событий в будущем. Однако чем дальше в прошлое уходят события 1930-х — 1940-х гг., тем более приблизительными и абстрактными становятся представления о них, все чаще историки поднимают вопрос о том, как передать осознание ответственности, привить «долг памяти» представителям молодежи, в отличие от военного и первых послевоенных поколений уже не чувствующим вины за преступления

²⁸ См., напр.: *Steinbach P. Geschichte im politischen Kampf. Wie historische Argumente die öffentliche Meinung manipulieren.* Dietz, Bonn, 2012; *Welzer H. Erinnerungskultur und Zukunftsgedächtnis // Aus Politik und Zeitgeschichte.* 2010. Н. 25/26. С. 16–23; *Kölbl C. Historisches Erinnern an Schulen im Zeichen von Migration und Globalisierung // Aus Politik und Zeitgeschichte.* 2010. Н. 25/26. С. 29–35.

нацизма. Уже в 2010 г. директор мемориального комплекса Бухенвальд и Миттельбау-Дора Ф. Книгге отмечал, что в Германии наблюдается «размывание непосредственных воспоминаний о периоде национал-социализма», вследствие чего проблема «будущего памяти» становится все более актуальной²⁹. Изменения содержания школьных учебников истории применительно к событиям Второй мировой (сокращение объема материала, посвященного непосредственно войне и оккупационной политике, стремление акцентировать внимание на преступлениях других государств, уменьшение количества источников, меньшая эмоциональность в подаче материала) — свидетельство того, что длительное и болезненное «преодоление прошлого» в ФРГ еще не завершено, имеет нелинейный характер и является частью более сложного процесса формирования и трансформации культуры памяти.

²⁹ *Knigge V. Zur Zukunft der Erinnerung // Aus Politik und Zeitgeschichte. 2010. Н. 25/26. S. 11.*

А. М. Ермаков, Л. В. Ехлакова

История Второй мировой войны в современных французских школьных учебниках

Аннотация. В статье рассматривается освещение в современных французских школьных учебниках для коллегий истории Второй мировой войны, прежде всего движения Сопротивления, коллаборационизма и нацистской политики геноцида. Исследованы авторские нарративы, текстовые и визуальные источники, условно-графическая наглядность, применяющиеся при изучении истории Второй мировой войны в школьном образовании Франции. Сделаны выводы об убеждениях и ценностях, которые формируются у школьников при изучении данного исторического периода.

Ключевые слова: Вторая мировая война, историческая память, школьный учебник истории, геноцид, коллаборационизм, движение Сопротивления.

Во Франции, как и в нашей стране, история Второй мировой войны постоянно находится в центре внимания общественности и занимает важное место в государственной политике памяти. Ключевое внимание уделяется движению Сопротивления, коллаборационизму и Холокосту. Их трактовка неоднократно претерпевала изменения, связанные с преобладающими настроениями в обществе и политическим курсом страны. В настоящее время подверглись корректировке оценки масштабов и значения движения Сопротивления¹, произошел отказ от безоговорочного осуждения вишистско-

Ермаков Александр Михайлович — д-р ист. наук, проректор Ярославского государственного педагогического университета; Ехлакова Лидия Викторовна — учитель истории МОУ «Средняя школа № 12» г. Ярославля.

¹ Prost A. Résistance, un essai de définition // Les Cahiers du Musée des Confluences. Revue thématique Sciences et Sociétés du Musée des Confluences. 2012. Т. 9 Р. 13–19; Wiewiorka O. Histoire de la Résistance: 1940-1945. Paris, 2013.

го режима² и, наконец, было признано, что французы ответственны за Холокост в большей степени, чем считалось ранее³.

Вторая мировая война является неотъемлемой частью школьного исторического образования и входит в программу неполной средней школы, т. е. коллежа. В 2015 г. во Франции была инициирована реформа этой ступени образования, которая предполагала обеспечение более эффективного преподавания основных знаний путем объединения теоретического и практического обучения, поощрение междисциплинарных проектов и расширение педагогической свободы учителей. После бурного обсуждения профессиональное сообщество в большинстве своем одобрило проект реформы⁴, и с 1 сентября 2016 г. учащиеся коллегей занимаются по новым учебникам, а учителя пользуются новыми программами.

Полный курс общеобразовательной средней школы во Франции составляет 12 лет. Обучение в школе обязательно для детей от 6 до 16 лет и включает две ступени: пятилетнюю начальную школу и четырехлетнюю неполную среднюю (коллеж). После освоения базовой ступени образования учащиеся имеют право продолжить обучение или в полной средней школе (общеобразовательные

² *Roussou H.* Le Régime de Vichy. Paris: Presses universitaires de France, 2007; *Azéma J.-P.* Vichy-Paris, les collaborations: histoire et memoires. Bruxelles: A. Versailles, 2012.

³ Allocution de M. Jacques Chirac, Président de la République, prononcée lors des cérémonies commémorant la grande rafle des 16 et 17 juillet 1942 // Présidence de la République. 1995. Juillet. URL: http://archive.wikiwix.com/cache/?url=http://elysee.fr/elysee/elysee.fr/francais/interventions/discours_et_declarations/1995/juillet/allocution_de_m_jacques_chirac_president_de_la_republique_prononcee_lors_des_ceremonies_commemorant_la_grande_rafle_des_16_et_17_juillet_1942-paris.2503.html (дата обращения: 18.01.2019); Discours du Président de la république française à l'occasion de la commémoration de la rafle du Vel d'Hiv // Élysée. 2017. 17 juillet. URL: <https://www.elysee.fr/emmanuel-macron/2017/07/18/discours-du-president-de-la-republique-francaise-a-loccasion-de-la-commemoration-de-la-rafle-du-vel-dhiv> (дата обращения: 18.01.2019).

⁴ RPT-France-74% des enseignants du secondaire opposés à la réforme-Ifop // Changes. 2015. 9 Juin. URL: https://www.challenges.fr/economie/france-74-des-enseignants-du-college-opposes-a-la-reforme-ifop_82360 (дата обращения: 18.01.2019).

и технологические лицеи, дающие право поступления в вуз), или в профессиональных лицеях. Школьное обучение организовано в виде четырех циклов, два из которых приходятся на ступень коллежа⁵. Выпускным для этой ступени является третий (ориентационный) класс, по окончании которого учащимся секций общего образования выдается свидетельство (Brevet), а ученикам технологических секций — общеобразовательный сертификат⁶.

История изучается в рамках предмета «История / География», в содержание которого включен курс нравственного и гражданского воспитания. В начальной школе, коллеже, а также для двух специализаций в лицее — литературной и экономической — история и география входят в базовую часть образования. Только для естественно-научного направления лицеев этот учебный курс является курсом по выбору⁷. Тест по истории и географии обязателен для выпускников, получающих свидетельство об окончании коллежа. Вместе с французским языком и математикой «История / География» занимает 40% учебного времени. В коллеже на изучение истории, географии и гражданское воспитание отводится по 3 часа в неделю в четвертом-шестом классах и 3,5 часа — в третьем, выпускном, классе. Все указанные в образовательной программе темы по истории, географии и гражданскому воспитанию обязательны для изучения, однако учитель вправе самостоятельно устанавливать количество часов на каждую из них⁸.

⁵ Loi d'orientation sur l'éducation (n° 89-486 du 10 juillet 1989) // Legifrance. gouv.fr. 2005. 24 avril. URL: <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT00000509314&dateTexte=&categorieLien=id> (дата обращения: 2.05.2019).

⁶ Михайлова М.В. Система образования Франции. Реформы последних лет. Некоторые аспекты оценки французских документов об образовании // Научный вестник МГТУ ГА. 2007. № 116. С. 36.

⁷ Литвак Н.В. Школьная история как инструмент формирования политического сознания современной Франции // Вестник МГИМО университета. 2015. № 6. С. 148.

⁸ Nouveau programme d'Histoire Géographie // La Réforme du Collège 2016 en Clair. 2015. 19 décembre. URL: <http://www.reformeducollege.fr/nouveaux-programmes/nouveaux-programmes-d-histoire-geographie-et-enseignement-moral-et-civil> (дата обращения: 3.05.2019).

Представленное в настоящей статье исследование освещения истории Второй мировой войны во французском школьном курсе истории проведено на основе материалов образовательных программ, школьных учебников по предмету «История / География», а также книг для учителя. В государственных образовательных программах 2008 и 2015 гг. для 2–4 циклов зафиксированы цели и результаты обучения, определены обязательные для изучения темы и кратко раскрыто их содержание⁹. Так как учитель, какими бы материалами он ни пользовался, обязан представлять учащимся только официальный взгляд на историю и учебники любого издательства должны соответствовать государственной программе, то для анализа были избраны учебники по истории, географии, гражданскому и нравственному воспитанию для 3-го класса коллежа и книги для учителя издательства «Lelivrescolaire.fr» г. Лиона¹⁰. Каждый учебник имеет оцифрованную и печатную версии, электронное приложение на сайте и книгу для учителя в печатной и электронной форме. По данным французской газеты «20 Minutes», в 2015 г. на сайте издательства «Lelivrescolaire.fr» было зарегистрировано 40 000 учителей, что составляет примерно треть от их общего количества¹¹. Учеб-

⁹ Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008. Programme d'enseignement d'histoire-géographie-éducation civique pour les classes de sixième, de cinquième, de quatrième et de troisième du collège // Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. 2008. 28 août. URL: <https://www.education.gouv.fr/cid22116/mene0817481a.html> (дата обращения: 23.02.2019); Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015. Annexe 2 Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3) [Электронный ресурс] // Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. 2015. 26 novembre. URL: https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94708 (дата обращения: 22.02.2019); Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015. Annexe 3 Programme d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4) // Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. 2015. 26 novembre. URL: https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94717 (дата обращения: 22.02.2019).

¹⁰ Издательство Lelivrescolaire.fr. URL: <https://www.lolivrescolaire.fr> (дата обращения: 06.07.2018).

¹¹ Lyon: Un site de révisions gratuit sur Internet // URL: <https://www.20minutes.fr/lyon/1543251-20150217-lyon-site-revisions-gratuit-internet> (дата обращения: 22.02.2019).

ник 2012 г. создан большим коллективом авторов под редакцией Эмили Бланшар, Мартина Вебера и Антони Лозача — преподавателей университетов, колледжей и лицеев из разных городов страны¹². Авторский коллектив учебника 2016 г. возглавляли Эмили Бланшар и Арно Мерсье¹³. Исторические разделы обоих учебников охватывают период с Первой мировой войны до начала XXI в. В прилагаемых к учебникам книгах для учителя содержится дополнительный материал; даны пояснения к документам; рассмотрены исторические проблемы, трактовка которых может вызывать трудности; приведены списки литературы, фильмов, сайтов, предназначенных как для углубления и расширения знаний преподавателя, так и для работы учащихся¹⁴.

Преподавание истории во Франции осуществляется по концентрической системе. Первые исторические знания дети приобретают в годы обучения в начальной школе, сначала в рамках предмета «Нравственное и гражданское воспитание», а затем на уроках по истории Франции. В последнем классе начальной школы ученики рассматривают тему «Две мировые войны в XX веке». Школьники работают с материалами о местах памяти, воспоминаниях современников, памятных датах, европейском и всемирном контексте войн, Соппротивлении, коллаборационизме, геноциде евреев и преследовании других групп населения¹⁵. Таким образом, приступая к обучению в колледже, учащиеся уже имеют базовые представления об истории Второй мировой войны, обладают ключевыми умениями и навыками работы с источниками, владеют основами исторического мышления.

¹² Histoire — Géographie. Enseignement moral et civique de le classe 3-e. Lyon: lelivrescolaire.fr, 2012. 512 p. (далее Histoire — Géographie 2012).

¹³ Histoire — Géographie. Enseignement moral et civique de le classe 3-e. Lyon: lelivrescolaire.fr, 2016. 448 p. (далее — Histoire — Géographie 2016).

¹⁴ Le livre du professeur // Lelivrescolaire.fr. URL: <https://www.lelivrescolaire.fr/le-livre-du-professeur/1189304> (дата обращения: 03.03.2019).

¹⁵ Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015. Annexe 2 Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3) // Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. 2015. 26 novembre. URL: https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94708 (дата обращения: 22.02.2019).

В учебнике 2012 г. Второй мировой войне посвящены главы «Вторая мировая война — война на уничтожение (1939–1945)» и «Крах и возрождение республики (1940–1946)». Кроме того, материалы по истории войны содержатся в главах «Произведения искусства — свидетельства по мировой истории XX века» и «Произведения искусства — свидетельства по истории Франции в XX веке». В совокупности на изучение истории Второй мировой войны отводится 13% от общего объема исторического материала¹⁶. В новом учебнике соответствующий материал помещен в главы «Вторая мировая война» и «Франция во Второй мировой войне», которые составляют 20% материала по истории¹⁷.

Главы состоят из разделов «Лекция» (авторский текст, одна-две лекции на главу), «Досье» (работа с текстовыми и визуальными источниками), «Подготовка к экзамену» (варианты заданий, которые могут встретиться на экзамене), задания, выполнение которых связано с привлечением ресурсов Интернета, главным образом видеоматериалов. Новый учебник дополнен разделами «Ориентиры» (работа с картой и лентой времени), «История искусства», «Досье-расследование» (пошаговое задание, основанное на работе с различными видами и типами источников) и «Чтение» (комплекс источников по теме и комментарии к ним). Каждый раздел имеет название, краткую аннотацию и ключевой вопрос, а также перечень компетенций, на развитие которых направлены задания. Вопросы и задания к источникам преподаватель либо формулирует самостоятельно, либо пользуется учебником и вариантами из книги для учителя.

Образовательные программы по предмету «История / География» нацеливают учителя и учащихся на работу с хронологией. Школьники должны научиться локализовать события во времени, относить их к определенной дате или периоду¹⁸. Обязательными для изучения событиями по программе 2008 г. были начало Второй

¹⁶ Histoire — Géographie 2012.

¹⁷ Histoire — Géographie 2016.

¹⁸ Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015. Annexe 3 Programme d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4) [Электронный ресурс] // Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. 2015. 26 novembre. URL:

мировой войны, освобождение лагерей смерти, окончание Второй мировой войны в Европе, атомные бомбардировки Хиросимы и Нагасаки, обращение генерала де Голля 18 июня 1940 г., установление режима Виши, основание Ж. Муленом Национального Совета Сопротивления, освобождение Франции, восстановление Республики¹⁹. В образовательной программе 2015 г. перечень важнейших событий и их интерпретация оставлены без существенных изменений. Обе образовательные программы требуют формирования у школьников представления о том, что Вторая мировая война представляла собой столкновение непримиримых идеологий и со стороны нацистской Германии являлась расовой войной, войной на уничтожение, войной за «жизненное пространство». Ее главной отличительной чертой был геноцид евреев и цыган, а также преследования других групп населения по расовым мотивам. Для Франции Вторая мировая война ознаменовалась шоком поражения 1940 г., вследствие которого возникли два различных проекта будущего страны. Один был представлен авторитарным и антисемитским режимом Виши во главе с маршалом Ф. Петеном, другой воплощался в движении Сопротивления, возглавляемом генералом Ш. де Голлем. Сопротивление представляло собой не только борьбу с оккупантами, но и попытку восстановить демократические и республиканские ценности, обеспечить единство страны²⁰.

Все основные события, которые рассматриваются в учебнике 2012 г., отмечены на ленте времени, имеющейся в каждой главе и нередко — в разделах. Лента времени в главе «Вторая мировая война, война на уничтожение (1939–1945)» содержит следующие события: нападение Германии на Польшу, генеральное наступление немцев на Западном фронте, операция «Барбаросса», нападение Германии

https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94717 (дата обращения: 22.02.2019).

¹⁹ Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008. Programme d'enseignement d'histoire-géographie-éducation civique pour les classes de sixième, de cinquième, de quatrième et de troisième du collège // Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. 2008. 28 août. URL: <https://www.education.gouv.fr/cid22116/mene0817481a.html> (дата обращения: 23.02.2019).

²⁰ Ibid.

на СССР, нападение Японии на Перл Харбор, Ванзейская конференция, битва за Мидуэй, поражение вермахта под Сталинградом, битва за Гвадалканал (последние два указаны как переломные события в войне), высадка союзных войск в Нормандии, освобождение Филиппин, освобождение Освенцима, капитуляция Германии и окончание войны в Европе, бомбардировки Хиросимы и Нагасаки, капитуляция Японии²¹. На ленте времени в главе «Крах и возрождение республики (1940–1946)» отдельно отмечены события, относящиеся к движению Сопротивления и режиму Виши: речь генерала де Голля 18 июня 1940 г.; поражение Франции; законы правительства Виши о положении евреев; встреча Петена и Гитлера в Монтуаре, положившая начало политике коллаборационизма; создание милиции и Службы трудовой повинности, формирование Национального Совета Сопротивления, освобождение Парижа²².

Авторы учебника уделяют много внимания войне на Тихоокеанском театре. Они используют материалы, показывающие жестокость японцев, большую роль США в победе над Японией и их вклад в обеспечение союзников по антигитлеровской коалиции вооружением и военными материалами²³. В учебнике подробно рассмотрена антисемитская политика нацистов, жертвами которой стали 6 млн евреев. Из документов школьники узнают, что Франция была соучастницей геноцида евреев и что концентрационный лагерь Аушвиц освободили части Красной армии. Кроме того, авторы учебника рассказывают, что жертвами гитлеровской политики уничтожения стали цыгане, коммунисты, советские военнопленные и жители оккупированных территорий, против которых действовали айнзацгруппы²⁴. Значительное место в учебнике уделяется движению Сопротивления и его роли в освобождении Франции от оккупантов. При этом учащиеся знакомятся не только с историей организации «Свободная Франция», но и с освободительной борьбой коммунистов и партизан маки. Проводится мысль о том, что

²¹ Histoire – Géographie. 2012. P. 69.

²² Ibid. P. 77.

²³ Ibid. P. 74, 82.

²⁴ Ibid. P. 74, 76, 78, 177.

совместная антифашистская деятельность различных политических сил подготовила почву для восстановления национального единства страны после обретения ею независимости²⁵.

В новом учебнике 2016 г. сократился объем материала о Тихоокеанском театре, усилено внимание к событиям в Западной Европе и нацистской политике геноцида. В ленту времени к главе «Вторая мировая война» включены вторжение вермахта в Польшу, атака немецкой армии на Нидерланды, Бельгию и Францию, поражение Франции и подписание Компьенского перемирия, создание первого гетто в оккупированной Польше, нападение Германии на СССР (операция «Барбаросса»), начало деятельности айнзацгрупп на Востоке, атака японцев на Перл-Харбор и вступление в войну США, Сталинградская битва (перелом в войне), высадка союзников в Нормандии и Провансе, капитуляция Германии, бомбардировки Хиросимы и Нагасаки, капитуляция Японии и окончание Второй мировой войны, открытие Нюрнбергского процесса. На ленте времени, посвященной истории Франции в 1939–1945 гг., отдельно отмечены события, касающиеся Сопrotивления и деятельности вишистского режима: речь генерала де Голля, Компьенское перемирие, создание правительства Петена, начало коллаборационизма, создание Службы трудовой повинности, формирование Национального Совета Сопrotивления, высадка союзников в Нормандии, освобождение Парижа силами Сопrotивления и 2-й танковой дивизии генерала Ф. Леклерка.

Половина исторических понятий и терминов, используемых в учебниках, относятся к движению Сопrotивления и режиму Виши: «Сопrotивление», «политика сотрудничества (коллаборационизм)», «исход» (массовая эмиграция французов с оккупированной гитлеровцами территории), «демаркационная линия», «картина Эпиналя» (популярные во Франции гравюры на дереве, которые использовались в пропаганде правительства Виши), «Служба трудовой повинности», «Национальный Совет Сопrotивления», «Движение» (синоним Сопrotивления), «Свободная Франция», «сеть», «маки», «милиция», «Французские силы внутренних дел». Треть

²⁵ Ibid. P. 180.

понятийного аппарата раскрывает преступления нацистов: «война на уничтожение», «гестапо», «центр смерти», «айнзацгруппы», «гетто», «геноцид», «Шоа» (вместо термина «Холокост» во Франции получил распространение термин «Катастрофа»), «окончательное решение», «цыгане», «преступления против человечности». Остальные понятия и термины касаются ведения войны: «воюющая сторона», «капитуляция», «перемирие», «странная война», «тотальная война», «идеологическая война», «программа Победы»²⁶.

В новом учебнике количество исторических терминов возросло с 21 до 31, обязательными для запоминания стали многие термины, прежде лишь упомянутые в тексте. Напротив, из терминологического словаря исчезли «странная война», «Движение» и «Национальный Совет Сопротивления». Новое толкование получил термин «милиция». Ранее ее определяли как «военизированную организацию, созданную в 1943 г. режимом Виши и отвечавшую за борьбу против движения Сопротивления, отслеживание евреев и коммунистов»²⁷. Теперь милиция определяется как «полицейская организация, созданная в 1943 г. режимом Виши для поимки евреев, уклоняющихся от трудовой повинности, и борцов Сопротивления»²⁸. Это изменение может быть истолковано как стремление не акцентировать внимание на значительной роли Французской коммунистической партии в Сопротивлении. Вместо лагерей смерти французским школьникам предлагается пользоваться термином «центр смерти». В «Книге для учителя» поясняется, что «термин “истребление в лагерях”, широко используемый в 1970–1980-х гг., в настоящее время вызывает споры историков. Слово “лагерь” подразумевает точное географическое местоположение. Сейчас убийство представляется как структурированный процесс на широких пространствах, простирающихся на несколько десятков километров. Он организован вокруг концлагеря, в котором находятся узники. Особенно хорошо эту организацию показал Таль Брутман (современный французский историк, специалист

²⁶ Histoire – Géographie. 2012. P. 174.

²⁷ Ibid. P. 183.

²⁸ Histoire – Géographie 2016. P. 121.

по истории антисемитизма, Холокоста и вишистского режима. — *Примеч. А. Е. и Л. Е.*) в своей книге «Аушвиц»²⁹.

В образовательной программе 2015 г. одной из обязательных компетенций учащихся названа «Я знаю важные личности и помню их». Поэтому каждая часть авторского текста учебника (раздел «Лекция») завершается портретами деятелей эпохи и краткими биографическими сведениями о них. Лидерами борьбы с нацизмом представлены У. Черчилль и Ф. Рузвельт³⁰, в то время как И. В. Сталин лишь упомянут. Вместо привычного в нашей стране понятия «антигитлеровская коалиция» используется термин «союзники». Биография советского руководителя, как и биография А. Гитлера, находится в главе о тоталитарных режимах. Ответственными за организацию геноцида евреев в учебнике названы рейхсфюрер СС Г. Гиммлер и начальник отдела гестапо IV В4 А. Эйхман. Судьба жертв Холокоста показана на примере узника Аушвица, итальянского писателя Примо Леви³¹. В главе по истории Франции в годы войны приведены биографии Ш. де Голля и Ф. Петена. Отметим, что по сравнению с предыдущим учебником сведения о Ш. де Голле сократились и сводятся к тому, что, «уехав в Лондон, он призвал французов к сопротивлению. После освобождения Франции стал главой Временного правительства». Количество фотоснимков де Голля тоже уменьшилось³². Судьбы участников движения Сопротивления показаны на примере биографии одного из организаторов Национального Совета Сопротивления Жана Мулена³³. Кроме того, работая с источниками, школьники изучают жизненный путь активистки Сопротивления на Юге Франции Люси Обрак³⁴.

Значительную часть объема учебников составляют источники, так как образовательная программа 2015 г. требует от выпускников

²⁹ Chapitre 3 «La Seconde Guerre mondiale» // Le livre du professeur. Histoire-Géographie-EMC-3e. 2016. septembre. URL: <https://www.levivrescolaire.fr/le-livre-du-professeur/1189304> (дата обращения: 3.03.2019). P. 2.

³⁰ Histoire — Géographie 2016. P. 95.

³¹ Ibid. P. 103.

³² Ibid. P. 121.

³³ Ibidem.

³⁴ Ibid. P. 116.

коллежа умения анализировать и понимать их. Это включает в себя понимание общего смысла документа, извлечение из него соответствующей информации для ответа на вопросы, способность классифицировать и датировать источники, использовать критический подход для их анализа, а также выражать свои мысли и мнение в письменной и устной форме³⁵. В обоих рассматриваемых учебниках помещены выдержки из речей маршала А. Петена, генерала Ш. де Голля (17 и 18 июня 1940 г.), отрывки из текста перемирия 22 июня 1940 г., извлечение из конституционного закона о создании Французского Государства 11 июля 1940 г. и отрывки из воспоминаний Рудольфа Хёсса «Говорит комендант Освенцима»³⁶. Учебник, написанный в соответствии с новой образовательной программой, отличается существенным увеличением количества текстовых источников, особенно документов о нацистских преступлениях за счет сокращения информации о событиях на театрах военных действий. Так, расовая идеология и политика гитлеровцев изучается с помощью отрывков из немецкого школьного учебника 1933 г. под редакцией ведущего нацистского расоведа Альфреда Гросса, протокола Ванзейской конференции, циркуляра Гимmlера от 8 декабря 1938 г. об «окончательном решении цыганского вопроса», а также речи главного обвинителя от США на Нюрнбергском процессе Роберта Джексона. Страдания и мужество жертв показаны с помощью материалов «Черной книги», очерка В. Гроссмана «Треблинский ад», воспоминаний узников и узниц гетто и концентрационных лагерей, в частности, Мари-Клод Вайян-Кутюрье³⁷. Ведущая роль информации о геноциде и особенно о Холокосте прослеживается и в тематике визуальных источников, среди которых — не только обложки журналов и плакаты, но и фотоснимки со сценами депортаций и массовых казней³⁸. При этом

³⁵ Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015. Annexe 3 Programme d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4) // Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. 2015. 26 novembre. URL: https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94717 (дата обращения: 22.02.2019).

³⁶ Histoire — Géographie 2012. P. 78.

³⁷ Histoire — Géographie 2016. P. 101, 105.

³⁸ Ibid. P. 97.

о концентрационных лагерях на территории Франции учащиеся могут узнать только из общей карты Европы, на которой авторы учебника отметили места массового уничтожения. Вся ответственность за преследования евреев возлагается не на простых граждан страны, а на оккупационные власти и правительство Виши. В книге для учителя сказано, что главную роль в антисемитской политике играло государство, которое ввело дискриминационные законы, организовало интернирование евреев в лагерях и их последующую депортацию в Германию³⁹. Разговор с учащимися о рядовых исполнителях программы уничтожения, их мотивах и ответственности авторами учебника не предусмотрен.

К источникам ставятся вопросы, нацеленные, главным образом, на воспроизведение фактического материала. Например, работая с фотоснимком еврейского гетто в Лодзи и «Черной книгой», учащиеся должны рассказать о судьбе евреев в оккупированной Польше и преступлениях нацистов на советской территории летом 1941 г. На основании плана лагеря Аушвиц и фрагмента книги Примо Леви «Человек ли это?» школьники доказывают, что он являлся концентрационным лагерем и центром смерти⁴⁰. Авторы учебника не предлагают учащимся давать оценки нацистским преступлениям против человечности, но само знакомство подростков с фактами вырабатывает сочувствие к жертвам, негативное отношение к ксенофобии, геноциду и попранию прав человека. Вопросы и задания к документам о Сопrotивлении и коллаборационизме призваны подвести учеников к суждениям о том, что авторитарный и антисемитский режим Виши, нацеленный на подчинение интересам Третьего рейха, не предлагал программы национального возрождения Франции. Напротив, будущее было за движением Сопrotивления, ориентированным на восстановление независимости страны, республиканских свобод и демократических идеалов. В то же время учебник не содержит безоговорочного осуждения вишистского режима и коллаборационизма. Учащимся предлагается работа с афишей

³⁹ Le livre du professeur // Lelivrescolaire. URL: <https://www.lolivrescolaire.fr/le-livre-du-professeur/1189304> (дата обращения: 3.03.2019).

⁴⁰ Histoire – Géographie 2016. P. 96–97, 108.

документального фильма Марселя Офульса «Печаль и жалость». Фильм представляет собой хронику жизни французского городка Клермон-Ферран во время нацистской оккупации, основанную на материалах интервью с представителями разных групп общества, в том числе коллаборационистов. В комментариях книги для учителя говорится, что далеко не все французы были участниками Сопротивления, многие встали на путь сотрудничества с оккупантами. Еще большее число жителей занимало аполитичную позицию, и жизнь в городе шла своим чередом. Коллаборационизм предстает перед учащимися как явление массовое, вполне нормальное, а мотивы пособников оккупантов — вызывающими если не сочувствие, то понимание⁴¹.

Таким образом, освещение истории Второй мировой войны во французских школьных учебниках отражает государственную политику памяти и соответствует преобладающему в обществе отношению к движению Сопротивления и коллаборационизму. Не скрывая того, что правительство Петена пользовалось поддержкой части населения Франции, оказавшегося в ситуации трудного идейного и политического выбора после катастрофы 1940 г., авторы учебников делают акцент на авторитарном и антисемитском характере вишистского режима. История движения Сопротивления преподносится читателям учебной литературы с симпатией, подчеркиваются не разногласия между различными антифашистскими силами, а их единство в достижении общей цели — разгрома врага и восстановления независимости страны. Содержание школьного образования во Франции нацелено на воспитание ценностей современного правового и демократического общества, прежде всего уважения права всех людей, независимо от национальности, вероисповедания и политических убеждений, на жизнь, свободу, выражение своего мнения. Геноцид преподносится учащимся как ужасное и отвратительное следствие идеологии расового превосходства. Проводится мысль о том, что французы несут свою долю ответственности за Холокост и другие

⁴¹ Le livre du professeur // Lelivrescolaire. URL: <https://www.lolivrescolaire.fr/le-livre-du-professeur/1189304> (дата обращения: 3.03.2019).

преступления, совершенные во время войны. Несмотря на небольшую долю авторского нарратива в содержании учебников и акцент на самостоятельной работе учащихся с разнообразными источниками, подбор этих источников, вопросы и задания к ним нацелены на усвоение молодым поколением французов официальных оценок Второй мировой войны.

Концептуальные подходы к репрезентации военной истории в белорусских учебниках истории

Аннотация. В статье показана система представления исторического материала в школьных учебниках по истории в Республике Беларусь. На примере истории Великой Отечественной войны продемонстрировано, как организовано ее изучение на разных концентраторах.

Ключевые слова: школьное историческое образование, концентрический подход, пропедевтический курс, систематический курс, проблемно-теоретический курс, методологические знания.

К сожалению, история человечества — это, по преимуществу, история войн. Подсчитано, что за всю историю человечества произошло около 14 500 войн, в которых погибло более 3,5 млрд человек. Абсолютно мирных было всего около 300 лет.

Войны наложили особый отпечаток на историю Беларуси. Находясь практически в центре Европы, через белорусские земли прошли почти все европейские войны, которые несли с собой гибель людей, болезни и эпидемии, вынужденную эмиграцию. Так, например, если в середине XVII столетия население белорусских земель составляло около 2,9 млн человек, то к 1667–1673 гг. оно сократилось до 1,4 млн человек. И даже к концу XVIII века общая численность не достигла середины XVII века¹. Поэтому неудивительно, что изучению войн отводится достаточно много времени.

Существует большое количество аналитических и сравнительных исследований, в которых проанализировано, как представлены

Краснова Марина Алексеевна — канд. пед. наук, доцент, заведующая кафедрой частных методик общего среднего образования Минского областного института развития образования, Республика Беларусь.

¹ Экономическая история Беларуси: учеб. пособие / под общ. ред. проф. В. И. Голубовича. 5-е изд. Минск, 2007.

те или иные военные события в школьных учебниках разных стран. Все авторы отмечают значительное расхождение в представлении этих событий в учебной литературе, отмечают трансформации, происходящие с течением времени. При этом далеко не все авторы учитывают специфику изучения истории в школе. Однако без этого невозможно объяснить, как производится отбор содержания исторического образования, почему исторические события представлены так или иначе, какие результаты обучения должны быть достигнуты в процессе изучения истории.

Становление национальной системы образования Республики Беларусь ведет свое начало с 1991 г. Долгое время, по сути, весь советский период, содержание школьного исторического образования определялось и находилось под контролем государства и действующей в то время марксистско-ленинской идеологии. Оно было строго регламентированным и идеологически выверенным. До распада Советского Союза свыше 80 % потребностей общеобразовательной школы Беларуси в учебной литературе обеспечивалось за счет централизованных поставок. Практически все учебное книгоиздание находилось в Москве, а в республике отсутствовали научные кадры и опыт по подготовке учебной литературы для школы.

Развал СССР и утрата коммунистической партией монополии на идеологическую жизнь страны привели к тому, что историческая наука на всем постсоветском пространстве на какое-то время утратила методологические ориентиры. Беларуси предстояло создать собственную национальную систему образования, переосмыслить все аспекты исторического процесса, исходя из национально-государственных интересов. Однако разработка школьного курса не терпела отлагательств. Это был редкий случай, когда создание школьной учебной литературы по истории опережало осмысление происходящих процессов исторической наукой.

В 1991 г. была разработана концепция школьного исторического образования. В ней были заложены идеи, которые в своей основе сохранились до настоящего времени: отказ от политизации, гуманизация исторического образования, сочетание различных методологических подходов к изучению истории в целом и истории Беларуси в частности. Важно то, что концепция не отрицала воспитывающей

функции изучения прошлого и нацеливала школьное историческое образование на развитие исторического мышления и формирование исторической памяти².

Концепция учебного предмета «Всемирная история. История Беларуси», утвержденная в 2009 г., особое внимание обращала на формирование у учащихся национальной идентичности и национального самосознания. Основные цели школьного исторического образования формулировались следующим образом: «овладение учащимися систематизированными знаниями о мировом историческом процессе и формирование представлений о месте в нем Беларуси, приобщение учащихся к достижениям отечественной и мировой культуры, воспитание социально активной и творческой личности, гражданина и патриота Отечества»³. А это значит, что современное отечественное образование, несмотря на все трансформации, в силу определенной консервативности сохраняет фундаментальный характер.

Введение в 2015 г. компетентного подхода акцентировало внимание на усиление социализирующей функции истории. Кроме того, школьное историческое образование вновь вернулось к концентрической структуре и представлено тремя концентриками. И если компетентный подход главным образом повлиял на корректировку методики обучения, то концентрический подход принципиально изменил структуру школьного исторического образования, его содержание, и как следствие, методику обучения. Изучение истории на разных концентриках представляет собой не просто повторение одного и того же учебного материала, а отличается по всем характеристикам: цель, содержание, методика и результаты обучения. Еще С. И. Гессен отмечал, что обучение на разных концентриках отличается «не объемом и количеством материала, но самым способом

² Канцэпцыя гістарычнай адукацыі ў сярэдняй школе Беларусі // На-стаўніцкая газета. 1991. 30 верасня. С. 2–3.

³ Концепция учебного предмета «Всемирная история. История Беларуси» // Национальный образовательный портал. 2017. 27 апр. URL: <https://adu.by/ru/homepage/obrazovatelnyj-protsess-2018-2019-uchebnyj-god/obshchee-srednee-obrazovanie/2577-obrazovatelnye-standarty-obshchego-srednego-obrazovaniya.html>. (дата обращения: 31.05.2019).

и задачей преподавания»⁴. А это значит, что в учебных пособиях представление учебного материала отличается по качеству содержания, характеру организации методического аппарата, в том числе и способам визуализации, по типу исторических источников.

Эти основные положения являются определяющими для отбора содержания, построения учебных программ и учебников по истории, а также для организации процесса обучения истории. Покажем, как с учетом всех этих факторов представлена история Великой Отечественной войны.

На первом концентре в IV классе изучается содержательный блок «Мая Радзіма — Беларусь», значительную часть которого составляют рассказы по истории Отечества. Основная цель обучения на этом концентре: в яркой, эмоциональной форме дать учащимся наиболее общее представление об истории своей Родины, привлечь их к ее изучению; вызвать чувство гордости, патриотизма и любви к стране, в которой живут; подготовить учащихся к восприятию систематизированных исторических знаний, т. е. этот концентр носит пропедевтический характер. Основу обучения на этом концентре составляет воспитательный, а не образовательный аспект исторических знаний. Наиболее важный результат, который должен быть достигнут на этом концентре — это осознание учащимися, что в прошлом люди жили совсем не так как сейчас, что многих вещей просто не было, а то, что мы имеем — это результат длительного развития человечества. Из этого вытекают основные принципы построения курса и особенности его преподавания: занимательность и наглядность, ярко выраженный воспитательный аспект, включение материала по изучению истории своего края, т. к. этот материал наиболее близок и доступен учащимся. Для изучения должны отбираться такие события и личности, которые могут служить предметом гордости, объектом для подражания, чьи образы помогут ребенку сформировать национальное самосознание, научат гордиться страной, в которой они живут. Восприятие учащимися исторических образов должно быть, прежде всего, эмоциональным. Именно

⁴ Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М., 1995. С. 278.

поэтому пропедевтические курсы, как правило, представлены эпизодическими рассказами о событиях, часто не связанными между собой причинно-следственными связями⁵.

В курсе «Мая Радзіма — Беларусь» в IV классе теме «Великая Отечественная война» отведено 2 учебных часа. В учебнике представлены короткие сюжеты об обороне Брестской крепости, о подвигах Александра Горовца, деятельности деда Талаша, батьки Миная и Константина Заслонова, трагедии Хатыни, освобождении Минска. Особое внимание уделено такому аспекту, как дети во время войны. В параграфе рассказывается об участии подростков в обороне Брестской крепости, есть сюжеты о летчике Александре Мамкине и Трифоне Лукьяновиче, спасавших детей в годы войны. С целью формирования способов учебно-познавательной деятельности учащимся предлагаются в основном задания, направленные на эмоциональное восприятие учебного материала. Выполняя их, учащиеся узнают о том, кто из родных и жителей их населенного пункта участвовал в войне, как в семье празднуют День Победы. Учащимся предлагается посетить школьный или местный музей, побеседовать с теми, кто участвовал в войне, оказать им внимание и посильную помощь.

На втором концентре в V–IX классах осуществляется систематическое рассмотрение истории. В хронологической последовательности изучается всемирная и отечественная история с древнейших времен до настоящего времени. Основная цель — усвоить важнейшие факты, характеризующие исторический процесс в целом и различные стороны развития общества с раскрытием наиболее существенных причинно-следственных связей, а также ряд основных исторических понятий в их системе и взаимосвязи. Выработка ценностных ориентаций и формирование оценочных суждений происходит на основе знакомства, анализа и сравнения оценок специалистов. Изучая историю на этом концентре, учащиеся осваивают основные способы получения и оперирования «готовыми» знаниями, т. е. теми, которые учеными уже проанализированы, осмыслены, систематизированы.

⁵ Краснова М.А. «Мая Радзіма — Беларусь» как историческая пропедевтика // Пачатковая школа: сям'я, дзіцячы сад, школа. 2009. № 4. С. 15–17.

В рамках систематического курса историю Великой Отечественной войны проходят в 9 классе. На изучение непосредственно событий войны в курсе всемирной истории отведено 5 учебных часов, Великая Отечественная война изучается в контексте Второй мировой. Однако этим не ограничивается. В ряде предшествующих параграфов освещаются вопросы, важные для понимания причин, которые привели к войне: Версальско-Вашингтонская система международных отношений и ее противоречия, возникновение фашизма; влияние и последствия мирового экономического кризиса; приход фашистов к власти в Италии, нацистов — в Германии, милитаристов — в Японии; борьба против фашизма в европейских странах накануне Второй мировой войны (Народный фронт во Франции; Народный фронт и гражданская война в Испании; антифашистское движение); международные отношения в 1930-х гг. (кризис и крах Версальско-Вашингтонской системы; агрессивная политика фашистских держав; формирование блока агрессивных государств; Мюнхенская конференция; проблема создания системы коллективной безопасности в Европе; советско-германский договор о ненападении). Кроме того, еще 6 учебных часов отведено на изучение Великой Отечественной войны в курсе истории Беларуси. В этом курсе большее внимание уделяется событиям на территории Беларуси.

Подход к отбору и представлению содержания истории Второй мировой и Великой Отечественной войны базируется на следующих концептуальных основаниях:

— Вторая мировая война — это война, развязанная Германией как ее реванш за поражение в Первой мировой войне и направленная на пересмотр Версальско-Вашингтонских договоренностей, стремление к установлению мирового господства;

— Германия, в лице Италии и Японии, также недовольных решениями, принятыми в Версале и Вашингтоне, нашла союзников, что позволило этим государствам объединиться в агрессивный блок; страны западной демократии и Лига Наций не смогли создать эффективной системы коллективной безопасности и не смогли сдерживать агрессивные намерения Германии, Италии и Японии;

— Великая Отечественная война со стороны Советского Союза рассматривается как война справедливая, освободительная, война,

принесшая народам Советского Союза неисчислимые бедствия и страдания, уничтожение материальных ресурсов и колоссальные человеческие жертвы, война как трагедия всего советского народа, но в то же время и как его героическая история;

— германо-советский договор о ненападении трактуется как вынужденный шаг со стороны Советского Союза;

— вступление советских войск в Западную Беларусь и Западную Украину рассматривается как освободительный поход Красной армии, а воссоединение западных областей с БССР — как акт исторической справедливости;

— вхождение Прибалтийских республик в состав СССР было добровольным актом, принятым национальными учредительными органами, созданными на основе выборов, хотя при этом отмечается, что сам факт присутствия Красной армии оказывал определенное влияние на принятие политических решений и поведение населения;

— Беларусь рассматривается как часть СССР, и победа Советского Союза в войне стала возможна благодаря усилиям всего советского народа, тесному взаимодействию армии, партизан, подпольщиков и советского тыла;

— решающая роль в разгроме нацистской Германии и милитаристской Японии принадлежит СССР;

— изучение истории Второй мировой и Великой Отечественной войн имеет не только познавательное, но и ярко выраженное воспитательное значение; это страница истории, которой по праву может гордиться белорусский народ и это событие должно стать фактором, объединяющим общество.

В учебных пособиях представлена периодизация Второй мировой и Великой Отечественной войн, важнейшие события не только на советско-германском фронте, но и на других фронтах войны, действия Красной армии и армий союзников. Учащиеся знакомятся с историческими деятелями, внесшими вклад в разгром нацистской Германии и милитаристской Японии. Большое внимание уделяется изучению понятийно-терминологического аппарата. Таким образом, история Второй мировой и Великой Отечественной войн рассматривается системно и целостно.

Учитывая возрастные психологические особенности учащихся, методический аппарат построен таким образом, чтобы учащиеся не только усвоили фактологические знания о войне, но и освоили базовые умения и навыки оперирования «готовыми» знаниями: извлекать информацию из разных источников (текст, карта, иллюстрация, график, диаграмма, таблица); анализировать исторические источники (межгосударственные договоры, государственные акты, материалы делопроизводства, воспоминания, документы личного характера, периодическая печать, публицистика, художественные произведения); объяснять причинно-следственные связи; сравнивать, обобщать, систематизировать и классифицировать исторические факты, делать на этой основе аргументированные выводы; конкретизировать выводы, исторические понятия. Усилению эмоционального воздействия на учащихся способствует большое количество иллюстративного материала, который не просто сопровождает текст, но и несет дополнительную информацию, расширяя информационную насыщенность учебного пособия.

Третий концентр представлен в старших классах обобщающим, проблемно-теоретическим курсом истории, основная цель которого систематизировать и обобщить знания, осмыслить исторический процесс, понять закономерности и тенденции исторического развития и, как следствие, создать целостную картину мира. Это должно дать учащимся инструментарий к самостоятельному познанию исторической и современной социальной действительности. Предполагается относительно высокая степень теоретизации и методологизация знаний. И если на втором концентре превалирует изучение частно-исторических понятий («странная война», план «Барбаросса», антигитлеровская коалиция, коренной перелом в войне, геноцид, движение Сопротивления, партизанское движение, подпольная борьба, эвакуация и т.д.), то на третьем концентре объяснение исторических фактов происходит в основном через призму общеисторических и социологических понятий (война, гражданская война, мировая война, военный конфликт, локальный конфликт). Содержание представлено как интертекст, т.е. для его понимания необходимо предшествующее знание, или в терминологии У. Эко «внетекстовое знание». На этом уровне изучения

истории возможен показ проблемных вопросов истории, неоднозначность восприятия и объяснения событий истории и современности. У старшекласников должны уже быть сформированы умения самостоятельно анализировать события прошлого и настоящего, определять свое отношение к ним и давать им собственную оценку, т.е. история выполняет функцию социализации. Важным представляется показывать связь исторических явлений и событий с настоящим⁶.

На третьем концентре Вторая мировая и Великая Отечественная война изучается в 11 классе. На базовом уровне в курсе всемирной истории и истории Беларуси изучению войны отведено по 2 часа с возможностью проведения дополнительного практического занятия и на повышенном уровне 6 часов в курсе всемирной истории и 5 — в курсе истории Беларуси. Однако подход к ее изучению принципиально отличается от предшествующих концентров. В учебниках представлена обобщенная характеристика каждого периода войны, сражения упоминаются, но не описываются. С учетом возраста учащихся в учебных пособиях рассматриваются проблемные вопросы: подписание Договора о ненападении между СССР и Германией, поход Красной армии в Западную Белоруссию и Западную Украину, неудачи Красной армии в начальный период войны, деятельность советского руководства и непосредственно И. В. Сталина, деятельность коллаборационистов. Авторы не стремятся скрывать негативные страницы истории войны. Так, отмечены негативные моменты, которые имели место на территории Западной Белоруссии после ее воссоединения с БССР, отрицательные последствия советско-финляндской войны для СССР, неоднозначность отношения к установлению советской власти в Прибалтийских республиках, просчеты советского руководства, допущенные в предвоенные годы и в начале войны, сложные взаимоотношения СССР и Польши и др. Поэтому в учебных пособиях даны разные оценки этих явлений.

⁶ *Краснова М.А.* Научно-методические аспекты проблемно-теоретического преподавания истории // *Гісторыя: праблемы выкладання.* 2002. № 1. С. 50–58.

Визуальный ряд представлен не столько иллюстрациями, сколько статистическими данными, выполненными в виде таблиц, диаграмм, графиков. Деятельностный компонент направлен на освоение способов учебно-познавательной деятельности к самостоятельному познанию исторической и современной социальной действительности: соотносить исторические события, явления и процессы европейской и всемирной истории; отличать исторический факт и его интерпретации, понимать, почему бывают разные интерпретации, уметь объяснять различные точки зрения на одни и те же исторические факты; самостоятельно давать оценку историческим событиям, деятельности правительств, политических и государственных деятелей; определять значение исторических событий, явлений, процессов; высказывать и аргументировать свое отношение к историческим событиям и личностям; высказывать аргументированную точку зрения при обсуждении исторических проблем; проводить поиск исторической информации в источниках разного типа. В качестве исторических источников учащимся предлагается анализировать фрагменты научных текстов.

Таким образом, представление учебного материала в учебных пособиях выстраивается с учетом отказа от политизации истории при сохранении ее воспитывающей и социализирующей функции, получения учащимися фундаментальных исторических знаний, с учетом компетентностного и концентрического подходов.

Обращение к истории в контексте теоретико-методологических дискуссий о патриотическом воспитании

Аннотация. В статье рассматриваются особенности обращения к понятию патриотизма в официальном политическом дискурсе, в рамках которого данная ценность, призванная стать основой символической сборки российской нации, фактически монополизирована сторонниками консервативных воззрений. Соответственно, система патриотического воспитания превращается в один из институтов, через который происходит их утверждение, причем ключевую роль в этом процессе играет обращение к истории и военным событиям прошлого.

Ключевые слова: историческая память, патриотизм, постфундаментализм, макрополитическая идентичность, дискурс.

В 1991 г. на развалах СССР была образована Российская Федерация. Несмотря на юридическую преемственность и исторические традиции, она являлась молодым государством: с новыми политической системой, конституционным устройством, декларируемой моделью развития. Государственными границами оказались границы административные (а потому зачастую случайные), что, как и в случае многих других стран постсоветского пространства, привело к ряду серьезных конфликтов. Однако поиск идейно-ценностной основы новой политики в 1990-е гг. оказался затруднительным, ведь вопрос стоял не просто о легитимности конкретных политиков, но и политической системы в целом. Ключевую роль в этой неудаче сыграли широкомасштабный социально-экономический

Пахалюк Константин Александрович — главный специалист — куратор научно-просветительских проектов Научного отдела Российского военно-исторического общества; преподаватель Одинцовского филиала МГИМО (У) МИД России.

кризис, дискредитировавший либерально-демократическую повестку, артикулируемую сторонниками реформ, и жесткое идеологическое противостояние между основными общественно-политическими силами¹. Неудивительно, что призыв президента Б. Н. Ельцина сформулировать «национальную идею» породил мертворожденные проекты. В 2000-е гг., по мере укрепления вертикали власти, ослабления политической оппозиции и усиления роли государственных структур в различных сферах общества на первое место стала выдвигаться идея патриотизма в качестве ценностного основания макрополитического единства. В начале 2016 г., в период нарастания «консервативного поворота»² в российской политике, президент В. В. Путин открыто провозгласил патриотизм национальной идеей³. Неудивительно и распространение трактовки патриотизма как национальной идеологии. Так, еще в 2014 г. близкий к Администрации Президента (на тот момент ультраконсервативный) Российский институт стратегических исследований (РИСИ) издал сборник статей с соответствующим названием⁴.

Ошибочно утверждать, что утверждение патриотизма является лишь частью политической, журналистской и экспертной риторики: существует разветвленная система в разной степени взаимосвязанных между собой учреждений (прежде всего, в сфере образования и культуры) и общественных организаций, которые занимаются вопросами «патриотического воспитания». Мы намеренно берем это понятие в кавычки, так как зачастую под ним понимаются совершенно разные явления. Но именно сотрудники этих учреждений разделяют ответственность за то, каким образом патриотизм из элемента дискурса политиков влетает в ткань общественной жизни.

¹ См.: Россия в поисках идеологий: трансформация ценностных регуляторов современных обществ / под ред. В. С. Мартыанова, Л. Г. Фишмана. М., 2016.

² См.: *Вызов Л. Г.* «Консервативный тренд в современном российском обществе — истоки, содержание и перспективы» // *Общественные науки и современность*. 2015. № 4. С. 26–40.

³ Путин: патриотизм — «это и есть национальная идея» // ТАСС. 2016. 3 февр. URL: <http://tass.ru/politika/2636647> (дата обращения: 02.09.2019).

⁴ Патриотизм как идеология возрождения России / отв. ред. Т. С. Гузенкова. М., 2014.

Цель статьи заключается в том, чтобы на основе анализа различных методических разработок и научно-методических статей лиц, вовлеченных в систему патриотического воспитания, рассмотреть то место, которое на теоретико-методологическом уровне занимает проблематика военной истории. Хронологические рамки — 2012–2019 гг., то есть период «консервативного поворота» в российской политике. Сначала мы обозначим особенности встраивания понятия патриотизма в общественно-политическую дискуссию, а затем постараемся проследить, как с нею сопрягается дискуссия в профессиональной среде и какое значение придается событиям военной истории.

Патриотизм как ценностное основание российской государственности (общественно-политический дискурс)

В современных обществах проблема политической легитимности решается прежде всего посредством системы выборов: ключевые политические фигуры получают народное одобрение для проведения того или иного курса. Однако для этого необходим стабильный политический порядок (политии) как таковой, признаваемый практически всеми гражданами в качестве должного и безальтернативного. Конечно, политическая борьба всегда предполагает ситуацию выбора между каким-то политиками или определенными моделями будущего, однако сама возможность подобной дискуссии требует надежных институтов и общего для всех граждан согласия с принципиальным устройством системы, конституционной основой. Именно эта проблема решается на уровне производства макрополитической идентичности.

На практике это ведет к поиску трансценденции, ценностного основания, того фундамента, на котором строится государственное здание⁵. Служение нации, расе, общему благу, воплощение Божественной воли — все это различные варианты подобного рода ценностей. При этом недостаточно однократных обращений, необходимы:

⁵ Бляхер Л.Е. Искусство неуправляемой жизни. М., 2014. С. 41.

1) определенный язык, позволяющий описывать происходящее сквозь призму выбранных ценностей; 2) специальные институты («земно-трансцендентные», по терминологии Шилдса), обеспечивающие легитимный, систематический и фактически монопольный доступ к трансценденции (церковь, партии, идеологические институты — как возможные исторические варианты).

Как отмечал С. И. Каспэ, за первые 20 лет существования молодого российского государства не удалось ни сформулировать те ценности, относительно которых производится макрополитическое единство, ни выработать соответствующего языка (дискурса), ни создать соответствующих институтов. Еще в 2000-е гг. активно развивалась деятельность по поиску методов формирования гражданского патриотизма, однако только в 2010-е гг. это понятие, окрашенное в консервативные тона, выдвинулось в публичном пространстве. Это вполне объяснимо: ни одна из предлагаемых политических теологий (будь то православие, русский этнический национализм, либерализм, демократия, социализм) по разным причинам не может обеспечить макрополитическое единство, в то время как все они имеют немало убежденных сторонников⁶. С позиции правящей элиты логичным выглядит стремление добиться их ситуативного и технического примирения через обращение к патриотизму как к общему знаменателю. По мнению В. М. Сергеева и Н. И. Бирюкова, ценность примирения и автоматическое неприятие конфликта как зла, требующего незамедлительного искоренения и преодоления, глубоко укоренены в отечественной политической культуре, что препятствует построению демократических систем западного типа, поскольку в них конфликт как раз и является тем состоянием политической жизни, которое принимает институциональные формы (наглядным воплощением можно назвать американскую систему «сдержек и противовесов»)⁷.

⁶ См.: Каспэ С. И. Политическая теология и nation-building: общие положения, российский случай. М., 2012.

⁷ См.: Бирюков Н. И., Сергеев В. М. Становление институтов представительной власти в современной России. М., 2004.

В условиях иерархичности российской политической системы имеет смысл рассмотреть те смысловые контексты, в которых патриотизм фигурирует в выступлениях президента В.В. Путина. Прежде всего, стоит обратить внимание на Послания Федеральному Собранию. Так, в 2012 г. и 2016 г. президент напрямую говорил, что патриотизм является консолидирующей политической ценностью («Именно в гражданской ответственности, в патриотизме вижу консолидирующую базу нашей политики»⁸, 2012 г.; «Граждане объединились — и мы это видим, надо сказать спасибо за это нашим гражданам — вокруг патриотических ценностей не потому, что всем довольны, что всё их устраивает»⁹, 2016 г.).

Как правило, в Посланиях патриотизм звучит:

— в рамках призывов к бизнесу стать более социально ответственными;

— как одна из базовых ценностей («Добросовестный труд, частная собственность, свобода предпринимательства — это такие же базовые консервативные, подчеркну, ценности, как патриотизм, уважение к истории, традициям, культуре своей страны»¹⁰, 2014 г.);

— как одно из тех оснований, позволяющих описать, почему граждане поддерживают действия правительства («В борьбе с терроризмом Россия продемонстрировала предельную ответственность и свое лидерство. Эти решительные действия поддержаны российским обществом. И в такой абсолютно определенной позиции наших граждан — глубокое понимание тотальной угрозы терроризма, проявление истинных патриотических чувств»¹¹, 2015 г.).

⁸ Послание Президента Федеральному Собранию // Президент России. 2012. 12 дек. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/17118> (дата обращения: 08.11.2019).

⁹ Послание Президента Федеральному Собранию // Президент России. 2016. 1 дек. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/53379> (дата обращения: 08.11.2019).

¹⁰ Послание Президента Федеральному Собранию // Президент РФ. 2014. 4 дек. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/47173> (дата обращения: 08.11.2019).

¹¹ Послание Президента Федеральному Собранию // Президент РФ. 2015. 3 дек. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/50864> (дата обращения: 08.11.2019).

Такая же структура использования понятия характерна и для многих других выступлений. Понятие патриотизма призвано не только выразить некое консолидирующее основание, но и одну из главных ценностей и добродетелей гражданина. Употребление патриотизма оказывается разговором о возвышенном в политике, а потому неудивительно его отсутствие в весьма прагматичных и конкретных по наполнению посланиях 2018 г. и 2019 г. Это не отменяет того, что понятие патриотизма плотно вошло в повседневный публичный язык представителей органов власти всех уровней и многочисленных представителей общественности, особенно тех, кто связан с ними.

Стремление выразить «идеальное», «ценностное» измерение политики через апелляцию к патриотизму оказалось сопряжено с рядом сложностей. Во-первых, это понятие является тавтологичным, поскольку предполагает, что своя страна, Россия, должна быть объектом высшей лояльности каждого гражданина. Но ведь ключевая проблема как раз и состоит в том, чтобы обосновать основания этой политической лояльности, а не утверждать ее как не нуждающийся в объяснении и доказательстве факт. Такой подход не может работать в условиях, когда каждый человек уже на уровне повседневности связан тысячами нитями с людьми из других стран¹². Более того, существующие социологические исследования молодежи показывают, что респонденты склонны сводить проблему будущего

¹² Речь идет не только о том, что решения, принимаемые в Вашингтоне и Брюсселе, оказывают влияние на положения страны и в конечном итоге на каждого гражданина. Значительная часть используемых нами вещей, потребляемых продуктов, задействованных технологий произведена далеко за пределами России, в ходе порою очередь сложных международных цепочек производства. Даже такие «национальные проекты», как спутники системы «ГЛОНАСС» или самолеты «SuperJet», в действительности более чем на 50% состоят из зарубежных технологий и комплектующих. Этот перечень взаимосвязанностей можно продолжать, и чем больше каждый человек оказывается культурно, экономически, политически, эмоционально включен в глобализирующийся мир, тем сложнее становится его убедить в том, что основная политическая лояльность должна принадлежать именно стране рождения.

к конкретным социально-экономическим вопросам¹³, а у молодежи жизненные ориентиры не выходят за пределы понятий семья, здоровье, друзья и работа¹⁴. Попытка дидактично утверждать патриотизм, вне контекста этих значимых проблем, вряд ли будет эффективна.

Во-вторых, с самого начала не была выдержана идеологическая нейтральность обращения к патриотизму. В данном случае под идеологией мы понимаем комплекс идей, образов и воззрений, которые имеют мобилизационный эффект (т.е. для определенной группы людей обладают достаточной значимостью, чтобы вызвать отклик и сподвигнуть их на действие, будь это голосование на выборах, подписание петиций, участие в митингах, формирование общественных инициативных групп, осуществление денежных пожертвований и пр.) и предлагают некую модель политического будущего, включая пути его построения. Вполне естественно, что в каждом обществе существует конкуренция различных моделей будущего, и даже в рамках одной идеологии могут возникать острые споры о конкретных решениях. Ситуация заключается в том, что в последние годы патриотизм оказался чуть ли не монополизирован представителями консервативной идеологии, которые в продвижении своей повестки стали активнее остальных использовать патриотическую риторику, стигматизируя оппонентов в качестве «не-патриотов». Так, в статьях некоторых авторов упомянутого сборника РИСИ защита и утверждение патриотизма стали превращаться в аргумент по борьбе с внешним влиянием, по отстаиванию русского этнического национализма или выступили как основание для критики федерального устройства страны¹⁵. Некоторые исследователи

¹³ См. напр.: *Левашов В.К.* Патриотизм в контексте современных социально-политических реалий // Социологические исследования. 2006. № 8. С. 67–76.

¹⁴ См.: *Семенов В.Е.* Ценностные ориентации и проблемы воспитания современной молодежи // Социологические исследования. 2007. № 4. С. 37–43; *Гаврилюк В.В., Маленков В.В.* Гражданственность, патриотизм и воспитание // Социологические исследования. 2007. № 4. С. 44–50.

¹⁵ *Дегтярев М.В.* «Патриотизм, он один, это любовь к России и русско-му народу» // Патриотизм как идеология возрождения России / отв. ред. Т.С. Гузенкова. М., 2014. С. 9–12; *Гузенкова Т.С.* Патриотизм, глобализация

и вовсе отмечают, что гражданская составляющая патриотического воспитания выхолащивается, в то время как доминирует державно-военизированная¹⁶.

Консервативное звучание патриотизма обнаруживается на уровне концептуальных документов. Любопытный пример представляет Стратегия национальной безопасности 2015 г., где понятие патриотизма не упоминается, но при этом мы находим развернутую апелляцию к консервативным ценностям. Так, в п. 11 говорится: «Возрождаются традиционные российские духовно-нравственные ценности. У подрастающего поколения формируется достойное отношение к истории России». А в п. 77 утверждается, что «основой общероссийской идентичности народов Российской Федерации является исторически сложившаяся система единых духовно-нравственных и культурно-исторических ценностей», далее эти ценности получают расшифровку: «приоритет духовного над материальным, защита человеческой жизни, прав и свобод человека, семья, созидательный труд, служение Отечеству, нормы морали и нравственности, гуманизм, милосердие, справедливость, взаимопомощь, коллективизм, историческое единство народов России, преемственность истории нашей Родины»¹⁷. На первое место поставлен консервативный идеал, восходящий к русскому национальному романтизму и духовной философии.

Успешность монополизации понятия патриотизма представителями консерватизма, на наш взгляд, обусловлена как нежеланием их конкурентов бороться за определение, что такое патриотизм, и включаться в эту дискуссию, так и институциональным наследием. В частности, современный патриотический дискурс воспроизводит модели дискурса Родины, который преимущественно на советском материале был описан И. Сандомирской: «Говорение о Родине мотивируется не реальным ее (Родины) бытием, не интенцией референции

и национальное государство: взаимодействие и противоречия // Там же. С. 15–28.

¹⁶ Магарил С. А. Смыслы патриотизма — исторические трансформации // Социологические исследования. 2016. № 1. С. 145.

¹⁷ Стратегия национальной безопасности 2015 г. URL: <https://rg.ru/2015/12/31/nac-bezopasnost-site-dok.html> (дата обращения: 08.11.2019).

к чему-то вещному и сущностному, но желанием иметь референт-Родину как таковую, обладать ею не только как символическим достоянием, но и как предметом речи. Говорение о Родине, таким образом, это симптом желания Родины, точно так же, как говорение о любви есть симптом влюбленности»¹⁸. И сегодня нередко за разговорами о патриотизме стоит именно желание обрести ценностное единство России, утраченные ценностные ориентиры, нежели прагматичное обсуждение реальных путей достижения этого. Эти утверждения подтверждаются и социологическими опросами: в сознании россиян развита только эмоционально-оценочная (чувство гордости) составляющая патриотизма при слабости когнитивного, нормативного и поведенческого элементов. Отсюда закономерно, что в международной сравнительной перспективе (с Китаем, Сингапуром и США) россияне склонны отождествлять себя больше с национальным сообществом, нежели с местным. Причем именно россияне продемонстрировали сравнительно меньшую готовность сражаться за свою страну, что указывает на слабую эффективность военно-патриотического воспитания в общероссийском масштабе¹⁹.

По И. Сандомирской, Родина — это чистый сигнификат, идеальный объект, который воображается и эмоционально переживается: «С точки зрения передачи информации, говорение о Родине абсолютно избыточно. Поэтому и дискурс о Родине весь состоит из избитых, плоских, заезженных общих мест. Это не есть язык для коммуникации и обмена идеями. В этой тусклости избитых метафор и захватанных слов живет невероятной силы мобилизующий, единящий политический потенциал. Язык Родины ничего не коммуницирует, а лишь выражает сам себя, являя нам Родину, но не аргументируя ее необходимость»²⁰. Однако если живое слово низводится до ряда клише, то сама речь очень быстро вырождается в болтовню (по В. Беньямину). На практике эта проблема рефлектируется как

¹⁸ Сандомирская И. Книга о Родине. Опыт анализа дискурсивных практик. Вена, 2001. С. 19.

¹⁹ См.: Магарил С.А. Указ. соч. С. 143; Сапина А.Г. Патриотизм и патриотическое воспитание в современной России // Социологические исследования. 2016. № 5. С. 46–52.

²⁰ Там же. С. 9.

«патриотизм на словах» и часто звучащих (особенно на военно-патриотических форумах) призывах переходить от слов к делу.

Непереводимость, сигнификативность и метафоричность — таковы основные черты дискурса о Родине. Все те же свойства можно обнаружить и в той дискуссии, которая сегодня ведется о патриотизме. У этого понятия, как и у таких слов, как судьба, счастье и пр., нет устойчивого денотата, а значит, значение подвижно, чем легко могут пользоваться различного рода идеологи. Более того, не может быть и четкого референта, а значит, на практике, любая деятельность может быть при желании представлена как патриотическая, а потому, например, достойная для того, чтобы быть включенной в различные программы государственной поддержки патриотических проектов.

Все это определяет особенности смыслового наполнения патриотизма в общественно-политическом дискурсе. Во-первых, эта проблематика предстает государство-центричной, что связано как с влиянием представителей философов русского «романтического национализма» XIX — начала XX вв., так и с проводимой с 2000-е гг. политикой укрепления вертикали государственной власти, усиления армии и преодоления негативных тенденций в молодежной среде. В научных и экспертных (консервативного толка) дискуссиях развитие патриотизма виделось как ответ на вызов оцениваемой однозначно негативно глобализации и размывания национальной идентичности²¹. Причем увязка патриотизма и веры в государство настолько сильна, что даже в научных статьях эксплицируются в самом начале как «общеизвестный факт»²².

Во-вторых, проблематика патриотизма однозначно четко увязывается с проблематикой молодежи. Выработка современной молодежной политики проходила в 2000-е гг. на фоне появления «новой пассионарной молодежи», не имеющей ни ценностных ориентиров, ни понимания своего места. Проблемы наркомании, подростковой преступности, безработицы среди молодежи, низкого качества образования — все это задавало тон. Если в 2001–2005 гг. ФЦП «Молодежь России» предполагала выделение 2 (двух) рублей в год

²¹ См. *Левашов В. К.* Указ. соч.

²² См. напр.: *Гаврилюк В. В., Маленков В. В.* Указ. соч. С. 46.

на одного молодого человека²³, то в дальнейшем произошла активизация государственной политики в этой области. В декабре 2006 г. была принята Стратегия государственной молодежной политики РФ до 2016 г. Акцент был сделан на проектной работе, проведении различных форумов и лагерей, формировании молодежных (включая политические) общественных организаций, а также развитии различных молодежных НКО и молодежного парламентаризма²⁴. В ноябре 2014 г. были приняты «Основы государственной молодежной политики РФ на период до 2025 г.», в которых обозначилось смещение акцентов с либерального подхода (формирование гражданских и лидерских качеств) на «консервативный», где в центре внимания оказалось «гражданско-патриотическое и духовно-нравственное воспитание». Как мы видим, воспитание патриотизма является лишь одним из направлений (правда, усиливающихся в последние годы) молодежной политики, но при этом патриотическое воспитание само по себе направлено исключительно на молодежь. Ни в каких вариациях оно не распространяется на тех, кто не входит в эту категорию.

Третья особенность включения патриотизма в общественную дискуссию — доминирование военной тематики. Прагматические задачи (подготовка военных кадров, уменьшение уклонистов от призыва) обусловили тесное переплетение патриотической и военно-патриотической тематики, и зачастую последняя полностью поглощает первую. Нередко оба понятия используются как синонимы. Это наблюдается и в аналитических²⁵, и в учебно-методических работах²⁶: в приведенных по ссылкам примерах можно наиболее ярко

²³ *Беляева Н.М.* «Новый» взгляд государства на молодежную политику в России в середине 2010-х годов // Вестник Пермского университета. Серия: Политология. 2016. № 2. С. 5–7.

²⁴ См.: *Беляева Н.М.* Воспитание гражданской активности молодежи в рамках государственной молодежной политики // Вестник Пермского университета. Серия: Политология. 2012. № 4. С. 126–136.

²⁵ См. напр.: Российский патриотизм и патриотическое воспитание молодежи // Национальный институт современной идеологии. URL: <http://www.nirsi.ru/articles/rossijskij-patriotizm-i-patrioticheskoe-vospitanie-molodyozhi/> (дата обращения: 30.10.2019).

²⁶ *Марченко Е.В.* Патриотическое воспитание — важная составляющая будущего страны // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». URL:

наблюдать, как разговор о патриотизме плавно перетекает в анализ системы военно-патриотического воспитания. Военизация патриотизма поддерживается не только государственной властью, но и различными представителями науки, культуры и общественных организаций (например, теми, кто полагает актуальным сегодня восстановление опыта массовой мобилизации страны в годы ВОВ)²⁷. Однако несмотря на это, для значительной части молодежи патриотизм связан не столько с военной жертвенностью, сколько с процветанием страны и деятельностью во благо государства (т.н. «конструктивный патриотизм»)²⁸. Точно также и другие опросы подтверждают, что при открытой постановке вопроса «что такое патриотизм» прежде всего респонденты говорят о гражданской, а не военной деятельности²⁹.

Понятие патриотизма в контексте экспертной дискуссии о патриотическом воспитании

Система (военно-)патриотического воспитания играет ключевую роль в операционализации этих общественных дискуссий, в переходе от острых дебатов или скучных докладов к практической работе. Сама эта деятельность также сопровождается внутренней

<http://festival.1september.ru/articles/611668/> (дата обращения: 30.10.2019);
Костюченко Р.В. Формирование гражданско-патриотических качеств личности обучающегося // Патриотический военно-спортивный клуб «Вертикаль». URL: <http://vertikal.lang-sch4.edusite.ru/p7aa1.html> (дата обращения: 30.10.2019).

²⁷ *Мальшева Е.М.* Портвиф фальсификации истории Второй мировой и Великой Отечественной войны: духовный потенциал советского общества // Нам этот мир завещано беречь: проблемы сохранения исторической памяти о событиях и героях первого периода Великой Отечественной войны: Сборник научных статей / отв. ред. В.В. Коровин. Курс, 2016. С. 153.

²⁸ *Касамара В.А., Сорокина А.А.* «С чего начинается Родина»: патриотизм в представлениях студенческой молодежи // Общественные науки и современность. 2016. № 4. С. 100.

²⁹ *Ивченков С.Г., Сайганова Е.В.* Патриотизм как компонент общественно-го сознания: поколенческий ракурс измерения // Вестник Института социологии. 2019. № 1. С. 110.

дискуссией, анализ которой позволит нам очертить, как различные, в том числе политические, воззрения приобретают легитимность и какое место здесь отведено обращению к прошлому. Дальнейший анализ опирается на изучение различного рода научных публикаций на тему патриотического воспитания в ведущих отечественных журналах (с 2000 г.), а также сборников конференций и монографий за 2012–2019 гг., имеющих в фондах Российской государственной библиотеки и содержащих упоминание «патриотизма» в названии. Естественно, данный подход не позволяет говорить непосредственно о тех практиках, в которых реализуется патриотическое воспитание, что должно стать предметом отдельного исследования.

Прежде всего, мы должны указать на *легитимацию рассмотренной выше спайки патриотизма и консерватизма в работах представителей научного и профессионального сообществ, которые ввиду формального статуса придают этой ситуативной идеологической констелляции научную респектабельность*. Одна из таких стратегий заключается в установлении эквивалентности между патриотическим воспитанием и утверждением различных консервативных ценностей через использование специфических ценностно-нагруженных понятий, таких как «духовность», «соборность», «национальный дом» и пр.³⁰ Тем самым то, что само по себе требует доказательства, постулируется как общеизвестная истина. Так, д-р филос. наук И. В. Цветкова выделила следующие духовные ценности патриотизма: знание истории, обычаев, традиций; уважение к родному языку; вера в лучшее будущее страны, гордость за достижения и вера в Бога. Как мы видим, предпочтение отдается консервативной

³⁰ В качестве примеров см.: *Мусина В.Е.* Патриотическое воспитание школьников. Учебно-методическое пособие. Белгород, 2013. С. 25-27; *Хутина А.Ф.* Патриотизм как основа национальной идеи // Интеллект XXI века: проблемы и перспективы развития науки и образования. Сборник материалов научно-практических конференций и профессиональных конкурсов / под ред. Л.А. Трусовой, А.Ф. Хутина. Чехов, 2013. С. 12; *Беспалова Т.В., Расторгуев В.Н.* Патриотизм и русская цивилизационная идентичность в современном российском обществе. М., 2017; *Чикаева Т.А.* Родина. Патриотизм (социально-философское исследование). М., 2019.

составляющей. А в перечень ценностных ориентиров, побуждающих к положительной социальной активности, среди прочего она включает и поддержку политики правительства³¹. Тем самым через утверждение патриотизма исследователь предлагает вырабатывать у молодежи политическую пассивность, а требование лояльности действующей власти не только противоречит принципам демократии, но и представлениям большинства россиян, что значит быть патриотом³².

Другая стратегия — предвзятые социологические исследования, когда используемая аналитическая модель ставит равенство между патриотическими настроениями и восприятием консервативных воззрений. Характерный пример идеологического влияния на интерпретацию данных представляет статья д-ра психол. наук В. Е. Семенова, посвященная ценностным ориентациям молодежи Санкт-Петербурга. В начале статьи автор отмечает, что ценностные ориентиры сужены у опрошенных до уровня семьи и личного успеха, затем, принимая за данность высокий уровень «аморализма, царящего в СМИ», он приводит данные, что 80 % молодежи выступает за нравственный контроль телепередач (мы не знаем, каким образом был поставлен вопрос и насколько сильным было стремление угадать правильный ответ) и около 50 % сожалеют, что СМИ не формируют качества гражданина и патриота. Это позволяет сделать вывод: «молодежь обладает еще существенным позитивным духовно-нравственным потенциалом»³³. Некоторые исследователи при интерпретации результатов соцопросов предпочитают отталкиваться от классиков русской консервативной философии (И. А. Ильин, В. С. Соловьев)³⁴.

³¹ *Цветкова И.В.* Поколенческие различия в динамике патриотических ценностей (на примере г. Тольятти) // Социологические исследования. 2014. № 3. С. 48–49.

³² См.: *Санина А.Г.* Патриотизм и патриотическое воспитание в современной России // Социологические исследования. 2016. № 5. С. 45–46.

³³ См.: *Семенов В.Е.* Ценностные ориентации и проблемы воспитания современной молодежи // Социологические исследования. 2007. № 4. С. 37–43.

³⁴ *Цылев В.Р., Мулина Т.В.* Многообразие феномена патриотизма молодых мурманчан // Социологические исследования. 2009. С. 100–107.

Следующая проблема связана с переходом от общих определений патриотизма к более конкретному, развернутому, убедительному и понятному для школьника разговору. В подавляющем большинстве исследований мы сталкиваемся с обращением к языку исторических примеров, причем доминируют сюжеты военной истории³⁵. Ранее мы отмечали, что привнесение ценностного, идеального, возвышенного измерения в политическое пространство осуществляется за счет апелляции к истории (другого более развернутого, убедительного и просто удобного языка в современной российской политике нет)³⁶, то же самое происходит и на уровне экспертной дискуссии о патриотическом воспитании. Другими словами, история становится главным языком патриотизма, именно через апелляцию к прошлому предполагается возвращать его идеалы и именно в нем они находят свое подтверждение. Прежде всего, речь идет о воспитании идеалов служения, готовности подчинять собственную жизнь задачам общества. Язык исторических аналогий лишен догматичности, он интуитивно понятен, причем подразумевается, что отсылка происходит к тому, что в реальности было. Военная история дает не просто образцы героизма, она обращается к сложным событиям, связанным с гибелью людей, с добровольным самопожертвованием, а потому обладает потенциально мощным эмоциональным зарядом. На практике различные сюжеты, обычно заимствованные из истории Великой Отечественной войны, реже — Крымской, Отечественной 1812 г. и Первой мировой, интерпретируются, превращаясь в примеры служения государству. При этом теряется не только историческая специфика войн, но даже неудачные кампании (например, афганская³⁷) перерабатываются в героическом духе, что

³⁵ Шмырева Н.А., Кононенко О.С., Крецан З.В. Патриотическое воспитание: теоретические аспекты. Кемерово: Кемеровский государственный университет, 2012. С. 42.

³⁶ См.: Пахалюк К.А. Историческое прошлое как основание российской политики. На примере выступлений Владимира Путина в 2012–2018 гг. // Политика. 2018. № 4. С. 6–31.

³⁷ Поляков С.П., Кайдалова Н.С. Уроки Афганистана в военно-патриотическом воспитании подрастающего поколения // Материалы секции «Военно-патриотическое воспитание молодежи» XXII Международных Рождественских

делает затруднительным извлечение уроков и приводит к порождению «неудобных фактов», с трудом поддающихся логичной интерпретации при данном подходе. Не только статьи, но и порою целые книги по проблематике патриотического воспитания превращены авторами в сборники различных исторических примеров. Другие, наоборот, пытаются доказать, что историческое образование должно быть целиком направлено на формирование патриотизма³⁸.

На основе анализа публикаций тех, кто вовлечен в систему патриотического воспитания, можно сделать вывод, что цели различных патриотических акций всегда стандартны и делятся на две группы: метафизические (увековечение памяти, воспитание чувства уважение) и информационные (повышение интереса и доведения сведений)³⁹. Тем самым история является одновременно и неким трансцендентным (возвышенным, идеальным) пространством, и набором фактов. Однако здесь возникают две потенциальные проблемы: расширение фактографии сопровождается воспроизводством однотипных клише, выражающих их ценностное осмысление. Точно также неточность в фактологии потенциально может оказать негативное воздействие на те ценности, которые предполагается утверждать. При этом последний вопрос начисто игнорируется теми, кто напрямую призывает к позитивному мифотворчеству о российской истории⁴⁰, и, как канд. ист. наук Р. Н. Касимов из Уральского

образовательных чтений: научно-методические, организационно-практические материалы, доклады и выступления / под общ. ред. В. И. Лутовинова. М., 2015. С. 121–127.

³⁸ Орлов Г. В. Энергетический потенциал российского патриотизма: опыт и проблемы. Волгоград, 2014; Абрамов Ю. И., Мостяев Ю. Н. Актуальные проблемы отечественной истории как основа формирования патриотизма. Учебно-методическое пособие. Рязань, 2015.

³⁹ Тихмянов В. Л., Полозов Е. М., Немова С. Н., Тюрина Е. Н. Сохранение памяти о туляках-героях — защитниках Отечества, имена которых присвоены тульским школам // Великая Отечественная война: История и историческая память в России и мире. Сборник материалов международного научно-общественного форума, посвященного 70-летию Победы в Великой Отечественной войне: в 2 т. Т. 2. Тула, 2015. С. 28.

⁴⁰ Ветчинников С. А. Патриотическое воспитание учащихся в системе образования Российской Федерации (на примере Орловской области) // Культура

отделения РАН, полагают, что воспитывать на них будущих героев будут не только деятели культуры, педагоги, но и политехнологи⁴¹.

Очевидна инструментализация понятия исторической памяти: жанр отчета по сути сводит всю проблематику к конкретной работе музеев, вузов, библиотек и других учреждений культуры, к представлению их повседневной деятельности как вклада в формирование исторической памяти⁴². С одной стороны, обращение к ней — способ указать на «вековые корни» патриотизма, его «естественность» и для русского народа, и для российского государства. В подобных нарративах вся военная история страны оказывается служением Отечеству⁴³, а любое обращение к прошлому — утверждением патриотизма. Историческая память рассматривается как ресурс сохранения национальной идентичности, патриотического

и образование в Орловском крае: традиции, памятные события, выдающиеся деятели. Орел: Каргуш, 2015. С. 221–230.

⁴¹ *Касимов Р.Н.* Мифологема «о мертвых — только хорошо» как основа формирования образа героя // Патриотизм — духовный потенциал Великой Победы: материалы Республиканской научно-практической конференции, посвященной 70-летней годовщине Победы в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг. / под общ. ред. А.Е. Загребина и В.В. Пузанова. Ижевск, 2015. С. 199–204.

⁴² См., напр.: *Уфимцева О.Г.* Основные направления инновационной деятельности Государственной универсальной научной библиотеки Красноярского края по формирования исторической памяти // Новые направления деятельности традиционных библиотек в электронной среде. Материалы межрегиональной научно-практической конференции (22–26 сентября 2014 г. Красноярск). Новосибирск, 2015. С. 418–424; *Гермацкая Е.Р.* Опыт работы комиссии с ветеранскими организациями вузов САО города Москвы. Патриотическое воспитание студентов. М., 2016; *Калинин В.С., Назарова М.Г.* Историческая память и диалог культур на современном этапе развития российского общества // Историческая память и диалог культур. Сборник материалов Международной молодежной научной школы. 5–6 сентября 2012 г. Т. 2. Казань, 2013. С. 88–97; *Пивовар Е.И.* Великая Отечественная война и общественно-историческое сознание современной России // Великая Отечественная война в современном общественно-историческом сознании: историческая память, восприятие, увековечение / отв. ред. Е.И. Пивовар. М., 2016. С. 9–11.

⁴³ *Арутюнян В.М., Казанцев В.П.* Исторические и духовные традиции патриотического воспитания в России // Чтения по военной истории. Сб. статей / отв. ред. Е.В. Ильин. СПб., 2006. С. 300–304.

воспитания, а собственно размывание исторической памяти приписывается внешним факторам (глобализации, складыванию открытого общества, потребительской экономике): «С летописных времен исторические знания, историко-патриотическая мораль — корни, которые дают питательные соки тысячелетнему дереву под названием “Россия”. История — государственно-образующий фактор коллективная память народа и лицо государства»⁴⁴. При этом *при изучении данного типа материалов внешнему исследователю остается совершенно непонятно, как описанные практики соприкосновения с прошлым* (будь то лекции, экскурсии, квесты, поисковая деятельность, создание школьных музеев, вовлечение в творческую активность через различные конкурсы) *в действительности приводят к достижению поставленной цели*. Выходит, будто само информирование, само взаимодействие с историческими артефактами, образами должно неким чудесным образом сформировать патриотическое сознание.

Соответственно, можно сделать вывод, что речь идет о проговаривании *репрезентативного подхода к истории*: сообщение различных по объему сведений рассматривается и как приращение реальных знаний (что, к сожалению, не совсем так), и как метод возвращения эмоционального отношения. Сама история предстает как некое знание, по отношению к которому ученику наиболее часто предлагается занять следующие позиции: знать, дорожить, чтить, почитать⁴⁵.

⁴⁴ См.: *Калинченко С.Б.* Историческое сознание и историческая память // Война, народ, победа в исторической и культурной памяти. Сб. ст. Ставрополь, 2015. С. 3.

⁴⁵ См. напр.: *Ершов А.А.* История Отечества на уроках вдумчивого чтения // Детская книга и история Отечества. Материалы IX Всероссийской научно-практической конференции 19 мая 2016 г. / отв. ред. А.В. Уткин. Нижний Тагил, 2017. С. 122–125; *Кропачева Л.А.* Историко-патриотическое просвещение в 2014 году, работа к 70-летию Победы // Вятский край: события библиотечной жизни / сост. Н.Н. Ярославцева. Киров, 2015. С. 64–80; *Аргентова Т.Е., Выходцев Д.В.* Патриотическое воспитание молодежи в практике работы сельской средней школы (на примере Чумайской средней школы Кемеровской области // RE: ПОСТ (патриотизм, образование, студенчество): сб. научных статей. Кемерово, 2017 С. 28–32; *Дереча И.И., Воронина Е.В.* Патриотическое

К сожалению, ни одна из них не предполагает собственной активности, а история превращается в сакральное пространство. Формирование эмоционального отношения к прошлому фигурирует в большинстве рассмотренных нами работ как некий «волшебный ключ» воспитания патриотизма, особенно у школьников младшего и среднего возрастов. Однако из этого широко разделяемого тезиса есть и другой, весьма любопытный — и пугающий — вывод. Психолог С. В. Фролова, изучая эмиграционные настроения студентов, проводила анкетирование. Согласие с такими выражениями, как «чувствует себя очарованным природой других стран» или «чувствует восхищение перед шедеврами мастеров зарубежного искусства», она классифицировала как «выраженность эмиграционных установок» и фактически как потенциальную нелояльность своей стране⁴⁶.

В некоторых случаях этот подход находит отражение и на уровне дошкольного образования. Например, в 2014 г. в Тольяттинском государственном университете была подготовлена программа по патриотическому воспитанию дошкольников. Им предлагались три блока для изучения: армия (включая виды военной техники и виды войск), военные символы и история, которая сводилась к изучению прошлого своего города, из которого выделялись лишь два сюжета: роль казаков при основании и герои Великой Отечественной войны. При этом составители программы в самом начале указали, что это будет способствовать в том числе и гражданскому воспитанию, а также позволит ознакомить дошкольников с системой «общечеловеческих норм, правил и требований к поведению личности в современном мире»⁴⁷ (впрочем, можно предположить, что авторы и не собирались соотносить напрямую цели и конкретные

воспитание подростков во внеучебной деятельности. М., 2017; Михайлова А. Д. Краеведение как средство воспитания патриотизма // Традиции и инновации в начальном и дошкольном образовании. Сб. науч. ст. / под ред. Р. Н. Дондокова. Улан-Удэ, 2019. С. 81–84.

⁴⁶ Фролова С. В. Социально-когнитивные основания психологической приверженности своей стране. М., 2017. С. 93–95.

⁴⁷ Программа патриотического воспитания дошкольников «Я живу на Самарской земле» / под ред. О. В. Дыбиной. Ульяновск, 2014.

пути их реализации). Обращение собственно к военной истории зачастую предстает как способ повысить престиж военной службы, сформировать образ непреходящей победоносности русской армии. Так, например, в одном из детских садов города Энгельса проводился утренник под названием «Мы должны все помнить и чтить», который включал не только выступление ветеранов, но и различные игры — например, «Кто самый меткий стрелок?» (сбить кеглю шаром). Для проведения предполагается и специальный список пословиц и поговорок, в том числе «русский солдат не знает преград», «солдатское дело — воевать храбро и умело»⁴⁸. Грань между привитием понимания значимости воинской службы и откровенной милитаризацией сознания здесь предстает весьма зыбкой.

Значимость критического подхода обычно отмечается, но очень редко, когда получает развитие. Например, М. К. Новожилова, признавая необходимость критического осмысления прошлого, вовсе не демонстрирует его во второй части своей статьи: ее предложения по расширенному освещению Крымской войны содержат лишь рассказ о героической обороне Севастополя сквозь призму героев, фактологической их репрезентации⁴⁹. А учитель начальных классов из Арзамаса С. М. Афонькина в памятке для родителей школьников младшего возраста напрямую сформулировала: «Если вы хотите вырастить ребенка достойным человеком и гражданином, не говорите дурно о стране, в которой живете»⁵⁰.

Следующая важная особенность изучаемой дискуссии заключается в том, что *историческое, то есть контекстуально условное*

⁴⁸ Детский сад любите, дети. Самый добрый дом на свете! (МБДОУ «Детский сад № 61» г. Энгельса). Саратов, 2015. С. 35–44.

⁴⁹ Новожилова М. В. К вопросу о роли школьного учебника истории в формировании патриотических ценностей // Патриотизм как объединяющая национальная идея: Международная научно-практическая конференция, посвященная 250-летию со дня рождения Н. М. Карамзина / под ред. С. В. Осипова. Ульяновск, 2016. С. 35–38.

⁵⁰ Афонькина С. М. Работа с родителями по гражданско-патриотическому воспитанию младших школьников // Православное образование: проблемы и перспективы: материалы Всероссийской заочной научно-практической конференции. 29 октября 2012 г. / отв. ред. Т. Л. Мигунова. Арзамас, 2012. С. 192.

и фактически случайное, предстает в ровно противоположном значении, становясь синонимичным «естественному», а потому обязательному и должному. Так, А. В. Евдокимов, стремясь обосновать значимость православия в современной России, привел «исторический аргумент», что якобы в тяжелых климатических условиях только православная вера могла быть основой выживания русского социума: «Патриотизм — не только любовь к своей большой и малой Родине, это — и признание основополагающего идеологического выбора, сделанного нашими предками более тысячи лет назад»⁵¹. Другие авторы попытались даже историзировать патриотизм: «Уже в военно-исторических документах и летописях IX в. упоминаются события, свидетельствующие о проявлении патриотических чувств у славянских народов. Развиваясь в борьбе за сохранение самостоятельности русских земель, патриотизм постепенно превращается в национальную идею, идеологический принцип, убеждение и приобретает общенациональное значение»⁵². А доцент из Смоленского государственного университета Е. В. Бутырская вообще заявила, что ценности патриотизма одновременно и присущи человеку от рождения, и конкретно-историчны⁵³. При этом самое печальное состоит в грубейшей исторической ошибке: письменность в Русскую землю приходит только с принятием христианства, то есть с конца X века, а само понятие патриотизма возникает только в XVIII в., и его зарождение отслеживается с рубежа XV–XVI вв. (до этого можно говорить только о местном, локальном патриотизме)⁵⁴.

⁵¹ Евдокимов А.Ю. Предисловие // Духовность и экология. Материалы 15-й научно-практической конференции учащихся школ, студентов, аспирантов и профессорско-преподавательского состава «Проблемы экологии и патриотизм — есть ли связь» (20 апреля 2012 г.) М., 2012. С. 3–4.

⁵² Байбородова Л.В., Харисова И.Г., Белкина В.В. Патриотическое воспитание будущих педагогов. Ярославль, 2015. С. 15–16.

⁵³ Бутырская Е.В. Теоретические подходы к формированию патриотизма // Высшее образование сегодня. 2019. № 4. С. 36–37.

⁵⁴ См.: Кром М.М. Рождение государства. Московская Русь XV–XVI веков. М., 2018. С. 209–231. Отметим, что собственно рождение государственного патриотизма М. М. Кром локализует в период Смуты, то есть в начале XVII в.

Соответственно, подобная риторика приводит к тому, что идеал служения стране выхолащивается чуть ли не до служения начальству, и подменяет собою задачу формирования политически ответственного гражданина, который самостоятельно участвует в дискуссии о политической судьбе своей страны, делает тот или иной выбор и разделяет за него ответственность⁵⁵. В некоторых случаях воспитание политической пассивности и верности конкретному политическому начальству выражено в открытых формах. Так, в 2012 г. в Челябинске вышло региональное учебное пособие, предполагавшее проведение занятий по изучению деятельности губернатора области, а основной целью называлось «воспитание у старшеклассников уважения к Губернатору — высшему должностному лицу Челябинской области»⁵⁶. Ирония заключается еще и в том, что действовавший на тот момент губернатор М. В. Юревич, чью деятельность должны были изучать ученики, сейчас находится в международном розыске за масштабную коррупцию. Намного реже встречаются утверждения, как, например, у учителя А. В. Гладкой: «Школьники должны осознать, что без массовой поддержки населения, то есть каждого из нас, государство не сможет совершить ничего — ни величайшего злодеяния, ни величайшего блага. Они должны осознать тот факт, что в 30-е годы 80% были осуждены по доносам своих соседей и сослуживцев»⁵⁷.

Несомненно, было бы ошибочным считать, что именно описанные особенности исчерпывают дискуссию о проблемах патриотического воспитания и месте истории в этих рамках. Существуют и достаточно критические исследования данных процессов⁵⁸. Равным

⁵⁵ См. как характерные примеры: *Шмырева Н. А., Кононенко О. С., Крецан З. В.* Патриотическое воспитание: теоретические аспекты. Кемерово, 2012. С. 18–19.

⁵⁶ Главные праздники современной России и малой родины. Методические рекомендации / пред. ред. коллегии В. М. Кузнецов. Челябинск, 2012. С. 28–30.

⁵⁷ *Гладкая В. А.* Историко-патриотическое воспитание молодежи: проблемы и перспективы // Историко-культурный стандарт: теория и практика патриотического воспитания гражданина России / отв. ред. Д. В. Полежаев. М., 2017. С. 75–79.

⁵⁸ См. напр.: Куликов С. П. Патриотизм в российском обществе: поколенческая специфика, стратегии регенерации и риски имитации. Ростов н/Д, 2016; *Абрамов А. В.* Российский патриотизм: история и современность. М., 2016.

образом представляют интерес методические наработки многих учителей истории, в центре внимания которых находится не столько сообщение сведений, сколько формирование целостного самосознания, поиск ответа на вопрос, зачем собственно ученику нужно об этом знать, как он может это интегрировать в свою мировоззренческую систему. Например, Е. В. Федотова делилась опытом того, как при обращении к подвигу сержанта Павлова она вырабатывает у учеников чувство эпохи, прося школьников поставить себя на его место, и практики личного отношения к истории⁵⁹.

Однако мы вынуждены констатировать, что в значительной степени на уровне операционализации консервативных воззрений мы сталкиваемся с переходом к откровенной реакционности. Значительное количество практикующих педагогов, методистов, работников сферы дополнительного образования вполне открыто осознают себя частью идеологического аппарата, превращая патриотическое воспитание в эрзац политическое просвещение советской эпохи. Но ввиду отсутствия четких политических установок акцент делается на обращение к сюжетам прошлого, причем в установлении эмоциональных связей видится залог успешности взращивания патриотизма. История низводится до репрезентации фактов о прошлом, простое сообщение которых (пусть и в подчас увлекательных формах) будет способствовать формированию патриотического сознания и актуализации определенного набора консервативных ценностей. К сожалению, за пределами остаются проблемы мировоззренческого порядка: в условиях ярко выраженных установок на достижение личного благополучия зачем школьнику

⁵⁹ *Федотова Е.В.* Формирование гражданской идентичности на уроках истории и обществознания // Патриотическое воспитание учащейся молодежи: сборник материалов областной межведомственной научно-практической конференции (22 апреля 2014 года) / под ред. Т. Б. Табардановой. Ульяновск, 2014. С. 87–91. См. также: *Агафонов С.В.* Как совместить «героический» и «критический» подходы к преподаванию военной истории в школе? // Преподавание военной истории в России и за рубежом. Сб. ст. / под ред. К. А. Пахалюка. М., СПб., 2018. С. 295–302; *Погоржальская Е.В.* Конспект урока внеклассного чтения «Память — лучшая награда» (о событиях афганской войны) // Там же. С. 311–326.

воспринимать идейные послылы учителей и добровольно воспринимать коллективистские воззрения? почему с точки зрения практической жизни изучаемые сюжеты истории имеют значение? Соответственно, и ответ стоит искать не столько в выработке неких эмоциональных привязанностей, сколько в выстраивании той системы, которая позволила бы молодому человеку определиться с жизненными ориентирами и способами их реализации, которая была бы в свою очередь связана с Россией. Соответственно, и история из совокупности образов могла бы стать набором примеров, разбирая которые, школьник, студент учился задумываться, что такое общее благо, коллективное действие, что значит жить в обществе и нести ответственность за происходящее в нем. Постановка сложных вопросов, обсуждение морально-этических дилемм не только позволили бы лучше осознать судьбы поколений наших предков в те или иные периоды, но и в большей степени способствовали формированию активного, политически ответственного гражданина страны.

**ПРАКТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ
ПРЕПОДАВАНИЯ
ВОЕННОЙ ИСТОРИИ**

Реализация воспитательной функции изучения военной истории «сетевым» методом представления содержания

Аннотация: Как можно использовать современные научные представления об устройстве реальности для совершенствования методики преподавания истории с целью реализации воспитательной функции изучения военной истории? Ответ на этот вопрос рассмотрен на примере уроков повторительно-обобщающего контроля по темам «Внешняя политика СССР в 1930-х гг.», «Мир на пути ко Второй мировой войне», «СССР в 1930-е гг.», «Начальный период Великой Отечественной войны», которые были неоднократно проведены автором статьи в 9-х и 11-х классах.

Ключевые слова: воспитание, сетевая структура реальности, методика преподавания, военная история.

Современное российское общество и государство чрезвычайно озабочены проблемами воспитания. Типичная оценка состояния этого института из социальных сетей, которые давно уже стали рупором общественного мнения: «Говоря об образовании, у нас традиционно имеют в виду “обучение”, забывая “воспитание”. За эту ошибку Россия уже 30 лет платит социальной и экономической деградацией»¹. С ней согласен основатель влиятельного Комитета гражданских инициатив и председатель Счетной палаты А. Л. Кудрин. 4 июля 2019 г. на заседании Совета при Президенте РФ по реализации государственной политики в сфере защиты семьи и детей он заявил: «В вопросах духовных ценностей, сохранения семейных

Агафонов Сергей Валерьевич — учитель школы № 627 имени генерала Д. Д. Лелюшенко г. Москвы.

¹ Профиль Е. Кузнецова. Запись от 5 июля 2019 г. URL: [facebook.com/kuznetsov.eu](https://www.facebook.com/kuznetsov.eu) (дата обращения: 19.08.2019).

традиций мы пока не лидеры, надо тянуться, чтобы быть лидерами и примером в этих вещах»².

Разумеется, речь идет о формировании гармонично развитой личности. Обязательными свойствами такой личности, кроме всего прочего, должны быть гражданственность и патриотизм. Общество и государство не сидят сложа руки в деле решения проблем воспитания. Министр просвещения О. Ю. Васильева отмечает: «83% детей и молодежи от 14 до 23 лет участвуют в гражданско-патриотических мероприятиях. Основные мероприятия предусмотрены государственной программой «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы». Среди них межрегиональные топографические игры «По тылам фронтов...», Всероссийская патриотическая акция «Письма Победы», Всероссийский конкурс на лучшее знание государственной символики, смотр-конкурс на звание «Лучший казачий кадетский корпус» и многие другие. Главной объединяющей темой остается Победа в Великой Отечественной войне, 75-летие которой мы отмечаем в 2020 г. Стоит отметить, что это совершенно объективные данные, и мы это воочию можем наблюдать, например, при шествии Бессмертного полка по улицам городов, поселков и деревень. И как бы ни было стремительно время, стирающее боль и остроту восприятия тех событий, в нашей генетической памяти навсегда останется бессмертный подвиг народа»³.

А ведь есть еще уроки истории в школе, в том числе уроки военной истории. Но тут существует проблема. Главный редактор корпорации «Российский учебник» Р. Г. Гагкуев ее определяет так: «На изучение курса современной истории отводится всего порядка 70 часов в год в 10 классе. Из них две трети традиционно идет на историю России, даже при таком изучении истории России у нас на тему той же Великой Отечественной войны приходится всего шесть-семь уроков. Можно ли за это время изучить эту тему, проникнуться

² *Фалыхов Р.* Отстаем от США в духовности: Кудрин потянул за скрепы // Газета.ру. 2019. 13 июля. URL: <https://www.gazeta.ru/business/2019/07/04/12476719.shtml> (дата обращения: 19.08.2019).

³ *Васильева О. Ю.* Министр Васильева о воспитании настоящего человека // Независимая газета. 2019. 3 июля. URL: http://www.ng.ru/education/2019-07-03/8_7613_education.html (дата обращения: 19.08.2019).

ею и сформировать у учащихся патриотическое восприятие нашей истории?» Председатель Московского регионального отделения Ассоциации учителей истории и обществознания, учитель истории П. П. Панкин отвечает на этот вопрос так: «За 6–7 часов — нет. Но дело не только в часах и учебниках. В школе нужно новое поколение учителей, которые будут соответствовать требованиям времени. Учитель должен уметь вести диалог с учеником»⁴. Но что значит «соответствовать требованиям времени»? Что значит «учитель должен уметь вести диалог с учеником»? Не значит ли это, что учитель должен учитывать в своей работе современные представления о том, что есть человек, общество, природа, мир?

В настоящее время основным понятием, которое используется для описания устройства реальности и всех ее элементов, является «сеть». Фритьоф Капра утверждает: «...паутина жизни состоит из сетей внутри сетей. На каждом уровне, после достаточного увеличения, узлы сети оказываются более мелкими сетями... во второй половине столетия концепция сети была определяющей в развитии научного понимания не только экосистем, но и самой природы жизни»⁵. Исходя из этого постулата современный российский философ К. Г. Фрумкин предлагает следующий концепт человека: «Человечество — это сеть людей, человеческое тело, чей мозг — сеть нейронов, является сетью, в свою очередь встроенной во множество других сетей. А поскольку человек — существо мыслящее, эти сети становятся предметом его размышления и внимания <...> благодаря им сознание человека становится чем-то вроде виртуального парламента, в котором оказываются “представлены” многие вещи и предметы <...> Но на человеческое поведение оказывает наибольшее влияние сравнительно небольшой круг объектов, которые регулярно присутствуют в его сознании, о которых человек постоянно думает и которым по различным причинам придает большое значение»⁶.

⁴ *Ивойлова И.* Война за семь уроков // Российская газета. 2019. 13 июля. URL: <https://rg.ru/2017/12/17/eksperty-predlozhili-vesti-uroki-istorii-v-shkole-ro-modulnomu-principu.html> (дата обращения: 19.08.2019).

⁵ *Капра Ф.* Паутина жизни. Киев; М., 2002. С. 25.

⁶ *Фрумкин К.Г.* Люди и вещи в политических системах // Знамя. 2019. № 5. С. 186–187.

«Сетевое» представление об устройстве реальности или «ризому» (грибницу) использует в качестве основы своей методики обучения Дэвид Кормье. По его мнению, у знания нет признанного всеми центра и определенных границ. Каждая единица знания относительно автономна. Отталкиваясь от этой идеи, он организует сообщество взрослых людей, задавшихся целью онлайн получить некий совместный опыт образовательной деятельности, взаимного обучения на основе ряда соглашений между участниками по поводу того, что и как они будут изучать. Освоив какой-то материал, обучающиеся могут сменить свой образовательный маршрут, например, следующим образом. Допустим, некая группа договорилась изучать военную историю Древнего Рима как историю завоеваний и на определенном этапе познакомилась с рационом питания легионеров. Эта тема настолько увлекла группу, что она может начать исследовать военную историю Древнего Рима как, прежде всего, историю быта легионеров⁷.

Описанный метод оказалось довольно легко и эффективно применить в современной российской школьной практике. Учитель, озабоченный решением проблем воспитания, в частности военно-патриотического, должен на уроке, посвященном какому-либо эпизоду той же Великой Отечественной войны, организовать образовательный процесс таким образом, чтобы содержание урока вошло в число объектов, которые будут отныне регулярно присутствовать в сознании его учеников. Чтобы это сделать, содержание урока необходимо представлять не в виде иерархического элемента: «вы это должны знать, понять, ценить потому, что это важно, важнее прочего, ибо если вы этого не усвоите, вы получите “двойку”», а в виде элемента сети: «вы это должны знать, понять, ценить потому, что это открывает вам двери, пути, дороги еще к чему-то такому, что может быть вам интересно и полезно безотносительно того, что, если вы этого не усвоите, то получите “двойку”».

В качестве примера такого урока представлю описание занятия, которое было проведено мною несколько раз: в 9-х и 11-х классах,

⁷ Морозов А. Ризоматическое обучение // Edutainme. 2015. 1 авг. URL: <http://www.edutainme.ru/post/rhizomatic-learning/> (дата обращения: 19.08.2019).

а также на курсах подготовки к ЕГЭ при МГИМО (У) МИД России. Это комбинированный урок освоения нового содержания и повторительно-обобщающего контроля. Его можно также определить, как урок решения образовательных задач. Основными инструментами урока были презентация и фрагмент 1-й серии фильма «Живые и мертвые» режиссера А. Б. Столпера, снятого по мотивам одноименного романа К. М. Симонова. Фрагмент, использованный на уроке, начинается приблизительно с 21 минуты 19 секунды и заканчивается на 25 минуте 48 секунде фильма. Действие происходит в самом начале Великой Отечественной войны на Западном фронте. Это период катастрофических поражений Красной армии. Эпизод начинается со сцены воздушного боя советского истребителя с двумя немецкими самолетами. Один из них советский истребитель подбивает, но и сам оказывается подбит. Оба летчика выбрасываются из горящих самолетов с парашютами. Эту сцену наблюдает группа советских бойцов, командиров и примкнувших к ним милиционеров, случайно образовавшаяся вокруг военного журналиста Синцова. Журналист — главный герой фильма. Он отправился вместе с другим сотрудником газеты, в которой служил, в командировку на грузовике, чтобы выяснить, что же происходит на самом деле на фронте. Синцов как старший по званию отправляет своего коллегу с частью группы на поиск немецкого летчика, а сам с остальными начинает искать советского летчика. Далее следует ключевой эпизод фрагмента. Камера нам показывает тяжело раненного советского летчика. Закадровый голос в очень кратких, но ярких и емких словах описывает его состояние и, в частности, его воспоминания о ключевых событиях его карьеры: гражданская война в Испании, бои на Халхин-Голе, встреча со Сталиным. Акцент делается на том, что этот летчик с 1937 г. по 1939 г. продвинулся по службе от старшего лейтенанта до генерал-лейтенанта и командующего авиацией целого округа. Персонаж выдуманный, но крайне типичный. Настоящий командующий округом — И. И. Копец, Герой Советского Союза, участник боев в Испании, застрелился 23 июня 1941 г., после облета разгромленных немцами аэродромов, ужаснувшись масштабам потерь. Когда Синцов с товарищами приближается к нему, он, сочтя их за немцев, стреляет в них, а потом кончает собой. Это

очень сильный эпизод, убедительно передающий трагедию поражения Красной армии летом 1941 г. не только эмоционально-образно, но и с точки зрения причинно-следственных связей, представленных в исторических фактах.

Вообще, художественное кино и художественная литература представляются гораздо более эффективными средствами организации образовательного процесса на уроке истории, чем документы и документальное кино потому, что при всех возможных искажениях дух времени они передают точнее, а уж степень их воздействия на эмоциональную сферу трудно переоценить. Художественные образы вплавляют факты и причинно-следственные связи во внутренний мир ребенка в силу психофизических особенностей возраста надежнее, что нам и требуется. Но критический комментарий учителя к художественной книге или фильму, тем не менее, необходим. Сообщить, «как на самом деле было», важно, но в данном случае используемый фрагмент вполне достоверен с точки зрения историчности. Работа с фрагментом предваряется его «сетевой» презентацией, т.е. вписыванием в широкий историко-культурный контекст. Что это за контекст?

Прежде всего, мы стремимся показать связь фильма с культурно-политическими событиями. Обучающимся сообщается, что режиссером и сценаристом был Александр Столпер. Снят фильм по одноименному роману Константина Симонова. В главной роли военного журналиста Синцова — Кирилл Лавров. Фильм вышел на экраны в 1964 г., на излете «оттепели», второго после 1920-х гг. периода расцвета советской культуры, в частности кино. А самое главное в это время — «советский проект» вновь становится популярен в мире как альтернатива капитализму. Аннотация фильма сопровождается показом афиши, выпущенной в год выхода киноленты в прокат. Затем даем краткую характеристику Константину Симонову: писатель, журналист, офицер, участник Великой Отечественной войны. Демонстрируем его фотографию. Сообщаем, что во время войны его стихи были очень популярны на фронте среди солдат и офицеров, особенно «Жди меня...». Необходимо прочесть вслух это стихотворение целиком или хотя бы его заключительный фрагмент, чтобы стало понятно, почему оно стало таким знаменитым:

Жди меня, и я вернусь,
Всем смертям назло.
Кто не ждал меня, тот пусть
Скажет: — Повезло.
Не понять, не ждавшим им,
Как среди огня
Ожиданием своим
Ты спасла меня.
Как я выжил, будем знать
Только мы с тобой, —
Просто ты умела ждать,
Как никто другой.

Важно отметить, что фильм создавался в годы «оттепели», когда основой развития страны был масштабный проект строительства коммунизма — небывалого в истории справедливого общества, который еще владел умами и сердцами подавляющего большинства населения СССР, в том числе и правящих кругов, и оппозиционеров. При этом существовала относительная свобода творчества, которая экономически поддерживалась государством. Поэтому для искусства, литературы, науки этого времени характерно наличие множества шедевров и выдающихся открытий. СССР был лидером мирового научно-технического прогресса. К этим шедеврам относится и фильм «Живые и мертвые».

Кроме того, учитель сообщал обучающимся на уроке, что у К. М. Симонова есть замечательные военные дневники в трех томах — «Разные дни войны». По значимости этот мемуарный исторический источник стоит в одном ряду с такими шедеврами мемуарной литературы, как «Былое и думы» А. И. Герцена и «Люди, годы, жизнь» И. Г. Эренбурга. Кроме того, ранее учитель уже рассказывал, как в детстве в шкафу родителей он случайно обнаружил «Разные дни войны» и зачитался этой книгой, что впоследствии стало одной из причин, побудивших его выбрать профессию учителя истории. Такой автобиографический факт обычно способствует пробуждению интереса у детей к упоминаемым на уроке дополнительным источникам информации, а самого учителя делает понятнее, ближе.

В презентации были представлены афиши и краткий обзор других фильмов, снятых по произведениям К. М. Симонова. «Жди меня» (1943 г.) того же А. Б. Столпера — в сущности, экранизация одноименного стихотворения, вполне правдивая, особенно в бытовых деталях. «Двадцать дней без войны» (1976 г.) Алексея Германа-старшего — бесспорный шедевр киноискусства. В нем сквозь мельчайшие подробности повседневных взаимоотношений между людьми на фоне точнейшим образом реконструированной реальности тылового Ташкента прорастает такая острая правда человеческой психологии и истории войны, что она просто обречена навсегда остаться в сознании зрителя и позитивно влиять на его жизнь.

Далее с помощью все тех же афиш и комментариев к ним учитель знакомит обучающихся с некоторыми другими фильмами, снятыми А. Б. Столпером: «Парень из нашего города» (1942 г.), «Повесть о настоящем человеке» (1948 г.), «Четвертый» (1972 г.). Первый фильм снят по пьесе К. М. Симонова, и в нем звучит песня на стихи «Жди меня». Главный герой — танкист, как и герой используемого фрагмента — участник войны в Испании. Второй фильм снят по известной повести Б. Н. Полевого про реального летчика Алексея Маресьева, который потерял из-за ранения ноги, но вернулся в строй и продолжил сбивать немецкие самолеты. Третий фильм, с Владимиром Высоцким в главной роли, также основан на пьесе К. М. Симонова. Действие происходит в двух планах: во время войны, в лагере военнопленных, и спустя много лет после войны, в период очередного обострения советско-американских отношений. Главный герой фильма — во время войны американский военный летчик, а потом журналист — всякий раз должен сделать сложный нравственный выбор.

Очень интересна реакция молодежи на эту часть урока. Она была одинаковой во всех аудиториях и отличалась крайним разнообразием: от растерянности из-за обрушившейся на них информации и недоумения («зачем все это нужно?») до простодушного любопытства и искренней заинтересованности, которая выражалась в том, что некоторые лихорадочно спешили записать имена, названия книг и фильмов, хотя я всегда выкладываю все материалы урока либо в электронный дневник, либо в ватсаповский чат группы

для слушателей курсов. В любом случае молодые люди испытывали эмоциональное потрясение от столкновения с совершенно неизвестным для них пластом отечественной культуры, поданным таким вот образом. Я не считаю нужным принуждать обучающихся к обязательному знакомству с книгами, фильмами, музыкальными произведениями, которые упоминаются на уроках, с помощью той или иной формы контроля. В конце концов, человек имеет право на незнание, да и на вкус и цвет товарищей нет. Но многие дети самостоятельно приходят к выводу, что лучше читать, смотреть, слушать больше, чем меньше, и особенно не то, что находится в тренде, а то, что обычно воспринимается как скучная классика или неочевидные шедевры. Но впереди их ждало не меньшее потрясение — просмотр фрагмента фильма и самостоятельная работа.

На этом этапе нам важно продемонстрировать исторический контекст показанных событий, далеко не прямолинейную взаимосвязь художественного образа и реальных событий. Переходим к более подробной характеристике фильма «Живые и мертвые». Хронологически фильм охватывает период с 22 июня 1941 г. до битвы за Москву. В фильме показана взаимосвязь следующих тем и проблем: предвоенные репрессии; подозрительность, свойственная предвоенной эпохе; причины поражения Красной армии летом 1941 г.; настоящий патриотизм; роль коммунистической партии в жизни СССР; роль Сталина; истинный героизм.

Наконец, обучающимся демонстрируется вышеописанный фрагмент фильма, и предлагается в письменном виде ответить на вопросы:

В какой период Великой Отечественной войны происходят события фрагмента? Свое мнение обоснуйте двумя-тремя аргументами.

Какие события международной политики и в связи с чем упоминаются в этом фрагменте?

Приметы каких внутривойсковых процессов вы можете обнаружить в этом фрагменте?

Какая особенность общественной атмосферы второй половины 1930-х повлияла на поведение одного из главных героев этого фрагмента фильма? Как вы можете объяснить эту особенность общественной атмосферы?

Насколько совпали ваши представления об историческом событии с тем, как оно отражено в фильме, в учебнике истории? Если вы обнаружили противоречия, попробуйте их объяснить.

Выполняться эти задания могут как индивидуально, так и в группах. Желающие могут ответить на данные вопросы устно. Такие обучающиеся всегда находятся. После двойной эмоциональной встряски, связанной с открытием нового неформального знания в области отечественной культуры и непосредственным приобщением к ней, работа идет у обучающихся в хорошем темпе и качестве.

Таким методом мы обрабатываем темы «Внешняя политика СССР в 1930-х гг.», «Мир на пути ко Второй мировой войне», «СССР в 1930-е гг.», «Начальный период Великой Отечественной войны». Вписываем указанные исторические периоды в широкий историко-культурный контекст. Открываем двери подросткового восприятия, даем конкретные направления движения в бескрайнем информационном поле. Решаем задачи воспитания, осваивая предметное содержание, развивая навыки метапредметных универсальных учебных действий. Решаем задачи достижения личных, предметных, метапредметных результатов образования. Самое главное, обеспечиваем культурную преемственность поколений. И все это благодаря использованию «сетового», «ризоматического» метода в организации образовательного процесса. Учитель оказывается на одной волне с учениками, а дети, как правило, острее чувствуют «дух времени», поднимаясь на качественно новый уровень развития.

О некоторых проблемах изучения катастрофы лета 1941 г. в средней школе

Аннотация. В статье рассматриваются ключевые проблемы, связанные с описанием начала Великой Отечественной войны (соотношение сил, причины поражений, оборона Брестской крепости) в школьных учебниках, а также осуществляется их критика на основе современной историографии. Автор предлагает ряд собственных формулировок, позволяющих корректно и одновременно доступно излагать этот материал для школьников.

Ключевые слова. Великая Отечественная война, 22 июня 1941 г., Брестская крепость, школьные учебники.

События первых недель Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. традиционно являются одной из самых дискуссионных тем отечественной истории, вызывающей интерес у исследователей. Приграничные сражения лета 1941 г. закончились тяжелым поражением первого стратегического эшелона Красной армии, которое сопровождалось огромными людскими и материальными потерями, что чрезвычайно осложнило ее дальнейшее положение и потребовало огромных жертв и крайнего напряжения всех сил советского народа.

В современной отечественной историографии достаточно детально описан ход боевых действий в полосе западных приграничных округов — настолько, насколько это позволяет введенный в научный оборот круг имеющихся источников, а также выявлены наиболее существенные причины случившейся катастрофы.

Ботнев Сергей Владимирович — канд. юрид. наук, ст. преподаватель кафедры государственно-правовых дисциплин ИГСУ РАНХиГС при Президенте РФ.

Спорными остаются вопросы соотношения тех или иных объективных и субъективных факторов, разброс статистических данных, а также иерархия причин по степени их значимости.

Но несмотря на все достижения отечественной историографии, благодаря которым в настоящее время как у профессиональных историков, так и любителей военной истории складывается достаточно ясная картина того, что же именно произошло в июне-июле 1941 г., содержание большей части школьных учебников (а также уровень преподавания данной темы) находится в неудовлетворительном состоянии. Сложившаяся ситуация выглядит еще более неприглядно в связи с тем обстоятельством, что огромный пласт важнейших научных и научно-популярных работ, описывающих и вполне адекватно интерпретирующих катастрофические события лета 1941 г., появился достаточно давно.

Например, первые монографии А. В. Исаева на эту тему вышли в свет еще в середине 2000-х гг.² В значительной мере на основе идей, изложенных в этих, уже достаточно старых работах, были успешно защищены кандидатские диссертации по отечественной истории³. На этой историографической базе постоянно продолжали выходить все новые и новые труды: намного более подробные и детализированные работы А. В. Исаева⁴, Л. Н. Лопуховского⁵, Д. Б. Хазанова⁶ и других авторов. Показательно то, что многие работы начали переиздаваться заново лишь с доработками и нововведениями, без принципиального изменения первоначальных выводов⁷.

² *Исаев А. В.* Антисуворов. М., 2004; *Он же.* Антисуворов. Десять мифов Второй мировой. М., 2004; *Он же.* Котлы 41-го. История ВОВ, которую мы не знали. М., 2005; *Он же.* Георгий Жуков. Последний довод короля. М., 2006.

³ См., например: *Федюшин В. В.* Приграничные сражения Красной армии в начале Великой Отечественной войны: дис. ... канд. ист. наук. М., 2012; *Исаев А. В.* Боевые действия Юго-Западного и Южного фронтов в начале Великой Отечественной войны: 22 июня — 9 июля 1941 г.: дис. ... канд. ист. наук. М., 2012.

⁴ *Исаев А. В.* Вторжение. 22 июня 1941 года. М., 2019.

⁵ *Лопуховский Л. Н.* 1941. На главном направлении. 2-е изд., доп. и испр. СПб., 2017.

⁶ *Хазанов Д. Б.* Герои неба. М., 2015.

⁷ *Исаев А. В.* Главные мифы о Второй мировой. М., 2019.

В школьных учебниках отечественной истории как за 9, так и за 11 класс долгое время использовались устаревшие фактические данные и интерпретации советской историографии 1970–1980-х гг. К настоящему времени ситуация значительно улучшилась, но тем не менее репрезентация более новых фактов и концепций носит крайне хаотичный и непоследовательный характер. В результате учебники по-прежнему не формируют ни целостной картины произошедшего в 1941 г., ни логически выстроенной цепочки причинно-следственных связей между событиями. Нельзя не согласиться с мнением Ю. А. Никифорова, который справедливо отметил, что «когда военные историки читают главы школьных учебников о Великой Отечественной войне, они видят описание какой-то другой войны, не той, которая глядит на них со страниц подлинных документов времени»⁸.

Безусловно, в рамках данной статьи не представляется возможным разобрать на отдельные цитаты огромный массив учебников за 9 и 11 классы, поэтому наиболее целесообразным представляется выделить наиболее принципиальные вопросы, отправные точки, без ясного освещения которых вряд ли возможно формирование адекватного представления о событиях 1941 года.

1. Вопрос соотношения сил, сильных и слабых сторон вермахта и РККА

Первой важной проблемой является освещение соотношения сил сторон по состоянию на 22 июня 1941 г. И основным камнем преткновения здесь является примитивизация, чрезмерное упрощение заявленной темы. В более старых учебниках (вышедших в 2000-х гг.) она часто и вовсе обходилась стороной. Например, если мы возьмем для примера учебник за авторством Н. В. Загладина, С. И. Козленко, С. Т. Минакова и Ю. А. Петрова для 11-х классов 2007 г., то заметим

⁸ *Никифоров Ю. А.* Легко ли вспоминать правду? // Первое сентября 2003. № 32. URL: <https://ps.1sept.ru/article.php?ID=200303216> (дата обращения: 09.09.2019).

крайне интересную картину: по Московской, Сталинградской, Курской битвам и Берлинской операции в виде таблиц приводятся данные о соотношении сил сторон, взятые из классической советской историографии; при этом по поводу соотношения сил на 22 июня 1941 г. никаких статистических данных не приводится⁹. В учебниках, вышедших в начале 2010-х гг., ситуация с большим опозданием начинает постепенно меняться: наконец, появляются реальные цифры соотношения сил сторон на 22 июня 1941 г. Например, в учебнике А. А. Данилова для 9 класса, вышедшего в 2012 г., уже отмечается, что «Германия и выступившие на ее стороне Италия, Финляндия, Венгрия, Румыния, Словакия и др. имели 190 дивизий против 170 советских. Численность противостоящих войск с обеих сторон была примерно равна и составляла в общей сложности около 6 млн человек. Примерно равным с обеих сторон было и количество орудий и минометов (48 тыс. у Германии и союзников, 47 тыс. у СССР). По численности танков (9,2 тыс.) и самолетов (8,5 тыс.) СССР превосходил Германию и ее союзников (4,3 тыс. танков и 5 тыс. самолетов)»¹⁰.

В целом аналогичная картина наблюдается и в учебниках для 11-х классов. Так, в учебнике В. А. Шестакова, вышедшего в том же 2012 г., написано, что «рассекреченные материалы свидетельствуют, что немцы и их союзники к 22 июня 1941 г. имели превосходство лишь в живой силе, но уступали Красной армии в танках почти в три раза и в боевых самолетах более чем в два раза. Таким образом, военный потенциал Красной армии по сравнению с потенциалом германских войск был не намного ниже <...> В западных приграничных военных округах СССР было сосредоточено 170 дивизий (2,9 млн человек) и 11 тыс. танков»¹¹. При этом силы врага

⁹ Загладин Н. В., Козленко С. И., Минаков С. Т., Петров Ю. А. История России. XX — начало XXI века: учебник для 11 класса общеобразовательных учреждений. 5-е изд. М.: Русское слово, 2007. С. 230, 239, 241, 254.

¹⁰ Данилов А. А., Косулина Л. Г., Брандт М. Ю. История России, XX — начало XXI века. 9 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений. М.: Просвещение, 2012. С. 201.

¹¹ Шестаков В. В. История России XX — начало XXI века. 11 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений: профил. уровень / под ред. А. Н. Сахарова. М.: Просвещение, 2012. С. 220–221.

представлены в учебнике в следующем виде: «190 дивизий (5,5 млн человек), более 4 тыс. танков, 4,3 тыс. боевых самолетов, свыше 47 тыс. орудий и минометов, 246 кораблей»¹².

Или, например, в учебнике А. А. Левандовского для 11 класса 2010 г. издания мы наблюдаем следующее описание: «фашистский блок бросил в первый натиск на СССР 4,4 млн солдат и офицеров, 4,4 тыс. боевых самолетов, 4 тыс. танков и штурмовых орудий, 39 тыс. пушек и минометов, сосредоточенных по трем направлениям <...> Непосредственно армиям вторжения противостояли боевые силы западных приграничных округов. Они включали 3 млн советских солдат и офицеров, 39,4 тыс. пушек и минометов, 11 тыс. танков и штурмовых орудий, 9,1 тыс. боевых самолетов»¹³.

Очевидно, что в освещении соотношения сил сторон мы наблюдаем определенный прогресс, наступивший в начале 2010-х гг., пусть и с серьезным опозданием от выхода наиболее важных историографических работ: ведь точно такие же цифры, приведенные в учебнике А. А. Левандовского, уже были опубликованы в коллективной монографии «Суровые испытания» еще в 1998 г.¹⁴

Проблема приведенных цифр заключается в некоторой хаотичности. Так, в приведенном выше примере из учебника В. А. Шестакова мы видим, что численность личного состава группировки вторжения оценивается в 5,5 млн человек, что характерно для советской историографии именно 1970-х гг., оценка численности же советских танков (11 тыс. единиц) взята из «Суровых испытаний». Но ведь в «Суровых испытаниях» на с. 123 говорится не о 5,5 миллионах человек у Германии и ее союзников, а только о 4,4!

Каким же образом необходимо освещать соотношение сил сторон по состоянию на 22 июня 1941 г., чтобы, с одной стороны, оно

¹² Там же. С. 220.

¹³ *Левандовский А.А., Щетинов Ю.А., Мироненко С.В.* История России, XX — начало XXI века. 11 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений: базовый уровень / под ред. С. П. Карпова. М.: Просвещение, 2010. С. 193.

¹⁴ Великая Отечественная война. 1941–1945. Военно-исторические очерки / глав. ред. комис.: В. А. Золотарев [и др.]. Кн. 1. Суровые испытания. М., 1998. С. 123.

было достаточно доступным для восприятия учащихся 9–11-х классов, но с другой стороны — не противоречило наиболее устоявшимся достижениям отечественной историографии за последнее 10–15 лет? В данном случае представляется целесообразной следующая рекомендация: следует стараться избегать хаотичного предоставления статистических данных из историографии разных поколений и разных авторов, смешанных между собой на страницах одного учебника.

Вторая наша рекомендация является более специфической и связана с довольно тонким моментом: дело в том, что силы группировки вторжения можно предоставлять двумя разными подходами. Либо учитывать в целом 190 дивизий в составе группировки вторжения численностью около 5 млн человек¹⁵ с учетом 24 дивизий в резерве ОКХ, которые выдвинулись на фронт позднее, в июле и даже августе 1941 г. В данном случае можно придерживаться следующей логики: немцы могли бы бросить в бой резервные дивизии намного быстрее, если бы вдруг начали увязать в приграничных сражениях в первые дни. Именно по такому пути идут авторы большинства современных учебников. Например, в учебнике для 11 класса С. В. Девятова и В. А. Никонова 2019 г. издания говорится о том, что Германия выставила против СССР около 4,1 млн человек, а ее союзники — 870 тыс. человек в составе 190 дивизий¹⁶. В сумме как раз набирается почти 5 млн человек.

Либо, если придерживаться второго подхода, надо брать в качестве отправной точки меньшее количество дивизий противника уже без резерва ОКХ (т.е. 166), и тогда будет идти значительное снижение численности личного состава и артиллерии (в меньшей степени — бронетанковых войск и авиации, потому что большую

¹⁵ 5,5 млн — завышенная цифра из советской историографии именно 1970-х гг., ведь даже в 1960-е гг. советские историки (например, В. А. Анфилов) говорили только о 5 млн. См.: *Анфилов В. А.* Начало Великой Отечественной войны (22 июня — середина июля 1941 года). Военно-исторический очерк. М., 1962. С. 20.

¹⁶ *Никонов В. А., Девятов С. В.* История России. 10 класс. 1914 — начало XXI века. В 2 частях. Часть 1. Базовый и углубленный уровни / под ред. С. П. Карпова. М.: Русское слово, 2019. С. 193.

часть резерва ОКХ составляли пехотные дивизии вермахта). Тогда логическое обоснование может быть следующим: немецкий резерв ОКХ — это уже по своему назначению второй стратегический эшелон, который задумывался для отправки на фронт в более поздние сроки, что и произошло в действительности.

Именно такой подход преобладает в отечественной исторической науке 2000–2010-х гг., и соотношение численности личного состава примерно 4,2–4,3–4,4 к 3 млн человек без учета немецкого резерва ОКХ¹⁷, на наш взгляд, в целом достаточно устоялось. Соответственно, большей частью авторов, как правило, синхронно с численностью личного состава корректируется и число орудий, танков, самолетов противника и т.д. Относительно численности советских войск проблем намного меньше: многие статистические данные хоть и несколько колеблются в зависимости от некоторых погрешностей и методик подсчетов, но кардинально не меняются годами и десятилетиями, позднее закрепляясь на страницах учебников.

Однако сам по себе прогресс в предоставлении школьникам конкретных статистических данных по основным силам и средствам сторон — это только одна сторона медали. Представляется важным вопрос о том, как школьникам преподносится уровень технического оснащения противоборствующих сторон. И несмотря на то, что с начала 2010-х гг. в учебниках не скрывается численное превосходство советских войск в танках и авиации, а также все чаще даются вполне адекватные цифры, жизненно важным представляется делать целенаправленный акцент на следующем моменте: в ходе индустриализации в 1930-е годы гг. были допущены серьезные диспропорции в развитии отраслей самого военного производства — вооружения и боеприпасов, техники и приборостроения. Явно

¹⁷ Великая Отечественная война. 1941–1945. Военно-исторические очерки. Кн. 1. С. 123; *Лопуховский Л.Н.* Июнь. 1941 год. Запрограммированное поражение. М., 2010. С. 725; *Мельтохов М.И.* Упущенный шанс Сталина. Советский Союз и борьба за Европу: 1939–1941. М., 2000. С. 478; *Толмачева А.В.* Боевой и численный состав и потери вооруженных сил противоборствующих сторон на советско-германском фронте в годы Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.): дис. ... канд. ист. наук. Красноярск, 2006. С. 52–53.

недостаточным в сравнении с общей массой производимой техники и вооружения оказалось производство транспорта и средств связи, ремонта и инженерного обеспечения¹⁸. Потому представляется жизненно важным в ходе проведения школьных уроков ярко отразить незавершенность технического оснащения РККА именно вспомогательными средствами, такими как транспорт, радиосвязь, механическая тяга артиллерии и т. д. В целом в СССР действительно было создано огромное количество вооружения и военной техники, многие образцы которой были не хуже немецких, но сам процесс строительства вооруженных сил был к 22 июня 1941 г. не завершен. Соответственно, необходимо делать также целенаправленный акцент на том, что именно по этим параметрам вермахт серьезно превосходил РККА¹⁹, т.к. в эпоху Интернета найти огромное количество статистических данных и мемуаров очевидцев по этим вопросам не представляет большого труда.

Существуют ли учебники, в которых этот вопрос отражен более-менее полно? Пожалуй, в наибольшей степени этому критерию соответствует уже цитированный нами учебник А. А. Левандовского, в котором под рубрикой «Листок из трудов современных военных историков» отмечено, что советские танки уступали немецким «по степени изношенности и обеспеченности ремонтными средствами» и что «одним из важнейших преимуществ вермахта являлось превосходство в подвижности. Перед нападением на СССР Германия получила автомобильный транспорт почти всей Европы. Советские же войска имели всего треть штатной численности транспорта. В значительно меньшей степени, чем противник, они были оснащены радиосредствами»²⁰.

¹⁸ *Килищенков А. А.* Краткий курс Великой Отечественной войны. М., 2008. С. 58; *Великая Отечественная война. 1941–1945. Военно-исторические очерки.* Кн. 1. С. 125–126.

¹⁹ Например, давно не являются секретными данные о том, что в составе группировки вторжения было более 600 тыс. автомобилей, а в западных приграничных округах более чем в 3 раза меньше. См.: *Лопуховский Л. Н.* Июнь. 1941 год. Запрограммированное поражение. М., 2010. С. 724–725.

²⁰ *Левандовский А. А., Щетинов Ю. А., Мироненко С. В.* Указ. соч. С. 193–194.

Что касается большего боевого опыта немецкой армии, то этот момент в школьных учебниках все-таки отражается достаточно часто. Гораздо более сложным и противоречивым является вопрос влияния политических репрессий среди командного состава на бое-способность советских войск. Дело в том, что в исторической науке до сих нет однозначного ответа на этот вопрос. Нам представляется верной следующая оценка: «на неблагоприятном исходе начальных операций сказалось также отсутствие боевого опыта у большей части командного и политического состава Советской армии. Во главе соединений и оперативных объединений наряду с военными кадрами, прошедшими суровую школу в гражданской войне, в боях на Халхин-Голе, в военном конфликте с Финляндией, стояло немало молодых командиров и военачальников <...> Оказавшись в исключительно сложных условиях <...>, они не всегда принимали обоснованные решения»²¹. Данная формулировка из 12-томной «Истории Второй мировой войны...» 1970-х гг. не потеряла своей актуальности и в настоящее время, так как лихорадочный, резкий рост численности РККА в предвоенные годы действительно обогнал возможности государства по качественной подготовке кадров.

2. Проблема внезапности нападения, роль упреждения в развертывании

Это, на наш взгляд, является **одним из наиболее принципиальных вопросов** в формировании представлений у обучающихся о событиях лета 1941 г. Представляется ограниченным сводить неудачи лишь к оперативно-тактической внезапности вражеского наступления. Безусловно, общие формулировки о том, что «немцы напали внезапно» и «советские войска не были своевременно приведены в боевую готовность», слишком просты и формируют искаженную картину.

²¹ История Второй мировой войны 1939–1945 гг.: в 12 т. Т. 4: Фашистская агрессия против СССР. Крах стратегии «молниеносной войны». М., 1975. С. 58–59.

Важно то, что некоторыми военными историками (например, А. В. Исаевым, М. И. Мельтюховым) очень простыми и доступными словами давно был сформулирован тезис о том, что советские войска не просто были внезапно атакованы в ночь на 22 июня 1941 г., но также **были упреждены в развертывании**. Внезапность нападения привела к очень тяжелым потерям в частях, которые находились у границы (а именно — в первом эшелоне армий прикрытия), но все же главный механизм катастрофы заключается в том, что РККА «не закончила процесс стратегического сосредоточения и развертывания <...> Подобное расположение советских войск позволяло громить их по частям. На направлениях главных ударов групп армий германскому командованию удалось создать превосходство над войсками Красной армии, которое было близко к подавляющему»²². А. В. Исаев еще в 2004 г. описал этот механизм достаточно простыми для восприятия школьников словами: «Везде действовал один и тот же неумолимый механизм, оборона растянутых по фронту войск прорывалась, и за спиной дивизий и армий смыкались стальные клещи танковых дивизий вермахта. Ранним утром 22 июня артиллерийская подготовка вермахта обрушилась на приграничные части РККА, на нескольких ключевых направлениях фронт был прорван, и в глубь СССР устремились танковые клинья, танки, артиллерия и мотопехота на грузовиках. Удержать эти танковые клинья части у границ в силу своей низкой плотности построения не могли. С военной точки зрения главная причина поражений 1941 г. — это разорванность РККА на три эшелона без оперативной связи друг с другом. Над каждым из эшелонов (войска у границы, выдвигающиеся к границе “глубинные” дивизии округов и, наконец, второй стратегический эшелон) немцы имели численное превосходство. И каждый из эшелонов имел плотность построения, непригодную ни для обороны, ни для наступления. Соответственно вермахт поочередно перемалывал эти три “забора” на своем пути <...> Научно это называется “упреждение в развертывании”»²³.

²² Мельтюхов М. И. Упущенный шанс Сталина. Советский Союз и борьба за Европу: 1939–1941. М., 2000. С. 482.

²³ Исаев А. В. Антисуворов. М., 2004. URL: http://militera.lib.ru/research/isaev_av1/16.html (дата обращения: 09.09.2019).

Соответственно, проблему внезапности нападения стоит формулировать именно в контексте того, что советское военно-политическое руководство не решилось вовремя открыто начать мобилизацию и интенсивное выдвижение резервов из глубины страны, а потому предпринимались лишь запоздалые «полумеры», в результате чего у границы не была собрана группировка советских войск с достаточной плотностью. В результате происходило вступление их в бой разрозненно, по частям, случайным составом, в то время как немцы одновременно бросили в бой крупные силы.

Надо признать, что постепенно, с большим опозданием, в не очень ясно сформулированном виде этот тезис все же просачивается в школьную программу. Например, в учебнике С. В. Девятова и В. А. Никонова говорится, что «упредив советские войска в стратегическом развертывании, сформировав мощные оперативные группировки <...> германское командование создало условия для захвата стратегической инициативы и наступления по всему фронту. Противник в первый же день бросил в наступление 103 дивизии. На фронте от Балтийского моря до Карпат из 77 дивизий войск прикрытия в первые часы войны отпор неприятелям смогли оказать лишь половина»²⁴.

Но в целом таких формулировок явно недостаточно, ведь важно донести тезис о том, что первоначальный проигрыш развертывания **имел далеко идущие последствия для всей кампании 1941 г.:** «РККА до декабря ходила по одному и тому же циклу. Ниточка войск громила в лобовом столкновении или в окружениях, за ее спиной выстраивалась точно такая же хилая цепочка растянутых по фронту соединений, и задача вермахта сводилась к предыдущей. РККА просто не имела возможности в какой-то момент собрать построенные с достаточной плотностью для равной схватки войска»²⁵.

²⁴ Никонов В. А., Девятов С. В. Указ. соч. С. 196.

²⁵ Исаев А. В. От Дубно до Ростова. М., 2004. С. 652.

3. Проблема плена

Это является одним из наиболее болезненных вопросов для отечественной историографии. Тем не менее, на наш взгляд, наиболее критичным для школьной программы являются вразумительные ответы на вопросы как о причинах огромных потерь РККА летом 1941 г., так и о причинах попадания в плен такого большого количества красноармейцев и командиров. В последнее время достаточно популярной (пришедшей на смену скандальным работам В. Б. Резуна) стала теория М. С. Солонина, в соответствии с которой РККА была за несколько недель разбита, разгромлена в силу исключительно социально-политических причин. Якобы летом 1941 г. подавляющее большинство бойцов и командиров РККА не хотели воевать за Советский Союз. Особая опасность данной теории состоит в том, что М. С. Солонин активно манипулирует фактами и цифрами, а также архивными материалами²⁶.

Безусловно, социально-политические причины в определенной степени ухудшили ситуацию летом 1941 г. в связи с тем обстоятельством, что «значительная часть советских крестьян, мягко говоря, недолго любила советскую власть за насильственно проведенную коллективизацию, многие жители западных областей Белоруссии, Украины, Прибалтики сопротивлялись присоединению к СССР и затем массами дезертировали из Красной армии летом 1941 г.»²⁷. Но очевидно, что социально-политические причины не могли стать главной причиной катастрофы, учитывая то обстоятельство, что концепция М. С. Солонина легче всего опровергается огромным массивом немецких источников, которые, отмечая многие недостатки РККА, все же оценивали стойкость основной массы советских бойцов и командиров достаточно высокой²⁸.

²⁶ См.: Солонин М. С. Июнь 41-го. Окончательный диагноз. М., 2013.

²⁷ 1941 год: Страна в огне. В 2 кн. Кн. 1. Очерки / редколл.: А. А. Коваленя, В. А. Смолий, А. О. Чубарьян.

²⁸ Так, классической стала цитата из дневника Ф. Гальдера о том, что «упорное сопротивление русских заставляет нас вести бой по всем правилам наших боевых уставов. В Польше и на Западе мы могли позволить себе известные вольности и отступления от уставных принципов; теперь это уже

Поэтому главной задачей школьной программы должно являться не игнорирование проблемы массового попадания в плен, а объяснение того, что массовое пленение является **следствием военного поражения, а не его причиной**. Немцы целенаправленно добивались глубоких прорывов моторизованных соединений, окружения крупных группировок советских войск, уничтожения их тылов, инфраструктуры, линий снабжения и т. д., что вполне закономерно вызывало панику и массовую сдачу в плен. В качестве статистических аргументов представляется вполне обоснованным приводить данные о количестве плененных поляков и французов в ходе военных действий 1939–1940 гг., показывая, что в условиях Второй мировой войны армия, терпящая тяжелые поражения, неизбежно несет большие потери пленными.

4. Корректное освещение отдельных эпизодов

Очень важной проблемой в преподавании истории в школе является **предельно корректное освещение отдельных эпизодов** Великой Отечественной войны. Потому что чрезмерная, нереалистичная мифологизация целого ряда событий способна, в случае самостоятельного ознакомления школьников с современными научными данными, заложить в них недоверие ко всему, написанному в учебниках и сказанному учителем. В качестве краткой иллюстрации хотелось бы привести пример обороны Брестской крепости.

В большей части учебников за 9-й и 11-й классы используются такие формулировки, которые во многом противоречат даже советской историографии 1960-х гг. Еще советский историк А. А. Крупеников написал, что оборону Брестской крепости «можно подразделить на два периода: первый — с 22 июня 1941 года до конца месяца; второй — с конца июня до середины июля. В первый период боевые действия в крепости практически охватывали всю ее территорию.

недопустимо». См.: *Гальдер Ф.* Военный дневник. Ежедневные записи начальника Генерального штаба Сухопутных войск 1939–1942 гг. Т. 3. От начала восточной кампании до наступления на Сталинград (22.06.1941–24.09.1942). М., 1971. С. 59.

Противник применял все виды оружия, включая танки, штурмовые орудия, артиллерию и авиацию <...> 29–30 июня гитлеровцы предприняли генеральный штурм <...> Начался второй период обороны, продолжавшийся примерно до середины июля 1941 года. В это время сопротивление врагу оказывали отдельные группы наших бойцов, еще удерживавших некоторые сооружения крепости, ее глубокие подземелья и переходы²⁹. При этом другой советский историк В. А. Анфилов указывал на то, что «**45-я немецкая пехотная дивизия вела бой у Бреста в полном составе до 1 июля 1941 г.** (выделено нами. — С. Б.). После этого на длительное время были оставлены для борьбы с храбро сражавшимися советскими воинами два ее батальона, усиленные артиллерией»³⁰.

В современной историографии накоплено огромное количество немецких источников, которые однозначно говорят о том, что дробление обороны крепости на отдельные очаги сопротивления происходило гораздо раньше, чем 29–30 июня 1941 г., а генерального штурма 29–30 июня не было. Также среди защитников крепости во многих ее местах наблюдалась достаточно массовая сдача в плен, и серьезных оборонительных и/или наступательных действий сторон в июле 1941 г. в Брестской крепости не происходило, имели место лишь отдельные стычки, носящие характер подпольной, партизанской войны³¹.

В школьной же программе часто преподносится наиболее нереалистичная версия событий. Так, типичной является формулировка в отношении Бреста том, что «почти месяц защитники Б. К. (т. е. Брестской крепости. — С. Б.) сковывали целую немецко-фашистскую дивизию»³². Данная фраза, взятая из советской энциклопедии 1985 г., стихийно распространяется в учебной литературе, что, на наш взгляд,

²⁹ Героическая оборона: Сборник воспоминаний об обороне Брестской крепости в июне-июле 1941 г. Минск, 1963. С. 25–26.

³⁰ *Анфилов В. А.* Начало Великой Отечественной войны (22 июня — середина июля 1941 года). Военно-исторический очерк. М., 1962. С. 115.

³¹ См.: *Ашев Р. В.* Брестская крепость. Воспоминания и документы. М., 2010; *Он же.* Штурм Брестской крепости / отв. ред. И. Петровский. М., 2012.

³² Великая Отечественная война 1941–1945. Энциклопедия. М., 1985. С. 111.

является некорректным. Например, в учебнике В. А. Левандовского написано, что «почти месяц защитники приграничной крепости, истекая кровью, сковывали целую фашистскую дивизию»³³, а в учебнике В. А. Никонова и С. В. Девятова за 2019 г. — «гарнизон пограничной Брестской крепости под командованием майора А. М. Гаврилова <...> оборонял ее от немецких атак больше месяца»³⁴.

Поэтому в отношении отдельных, наиболее известных эпизодов Великой Отечественной войны (в т. ч. ее начального периода), нужны предельно корректные формулировки. Например, относительно обороны Брестской крепости представляется возможным использование такой интерпретации: «Яркой страницей в историю Великой Отечественной войны вошла героическая оборона Брестской крепости под командованием майора П. М. Гаврилова, полкового комиссара Е. М. Фомина и капитана И. Н. Зубачева. Оказавшись с первых часов войны в полном окружении, без воды и продовольствия, при острой нехватке боеприпасов и медикаментов, защитники крепости больше недели сковывали немецкую дивизию, усиленную мощной осадной артиллерией, танками и авиацией. Но и после завершения штурма крепости уцелевшие советские бойцы и командиры, скрываясь в подземельях и казематах, еще долго вели партизанскую войну. Очевидцы вспоминали, что стрельба в руинах крепости вспыхивала до конца июля». Не отрицая массового героизма советских войск, такая формулировка не будет противоречить комплексу всех источников.

Таким образом, несмотря на некоторые сложности, представляется все-таки вполне возможным формирование целостной картины событий лета 1941 г. у школьников достаточно понятным языком, что должно в будущем, при наличии у некоторых обучающихся интереса к углубленному изучению истории, не вызвать острых противоречий с тем, что изучалось в школе. Поводом для такого оптимизма является наличие на сегодняшний день немалого количества написанных простым и легким языком научно-популярных работ, основные выводы которых в целом совпадают с серьезной научной литературой и диссертационными исследованиями.

³³ Левандовский А. А., Щетинов Ю. А., Мироненко С. В. Указ. соч. С. 195.

³⁴ Никонов В. А., Девятов С. В. Указ. соч. С. 195.

Тема «Холокост на Брянщине в годы ее оккупации немецкими захватчиками» в документах Государственного архива Брянской области: из опыта работы с педагогами и учащимися

Аннотация. В статье рассматриваются ключевые вопросы, связанные с историей Холокоста на территории Брянщины и преподавания этой темы в рамках системы дополнительного школьного образования. Автор делится опытом организации тематических выставок и уроков.

Ключевые слова: Холокост, Брянск, музейная педагогика, архивы.

Тема Холокоста как пример беспрецедентного в мировой истории геноцида целой нации является сейчас как никогда актуальной и востребованной. Существование националистических идеологий, шовинистских течений, рост антисемитизма в современном обществе диктуют необходимость формирования толерантного сознания молодого поколения. В этой связи оправданным является обращение к истории Холокоста, изучение его итогов и уроков. Ее исследование на основе архивных документов с учетом местной специфики, внимание к истории отдельной семьи и личности, рассмотрение вопросов как уничтожения, так и сопротивления, спасения — вот главные аспекты изучения указанной темы с учетом запросов и вызовов современного общества. Данная задача становится одной из целей гражданского воспитания, реализуемых педагогами-историками во внеурочной деятельности учащихся. Проблемами преподавания указанной темы, опытом работы делятся преподаватели истории и общественных дисциплин постсоветского пространства на страницах сборников «Холокост. Взгляд учителя», периодически выпускаемых НПЦ «Холокост»¹.

Деревянко Екатерина Викторовна — историк, краевед, г. Брянск.

¹ См. напр.: Холокост. Взгляд учителя. Вып. 2. М., 2012. С. 6.

Поскольку изучение военной истории, а в данном случае истории оккупационного режима и Холокоста, должно проходить с привлечением документов, которые хранятся в Государственном архиве Брянской области, считаю необходимым сделать небольшой обзор этих материалов.

Документы архива, связанные с историей Холокоста, условно объединяются в два огромных массива. Один массив составляют документы, возникшие в послевоенное время в результате работы советских органов власти, деятельность которых была направлена на исчисление ущерба, нанесенного Германией Советскому Союзу. Ко второму разделу отнесены материалы «оккупационного режима», то есть возникшие в результате деятельности немецких органов власти, действовавших на Брянщине в период немецкой оккупации.

Первый массив представляют следующие архивные документы:

1. Акты Брянской областной комиссии по установлению злодеяний немецко-фашистских захватчиков и их сообщников в 1945 г. на территории городов и районов Брянской области. Это группа документов, наиболее полно отражает события Холокоста в контексте общего ущерба, нанесенного немецко-фашистскими захватчиками жителям Брянщины.

2. Акты районных комиссий по установлению злодеяний немецко-фашистских захватчиков и их сообщников.

3. Решения, постановления исполкомов районных Советов депутатов трудящихся, которые не включены в акты злодеяний, однако содержат сведения об убитых евреях.

Вышеуказанные документы отражают различные аспекты геноцида представителей еврейской национальности на территории Брянщины в годы Великой Отечественной войны:

— места массовых расстрелов мирного населения Брянщины, нередко с указанием общего числа убитых евреев по городам и районам Брянщины;

— списки расстрелянных и замученных евреев по городам и районам нынешней Брянской области, книги учета личных потерь жителей-евреев; списки эвакуированных граждан (евреев).

— свидетельские показания жителей Брянщины, находившихся на оккупированной территории в годы Великой Отечественной

войны о фактах уничтожения отдельных евреев и еврейских семей, а также существовании еврейских гетто.

— отдельную группу источников составляют воспоминания очевидцев событий, собранные исследователями послевоенного времени и сданные в архив (фонды Исайчикова Ф. С., Ивановой Е. А. и др.).

Второй массив имеющихся в Госархиве документов по истории Холокоста составляют документы «оккупационного режима». Образовавшиеся в результате деятельности «оккупационных властей» документы разноплановы, с трудом поддаются классификации, поэтому представляется возможным освещение документов по фондам, в которые они включены.

1. Фонд «Коллекция документальных материалов периода оккупации Брянской области 1941–1943 гг.»²:

2. Фонд «Брянская городская управа»³.

3. Фонд «Клетнянская районная управа»⁴.

4. Фонд «Локотское окружное самоуправление»⁵.

5. В фонде «Понуровское районное управление Клинцовского округа»⁶.

6. В документах практически всех вышеперечисленных фондов отложились оккупационные газеты: «Голос народа», «Клинцовская газета», «Новый Путь», «Речь», журнал «Бич» с антисемитскими статьями и карикатурами.

В указанных фондах отложились материалы оккупационных властей, подтверждающие проведение нацистами политики антисемитизма, а также геноцида еврейского населения Брянщины — это документы о постановке на учет евреев, запрещении браков с ними, составлении списков еврейского населения (нередко и сами списки), изъятии собственности и количестве выручки от проданного еврейского имущества, задержании евреев, регламент

² Государственный архив Брянской области (далее — ГАБО). Ф. 2608. Оп. 1. Д. 2, 3, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 19, 23, 27, 30, 31, 32, 33, 34, 35.

³ ГАБО. Ф. 1757. Оп. 1. Д. 4, 6, 8, 14, 47, 48.

⁴ ГАБО. Ф. 1777. Оп. 1 Д. 77, 114.

⁵ ГАБО. Ф. 2590. Оп. 1. Д. 3.

⁶ ГАБО. Ф. 2616. Оп. 1. Д. 7, 14, 20, 23.

труда рабочих-евреев и др. Данные документы были рассекречены в 2018 г., ввиду чего только включены в научный оборот.

На основе выявленных документов можно выделить следующие общие черты Холокоста на Брянщине и в других регионах современной России: массивная антисемитская пропаганда с наступлением «нового режима», составление списков населения с выделением евреев в отдельную группу, ущемление их прав, запрет на заключение браков между евреями, отъем имущества, обязанность носить отличительные знаки. На территории нынешней Брянской области в конце 1941 г. возникло около 10 гетто и тюрем для принудительного содержания евреев, в которых содержалось более 11 тыс. узников. В течение 1942 г. эти места заключения были уничтожены, а узники расстреляны. Уничтожение еврейского населения на Брянщине проходило не только в массовом, но и в частном порядке. Документы говорят о политике выявления и уничтожения отдельных евреев, единичных расстрелах, повешениях. Случай сожжения (а термин «Холокост» переводится как «всесожжение») зафиксирован всего лишь один — в пос. Дубровка⁷.

Преподавание истории Холокоста является центральным элементом при рассмотрении темы нацистских преступлений в целом на территории Советского Союза. Важным аспектом в изучении указанных вопросов является проблема отношения к происходящим событиям коренного населения Брянщины. Здесь необходимо рассматривать три линии поведения: люди, оказавшие помощь и спасавшие лиц, подвергшихся уничтожению; люди, «стоящие рядом» (бездействующие наблюдатели); люди, сотрудничающие с оккупантами (случаи коллаборационизма). Ярким примером последнего служит наличие на оккупированной территории Брянщины так называемой Локотской республики — округа самоуправления коллаборантов со своей экономикой, вооруженными силами, культурной жизнью. Каковы поведенческие мотивы людей из указанных категорий, был ли у них моральный выбор, где граница прямой и опосредованной коллаборации, Локотская республика — остров

⁷ *Вишневецкая Б.С., Смолякова Г.И.* Долго пахнут порохом слова. Орел, 2009. С. 122–129.

свободы или территория террора, в чем причина ее «успеха»? Эти и другие аспекты могут быть затронуты на практических занятиях с архивными документами.

Проблемным моментом для изучения данных документов, а также привлечения их ко внеурочной деятельности учащихся становится ограничение архивом доступа к тем материалам, которые содержат информацию конфиденциального характера. В течение 75 лет с момента создания их выдача была ограничена. В 2018 г. этот срок истек (для документов 1943 г., для Брянской области это дата окончания оккупации), но правовых актов, регламентирующих эту сферу использования документов конфиденциального характера, все еще нет ни на местном, ни на федеральном уровне. Поэтому вопрос доступа остается одной из основных проблем во взаимоотношениях между архивом и исследователями данной тематики. Главный аргумент архивов — конфиденциальная информация может породить новые «жертвы ненависти», основной контраргумент исследователей — потеря последних очевидцев событий, ввиду чего утрачивается возможность сопоставления их воспоминаний и свидетельств архивных документов.

Работа по выявлению документов, содержащих информацию по истории оккупационного режима и Холокоста на Брянщине, ведется мной на постоянной основе. На данный момент их список насчитывает около 300 документов из 44 архивных фондов. Составлен он был для внутреннего пользования и в помощь преподавателям школ, не публиковался.

Таким образом, архивы с неисчерпаемыми фондами документов по истории Великой Отечественной войны и Холокоста как одной из трагических ее страниц могут стать своеобразной лабораторией для исследовательской деятельности учащихся. В этой связи в мировой практике получила развитие идея архива как учебного центра, «места внеклассного образования», возникло понятие «архивная педагогика».

С привлечением архивных документов разработан и успешно опробован ряд мероприятий, целью которых стало вовлечение в научный оборот документов по истории Холокоста, их популяризации, осуществления методической помощи учителям в проведении

внеурочных мероприятий, активизации исследовательской деятельности школьников.

Наиболее доступной формой использования документов по истории Холокоста являются **выставки документов**. Иллюстративный материал выставок лучше воспринимается, кратко и емко формулирует основные характеристики Холокоста на территории края, не требует подготовки к работе с архивными документами, не предполагает фундаментальных знаний по данной теме, может быть использован для школьников младшего и среднего звена. Мною опробованы в 6–8-х классах средних школ г. Брянска выставки документов по следующим темам: «Оккупационный режим на Брянщине. 1941–1943 гг.», «Памяти жертв Холокоста...», «Невольники III Рейха» и др. Выставки и экскурсии могут сопровождаться встречами с очевидцами событий или их потомками, выездом к мемориальным местам.

В 2018 г. я в качестве координатора приняла участие в международном проекте по созданию выставки «Дорогами памяти», посвященной событиям Холокоста на Брянщине в период ее оккупации. К подготовке выставки были привлечены региональные еврейские общины Брянска и Орла, НПЦ «Холокост» (Москва), Российский еврейский конгресс, музей «Энергия мужества» (Израиль). Результатом проекта стала экспозиция в Брянском областном краеведческом музее, а затем и мобильный формат на трех роллапах, который экспонировался в учебных учреждениях Брянска и Орла, районных центрах данных областей. В ходе работы с выставкой был опробован инновационный подход — проведение «взаимной экскурсии», когда учащиеся, предварительно ознакомившись с разделами выставки, пробуют себя в роли экскурсоводов, рассказывая об отдельных ее частях или экспонатах друг другу. На данный момент полным ходом идет создание частного музея истории евреев и Холокоста на Брянщине. С помощью учащихся, волонтеров собраны экспонаты, подготовлен выставочный материал и помещение. Готовятся экскурсии: «В одном еврейском местечке...», «Что расскажет экспонат», «На фронте и в тылу», «Чудом спасенные» и др. Данный музей задуман не как обычное экспозиционное пространство, но как дискуссионная площадка, методическая платформа.

С 2015 г. мной ведется работа по сбору свидетельских показаний, писем, воспоминаний, дневников времен оккупационного режима на Брянщине: из личных архивов граждан, письменных свидетельств, находящихся на хранении в Госархиве и архиве НПЦ «Холокост». Огромную помощь в этой работе мне оказали волонтеры Брянского еврейского общинно-благотворительного центра «Хэсэд Тиква» и заведующий архивом НПЦ «Холокост» Леонид Терушкин. Редкие воспоминания наших земляков — участников Великой Отечественной войны и партизанского движения — были переданы мне из израильского музея «Энергия мужества» Давидом Зельвенским и Григорием Рейхманом. На основе отобранного материала разработан **цикл лекций «Написано войной...»**, куда вошли письменные свидетельства прославленных земляков Брянщины: Валентина Динабургского, Ильи Катунина, Давида Драгунского, Григория Черномордика и др. Многие из них опубликованы в ежегодных сборниках писем евреев периода Великой Отечественной войны «Сохрани мои письма»⁸.

В помощь педагогам, которые заинтересованы в изучении истории Холокоста и оккупационного режима на Брянщине, разработано методическое пособие «Работа с архивными источниками по истории Холокоста на уроках истории (по документам Государственного архива Брянской области)». Указанное пособие не публиковалось, используется в читальном зале архива. Его цели: упростить работу учителей по отбору необходимых источников для изучения указанных тем; повысить интерес учащихся к научно-исследовательской работе в этом направлении; сформировать у школьников необходимые навыки по работе с документом как основным средством в процессе обучения истории в школе. Наконец, пособие позволяет преподавателям расширить круг основных форм организации изучения темы Холокоста, выведя их за пределы школы.

На основе методического пособия мной разработаны **практические занятия**, которые в зависимости от целей, задач и методов работы учащихся проводятся в различных формах. Урок-семинар

⁸ См. напр.: Сохрани мои письма. Вып. 2 / сост. И. Альтман, Л. Терушкин, И. Бродская. М., 2010. С. 237–239.

«Нацисты и их жертвы» предполагает работу по группам с кейсами документов с целью поиска ответов на заданные заранее вопросы. Сквозным экспонатом занятия-практикума «Семейный портрет на фоне войны и мирного времени» стало семейство стародубских евреев Либерманов. Школьники прослеживают историю семьи от дореволюционного времени до событий времен оккупации, узнают о спасении представителя этой семьи Александра Либермана русским писателем И. А. Буниным. Таким образом, дети не просто изучают абстрактные события Холокоста, а проектируют их на жизнь конкретной семьи.

Целью урока-коллоквиума «Нацистский террор на Брянщине в годы Великой Отечественной войны» стало изготовление творческого продукта на основе полученных из документов сведений — рассказов, эссе, стихотворений, коллажей, презентаций и пр. В ходе исторической мастерской «Жертвы нацизма: путь уничтожения и путь спасения» учащиеся должны были ответить на вопросы об истоках коллаборационизма, смысле нацистской политики геноцида евреев и цыган, шансах спасения у жертв нацизма. Дедлайн «Детские дневники войны: хронология трагедии» предполагает сравнительный анализ дневников военного времени, написанных девочками разного возраста — Анны Франк, Тани Савичевой и Аллы Ржевской, уроженки г. Брянска. Главная задача школьников — сравнить подход и восприятие авторов дневников, в разное время и в разных местах попавших в сложные жизненные условия. Также в ходе мероприятия учащиеся выстраивают ленту времени, дополняя дневник Аллы Ржевской событиями, о которых узнают из документов. Воркшоп — еще одна форма практического занятия для школьников, направленная на работу с отдельно взятой фотографией как многозначным историческим источником. Школьники пытаются «дешифровать» снимок, по деталям восстанавливая события, запечатленные на нем.

Проведение вышеуказанных занятий по изучению истории Холокоста на Брянщине призвано отойти от привычного изучения посредством восприятия текстовой информации и устного рассказа учителя, переориентировавшись на формирование у учащихся способностей и навыков поисково-исследовательской деятельности.

Архивные документы в процессе преподавания темы Холокоста имеют ключевое значение, потому что учителям важнее не только изложить теоретический материал, но и научить школьников с помощью различных методик работы с документами самостоятельно добывать знания, трансформировать полученную информацию, подвергать ее анализу и применять в дальнейшем. Учащимся не навязываются общепринятые стандарты и клише, документ позволяет прийти к соответствующим выводам самостоятельно. А добытые своими силами знания, эмоционально окрашенные подлинными документами в колорит той трагической эпохи, более прочно усваиваются. Нельзя забывать и то, что тема Холокоста связана с формированием мировоззренческих установок школьников, их ценностных ориентиров и жизненных позиций, а процесс преподавания такого курса нацелен на понимание ими своего долга как граждан современного общества.

Формирование интереса к теме Холокоста в ходе научно-исследовательской деятельности студентов

Аннотация. В статье анализируются условия организации в России студенческой научной деятельности по истории Холокоста, особенности формирования интереса молодежи к изучению данной темы, а также опыт подобной деятельности, апробированный на базе Северного (Арктического) федерального университета им. М. В. Ломоносова при сотрудничестве с Научно-просветительным Центром «Холокост».

Ключевые слова: Холокост, Вторая мировая война, Великая Отечественная война, историческая память, студенческая научная деятельность, преподавание, университет.

Тема Холокоста, которой до последнего времени в российской высшей школе уделялось недостаточное внимание, постепенно становится одной из значимых в образовательном и воспитательном процессе. Особенно важно подчеркнуть, что изучение трагедии еврейского народа дает возможность молодому поколению глубже понять и эмоционально прочувствовать самые разные аспекты истории Второй мировой войны. Этому также способствует научно-исследовательская деятельность студентов в рамках данной тематики.

Проблематика Холокоста представляется актуальной и привлекательной для изучения в рамках студенческой научной деятельности по многим причинам. В частности, эта тема считается одной

Гилева Мария Витальевна — аналитик Международного научно-образовательного центра истории Холокоста и геноцидов Российского государственного гуманитарного университета, координатор международных и научных программ Научно-просветительного Центра «Холокост»; Фельдт Алексей Евгеньевич — канд. ист. наук, доцент кафедры всеобщей истории Северного (Арктического) федерального университета им. М. В. Ломоносова.

из самых документированных в новейшей истории, причем значительный пласт источников по этой теме все еще ждет своего исследователя. В Советском Союзе, как известно, с конца 1940-х гг. и вплоть до перестройки проблема преследования и уничтожения евреев нацистским режимом обходилась стороной и была растворена в общей трагедии жертв нацистского террора, возможности мемориализации трагедии были крайне ограничены, несмотря на то, что почти половиной жертв Холокоста были евреи — граждане СССР. Огромный массив документов, хранящийся в советских архивах, оставался невостребованным отечественными историками и недоступным для зарубежных.

Текущая ситуация в области как преподавания истории Холокоста, так и сохранения памяти представляет собой интересный феномен. С одной стороны, на государственном уровне отсутствует запрет на изучение и мемориализацию Холокоста. Эта тема включена в действующие образовательные стандарты, в частности в Историко-культурный стандарт по истории для средней школы. Дата 27 января как Международный день памяти жертв Холокоста с 2015 г. внесен Министерством образования и науки РФ (с 2018 г. — Министерством просвещения РФ) в календарь образовательных событий. С 2015 г. под эгидой Правительства Москвы ежегодно проводится Неделя памяти, приуроченная к этой дате, в мероприятиях которой принимают участие представители государственной власти, дипломатических миссий многих стран, общественные деятели, педагоги, молодежь. С другой стороны, обобщающие исследования по истории Великой Отечественной и Второй мировой войны в целом, как и образовательные программы высших учебных заведений, чаще всего не включают тему Холокоста либо касаются ее крайне фрагментарно. Евреи упоминаются в качестве одной из категорий жертв нацизма, однако не объясняются ключевые аспекты концепции Холокоста, например его беспрецедентность и универсальность. По данным Центра «Холокост», преподавание этой темы в вузах в настоящее время ведется в 43 регионах РФ из 85 и в основном базируется на личной инициативе конкретного преподавателя. Исключение составляют Еврейский университет в Москве, в котором с 1992 г. до 2003 г. читался курс по истории

Холокоста, продолженный на базе Института стран Азии и Африки Московского государственного университета до 2013 г. Также отметим Российский государственный гуманитарный университет, в котором в 2004 г. был разработан и с 2010 г. существует на постоянной основе специализированный курс «Холокост: источники, историография, мемориализация, отрицание» для студентов специалитета и бакалавриата, а также курс «История Холокоста и геноцидов», который с 2015 г. читается для магистрантов. На протяжении десяти лет аналогичный курс проводился и в Государственной классической академии им. Маймонида.

В России на уровне общественного сознания отсутствует полноценное представление о Холокосте как историческом феномене, что, в частности, способствует поддержанию и активизации старых антисемитских мифов и различных предрассудков конспирологического характера. Кроме того, геноцид евреев тесно связывается с представлением о европейской и американской традиции сохранения памяти о Второй мировой войне, в то время как в нашей стране центральное место занимает историческая память о Великой Отечественной войне, во многом сформировавшаяся еще в советское время. В результате недостаточная изученность истории Холокоста на оккупированной территории СССР препятствует полноценному пониманию войны в целом, поскольку выпадает целый пласт важных сегментов ее истории.

В современной российской историографии появился ряд специализированных работ¹, посвященных различным аспектам исто-

¹ *Альтман И.А., Гербер А.Е., Полторац Д.И.* История Холокоста на территории СССР. Учебное пособие. М., 2001; *Альтман И.А.* Жертвы ненависти. Холокост в СССР, 1941–1945. М., 2002; *Ковалев Б.Н.* Нацистская оккупация и коллаборационизм в России. 1941–1944. М., 2004; Холокост на территории СССР. Энциклопедия / под ред. И. А. Альтмана, 2-е изд, испр. и доп. М., 2011; История Холокоста на Северном Кавказе и судьбы еврейской интеллигенции в годы Второй мировой войны // Материалы 7-й Международной конференции «Уроки Холокоста и современная Россия» / сост. И.А. Альтман и Л.А. Терушкин; под ред. К.М. Фефермана. М., 2013; Холокост: 70 лет спустя: Материалы Международного форума и 9-й Международной конференции «Уроки Холокоста и современная Россия» / сост. И. А. Альтман, Н. В. Анисина, Л.А. Терушкин; под ред. И.А. Альтмана, И. Котлера и Ю. Царуски. М., 2015;

рии и преподавания Холокоста, однако в целом тема остается малоизученной, особенно в междисциплинарном ключе. Большое количество значимых для историографии Холокоста работ остается доступным только на иностранных языках. Во многих странах мира (прежде всего, Европы, в США и Израиле) преподавание Холокоста является неотъемлемой частью общего и профессионального образования, исследовательская деятельность по этой теме ведется в специализированных центрах при университетах и музеях, государственные, коммерческие и некоммерческие фонды выделяют гранты на изучение Холокоста и смежных тем. Более того, со стороны зарубежных коллег неизменно присутствует интерес к достижениям российской историографии в области изучения Холокоста после долгих лет замалчивания темы и сохраняющегося языкового барьера.

В связи с этим формируется широкий спектр возможностей для привлечения к изучению данной проблематики студентов высших учебных заведений с учетом перспектив профессионального роста, а также расширения кругозора, получения опыта научной деятельности и коммуникации в научном мире.

В последние годы в российских вузах особое внимание уделяется научной деятельности учащихся. Для них проводится множество научных конференций, школ, круглых столов, научно-практических семинаров и т. п. В многочисленных сборниках статей, часть из которых индексируется в РИНЦ, публикуются результаты их научной активности. В повседневную студенческую жизнь устойчиво вошли понятия «молодежная наука», «молодые ученые», «конференция студентов, аспирантов и молодых ученых». Стремление молодых людей к науке активно стимулируется государственными программами и грантами, повышенными стипендиями, учетом научных достижений при поступлении в магистратуру или аспирантуру.

В рамках изучения Холокоста важно использовать этот возросший интерес студентов к науке. Но вместе с тем такое массовое

Жуков Д.А., Ковтун И.И. Антисемитская пропаганда на оккупированных территориях РСФСР, 1941–1944 гг. Ростов н/Д, 2015; *Шнеер А.* Профессия — смерть. М., 2019 и др.

привлечение студентов к научной деятельности имеет свои подводные камни. Традиционно, с советских времен, научная деятельность была уделом немногих учащихся. В какой-то степени научный руководитель напоминал рыбака, который неторопливо поджидает крупную рыбу. Точно также вузовский преподаватель долгое время был готов искать того студента, который глубоко заинтересован в конкретной теме исследования и годами готов ее разрабатывать. Данная модель вовлечения наиболее талантливых студентов в науку была, безусловно, эффективна, тем более, если это касалось сложной тематики, какой в данном случае является тема Холокоста.

Преподавателю приходится самому погружаться в малознакомый для себя контекст, поскольку наиболее частой проблемой становится поиск и выбор темы, интересной для студента и, одновременно, актуальной в историографическом плане. В данном случае наиболее удачным решением представляется не просто поиск темы в рамках историографии Холокоста, а выход на ту или иную проблематику через конкретные интересы студента. Попытка в короткие сроки погрузиться в незнакомую тему и отыскать в ней малоизученный аспект чаще всего приводит к ощущению, что таковых уже не существует. В то же время практика показала, что выход на проблематику Холокоста возможен с любого ракурса. Наиболее удачным вариантом, разумеется, представляется формулирование темы в соответствии со специализацией студента, что одновременно позволяет использовать ее для подготовки курсовых проектов с перспективой выхода на выпускную квалификационную работу. Безусловно, это не всегда представляется возможным и скорее больше подходит для описанной выше модели «фундаментального» взаимодействия студента и научного руководителя. Важный ее критерий — поиск проблематики с перспективой развития исследования.

Современная же ситуация, связанная с массовым вовлечением учащихся в научную деятельность, в корне меняет положение дел. Преподаватель нередко сталкивается с тем, что несколько человек, готовых принять участие в научном конкурсе или тематической конференции, обращаются к нему с просьбой оказать им содействие. В данном случае уже не идет речь о долговременной подготовке, а вступает в работу иная модель взаимодействия преподавателя

и студентов, когда в кратчайшие сроки требуется организовать сразу несколько параллельных процессов: сформулировать для каждого студента тему, оказать помощь в поиске источников и научной литературы, написать текст для заявки и в перспективе — выступления.

Именно вторая модель была задействована в подготовке студентов в Северном (Арктическом) федеральном университете им. М.В. Ломоносова (САФУ) к Школе молодых ученых «Изучение преодоления социокультурных угроз в исторической динамике»², которую дважды в Москве (в 2017 и в 2018 гг.) совместно с Российским государственным гуманитарным университетом проводил Научно-просветительный Центр «Холокост» (далее — Центр). Описанная выше ситуация сложилась осенью 2018 г., когда несколько студентов третьего курса выразили активное желание принять участие в научной школе и для этого погрузиться в тему Холокоста. Важно подчеркнуть, что учащиеся не имели не только научных работ по данной тематике, но и базовых знаний, поскольку изучение прихода нацистов к власти в Германии, Вторая мировая война изучаются только на четвертом курсе в рамках новейшей истории.

Интерес у этой группы студентов к столь сложной теме возник не случайно. САФУ на протяжении последних пятнадцати лет в различных формах успешно сотрудничает с Центром «Холокост». В частности, весной 2018 г. в университете была развернута выставка «Забывтые жертвы немецкого оккупационного режима в Ростове-на-Дону»³, а также проведен методический семинар для педагогов

² Мероприятия реализовывались при поддержке гранта Российского научного фонда (проект № 17-78-30029).

³ Выставка посвящена «российскому Бабьему Яру» — Змиевской балке в Ростове-на-Дону, где 11–12 августа 1942 г. было казнено около 15–18 тыс. евреев. Со стендов можно было узнать также о судьбах пациентов психиатрической больницы и советских военнопленных, уничтоженных и замученных оккупантами, а также ростовчан, угнанных на работы в Германию. Куратор выставки доктор Кристина Винклер работала в архивах России, Германии и США и нашла неизвестную ранее информацию о судьбах психиатрических пациентов городской клиники, о лагерях для советских военнопленных и других жертвах оккупации. *Подр. см.: Забытые жертвы // Научно-информационный бюллетень «Холокост». 2018. № 78 (2). Июль. С. 10.*

г. Архангельска, на котором была представлена электронная версия передвижной историко-документальной выставки «Холокост: уничтожение, освобождение, спасение»⁴.

Уместно подробнее остановиться на Центре, разработавшем целую систему работы с молодежью, чтобы представить его возможности по вовлечению студентов в научную деятельность.

Одним из ключевых инструментов является Международный конкурс «Память о Холокосте — путь к толерантности»⁵. В рамках отдельной номинации «Работы студентов» ежегодно определяются победитель и лауреаты II и III степени. Победитель, лауреаты и авторы лучших работ, поступивших на конкурс, приглашаются на международную конференцию студентов и молодых ученых «Холокост: память и предупреждение», которая проходит в Москве, как правило, в дни «Недели памяти», посвященной Международному дню памяти жертв Холокоста. Участники получают возможность представить результаты своих исследований на единственной в России ежегодной тематической конференции для студентов, получить отзывы не только своих коллег, но и ведущих специалистов в области изучения Холокоста, которые приглашаются для модерирования секций. Кроме того, молодые исследователи неизменно

⁴ Выставка создана на основе уникальных документов и фотографий и раскрывает масштабы и особенности Холокоста на оккупированной территории Советского Союза. В экспозиции представлены малоизвестные факты и документы об уничтожении и спасении евреев на территории РСФСР. Первая версия выставки на русском языке подготовлена Центром «Холокост» в 2015 г. В 2016–2019 гг. она экспонировалась в Государственной Думе РФ, Культурном центре МИД РФ, Совете Федерации РФ, 20 регионах РФ, штаб-квартирах международных организаций (ООН, ЮНЕСКО, Совете Европы, ОБСЕ), парламентах Чехии, Израиля, Аргентины, Уругвая, Австрии, Словакии, ратуше Берлине, в Лондонском университете королевы Марии и представительстве Россотрудничества в Великобритании. Подр. см.: Выставка «Холокост: уничтожение, освобождение, спасение» // Сайт НПЦ «Холокост». 2019. 7 июля. URL: <http://holocf.ru/электронный-вариант-выставки-холоко/> (дата обращения: 12.09.2019).

⁵ Положение о Международном конкурсе «Память о Холокосте — путь к толерантности» // Сайт НПЦ «Холокост». URL: <http://holocf.ru/образовательная-программа/конкурс-2/> (дата обращения: 14.09.2019).

становятся участниками мемориальных мероприятий «Недели памяти», что позволяет усилить эмоциональное погружение в тему.

По итогам конференции выходит сборник статей «Мы не можем молчать... Школьники и студенты о Холокосте» (на текущий момент насчитывающий 15 выпусков)⁶. Публикация является дополнительным стимулом к погружению в исследовательскую работу, а также возможностью получить навык подготовки полноценной научной статьи.

Наиболее привлекательной частью молодежной программы Центра является шанс представить свою исследовательскую работу на ежегодной презентации в штаб-квартире ЮНЕСКО. По итогам конференции отбираются пятеро победителей, познакомиться с их докладами приглашают дипломатов разных стран, известных исследователей и общественных деятелей, а также тех, кто лично пережил Холокост. Это мероприятие проходит в торжественной обстановке, участие в нем — солидный вклад в персональную «копилку» достижений.

Немаловажным является то, что перечисленными ступенями не исчерпывается спектр возможностей для сотрудничества с Центром. Для тех, кто выбирает в качестве профессионального пути исследовательскую или преподавательскую деятельность и планирует в дальнейшем продолжать работать по теме, существуют отдельные образовательные программы (семинары в России и стажировки рубежом), а также возможность принимать участие в исследовательских проектах Центра.

Таким образом, формирование интереса к теме Холокоста в ходе научно-исследовательской деятельности студентов на данном этапе преподавания и изучения этой сложнейшей тематики наиболее эффективным образом возможно, на наш взгляд, только при тесном взаимодействии вузовских преподавателей с общественными организациями и научными центрами.

На протяжении нескольких последних десятилетий в России изучение и мемориализация Холокоста происходили практически

⁶ См., напр.: Мы не можем молчать: Школьники и студенты о Холокосте. Выпуск 15: Сборник / сост. М. В. Гилева, Т. Б. Пасман; под ред. И. А. Альтмана. М., 2018.

полностью только по инициативе Центра «Холокост», его основателей и бессменных руководителей — И. А. Альтмана и А. Е. Гербер. Создание этой первой на постсоветском пространстве специализированной общественной организации стало формой «принципиально нового подхода к увековечению памяти жертв Холокоста в России и на территории бывшего СССР»⁷. Благодаря работе Центра отношение к теме Холокоста претерпело в России значительные изменения. В частности, проблематика Холокоста появилась в образовательных стандартах, что позволило вывести преподавание этой темы на новый уровень. Кроме того, в 2016 г. при участии Центра «Холокост» в РГГУ был создан Международный научно-образовательный центр истории Холокоста и геноцидов, на базе которого разрабатывается специализированная магистерская программа (набор на нее будет осуществляться с 2020 г.)

Таким образом, оба центра выступают не только в качестве методического подспорья преподавателям, но также создают определенное профессиональное поле, в котором впоследствии могут самореализовываться сегодняшние молодые ученые. И поэтому мотивация к вовлечению в научно-исследовательскую деятельность, связанную с проблематикой Холокоста, в период обучения в вузе приобретает для студентов новый характер.

⁷ *Альтман И.А.* Мемориализация Холокоста в России // Антисемитизм: концептуальная ненависть: Сборник, посвященный Симону Визенталю / под ред. И. А. Альтмана, Ш. Самуэльса, М. Вейцмана; пер. И. А. Каллоша и Т. Г. Вершицкой. 2-е изд., испр. и доп. М., 2010. С. 498.

С. Д. Половецкий, А. С. Минаков, Э. Р. Аширов

Военно-исторический аспект в подготовке будущих педагогов: из опыта работы Дирекции изучения истории Московского педагогического государственного университета

Аннотация. *В статье рассматривается деятельность созданной в декабре 2017 г. в Московском педагогическом государственном университете Дирекции изучения истории МПГУ, среди задач которой важное место занимает активизация военно-исторической составляющей подготовки будущих педагогов путем целенаправленного проведения музейно-выставочной, краеведческой и туристической работы. Освещаются и анализируются различные мероприятия, проводимые Дирекцией в плане повышения уровня военно-исторических знаний студентов Университета, их воспитания на отечественных воинских традициях.*

Ключевые слова: *Московский педагогический государственный университет, Дирекция изучения истории МПГУ, военная история, военно-патриотическое воспитание, музей, выставка, конференция.*

Страницы истории Московского педагогического государственного университета (МПГУ) имеют большое значение для военно-патриотического воспитания студенчества. В Московском государственном педагогическом институте им. В. И. Ленина¹ на второй день войны, 23 июня 1941 г., 2 тыс. человек собрались на митинг, где была высказана решительная готовность немедленно выступить

Половецкий Сергей Дмитриевич — д-р ист. наук, профессор, директор Дирекции изучения истории Московского педагогического государственного университета; Минаков Андрей Сергеевич — д-р ист. наук, доцент, заместитель директора Дирекции изучения истории Московского педагогического государственного университета; Аширов Эльдар Рустемович — заместитель директора Дирекции изучения истории Московского педагогического государственного университета, член лаборатории «Музейная педагогика» Института истории и политики МПГУ.

¹ Название МПГУ в период 1930–1990 гг.

на защиту Родины. Сразу же началось формирование 5-й Фрунзенской дивизии народного ополчения, в состав которой вошли многие студенты, преподаватели и сотрудники института. 9 июля 1941 г. сформированная дивизия проследовала походным маршем по Боровскому шоссе к месту первоначальной дислокации — району железнодорожной платформы Катуар–Толстопальцево². Летом-осенью 1941 г. сотни сотрудников МГПИ им. В. И. Ленина участвовали в строительстве оборонительных сооружений, несли противопожарную вахту на крышах московских зданий, дежурили в медицинских учреждениях и т. д.³ При этом институт был одним из немногих высших учебных заведений столицы, которое во время войны не прекратило учебные занятия, они были прерваны всего на один месяц в октябре-ноябре 1941 г., когда столица находилась на осадном положении. Как справедливо отмечает ректор МПГУ А. В. Лубков, «педагогическое образование помогало защищать страну»⁴.

В настоящее время МПГУ начал активную подготовку к празднованию 75-летия Победы в Великой Отечественной войне. План мероприятий предусматривает в том числе самое активное участие молодежи в проведении конференций, выставок, тематических встреч с ветеранской общественностью, вахт памяти, круглых столов и др. Все это входит в спектр важнейших задач Дирекции изучения истории МПГУ — структурного подразделения Московского педагогического государственного университета, не имеющего аналогов в других образовательных организациях, деятельность которого целиком направлена на исследование и популяризацию истории Университета, в том числе ее военно-исторических аспектов.

Дирекция изучения истории МПГУ была создана в декабре 2017 г.⁵ В ее состав входят следующие отделы: публикаций по истории МПГУ; выставок; краеведения и историко-культурного туризма,

² Очерки истории Московского педагогического государственного университета. М., 2002. С. 252–261.

³ Там же. С. 254–256.

⁴ Лубков А. В. Личность. Время. Образование: статьи и выступления. М., 2017. С. 44.

⁵ Приказ МПГУ № 1511 от 27.11.2017г. Об изменении в Структуре и Штатном расписании МПГУ // Официальный сайт МПГУ. URL: <http://mpgu.su/>

а также Музей МПГУ, образованный ранее⁶. Внутренняя организация и текущая деятельность регламентируются соответствующими Положениями о Дирекции и ее структурных подразделениях, которые утверждены приказом ректора⁷. Основная цель состоит в изучении и популяризации истории МПГУ, которая ведет свое начало от Московских высших женских курсов, образованных в 1872 г. Дирекция распространяет и популяризирует знания об истории Университета, в том числе в годы Великой Отечественной войны, среди студентов и работников вуза. Она принимает активное участие в воспитании студенчества на принципах сохранения исторической памяти и славных полуторавековых традиций Университета⁸.

Важным аспектом является то, что в процессе работы со студентами им преподаются практические навыки проведения конкретных военно-исторических и военно-патриотических мероприятий, ориентированных на разную возрастную категорию молодежи и уровень подготовки участников. В процессе сотрудничества с Дирекцией студенты вооружаются современным арсеналом методик и практик, необходимых будущему педагогу. Это осуществляется путем активизации музейно-выставочной, культурно-просветительской и историко-краеведческой работы, повышения уровня военно-исторических знаний студентов, их военно-патриотического воспитания.

Первое направление — *музейно-выставочное*. При участии студентов и педагогов университета проводится активная систематическая работа по пополнению и обновлению экспозиции и фондов Музея, отражающих историю МГПИ в годы Великой Отечественной войны. При Музее организовано студенческое бюро экскурсоводов,

wp-content/uploads/2018/04/Prikaz-1511-ot-27.11.2017.pdf (дата обращения: 09.07.2019).

⁶ Приказ МПГУ № 236 от 06.03.2018 г. Об утверждении Положений Дирекции изучения истории МПГУ и ее структурных подразделений // Официальный сайт МПГУ. URL <http://mpgu.su/wp-content/uploads/2018/04/Prikaz-236-ot-06.03.2018.pdf> (дата обращения: 09.07.2019).

⁷ Там же.

⁸ Цели и задачи Дирекции // Официальный сайт МПГУ. URL: <http://mpgu.su/departments/direktsii-izucheniya-istorii-mpgu/> (дата обращения: 09.07.2019).

в работе которого большое место занимают вопросы изучения военной истории Отечества.

В 2018–2019 гг. в содружестве с ведущими музейными и архивными центрами столицы осуществлен ряд выставочных проектов, в подготовке и реализации которых принимали активное участие студенты МПГУ. В их числе, прежде всего, стоит указать передвижные планшетные выставки, реализованные на базе МПГУ, в рамках действующего соглашения с Российским государственным архивом социально-политической истории (РГАСПИ). На выставке «Пусть почувствует враг, как горит под ним наша земля» были представлены уникальные документы и фотоматериалы, посвященные истории партизанского движения в годы Великой Отечественной войны и деятельности Центрального штаба партизанского движения⁹. Выставка «Молодежь страны Россия. XX век. К 100-летию ВЛКСМ» содержала интересные изобразительные документальные материалы, ярко освещавшие военные и трудовые подвиги комсомольцев и молодежи в годы Великой Отечественной войны¹⁰.

В мае-июне 2019 г. Дирекция привлекла студентов Института истории и политики МПГУ для прохождения волонтерской стажировки в качестве экскурсоводов масштабного историко-документального выставочного проекта «В штабах Победы». Данный проект реализуется Федеральным архивным агентством с 2005 г. совместно с крупнейшими архивными и музейными собраниями страны, при содействии Департамента культуры города Москвы и Российского военно-исторического общества. Выставка была развернута в Московском государственном выставочном зале «Новый Манеж»¹¹. Студенты МПГУ с большим интересом посещали мас-

⁹ Выставка «Пусть почувствует враг, как горит под ним наша земля...» // Официальный сайт МПГУ. URL: <http://mpgu.su/novosti/vyistavka-pust-pochuvstuet-vrag-kak-gorit-pod-nim-nasha-zemlya/> (дата обращения: 09.07.2019).

¹⁰ Открытие выставки «Молодежь страны Россия. XX век. К 100-летию ВЛКСМ» // Официальный сайт МПГУ. URL: <http://mpgu.su/novosti/otkrytie-vystavki-molodezh-strany-rossija-hh-vek-k-100-letiju-vlksm/> (дата обращения: 09.07.2019).

¹¹ Подведены итоги стажировки студентов Института истории и политики в Российском государственном архиве социально-политической истории //

тер-классы опытных экскурсоводов РГАСПИ, по окончании которых вели самостоятельные экскурсии для организованных групп и индивидуальных посетителей. В своих выступлениях перед гостями выставки молодые экскурсоводы делали акцент на недопустимости фальсификации исторических фактов, предотвращении попыток реабилитации военных преступников, а также говорили о необходимости применения принципов историзма и научной объективности при изучении сложной истории Второй мировой войны.

Второе направление — *культурно-просветительская деятельность*, которая осуществляется в тесном взаимодействии с Советом ветеранов МПГУ и с музеями города Москвы. Здесь следует выделить Соглашение о сотрудничестве с Центральным музеем Великой Отечественной войны 1941–1945 гг., предусматривающее активное проведение совместных военно-исторических мероприятий для студентов и сотрудников вуза. Подписание данного соглашения состоялось 6 июня 2019 г. на площадке Международного медиафорума «Педагогическое образования в цифровом обществе: вызовы, проблемы, перспективы», проходившего в Главном корпусе МПГУ¹².

Как уже было сказано выше, поддерживаются тесные связи с Российским государственным архивом социально-политической истории — одним из крупнейших архивохранилищ федерального уровня. МПГУ и РГАСПИ объединяют как совместная выставочная работа, так партнерские мероприятия по вовлечению студенчества в научно-просветительскую работу¹³.

Официальный сайт МПГУ. URL: <http://mpgu.su/novosti/podvedeny-itogistazhirovki-studentov-instituta-istorii-i-politiki-v-rossijskom-gosudarstvennom-arhive-socialno-politicheskoj-istorii/> (дата обращения: 09.07.2019).

¹² В рамках Международного медиафорума состоялось Третье заседание Общественного совета МПГУ как базовой организации государств СНГ по подготовке педагогических кадров // Официальный сайт МПГУ. URL: <http://mpgu.su/novosti/v-ramkah-mezhdunarodnogo-mediaforuma-sostojalos-trete-zasedanie-obshhestvennogo-soveta-mpgu-kak-bazovoj-organizacii-gosudarstv-sng-ro-podgotovke-pedagogicheskikh-kadrov/> (дата обращения: 09.07.2019).

¹³ МПГУ — участник историко-документального выставочного проекта «В штабах Победы» // Официальный сайт МПГУ. URL: <http://mpgu.su/novosti/mpgu-uchastnik-istoriko-dokumentalnogo-vystavochnogo-proekta-v-shtabah-pobedy/> (дата обращения: 09.07.2019).

В 2018 г. сотрудники Дирекции укрепили взаимодействие и дружбу со школой № 17 города Керчи, носящей имя студентки вуза, штурмана звена 46-го гвардейского ночного бомбардировочного авиационного полка, Героя Советского Союза Веры Лукьяновны Белик¹⁴.

Также необходимо отметить контакты с Музеем московской школы № 1535, экспозиция которого посвящена боевому пути и судьбам командиров, офицеров и рядового состава 5-й дивизии народного ополчения Фрунзенского района города Москвы, среди которых имена студентов и сотрудников МГПИ им. В. И. Ленина. Экспозиция представляет большой интерес для будущих педагогов как высокопрофессиональный образец формирования музейного пространства на школьном уровне¹⁵.

Итогом работы педагогов и студентов стало воссоздание знамени 5-й Фрунзенской дивизии народного ополчения, с которым делегация МПГУ посетила места сражений в Калужской области. 22 мая 2019 г. в с. Ворсино Боровского района Калужской области прошла Вахта памяти, посвященная славному боевому пути 5-й дивизии народного ополчения Фрунзенского района г. Москвы (с 26 сентября 1941 г. — 113-я стрелковая дивизия)¹⁶. Будущие учителя посетили мемориал, увековечивший подвиг студентов и преподавателей МПГУ, которые в составе дивизии народного ополчения в ходе ожесточенных боев за Боровск в октябре-декабре 1941 г. участвовали в остановке наступления германской армии.

¹⁴ Вахта Памяти «Никто не забыт, ничто не забыто» // Официальный сайт МПГУ. URL: <http://mpgu.su/novosti/353890/> (дата обращения: 09.07.2019).

¹⁵ Посещение Музея 113-й Краснознаменной Нижнеднепровской стрелковой дивизии (5-й дивизии народного ополчения Фрунзенского района города Москвы) // Официальный сайт МПГУ. URL: <http://mpgu.su/novosti/poseshhenie-muzeja-113-j-krasnoznamennoj-nizhnednestrovskoj-strelkovoj-divizii-5-j-divizii-narodnogo-opolchenija-frunzenskogo-raiona-goroda-moskvy/> (дата обращения: 09.07.2019).

¹⁶ Вахта Памяти по местам боев 5-й Фрунзенской дивизии // Официальный сайт МПГУ. URL: <http://mpgu.su/novosti/vahta-pamjati-po-mestam-boev-5-j-frunzenskoj-divizii/> (дата обращения: 09.07.2019).

Третье направление — *историко-краеведческое*. Прежде всего, речь идет о традиционной Вахте памяти «Никто не забыт, ничто не забыто». Студенты с большим интересом участвуют в городской экскурсии-квесте «Мы клянемся, что не опустим своего оружия», в общегородской военно-патриотической игре-учении, посвященной Победе в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг., среди организаторов которой был Педагогический отряд Института истории и политики МПГУ и др. Студенты МПГУ также ежегодно 22 июня участвуют во Всероссийской акции «Свеча памяти» на Поклонной горе, посвященной памяти погибших в годы Великой Отечественной войны¹⁷.

Четвертое направление — *научно-исследовательское*. В Московском педагогическом государственном университете существует традиция участия студентов в научных конференциях и круглых столах по военно-исторической проблематике. К числу наиболее крупных форумов следует отнести Всероссийскую научную конференцию молодых ученых «Ключевские чтения», проходящую каждые два года. Также в феврале 2019 г. Центром профилактики религиозного и этнического экстремизма в образовательных организациях Российской Федерации при МПГУ был организован «Урок живой истории» для широкой студенческой аудитории, посвященный локальным войнам и вооруженным конфликтам.

Важным событием стало привлечение Дирекцией изучения истории МПГУ студенческого актива Университета к участию в научно-практической конференции «Всемирно-историческое значение Победы советского народа в Великой Отечественной войне 1941–1945 годов». Она состоялась 20 марта 2019 г. в Большом конференц-зале мэрии Москвы на Новом Арбате. В ней приняли участие военачальники, крупные государственные и общественные деятели, среди которых председатель Московского городского Совета ветеранов, дважды Герой Социалистического Труда В. И. Долгих; член Московского городского совета ветеранов, генерал-полковник

¹⁷ На Поклонной горе 22 июня 2019 года // Официальный сайт МПГУ. URL: <http://mpgu.su/novosti/na-poklonnoj-gore-22-ijunja-2019-goda/> (дата обращения: 09.07.2019).

Б. П. Уткин; генеральный инспектор Министерства обороны, генерал-полковник В. П. Баранов и др.¹⁸

24 мая 2019 г. Дирекция приняла участие в Международной научно-практической конференции «Современные проблемы развития военно-исторических музеев», которая состоялась в Центральном музее Великой Отечественной войны 1941–1945 гг.¹⁹ Данное масштабное мероприятие было организовано Музеем Победы совместно с Российским военно-историческим обществом. В работе конференции принимали участие историки, краеведы, педагоги и научные работники из разных регионов России. В ходе мероприятия обсуждались особенности экспозиционно-выставочной и фондовой деятельности, работы с посетителями разных возрастов, а также практика проведения театрализованных экскурсий и метамузейных проектов. Работники Дирекции изучения истории МПГУ рассказали собравшимся об актуальных проблемах усиления взаимодействия военно-исторических и вузовских музеев.

13 сентября 2019 г. в Музее Победы состоялась Международная научная конференция «Стратегия СССР по предотвращению Второй мировой войны в Европе и Азии», посвященная сложнейшим проблемам истории XX столетия. В работе научной конференции приняли участие сотрудники Дирекции, а также преподаватели и студенты Института истории и политики и Института детства. После заседания студенты ознакомились с основной экспозицией Музея Великой Отечественной войны 1941–1945 гг.

¹⁸ Сотрудники Дирекции изучения истории МПГУ на научно-практической конференции «Всемирно-историческое значение Победы советского народа в Великой Отечественной войне 1941–1945 годов» // Официальный сайт МПГУ. URL: <http://mpgu.su/novosti/sotrudniki-direkcii-izuchenija-istorii-mpgu-na-nauchno-prakticheskoj-konferencii-vsemirno-istoricheskoe-znachenie-pobedy-sovetskogo-naroda-v-velikoj-otechestvennoj-vojne-1941-1945-godov/> (дата обращения: 09.07.2019).

¹⁹ Дирекция изучения истории МПГУ на Международной конференции «Современные проблемы развития военно-исторических музеев» // Официальный сайт МПГУ. URL: <http://mpgu.su/novosti/direkcija-izuchenija-istorii-mpgu-na-mezhdunarodnoj-konferencii-sovremennye-problemy-razvitija-voenno-istoricheskikh-muzeev/> (дата обращения: 09.07.2019).

Пятое направление — *информационное*, в рамках которого работники Дирекции осуществляют популяризацию военной истории России в различных научных изданиях, учебниках и учебных пособиях для студентов высших учебных заведений²⁰. Доступное изложение интересных фактов о событиях военной истории, жизни и профессиональной деятельности военных деятелей является благодатной почвой для воспитания будущих учителей и преподавателей.

Таким образом, в результате проводимых мероприятий можно отметить существенную работу по приращению военно-исторических знаний студентов МПГУ. Данный факт является безусловно позитивной тенденцией, особенно учитывая то обстоятельство, что в последние два десятилетия значению и роли военной истории в процессе преподавания в образовательных организациях уделялось недостаточное внимание. Следствием этого невнимания стали затрудненность усвоения учащимися знаний военной истории Отечества; отсутствие аналитического подхода в оценке событий, явлений, исторических деятелей Великой Отечественной войны. Ликвидация этих пробелов в среде студентов МПГУ — одна из важнейших задач, стоящих перед работниками Дирекции.

²⁰ Военная история: учебник / А.С. Киселев, А.С. Антокольский, А.В. Виноградова, В.В. Гаврищук, В.В. Паршин, С.Д. Половецкий и др. М., 1999; История: учебник / Н.М. Белозеров, Ю.Н. Арзамаскин, Е.И. Бабакина, С.В. Бориснев, А.П. Волков, С.Д. Половецкий, В.В. Попов и др. М., 2014; *Половецкий С.Д.* Московское образование в дни суровых испытаний (К 75-летию Московской битвы) // Проблемы современного образования. 2016. № 6. С. 111–117; *Минаков А.С.* «Я — хозяин губернии» // Родина. 2009. № 1. С. 99–103; *Аширов Э.Р.* Военное духовенство в новейшей истории России: армейские священники в периоды первой и второй чеченских войн // XVI Пасхальные чтения: материалы Шестнадцатой Международной научно-методической конференции «Гуманитарные науки и православная культура». М., 2019. С. 74–79.



ПРЕПОДАВАНИЕ ВОЕННОЙ ИСТОРИИ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

Выпуск 2

Корректор *Н.В. Стрельникова*
Оригинал-макет *С.К. Петров*
Дизайн обложки *И.А. Тимофеев*

Подписано в печать 00.00.2019. Формат 60×90¹/₁₆
Бумага офсетная. Печать офсетная
Усл.-печ. л. 15,75. Тираж 500 экз. Заказ № 1889

Издательство «Нестор-История»
197110 СПб., Петрозаводская ул., д. 7
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