

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ  
ФГБОУ ВПО «НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

**ИСТОРИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ  
В ПРЕПОДАВАНИИ ИСТОРИИ  
В ШКОЛЕ И ВУЗЕ:  
СОВРЕМЕННЫЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ  
ПОДХОДЫ**

Под редакцией В. А. Зверева, О. М. Хлытиной

Новосибирск 2013

УДК 930.2 + 372.016: 94(47)  
ББК 63.211 + 74.263.2 + 63.3(2) р30  
И 905

Печатается по решению  
Редакционно-издательского совета  
ФГБОУ ВПО «НГПУ»

Подготовлено и издано при содействии  
Программы стратегического развития ФГБОУ ВПО «НГПУ» на 2012–2016 гг.

Научные редакторы:

д-р ист. наук, проф. кафедры отечественной истории ФГБОУ ВПО  
«Новосибирский государственный педагогический университет»  
*В. А. Зверев;*

канд. пед. наук, проф. кафедры отечественной истории ФГБОУ ВПО  
«Новосибирский государственный педагогический университет»  
*О. М. Хлытина*

Рецензенты:

кафедра отечественной истории ФГБОУ ВПО «Новосибирский  
государственный педагогический университет»;  
канд. пед. наук, доц., зав. кафедрой правоведения и методики преподавания  
социально-экономических дисциплин ФГБОУ ВПО «Алтайская  
государственная педагогическая академия»  
*И. И. Макарова*

**И 905**      **Исторические** источники в преподавании истории в шко-  
ле и вузе: современные исследовательские подходы: коллек-  
тивная монография / под ред. В. А. Зверева, О. М. Хлытиной;  
Мин-во образования и науки, Новосиб. гос. пед. ун-т. – Ново-  
сибирск: НГПУ, 2013. – 148 с.

ISBN 978-5-00023-166-1

Коллективная монография является результатом очередного этапа реализации практико-ориентированного исследовательского проекта. Характеризуются теоретические основания применения в практике обучения истории школьников и студентов новых подходов к использованию исторических источников. Речь идет и о «традиционных» видах источников (экономическая статистика, периодическая печать), и о новых, использование которых пока не стало нормой даже в работе историков-исследователей (советская песня, кулинарные книги, латинская лексика и др.). Представлены инновационные модели занятий, в том числе исследовательского типа, в ходе которых учащиеся формируют свое историческое мышление.

Издание адресовано специалистам – историкам, педагогам, культурологам, школьным учителям истории, преподавателям исторических факультетов вузов, аспирантам и студентам гуманитарных специальностей.

УДК 930.2 + 372.016: 94(47)  
ББК 63.211 + 74.263.2 + 63.3(2) р30

ISBN 978-5-00023-166-1

© Коллектив авторов, 2013  
© ФГБОУ ВПО «НГПУ», 2013

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ ( <i>О. М. Хлытина, В. А. Зверев</i> ) .....	4
Раздел 1. НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ «ТРАДИЦИОННЫХ» ВИДОВ ИСТОЧНИКОВ В ОБУЧЕНИИ ИСТОРИИ .....	8
1.1. Экономико-статистические источники в образовательной практике современной школы ( <i>О. Н. Сидорчук</i> ) .....	8
1.2. Еженедельные журналы второй половины XIX – начала XX века в вузовских курсах истории ( <i>Н. Н. Родигина, Т. А. Кузнецова</i> ) .....	21
1.3. Интерпретации исторических событий средствами массовой информации: варианты использования в школьной образовательной практике ( <i>О. М. Хлытина</i> ) .....	44
1.4. Ресурс компаративной стратегии в практике школьного исторического образования (на примере темы «Россия в первой четверти XVIII века») ( <i>З. П. Горьковская, Е. К. Лейбова</i> ) .....	65
Раздел 2. ПРИМЕНЕНИЕ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ НОВЫХ ВИДОВ ИСТОРИЧЕСКИХ ИСТОЧНИКОВ .....	84
2.1. «Дружно страна и растет, и поет»: обращение к советской песне в практике преподавания истории в вузе ( <i>Н. Н. Родигина, О. М. Хлытина</i> ) .....	84
2.2. Современные польские школьные учебники истории как источник изучения образа России ( <i>Е. Ф. Бехтенова</i> ) .....	105
2.3. Кулинарные книги как источник написания исследовательских работ школьников ( <i>Е. К. Лейбова</i> ) .....	118
2.4. Латинские термины и изречения в школьных курсах обществознания и права ( <i>А. О. Катионова, О. Н. Сидорчук, Е. Е. Тихомирова</i> ) .....	132
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ .....	147

## ВВЕДЕНИЕ

Современная российская школа последовательно трансформируется в школу информационного общества. Масштабная компьютеризация, широкое применение информационных технологий и дистантных форм обучения, участие преподавателей и учеников в разнообразных интернет-проектах и конкурсах, – всё это стимулирует переосмысление профессиональным сообществом целей, содержания, форм и методов обучения, определяющих сущность современного общего и высшего профессионального образования. Так, хороший школьный урок сегодня непременно предполагает учебно-исследовательскую деятельность, позволяющую ученикам научиться использовать в образовательной практике и повседневной жизни разнообразную информацию об окружающем мире, представленную в разных источниках и выраженную посредством различных знаковых систем. Развитие умений работать с информацией провозглашено Федеральными государственными образовательными стандартами одной из ключевых задач обучения, причем на всех ступенях – от начальной до высшей школы.

Особую актуальность проблема использования различных источников информации обретает при изучении гуманитарных дисциплин, особенно истории, интерес которой чаще всего обращен к прошедшим – ушедшим в прошлое – состояниям общества.

Прошлое в его бытовании нельзя непосредственно наблюдать, о нем можно судить только по его сохранившимся материальным остаткам или преданиям людей, наблюдавших его в качестве современников. Мы всегда имеем дело с неполным и противоречивым «комплектом» оснований для суждения о прошлом, требующим специального и вдумчивого рассмотрения. Поэтому историю иногда определяют как область знания, изучающую остатки и свидетельства прошлого – всё, «что создано в процессе деятельности людей, что несет информацию о многообразии общественной жизни и служит

основой для научного познания...»<sup>1</sup>. «Всегда вначале – пытливый дух» (М. Блок): изучение любого исторического источника представляет собой сложную научную задачу, предполагающую не пассивное следование за ним, но активное и пристрастное «вторжение», «вживание» в его собственную историю, в его структуру, специфику формы, в его содержание, язык... Занятие это непростое, но чрезвычайно творческое и благодарное: только так может появиться на свет научная картина прошедших событий.

И только так у людей, занимавшихся работой с источниками, может формироваться умение понимать прошлое в его связи с настоящим и будущим, осознание себя «субъектами исторического развития при сохранении чувства собственного достоинства»<sup>2</sup>. Авторский коллектив настоящей монографии относит себя к той части сообщества историков, которые видят основную задачу исторического образования в том, чтобы предоставить учащимся и студентам возможности формирования рационального понимания событий и явлений, что является важным условием самопостижения человека.

Данная монография продолжает цикл изданий кафедры отечественной истории ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», посвященных теоретическим и прикладным вопросам использования разнообразных и разноречивых исторических источников в исследовательской и образовательной практике школы и вуза<sup>3</sup>.

*Первый раздел монографии* позволяет читателю познакомиться с теоретическими основаниями и опытом применения *новых подходов к использованию «традиционных» исторических источников* при организации изучения истории студентами и школьниками. Речь идет об экономической статистике, периодических изданиях, материалах современных средств массовой информации. Так, обобщен опыт ис-

---

<sup>1</sup> Голиков А. Г., Круглова Т. А. Источниковедение отечественной истории: учебное пособие. М., 2007. С. 3.

<sup>2</sup> Богоявленский Б. Д., Митрофанов К. Г. Преподавание истории: старые вопросы, новые подходы, вечные претензии // Преподавание истории в школе. 1995. № 3. С. 35.

<sup>3</sup> Исторические источники в исследовательской и образовательной практике: коллективная монография / под ред. О. М. Хлытиной, В. А. Зверева. Новосибирск, 2011; Новые исследовательские подходы в работе с историческими источниками XVIII–XXI вв. / под ред. В. А. Зверева, Н. Н. Родигиной. Новосибирск, 2013.

пользования статистических источников в современном гуманитарном образовании: выделены основные типы познавательных заданий, в том числе исследовательского характера, базирующихся на данных экономической статистики; охарактеризован алгоритм их выполнения; обозначены типичные ошибки учащихся, встречающиеся при выполнении заданий подобного типа.

Характеристика опыта научного изучения проблемы использования материалов СМИ в школьном обучении истории позволила выявить их дидактический потенциал в решении задач современной школы, связанных с формированием критического мышления, развитием опыта мультиперспективного взгляда на прошлое и процесс его научного познания. В монографии представлены инновационные модели уроков, построенных на материалах современных СМИ, в ходе которых школьники учатся различать факты и их интерпретации, в том числе, выстроенные в целях пропаганды каких-либо идей и манипуляции сознанием адресата.

Обоснованная авторами монографии компаративная стратегия исторического познания позволяет по-новому переосмыслить проблему единства и многообразия истории человечества с ориентацией на согласование процессуальности и событийности исторической реальности. Возможности применения компаративной стратегии в обучении истории продемонстрированы на примере урока «Россия эпохи Петра I: встреча национального и европейского процессов развития».

Также в монографии предложен новый ракурс работы с еженедельными иллюстрированными журналами «для семейного чтения»: их материалы выступают основой реконструкции визуальных канонov русской жизни, конструировавшихся редакциями журналов, а также образов повседневности и праздничной культуры, которые номинировались редакциями журналов как «правильные» и образцовые. Реализовать такой подход в практике работы со студентами позволяют материалы предложенного нами ридера.

*Второй раздел монографии* знакомит читателя с вариантами применения в практике обучения *новых видов исторических источников*, использование которых в научно-исследовательской деятельности и на учебных занятиях пока не стало общепринятой нормой. К таким историческим источникам по праву можно отнести песни советской эпохи. Авторы предлагают методические варианты обращения к песне при изучении истории XX столетия в школе и вузе, рассматривая песню и

как средство формирования советской идентичности, и как форму воплощения идеологических мифов, и как источник хранения и трансляции культурной памяти.

Школьные учебники истории (на примере польских учебников) предлагается использовать для реконструкции образов «своего» и «чужого», исторических стереотипов, транслируемых школой. При этом объектом анализа выступает не только основной текст, но и наглядные материалы, система вопросов и заданий.

Достаточно новым источником для изучения истории можно считать кулинарные книги, которые предлагается использовать для выполнения школьниками учебно-исследовательских работ по истории повседневности определенного исторического периода (характеристики кулинарных практик, реконструкции истории блюд или напитков в контексте мировоззренческих идеалов эпохи и др.).

Весьма редко, к сожалению, в практике обучения школьников и студентов используются латинские термины и изречения, обращение к которым значимо в контексте формирования правовой и речевой культуры личности учащегося. Авторы обращаются к ныне существующим подборкам известных латинских выражений и терминов, применяемых в теории и практике юриспруденции, и предлагают стратегии работы с ними в школьных курсах истории и права.

Авторы и редакторы монографии выражают надежду, что заинтересованные читатели с интересом и пользой для дела воспримут обобщенные здесь результаты многолетней работы сотрудников Института истории, гуманитарного и социального образования НГПУ с источниками как фундаментальной основой научного исторического познания, преподавательской деятельности в высшей и общеобразовательной школе по истории и смежным гуманитарным и социальным дисциплинам.

---

# Раздел 1. НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ «ТРАДИЦИОННЫХ» ВИДОВ ИСТОЧНИКОВ В ОБУЧЕНИИ ИСТОРИИ

## 1.1. ЭКОНОМИКО-СТАТИСТИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

*Актуальность использования экономико-статистических источников в современном гуманитарном образовании.*

Начать главу хотелось бы высказыванием английского ученого конца XIX в. В. Томпсона (лорда Кельвина): «Если Вы в состоянии измерить и выразить то, о чем Вы говорите, в числах, Вы кое-что об этом знаете, но если Вы не можете измерить это и выразить в числах, Ваши знания скудны и неудовлетворительны<sup>1</sup>. В современном гуманитарном образовании в последнее время стали активнее использовать экономические источники, в основном статистические. Умение работать с информацией, представленной в условно-графическом виде, является одним из требований современного образования.

Задачи данной главы – обобщение опыта использования основных статистических источников в образовательной практике, выделение основных типов заданий по истории и обществознанию, связанных с условно-графической представленностью статистического материала, обоснование авторских подходов к разработке программы учебного курса «Экономическая статистика по истории России XIX – начала XX в. в исследовательской деятельности и образовательной практике».

---

<sup>1</sup> Высказывания В. Томпсона [Электронный ресурс]. URL: <http://www.eduspb.com/node/1849> (дата обращения: 26. 07.2013).



### ***Источниковедение о специфике статистических источников.***

Статистика – система сбора сведений для обеспечения обратной связи в системах управления разного уровня и выработки управленческих решений<sup>1</sup>. Статистика как вид исторических источников характеризуется следующими особенностями:

1) статистические данные собираются для выработки управленческих решений, вплоть до долговременной политики в той или иной сфере;

2) статистическая информация собирается с расчетом на последующую обработку для того, чтобы выявить состояние экономической или социальной сферы жизни общества;

3) для проведения статистического обследования вырабатывается специальная программа<sup>2</sup>.

По способу организации сбора и обработки информации в источниковедении статистику разделяют на четыре группы: статистика, собираемая отдельными ведомствами; статистика Центрального статистического комитета; земская статистика; статистика, собираемая научными учреждениями в научных целях<sup>3</sup>.

Экономические источники представлены и в образовательном пространстве современного школьного гуманитарного образования. В качестве требований к уровню подготовки выпускников средней (основной) школы выделены специальные умения, связанные с «чтением», «извлечением информации» из различных источников, ее интерпретацией. Выпускник должен уметь осуществлять поиск социальной информации, представленной в различных знаковых системах (текст, схема, таблица, диаграмма); извлекать из неадаптированных оригинальных текстов (правовых, научно-популярных, публицистических и др.) знания по заданным темам; систематизировать, анализировать и обобщать неупорядоченную социальную информацию; различать в ней факты и мнения, аргументы и выводы<sup>4</sup>.

В современном гуманитарном образовании экономические источники представлены достаточно разнообразно, причем статистика дав-

---

<sup>1</sup> Источниковедение: Теория. История. Метод. Источники российской истории. М., 1998. С. 427.

<sup>2</sup> Там же. С. 428.

<sup>3</sup> Там же. С. 429.

<sup>4</sup> Контрольно-измерительные материалы ЕГЭ [Электронный ресурс]: обществознание – 2014. URL: <http://www.fipi.ru/view/sections/228/docs/660.html> (дата обращения: 10.09.2013).

но вышла за рамки модуля «Экономика». Кодификатором по обществознанию для составления контрольно-измерительных материалов Единого государственного экзамена установлено пять элементов содержания, проверяемых на ЕГЭ: человек и общество, экономика, социальные отношения, политика, право.

Данные статистики, представленные в различных вариантах, присутствуют в учебниках для проверки всех пяти элементов. Систематическая работа по подготовке учащихся к выполнению заданий, связанных с обработкой статистической информации, предполагается с 6–9 класса. Например, при изучении темы «Семья как малая группа» авторами учебного пособия О. А. Котовой, Т. Е. Лисковой предлагается использовать следующее задание: «В стране Z социологической службой был проведен опрос совершеннолетних граждан. Им задавался вопрос: “Кто из членов семьи должен распоряжаться семейным бюджетом?”. Результаты опроса (в % от числа опрошенных) представлены в виде диаграммы» (рис. 1)<sup>1</sup>.

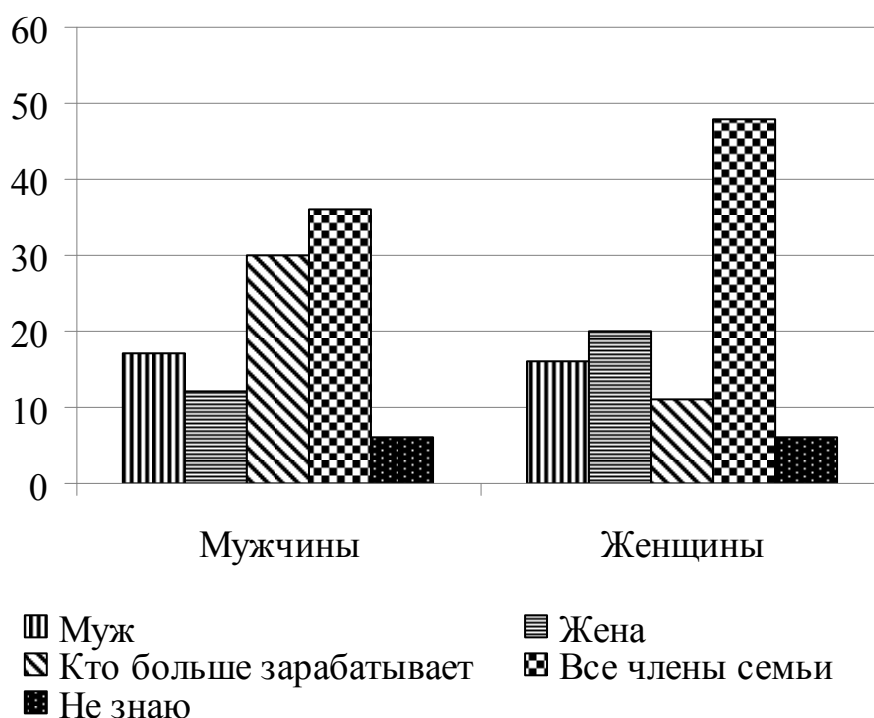


Рис. 1. Результаты опроса о том, кто должен распоряжаться семейным бюджетом

<sup>1</sup>Котова О. А., Лискова Т. Е. Обществознание, 9 класс: учебная книга: пособие для учащихся общеобразовательных учреждений. М., 2011. С. 9.

Учащимся предлагается следующий порядок работы:

«1) прочитайте легенду диаграммы;

1) соотнесите ее с соответствующими сегментами (столбцами);

2) установите, сколько опрошенных мужчин и женщин выбрали каждый вариант ответа;

3) сформулируйте два-три вывода;

4) объясните каждый из них»<sup>1</sup>.

Для проверки сформированности умения извлекать информацию, представленную в виде круговой диаграммы, используется следующее задание: «В 2007 г. один из фондов изучения общественного мнения провел среди граждан Z опрос: “Есть ли в стране Z гражданское общество” (Тема “Гражданское общество и правовое государство”). Полученные результаты (в % от числа опрошенных) представлены в виде диаграммы» (рис. 2)<sup>2</sup>.

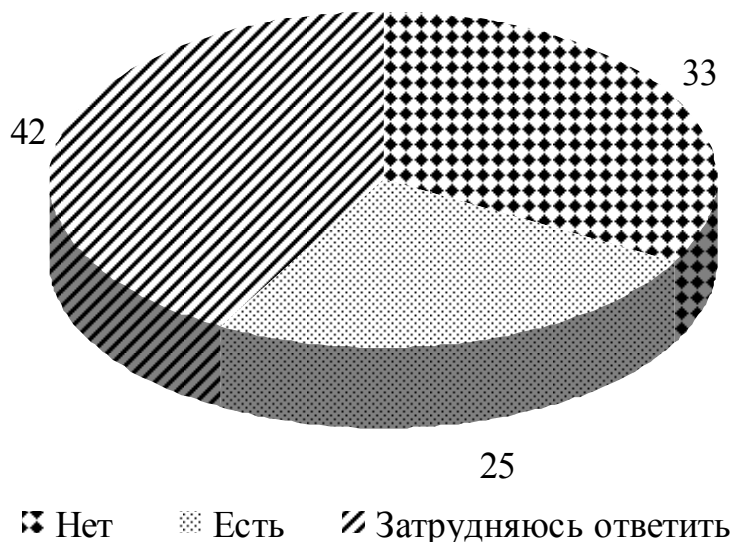


Рис. 2. Результаты опроса о существовании гражданского общества

На основе данных диаграммы учащимися выполняются следующие задания:

«1. Сформулируйте результаты опроса.

2. Граждане, отрицавшие существование в стране Z гражданского общества, приводили следующие аргументы:

1) в стране Z люди разобщены, каждый заботится только о себе;

<sup>1</sup> Там же.

<sup>2</sup> Там же. С. 37.

2) в стране Z нищета, люди плохо живут, правительство не думает о людях;

3) в стране Z отсутствуют законность и порядок;

4) в стране Z не соблюдаются права человека;

5) в стране Z велико социальное расслоение.

Какие из этих аргументов, по вашему мнению, являются наиболее весомыми? Поясните свою позицию.

3. Какие аргументы могли привести граждане, уверенные в наличии гражданского общества в стране?»<sup>1</sup>.

### ***Типы заданий, основанных на данных экономической статистики.***

Методистами давно выделены типы заданий, использующих экономическую статистику, разработаны алгоритмы работы учащихся со статистическими данными, представленными в различных вариантах условно-графической наглядности. Так, Е. Л. Рутковской выделены три типа заданий<sup>2</sup>.

Первый тип – задания, основанные на статистических данных, предъявляемых в виде диаграммы, гистограммы или таблицы.

Алгоритм выполнения таких заданий:

1) прочтите условие и определите разновидность задания (это задание, требующее умения находить вывод на основе графической информации);

2) определите тематическую специфику задания, которая должна найти отражение в искомом выводе;

3) рассмотрите гистограмму с целью определения данных условия задания, мысленно переводя отдельные аспекты условно-графической информации в словесно-описательную форму;

4) проанализируйте варианты ответа, соотнося каждый из них с данными «развернутого» условия, определите неверные ответы;

5) выберите правильный ответ;

6) вернитесь еще раз к остальным вариантам ответа и соотнесите их с условием задания<sup>3</sup>.

Второй тип – задания, основанные на статистических данных, предъявляемых в словесно-описательной форме. Например: «В стране

---

<sup>1</sup> Там же.

<sup>2</sup> Рутковская Е. Л. Обществознание: тема «Экономика». М., 2011. С. 20–21.

<sup>3</sup> Там же.

Н. за десять месяцев с начала года цены на молоко и молочную продукцию поднялись на 30 %, на сыры – на 48 %, на муку – на 40 %, на подсолнечное масло – на 45 %. Эти факты иллюстрируют проявление:

- 1) инфляции
- 2) экономического роста
- 3) монополизации
- 4) приватизации».

Алгоритм выполнения задания:

1) прочитать условие и определить разновидность задания (на распознавание экономического явления, процесса по предъявленной статистической информации);

2) проанализировать варианты ответа, сопоставляя их с информацией, содержащейся в условии задания;

3) определить неверные ответы;

4) проанализировать оставшийся вариант ответа;

5) выбрать правильный ответ;

6) убедиться, что выбран правильный ответ<sup>1</sup>.

Третий тип – задания с графической информацией, отражающей перемещение кривых спроса и предложения. Например: На рисунке отражены изменения, произошедшие на рынке персональных компьютеров: линия спроса  $D$  переместилась в новое положение  $D_1$ . ( $P$  – цена товара,  $Q$  – объем спроса товара) (рис. 3)<sup>2</sup>. Каким из перечисленных факторов могло быть, в первую очередь, вызвано такое перемещение?

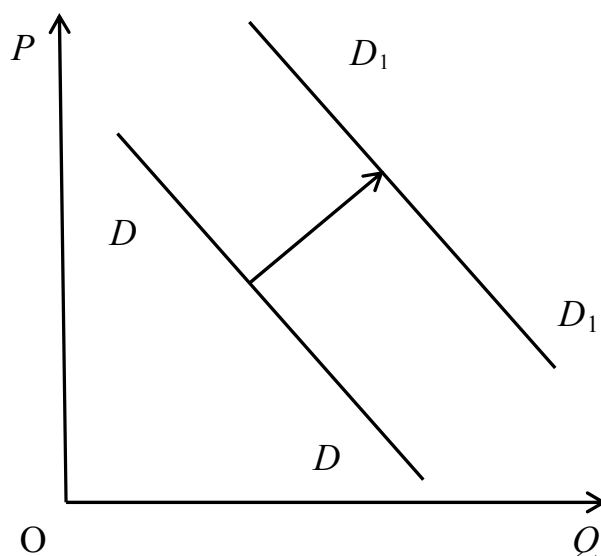


Рис. 3. Условная динамика рынка персональных компьютеров

<sup>1</sup> Там же. С. 21.

<sup>2</sup> Там же. С. 22.

Перечислены были следующие факторы:

- 1) конкуренцией производителей
- 2) уменьшением издержек производства
- 3) совершенствованием технологии производства компьютеров
- 4) ростом доходов населения.

Алгоритм выполнения этого задания:

- 1) прочитать условие и определить разновидность задания (задание на определение причины изменения экономической ситуации);
- 2) вспомнить определение объема спроса (объем спроса – это количество товара, которое покупатели хотят и способны приобрести на данном рынке в данное время);
- 3) акцентировать внимание на направленность изменения (объем спроса увеличился);
- 4) вспомнить, что на объем спроса влияют цена товара, доходы покупателей, цены на товары-субституты (т. е. товары, которые могут заменить данный товар), вкусы и предпочтения покупателей;
- 5) проанализировать варианты ответа и выявить, влияют ли указанные в них экономические явления на объем спроса;
- 6) определить неверные варианты ответа (явления, указанные под номерами 1, 2 и 3, на объем спроса не влияют);
- 7) установить правильный ответ;
- 8) убедиться, что выбран правильный ответ<sup>1</sup>.

Е. Л. Рутковской, А. Ю. Лазебниковой, Е. С. Корольковой выделены основные ошибки, которые были сделаны учащимися, писавшими ЕГЭ, при выполнении заданий, содержащих статистические данные:

- 1) отсутствие навыка «чтения» диаграммы;
- 2) невозможность «перевода» учащимися языка диаграммы на язык привычного вербального сообщения информации (сложность при выборе словесной формы, содержащейся в диаграмме информации);
- 3) ошибки, сделанные учениками при распознавании, в каком из предложенных вариантов ответа содержится утверждение, соответствующее информации, заложенной в диаграмме<sup>2</sup>.

Учащимся необходимо помнить, что при выполнении задания важно проанализировать способ предъявления информации в диаграмме. Например, при оформлении результатов социологических

---

<sup>1</sup> Там же.

<sup>2</sup> Рутковская Е. Л. Типичные ошибки при выполнении заданий Единого государственного экзамена по обществознанию. М., 2010. С. 20.

опросов достаточно часто используется обычная столбчатая диаграмма. На ней изображены столбцы, величина которых отражает количество респондентов, давших определенный ответ. Каждый столбец имеет особое изображение, отличаясь от других цветом или характером штриховки. Врезка с условными обозначениями дает информацию о том, мнения какой группы респондентов отражена в каждом конкретном столбце. При соотнесении вариантов ответа с данными диаграммы устанавливается верный ответ.

Более сложными заданиями со статистическим материалом являются задания-задачи, встречающиеся на позиции С 7. Они, помимо «чтения» диаграммы и перевода содержащейся в ней информации на язык словесного описания, как правило, требуют самостоятельной формулировки выводов, а зачастую и их обоснования<sup>1</sup>.

Таким образом, методистами выделены основные типы заданий, использующих данные экономической статистики, определен порядок работы с ними (алгоритм), описаны типичные ошибки учащихся, встречающиеся при работе с заданиями подобного типа.

### ***Экономическая статистика в учебниках истории.***

В учебниках истории большинство статистического материала представлено при изучении всеобщей истории. Наиболее ценный материал содержится в учебнике Л. Н. Алексашкиной<sup>2</sup>. Статистические данные представлены в виде таблиц (их в учебнике 24) и диаграмм (их 2) в различных вариантах, в основном и дополнительном текстах, при формулировке заданий для самостоятельной работы учащихся. Эти задания позволяют учащимся 11 класса продемонстрировать сформированность умений работать со статистическим материалом.

Формирование умений, как уже было сказано, предусматривается с 6 класса. Так, в учебнике М. А. Бойцова, Р. М. Шукурова по истории Средних веков представлен график времени основания средневековых городов (рис. 4)<sup>3</sup>:

---

<sup>1</sup> Там же. С. 24–25.

<sup>2</sup> Алексашкина Л. Н. Новейшая история: XX – начало XXI в., 11 класс. М., 2002.

<sup>3</sup> Бойцов М. А., Шукуров Р. М. Всеобщая история. М., 2007. С. 148.

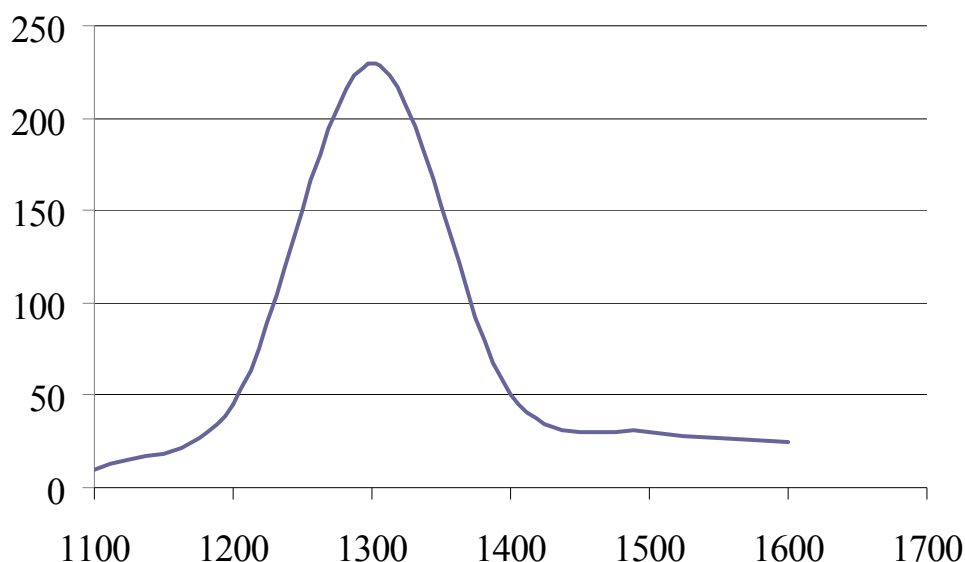


Рис. 4. Хронология основания европейских городов в Средние века

Учащимся предлагается выполнить задание с использованием графика: «Основание новых городов в Западной Европе». По горизонтальной оси указаны годы, по вертикальной – число основанных в соответствующем году городов. Необходимо оценить роль Средних веков в складывании городской жизни в Западной Европе. В задании предлагается краткий алгоритм «чтения» графика: учащиеся знакомятся с условными обозначениями горизонтальной и вертикальной оси, выявляют закономерности роста количества городов в определенные годы, объясняют причины резкого повышения и снижения этого количества<sup>1</sup>. Таким образом, помимо основного ответа на вопрос о роли Средневековья в основании городской жизни, у учащихся формируются умения, связанные с «прочтением» условно-графической наглядности и переводом полученных выводов в словесную форму.

В учебниках истории в основном используются *четыре варианта* представленности статистических данных.

Первый вариант – статистические данные оформлены *в виде таблицы*.

Например, параграф 22–23 учебника по Новой истории XIX – начала XX в. Л. Н. Жаровой, Н. В. Загладина, И. А. Мишиной «Особенности развития индустриальных стран в конце XIX – начале XX в.»<sup>2</sup> включа-

<sup>1</sup> Там же.

<sup>2</sup> Жарова Л. Н., Загладин Н. В., Мишина И. А. Новая история XIX – начала XX в. М., 2000. С. 300.



ет таблицу «Изменение удельного веса ведущих индустриальных стран в мировом промышленном производстве», демонстрирующую изменение роли и места ведущих держав в мировой экономике (табл. 1).

Таблица 1

**Изменение удельного веса ведущих индустриальных стран в мировом промышленном производстве, %**

Страна	1860 г.	1870 г.	1900 г.
Великобритания	36	32	18
США	17	23	31
Германия (германские земли)	16	13	16
Франция	12	10	7

К таблице предлагается задание творческого уровня: «Подготовьте сообщения об особенностях развития Великобритании, Германии, Франции и США. Используя таблицу, объясните причины роста удельного веса в мировом промышленном производстве США и Германии, сокращения – Великобритании и Франции».

В параграфе 2 учебника О. С. Сороко-Цюпы, А. О. Сороко-Цюпы по Новейшей истории «Последствия войны: революции и распад империй»<sup>1</sup> к таблице «Этнический состав населения государств Восточной Европы» предлагается задание на объяснение причин исторического явления: «Объясните причины пестрого национального состава населения вновь созданных государств» (табл. 2).

Таблица 2

**Этнический состав населения государств Восточной Европы, %<sup>2</sup>**

Польша (1922 г.)		Чехословакия (1930 г.)		Югославия (1931 г.)	
Поляки	69,4	Чехи	50,9	Сербы	53,2
Украинцы	14,4	Словаки	16,2	Хорваты	22
Евреи	7,5	Немцы	22,3	Словенцы	9,3
Белорусы	4,2	Мадьяры	4,8	Немцы	4,2
Немцы	4,2	Украинцы	3,8	Мадьяры	3,6
Другие	0,3	Другие	2	Албанцы	3,5
				Румыны	1,5
				Другие	1,7

<sup>1</sup> Сороко-Цюпа О. С., Сороко-Цюпа А. О. Новейшая история, 1918–1999. М., 2000. С. 19.

<sup>2</sup> Там же.

Статистические данные во втором варианте могут быть представлены *в виде графиков*.



Рис. 5. Динамика ряда экономических показателей в странах Организации экономического сотрудничества и развития

Третий вариант – статистические данные представлены *в виде диаграммы*.

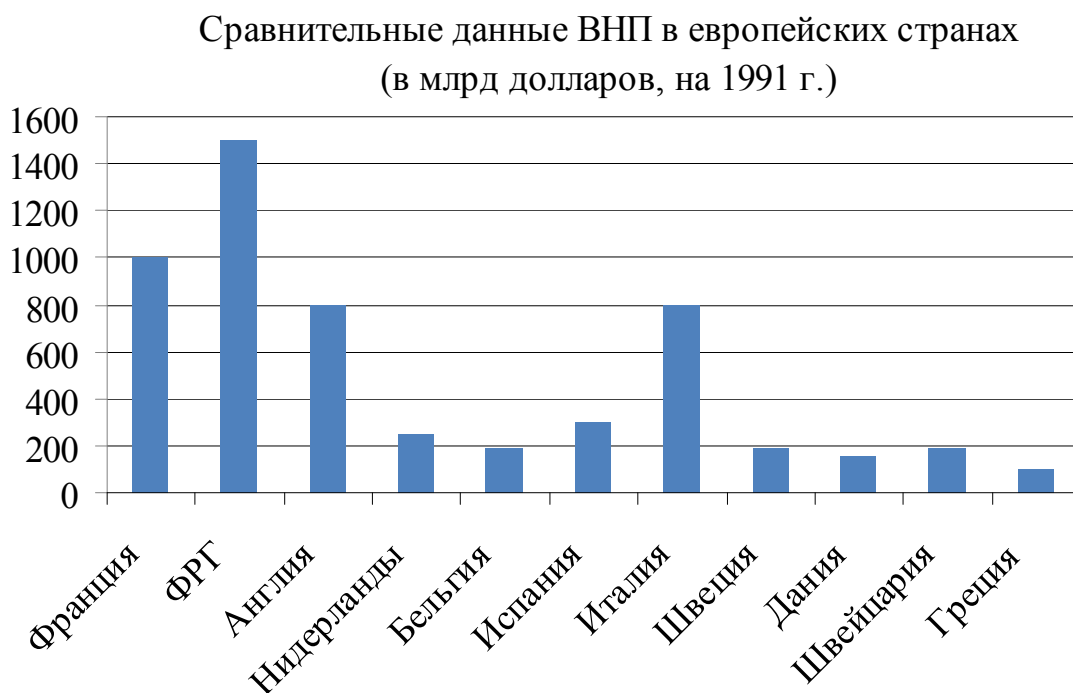
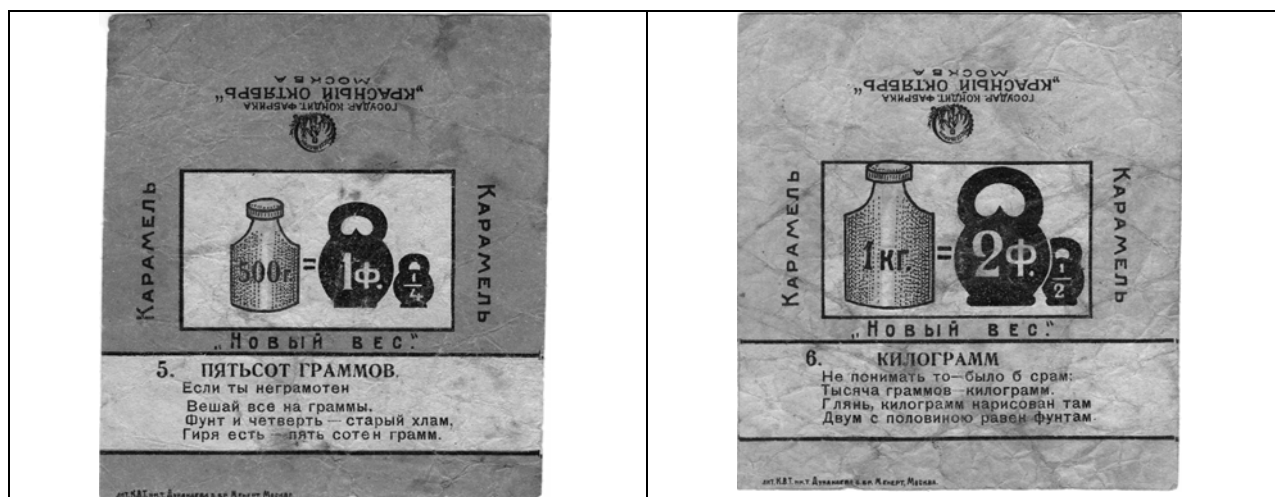


Рис. 6. Объем валового национального продукта в ряде европейских стран

И, наконец, статистические данные могут содержаться в *варианте письменного текста*, как правило, в основном тексте параграфа учебника. Так, в параграфе 19 «Завершение эпохи индустриального общества, 1945–1970» учебника для 11 класса «Мир в XX веке»<sup>1</sup> в разделе «Государство благосостояния» приводятся следующие сведения: «К началу 70-х гг. в индустриальных странах сложился устойчивый широкий социальный слой обеспеченных людей – средний класс, куда входит подчас 2/3 населения. Это, прежде всего, горожане, которые в итоге урбанизации, например, во Франции составляют 3/4 населения. Важным показателем является уровень потребительских расходов. Так, англичане тратили на питание в 1970 г. 20,7 %, а в 1984 г. – 14 % личного дохода»<sup>2</sup>.

Помимо основных экономических источников, в процессе обучения истории для повышения познавательного интереса учащихся можно использовать «нетрадиционные» источники, к которым относятся, например, конфетные обертки. Так, фантик может стать источником экономических сведений. В 1923–1924 гг. поэт В. Маяковский писал тексты для конфетных обертков, рекламируя новые для России метрические меры. Вот как выглядели некоторые из фантиков карамели «Новый вес» (рис. 7).



<sup>1</sup> Там же. С. 115.

<sup>2</sup> Там же.

<sup>2</sup> Шаповал В. В. Рекомендации и тренировочные материалы для подготовки к тестированию по истории России. М., 2005.

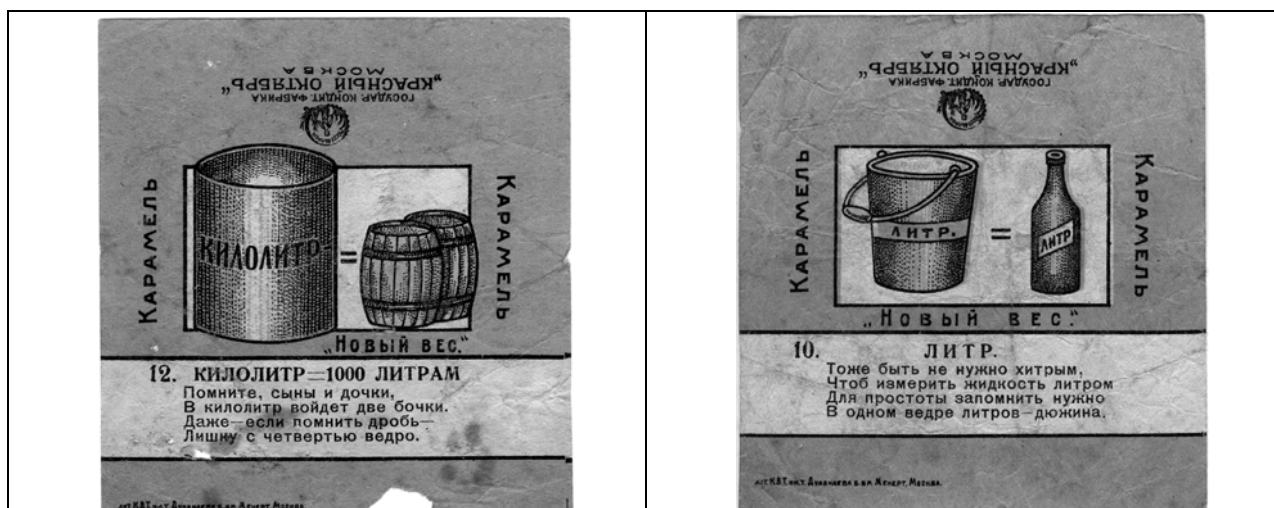


Рис. 7. Конфетные обертки карамели «Новый вес»

Впервые эти источники использовались в работе В. В. Шаповала<sup>2</sup>, где были предложены различные задания, позволяющие подготовить учащихся к олимпиаде по истории. Помимо заданий к конфетным оберткам, в пособии содержатся другие интересные задания, использующие экономические сведения. Приведем некоторые примеры из рекламных стихов В. В. Маяковского.

Сколько в метре в этом аршин?  
 На метр полтора аршина отмаши.  
 А если хотите точно класть:  
 метр меньше на шестнадцатую часть.  
 Запомни расчет, очень важен:  
 два метра – приблизительно сажень.  
 Запомните, эта работа не тяжка:  
 один сантиметр – четверть вершка.  
 Как ни мал, а запомним всё-таки:  
 1 сантиметр – половина сотки.

Вопросы и задания:

- 1) на основе рекомендаций В. Маяковского определите величину старых мер длины в сантиметрах;
- 2) ответьте: сотка – эта сотая часть чего?

Другие примеры:

1. В хлебных карточках, введенных во время Гражданской войны, один отрезной купон соответствовал осьмушке. Ответьте: осьмушка – это  $1/8$  часть чего?

2. Представьте, что вы живете в России в 1924 г. Приведите аргументы за и против введения новых мер<sup>1</sup>.

Таким образом, в современном гуманитарном образовании экономические (в основном статистические) источники используются достаточно эффективно: при изучении нового материала для характеристики процессов и явлений, на этапе закрепления, для организации самостоятельной работы учащихся, при подготовке к Всероссийской олимпиаде по истории и обществознанию, для сдачи Единого государственного экзамена.

Успешность использования данных экономической статистики на уроках истории и обществознания напрямую зависит от профессиональной подготовки учителя. Поэтому, на наш взгляд, необходимо знакомить будущих учителей с особенностями составления статистических источников, формировать у них умения различать виды статистики, использовать методы обработки статистического материала в профессиональной деятельности. Разработанная нами программа учебного курса «Экономическая статистика по истории России XIX – начала XX в. в исследовательской деятельности и образовательной практике» для магистрантов Института истории, гуманитарного и социального образования НГПУ, реализованная в 2011/12 учебном году, позволяет сформировать специальные компетенции у магистрантов – будущих учителей истории.

## **1.2. ЕЖЕНЕДЕЛЬНЫЕ ЖУРНАЛЫ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА В ВУЗОВСКИХ КУРСАХ ИСТОРИИ\***

*Актуальность обращения к иллюстрированным ежемесячникам в процессе преподавания истории на специализированных факультетах вузов.*

На наш взгляд, можно выделить несколько основных причин, по которым представляется продуктивным обращение к иллюстрированным журналам «для семейного чтения» в практике преподавания

---

<sup>1</sup> Там же. С. 119–122.

\* Глава написана при финансовой поддержке РГНФ, грант № 12-01-00258 «Ре-презентации Сибири в русских еженедельных изданиях второй половины XIX – начала XX в.: аннотированный библиографический указатель».

исторических дисциплин в вузе. *Во-первых*, в связи с общим интересом к визуальным источникам: они позволяют не только прочесть о том, чем жил массовый читатель, но и на основании анализа многочисленных гравюр с рисунков и фотографий составить представление о визуальных канонах русской жизни, конструировавшихся редакциями журналов. *Во-вторых*, журналы, рассчитанные на максимальный охват читателей из разных социальных групп и возрастов, представляют собой «живой» и интересный источник изучения тех образов повседневности и праздничной культуры, которые номинировались как «правильные», образцовые редакциями журналов и претендовали на формирование социальных практик. *В-третьих*, благодаря интернет-ресурсам библиотек иллюстрированные журналы стали доступны студенческой аудитории, как на практических занятиях, так и для самостоятельной работы.

### ***Историографическая рамка.***

«Тонкие журналы» и их место в круге чтения грамотного населения Российской империи традиционно привлекают внимание исследователей двух предметно-тематических областей: истории журналистики и социологии чтения. В известных учебных пособиях по истории журналистики А. Ф. Бережнова, Б. И. Есина, С. Я. Махониной приводятся статистические сведения о количестве журналов и их подписчиков, называются причины вытеснения еженедельниками «толстых журналов» с лидирующих позиций в рейтингах популярности читающей публики, приводятся сведения из истории наиболее известных изданий, фиксируются их мировоззренческие ориентиры<sup>1</sup>. В методических указаниях А. С. Воронкевича к спецсеминару, посвященному иллюстрированным журналам XIX – начала XX в., приведена информация о специфике иллюстрированных еженедельников, историческом контексте их возникновения, о наиболее успешных с коммерческой точки зрения издательских проектах<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> *Бережнов А. Ф.* К истории отечественной журналистики (конец XIX – начало XX в.). СПб., 1998; *Есин Б. И.* История русской журналистики (1703–1917): учебно-методический комплект. М., 2000; *Махонина С. Я.* История русской журналистики начала XX в.: учебно-методический комплект: хрестоматия: учебное пособие по специальности «Журналистика». М., 2008.

<sup>2</sup> *Воронкевич А. С.* Иллюстрированные еженедельники в России (1808–1904): методические указания к спецсеминару. М., 1985.

Названная учебная литература может быть использована в учебном процессе для формирования первоначальных представлений студентов о мире иллюстрированных журналов пореформенной эпохи. Однако для организации научно-исследовательской работы студентов, для привлечения материалов «тонких» журналов в качестве самостоятельного и самооценного источника знаний о прошлом необходимо более детальное знакомство с литературой по истории журналистики и истории чтения. К нашему сожалению, приходится констатировать, что круг исследований, посвященных феномену иллюстрированных еженедельных изданий, слишком узок. Наиболее подробным исследованием на эту тему является работа А. И. Рейтבלата «От Бовы к Бальмонту и другие работы по исторической социологии русской литературы», где отдельная глава посвящена «тонкому» журналу<sup>1</sup>. Авторитетный специалист по социологии чтения определил роль еженедельников в литературной социализации так называемого «промежуточного» слоя читательской публики, состоявшего из «полубразованных» читателей. К ним он относил мелких и средних чиновников, сельских священников, купцов и мещан, провинциальную интеллигенцию. Представляется очень точным наблюдение исследователя об особенностях картины мира и читательских запросах адресатов «тонких» журналов: «Получив “среднее” образование (уездное или духовное училище, семинария, несколько классов гимназии и т. п.), они привыкли искать ответы на возникающие вопросы в книге, однако краткосрочность обучения обусловила тот факт, что “научная” картина мира была усвоена ими не полностью, мировоззрение их было фрагментарно и сохраняло многие элементы и традиции обыденных представлений. Отсюда, с одной стороны, стремление к получению разнообразных сведений, а с другой – тяга не к систематичности этих знаний, а к сенсационности, интересности, завлекательности получаемой информации»<sup>2</sup>.

Нами учитываются выводы исследователя о редакционной политике «журналов для всех», которую отличало отношение к читателю как равноправному партнеру, удовлетворять запросу которого редакция считала своим долгом, об общности структуры изданий данного типа и ее причинах. Мы разделяем мнение А. И. Рейтבלата о неодно-

---

<sup>1</sup> Рейтблат А. И. От Бовы к Бальмонту и другие работы по исторической социологии русской литературы. М., 2009. С. 101–112.

<sup>2</sup> Там же. С. 101–102.

значности роли универсальных еженедельников в культуре изучаемой эпохи. С одной стороны, в условиях динамичных модернизационных изменений «журналы для семейного чтения» с их артикуляцией идеи общего исторического прошлого, семьи как базовой ценности, понятных и четких норм морали служили целям культурной стабилизации, смягчения противоречий окружающего социального мира. С другой же стороны, они способствовали росту аналитичности и рационализации сознания, превращали своих случайных «зрителей» в постоянных читателей, способствуя тем самым возникновению читательской аудитории в стране<sup>1</sup>.

Общие выводы о месте еженедельных иллюстрированных изданий в литературном процессе в России рубежа XIX–XX вв. содержатся в коллективной монографии Б. А. Бялика<sup>2</sup>.

Характеристика образа периодического издания будет неполной без анализа образа автора. В числе ключевых фигур, которым еженедельные издания были обязаны своим существованием, назовем издателей, редакторов, авторов литературных произведений, журналистов, художников, фотографов, граверов. Исходя из этого обстоятельства, важно обращение к научным трудам, посвященным биографиям известных представителей «журнального мира». Работы Е. А. Динерштейна об издателях популярных журналов «Нива» (А. Ф. Маркс), «Задуманное слово» и «Живописная Россия» (М. О. Вольф) дают возможность выявить причины обращения «отцов-основателей» русских иллюстрированных еженедельников к издательскому делу, понять их видение того, каким должно быть издание «для всей семьи», выяснить подробности журнального быта Петербурга<sup>3</sup>.

Уместно упомянуть и о единичных исследованиях, посвященных конкретным изданиям. В работах Ким Ен Хван кратко охарактеризовано значение журнала «Нива» для русской культурной жизни<sup>4</sup>. Е. Ю. Пушкарская раскрыла специфику журнала «Нива» как журнала для семей-

---

<sup>1</sup> Там же. С. 109.

<sup>2</sup> Литературный процесс и русская журналистика конца XIX – начала XX в., 1890–1904 гг.: социал-демократические и общедемократические издания. М., 1982.

<sup>3</sup> См., например: *Динерштейн Е. А.*: 1) Петербургский издатель М. О. Вольф // Книга: исследования и материалы. М., 1999. Сб. 76. С. 126–164; 2) «Фабрикант» читателей: А. Ф. Маркс. М., 1986.

<sup>4</sup> *Ким Ен Хван.* Роль и значение журнала «Нива» в развитии русского общества на рубеже 1870-х гг. – начала XX в.: автореф. дис. ... канд. ист. наук. М., 2004.



ного чтения, выявила его тематическую структуру, сделала отдельные наблюдения о месте издания в коммуникативном пространстве Российской империи<sup>1</sup>. В. В. Боннер-Смеюха, описывая формирование женского универсального журнала, упоминает и кратко характеризует и «тонкие журналы» для женщин<sup>2</sup>. В. В. Корнилова дает общую характеристику детским журналам XIX – начала XX в., акцентируя внимание на их художественном оформлении и дидактической роли иллюстраций в периодических изданиях для детей<sup>3</sup>.

Публикации последних лет сотрудников кафедры отечественной истории НГПУ Н. А. Земляковой, Л. В. Котович, Т. А. Кузнецовой, М. А. Реутовой, Н. Н. Родигиной, О. Н. Сидорчук, работающих над созданием аннотированного библиографического указателя «Репрезентации Сибири в русских еженедельных изданиях второй половины XIX – начала XX в.», дают возможность уточнить отдельные сюжеты истории малоизвестных иллюстрированных изданий, раскрыть содержание «сибирской темы» в еженедельниках, охарактеризовать авторский корпус публикаций и иллюстраций, посвященных различным аспектам жизни региона<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> *Пушкарская Е. Ю.*: 1) Роль журнала «Нива» в культурной коммуникации XIX в. // Изв. / СИЦ РАН. 2008. Вып. 8 (спец.). С. 162–167; 2) Значение иллюстрации на страницах журнала «Нива» // Вектор науки / Тольяттинск. гос. ун-т. 2010. № 3 (13). С. 132–134.

<sup>2</sup> *Смеюха В. В.*: 1) Женская пресса в России начала XX в.: (типологический и проблемно-тематический обзор) // Филол. вестн. / Ростов. гос. ун-т. 1999. № 1. С. 54–58; 2) Женские журналы начала XX в.: отношение к читательской аудитории // Вопросы филологии и журналистики. 2000. № 4. С. 25–27.

<sup>3</sup> *Корнилова В. В.* Детские иллюстрированные журналы Петербурга XIX в. // Вестн. / Санкт-Петербург. гос. ун-т культуры и искусств. 2011. № 4 (9). С. 82–97.

<sup>4</sup> См., например: *Землякова Н. А.* Церковь и общество на страницах «Томских епархиальных ведомостей» во второй половине XIX – начале XX в. [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 5. URL: <http://www.science-education.ru/105-6997> (дата обращения: 10.09.2013); *Котович Л. В.*: 1) «Наш журнал найдет много друзей и помощников для борьбы на поприще сельского хозяйства – за процветание нашей Родины» // Журналистика в коммуникативной культуре современности: новые журналисты для новых медиа. Новосибирск, 2012. С. 48–49; 2) «Чтоб жить стало лучше»: крестьянские корреспонденты о переменах в деревне в начале XX в. (по материалам журнала «Сибирская деревня») // Вопросы истории Сибири. Омск, 2012. Вып. 5. С. 78–82; *Кузнецова Т. А.* Репрезентации Сибири в иллюстрированных еженедельных изданиях в конце XIX – начале XX в. (на примере журнала для се-

Предпринятый нами историографический обзор наглядно свидетельствует о том, что иллюстрированные еженедельные издания второй половины XIX – начала XX в. еще ждут своих исследователей. До настоящего времени мало изучены издания для детей, специализированные журналы («Вокруг света», «Природа и люди», «Наука и жизнь» и др.), ждут комплексного анализа юмористические журналы пореформенной эпохи. Не выявлен авторский корпус подавляющего большинства иллюстрированных изданий (за исключением «Нивы»); не охарактеризована их редакционная политика; не раскрыты программы изданий, их отражение в структуре журналов и позиций по актуальным вопросам русской жизни; не раскрыто влияние образов мира, конструировавшихся журналами, на социальное поведение их читателей. Однако самое главное – тексты и иллюстрации еженедельных журналов сравнительно редко привлекаются в качестве источников для конкретно-исторических исследований по истории повседневной жизни, новой культурной и интеллектуальной истории, истории культурной памяти, ментальной географии и др. В связи с этим представляется особенно актуальным привлечение еженедельных изданий и в качестве специфического явления русской культуры пореформенной эпохи, и в качестве источника изучения самого широкого спектра вопросов культурной, социальной, экономической и политической жизни Российской империи.

### ***Методологическая рамка.***

1. Наш опыт использования материалов журнальной прессы и в исследовательской, и в образовательной практике дает основания оценивать как эффективные для изучения «тонких» журналов опро-

---

мейного чтения «Родина») // Актуальные проблемы исторических исследований: взгляд молодых ученых. Новосибирск, 2012. С. 146–149; Родигина Н. Н.: 1) Журнал «Всемирная иллюстрация» и репрезентации Сибири на его страницах // Гуманитарные науки. 2013. № 1. С. 76–80; 2) «Исполнение культурной миссии России на востоке»: образование в Сибири в освещении еженедельных иллюстрированных журналов второй половины XIX – начала XX в. // Сибирский педагогический журнал. 2013. № 1. С. 44–49; Родигина Н. Н., Кузнецова Т. А. Еженедельные издания «для всех» как институт формирования массовых представлений о Сибири во второй половине XIX – начале XX в. // Культура и интеллигенция России: Личности. Творчество. Интеллектуальные диалоги в эпохи политических модернизаций. Омск, 2012. С. 419–422; и др.

бованные нами на материалах «толстых» журналов подходы и методы анализа периодической печати<sup>1</sup>.

2. Работая с журнальной прессой как одним из институтов формирования общественного мнения, мы опираемся на концепцию «текста-источника», сформулированную в работах М. П. Мохначёвой, Р. Шартье<sup>2</sup>. В соответствии с ней, периодические издания представляют собой единый текст, в создании которого принимали участие авторы, редакторы, читатели. Каждая публикация в этом случае становится неотъемлемой частью основного текста. На содержание «текста-источника» значительное влияние оказывают «образ издания», формировавшийся под воздействием целой группы факторов: программы издания, личности редактора-издателя, его мировоззрения и «редакторских» стратегий, особенностей внутриредакционных отношений, взаимодействия с цензурой и финансирования<sup>3</sup>.

3. Нам близок вывод теоретиков «новой интеллектуальной истории» о том, что историку недоступно познание объективной реальности прошлого – он имеет дело с ее образами, которые Р. Барт называет «эффектом реальности»<sup>4</sup>.

4. Представляется актуальным обращение к идеям Ш. Балли, Р. М. Блакара, П. Бурдые, Р. Водак, М. Фуко, рассматривавших периодическую печать как инструмент социальной власти и социального программирования<sup>5</sup>. Работая в этом ключе, мы стремимся выявлять и характеризовать представления о реалиях русской жизни, отраженные в периодике, не столько для того, чтобы определить, насколько достоверны эти отражения, сколько для того, чтобы попытаться описать ментальный конструкт, формируемый посредством

---

<sup>1</sup> Родигина Н. Н.: 1) «Другая Россия»: образ Сибири в русской журнальной прессе второй половины XIX – начала XX в. Новосибирск, 2006; 2) «Толстый журнал» как источник изучения интеллектуальной истории второй половины XIX в. // Исторические источники в исследовательской и образовательной практике. Новосибирск, 2011. С. 26–41; и др.

<sup>2</sup> Мохначёва М. П. Журналистика и историческая наука. М., 1998. Кн. 1; Шартье Р. Письменная культура и общество. М., 2006.

<sup>3</sup> Мохначёва М. П. Указ. соч. С. 254.

<sup>4</sup> Барт Р. Эффект реальности // Избранные работы: Семиотика. Поэтика. М., 1994. С. 392–400.

<sup>5</sup> Бурдые П.: 1) Социология политики. М., 1993; 2) Начала. М., 1994; 3) О телевидении и журналистике. М., 2002. С. 91–140.

«текста-источника», с точки зрения его влияния на социальные установки читателей, их поведенческие стратегии и иерархию ценностей<sup>1</sup>.

5. Мы учитываем теорию «полей» П. Бурдьё и его идею о том, что жанры, форма, тематика, стиль текстов, «произведенных» в «поле журналистики», обусловлены законами функционирования и иерархическими отношениями, характерными для этого поля, они напрямую зависят от социальных обстоятельств их производства<sup>2</sup>.

6. Мы осуществляем *дискурсный анализ* текстов по изучаемой проблематике. Дискурс трактуется нами, вслед за Т. А. Ван Дейком, как завершённый письменный вербальный продукт коммуникативного действия, а также его результат, который интерпретируется реципиентами<sup>3</sup>. Имея в виду, что репрезентации реальности в иллюстрированных журналах были представлены главным образом не информационными сообщениями, художественными текстами и публицистическими статьями, а рисунками, мы включаем в авторский корпус журналов как литераторов, так и художников, фотографов, гравёров.

### ***Источниковедческая рамка.***

Еженедельные журналы для семейного чтения можно отнести к комплексным историческим источникам, соединяющим в себе разножанровые письменные тексты (повести, очерки, стихотворения и др.) и иллюстрации (фотографии, гравюры, репродукции картин). В отличие от общественно-политических журналов второй половины XIX – начала XX в., главным читателем которых была интеллектуальная элита, иллюстрированные издания были ориентированы на менее образованную часть населения Российской империи. Это отразилось на текстах публикаций, авторы которых старались сделать их максимально доступными и привлекательными для массовой аудитории. Иллюстрации были важной частью популярных журналов, которые

---

<sup>1</sup> *Блакар Р. М.* Язык как инструмент социальной власти: теоретико-эмпирические исследования языка и его использования в социальном контексте // *Язык и моделирование социального взаимодействия: переводы.* М., 1987. С. 88–125; *Бурдьё П.* Социология политики; *Водак Р.* Язык. Дискурс. Политика. Волгоград, 1997; *Фуко М.* Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. М., 1996; и др.

<sup>2</sup> *Бурдьё П.* О телевидении и журналистике. М., 2002.

<sup>3</sup> *Van Dijk T. A.* Ideology [Электронный ресурс]: a Multidisciplinary Approach. L., 1998. P. 18. URL: <http://www.sagepub.co.uk/shopping/detail.asp?id=6311> (дата обращения: 13.08.2013).

должны были притягивать внимание рядового читателя красочностью и легкостью в подаче материала. Стремление редакций увеличить тираж журналов приводило к универсальности содержания. Годовые подборки иллюстрированных изданий представляли собой настоящие энциклопедии, охватывающие разные сферы жизни России второй половины XIX – начала XX в.: политику, культуру, науку.

На наш взгляд, исследование данного многопланового исторического источника, неоправданно «забытого» историками, позволит восполнить существенный пробел в истории повседневности «полуобразованного» читателя пореформенного периода, а также реконструировать представления массового читателя о различных явлениях и событиях российской истории, в том числе оформленные как визуальные образы.

### ***Использование иллюстрированных журналов в курсе «История средств массовой информации в России XIX–XX вв.»***

Программа названного курса, разработанная авторами данной главы для студентов Института истории, гуманитарного и социального образования НГПУ, включает специальный раздел «Еженедельные журналы в системе русской прессы второй половины XIX – начала XX в.». Содержание раздела предполагает изучение следующих дидактических единиц.

Причины появления «тонких журналов» в системе периодической печати России пореформенной эпохи. Читательская аудитория иллюстрированных еженедельников. Издатели и сотрудники иллюстрированных журналов. А. Ф. Маркс. М. О. Вольф. Г. Д. Гоппе. Иллюстрированные журналы «для семейного чтения»: «Нива», «Родина», «Вокруг света», «Всемирная иллюстрация», «Природа и люди» и др. Сатирическая журналистика. Журналы «Сатирикон» и «Новый сатирикон». Детские журналы. «Задушевное слово».

### ***Вариант практического занятия на тему «Еженедельные журналы в системе русской прессы второй половины XIX – начала XX в.»***

#### *Вопросы для обсуждения*

1. Причины появления «тонких» журналов в системе периодической печати России пореформенной эпохи.

2. Читательская аудитория иллюстрированных еженедельных изданий.
3. Популярные общественно-политические еженедельники второй половины XIX – начала XX в.: «Нива», «Родина», «Вокруг света», «Природа и люди», «Вестник знания» и др.
4. Сатирическая журналистика. Журналы «Сатирикон» и «Новый сатирикон» А. Аверченко, «Осколки».

### *Литература*

1. Воронкевич А. С. Иллюстрированные еженедельники в России (1808–1904): методические указания к спецсеминару. М., 1985.
2. Есин Б. И. История русской журналистики (1703–1917): учебное пособие. М., 2000.
3. Литературный процесс и русская журналистика конца XIX – начала XX в. (1890–1904 гг.): буржуазно-либеральные и модернистские издания. М., 1982.
4. Махонина С. Я. История русской журналистики начала XX в.: учебное пособие. М., 2002.
5. Рейтблат А. И. От Бовы к Бальмонту и другие работы по исторической социологии русской литературы. М., 2009.

### *Источники*

1. Периодические издания: экземпляры журналов «Нива», «Всемирная иллюстрация», «Сатирикон».
2. Воспоминания: Либрович С. Ф.: 1) Задушевное воспитание. СПб., 1911; 2) На книжном посту. Пг.; М., 1916.

### *Оборудование*

1. Фотографии обложек популярных еженедельных газет второй половины XIX – начала XX в.
2. Фотографии редакторов и издателей (А. Ф. Маркс, И. Д. Сытин, П. П. Сошкин, Н. Г. Шебуев, А. Аверченко и др.).

### *Задания*

1. На основе анализа документов ридера опишите причины популярности «тонких» журналов в Российской империи на рубеже XIX–XX вв. Охарактеризуйте читательскую аудиторию общественно-политических еженедельников.
2. Подготовьте презентацию, посвященную одному из сатирических журналов начала XX в.
3. Самостоятельно подготовьте разделы ридера, посвященные одному из идейных лидеров «тонких» журналов изучаемой эпохи.
4. Составьте подробное описание одного из иллюстрированных еженедельных изданий второй половины XIX – начала XX в. Описание издания может включать в себя следующее:

- указать выходные данные: точное название, подзаголовок, сроки выхода, тираж, сотрудников, авторов;
- выявить структуру издания – указать название разделов и рубрик;
- раскрыть содержание издания: охарактеризовать тематику публикаций, попытаться определить аудиторию журнала, установить, как реагировало издание на различные общественно-политические события своего времени.

### ***Ридер к практическому занятию***

#### *Причины появления «тонких журналов» в системе периодической печати России пореформенной эпохи*

*Из прошения в Главное управление по делам печати от издателя журнала «Родина» А. И. Траншеля (1883 г.)<sup>1</sup>: «Издание журнала “Родина” предпринято было пять лет тому назад, с целью доставить нашему сельскому населению нравственно-патриотическое чтение, сообщать ему сведения, полезные в его быту. Подписная цена “Родины” была назначена 2 руб. серебром в год... она была вполне доступна для сельского населения и уже в 1880 г. имела 8 тыс. подписчиков.*

Появление “Сельского вестника” – издания правительственного с исключительной целью для сельского населения, который стал выходить еженедельно, с широкой программой, при невероятной дешевизне... вызвало к себе полное сочувствие сельского населения, которое предпочло его “Родине”.

Вовсе не желая и не имея возможности конкурировать с изданием правительственным, располагающим большими средствами и недоступными для частного лица материалами, я решился избрать для своего издания другое поприще – именно сделать его полезным и по цене доступным для небогатых людей других сословий и преимущественно городских жителей, мелкого купечества, приказчиков, конторщиков, людей, занимающих низшие места в общественных учреждениях, наконец, стационарных зрителей, сельских учителей, мелкого чиновничества, кондукторов и других лиц, которым не может удовлетворять по своему специальному назначению “Сельский вестник” и для которого в настоящее время вовсе нет издания, представляющего занимательное, нравственное и в то же время практически полезное чтение.

---

<sup>1</sup> Российский государственный исторический архив (далее – РГИА). Ф. 776. Оп. 6. № 356. Л. 58–59.

<...> Трудовое городское население пользуется отдыхом лишь по воскресеньям, а потому надо ему дать возможность употребить этот отдых и досуг на чтение, говорящее его сердцу и знакомящее его со всем живым, хорошим, поддерживающим нравственное настроение в человеке, укрепляющим его патриотизм, преданность престолу и убеждающим его в том, что правительство неусыпно заботится о благоденствии русского народа, – чего вовсе не дают попадающие в руки небогатых людей наши так называемые дешевые газеты и журналы и разные иллюстрированные издания, старающиеся скопить к воскресным номерам своим побольше скандалов, всяких дрызг и пошленьких рассказов, приучая таким образом читающую публику гоняться за одними лишь пустяками и сценками безнравственного содержания.

Соответственно названию моей газеты-журнала я буду иметь в виду одну Россию и постоянно... с какой бы то ни было стороны представлять одно лишь хорошее в русском народе, его истории, его быте и в характеристических чертах.

Ни полемики, ни пререкательств, ни брани, ни разных неблагоприятных выходов вовсе не будет на страницах “Родины”».

*Отрывок из статьи в журнале «Современная жизнь» за 1906 г.<sup>1</sup>: «Характер времени обусловил сильное развитие особого рода периодической печати – мелких, преимущественно еженедельных журналов. Они явились как бы компромиссом между двумя прежними основными типами журналистики: ежедневной газетой и толстым ежемесячным журналом. С одной стороны, острый характер текущего общественного кризиса требовал от печати приближения к жизни, быстроты реакции на злобу дня, подвижной энергии газеты. С другой стороны, глубина и сложность задач, выдвинутых кризисом с его путаницей политических и социальных групповых интересов, требовали серьезного научного освещения вопросов, той основательности, какой обладали ежемесячники. В результате мы видим необычайное развитие этой промежуточной, “революционной” журнальной формы – еженедельника».*

*С. Я. Махонина, современный исследователь<sup>2</sup>: «Тип еженедельного журнала не был новым для системы русской прессы. Еженедель-*

---

<sup>1</sup> Цит. по: *Махонина С. Я.* История русской журналистики начала XX в. [Электронный ресурс]: учебное пособие. М., 2002. URL: <http://www.evartist.narod.ru/text1/94.htm> (дата обращения: 25.05.2012).

<sup>2</sup> Там же.



ники существовали в XVIII в., расцвет их пришелся на 50–60-е гг. XIX в. Но в 1900–1917 гг. “примерно треть выпускаемых периодических изданий приходилась на долю еженедельников”.

В XIX в. отделения газеты от журнала еще не произошло, и общей особенностью еженедельников была только периодичность – раз в неделю. После революции 1905 г. еженедельники представляют только журналы.

Постепенно выработалась форма подобного издания: тонкий журнал в 50–60 страниц. Обязательными для него были: “... Наличие иллюстраций в качестве самостоятельных материалов издания; обязательный беллетристический отдел; компилятивные обзоры публикаций за неделю по различным общественно-политическим вопросам”.

Таким образом, от толстого издания остался отдел беллетристики, без романа или рассказа русский читатель журнал не воспринимал. Компилятивные обзоры событий утратили основательность журнальных обзоров, но и не превратились в простую газетную информацию. И, наконец, иллюстрации стали самостоятельным содержательным компонентом журнала. Они постепенно выходили на журнальные страницы в виде рисунков и репродукций, а с развитием техники, когда в России научились делать клише с фотографий, вышли и на страницы газетные. В еженедельниках иллюстрации играли самостоятельную роль, не всегда подчиненную основному тексту. Для читательской аудитории подобного типа периодики важна была и его невысокая цена. Выход каждого еженедельника в “свой” день недели тоже был удобен читателям, создавался практически непрерывный журнальный поток, и человек в соответствии со своими интересами и свободным временем мог выбирать, какой журнал ему читать. Была занята почти вся неделя, нарушений срока выхода не допускалось. Появился даже термин “понедельничная пресса” – почему-то журналы, выходившие в понедельник, считались беспринципными, пустыми, часто они были охранительного толка».

*Читательская аудитория иллюстрированных еженедельных изданий*

*А. А. Каспари, редактор иллюстрированного еженедельника «Родина»*<sup>1</sup>: «Есть разный русский публикум. Есть русский публикум для “Нивы” – это первый класс, второй и даже, положим, третий среднего учебного заведения; есть публикум четвертого и прочих классов,

---

<sup>1</sup> Цит. по: *Рейтблат А. И.* Указ. соч. С. 104–105.

включительно до седьмого, – и она читает “Отечественные записки”, “Русское богатство”, “Вестник Европы”. Такой русский публикум, который можно было бы назвать нуждающимся в университете, еще нет, еще русский публикум до университета не доросла. Ну, конечно, если бы я даже мог издавать такой университет, я бы этого не сделал по той причине, что я – коммерческий человек. Нельзя издавать журнал для горстки людей. Но я вспомнил, что в России нет также пригготовительного журнала, из которого русский публикум мог бы переходить в “Ниву”, в “Русское богатство” и другие средне-учебные журналы. И вот я тогда сделал “Родину”. Самый неграмотный русский публикум хлынул ко мне, и я стал давать ей лубочные картинки, хорошо понимая, поверьте мне, что художественно исполненные ксилографии и фототипии еще пригготовительный читатель не понимает. И я выбирал иногда плохие и малограмотные повести в самых старинных манерах и с мещанскими вкусами и законной моралью, чтобы не отпугивать неразвитой публикум, которая обижается, когда она видит или читает что-нибудь малопонятное ей, недоступное, новое и умное».

*М. М. Сучков, учитель Пехлецкого сельского училища о круге чтения жителей Рязанской губернии (1893 г.)*<sup>1</sup>: «Журналы выписывают господа, чтобы следить за литературой, иметь материал для чтения. Купцы и их семейные журналов не читают, а выписывают ради премий, больше по моде, чтобы не отстать от других. Купец в селе Пехлец выписывает для жены журнал “Ниву”. Жена грамотная... Спросил эту госпожу, что пишут в нынешнем году в “Ниве”. Она едва ли знает заглавия статей. Я целый год ходил к ним на уроки и ни разу не видел ее читающей.

<...> При выборе изданий руководствуются ценой, чем и объясняется распространение между населением газеты “Свет” – содержанием и премиями, “Нива” – более распространенный журнал, потому что дает хорошие премии. Кроме того, имеют значение и разные приложения вроде книжек и парижских мод, бумага, печать и картинки».

*Л. Н. Толстой в письме М. Е. Салтыкову-Щедрину*<sup>2</sup>: «С тех пор, как мы с вами пишем, читающая публика страшно изменилась, изме-

---

<sup>1</sup> Российская государственная библиотека, отдел рукописей. Ф. 358. Карт. 5. № 18. Л. 23 об. – 24.

<sup>2</sup> *Толстой Л. Н.* Полн. собр. соч. Л., 1934. Т. 63. С. 307.

нились и взгляды на читающую публику. Прежде самая большая и ценная публика была у журналов – тысяч 20... теперь сделалось то, что качество интеллигентных читателей очень понизилось... и зародился новый круг читателей... [их] надо считать сотнями тысяч, чуть не миллионами».

*А. П. Чехов в письме к редактору «Нивы» А. А. Тихонову-Луговому (1896 г.)*<sup>1</sup>: «Вы правы, говоря, что надо иметь в виду “пестрого” читателя... Русский пестрый читатель если и не образован, то хочет и старается быть образованным; он серьезен, вдумчив и неглуп».

*Из письма крестьянина Рязанской губернии*<sup>2</sup>: «Я получаю журнал-газету “Родина” уже четвертый год и нахожу, что это самый крестьянский журнал как по цене, так и по содержанию, и обилию материала».

*Из письма крестьянина Вятской губернии*<sup>3</sup>: «... Духовенство выпишивает журнал “Ниву”, полагаю, что на паях, потому что полученный номер “Нивы” передается от священника к дьякону, а потом к дьячкам. <...> Читают этот журнал преимущественно женщины духовного звания, потому что к “Ниве” есть приложение “парижских мод”, которое служит руководством для дам вообще сельской интеллигенции».

*А. И. Рейтблат, современный исследователь*<sup>4</sup>: «В пореформенный период выделился значительный по численности “промежуточный” слой читательской публики, состоявший из “полуобразованных” читателей. Это были, как правило, мелкие и средние чиновники, сельские священники, купцы и мещане, провинциальная интеллигенция.

Получив “среднее” образование (уездное или духовное училище, семинария, несколько классов гимназии и т. п.), они привыкли искать ответы на возникающие вопросы в книге, однако краткосрочность обучения обусловила тот факт, что “научная” картина мира была усвоена ими не полностью, мировоззрение их было фрагментарно и сохраняло многие элементы и традиции обыденных представлений. Отсюда, с одной стороны, стремление к получению разнообразных сведений, а с другой – тяга не к систематичности этих знаний, а к сенсационности, интересности, завлекательности получаемой информации.

---

<sup>1</sup> Чехов А. П. Полн. собр. соч. и писем. М., 1978. Т. 6. С. 179.

<sup>2</sup> Цит. по: Рейтблат А. И. Указ. соч. С. 103.

<sup>3</sup> Там же.

<sup>4</sup> Там же. С. 101–102.

Потребностям подобных читателей в наибольшей степени отвечал иллюстрированный еженедельник.

<...>... Толстый журнал был слишком сложен для читателей промежуточного слоя, да и волновали их нередко иные проблемы. Они нуждались в более простом и доступном периодическом издании, рассчитанном на их интересы и вкусы. И характерно, что, хотя первые иллюстрированные еженедельники появились в России еще в начале XIX в. (“Журнал карикатур”, 1808; “Живописное обозрение”, 1835–1844), однако быстрый рост их числа наблюдается лишь в последней его трети (в 1860 г. – 5 изданий, в 1880-м – 18, в 1890-м – 29, в 1900-м – 41). Наиболее широко распространенным типом иллюстрированного журнала становится в этот период универсальный еженедельник “для семейного чтения”, сочетающий текст и иллюстрации (портреты, пейзажи, репродукции картин и т. п.).

Первый подобный журнал (“Всемирная иллюстрация”) выходил с 1869 г., а в 1877 г. насчитывалось уже семь таких изданий (“Всемирная иллюстрация”, “Живописное обозрение”, “Иллюстрированная неделя”, “Кругозор”, “Нива”, “Пчела”, “Северная звезда” – все издавались в Петербурге). В результате суммарная аудитория иллюстрированных журналов составляла в конце 1870-х гг. примерно 100 тыс. подписчиков, а в начале XX в. – порядка 500 тыс.».

*А. С. Воронкевич, современный исследователь*<sup>1</sup>: «Иллюстрированный еженедельник в целом обращался к максимально широкой в социальном и образовательном смысле аудитории. С одной стороны, он призван был готовить читателя для восприятия более “серьезных”, менее популярных органов печати, приобщать широкие массы к культуре. С другой стороны, иллюстрированный еженедельник в сжатой и доступной форме сообщал культурному читателю последние сведения из области науки, искусства, общественной жизни.

Дешевизна, доступность и наглядность содержания, с одной стороны, повышенная информативность злободневных материалов – с другой, позволяли иллюстрированному еженедельнику завоевывать большую и разнородную аудиторию».

---

<sup>1</sup> *Воронкевич А. С. Иллюстрированные еженедельники в России (1808–1904): методические указания к спецсеминару. М., 1985. С. 16.*

*Популярные общественно-политические еженедельники  
второй половины XIX – начала XX в.*

*Отзыв цензора на иллюстрированный журнал для семейного чтения «Родина» (1900 г.)<sup>1</sup>*: «Журнал этот издается уже 21 год и расходился в количестве 80 000 экземпляров, преимущественно в провинции. Отличается полной благонадежностью и патриотическим направлением настолько, что никогда не помещает на своих страницах ни одной переводной строчки. В еженедельных приложениях помещаются романы преимущественно исторического содержания. Газета, издаваемая при журнале, составленная из перепечаток, чужда всякой тенденциозности».

*Сатирические стихи на иллюстрированные еженедельные издания (1900 г.)<sup>2</sup>*:

*«Север»*

Вот журналчик не безликий  
(Смерть беднягу не скоси!):  
Он уныл и пуст, как дикий  
Север матушки-Руси.

*«Отдых»*

«Отдых» этот взявши в руки,  
Несомненно, отдохнешь  
И забудешь жизни муки:  
Крепко ты над ним заснешь.

*«Нива»*

«Просвещения поборник»,  
Маркс, к несчастью, проглядел,  
Утолщая «Нивы» сборник,  
Как журнал его жирел.

*«Родина»*

Преисполняя отваги,  
Всех к себе журнал зовет.  
Пуд испорченной бумаги  
Он подписчикам дает.

---

<sup>1</sup> РГИА. Ф. 776. Оп. 6 . Д. 356. Л. 192.

<sup>2</sup> *Люцифер [Юркевич В. А.]*. Столичные журналы (к подписке) // Осколки. 1900. № 48 (25 нояб.). С. 5; № 49 (2 дек.). С. 4.

*С. Я. Махонина, современный историк*<sup>1</sup>: «Одним из самых известных еженедельников, оставшихся и в памяти потомков, стала знаменитая “Нива”. У журнала был самый высокий тираж, какой когда-либо имела журнальная периодика в России, – 250 тыс. экземпляров в 1901 г. В домашних библиотеках наших современников сохраняются полные собрания сочинений русских и зарубежных писателей, сборники стихов и рассказов, альбомы репродукций с картин, издававшиеся “Нивой” в качестве приложений.

“Нива” просуществовала около 50 лет (1870 – декабрь 1917). Издателем был А. Ф. Маркс – глава известной издательской фирмы. “Нива” была его главным и любимым детищем. Журнал создавался по типу немецкого *Gartenlaube* и предназначался для чтения в семейном кругу. Таким образом, это издание открыло целый ряд журналов “для семейного чтения”.

В конце 1904 г., в номере, посвященном памяти умершего А. Ф. Маркса, один из сотрудников журнала З. Рогозин так определил тип семейного журнала: “Что такое собственно семейный журнал? В чем его задача? Задача, несомненно, воспитательная в самом широком смысле этого слова. В сущности ее даже можно бы назвать продолжением школы. Идеал, который преследует семейный журнал, сознающий всё значение своей просветительской миссии, заключается в том, чтобы заурядная семья, более или менее поглощенная житейскими заботами и добыванием насущного хлеба и, следовательно, не имеющая возможности уделять много времени и средств на чисто культурные цели, выбрав себе один орган общения с отечественной и мировой жизнью, находила в нем настолько солидную пищу, чтобы не отощать, от современности не отстать и в то же время не терять и понимания вечных начал этики и красоты. В духовном бытии человека преобладают два элемента – любознательность и чувство, или на простом языке – “ум и сердце”. Семейный журнал должен с обоими ровно считаться, удовлетворять первый своим фактическим и научным содержанием, второе – хорошей беллетристикой... В семье каждый член, кроме общих интересов, общих фамильных черт, имеет свои особые занятия, задачи, вкусы. Хорош тот семейный журнал, в котором каждый находит “свое” и в то же время расширяет свой кругозор, область того, что возбуждает его любопытство и участие”.

---

<sup>1</sup> *Махонина С. Я. Указ. соч.*

<...> Критерием отбора материалов для публикации служили интересы “заурядной семьи”, у которой нет средств для покупки большого количества книг и журналов. <...> Для такой аудитории “Нива” стремилась стать единственным журналом. Малоимущая семья “получает только “Ниву”, читает только “Ниву”, но читает ее всю – и не только прочитывает, но можно сказать, изучает”. Эту задачу (заменить все остальные органы периодики) журнал старался выполнять постоянно, особую роль играли его разнохарактерные приложения.

За почти полвека редакторы часто менялись, имена их почти забыты: поэт и прозаик А. Луговой, писатель князь М. Н. Волконский, литературовед Р. И. Сементковский и др. Литературный отдел не блистал знаменитыми именами, хотя в нем появлялись произведения Н. С. Лескова, И. Потапенко, Д. В. Григоровича. Журнал специализировался на исторических романах с авантурным сюжетом, авторами которых часто были князь М. Н. Волконский и графиня Е. А. Салиас...».

*Т. А. Кузнецова:* Первый номер иллюстрированного журнала «Родина» вышел в свет в 1879 г. и, по замыслу редакции, должен был выходить каждый месяц. Но с 1883 г. издание становится еженедельным и продолжает выходить с такой периодичностью вплоть до 1917 г. Отметим, что до 1886 г. издание не было популярным среди читателей. Ситуация кардинально изменилась, когда журнал приобрел издатель и книготорговец А. А. Каспари. Он за пять лет увеличил число подписчиков с 200 человек до 40 тыс., а в начале XX в. тираж достиг 120 тыс. экземпляров. Журнал «Родина» был один из самых доступных иллюстрированных еженедельников для читательской аудитории пореформенной эпохи: цена годовой подписки составляла 4 р. в столице империи и 6 р. с пересылкой «по всем местам России». Отметим, что стоимость других изданий была выше. Например, годовая подписка с пересылкой «Всемирной иллюстрации» составляла 12 р., «Живописного обозрения» – 8 р., «Нивы» – 6 р. Среди подписчиков журнала преобладали мелкие провинциальные чиновники, священники, военные в невысоких чинах, встречались также учителя и крестьяне.

Структура семенного еженедельника была традиционной для иллюстрированного журнала и включала в себя беллетристику (романы, повести, рассказы, очерки и стихи), материалы познавательного характера (исторические, географические) и обзоры современных событий, занимающие незначительное место в издании.

## *Сатирическая журналистика начала XX в.*

*Из истории сатирического журнала «Осколки» (1910 г.)*<sup>1</sup>: «30 лет тому назад в Петербурге, где тогда было еще совсем мало журналов, вышел в свет первый номер нашего журнала “Осколки”. Это был приснопамятный 1881 г., когда втихомолку люди говорили о конституции, которую им собирались дать и которая была потом положена на 25 лет под сукно. Мрачное, тяжелое, страшное было время, и о сатирическом журнале никто не смел иметь даже помыслов. Это являлось таким страшным жупелом, по мнению мрачных бюрократов того времени, что даже смелые люди трепетали при такой вольнодумной мысли! <...> Вот почему “Осколки” появились в этот год не в виде сатирического журнала, а только в виде просто иллюстрированного.

<...> Основателем и первым редактором-издателем был Р. Р. Голике, которые в конце того же первого года издания журнала пригласил в редакторы литератора-юмориста Н. А. Лейкина, редактировавшего этот журнал в течение 24 лет...

<...> С появлением в качестве редактора Н. А. Лейкина “Осколки” стали уже чисто сатирическо-юмористическим журналом. Чего стоило добиться такого разрешения, можно себе представить, если впоследствии, в течение 25 лет, администрация систематически не разрешала ни одного больше журнала легкого жанра: находили, что и четырех штук на всю Россию вполне довольно, и что “веселие на Руси есть пить”, а не юмористические журналы читать».

*Отзыв о журнале «Осколки» (1908 г.)*<sup>2</sup>: «Был честный, симпатичный журнал “Осколки”, в котором при Н. А. Лейкине работали А. П. Чехов, А. Н. Будищев и др. Теперь – это кокотка, павшая на склоне своих дней, размалеванная копеечными красками, безрадостная, со своим примитивным обольщением с помощью скверно нарисованной ноги или лихо выведенного женского бедра».

*А. Т. Аверченко, редактор журналов «Сатирикон», «Новый сатирикон»*<sup>3</sup>: «Как будто кроваво-красная ракета взвилась в 1905 г. Взвилась, лопнула и рассыпалась сотнями кроваво-красных сатирических

---

<sup>1</sup> Наш тридцатилетний юбилей: (краткий исторический обзор) // Осколки. 1910. № 52 (25 дек.). С. 3.

<sup>2</sup> Русский юмор // Сатирикон. 1908. № 34. С. 6.

<sup>3</sup> *Аверченко А. Т.* Мы за пять лет [Электронный ресурс]: материалы [к биографии] // Lib.ru: Классика. URL: [http://az.lib.ru/a/awerchenko\\_a\\_t/text\\_1913\\_my\\_zapuat\\_let.shtml](http://az.lib.ru/a/awerchenko_a_t/text_1913_my_zapuat_let.shtml) (дата обращения: 24.09.2013).



журналов, таких неожиданных, пугавших своей необычностью и жуткой смелостью. Все ходили, задрав восхищенно головы и подмигивая друг другу на эту яркую ракету. – “Вот она где, свобода-то!..”. А когда наступило туманное скверное утро – на том месте, где взвилась ракета, нашли только полуобгорелую бумажную трубку, привязанную к палке – яркому символу всякого русского шага – вперед ли, назад ли... Последние искорки ракеты гасли постепенно еще в 1906 г., а 1907 г. был уже годом полной тьмы, мрака и уныния. С горизонта, представляемого кожаной сумкой газетчика, исчезли такие пышные, бодрящие названия, как “Пулемет”, “Заря”, “Жупел”, “Зритель”, “Зарево”, – и по-прежнему заняли почетное место загнанные до того в угол тихие, мирные “Биржевые ведомости” и “Слово”.

В этот период все, успевшие уже привыкнуть к смеху, иронии и язвительной дерзости “красных” по цвету и содержанию сатирических журналов, снова остались при четырех прежних стариках, которым всем в сложности было лет полтора: при “Стрекозе”, “Будильнике”, “Шуте” и “Осколках”».

*Б. И. Есин, современный исследователь*<sup>1</sup>: «Эпоха 1905 г. ознаменовалась еще одним заметным явлением в области печатного слова – появилось множество сатирических иллюстрированных изданий разной периодичности: “Пулемет”, “Жало”, “Топор”, “Зритель”, “Жупел”, “Бич” и др. Общее число подобных изданий исчислялось сотнями. Эти журналы издавались в обеих столицах, городах Одессе, Тифлисе, Харькове, Киеве, Ярославле, Саратове и многих других. Все они были ультрарадикальными, но с разной политической платформой: от революционных, социалистических до умеренно конституционных и реакционных, погромных. Многие были недолговечны. Главная мишень большинства подобных изданий – самодержавие, Манифест 17 октября, царь Николай II, министры Витте, Дурново. Цветные рисунки и карикатуры дополняли стихи и прозу, широко практиковался жанр пародии. Объем журналов колебался от 4–8 и более полос. Наряду с такими фельетонистами, поэтами, как О. Дымов, Н. Тэффи, В. Потёмкин, в ряде журналов печатались А. Куприн, М. Горький, И. Бунин, К. Чуковский, В. Князев.

---

<sup>1</sup> *Есин Б. И.* История русской журналистики (1703–1917) [Электронный ресурс]: учебное пособие. М., 2000. URL: <http://www.evartist.narod.ru/text4/10.htm> (дата обращения: 25.05.2013).

Блестящим продолжателем этих изданий станет журнал А. Т. Аверченко “Сатирикон” (1910)».

*С. Я. Махонина, современный исследователь*<sup>1</sup>: «Первая русская революция вызвала огромный количественный рост еще одного типа еженедельника, существовавшего и прежде, но в 1905–1907 гг. буквально заполонившего прессу. Это сатирическая журналистика. Обличительная стихия, многократно увеличившаяся в революционные дни, не могла обойтись без традиционного для русской литературы оружия – смеха. Сатирические песенки, стихи, карикатуры стали непременным атрибутом русских сатирических журналов этого времени.

<...> Всю Россию обошел первый номер журнала Н. Г. Шебуева “Пулемет”, вышедший 13 ноября 1905 г. На последней странице обложки был изображен кровавый отпечаток ладони на тексте Манифеста 17 октября. Подпись под рисунком гласила: “К сему листу свиты его величества генерал-майор Трепов руку приложил”. Трепов заслужил особую славу своими действиями по усмирению Петербурга...

“Пулемет”, просуществовавший около двух месяцев, делали два человека: текст и темы для рисунков давал Шебуев, а рисунки выполнял И. М. Грабовский, который имел опыт газетной оформительской работы. <...> В сатирических журналах “Жало”, “Жупел” участвовали известные писатели – А. М. Горький, И. А. Бунин, А. И. Куприн, К. Д. Бальмонт и др. Оформляли их художники из группы “Мир искусства” – Е. Лансере, В. Перов, И. Билибин.

В сатирических журналах 1905–1907 гг. на первый план выходили карикатура, рисунок. Очень часто живописная часть формировала журнал, текст только дополнял рисунки. Поэтому участие хороших художников создавало успех журналу. <...>

<...> С именем А. Аверченко связана история двух сатирических журналов, существовавших достаточно долго и сыгравших особую роль в русской жизни, – “Сатирикона” и “Нового сатирикона”.

<...> Новый журнал вышел 3 апреля 1908 г. в самый мрачный период реакции. Учитывая характер времени, он, по замыслу редакции, “должен был соединять олимпийское спокойствие, жизнестойкость, ясность и здравый смысл с критическим изображением современных событий и общественных нравов”.

Кроме Аверченко, в журнале активно работали поэты-“сатириконцы”, самым известным из которых стал Саша Черный, пе-

---

<sup>1</sup> Махонина С. Я. Указ. соч.

чатались Н. А. Тэффи, П. П. Потёмкин, иногда Л. Н. Андреев, А. И. Курприн, А. Н. Толстой. Особо прославили журнал его художники, кроме постоянных карикатуристов Н. Ремизова, А. Радакова, А. Яковлева и А. Юнгера, в оформлении принимали участие А. Бенуа, Б. Кустодиев, К. Коровин, М. Добужинский, Л. Бакст.

Издание приобрело такое влияние, которого даже не ожидали его создатели и участники. Материалы журнала цитировали с трибуны Государственной думы, читатели горячо обсуждали напечатанное. «Сатирикон» стал значительным явлением не только в истории русской журналистики, но и в общественно-политической и культурной жизни страны».

Обращение к материалам иллюстрированных журналов не только на занятиях в рамках курсов по выбору, но и в курсах «Новая история России», «Истории Сибири» позволит студентам более подробно познакомиться с историей Российской империи и ее окраин второй половины XIX – начала XX в.

Опираясь на тексты и иллюстрации еженедельных изданий, можно охватить широкий круг вопросов. Таких, как повседневность русского обывателя пореформенного периода (круг чтения «полуобразованной» аудитории, развлечения, некоторые стороны быта), сюжеты, интересные для «промежуточного» читательского слоя и др. Работа студентов с иллюстрированными журналами, как на семинарских занятиях, так и в процессе самостоятельного исследования, позволит учащимся пополнить фактологическую базу по истории России и Сибирского региона. К тому же она позволит студентам освоить методы работы с журнальными текстами, анализ которых имеет свою специфику. Богатый иллюстративный материал еженедельных изданий познакомит учащихся высшей школы с вариантами «прочтения» визуальных текстов, что позволит реконструировать образы различных явлений и событий, актуальных для широких читательских слоев в России рубежа XIX–XX вв.

#### *Темы курсовых и выпускных квалификационных работ*

Образ Азиатской России в иллюстрированном журнале «Нива» рубежа XIX–XX вв.

Идеальный образ семьи в детском журнале «Задумчивое чтение».

Сибирская тема в освещении сатирических журналов рубежа XIX–XX вв.

Детские иллюстрированные журналы России XIX – начала XX в. как источник изучения истории повседневности.

Репрезентации «инородческого» населения России в журнале «Всемирная иллюстрация».

Герои и антигерои Сибирского региона на страницах иллюстрированных изданий рубежа XIX–XX вв.

Дальний Восток в описаниях и иллюстрациях еженедельных журналов для «семейного чтения» XIX – начала XX в.

### **1.3. ИНТЕРПРЕТАЦИИ ИСТОРИЧЕСКИХ СОБЫТИЙ СРЕДСТВАМИ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ: ВАРИАНТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В ШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ**

Современный информационный мир предоставил школе практически безграничные возможности использования разнообразных источников информации по каждому вопросу учебной программы. Одним из таких источников выступают материалы СМИ: публикации в газетах и журналах, на порталах новостных агентств и информационных служб, а также аудиовизуальная информация, распространяемая посредством радио- и телепрограмм, сети Интернет.

Доступность материалов СМИ каждому школьнику делает их незаменимым *источником исторической информации*, который может и должен быть востребован на современном уроке истории. Именно этот информационный ресурс позволяет сделать образовательную среду урока открытой, выступает условием организации интерактивного взаимодействия школьников при изучении истории, помогает научить ребят корректно взаимодействовать с историко-социальной информацией, распространяемой СМИ, ибо общеизвестно, что СМИ выступают действенным инструментом формирования общественного мнения, и не случайно пресса заслужила в современном обществе наименование «четвертой власти». Критический анализ материалов СМИ, понимание того, как и с какой целью «сделана» та или иная транслируемая СМИ историческая информация поможет школьникам обрести позицию грамотного «потребителя» информации, способного отличать факты от их интерпретаций, в том числе выстроенных в целях пропаганды каких-либо идей и манипуляции сознанием. Все это в

конечном итоге способствует успешной социализации школьников в информационном обществе.

В данной главе коллективной монографии мы обратимся к результатам научного изучения проблемы использования материалов СМИ в школьном обучении истории, а также предложим модели уроков истории, построенных на материалах СМИ, которые были апробированы в МАОУ г. Новосибирска «Гимназия № 7 “Сибирская”», а также в 2012 г. в рамках программ дополнительного профессионального образования для учителей истории Новосибирска и Новосибирской области в ФГБОУ ВПО «НГПУ».

Идея использования на школьных уроках истории публикаций периодических изданий, посвященных событиям далекого или недавнего прошлого, не является новой, однако вести речь о ее серьезном и системном изучении методической наукой пока не представляется возможным. На разных этапах развития науки и школьной практики обучения истории она обсуждалась в контексте других проблем и крайне редко становилась предметом специальных методических исследований. Вместе с тем, можно выделить ряд этапов в ее научном осмыслении, различающихся представлениями методистов о целях обращения к материалам СМИ и, следовательно, методическими приемами их использования при изучении истории школьниками.

Так, в 40–60-е гг. XX в. вопрос об использовании материалов СМИ разрабатывался в контексте проблемы *связи обучения истории с жизнью*. В фундаментальной обобщающей работе А. А. Вагина «Методика преподавания истории в средней школе» отмечалась значимость адресации на уроках истории в IX–X классах к современной общественно-политической жизни, подчеркивалась готовность старшеклассников к обсуждению актуальных вопросов современности благодаря информации, получаемой ими из радиопрограмм, газет, журналов и кинохроники<sup>1</sup>. Большое значение придавалось участию старшеклассников в идейно-политической и культурно-просветительной работе, выступающей важным средством коммунистического воспитания и, одновременно, помогающей овладеть умениями работать с периодической печатью<sup>2</sup>.

Таким образом, на данном этапе развития методической науки публикации СМИ рассматривались в качестве средства обучения, по-

---

<sup>1</sup> Вагин А. А. Методика преподавания истории в средней школе. М., 1968. С. 39–40.

<sup>2</sup> Там же. С. 46.

звolyяющего актуализировать учебный материал для старшекласникиков, обогатить их представления о жизни людей в прошлом и настоящем, а также развить умения использовать периодическую печать для подготовки сообщений, докладов, бесед на общественно-политические темы. Представляется, что идея обращения к материалам СМИ как к ресурсу, позволяющему приблизить изучение истории к интересам школьников, их повседневной жизни остается актуальной и для сегодняшней российской школы.

В методических работах 70–90-х гг. XX в. публикации СМИ рассматривались в качестве ресурса *активизации познавательной деятельности школьников*, а использование в качестве источников исторической информации современных газет, радиопрограмм, телепередач признавалось отличительной характеристикой изучения курса новейшей истории<sup>1</sup>. Так, в работе Л. Н. Алексашкиной, рассматривающей материалы СМИ в качестве одного из объектов самостоятельной работы старшекласникиков, очерчен круг знаний школьников о материалах СМИ как историческом источнике, а также предложен перечень видов деятельности (умений) с материалами СМИ, которым целесообразно научить старшекласникиков. Автор пишет, что учитель должен указать школьникам на такие отличительные характеристики СМИ, как «описание и первичный анализ событий с позиций данного исторического момента или даже дня; отражение преимущественно отдельных фактов и сторон событий (а не всей совокупности характеристик); отчетливо выраженная политическая позиция автора»<sup>2</sup>, а также разъяснить особенности жанров информационных, аналитических и художественно-публицистических материалов СМИ.

К основным видам самостоятельной работы школьников с публикациями СМИ Л. Н. Алексашкина относит разбор и комментирование газетных сообщений, предложенных учителем, использование газет и журналов в качестве дополнительного к учебнику источника информации, обзор и анализ материалов прессы как самостоятельного источника по какому-либо вопросу, отбор фактов СМИ для подтверждения и (или) иллюстрирования известных положений, подбор публикаций и оформление стенда «События в мире» и т. п.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Алексашкина Л. Н. Самостоятельная работа школьников при изучении Новейшей истории. М., 1988. С. 21.

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> Там же. С. 22.

Идеи о необходимости формирования у школьников начальных источниковедческих знаний, а также об использовании материалов СМИ не только в качестве дополнительного, но и основного средства обучения следует признать новаторскими для своего времени и актуальными для сегодняшней практики изучения истории школьниками. Вместе с тем, познавательную деятельность учеников с материалами СМИ автор фокусирует преимущественно на конкретизации и подтверждении уже имеющихся у учеников конкретно-исторических и теоретических знаний, что косвенно указывает на характерную для определенного этапа развития школьного исторического образования доминирующую роль образовательных задач в замысле уроков, в том числе и уроков с использованием материалов СМИ.

Также в рассматриваемый период материалы СМИ по-прежнему выступали средством идейно-политического воспитания школьников: газетные статьи предлагалось широко использовать во внеклассной работе при организации политпросвещения<sup>1</sup>. Поскольку такую работу вели, как правило, учителя истории, им рекомендовалось обучать школьников работе с газетой, воспитывать классовый подход к анализу явлений, развивать умения выступать перед аудиторией в рамках политинформаций.

Личные наблюдения автора главы за школьной практикой обучения истории в этот период (сначала в роли ученицы, а затем студентки педагогического вуза) позволяют утверждать, что пик использования материалов СМИ на школьных уроках истории пришелся на эпоху «перестройки», когда в рамках политики гласности были сняты информационные барьеры, ранее препятствующие обсуждению «чувствительных» вопросов истории нашей страны, благодаря чему начался интенсивный процесс переосмысления прошлого, прежде всего советского. В результате материал учебников нередко приходил в конфликт с публикациями газет о «белых пятнах» истории. И учителя, стремясь донести до учеников «историческую правду», нередко заменяли материал, изложенный в учебнике и методических пособиях, мнениями, представленными на страницах прессы. В те годы вырезки из газет и журналов становились для большей части населения страны, в том числе и для учителей и их учеников, основным источником информации о сложных вопросах истории нашей страны в XX в. Однако вести речь о рождении в то время каких-то новых способов

---

<sup>1</sup> Методика преподавания истории в школе. М., 1986. С. 261.

познавательной деятельности школьников с данными материалами не представляется возможным: работа с вырезками из газет строилась аналогично работе с учебными текстами. Вероятно, в годы «перестройки» чрезмерная актуальность и сложность вопросов содержания исторического образования (Чему учить? Какие знания о прошлом сформировать у школьников?) отвлекла внимание педагогов от разработки новых методических приемов обучения истории.

На современном этапе развития методической науки идея использования материалов СМИ в школьном обучении истории осмысливается российскими и зарубежными педагогами через призму решения задачи развития у учащихся *критического мышления*, необходимого гражданам демократического общества. В основе критического отношения к историко-социальной информации лежат умения *работать с различными и разноречивыми* историческими источниками и историографическими материалами. Вследствие этого основу познавательной деятельности школьников с материалами СМИ составляют приемы *сопоставления* разных публикаций на одну тему, анализ разночтений в описании и оценке событий разными авторами, анализ причин этих разночтений. Тем самым ученики осваивают элементы исследовательской деятельности в области истории, обретают опыт мультиперспективного подхода к познанию и пониманию прошлого.

Вариант использования разноречивых материалов СМИ на школьном уроке истории представлен в работе Л. Н. Жиронкиной<sup>1</sup>. Описывая конкретный урок истории в XI классе, посвященный анализу отношений между Россией и США в начале XXI в., автор предлагает памятки, отражающие ключевые этапы и приемы работы школьников с одной и несколькими газетными публикациями. Так, памятка «Как работать с газетными публикациями» нацеливает школьников на анализ трех блоков информации: информации заголовка (ключевые слова, отражающие главную идею статьи и привлекающие внимание читателей), подзаголовка (информация об авторе, времени и месте написания статьи или о месте и времени комментируемых событий), основного текста (факты и идеи, которые обосновываются приведенными фактами) статьи. К сожалению, автор не поясняет, как эти три блока информации могут быть проанализированы

---

<sup>1</sup> Жиронкина Л. Н. Использование газетных публикаций в преподавании истории // Преподавание истории в школе. 2005. № 9. С. 30–31.



и согласованы школьниками. Кроме того, внимание школьников акцентируется исключительно на контенте статьи; за пределами их внимания остается исторический контекст, в котором появилась статья, позиции автора и адресата статьи. Памятка, предложенная Л. Н. Жиронкиной, нацеливает школьников на обращение к основным структурным элементам статьи, но не разъясняет, что и как можно с ними делать, изучая прошлое. В этом случае возникает опасность, что газетная публикация может стать на уроке лишь еще одним источником исторической информации.

Более удачная памятка «Как сравнить газетные публикации» предлагает алгоритм деятельности, требующий серьезной аналитической работы школьников: «1. Сопоставьте точки зрения на события, содержащиеся в исследуемых статьях. 2. Как вы думаете, чем объясняются позиции авторов (одинаковые или различные) по отношению к одному и тому же событию? 3. Какие аргументы содержатся в статьях, чем эти аргументы подкрепляются? 4. Чью точку зрения вы поддерживаете? Может быть, ваша точка зрения отличается от этих мнений? В чем она состоит? Подготовьте выступление для остальных участников»<sup>1</sup>. Таким образом, школьникам предлагается выявить и сопоставить мнения и аргументы авторов, предложенные в публикациях, поразмышлять над основаниями этих мнений и причинами разногласий, присоединиться к одному из мнений или сформулировать свою точку зрения и предъявить ее классу.

Представляется, что наиболее сложная задача состоит в объяснении причин разногласий авторов, ибо для этого школьникам необходимо понимать исторический контекст, в котором была написана статья, проанализировать мировоззренческие (политические, религиозные и др.) установки автора, используемый им исследовательский инструментарий и т. д. Иными словами, для того, чтобы предложить аргументированный ответ на второй вопрос, школьникам необходимо иметь представления о совокупности фактов, которые порождают многообразие интерпретаций одних и тех же событий прошлого. Но для этого ученики должны иметь опыт такого анализа при изучении («разборе») отдельных статей. Очевидно, что формирование практических умений работы с материалами СМИ должно происходить в единстве с формированием начальных историко-методологических знаний.

---

<sup>1</sup> Там же. С. 31.

Продуктивная система вопросов для критического анализа материалов СМИ предложена в работе шотландского педагога Р. Страдлинга. Он пишет, что при обращении школьника к любому из современных источников исторической информации важно получить ответ на следующие вопросы: «Кем был написан документ и почему; насколько надежным источником является автор, каким образом они могут быть тенденциозны, и есть ли явные признаки предубежденности или искажения; для кого был написан документ и почему; откуда поступила информация и каким образом она была получена; совпадает ли она с другими документами по одному и тому же вопросу»<sup>1</sup>. Представляется принципиально важным, что сопоставление источников является не начальной, а завершающей стадией их изучения. Одновременно школьники осваивают «привычку» использовать информацию источника для реконструкции прошлого только после того, когда проведен его критический анализ.

Данную систему вопросов автор конкретизирует применительно к различным документам. Например, он подчеркивает, что в случае использования телепрограмм и фильмов в качестве исторического свидетельства важно «увидеть за экранными образами и услышать за текстом звуковых комментариев» следующие моменты: «контекст, в котором создавалась данная хроника и фильмы; организации, которые их изготовили; аудиторию, для которой они предназначены; цель, с которой они были созданы; способ, которым материал собирался, проверялся, редактировался и сопоставлялся с другими свидетельствами; воздействие используемой технической аппаратуры и приемов; представления продюсеров и режиссеров о том, что является хорошей программой»<sup>2</sup>. Таким образом, ученикам вновь предлагается осуществить критический анализ произведения и, что очень важно, предлагаются аспекты такого анализа, позволяющие вывить взаимозависимости в отношениях «автор – произведение – адресат», «контекст – произведение», «автор – произведение – режиссер (издатель, продюсер)» и т. д.

Таким образом, на разных этапах развития методической науки целесообразность привлечения на школьные уроки истории материалов СМИ не вызывала сомнений. В зависимости от общих целей изу-

---

<sup>1</sup> *Страдлинг Р.* Преподавание истории Европы XX в.: материалы к семинару «Подготовка учителей истории для работы в поликультурной среде». Томск, 2005. С. 274.

<sup>2</sup> Там же. С. 295.

чения истории в школе выстраивались методические пути использования газетных и журнальных публикаций, материалов теле- и радиопрограмм на уроке. К настоящему времени предложен ряд методических решений, значимых для организации изучения истории в современной школе с привлечением на уроки материалов СМИ.

*Во-первых*, использование материалов СМИ на уроках позволяет в комплексе решать образовательные, развивающие и воспитательные задачи обучения истории в современной школе, ибо обращение к современным публикациям делает изучаемый исторический материал для школьников более актуальным, обогащает их опыт историко-познавательной деятельности, в том числе исследовательского характера, способствует конкретизации и расширению исторических представлений школьников.

*Во-вторых*, возможны несколько стратегий использования материалов СМИ в практике обучения истории:

– в качестве иллюстраций и дополнений к учебному материалу, изученному школьниками на основе других источников знаний (учебник, изложение учителя, научные и художественные тексты и др.);

– в качестве исторических источников, повествующих о событиях сегодняшнего дня и их восприятии современными авторами или (если в материалах СМИ речь идет о событиях прошлого) позволяющих выявить характерный для людей начала XXI в. как носителей коллективной исторической памяти спектр исторических знаний, мнений и оценок прошлого, их взгляд на прошлое с позиции сегодняшнего дня;

– в качестве историографических материалов, позволяющих анализировать мнения и оценки событий прошлого, предложенные разными авторами, их аргументацию, а также обсуждать с учениками основания множественности и разноречивости существующих прочтений одного и того же исторического события или даже дня в истории<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Разработанные нами модели историко-познавательной деятельности школьников с историческими источниками и историографическими материалами описаны в следующих публикациях: Хлытина О. М.: 1) Исторические источники в учебном историческом познании: опыт и перспективы // Исторические источники в исследовательской и образовательной практике. Новосибирск, 2011. С. 81–102; 2) Методологический компонент учебного исторического познания на старшей ступени школы // Сибирский педагогический журнал. 2010. № 9. С. 209–219; 3) Обучение приемам историографического анализа в старшей школе // Преподавание истории в школе. 2011. №1. С. 33–40.

*В-третьих*, использование материалов СМИ в качестве исторического источника или историографического текста требует особой организации учебной историко-познавательной деятельности школьников, нацеливающей их на критическое отношение к исторической информации, предъявляемой СМИ. Такая деятельность должна предполагать формирование начальных источниковедческих знаний об особенностях СМИ и предлагать ученикам задания на применение этих знаний при изучении конкретных исторических сюжетов. Иными словами, важно соблюсти баланс в формировании источниковедческих и конкретно-исторических знаний.

Круг источниковедческих знаний, которые могут быть освоены школьниками при работе с материалами СМИ, можно представить в такой схеме (рис. 1). Данная схема показывает школьникам, что окончательный вариант материалов СМИ, который оказывается доступным широкой аудитории (в том числе, ученикам), рождается под воздействием серии факторов, которые необходимо анализировать и учитывать для корректной интерпретации материалов СМИ. Для того, чтобы ученики могли проанализировать влияние каждого из факторов, в схеме обозначены основные аспекты, на которые целесообразно обратить внимание при анализе материалов СМИ как исторических источников.

*В-четвертых*, поскольку современные СМИ представляют широкий спектр мнений и оценок прошлого, важно научить школьников сравнивать и сопоставлять разноречивые прочтения истории, выстраивать свою ответственную позицию по отношению к актуальным и сложным вопросам прошлого и современности. Научить осознавать место этой позиции в контексте других существующих позиций по данному вопросу, рефлексировать над собственной системой ценностей, влияющей на интерпретацию событий, учитывая роль в формировании оценок использованного исследовательского инструментария (полнота источниковой базы, адекватность применяемых методов работы и т. п.).

Представим возможные варианты организации изучения старшеклассниками разноречивых публикаций в современных СМИ, которые были разработаны учителями истории Новосибирска и Новосибирской области в ходе занятий по программам дополнительного профессионального образования в Институте истории, социального и гуманитарного образования НГПУ в октябре 2012 г. Поскольку заня-

тия проходили накануне 7 ноября – дня одного из самых главных советских праздников, мы предложили педагогам (как ранее неоднократно предлагали и старшеклассникам)<sup>1</sup> обратиться к современным публикациям СМИ за 7 ноября 2011 г., собрать подборку таких материалов и проанализировать, *что и как* журналисты пишут об этом дне в календаре<sup>2</sup>.

При отборе публикаций мы договорились руководствоваться такими критериями: 1) совокупность публикаций должна позволять читателям (школьникам) обнаружить разноречивость в интерпретации содержания и значения для истории этой даты в календаре; 2) в публикации должна быть четко заявлена позиция автора (О каком событии, приходящемся на 7 ноября 2011 г., он пишет? Каких политических взглядов придерживается автор? и т. д.); 3) публикация должна быть доступна для изучения (самостоятельного прочтения и анализа) на уроке по объему и языку.

В ходе работы с подборками публикаций современных СМИ о 7 ноября учительской аудиторией были предложены несколько *моделей уроков* по изучению событий октября 1917 г. (точнее, вопроса об их отражении в исторической памяти современных россиян, в том числе и самих школьников) с использованием материалов СМИ как основы организации историко-познавательной деятельности старшеклассников. Охарактеризуем эти модели.

---

<sup>1</sup> Хлытина О. М. Историкографические сюжеты школьного курса истории России: методические варианты изучения на старшей ступени школы // Сибирский педагогический журнал. 2009. №1. С. 249–256.

<sup>2</sup> Одна из таких подборок, составленных нами в 2012 г., включала следующие публикации: Быков Д. Революционное [Электронный ресурс]: (этюд) // Новая газета. 2011. 7 нояб. URL: <http://old.novayagazeta.ru/data/2011/124/23.html> (дата обращения: 13.09.2013); Медведев поздравил ветеранов с 70-летием парада на Красной площади [Электронный ресурс] // Сайт «Единой России»: новости. 2011. 7 нояб., 15:31. URL: <http://er.ru/news/2011/11/7/medvedev-pozdravil-veteranov-s-70-letiem-parada-na-krasnoj-ploshadi> (дата обращения: 13.09.2013); Терентьев Д. Ленин вышел [Электронный ресурс] // Аргументы недели. 2010. 3 нояб. URL: <http://argumenti.ru/society/n262/82542> (дата обращения: 13.09.2013); Тхагушев Р. 7 ноября, в 94-ю годовщину Великой Октябрьской социалистической революции в Москве состоялись многотысячное шествие и митинг [Электронный ресурс] // Сайт КППФ. 2011. 7 нояб., 21:50. URL: <http://kprf.ru/actions/98670.html> (дата обращения: 13.09.2013).

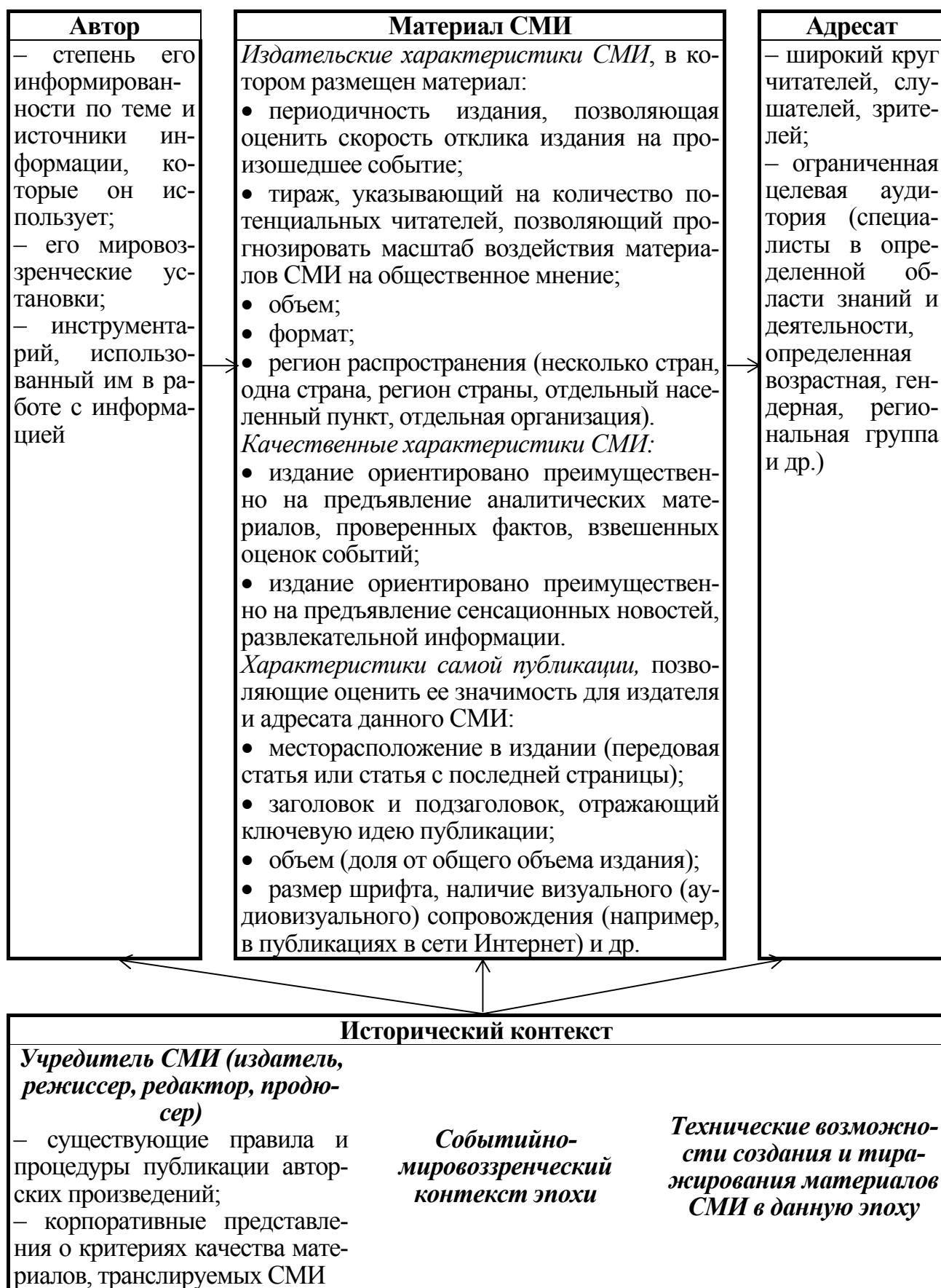


Рис. 1. Структура источниковедческих знаний школьников о материалах СМИ

*Модель 1. Урок-дискуссия с элементами групповой работы и ролевой игры. Тема: «День 7 ноября – красный день календаря?».*

Данная модель урока (или отдельного модуля урока) позволяет решать три ключевые задачи: 1) освоение и (или) дальнейшее совершенствование школьниками умений анализировать историографические версии, представленные в научных, художественных, публицистических и иных видах исторических текстов; 2) развитие умения формулировать свое аргументированное мнение по обсуждаемой проблеме; 3) обогащение представлений старшеклассников об особенностях публицистики как исторического источника. Подразумевается знакомство на конкретных примерах с такими характеристиками публицистики, как малое внимание к контексту произошедшего, крайне редкое использование ссылок на источники и отсутствие объяснений, как эти источники проверялись, фрагментарность в изложении событий прошлого и современности (например, акцентирование внимания только на причинах произошедшего или только на отдельных «ярких» моментах).

Позволим остановиться на некоторых вопросах обучения школьников работе с разноречивыми версиями прошлого, обсуждение которых значимо для выстраивания методики данного урока, ориентированной на решение названных задач.

При организации изучения истории школьниками в основу их обучения анализу историографических версий, а также формулированию своих аргументированных мнений целесообразно положить следующий алгоритм деятельности (рис. 2).

Данный алгоритм может быть использован с самого начала работы учеников основной школы с отдельными *суждениями, выводами, метафорами* историков. В результате, овладевая умениями ученического историографического анализа, школьники освоят такие умения: *выявлять и формулировать проблему*, обсуждаемую автором; *формулировать и излагать сущность мнения* историка по этой проблеме; *выявлять доводы автора*. Принципиально важно, что внимание школьников акцентируется не только на палитре мнений авторов о прошлом, но и на «устройстве» самой *научной* историографической версии. Тогда анализ публицистической версии и ее сопоставление, например, с научной картиной одного и того же события и позволит старшеклассникам уяснить различия между ними с точки зрения выбора проблем для обсуждения (ибо публицисты обращаются к про-

шлому, пытаясь решить проблемы сегодняшнего дня, например, с целью поиска каких-либо исторических параллелей), норм выстраивания аргументации.



Рис. 2. Структура историографической версии

Одновременно важно раскрыть школьникам «устройство» исторического текста, показав, что он включает не только *пространство объекта* исторического познания (реконструкции и интерпретации прошлого, содержащиеся в любом историческом тексте), но и *пространство субъекта* познания – система личностных и профессиональных ценностей историка (публициста), его исследовательский инструментарий (рис. 3).

Здесь возможны несколько путей: либо поиск того, как в тексте проявились, например, политические взгляды автора, обусловленные политической направленностью издания, в котором опубликована его статья, либо анализ самого текста с целью ответа на вопрос «Что этот исторический текст рассказывает о его авторе?». Во втором случае ученикам необходимо изучить как явную информацию об авторе, содержащуюся в тексте (в частности, ссылки на конкретные источники и мнения авторитетных исследователей), так и «скрытую» (неочевидную) информацию, выявляя слова-маркеры, анализируя его оценочные суждения.



### Пространство объекта исторического познания



### Пространство субъекта исторического познания

Рис. 3. Элементы научного исторического текста

Вернемся к описанию модели урока. В начале урока учитель вместе с учениками формулирует учебную проблему, акцентируя внимание учеников на существенных изменениях в восприятии событий октября 1917 г., произошедших в исторической памяти россиян за последние 20 лет. Учитель обращает внимание школьников на то, что в эпоху детства и юности их родителей, бабушек, дедушек (вероятно, и самого учителя) почти ни у кого из школьников не возникало сомнения в ответе на вопрос, с каким событием ассоциирован день 7 ноября,

помеченный в календаре красным цветом. Каждый советский ребенок знал стихотворения С. Я. Маршака «День седьмого ноября – красный день календаря» и А. Барто «Твой праздник», видел яркие и жизнеутверждающие открытки «С праздником Октября!», вместе с родителями принимал участие в демонстрациях, присутствовал на торжественных линейках в школе. (Подборка открыток и детских книжек, посвященных Октябрю, изданных в советское время, может стать хорошей иллюстрацией суждений учителя). В настоящее же время события октября 1917 г. вызывают острые дискуссии и рождают полярные оценки их сущности и значения для истории нашей страны. Почему событие, произошедшее почти 100 лет назад, продолжает переосмысливаться историками, политиками, журналистами? Какие оценки этих событий предлагают гражданам России современные СМИ? Почему эти оценки столь различны? Есть ли среди наших современников те, для кого день 7 ноября по-прежнему является праздником?

Затем класс делится на группы, каждая из которых работает с одной из публикаций<sup>1</sup>, выполняя следующие задания или отвечая на вопросы.

1) Сформулируйте мнение автора о том, *что* есть для него день 7 ноября 2011 г. (в виде одного слова или словосочетания).

2) Какую *оценку* событий 7 ноября 1917 г. предлагает автор?

3) Какие аргументы приводит автор в обоснование своей позиции? (Составьте перечень аргументов).

4) Адресуясь к сведениям о СМИ, в котором размещен материал, и самом авторе, предложите свой комментарий данной авторской позиции. Мнение какой социальной группы, политической партии, иного сообщества представлено в публикации; какие способы воздействия на общественное мнение использованы автором (аргументация мнения проверенными фактами, предъявление сенсационной информации и т. п.); кто адресат данной статьи)?

Для фиксации результатов работы групп и отражения полярности доска делится на три части – позитивные оценки событий октября 1917 г., нейтральные и негативные. В ходе выступления групп ученики записывают слово (словосочетание) и мнение автора в соответствующую колонку и озвучивают аргументы, комментируют его.

---

<sup>1</sup> При наличии в классе нескольких компьютеров с выходом в Интернет учитель может предложить ученикам самим найти публикации, ограничив их выбор названием СМИ.

После того, как все группы выступили, учитель может воспользоваться одним из приемов, нацеливающих учеников на самоопределение относительно высказанных мнений. Например, это может быть прием «Живая линия»: ученикам предлагается определиться, какая оценка им представляется более убедительной, выйти к доске и присоединиться к группе тех, кто придерживается такой же позиции. В результате класс разделится на три группы, вполне вероятно, неравные по числу учеников. На доске учитель фиксирует количество учеников в каждой группе.

Дальнейшая работа должна помочь ученикам утвердиться в принятом решении или изменить его. Для этого каждой группе дается задание: сформулировать три аргумента, которые, на их взгляд, смогут повлиять на мнение оппонентов, заставят их изменить свое мнение. При этом аргументы могут черпаться не только из прочитанных материалов СМИ, но и из других источников (учебника, воспоминаний близких, изложения учителя и др.). Такая работа, с одной стороны, обучает школьников конструированию аргументированных суждений, с другой – учит смотреть на проблему с разных точек зрения, понимать место своей позиции в системе других. После того, как какая-либо группа озвучила аргумент, любой ученик из других групп, если этот аргумент ему показался действительно убедительным и заставил его изменить свое мнение, может перейти в эту группу. Когда все группы поочередно озвучили все свои аргументы и все желающие изменили или подтвердили свое местоположение, вновь подсчитываются члены каждой группы. Выясняется: группа, численность которой возросла, приводила более убедительные аргументы.

Итог урока может быть подведен посредством обсуждения с учениками таких вопросов: «Можно ли выработать общую точку зрения на события октября 1917 г. (в семье, в классе, в обществе в целом)? Как воспитывать и учить детей в обществе, которое очень по-разному помнит свое прошлое?».

*Модель 2.* Урок-ретроспектива с элементами исследовательской работы. Тема урока: «Как рассказывали детям о событиях октября 1917 г. пятьдесят, тридцать, десять лет назад и как рассказывают сегодня?».

В качестве ресурса для организации историко-познавательной деятельности школьников используются подобранные учителем публикации из детских журналов и газет (например, «Пионер», «Костер», «Мурзилка», «Пионерская правда»), приуроченные к очередной го-

довщине Октября 1917 г. Поскольку архивы данных изданий в настоящее время представлены в сети Интернет, более продуктивно организовать работу не с отдельной статьей, а целым номером журнала, что позволит ученикам проанализировать место и роль данного материала в общем замысле выпуска.

Данная модель урока, как и предыдущая, позволяет решать задачу обучения школьников анализу историографических версий и обогащает их представления об особенностях публицистики как исторического источника (в частности, позволяет на конкретных примерах уяснить, что и как может «рассказать» о событии и о публикации ее местоположение в журнале или газете, ее объем и оформление). Кроме того, школьники приучаются рассматривать изучаемые исторические события и явления в развитии, учитывать исторический контекст, оказывающий существенное воздействие на содержание материалов СМИ.

В начале урока ученикам целесообразно предложить вспомнить, на какие периоды истории пришлось детство и юность поколения их бабушек и дедушек, родителей, старших братьев и сестер. Как правило, современные школьники выделяют послевоенный период, эпоху Брежнева («развитой социализм», «застой»), время «перестройки», период становления новой суверенной России, России XXI века. Именно эти периоды и станут основанием деления класса на группы.

Работая с подборкой детских журналов или газет за определенный период в истории нашей страны, содержащих тематические материалы, приуроченные к 7 ноября, школьники ищут ответы на такие вопросы:

1) Что и как рассказывала данная публикация юным читателям об Октябрьской революции 1917 г.? Составьте список героев революции, о которых повествует автор. Выпишите метафоры, эмоционально-окрашенные прилагательные, глаголы, существительные, с помощью которых автор характеризует деятельность этих героев. Ответ представьте в виде кластера.

2) Что и как рассказывала данная публикация юным читателям о жизни людей в нашей стране до и после Октября 1917 г.? Ответ представьте в виде такой таблицы.

Жизнь в России до Октября 1917 г.		Жизнь в России после Октября 1917 г.	
Факты	Оценки, комментарии автора	Факты	Оценки, комментарии автора

3) Какие фрагменты статьи (ее текста, иллюстраций) и каким образом указывают на эпоху в истории нашей страны, в которую был опубликован данный материал?

Дальнейшая работа школьников может и должна быть нацелена на выявление динамики содержания и оценочной составляющей тех исторических представлений об Октябрьской революции 1917 г., которые детские издания транслировали со своих страниц. Поскольку результаты работы всех групп визуально оформлены (кластер, таблица), в классах с малой численностью учеников они могут быть помещены на доске или на первых партах в соответствии с хронологической последовательностью эпох. В больших классах учитель может разрезать составленные учениками кластеры и таблицы, тем самым, подготовить материал для обобщающей работы для четырех групп.

В качестве домашнего задания можно предложить ученикам обратиться к семейным воспоминаниям: «Расспросите ваших близких, как праздновался день 7 ноября (в стране, в школе, на предприятиях, дома), когда им было столько же лет, как вам сейчас? Запишите воспоминания ваших близких, по возможности, на диктофон или видео, либо составьте письменный протокол беседы». Таким образом, в центре домашнего задания школьников – день 7 ноября как *праздник*. Обращение к истории празднования годовщин тех или иных событий прошлого при изучении истории в школе одновременно стимулирует размышления старшеклассников о праздничной культуре современного российского общества, о круге тех людей, которых сегодня помнят и которыми гордятся, способствует становлению их социальной идентичности.

Обратим внимание, что изучение роли праздников в конструировании и трансляции исторической памяти является предметом внимательного изучения современных гуманитарных наук. В работах Н. Тумаркин, Б. Энкера показана роль советских праздников, в первую очередь 7 ноября, в формировании культа Ленина в Советском Союзе<sup>1</sup>. Работа М. Ральфа посвящена функциям массовых советских праздников, выявлению их специфических характеристик и анализу их роли в формировании социальных идентичностей<sup>2</sup>. С. Ю. Малышева подробно характеризует региональные вариации празднования «крас-

---

<sup>1</sup> Тумаркин Н. Ленин жив! Культ Ленина в Советской России. СПб., 1997; Энкер Б. Формирование культа Ленина в Советском Союзе. М., 2011.

<sup>2</sup> Ральф М. Советские массовые праздники. М., 2009.

ных дней календаря» в первые годы советской власти<sup>1</sup>. А. И. Щербинин обращается к истории идеологического конструирования праздника 7 ноября в контексте изучения матрицы восприятия политического времени в СССР<sup>2</sup>.

*Модель 3.* Информационно-исследовательский проект «1917 г. в исторической памяти современных россиян».

Данная модель урока позволяет включить школьников в исследовательскую деятельность по изучению феномена социальной памяти, познакомить старшеклассников с методом устного опроса как методом сбора исторической информации, а также с отдельными приемами статистической обработки и графического оформления результатов опроса.

В качестве опережающего домашнего задания ученикам предлагается провести опрос не менее трех человек, принадлежащих к разным поколениям, и зафиксировать его результаты в таких опросных карточках (рис. 4–5). В результате каждый ученик приносит на урок шесть заполненных карточек. Важно настроить учеников на запись ответов именно в тех формулировках, которые предлагают респонденты.

Возраст респондента		Пол	
Вопрос 1. <i>Какие события в истории нашей страны связаны с датой «1917 год»?</i>			
События:			
Вопрос 2. <i>Что из перечисленного оказало наибольшее воздействие на Ваши представления о прошлом?</i>			
Школьный курс истории			
Художественные исторические фильмы			
Воспоминания близких родственников – участников и современников событий			
Публикации в СМИ (газетах, журналах, порталах сети Интернет)			
Художественная литература			
Другое (указать, что именно)			

Рис. 4. Опросная карточка «1917 год в истории нашей страны»

<sup>1</sup> Малышева С. Ю. Советская праздничная культура в провинции: пространство, символы, исторические мифы (1917–1927). Казань, 2005.

<sup>2</sup> Щербинин А. И. «Красный день календаря»: формирование матрицы восприятия политического времени в России // Вестн. / Томск. гос. ун-т. Сер.: Философия, социология, политология. 2008. № 2. С. 52–69.

Возраст респондента		Пол	
Вопрос: «Что для Вас значат два дня в календаре – 4 ноября и 7 ноября? (продолжите фразы)»			
Фразы: Для меня 4 ноября – это... Для меня 7 ноября – это...			

Рис. 5. Опросная карточка «1917 год в истории нашей страны»

Обработка результатов опроса осуществляется на занятии в ходе групповой работы. Учитель обозначает на доске исследовательские вопросы, комментирует пути их решения, предлагает форму предъявления полученного результата; просит учеников сделать выбор вопроса и объединиться в группы. Для фиксации итогового результата работы групп необходимо подготовить к уроку фломастеры и напечатанные заготовки таблиц, рисунков, диаграмм.

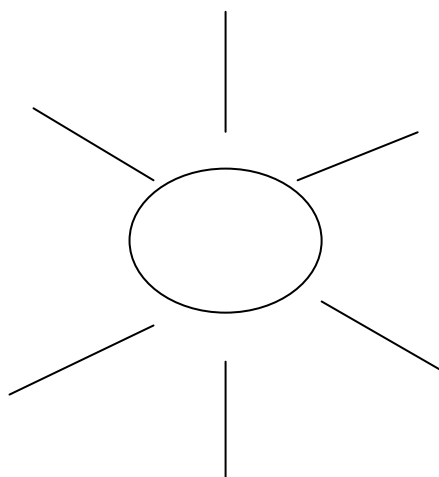
Варианты заданий для групп могут быть такими.

*Группа 1.* Распределите события 1917 г., названные респондентами, в хронологической последовательности и составьте их рейтинг: подсчитайте количество упоминаний в каждой возрастной группе. Представьте результаты своей работы в виде следующей статистической таблицы. Сделайте вывод.

#### Пять «главных» событий 1917 г. в истории России

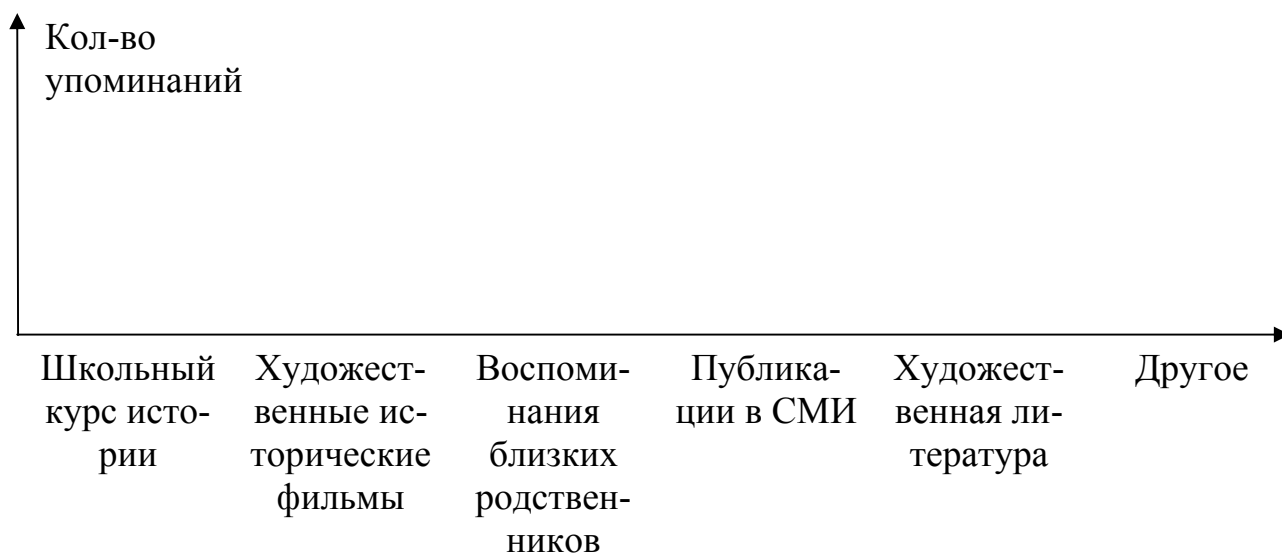
Рейтинг	Событие	Количество упоминаний			
		Все-го	По поколениям		
			сверстники	родители	бабушки и дедушки
1					
2					
3					
4					
5					

*Группа 2.* Изучая опросные карточки, составьте перечень интерпретаций (именований) событий октября 1917 г., предложенных респондентами. Сгруппируйте близкие по звучанию названия. Представьте результат своего исследования в виде схематического рисунка-кластера (рис. 6). Сделайте вывод.



Р и с . 6 . Интерпретации событий октября 1917 г.

*Группа 3.* Изучая опросные карточки, выявите, какой источник информации, по мнению респондентов, оказал наибольшее воздействие на становление их исторических представлений. Оформите результат своего исследования в виде столбчатой диаграммы (рис. 7). Сделайте вывод.



Р и с . 7 . Источники информации о прошлом для современных россиян

*Группа 4.* Составьте характеристику 4 ноября как даты в календаре современной России: выпишите упомянутые респондентами исторические факты, с которыми связан этот государственный праздник; составьте перечень оценочных суждений (эмоционально окрашенных прилагательных, глаголов, существительных), характеризующих отно-



шение респондента к этому дню. Результат работы группы представьте в виде двух перечней (рядов) – фактов и оценок. Сделайте вывод.

*Группа 5.* Составьте характеристику 7 ноября как даты в календаре современной России: выпишите упомянутые респондентами исторические факты, с которыми связан этот день; составьте перечень оценочных суждений (эмоционально окрашенных прилагательных, глаголов, существительных), характеризующих отношение респондента к этому дню. Результат работы группы представьте в виде двух перечней (рядов) – фактов и оценок. Сделайте вывод.

*Коллективное обсуждение результатов работы* групп призвано помочь каждому ученику обнаружить, насколько его представление о перечне «главных» событий 1917 г. совпало с результатами опроса, каков механизм «отбора» событий социальной памятью и почему именно эти события помнят современные россияне. Обсуждение результатов работы четвертой и пятой групп позволит обнаружить, какое событие современными россиянами осмысливается более полно, высказать предположения, почему. Как правило, в перечнях, составленных школьниками, преобладают факты. Это тоже может стать предметом обсуждения, ибо указывает на отсутствие у большинства респондентов эмоционального отношения к данным праздникам.

В качестве домашнего задания (последствия) ученикам предлагается обратиться к публикациям СМИ за 7 ноября нынешнего года и выявить, *что* и *как* журналисты пишут об этом дне в нашем современном календаре.

Таким образом, привлечение на школьные уроки материалов СМИ, содержащих разноречивые прочтения и оценки исторического прошлого, раздвигает границы источников учебного исторического познания, делая его открытым в информационную среду современного общества, позволяя школьникам обрести опыт взаимодействия с историей как частью публичного пространства («историей вокруг», «публичной историей»).

#### **1.4. РЕСУРС КОМПАРАТИВНОЙ СТРАТЕГИИ В ПРАКТИКЕ ШКОЛЬНОГО ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ТЕМЫ «РОССИЯ В ПЕРВОЙ ЧЕТВЕРТИ XVIII ВЕКА»)**

«Образование только тогда благотворно, когда ведет к пониманию действительности, которая нас окружает», – считал Василий Осипо-

вич Ключевский<sup>1</sup>. Для такого понимания необходимы многие составляющие образовательного результата и, прежде всего, наличие исследовательской стратегии у субъектов образовательного процесса. Одной из них является компаративная стратегия, согласующая сравнительные контексты прошлого и настоящего.

Путь поиска компаративной перспективы исследований является актуальным в междисциплинарном поле гуманитарных наук. В историческом научном сообществе «широко обсуждаемой проблемой является выбор критериев и теоретических оснований для сравнения»<sup>2</sup>. Ресурс применения компаративной стратегии в историческом познании ориентирует на согласование процессуальности и событийности исторической реальности. Теоретики компаративного подхода, декларируя фундаментальной проблемой исследования единство и многообразие человечества, обращают внимание на то, что «степень инновационности уникального исторического события ограничивается процессуальной принадлежностью данного момента Истории: к определенной традиции и к определенной стадии исторического процесса»<sup>3</sup>.

Компаративная перспектива исследования предполагает наличие сравнительно-типологического контекста периодизации исторических потоков и стремится интерпретировать историческую реальность как «всечеловеческий (глобальный) гипертекст, сотканный из ментальных актов человеческого сознания»<sup>4</sup>. Возможность «опираться на глобальное единство человека и человечества с его историко-антропологическими универсалиями», по мнению историка О. М. Медушевской, позволяет каждую эпоху и конкретную ситуацию человеческой деятельности включать в эволюционное целое исторического процесса<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> Ключевский В. О. Неопубликованные произведения. М., 1983. С. 112.

<sup>2</sup> Ретина Л. П. Историческая наука на рубеже XX–XXI вв.: социальные теории и историографическая практика. М., 2011. С. 223.

<sup>3</sup> Тюпа В. И. Историческая реальность и проблемы современной компаративистики. М., 2002. С. 7–8.

<sup>4</sup> Там же.

<sup>5</sup> Медушевская О. М. Историческая антропология и антропологически ориентированная история [Электронный ресурс]: общность источников познания в науках о человеке // Сайт Российского государственного гуманитарного университета. URL: <http://cmb.rsuh.ru/article.html?id=57957> (дата обращения: 05.01.2013).

### ***Постановка задачи исследования, его методологические и методические рамки.***

В настоящей главе коллективной монографии актуализируется практическая значимость компаративной стратегии в аспекте образовательных результатов, ведущих к овладению репертуаром коммуникативных стратегий учебного диалога. Например, в репертуарном перечне коммуникативных стратегий, разработанных авторами образовательной модели «Школа понимания: коммуникативная дидактика»<sup>1</sup>, наиболее продуктивной является стратегия развития. Продуктивным основанием для овладения данной стратегией, на наш взгляд, является применение компаративного подхода в школьной практике образования, поскольку сравнение выполняет функцию эвристической процедуры и создает новый контекст понимания. Такой подход открывает историку возможность развития предметного содержания в рамках универсального исторического процесса, где фактор времени (история события) несет новизну и уникальность. В этом, а не в самобытности и специфике (событие в истории: причины, специфика и следствия, оценка) теоретики компаративного подхода видят возможность рассматривать историческую реальность как глобальное единство человека (человечества) с его историко-антропологическими универсалиями, которые проявляются в факторе времени.

В работе «Компаративная стратегия интерпретации эпохи Петра I в историографии и в учебниках по истории в школьном российском образовании»<sup>2</sup> авторами настоящей главы выделены универсальные характеристики интеллектуального мира Нового времени (на примере темы «Россия первой четверти XVIII в.»), получившие различные варианты прочтения в историографии, и прослежен ресурс их востребованности в современном российском

---

<sup>1</sup> См.: Максимова Н. В., Троицкий Ю. Л. Коммуникативные стратегии в учебном диалоге // Образовательные системы современной России. М., 2010. С. 254–256; Троицкий Ю. Л.: 1) Принципы коммуникативной дидактики: преемственность или разрыв? // Современная дидактика и качество образования: обеспечение новых стандартов. Красноярск, 2010. С. 70–77; 2) Культура предметного мышления как основание дидактических инноваций // Современная дидактика... 2011. С. 101–108.

<sup>2</sup> Горьковская З. П., Лейбова Е. К. Компаративная стратегия интерпретации эпохи Петра I в историографии и в учебниках по истории в школьном российском образовании // Сибирский педагогический журнал. 2013. № 1. С. 100–108.

школьном образовании. В настоящем же разделе возможности компаративной стратегии прослеживаются в модели предложенного урока из раздела школьной программы 10 класса: «Россия первой четверти XVIII в.» и в авторской версии ридера, разработанного к уроку. Это обозначит еще один аспект согласования контекста интеллектуального ресурса исторической науки и практики преподавания истории в школе России.

Обратим внимание, что проблема интерпретации взаимодействия России и Европы в петровскую эпоху становления Российской империи находит отражение в практическом опыте разработки инновационных моделей уроков или современных интерактивных технологий, презентованных на различных образовательных форумах (например, на II Всероссийском съезде Ассоциации учителей истории и обществознания в Москве в 2012 г., на Сибирском образовательном форуме в Красноярске в 2013 г.). Это подтверждает востребованность данной темы в содержании школьного исторического образования.

В рамках государственных целевых установок, содержащихся в действующем образовательном стандарте среднего (полного) общего образования по истории (профильный уровень), эпоха Петра I должна раскрываться на уроках через следующие тематические единицы: «Петровские преобразования. Северная война. Провозглашение империи. Абсолютизм. Формирование чиновничье-бюрократического аппарата. Отмена патриаршества. Дворянство – господствующее сословие. Традиционные порядки и крепостничество в условиях развертывания модернизации. Дискуссии о месте и роли петровских реформ в истории России»<sup>1</sup>.

На уровне кодификатора элементов содержания ЕГЭ по истории к проверке на государственном экзамене в интересующем нас периоде привлекаются следующие единицы: Петровские преобразования. Абсолютизм. Формирование чиновничье-бюрократического аппарата. Традиционные порядки и крепостничество в условиях развертывания модернизации. Северная война. Провозглашение империи<sup>2</sup>. Как мы видим, формулировки абсолютно идентичные,

---

<sup>1</sup> Стандарт среднего (полного) общего образования по истории: профильный уровень // Преподавание истории и обществознания в школе. 2004. № 8. С. 7.

<sup>2</sup> Кодификатор элементов содержания и требований к уровню подготовки выпускников общеобразовательных учреждений для проведения единого государ-

стоит только обратить внимание на то, что ЕГЭ по истории проверяет базовый уровень знаний, но при этом является экзаменом по выбору, и сдают его преимущественно абитуриенты, ориентированные на поступление в профильный вуз. Что касается опубликованных во втором разделе кодификатора требований к уровню подготовки выпускников образовательных учреждений, проверяемому на ЕГЭ по истории, то они вполне логично вписаны в структуру экзаменационных заданий<sup>1</sup>.

Выборочно проанализировав содержание и формат заданий ЕГЭ по теме «Россия первой четверти XVIII в.», мы пришли к следующим наблюдениям. В заданиях, ориентированных на проверку знаниевого компонента, тематически преобладает история становления государственных институтов и таких сфер деятельности, как экономика и политика. Социальная и культурная сферы представлены в заданиях ЕГЭ, впрочем, как и в школьных учебниках по истории, в меньшей степени, при этом внимание сконцентрировано на появлении новых учреждений и преодолении отставания России от западных стран. Между тем, в соответствии с проектом государственного стандарта нового поколения, на первый план должны выходить именно социокультурные цели обучения. Обращает внимание тот факт, что в содержании вопросов обращено внимание на выявление специфики (отсталости) России, а не на процессы целостного контекста Нового времени. В заданиях, где предлагается работа с источниками, авторство текстов практически никогда не указывается. Такой подход не формирует навыков работы с текстом, убирает возможность присутствия авторской позиции в организации учебного диалога.

Зачастую в заданиях формата ЕГЭ имеет место несоответствие заявленного уровня сложности и проверяемых умений. Гораздо продуктивнее было бы проверить у школьников не умение извлекать информацию из источника или демонстрировать конкретные знания по вопросу, а способы работы с авторской позицией, предъявленной в тексте источника. Выявление авторской позиции позволит школьнику включить источник в смысловые контексты эпохи и интерпретировать его с позиций собственного понимания.

---

ственного экзамена по истории // История: документы, определяющие содержание контрольных измерительных материалов единого государственного экзамена. М., 2013. С. 29.

<sup>1</sup> Там же. С. 32.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что задания формата ЕГЭ в малой степени содержат ресурс компаративной перспективы при изучении прошлого. Нам представляется, что в школьной практике данная стратегия может быть востребована в большей степени для формирования личностной позиции ученика, предъявляемой в своих социальных и культурных практиках жизнедеятельности и, вместе с этим, для развития универсальных учебных действий.

Для аргументации данных суждений предлагается комментарий к авторскому уроку по теме: «Россия эпохи Петра I: встреча национального и европейского процессов развития». В ходе урока актуализируются исторический и историографический аспекты; выделяются смысловые контексты (критерии) интерпретации эпохи реформ Петра I в исследованиях, ориентированных на ресурс взаимодействия России и Европы в универсальной перспективе развития; прослеживаются варианты их применения на примере заявленной темы.

Компаративная перспектива исследования, как было отмечено выше, предполагает наличие сравнительно-типологического контекста периодизации исторических потоков. На уроке моделируется возможность интерпретировать целостный исторический процесс Нового времени в европейском и национальном контексте развития. Рассматривая проблему компаративного описания, исследователь Ю. Л. Троицкий делает вывод о том, что «сравнение как фундаментальная эвристическая процедура приводит к порождению новых смыслов, которых не было в сопоставляемых феноменах в отдельности. Приращение смысла происходит, вероятно, потому, что, благодаря сопоставлению, возникает новый контекст понимания за счет коннотативного шлейфа, который несут сравниваемые события и явления»<sup>1</sup>.

### ***Актуализация темы урока, его учебные задачи.***

Представим реализацию замысла урока в системе заданий и основных этапов деятельности<sup>2</sup>. *Актуализация темы* осуществлялась на основе следующего задания: «Отнеситесь к названию темы,

---

<sup>1</sup>Троицкий Ю. Л. Историческая компаративистика: эпистемология и наррация [Электронный ресурс] // Narratorium: междисциплинарный журнал. 2011. № 1/2. URL: <http://narratorium.rggu.ru/article.html?id=2027590> (дата обращения: 05.01.2013).

<sup>2</sup> Урок был апробирован на методическом фестивале «Урок XXI века» в рамках Международного инновационного форума «Интерра – 2013» (Новосибирск).

предложите ваши варианты ее понимания или иные формулировки темы урока». Задание позволяет прояснить востребованность образа прошлого и выявить ресурс сравнительных стратегий у современных школьников. В качестве уточняющих учитель может использовать такие вопросы: «Поясните, зачем нам актуализировать образ прошлого XVIII в. в нынешнем XXI в., ведь прошло уже около трех столетий с момента начала реформ Петра I?»; «Использовали ли вы в индивидуальной практике приемы сравнения современной действительности с каким-либо периодом истории?». Обратимся к мнениям историков, что они думают о приеме сравнения. (Ученикам предлагается подборка мнений о компаративной стратегии из работ историков.)

Данный этап урока позволил прояснить (выявить) *смысловые установки* для понимания темы урока.

1. Какие пространственные и временные измерения мы можем использовать в нашем сравнении? (Варианты измерения: Московское царство – Российская империя первой четверти XVIII в.; Российская империя первой четверти XVIII в. – Европа первой четверти XVIII в.; и др.).

2. Какие социокультурные смыслы и ценностные характеристики о жизни человека во времени мы можем выявить, и помогут ли они нам найти точки соприкосновения жизни человека начала XVIII в. и нашего современника? (Варианты: картина мира средневекового и нововременного человека; цель и метод; результат и цена; власть и общество; проблема политического лидера и др.).

3. Как формируется ваше оценочное суждение? Почему существует большой набор мнений и оценок в восприятии реформ первой четверти XVIII в.? (Варианты: выбор позиции, согласование различных точек зрения). Для аргументации оценочной позиции необходимо знание целостного исторического контекста развития (причин, предпосылок), фактов и хронологии (источников), результатов исторического процесса. Критерии, которые могут использоваться для обоснования своей позиции: событие – результат; Россия в собственном контексте развития – в мировом контексте развития; современник – потомок; ценностные ориентиры и нормы и др.).

*Учебная задача урока:* предложить критерии для адекватной и убедительной оценки реформ Петра I в контексте исторических процессов (российских и мировых, национальных и европейских) начала

XVIII в. и сформировать (прояснить, уточнить, выбрать) авторскую позицию в нашем диалоге, презентовать ее в виде социально-значимого проекта, актуализирующего образ прошлого в форме рекламного баннера.

Далее мы опишем этапы работы с учебной ситуацией (заданием).

***Первый этап работы с учебной ситуацией. Реконструкция образа Московского царства и Российской империи периода реформ Петра.***

Данный этап реализуется в интерактивном режиме. Погружение в ситуацию моделирования реальности истории Московского царства и Петровской эпохи осуществляется на основе существующих образов и фактов, зафиксированных в разных информационных источниках. Материал для работы (визуальный ряд, фрагменты источников, хронологические таблицы, карты и др.) организован учителем на smart board (интерактивной доске). В ходе обсуждения материалов слайдов и заданий к ним ученикам предлагалось дополнить значимые для понимания эпохи факты и события, пропущенные в используемой на уроке презентации (они отмечены на слайдах знаками вопроса).

**РЕКОНСТРУКЦИЯ ИСТОРИЧЕСКОГО КОНТЕКСТА**

Московское царство      Российская империя

*XVII век - "Бунташный век"*      *XVIII век - "Россия молодая"*



Рис. 1. Слайд 1

*Задание к слайду 1:* Предложите и прокомментируйте ваше понимание метафор, которые используются для обозначения эпох.



## РЕКОНСТРУКЦИЯ ИСТОРИЧЕСКОГО КОНТЕКСТА

Московское царство

Российская империя

### 1. Реформы государственного аппарата управления

Работа Боярской Думы

Заседание Сената



2. ???

Стрелецкое войско

Армия и флот



Рис. 2. Слайд 2

*Задания к слайду 2:* 1) Сформулируйте вторую линию сравнения. 2) Какие отличия эпох вы смогли уловить? (Предложите три характеристики). 3) Назовите направления изменений в жизни страны, предложенные в иллюстрациях.

## РЕКОНСТРУКЦИЯ ИСТОРИЧЕСКОГО КОНТЕКСТА

Московское царство

Российская империя

### 3. Законодательство



### 4. Принцип налогообложения (тягло)

Московское царство

???

Российская империя

Рис. 3. Слайд 3

Задания к слайду 3:1) Предложите ключевые для своих эпох, по вашему мнению, законодательства, утвержденные Алексеем Михайловичем и Петром I. 2) Вспомните изменения принципов налогообложения (тягла).

## РЕКОНСТРУКЦИЯ ИСТОРИЧЕСКОГО КОНТЕКСТА

### 5. Социальная структура

Московское царство

Российская империя



Рис. 4. Слайд 4

Задание к слайду 4: Смоделируйте социальную лестницу из предложенных вариантов сословий.

## РЕКОНСТРУКЦИЯ ИСТОРИЧЕСКОГО КОНТЕКСТА

Московское царство

Российская империя

### 6. Символы эпох



Столица - Москва



Столица - Санкт-Петербург



Храм



Ассамблея



Рис. 5. Слайд 5

Задание к слайду 5: Прокомментируйте и дополните символы власти изменяющихся культур.

## РЕКОНСТРУКЦИЯ ИСТОРИЧЕСКОГО КОНТЕКСТА

### 7. Территория государства

### Российская империя

#### Московское царство



Рис. 6. Слайд 6

Задание к слайду 6: Определите по картам векторы роста территории государства в разные эпохи.

## РЕКОНСТРУКЦИЯ ИСТОРИЧЕСКОГО КОНТЕКСТА

### 8. Хронология событий



"От деяний отца к деятельности сына"

1645 - 1676 гг. - правление Алексея Михайловича

1689 - 1725 гг. - правление Петра Алексеевича



1648 год - соляной бунт в Москве  
 1648 год - поход Семена Дежнева  
 1649 год - Соборное Уложение  
 1650 год - указ, запрещающий крестьянам торговую и ремесленную деятельность  
 1653 год - начало церковной реформы патриарха Никона  
 1654 год - Принятие решение о вхождении Украины в состав России  
 1654 - 1667 годы - Русско-польская война.  
 1656 - 1658 годы - Русско-шведская война  
 1658 год - сложение Никонем звания Патриарха  
 1662 год - "Медный бунт" в Москве  
 1667 год - Новоторговый устав  
 1670 - 1671 годы - восстание под предводительством Степана Разина

1695 - 1696 годы - Азовские походы  
 1697 год - "Великое посольство" Петра I в Западную Европу  
 1699 год - указ о переходе с 1 января 1700 года на летосчисление от Рождества Христова  
 1700 - 1721 годы - Северная война  
 1702 год - издание первой русской газеты "Ведомости"  
 1703 год - основание Санкт-Петербурга  
 1705 год - первый рекрутский набор  
 1711 год - учреждение Сената  
 1714 год - указ о единонаследии  
 1718 год - царевич Алексей приговорен к смерти  
 1721 год - учреждение Синода  
 1722 год - издание "Табели о рангах"

Рис. 7. Слайд 7

*Задание к слайду 7:* Выделите ключевые, по вашему мнению, события в деяниях отца и сына.

***Второй этап работы с учебной ситуацией. Работа с материалами ридера.***

Работа была организована в группах по 3–4 человека с опорой на ридеры. Содержание ридера включало подборку текстов разного уровня и вида, позволяющих организовать коммуникативную ситуацию, связанную с противоречивыми вариантами восприятия информации и оценочных суждений. Затруднение в рамках коммуникативной ситуации урока было связано не с выбором «правильного» или «неправильного» варианта, а с возможностью удержать замысел урока, проблематизировать и актуализировать тему на основе личного опыта. В связи с этим важной частью ридера являются разделы 2.3 и 2.4, содержащие мнения авторов учебников и версии учеников. Последние представляют позицию учеников, выполнявших учебную работу по теме: «Пётр для России или Россия для Петра?» в 1990–2010 гг. в разных школах Новосибирска, где преподавали авторы настоящего раздела. Учащиеся на уроке получают возможность выбора адекватного и убедительного мнения или согласования своей позиции с другими голосами и суждениями. При этом создаются условия для обогащения своей позиции, появления сомнения в ней или подкрепления ее новыми смысловыми контекстами понимания. Наличие источников позволяет «ввести в диалог» и авторский голос Петра I в сохранившихся версиях его изречений. Замысел ридера ориентирован на возможность его прочтения с позиции компаративной стратегии и способов сравнения России и Европы, Московского царства и Российской империи в целостном аспекте универсального пути истории.

Содержание ридера сгруппировано по следующим разделам:

I. Источники: 1.1. Изречения Петра I; 1.2. Записки современников и близких потомков; 1.3. Визуальные источники.

II. Варианты восприятия образа Петра: 2.1. Художественные произведения; 2.2. Мнения историков (историография); 2.3. Мнения авторов современных школьных учебников; 2.4. Версии школьников.

В целом содержание ридера, подготовленного разработчиками урока, предполагает формирование авторской позиции, которую ученикам можно аргументировано обосновать на основе такого задания:

«Поясните, как выстроена система аргументации в выбранных вами авторских позициях?».

На данном этапе урока была проведена промежуточная рефлексия. Ключевой вопрос учителя здесь: «К какому мнению вы пришли о том, почему в науке и обществе идет дискуссия об эпохе Петра I, и спор не утихает до сих пор? Представьте те историографические оценки, которые для вас являются актуальными и значимыми».

Приведем некоторые фрагменты текстов ридера из каждого его раздела, предъявляющих разные оптики восприятия проблемы.

### *1.1. Изречения Петра I*

«Врачую тело свое водами, а подданных – примерами; и в том, и в другом исцеление вижу медленное; всё решит время; на Бога полагаю надежду»<sup>1</sup>.

«Невежество, упрямство, коварство ополчались на меня всегда, с того самого времени, когда полезность в государство вводить и суровые нравы преобразовать намерение принял. Сии то суть тираны, а не я. Честных, трудолюбивых, повинующихся, разумных сынов отечества возвышаю и награждаю я, а непокорных и зловредных исправляю по необходимости. Пускай злость клеветет, но совесть моя честна»<sup>2</sup>.

«Легче всякое новое дело с Богом начать и окончать, нежели старое испорченное дело починивать!..»<sup>3</sup>.

### *1.2. Записки современников и близких потомков*

*Ф. Прокопович*<sup>4</sup>: «А о Петре ведали бы известно, что ему житие свое недорого, только бы жила Россия и российское благочестие, слава и благосостояние».

*Е. Дашкова*<sup>5</sup>: «Петра Первого, этого блестящего деспота, этого невежду, пожертвовавшего полезными учреждениями, законами, правами и привилегиями своих подданных ради его честолюбия, побудившего его всё сломать и всё заменить новым, независимо от того, полезно оно или нет, некоторые невежественные и льстивые иностранцы провозгласили создателем великой империи, задолго до него игравшей большую роль, чем та, которая выпала на ее долю в его царствование».

---

<sup>1</sup> Пётр Великий в его изречениях. М., 1991. С. 11.

<sup>2</sup> Там же. С. 20.

<sup>3</sup> Там же. С. 108.

<sup>4</sup> Цит. по: Петербург Петра I в иностранных описаниях. Л., 1991. С. 256.

<sup>5</sup> Дашкова Е. Записки 1743–1810 гг. М., 1987. С. 206.

1.3. Визуальные источники (рис. 8–11):



Рис. 8. Медный всадник. Э. Фальконе. Санкт-Петербург, 1782 г.



Рис. 9. Первое обучение царевича Петра Алексеевича. Ельваль, 1677 г.



Рис. 10. Император Пётр I за работой. В. Худояров, конец XIX в.



Рис. 11. Пётр I. Из цикла «Каменія истории». А. Николаев, 1990-е гг.

*Комментарий художника А. Николаева к портрету*<sup>1</sup>: «Казни стрельцов, казни и самосожжения раскольников, миллионы трупов, уложенных в качестве «фундамента» под столицу новой империи, наконец, казнь собственного сына – наследника престола – всё это делалось и совершалось ради призрачного и иллюзорного “блага Отечества”. <...> Да, Пётр, несомненно, оправдывает свое имя – “камень”... Он воистину был камнем... Только не тем камнем, который кладут в основание чего-либо, а тем, о который и по сию пору претыкаются люди российские и голову разбивают».

### *2.1. Мнения историков (историография)*

*Историк и политик П. Н. Милюков*<sup>2</sup>: «Уже при жизни Петра мы привыкли, следя за переменами в избранной нами области явлений, наблюдать реформы без реформатора. <...> Только люди, стоявшие дальше от дела, наивно отождествляли потом Петра с его реформой и подготовили тот взгляд, по которому Пётр был единственным творцом новой России».

*Историк С. М. Соловьёв*<sup>3</sup>: «Необходимость движения на новый путь была признана, обязанности при этом определились; народ поднялся и собрался в дорогу, но кого-то ждали; ждали вождя; вождь явился».

*Современный историк В. С. Парсамов*<sup>4</sup>: «Свое для Петра ассоциировалось не столько с европейским, сколько с общечеловеческим, а чужое с национальным... Отношение Петра и к Европе, и к России,

<sup>1</sup> «Каменія истории»: монологи художника Андрея Николаева на фоне своих картин // Родина. 1993. № 7. С. 84.

<sup>2</sup> *Милюков П. Н.* Государственное хозяйство России в первой четверти XVIII столетия и реформа Петра Великого. СПб., 1905. С. 542.

<sup>3</sup> *Соловьёв С. М.* История России с древнейших времен. М., 1991. Кн. 7, т. 14. С. 425.

<sup>4</sup> *Парсамов В. С.* В семиотическом пространстве русско-европейского диалога (XVIII – начало XIX в.) // Одиссей: человек в истории, 2001. М., 2001. С. 237.

достаточно простое на уровне идеологии, значительно усложнялось, когда речь шла о принятии конкретных решений. Здесь на первый план выдвигался принцип утилитарности».

*З. П. Горьковская, Е. К. Лейбова*<sup>1</sup>: «Реформирование России, начатое Петром I, уже современниками осознавалось не только как коренной перелом в жизни страны или ее переход от одного состояния в другое, но и как вхождение в интеллектуальный мир Европы: чтобы “не явиться”, по словам современников, “в зазор всему свету”. Пётр I активно решал задачи, чтобы изменить вектор развития и в целом восприятие образа России как влиятельного члена европейского сообщества».

### *2.2. Мнения авторов современных школьных учебников*

*А. Н. Сахаров, А. Н. Боханов*<sup>2</sup>: «Однако русский царь либо враждебно, либо равнодушно отнесся к европейским демократическим традициям – парламенту, системе народного представительства, выборам. Свобода личности, гражданские свободы, свобода предпринимательства – эти понятия остались для него чуждыми, а именно они лежали в основе европейского прогресса. Он же видел себя российским самодержцем».

*Н. И. Павленко, И. Л. Андреев, Л. М. Ляшенко*<sup>3</sup>: «Благодаря усилиям Петра модернизация в России приняла характер европеизации, итогом которой стало вхождение России в круг ведущих европейских держав. <...> С победой светского мировоззрения произошло культурное сближение с Европой».

### *2.3. Версии новосибирских школьников*

*Владимир Ч., 10 класс, школа № 98, 1992 г.*: «Если Россию представить в идее автомобиля, то Пётр – водитель, чиновники и дворяне – органы управления (рычаги), а двигатель (то, что лежит под капотом) – это народ. Понятно, что без водителя машина не сдвинется с места или, спущенная по инерции, врежется в первый же столб, но без двигателя машина будет стоять вечно, пока не превратится в пыль. Так и с государством».

*Алексей Л., 11 класс, гимназия № 1, 1996 г.*: «Пётр, как и всякий другой человек, – порождение эпохи. И то, что в России появился сильный жестокий государь, имело свои причины. <...> Эти реформы

---

<sup>1</sup> Горьковская З. П., Лейбова Е. К. Указ. соч. С. 101.

<sup>2</sup> Сахаров А. Н., Боханов А. Н. История России, XVII–XIX вв.: 10 класс. М., 2007. С. 116.

<sup>3</sup> Павленко Н. И., Андреев И. Л., Ляшенко Л. М. История России с древнейших времен до конца XIX в.: 10 класс. М., 2012. С. 172.



удачно соединились с европейскими качествами образованного человека, который работает по-европейски, но думает по-русски. <...> Его действия, безусловно, не могли быть адекватно оценены современниками. Нужна позиция исторического опыта».

*Евгений М., 11 класс, гимназия № 1, 1996 г.:* «Любое царствование нужно рассматривать в контексте окружающих его в то время, а также предыдущих и будущих времен. В этом смысле царствование Петра I и его преобразования, безусловно, являются логическим завершением исторической перспективы. <...> Россия создала Петра, история подготовила его реформы, он лишь догнал время и ускорил ход истории».

*Татьяна С., 10 класс, лицей № 9, 1999 г.:* «Пётр I унизил российскую самосознательность, но этим унижением спас ее от неминуемой гибели. Он насильно повернул Россию лицом к Западу и спас ее от удара в спину. России очень повезло, что у ее руля оказался европеец именно тогда, когда это было нужно... С высоты своего роста, посмотрев на свое отечество, Пётр, наверняка, сказал: «За дело, с богом, к переменам!»... Знания же в России было мало, а учеников много. Пётр стал учителем, а Россия школой – школой мудрости, накопленной веками».

*Елена С., 10 класс, лицей № 9, 1999 г.:* «Пётр являл собой один из примеров ярчайшего антирусифицированного направления в национальной политике. Он судил человека по его качествам, а не по принадлежности к православию. <...> Он не только “прорубил окно в Европу” в буквальном смысле слова, но и сделал всё от него зависящее, чтобы Россия стала европейской, в смысле цивилизации, страной. <...> Корабль “Россия” выходил из тихой гавани в Мировой океан».

*Елена Л., 11 класс, лицей № 9, 2002 г.:* «Получается, что эпоха Петра Великого есть эпоха великого нигилизма, где высшие ценности теряют свою ценность. Россия, ища себя там (на Западе), потеряла себя здесь».

### ***Третий этап работы с учебной ситуацией. Диагностика образовательного результата.***

Ученикам было предложено выразить свою авторскую позицию через создание социального проекта (рекламного баннера), актуализирующего образ эпохи Петра I в контексте исторических процессов развития государства Российского.

Уточним условия выполнения задания: предложить визуальный образ Петра Великого как символа эпохи (выбрать из образов, предложенных в ридере, или нарисовать свой); выбрать цветовую палитру;

выбрать символы и знаки; определить слоган и презентовать образовательный продукт. Основания для выполнения задания заложены в материалах ридера и (или) могут быть привнесены в ходе урока, а также сформироваться в индивидуальном опыте авторов учебного диалога.

Для того, чтобы ученикам было понятно, какими могут быть баннеры, актуализирующие и презентующие образ прошлого, на уроке демонстрируются варианты баннеров, выполненных студентами НГПУ. Урок завершается представлением диагностического задания. В качестве домашнего задания предлагается дополнить баннер. Демонстрируем два варианта из числа баннеров, использованных на уроке для показа в качестве образца и актуализации деятельности школьников (рис. 12).



Рис. 12. Образцы баннеров, выполненных студентами НГПУ

В итоге можно констатировать следующее. Опыт представленного нами урока позволяет говорить не столько о необходимости применения метода сравнения для выделения специфики национальной истории (один из вариантов прочтения компаративной стратегии – это сравнение для выделения общего и особенного), сколько для понимания компаративного ресурса, показывающего уникальность исторического процесса. Именно в этом согласовании и открывается возможность проявления общечеловеческих смысловых контекстов опыта прошлого для современного школьника в глобальном информационном обществе, обнаруживается единство и многообразие человечества с его историко-антропологическими универсалиями. Если фактор времени (предъявляемый темой урока) несет новизну и актуальность для учебного диалога, то именно в этом, а не только в событийной логике истории, формируются основания для продуктивного взаимодействия субъектов образовательного процесса.

---

## Раздел 2. ПРИМЕНЕНИЕ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ НОВЫХ ВИДОВ ИСТОРИЧЕСКИХ ИСТОЧНИКОВ

### 2.1. «ДРУЖНО СТРАНА И РАСТЕТ, И ПОЕТ»: ОБРАЩЕНИЕ К СОВЕТСКОЙ ПЕСНЕ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ В ВУЗЕ

#### *МОТИВация обращения к теме.*

Искусствоведом Марией Раку верно замечено: «“Формовка советского человека” повседневно осуществлялась на улицах городов и деревень под звуки, лившиеся из репродукторов, доносившиеся из общественных садов и с площадей. Песня, заполнявшая звуковое пространство советской жизни благодаря интенсивной радиофикации, создавала тот воздух будней и праздников, которым дышал и в котором рос советский человек»<sup>1</sup>. Понимание феномена «советского человека», его картины мира, особенностей социального поведения, реконструкция властных проектов создания «нового человека» невозможны без обращения к советской песне. Массовая песня советской эпохи, с одной стороны, являлась одним из основных институтов идеологического воздействия на человека, мощным средством формирования советской идентичности, с другой же, отражала и базовые ценности новой социальной общности под названием «советский народ», и архетипические мифы, влиявшие на социальные практики.

---

<sup>1</sup> Раку М. Поиски советской идентичности в музыкальной культуре 1930–1940-х гг. [Электронный ресурс]: лиризация дискурса // Новое литературное обозрение (далее – НЛО). 2009. № 100. URL: <http://magazines.russ.ru/nlo/2009/100/ra15.html> (дата обращения: 05.09.2013).

Насколько нам известно, в практике преподавания истории в школе и вузе до настоящего времени, несмотря на большой интерес к советской песне как уникальному и многоплановому историческому источнику, проявляемый современными гуманитариями, востребован главным образом ее эмоциональный потенциал. Песня чаще является иллюстрацией, музыкальным дополнением материала, полученного на основе анализа других источников, нежели самостоятельным объектом учебных и научных исследований.

Понимая объективные сложности привлечения песен как формы вокальной музыки, объединяющей поэтический текст с запоминающейся мелодией, для реконструкции советского прошлого, связанные с ситуацией поиска методологических, методических, источниковедческих оснований для такого привлечения, мы хотим поделиться собственным опытом обращения к песням при изучении различных аспектов советской истории. Наша предметная специализация дает возможность выяснить источниковый потенциал песен с двух позиций: историка (в рамках курса по выбору «Социальная история России XIX–XX вв.») и специалиста по теории и методике обучения истории. Разные методологические и тематические предпочтения авторов настоящей главы монографии позволяют сфокусировать внимание на песне: 1) как на средстве формирования советской идентичности и форме воплощения идеологических мифов (для этой цели мы привлекаем песни 1930-х гг.); 2) как на источнике хранения и трансляции культурной памяти (здесь мы обратимся к песням о Великой Отечественной войне, написанным в послевоенное время).

### ***Историографическая рамка.***

Советская песня является объектом пристального внимания исследователей, пожалуй, с самого момента возникновения. Ее истории посвящены коллективные монографии, многочисленные труды А. Н. Сохора, Т. В. Чередниченко и др.<sup>1</sup> Однако мы сосредоточим свое внимание лишь на тех работах, которые стали для нас отправными. В по-

---

<sup>1</sup> История русской советской музыки. М., 1963. Т. 4; Русская советская эстрада, 1930–1945: очерки истории. М., 1976; *Сохор А. Н.* 1) Русская советская песня. Л., 1959; 2) Воспитательная роль музыки. Л., 1962; 3) О музыке серьезной и легкой. Л., 1964; 4) Статьи о советской музыке. Л., 1974; *Чередниченко Т. В.* Между «Брежневым» и «Пугачёвой»: типология советской массовой культуры. М., 1993; и др.

следние десятилетия в связи с общим исследовательским интересом к феномену «советского» появилось достаточно большое количество статей, посвященных массовой песне сталинской эпохи. Большое влияние на их содержание оказали идеи, сформулированные Х. Гюнтером и Е. Добренко на рубеже XX–XXI вв.

Ханс Гюнтер выделил ключевые архетипы советской культуры, актуализированные в государственной мифологии и воплощенные в литературе, публицистике, изобразительном искусстве, архитектуре, кинематографе и песне. В их числе – архетипы Героя, «Большой семьи», Врага, Мудрого отца, Родины-матери<sup>1</sup>. Рассматривая массовую песню 1930-х гг. как один из основных инструментов формирования советской мифологии, исследователь раскрывает содержание отдельных мифов на примере создания архетипа Родины-матери. По его мнению, с 1934 г., после выхода на экраны страны комедии Г. Александрова «Веселые ребята» с песнями на слова В. И. Лебедева-Кумача и музыку И. О. Дунаевского, песенное начало вытесняет идеологически насыщенную революционную музыку 1920-х гг.

Гюнтер указывает на то, что «новые» песни – «бессюжетные тексты лирического склада, где отсутствует или, по крайней мере, почти снимается эпическое начало. Вместо действия и действующих персонажей доминирует описание эмоционально насыщенных картин родины. В большинстве случаев мы имеем дело с лирическим “мы”, которое отличается от коллективного субъекта пролетарской поэзии тем, что означает весь советский народ, понимаемый как “общее тело”, как “сверхорганизм”. Это “мы” предстает не в форме классово и идеологически гомогенного коллектива, но как содружество... Пространственная модель массовой песни в общих чертах повторяет общую структуру мифа советского пространства. Однако... она обладает своей спецификой. В центре находится образ Родины, который предстает в разных видах, но который всегда связан с материнским началом. Родина – это огромное женское тело, которое воплощает основу жизни народа. По отношению к Родине-матери народу отводится роль героических сыновей и дочерей»<sup>2</sup>.

Представляется значимым наблюдение исследователя о том, что женственная природа песенного жанра не только противоречит поли-

---

<sup>1</sup> Гюнтер Х. Архетипы советской культуры // Соцреалистический канон. СПб., 2000. С. 764–779.

<sup>2</sup> Там же. С. 772.

тической терминологии, но и значительно ограничивает роль образа отца в массовой песне. Несмотря на упоминание Сталина в лирической песне, отцовский архетип не может занимать доминантное место в лирической песне и поэтому часто присутствует лишь метафорически или имплицитно. Мы разделяем и вывод Х. Гюнтера о том, что массовая песня рождается из глубоких пластов общественной психики, но не на основе одних идеологических лозунгов, ее подъем объясняется глубинным сдвигом в психо-мифологической атмосфере советского общества и комплексом оптимистических ощущений, волной хлынувших в советскую культуру, начиная с 1934 г.<sup>1</sup>

Предложенная Х. Гюнтером типология архетипов сталинской мифологии была развита К. Брюггеманн, подробно охарактеризовавшей воплощение мифа о «большой советской семье» в массовой песне 1930-х гг.<sup>2</sup> Предпринятый автором анализ текстов песен эпохи «большого террора» позволил определить, как в песнях отражено содержательное наполнение концепта «советский народ», как формулируется идентификационная граница между «нашими» и «не нашими» (читай: между светом и тьмой, добром и злом). Продуктивным является вывод исследовательницы, сделанный на основе анализа знаменитых «Марша энтузиастов» и «Марша веселых ребят» о том, что культ молодости в массовой лирической песне был связан с культивированием социального инфантилизма, когда советские граждане идентифицировались как дети по отношению к родителям (Родине-матери и Сталину-отцу).

Плодотворной для изучения советской песни оказалась идея Е. Добренко о грандиозном культурном проекте идеологии по «формовке нового советского человека» как человека политически ориентированного и разделяющего ценности нового общественного строя, через «формовку» советского читателя<sup>3</sup>. Как утверждает Добренко, согласно «общественно-преобразующей» доктрине, лежащей в основании

---

<sup>1</sup> Там же. С. 774.

<sup>2</sup> Брюггеманн К. Миф о «большой советской семье» в массовых песнях 1930-х гг., или Советский Союз как поющий пионерский лагерь [Электронный ресурс] // Daugavpils Universitātes Humanitārās fakultātes XII Zinātnisko lasījumu materiāli. Vēsture. VI sējums, I daļa. Daugavpils, 2003. URL: <http://www.historia.lv/publikacijas/konf/daugp/012/1dala/brigeman.htm> (дата обращения: 23.08.2013).

<sup>3</sup> Добренко Е. Формовка советского читателя: социальные и эстетические предпосылки рецепции советской литературы. СПб., 1997.

соцреализма, читатель – это, прежде всего, объект преобразования, формовки. Он – существенная часть политико-эстетического проекта, радикально обращенного к реципиенту. И, в конечном счете, функция советской литературы (как и всей советской культуры) состояла именно в этой «перековке человеческого материала». В классическом сталинском определении советских писателей как «инженеров человеческих душ» подчеркивается именно эта обращенность эстетической деятельности на читателя<sup>1</sup>.

М. Г. Раку, взяв на вооружение идею изучения проекта «формовки советского человека», проследила, как он реализовался в массовой песне и опере 1930-х гг. и каковы были черты портрета того «советского слушателя», который, по-видимому, оказывал влияние на формирование этих жанров в советской культуре, невзирая на почти тотальный идеологический контроль, которому она подвергалась<sup>2</sup>. Нами были учтены следующие выводы исследовательницы: 1) о «хорошем ренессансе» в России, начавшемся в социал-демократической среде и получившем свое развитие в 1920-е гг., как важнейшем условии музыкальной социализации советских людей; 2) о попытках Российской ассоциации пролетарских музыкантов по созданию и популяризации «новой» революционной песни и о причинах их неэффективности; 3) о мероприятиях партии и комсомола по созданию «новой» массовой лирической песни и «официальной» версии их задач и функций; 4) о компенсаторном воздействии песен на массовое сознание в годы «Большого террора»; 5) о доминировании любовно-лирического начала в песнях 1930-х гг. над эпически-героическим; 6) о вариантах самоидентификации, которые предлагались слушателям лирических песен.

Для определения методов содержательного анализа советских песен представляется важной статья К. А. Богданова, посвященная колыбельным песням 1930–1950-х гг.<sup>3</sup> Исследователь раскрывает политический и культурный контексты популяризации колыбельных, предпринимает их дискурсный анализ, характеризует ключевые образы и метафоры, которые они репрезентировали, показывает причины

---

<sup>1</sup> Там же. С. 10.

<sup>2</sup> Раку М. Указ. соч.

<sup>3</sup> Богданов К. А. Право на сон и условные рефлексy [Электронный ресурс]: колыбельные песни в советской культуре (1930–1950-е гг.) // НЛО. 2007. № 86. URL: <http://magazines.russ.ru/nlo/2007/86/bo1.html> (дата обращения: 01.09.2013).



«ревизии» жанра колыбельных песен после «Великого перелома». Наиболее значимо, с нашей точки зрения, стремление автора выявить как можно больше контекстов обращения к колыбельным разным акторов культурной жизни сталинской эпохи (партийных идеологов, литераторов, композиторов, кинематографистов), показать связь метафор сна и пробуждения в колыбельных с экспериментами по созданию «нового человека» в науке, кинематографе, литературе.

С. Г. Леонтьевой (Маслинской) выявлено место детской песни в литературе пионерской организации, предпринято сравнение ключевых слов-маркеров и речевых стратегий, при помощи которых осуществлялось воспитательное воздействие на ребенка в нормативных документах пионерской организации, речевках, девизах и песнях, показано место песни в пионерской обрядности<sup>1</sup>.

Мобилизационный потенциал советской песни подробно охарактеризован М. Шаровой, убедительно доказавшей влияние идеологического заказа на производство массовой советской песни, на эволюцию представлений о «внешнем враге» и содержательное наполнение «милитаристских» метафор в 1920–1930-е гг.<sup>2</sup>

Таким образом, на сегодняшний момент созданы теоретические основания для обращения к содержательному анализу песен в практике преподавания исторических дисциплин и методики обучения истории на исторических факультетах университетов.

### ***«Счастье берем по праву, и жарко любим и поем, как дети»: изучение песен 1930–1940-х гг. в курсе социальной истории России.***

По нашему мнению, советские песни являются доступным и важным источником изучения социальной истории России новейшего времени. Они не только позволяют расширить представления студентов о картине мира, системе ценностей советских людей, понять задачи и способы идеологического программирования населения, но и «почув-

---

<sup>1</sup> Леонтьева С. Г. 1) Поэзия пионерских праздников // Детский сборник: статьи по детской литературе и антропологии детства. М., 2003. С. 28–41; 2) Пионер – всем пример [Электронный ресурс] // Отечественные записки. 2004. № 3 (18). URL: <http://www.strana-oz.ru/2004/3/pioner----vsem-primer> (дата обращения: 01.09.2013); и др.

<sup>2</sup> Шарова М. «Контурсы грядущей войны» в советской литературе 1930-х гг. [Электронный ресурс] // Правда Виктора Суворова – 2: восстанавливая историю Второй Мировой. М., 2007. URL: [http://militera.lib.ru/research/pravda\\_vs-2/10.html#](http://militera.lib.ru/research/pravda_vs-2/10.html#) (дата обращения: 01.09.2013).

ствовать» «эмоциональный» фон и ритм эпохи, попытаться расшифровать ее ключевые символы и мифы. Мы предлагаем два варианта тематики практических занятий, проведенных в Институте истории, гуманитарного и социального образования НГПУ в 2011–2013 гг.

Ключевыми проблемами, которые обсуждались во время всех практических занятий, были вопросы о том, является ли совпадением начало «Большого террора» и расцвет массовой лирической песни; каковы функции песни при тоталитарном режиме; является ли песня изучаемой эпохи реализацией «госзаказа на счастье» или она на самом деле репрезентирует непосредственный и искренний оптимизм советских людей; каков дидактический потенциал массовой песни.

***Практическое занятие «Массовые песни 1930-х гг.  
как инструмент формирования социальных идентичностей  
советского человека»***

*Вопросы для обсуждения*

1. Исторический контекст создания массовой лирической песни 1930-х гг.
2. Исследователи о вариантах типологии массовой песни.
3. Образы адресатов и адресантов советской песни в годы «Большого террора».
4. Структура «Большой семьи» в песнях «для взрослых».
5. Советские люди 1930-х гг. о влиянии массовой советской песни на их картину мира и социальные практики.

*Литература*

*а) основная*

Гюнтер Х. Архетипы советской культуры // Соцреалистический канон. СПб., 2000. С. 764–779.

Раку М. Поиски советской идентичности в музыкальной культуре 1930–1940-х годов: лиризация дискурса [Электронный ресурс] // НЛО. 2009. № 100. URL: <http://magazines.russ.ru/nlo/2009/100/ra15.html> (дата обращения: 05.09.2013).

Розинер Ф. Я. Советская волшебная массовая песня // Соцреалистический канон. С.1007–1009.

Тяжелникова В. С. Советская песня и формирование новой идентичности // Отечественная история. 2002. № 1. С. 174–181.

Фицпатрик Ш. Повседневный сталинизм: социальная история Советской России в 30-е гг.: город. М., 2000.

*б) дополнительная*

Бочаров А. Г. Советская массовая песня. М., 1956.

Гюнтер Х. Большая семья // Искусство кино. 1996. № 4. С. 103–108.

Гюнтер Х. Сталинские соколы: (анализ мифа 30-х гг.) // Вопросы литературы. 1991. № 11/12. С. 122–141.

Гюнтер Х. Тоталитарная народность и ее источники // Русский текст. 1996. № 4. С. 45–61.

Добренко Е. Формовка советского читателя: социальные и эстетические предпосылки рецепции советской литературы. СПб., 1997.

Лебина Н. Б. Повседневная жизнь советского города: нормы и аномалии, 1920–1930 гг. СПб., 1999.

Морозов А. И. Конец утопии: из истории искусства в СССР 1930-х гг. М., 1995.

Паперный В. Культура «Два». Ann Arbor, 1985.

Плаггенборг Ш. Революция и культура: культурные ориентиры в период между Октябрьской революцией и эпохой сталинизма / пер. с нем. И. Карташевой. СПб., 2000.

Постоутенко К. Исторический оптимизм как модус сталинской культуры // Соцреалистический канон. С. 481–491.

Сохор А. Н. Русская советская песня. Л., 1959. Гл. 6.

Энценсбергер М. Сказка и быль в советский музыкальной кинокомедии: («Светлый путь» Г. В. Александрова) // Киноведческие записки. 1992. № 13. С. 107–119.

### *Источники*

#### *а) аудиовизуальные*

Кинофильмы «Веселые ребята» (1934 г., режиссер Г. А. Александров, сценаристы Н. Р. Эрдман, В. З. Масс, Г. В. Александров, композитор И. О. Дунаевский); «Цирк» (1936 г., режиссер Г. В. Александров, сценаристы И. Ильф, Е. Петров, В. П. Катаев, композитор И. О. Дунаевский).

#### *б) аудиоматериалы*

Аудиозаписи песен «Марш веселых ребят» (1934 г., стихи В. И. Лебедева-Кумача, музыка И. О. Дунаевского); «Песня о Родине» (1935 г., стихи В. И. Лебедева-Кумача, музыка И. О. Дунаевского); «Спортивный марш» (1937 г., стихи В. И. Лебедева-Кумача, музыка И. О. Дунаевского); «Марш энтузиастов» (1940 г., стихи А. д'Актиля, музыка И. О. Дунаевского); «Катюша» (1939 г., стихи М. В. Исаковского, музыка М. И. Блантера).

#### *в) тексты песен*

Избранные песни. М., 1939.

Массовые песни: для пения (соло, хор) без сопровождения. Л., 1938.

Песни для хора без сопровождения: музыка И. О. Дунаевского, тексты В. И. Лебедева-Кумача. М., 1937.

Сборник песен советских композиторов. Л., 1938.

Цвети, страна советская: песенник. М., 1967.

#### *г) мемуарная литература*

Утёсов Л. О. С песней по жизни. М., 1961.

Утёсов Л. О. Спасибо, сердце: воспоминания, встречи, раздумья. М., 2006.

Эренбург И. Г. Люди, годы, жизнь // Собр. соч.: в 9 т. М., 1967. Т. 9.

### *Предварительное («домашнее») задание (по группам)*

*1 группа.* Подготовить ридер с отрывками из текстов песен по теме «Образ отца в массовой лирической песне 1930-х гг.» и вопросами к ним, а также сделать подборки аудио- и видеофрагментов по данной теме.

*2 группа.* Подготовить ридер с отрывками из текстов песен по теме «Родина-мать в песне 1930-х гг.» и вопросами к ним, а также сделать подборки аудио- и видеофрагментов по данной теме.

*3 группа.* Составить ридер с отрывками из текстов песен по теме «Герои страны Советов в песне 1930-х гг.» и вопросами к ним, а также сделать подборки аудио- и видеофрагментов по данной теме.

*4 группа.* Подготовить ридер с фрагментами из воспоминаний о 1930-х гг., в которых упоминается о песнях, и сделать подборку фотографий с изображениями поющих людей изучаемой эпохи.

*5 группа.* Составить вопросы, провести и сделать аудио- или видеозапись интервью с человеком, чья социализация пришлась на 1930-е гг., посвященное песням его юности.

### *Задания на практическом занятии*

1. Охарактеризуйте политический, экономический, социальный и культурный контексты появления массовой лирической песни 1930-х гг.

2. Выявите эволюцию представлений партийных и комсомольских организаций о том, какой должна быть «настоящая советская песня», обращая внимание на расхождения в интерпретации задач «новой песни» у разных акторов политического процесса в СССР.

3. Проиллюстрируйте, опираясь на аудиозаписи или фрагменты кинофильмов, варианты типологии советских песен. Постарайтесь отрефлексировать потенциал их эмоционально-психологического воздействия на слушателей.

4. На основе анализа ридеров, аудио- и видеофрагментов, подготовленных сокурсниками (1–3 группами), сделайте вывод о структуре «Большой семьи», репрезентировавшейся в массовой песне.

5. На основе материалов, собранных 4 и 5 группами, сформулируйте свою версию восприятия массовых песен изучаемой эпохи советскими людьми 1930-х гг.

6. Напишите эссе на тему: «Одновременное начало “Большого террора” и рождение массовой лирической песни: совпадение или закономерность?».

### ***Практическое занятие «Пионерская песня как источник изучения социальной истории 1920–1940-х гг.»***

#### *Вопросы для обсуждения*

1. Исторический контекст создания детских песен изучаемой эпохи.
2. Детская песня как инструмент формирования советской идентичности.
3. Герои и антигерои пионерской песни.

4. Место песни в социокультурном пространстве советского детства: школа, пионерский лагерь, пионерская дружина.

### *Литература*

#### *а) основная*

Богданов К. А. Право на сон и условные рефлексy: колыбельные песни в советской культуре (1930–1950-е гг.) [Электронный ресурс] // НЛО. 2007. № 86. URL: <http://magazines.russ.ru/nlo/2007/86/bo1.html> (дата обращения: 01.09.2013).

Добренко Е. «Всё лучшее – детям»: (тоталитарная культура и мир детства) // Wiener Slawistischer Almanach. 1992. № 29. S. 159–174.

Добренко Е. Соцреализм и мир детства // Соцреалистический канон. С. 31–40.

Душечкина Е. В. «Если песенка всюду поется...» // Elementa: Journal of Slavic Studies and Comparative Cultural Semiotics. Harwood Academic Publisher, 2000. Vol. 4, № 3. P. 223–235.

Леонтьева С. Г. Песня в пионерской обрядности [Электронный ресурс]. URL: <http://ethnocolocol.ru/load/pesnjarionerobtjad/6-1-0-568> (дата обращения: 02.09.2013).

#### *б) дополнительная*

Башарин А. С. Песенный репертуар пионерлагерей: «пионерские» песни и «пионерские» варианты // Традиция в фольклоре и литературе. СПб., 2000. С. 105–121.

Булгакова О. Повелитель картин – Сталин и кино, Сталин в кино // Агитация за счастье. С. 65–70.

Дружников Ю. Доносчик 001, или Вознесение Павлика Морозова. М., 1995.

Келли К. Товарищ Павлик: взлет и падение советского мальчика-героя. М., 2009.

Куляпин А. И., Скубач О. А. В стране советской жить: мифология повседневной жизни 1920–1950 гг. // Критика и семиотика. 2007. Вып. 11. С. 280–352.

Леонтьева С. Г. Жизнеописание пионера-героя: текстовая традиция и ритуальный контекст // Современная российская мифология. М., 2005. С. 89–123.

Леонтьева С. Г. Поэзия пионерских праздников // Детский сборник: статьи по детской литературе и антропологии детства. М., 2003. С. 28–41.

Леонтьева С. Г. Пионер – всем пример [Электронный ресурс] // Отечественные записки. 2004. № 3 (18). URL: <http://www.strana-oz.ru/2004/3/pioner----vsem-primer> (дата обращения: 16.09.2013).

Тумаркин Н. Ленин жив!: Культ Ленина в советской России. СПб., 1997.

Шерель А. Аудиокультура XX в.: история, эстетические закономерности, особенности влияния на аудиторию: очерки. М., 2004.

Штейнер Е. Авангард и построение нового человека: искусство детской книги 1920-х гг. М., 2002.

Clark K. Soviet Novel: History as Ritual. Chicago, 1981.

Edmunds N. The Soviet Proletarian Music Movement. Oxford, 2000. P. 18–38.

Nelson A. Music for the Revolution: Russian Musicians and Soviet Power, 1917–1932. University Park, 2004.

## *Источники*

### *а) аудиовизуальные*

Документальный фильм «День в Артеке» (1939 г., режиссер, сценарист и оператор Ж. Мартов).

### *б) аудиоматериалы*

Аудиозаписи песен «Артек» (1940 г., стихи С. В. Михалкова, музыка М. Иорданского); «Веселое звено» (1937 г., стихи С. В. Михалкова, музыка М. И. Блантера); «Веселый ветер» (1936 г., стихи В. И. Лебедева-Кумача, музыка И. О. Дунаевского); «Взвейтесь кострами» (1922 г., стихи А. А. Жарова, музыка С. Дешкина); «Возьмем винтовки новые» (1940 г., стихи В. В. Маяковского, музыка Л. А. Шварца); «Гори, наша радость» (1938 г., стихи А. А. Жаркова, музыка Б. С. Шехтера); «Кем ты будешь?» (1938 г., стихи С. Я. Алымова, музыка Е. Э. Жарковского); «Колыбельная» (1949 г., стихи М. В. Исаковского, музыка М. И. Блантера).

### *в) тексты вышеназванных пионерских песен*

### *г) законы юных пионеров 1920–1930-х гг.*

Всесоюзная пионерская организация им. В. И. Ленина: документы и материалы / сост. В. Д. Шмитков; общ. ред. А. В. Федуловой. М., 1981.

Документы ЦК КПСС и ЦК ВЛКСМ о работе Всесоюзной пионерской организации им. В. И. Ленина. М., 1970.

Памятка пионера-школьника. М., 1928.

Памятка юного пионера / под ред. В. Зорина. М., 1924.

Положение о Детской коммунистической организации юных пионеров им. Ленина. М., 1954.

Савельев Л. Пионерский устав. М.; Л., 1926.

Сорокин В. Законы и обычаи юных пионеров: что должен всегда знать, помнить и делать каждый пионер. Л., 1925.

## *Задания к текстам песен*

1. Назовите основные темы, отраженные в пионерской песне.
2. Выделите слова-маркеры и ключевые метафоры, которые, на ваш взгляд, можно соотнести с идеей формирования социальных идентичностей советского ребенка.
3. Перечислите основные виды социальных идентичностей, которые репрезентировались при помощи песни. Приведите примеры из текстов песен.
4. На основе песен попробуйте сконструировать идеальный, «канонический» образ советского пионера и соотнести его с нормативными документами пионерской организации.
5. Назовите приемы, при помощи которых осуществлялось дидактическое воздействие на ребенка при помощи песни.

## *Задания к аудиозаписям песен*

1. Сгруппируйте песни по музыкальным жанрам.
2. Зафиксируйте ассоциации, которые у вас вызывает прослушивание каждой из песен.

3. Сопоставьте свои впечатления от чтения текстов и прослушивания аудиозаписей песен.

*Вопросы и задания к документальному фильму*

1. Как вы думаете, каков был замысел фильма Ж. Мартова?
2. В чем специфика данного документального фильма как исторического источника?
3. В каких фрагментах фильма автор обращается к песням, с какой целью?
4. Сравните свои впечатления от прочтения текстов песен, прослушивания аудиозаписей и просмотра фрагментов фильма, в которых звучали песни.
5. Сформулируйте свое восприятие пионерской песни в варианте эссе: «Когда я слушаю пионерскую песню...».

На наш взгляд, во время работы с песнями как историческим источником следует особое внимание обратить на следующие моменты: 1) исторический контекст создания песен; 2) образ их авторов (поэтов, композиторов, первых исполнителей) и адресатов (слушателей); 3) характеристика содержания текстов песен и того, как воспринимается текст песни в музыкальном оформлении и как он репрезентируется при помощи кинематографа; 4) восприятие песен их современниками и их рефлексия по поводу влияния песен на их повседневную жизнь.

Имея в виду, что мы уже определили свои историографические ориентиры в плане теоретической основы анализа песен, позволим себе краткую адресацию к работам, позволяющим преподавателям и студентам сориентироваться при подготовке к обсуждению вопросов практических занятий.

Мероприятия власти по «советизации» массовой песни подробно описаны исследователями советской песни. Среди основных мероприятий назовем следующие: Всесоюзное совещание писателей по вопросам оборонной литературы (1 июня 1934 г.), где обсуждался доклад А. А. Суркова о красноармейской песне; I Всесоюзный съезд советских писателей, состоявшийся в августе 1934 г. в Москве, на котором соцреализм был объявлен ведущим методом социалистического искусства; конкурс на лучшую массовую песню, объявленный газетой «Правда» 19 июня 1935 г.; широкая радиофикация страны<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> См., например: Тяжельникова В. С. Советская песня и формирование новой идентичности // Отечественная история. 2002. № 1. С. 174–181.

Для выяснения влияния советской песни на повседневную жизнь советского человека, взаимосвязи социальных, культурных и идеологических практик, в которые была погружена песня, определения эволюции отношения к массовой песне населения страны необходимо обращение к обобщающим работам по социальной истории и истории повседневности 1930-х гг. Н. Б. Лебина раскрывает связь наступления на нэп с критикой так называемой «мелкобуржуазной песни» (в первую очередь, городского романса). Историк показывает усилия ЦК ВЛКСМ по «монополизации» массовой песни, аргументированно ссылаясь на материалы специальных заседаний ЦК комсомола 1927–1928 гг., где велась дискуссия о том, какой должна быть советская песня для молодежи, на публикации «Комсомольской правды» конца 1920-х гг., отражавшие лозунг «Песня – на службу комсомола»<sup>1</sup>.

Работы Шейлы Фицпатрик показывают социокультурный контекст «массовизации» советской песни: появление комедий Г. В. Александрова; возвращение традиционного празднования Нового года; возрождение московских ресторанов; рост популярности футбола как зрелищного вида спорта и автопробегов; культ физкультуры и массового спорта; открытие «парков культуры и отдыха» в разных городах страны; организация летних карнавалов «на новый лад»<sup>2</sup>.

Для определения места пионерской песни в коммуникативном пространстве советского детства, выявления общего и особенного в репрезентациях идеального образа советского детства в песне и литературе для детей и подростков, влияния «идеологического» заказа на содержание песен представляется продуктивным обращение к работам А. С. Башарина, Е. Добренко, Е. В. Душечкиной, К. Келли, С. Г. Леонтьевой (Маслинской) и др.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> *Лебина Н. Б.* Повседневная жизнь советского города: нормы и аномалии, 1920–1930 гг. СПб., 1999. С. 256–257.

<sup>2</sup> *Фицпатрик Ш.* Повседневный сталинизм: социальная история Советской России в 30-е гг.: город. М., 2000. С. 114–117.

<sup>3</sup> *Башарин А. С.* Песенный репертуар пионерлагерей: «пионерские» песни и «пионерские» варианты // Традиция в фольклоре и литературе. СПб., 2000. С. 105–120; *Добренко Е.*: 1) «Всё лучшее – детям»: (тоталитарная культура и мир детства) // Wiener Slavistischer Almanach. 1992. № 29. S. 159–174; 2) Соцреализм и мир детства // Соцреалистический канон. С. 31–40; *Душечкина Е. В.* «Если песенка всюду поется...» // Elementa: Journal of Slavic Studies and Comparative Cultural Semiotics. Harwood Academic Publisher, 2000. Vol. 4, № 3.



Опыт проведения предлагаемых практических занятий позволил нам сделать следующие наблюдения.

1. Анализ песен 1930–1940-х гг. обогащает представления студентов о социальной и социокультурной советской истории, формирует интерес к культурному и идеологическому проекту «формовки советского человека» и к реальным социальным практикам, гораздо более многообразным, чем это представлялось и идеологам названного проекта, и его современным интерпретаторам.

2. Дискурсивный анализ песен, сопоставление его результатов с анализом аудио- и кинематографических источников развивают источниковедческие умения студентов, позволяют на практике испытать потенциал разных методов и теоретических подходов современной гуманитаристики.

3. Устные выступления студентов, составленные ими ридеры, эссе создают уникальные источники изучения репрезентаций советского прошлого в культурной памяти современной студенческой молодежи. Они могут лечь в основу исследований по социальной антропологии, социологии, новейшей истории России. Как свидетельствует наш первичный анализ студенческих нарративов о массовой песне 1930–1940-х гг., деконструируя мифы сталинского прошлого, студенты репрезентируют современные мифы о «советском», риторика и содержание которых напрямую соотносятся с их мировоззренческими приоритетами и жизненным опытом и чаще всего не являются предметом их критической рефлексии<sup>1</sup>.

Сюжеты, обсуждаемые на практических занятиях, могут лечь в основу дальнейшей самостоятельной работы студентов над курсовыми, выпускными квалификационными работами, стать основой для научных статей.

*Некоторые темы курсовых, выпускных квалификационных работ*

1. «Здравствуй, страна героев, страна мечтателей, страна ученых!»: образ героя в массовой песне 1930-х гг.

---

Р. 223–235; *Леонтьева С. Г.* Литература пионерской организации: идеология и поэтика: дис. ... канд. филол. наук. Тверь, 2006; и др.

<sup>1</sup> Можно говорить о совпадении мифов о «советском», описанных А. Кустарёвым, и их репрезентаций в студенческих текстах. См.: *Кустарёв А.* Мифология советского прошлого [Электронный ресурс] // Неприкосновенный запас. 2013. № 89 (3). URL: <http://www.nlobooks.ru/node/3714> (дата обращения: 9.09.2013).

2. «Если завтра война»: эволюция представлений о внешних врагах в песне 1930-х гг.
3. Тема любви в лирических песнях 1930-х гг.
4. Репрезентации дружбы в пионерских песнях 1920–1930-х гг.
5. Идеал советского пионера в песнях для детей и нормативных документах пионерской организации 1930-х гг.
6. Гендерные особенности героев лирической песни 1930-х гг.
7. «Песни советского детства» в исторической памяти жителей Новосибирской области.
8. Образ советской песни в воспоминаниях о 1920–1930-х гг.

Методологические, историографические и источниковедческие знания, полученные студентами при изучении исторических курсов, позволяют им овладеть *позиций историка*, использующего песни как тексты эпохи при реконструкции и интерпретации событий прошлого. Вузовский курс «Теория и методика обучения истории» призван помочь студентам научиться использовать песни при организации изучения истории школьниками, реализуя позицию *учителя истории*.

К сожалению, до настоящего времени методические пути применения песен в школьном обучении истории не становились предметом специальных научных исследований. В вузовских учебниках, в том числе современных, о песнях упоминается исключительно в связи с обсуждением вопроса об оборудовании кабинета истории и использовании технических средств обучения (далее – ТСО)<sup>1</sup>. При этом показательно, что приемы использования песен на уроке представлены лишь в работе А. А. Вагина, написанной почти полвека назад. Характеризуя методику использования ТСО, Вагин указывал, что «грамзапись произведений музыкального творчества» – это один из видов ТСО, и предлагал следующие приемы работы с грамзаписями: прослушивание музыкальных произведений; доклады учащихся; комментарии учителя на основе знакомства с популярной литературой, содержащей «разбор произведений»<sup>2</sup>. На уроках Вагин рекомен-

---

<sup>1</sup> См.: Вагин А. А. Методика преподавания истории в средней школе. М., 1968; Методика преподавания истории в средней школе / С. А. Ежова, И. М. Лебедева, А. В. Дружкова [и др.] М., 1978. С. 247; Студеникин М. Т. Методика преподавания истории в школе. М., 2000. С. 101; Теория и методика обучения истории: словарь-справочник / под ред. В. В. Барабанова, Н. Н. Лазуковой. М., 2007. С. 277–278.

<sup>2</sup> Вагин А. А. Указ. соч. С. 250.

довал использовать и песни изучаемой эпохи (песни времен Гражданской войны, первых пятилеток, Великой Отечественной войны), и песни, посвященные изучаемому периоду истории (например, народные песни о С. Разине)<sup>1</sup>.

Колоссальное обновление материально-технической базы школы и информационной среды общества за последние полвека делают проблему разработки теоретических и прикладных вопросов использования песен при изучении истории крайне актуальной. Можно констатировать, что практика школы в решении данной проблемы ушла несколько вперед в сравнении с ее теоретическим осмыслением. Анализ сценариев уроков, представленных практикующими учителями на различных сайтах и порталах сети Интернет, обнаруживает следующие варианты использования песен (и шире – музыки) на уроках истории в школе.

1) В рамках *интегрированных уроков* (музыки, истории, изобразительного искусства) предметом внимания школьников становится *исторический контекст* рождения того или иного музыкального произведения, при этом сама песня становится объектом *искусствоведческого анализа*. Анализируются жанровые особенности различных песен, средства художественной выразительности, форма и содержание музыкального произведения, его ритмика, гармония, полифония, инструментовка и др.<sup>2</sup> С точки зрения изучения истории, на таком уроке песня выступает, главным образом, средством создания *эмоционально-окрашенного образа прошлого*; подчеркивается ее роль как хранителя памяти об изучаемом событии.

---

<sup>1</sup> Там же. С. 250–251.

<sup>2</sup> См., например: Голубева Т. В., Монахова Е. А. Интегрированный урок «Симфония войны» [Электронный ресурс]. URL: <http://festival.1september.ru/articles/594526/> (дата обращения: 20.09.2013); Изместьева Ю. Д. Культура России в XIX в.: живопись, музыка [Электронный ресурс]. URL: <http://nsportal.ru/shkola/muzyka/library/integrirovannyy-urok-muzyka-izo-istoriya> (дата обращения: 20.09.2013); Тимонина Л. Н. Интегрированный урок «Борьба русских земель с западными завоевателями в XIII в.» [Электронный ресурс]. URL: <http://rudocs.exdat.com/docs/index-185992.html#6348791> (дата обращения: 20.09.2013); Урок «Великая Отечественная война. В блокадном Ленинграде музы не молчали» [Электронный ресурс]. URL: <http://rudocs.exdat.com/docs/index-171299.html#5980738> (дата обращения: 20.09.2013).

2) Во *внеурочной работе* при проведении интеллектуальных конкурсов, постановке *литературно-музыкальных композиций*<sup>1</sup>. Такие мероприятия знакомят учеников с *репертуаром песен*, созданных в изучаемую историческую эпоху и (или) посвященных изучаемой исторической эпохе и, как правило, предполагают *совместное исполнение* классом или группой музыкальных произведений, предусмотренных программой конкурса или сценарием праздника.

Вместе с тем, дидактический ресурс песен этими двумя вариантами их включения в процесс изучения истории не исчерпывается. Представим наше видение места и роли песен (и шире – музыки) на современном уроке истории в следующей таблице.

### Место и роль песен на школьном уроке истории

Песня как произведение искусства	Песня как исторический источник	Песня как историографический текст
<i>Каково предназначение песен в организации изучения истории школьниками?</i>		
Песни как воплощение художественных образов прошлого	Песни изучаемой исторической эпохи как объект критического анализа*	Песни об изучаемой исторической эпохе как объект критического анализа
<i>Где при изучении истории может привлекаться песня?</i>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• музыкальное вступление к уроку;</li> <li>• музыкальная иллюстрация к отдельному вопросу урока;</li> <li>• репертуар песен, созданных в изучаемую эпоху (в рамках тем по истории культуры)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• исследовательские задания и мини-проекты на уроке;</li> <li>• исследовательские работы к ученическим научно-практическим конференциям</li> </ul>	

<sup>1</sup> См., например: *Сорокина М. Ф., Андреева И. В.* Интегрированный урок «История создания военных песен» [Электронный ресурс]. URL: <http://do.gendocs.ru/docs/index-233007.html> (дата обращения: 20.09.2013); *Тохтиева Л. Н., Степанова С. М.* Интегрированный урок истории и музыки «О доблести, отваге и чести» [Электронный ресурс]. URL: <http://nsportal.ru/shkola/istoriya/library/integrirovannyy-urok-istorii-i-muzyki> (дата обращения: 20.09.2013).

*Что может пониматься и обсуждаться на уроке  
на основе прослушивания / исполнения песен?*

<p>Какие чувства у вас вызывает произведение? Какое настроение передает музыка? Какие слова песни особенно запомнились?</p>	<p><i>«Эпоха в ее песнях»</i> Как эпоха (события, люди, их ценностные представления) отразилась в тексте, музыке, исполнении песни? Какой образ «идеального настоящего» (облика мира, норм поведения человека в обществе) конструируется песней и адресуется слушателю посредством текста, музыки, исполнения? Что можно сказать об авторах песни (авторах слов и музыки, ее исполнителе) и адресате?</p>	<p><i>«Песни об эпохе»</i> Как и почему изменялись интерпретации и оценки одного и того же исторического события (личности), предложенные в песнях разных лет? Каким образом исторический контекст эпохи и (или) события личной биографии авторов песни актуализировали их обращение к тому или иному историческому сюжету и созданию данного музыкального произведения?</p>
---	---	--

*Каков результат работы с песней на уроке?*

<p>Целостное восприятие произведения, эмоциональное впечатление</p>	<p>1) Выявление влияния <i>исторического контекста</i> возникновения песни на ее слова, музыку, исполнение; 2) реконструкция (на доступном школьникам уровне) образов авторов песни и ее адресатов; 3) реконструкция <i>отношения</i> авторов и исполнителей песни к тем или иным историческим событиям, личностям, явлениям эпохи, упомянутым в песне; 4) реконструкция <i>сконструированного</i> в песне образа «идеального настоящего», к достижению которого, по</p>	<p>1) Знакомство с <i>палитрой интерпретаций</i> и оценок того или иного исторического события, представленной в песнях, созданных в разные годы; 2) выявление представленных в песне <i>сведений об исторической эпохе</i>, которой она посвящена; 3) выявление влияния <i>исторического контекста</i> возникновения песни на ее слова, музыку, исполнение</p>
---	--	---

	представлениям авторов и исполнителей песни, стоит стремиться слушателю (какова мораль, наставление песни)	
<i>Каким может быть итоговое задание, позволяющее диагностировать результат?</i>		
Создать визуальный образ прошлого (рисунок, коллаж, слайд и др.), отразив в нем свои чувства и переживания, возникающие при обращении к данному историческому сюжету	Создать тематические подборки песен той или иной эпохи, которые могут выступать источниками для ее изучения (прежде всего, для изучения «второй реальности»)	Проанализировать одну из современных песен, содержащую историческую информацию, выделив в ее тексте исторические факты и их интерпретации автором слов, автором музыки и исполнителем
<i>Каким может быть последствие урока, адресуемое школьника к «истории вокруг»?</i>		
Создание подборки художественных произведений (стихотворения, художественные фильмы и др.), посвященных изучаемому историческому сюжету, описание чувств, которые вызвали эти произведения. Представление и обсуждение результатов опроса в классе	Опрос близких родственников – современников изучаемых событий, о том, какие песни и почему были особенно популярны и любимы ими в то или иное десятилетие XX в. Представление и обсуждение результатов опроса в классе	Создание подборок песен, посвященных определенным историческим событиям, личностям, эпохам, и содержащим их разные прочтения и оценки. Представление и обсуждение результатов работы в классе

\*Данная стратегия может быть реализована на уроке преимущественно при изучении истории конца XIX – начала XX в.

Проиллюстрируем на примере песни В. Баснера и М. Матусовского «Ленинградский метроном» наши представления о том, как данные стратегии работы с песней могут быть реализованы на школьном уроке истории.

Проект работы с этой песней был рожден на занятиях по теории и методике обучения истории совместно со студентами 41 группы

ИИГСО в 2011/12 учебном году. Именно студенты во главе с Еленой Евгеновой принесли песню «Ленинградский метроном» на занятие и сделали ее объектом методической рефлексии. Данную песню нельзя признать широко известной: авторам этой статьи, чье детство пришлось на 70–80-е гг. XX в. (а песню исполняет детский хор, т. е. она была адресована и детям!), она не была знакома. Но это лишь усилило исследовательскую составляющую занятия, в том числе и для преподавателя.

Песня «Ленинградский метроном» как *произведение искусства* может быть использована в качестве одной из *музыкальных иллюстраций* при знакомстве школьников с героизмом защитников блокадного Ленинграда и «местами памяти». Ее звучание на уроке поможет учителю создать эмоционально-окрашенный образ трагедии и мужества людей, выдержавших блокаду, выстоявших и победивших врага. Звук метронома, звучащий в тексте – это звук Блокады (стук метронома звучал в радиоэфире после окончания передач; его быстрый темп означал тревогу, медленный – отбой). После прослушивания песни, звуков метронома целесообразно обсудить с учениками возникшие у них чувства, обсудить, какие моменты произвели на них наибольшее впечатление.

Песня «Ленинградский метроном» может выступать и в качестве *исторического источника*, но не для реконструкции событий Великой Отечественной войны, а для изучения способов и форм сохранения памяти о них. Данная песня – это источник по истории СССР периода «развитого социализма», и он может быть востребован при изучении вопроса о том, как сохраняли память о Великой Отечественной войне в конце 70-х гг. XX в.

В ходе занятия студентами был выработан следующий проект работы с песней как с источником. Перед прослушиванием песни класс делится на три группы, каждая из которых получает такие задания. Желательно, чтобы ученики имели возможность прямо на уроке выйти в Интернет и найти контекстную (внеисточниковую) информацию об авторах, значимую для понимания песни.

1. Песня написана в 1977 г. Предположите, какие события в жизни СССР и (или) личной биографии могли стимулировать обращение авторов к истории блокады? Обратитесь к биографиям Вениамина Баснера и Михаила Матусовского и проверьте свои предположения. (В эти годы снималась киноэпопея о Великой Отечественной войне «Блокада», музыку к которой написал В. Баснер, слова песен –

М. Матусовский; фильм третий назывался «Ленинградский метроном»; он вышел на экраны в 1978 г., то есть к 35-летию прорыва блокады Ленинграда; оба автора – участники Великой Отечественной войны; ими написано немало песен, посвященных этому событию – «На безымянной высоте...» и др.)

2. Кто исполняет песню? С какой целью, на ваш взгляд, выбран именно этот исполнитель песни? (Детский хор, т. е. поколение детей, не видевших блокады, но песня – напоминание о блокаде детям и внукам тех, кто ее пережил).

3. Опишите, как авторы и исполнители рассказывают о блокаде Ленинграда? Какие чувства стремятся передать слушателю? Какие моменты песни произвели на вас особое впечатление, вызвали у вас переживания?

4. Какое наставление авторы и исполнители песни адресуют ее слушателям? Какое отношение к блокаде стремятся воспитать?

При этом первая группа выполняет задания, слушая преимущественно музыку, вторая – слова, третья – обращая внимание на манеру исполнения. Во время последующего обсуждения можно сверить, какие моменты песни (слова, музыка, исполнение) произвели наибольшее эмоциональное впечатление на учеников. Выяснить, совпали ли эти моменты в восприятии представителей разных групп; совпали ли прочтения «наставлений» слушателю, заключенных в словах, музыке, исполнении.

Наконец, песня «Ленинградский метроном» может выступать *историографическим источником* (то есть одним из вариантов описания, объяснения и оценки прошлого, представленных в художественной форме). В данном случае объектом внимания школьников станет, прежде всего, текст песни. Поскольку условием корректного анализа исторических версий выступает владение школьниками информацией о ее авторе, уместно предложить задания на сбор информации об авторе и ее адресатах (см. задания № 1 и 2 в предыдущем примере). В работах предшественников историков интересуют и исторические факты, и их интерпретации. Поэтому и задания к песне как к историографическому тексту тоже могут нацеливать школьников на прочтение этих двух пластов информации: «Какие сведения о блокаде Ленинграда содержит текст песни?» и, например, «Продолжите фразу: “По мнению автора слов, блокада Ленинграда – это...”». Вычленение в тексте известных (900 дней и ночей блокады, много погиб-



ших людей) и неизвестных фактов (например, почему стук метронома – центральный звук песни, почему о нем трижды говорится в песне и т. д.) стимулирует обращение учеников к дополнительной исторической литературе для прояснения возникших вопросов. Второй вопрос нацеливает на формулирование, как говорят ученики, «своими словами» позиции автора слов.

Представленные варианты обращения к советской песне в практике обучения в вузе позволяют студентам-историкам овладеть разными стратегиями анализа песен, востребованными в их исследовательской и образовательной деятельности.

## **2.2. СОВРЕМЕННЫЕ ПОЛЬСКИЕ ШКОЛЬНЫЕ УЧЕБНИКИ ИСТОРИИ КАК ИСТОЧНИК ИЗУЧЕНИЯ ОБРАЗА РОССИИ**

На протяжении долгого времени учебники остаются постоянными спутниками школы, учебного процесса. Учебники по истории, как и уроки истории, в разные времена имели достаточно большое влияние на становление подрастающего поколения. Задачей преподавания истории в школе было формирование взглядов молодых людей согласно образцу, принятому в данный период времени, воспитание учащихся в духе эпохи, в которой они живут.

Авторы учебников истории во все времена в разной степени старались сочетать основные цели обучения, влияние внешних факторов (стратегии политической власти, воздействие идеологии) с уровнем развития исторической науки, со стандартами ремесла историка, стремящегося отыскать «историческую правду». Школьные учебники истории показывают, как по-разному можно формировать отношение к другим народам, государствам, политическим деятелям в зависимости от политического режима и характера отношений между странами. Эта проблема неоднократно поднималась исследователями разных стран: учеными-историками, философами, психологами, педагогами, методистами, учителями. Она является актуальной и сегодня<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> См., например: *Вяземский Е. Е., Стрелова О. Ю.*: 1) Учебник истории: старт в новый век: пособие для учителя. М., 2006. С. 24–46; 2) Уроки истории: думаем, спорим, размышляем: работаем по ФГОС. М., 2012. С. 52–74; *Гордеева Ю. В.* Исторические образы Польши в учебниках Н. В. Загладина «История России и

Ученые по-разному видят роль учебника истории. Так, Е. Карр определяет трудные задачи историков при создании школьных учебников в области «близкой истории» следующим образом: «У историка современности двойная задача: выделить немногие факты, имеющие основное значение, и превратить их в исторические факты, а также отобрать многие факты, не имеющие значения и придать им статус неисторических»<sup>1</sup>. Ученый И. Роникер подчеркивает иные функции истории: «История (в том числе история в школе) является наиболее опасным продуктом, который создал человеческий разум. <...> Она создает мечты и опьяняет народы, она исцеляет раны. <...> История оправдывает всё, что ей нравится... Она не учит ничему определенному, потому что она содержит всё и дает примеры всему. Зато школьная история такова, какой ее делает инструкция (программа), утвержденная министром образования»<sup>2</sup>.

Польская исследовательница Ева Замойска не только выделяет важную дидактическую роль учебника, но и называет его «специфическим текстом культуры, элементом образовательного дискурса и дискурсом общества»<sup>3</sup>. Для школьников, по мнению ученого, учебник является «источником знаний о мире, который представлен в соответствии с волей взрослых». Методологической основой учебников автор считает аксиологическую составляющую, связанную с «намерением формировать у молодого поколения не только определенные особенности интеллектуального развития, умения презентации учебного материала, но и ценности». По мнению автора, это важнейшая из функций учебников.

---

мира с древнейших времен до конца XX в.» // Восток – Запад: проблемы взаимодействия: история, традиции, культура. Новосибирск, 2007. Ч. 2. С. 192–194; *Ермаков А. М.* История нацистской Германии в школьных учебниках ФРГ // Преподавание истории и обществознания в школе (далее – ПИОШ). 2010. № 10. С. 35–44; *Илизаров Б.* Польша и поляки в оценках и представлениях Сталина: между Польшей довоенной и послевоенной // Историк и художник. 2008. № 12 (15/16). С. 43–67; *Кошнен Ж. Б.* Герои истории и уроки истории: опыт французской школы // ПИОШ. 2004. № 1. С. 57–62; *Соколов А. Б.* Учебник истории в США (XIX–XX вв.) // Там же. 2010. № 10. С. 45–50; *Zamojska E.* Równość w kontekstach edukacyjnych: wybrane aspekty równości w polskich i czeskich podręcznikach szkolnych. Poznań, 2010.

<sup>1</sup> *Carr E.* Historia: czym jest? Poznań, 1999. S. 5.

<sup>2</sup> *Ronikier J.* Mit i historia: mitotwórcze funkcje podręczników szkolnych. Kraków, 2002. S. 15.

<sup>3</sup> *Zamojska E.* Op. cit. S. 9.

Такие подходы предполагают, что учебники истории не только передают знания о событиях прошлого, но и формируют наше мировоззрение, восприятие жизни, их содержание становится частью нашего понимания происходящих событий. Они являются частью культуры, формируют у молодого поколения ценностные нормы. Таким образом, школьный учебник истории является одним из средств формирования образа прошлого (явлений, событий и т. д.). Сегодня школьный учебник истории всё больше становится историческим источником, объектом исследования для отечественных и зарубежных ученых, а также школьников, в понимании изучаемой эпохи<sup>1</sup>.

Создаваемый у подрастающего поколения образ «другого» зависит во многом от школьных учебников истории. Они показывают, как по-разному можно формировать отношение к другим народам, государствам, политическим деятелям, в зависимости от политического режима и состояния международных отношений. Решение совместных проблем, налаживание дружеских отношений между государствами во многом зависит от того, как новое молодое поколение разных стран воспринимает друг друга. Учебники во многом способствуют межкультурным контактам, созданию представления о других. Совместная история порождает в поколениях людей взаимовосприятие другого в образе друга или врага, союзника или захватчика, а, возможно, и равноправного партнера. Это относится и к совместной истории двух соседних стран – России и Польши.

Вопрос взаимоотношений России и Польши был и остается одним из обсуждаемых и острых в политике, исторической науке и школьной практике преподавания истории. История России и Польши всегда шли рядом. Эта история была разной: от легендарных братьев Леха, Чеха и Руса (родоначальников славянских государств Польши, Чехии, Руси), мирного сосуществования государств-соседей (независимого западнославянского государства Польши и Великого княжества Московского) до интервенций поляков в Россию (XVII в.) и России в Польшу (XVIII, XIX, XX вв.), от совместной борьбы с фашизмом, деятельности в одном военно-политическом блоке в ходе «хо-

---

<sup>1</sup> Вяземский Е. Е., Стрелова О. Ю. Уроки истории... С. 192; Голембевска И. 17 января 1945 г. в Варшаве: представление событий в польских школьных учебниках по истории // INTER. 2011. № 6. С. 49–57; «Расскажу вам о войне...»: Вторая мировая и Великая Отечественная войны в учебниках и сознании школьников славянских стран. М., 2012; и др.

лодной» войны до современных путей становления демократических партнерских отношений между нашими государствами.

Как школьные учебники истории современной Польши создают образ России, реализуя основные цели школьного исторического образования? Что узнают польские школьники о России на уроках истории сегодня со страниц школьных учебников? Для ответа на эти вопросы обратимся к школьным программам<sup>1</sup> и учебникам по истории: а) для гимназии – «История. Древность, Средневековье» (1 класс)<sup>2</sup>, «История. Новое время» (2 класс)<sup>3</sup>, «Следы прошлого» (2 класс)<sup>4</sup>, «Ближе к истории» (3 класс)<sup>5</sup>; б) для лицея – «История для получение матуры, углубленного изучения предмета. XX в.»<sup>6</sup>. Это позволит выяснить, как на различных ступенях школьного обучения представлен образ России в школьных учебниках истории.

Каждый возраст ребенка имеет психологические особенности, что, несомненно, отражается на целях исторического образования, отборе содержания, средствах и методах представления материала. Основными целями преподавания истории в гимназии (построенного по линейному принципу), является развитие интереса учащихся к прошлому; совершенствование умения связывать историю Польши с историей Европы и мира; развитие практических умений, позволяющих вести самостоятельную интеллектуальную работу с историче-

---

<sup>1</sup> *Mapeni T.* Система школьного исторического образования в современной Польше // ПИОШ. 2005. № 8. С. 61–68; MEN [Электронный ресурс]: edukacja historyczna i obywatelska w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum. T. 4. URL: [http://www.men.gov.pl/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2060%3Atom-4-edukacja-historyczna-i-obywatelska-w-szkole-podstawowej-gimnazjum-i-liceum-&catid=230%3Aksztacenie-i-kadra-ksztacenie-ogolne-podstawa-programowa&Itemid=290](http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=2060%3Atom-4-edukacja-historyczna-i-obywatelska-w-szkole-podstawowej-gimnazjum-i-liceum-&catid=230%3Aksztacenie-i-kadra-ksztacenie-ogolne-podstawa-programowa&Itemid=290) (дата обращения: 16.09.2013); *Komentarz do podstawy programowej przedmiotów historia oraz historia i społeczeństwo* [Электронный ресурс]. S. 67. URL: <http://www.men.gov.pl/images/stories/pdf/Reforma/4c.pdf> (дата обращения: 16.09.2013).

<sup>2</sup> *Trzcionkowski L., Wojciechowski L.* Historia: starożytność, średniowiecze: podręcznik dla gimnazjum: klasa 1. Warszawa, 2009.

<sup>3</sup> *Chacha J., Drob J.* Historia: czasy nowożytne: podręcznik dla gimnazjum: klasa 2. Warszawa, 2010.

<sup>4</sup> *Roszak S.* Śladami przeszłości: podręcznik do historii dla klasy drugiej gimnazjum. Warszawa, 2010.

<sup>5</sup> *Kąkolewski I., Kowalewski K., Plumińska-Mieloch A.* Bliżej historii: gimnazjum: podręcznik: klasa 3. Warszawa, 2010.

<sup>6</sup> *Radziwiłł A., Roszkowski W.* Historia dla maturzysty, wiek XX: podręcznik szkoły ponadgimnazjalne zakres rozszerzony. Warszawa, 2009.

ским материалом; обучение основам работы с историческим источником и развитие умения его интерпретировать; обучение исследовательской добросовестности; углубление и укрепление чувства патриотизма. Поставленные цели, несомненно, соответствуют подростковому возрасту детей (12–15 лет).

Цели основного уровня изучения истории в лицее (возраст учащихся – 15–18 лет) предполагают углубление и развитие полученных ранее знаний и умений для более осознанного понимания прошлого собственного региона и страны, а также мировой истории; определение собственной идентичности и упорядочение системы ценностей; развитие гражданской и патриотической позиции, чувства принадлежности к семье, локальной и региональной общности, этнической и национальной группе; подготовка к участию в жизни разных по форме обществ; формирование терпимости по отношению к другим культурам, их обычаям и убеждениям, понимания их и т. д. Расширенный уровень изучения истории в лицее предполагает знакомство с методологией научного познания и описания прошлого, сравнение взглядов и мнений представителей различных историографических направлений и школ<sup>1</sup>.

Из изложенных перечней можно выделить схожие задачи исторического образования на различных ступенях обучения. Общим, несомненно, является формирование интереса к истории, патриотизма, самоидентификации личности, толерантности, объективности суждений об исторических событиях прошлого.

Ранний подростковый период – возраст становления личности, поиска друзей, формирования ценностей. Период ранней юности – время самоидентификации личности (национальной, гендерной, конфессиональной, личностной и др.), определения своего места в мире. Изучение в школах Польши интегрированного курса истории и обществознания, истории Польши и мира соответствует потребностям возрастного развития школьников, так как способствует формированию ценностей, самоидентификации учащихся как граждан своей страны, входящей в международные организации, имеющей богатую историю международных отношений в различные исторические эпохи. Важным направлением современной международной политики Польши являются отношения со странами-соседями, одной из которых является Россия.

---

<sup>1</sup> *Мареш Т.* Указ. соч.; MEN [Электронный ресурс]: edukacja historyczna...

Анализ исторического текста, а также наглядного и методического материала названных современных польских учебников истории позволяет реконструировать исторические образы России, которые авторы стремятся донести до учащихся. Данные образы и будут являться ориентиром для молодого поколения поляков в современных польско-российских отношениях.

В исторической науке имеются различные подходы в определении понятия «образ». В словаре В. И. Даля «образ» означает «подлинную вещь или снимок с нее, точное подражание ей, а также вид, внешность, фигуру, очертание»<sup>1</sup>. Историки считают, что «образом» может быть «отражение в общественном мнении представлений об объектах значимой реальности, базирующихся на знаниях о них, а также – продукт коллективного воображения, который сознательно или самопроизвольно конструируется заинтересованными интеллектуальными или политическими элитами»<sup>2</sup>. Политологи выделяют «внутренний» и «внешний» образ страны. Характер представлений нации о себе и своем месте в мире («внутренний образ»), как считают они, оказывает неоднозначное влияние на восприятие страны за ее пределами («внешний образ») и формирует оценки жизнеспособности нации и государства, что является утверждением собственной национальной идентичности<sup>3</sup>.

Итак, под «образом России» можно понимать продукт коллективного воображения, систему представлений о стране, существующих в сознании групп населения, соприкасающихся с ее историей и социокультурным полем, которые складываются в целостную картину – портрет. Такое понимание образа символично в контексте рассматриваемой проблемы. В переводе с польского слово «obraz» означает картину.

Учитывая комплекс вышеизложенных представлений и обоснований значимости школьного учебника истории в формировании образа другого, представляется важным выявление образа России в названных польских учебниках истории.

При рассматриваемом богатстве исторических периодов развития истории России, взаимоотношений России и Польши нельзя говорить об однозначности исторического образа России. В учебниках представлена целая галерея образов. Первоначальное знакомство с сюже-

---

<sup>1</sup> *Даль В. И.* Иллюстрированный толковый словарь русского языка. М., 2006. С. 575.

<sup>2</sup> *Родигина Н. Н.* Образ Сибири в русской журнальной прессе второй половины XIX – начала XX в.: автореф. дис. ... д-ра ист. наук. Новосибирск, 2006. С. 4.

<sup>3</sup> *Семенов И. С.* Образ России в современном мире // ПИОШ. 2008. № 5. С. 52.

тами истории России начинается с древности, с образования Древнерусского государства. Прежде всего, Россия – это государство со своей внутренней и внешней политикой, и только частично – народ со своей культурой и традициями.

Тема «Славяне и первые славянские государства» в первом классе гимназии рассматривается в рамках целого параграфа, из которого учащиеся узнают о занятиях, верованиях, завоевательных походах восточнославянских племен с целью «добычи трофеев и невольников»<sup>1</sup>. Вопрос становления Древнерусского государства у восточных славян раскрывается через ведущую роль варягов, заложивших династию русских князей Рюриковичей. Авторы учебника акцентируют внимание на важности принятия христианства Русью, князем Владимиром Великим из Византии. Формируется образ большого, сильного, важного христианского государства со своей письменностью, «великими храмами и монастырями» (в параграфе имеется современная фотография Киево-Печерской лавры, изображения святых Кирилла и Мефодия, а также славянского алфавита).

Восточные славяне предстают на страницах учебника как народ с особыми традициями, среди них – «забота о гигиене и здоровье» (обычай париться в бане)<sup>2</sup>. Данный сюжет, скорее, является стереотипным в образе России, «необычным», относящимся к позиции иностранца. Период XII–XIV вв. представлен в основном соперничеством Руси и Польского государства за Галицкое княжество, отражением Польшей и Русью агрессии со стороны монголов (их именуют здесь татарами), а позже и крестоносцев<sup>3</sup>.

Авторы учебника «Следами прошлого» подробно описывают борьбу московских князей в период владычества монголов и времени образования единого централизованного государства. Перед читателем предстает образ «Великого княжества Московского», его «великих князей – Дмитрия Донского, Ивана III Сурового, Ивана IV». Выделяется важность победы великого князя Дмитрия Донского на Куликовом поле в 1380 г., которая стала началом освобождения Руси от монголов. Рубрика «Для любознательных» предлагает обратиться к исследованию историка (Podhorodecki L. Kulikowe Pole, 1380. Warszawa, 2009), что позволяет расширить представление школьни-

---

<sup>1</sup> Trzcionkowski L., Wojciechowski L. Op. cit. S. 105.

<sup>2</sup> Ibid. S. 107.

<sup>3</sup> Ibid. S. 161.

ков об истории изучаемого государства. Образ Руси этого периода – сильное московское княжество, которое стало преемницей Византии. «Когда Иван IV принял титул царя, столицу его государства (Москву) последователи православия называли третьим Римом»<sup>1</sup>. Формулировки «Великое княжество Московское, Великое княжество Владимирское», «великий князь» неоднократно встречаются в тексте учебника при описании событий XIV–XV вв.<sup>2</sup>, создавая тем самым образ величия Руси.

История XVI в. – период «личных конфликтов» России с Польшей и Литвой, «которые... начались в восточной Европе» за прибалтийские земли<sup>3</sup>. Ливонская война Польши с Россией представлена примерами героизма и военными удачами Стефана Батория и Яна Замойского, поражением войска Ивана IV под Псковом.

Весьма символична приведенная в учебнике историческая картина Яна Матейки, написанная в XIX в.: «Баторий под Псковом». На ней Иван IV в коронационном плаще и шапке Мономаха преклонил колени перед Стефаном Баторием. «Трудно представить такую ситуацию, только лишь как символичную, чтобы Иван IV преклонился перед Баторием», – говорят авторы учебника и обращаются с вопросом к учащимся: «Обратите внимание на способ изображения московской делегации художником. О чем он говорит?»<sup>4</sup>. Подобное задание предполагает критическое отношение к историческим источникам, умение сопоставлять исторические события и художественные образы (они оказывают прямое влияние на создание исторических образов и стереотипов), что соответствует заявленным целям исторического образования.

Такие названия параграфов, как «Войны с Москвой» и «Конфликты с Россией» определяют основную форму отношений между Польшей и Россией в XVII в., а вместе с тем – и образ воюющих между собой государств. В учебнике подробно описываются «борьба за царский трон» в России, «Дмитрий Самозванец»<sup>5</sup>, Василий Шуйский и, наконец, упоминается Михаил Романов, «который дал начало новой династии в Московском государстве»<sup>6</sup>. Мощь России в противостоянии с Речью Посполитой за территории Запорожской Сечи показана

---

<sup>1</sup> Roszak S. Op. cit. S. 112.

<sup>2</sup> Ibid. S. 112, 187, 232 и др.

<sup>3</sup> Ibid. S. 112.

<sup>4</sup> Ibid. S. 46.

<sup>5</sup> Ibid. S. 232.

<sup>6</sup> Chacha J., Drob J. Op. cit. S. 67.



через образ «свободолюбивых казаков». В материале двух параграфов «Запорожье и казачество», «Казацкие восстания» казаки предстают перед читателем как смелые и сильные воины<sup>1</sup>. Этот образ складывается, в том числе, и на основе иллюстраций учебника – картины И. Е. Репина «Казаки пишут письмо турецкому султану» и изображений казаков в военном обмундировании<sup>2</sup>.

Присоединение Украины к России (1654 г.) названо «интервенцией России», а Россия характеризуется как государство, которое «в действительности никогда не сдавало свою власть в Киеве»<sup>3</sup>. Вопросы, адресованные учащимся для рассмотрения взаимоотношений России и Польши этого периода, основываются на проблеме утраченных территорий: «Назовите территории, которые Речь Посполитая утратила в XVIII в. из-за Московского государства»<sup>4</sup>. Название карты «Территориальная экспансия Московского государства (с 1721 г. Российского) в XVI–XVIII вв.» недвусмысленно говорит о России как о захватчике<sup>5</sup>.

Россия XVIII в. предстает как «опасный сосед» и сильное государство, выходящее на «дорогу европейской государственной власти»<sup>6</sup>. Словесные и визуальные портреты, характеристика реформ «императора Петра I Великого», а также «Екатерины II – Северной Семирамиды» свидетельствуют о важности и значении этих правителей и их политики в истории России.

История разделов Польши – печальная страница истории международных отношений наших государств. Пожалуй, наилучший образ как Польши, так и России середины XVIII в. создан Яном Матейко в картине «Рейтан – упадок Польши». Репродукция картины в учебнике и задания к ней создают образ растерзанной, униженной Польши, поделенной между Австрией, Россией и Пруссией в 1772 г. Образ России на картине олицетворяют парадный портрет Екатерины II и русские гренадеры, с оружием в руках входящие в дверь зала заседания сейма; образ Польши – лежащий на полу депутат польского сейма от Новогрудской земли Тадеуш Рейтан. Чтобы не выпустить депутатов

---

<sup>1</sup> Roszak S. Op. cit. S. 234, 236.

<sup>2</sup> Ibid. S. 236.

<sup>3</sup> Ibid. S. 240.

<sup>4</sup> Chacha J., Drob J. Op. cit. S. 40, 96, 98.

<sup>5</sup> Ibid. S. 98.

<sup>6</sup> Ibid. S. 97.

из зала заседаний, он лег перед выходом со словами: «Убейте меня, не убивайте Отчизну!».

Последующие разделы Речи Посполитой на протяжении XVIII в. еще сохраняют надежду поляков на свободу, связанную с Россией, но «в 1805 г. возобновляется согласие между российским царем и прусским королем, надежды на независимость Польши оказываются напрасными»<sup>1</sup>.

Россия XIX столетия предстает как победительница «Великой армии Наполеона», как государство, где Александр I совершает попытки «либеральных реформ», которые, к сожалению, не оказались для поляков счастливыми<sup>2</sup>. Несомненно, центральное место в учебнике по XIX в. занимают вопросы, касающиеся Январского восстания 1863–1864 гг., лиц, причастных к его основным событиям, роли интеллигенции в борьбе за независимость, а также последующей ссылки и каторги повстанцев в Сибири. Вся информация повествовательного характера имеет одну характерную черту – она касается только польской стороны, в ней нет ни мнения российских историков по данному вопросу, ни взгляда со стороны русских – участников описываемых событий.

Авторы учебников часто подчеркивают жертвенное положение Польши как государства, оказавшегося в зависимости и вынужденного соглашаться с политикой царских властей. Например, в главе гимназического учебника «Январское восстание» приведена информация о польских повстанцах, которых позднее сослали в Сибирь. Приводится цифра ссыльных (около 30 тыс. человек) и определение понятия «каторга» – «принудительные работы, применяемые в царской России по отношению к преступникам, связанные со ссылкой в Сибирь».

Тема Январского восстания, ссылки в Сибирь представлена и различным иллюстративным материалом, что помогает создать достаточно глубокую и эмоциональную картину трагедии польского народа. В учебнике помещены репродукции картин, рисунки, графические изображения, карты сражений, фотографии. Каждая из иллюстраций так или иначе несет в себе идею борьбы за независимость, показывает умения людей противостоять трудностям, сплоченность польского народа.

Большое место отводится картинам, написанным современниками исторических событий, некоторые художники и участвовали в

---

<sup>1</sup> Ibid. S. 148.

<sup>2</sup> Ibid.

них. Эти картины, конечно, зачастую носят патриотический характер. «Раненый повстанец» С. Виткевича и «Повстанческий патруль» М. Герымского свидетельствуют о том, что польские живописцы часто обращались к теме Январского восстания.

Другой блок картин можно отнести к «вызывающим сострадание». Они изображают трагедию высылки в Сибирь, представлены в учебнике репродукциями картин А. Сохачевского «Заковывание в кандалы» (надпись под картиной гласит, что сам автор был сослан и провел в ссылке 22 года) и Я. Малчевского «На этапе» (показана партия осужденных на Сибирском тракте). Под вторым изображением также дается информация о картине. Ученикам для прочтения предлагается краткая история этапного периода, который характеризуется как трагический промежуток жизни ссыльного. В описании присутствует фрагмент воспоминания Юзефа Холодецкого из сборника «Пять лет в краю неволи»<sup>1</sup>.

Методический арсенал учебников представлен в первую очередь материалом для работы с текстом. Ученику для прочтения достаточно часто предлагаются документы, из которых следует, что поляки пострадали от политики царских властей, но сохранили чувство собственного достоинства и способность простить такое отношение к своему народу. Так, в главе «Январское восстание» в сокращенном виде приводится текст манифеста повстанца. В нем есть обращение к «московскому народу», прощение ему всех бед, насылаемых русским государством на польскую землю. В тексте манифеста говорится о понимании того, что сам русский люд терпит не меньше: «Мы извиняем Тебя, потому что и Ты убог, грустен и истощен, трупы детей Твоих колышутся на царских виселицах, пророки Твои мерзнут в снегах Сибири»<sup>2</sup>. В разделе «На запоминание» звучит утверждение, что русские власти потерпели неудачу, образованность поляков, несмотря на политику русификации, к концу XIX в. только укрепились.

Важным воспитательным аспектом являются задания, которые предполагают, что ученик самостоятельно должен дать оценку событию. Его отношение к политике русификации, например, может формироваться при оценке содержания воспоминаний одного польского ученика конца XIX столетия. В меморате содержится информация о том, что вещи всех обучающихся время от времени проверяли на на-

---

<sup>1</sup> *Kąkolewski I., Kowalewski K., Plumińska-Mieloch A.* Op. cit. S. 97, 99, 102, 104.

<sup>2</sup> *Ibid.* S. 95–100.

личие запрещенных царскими властями польских книг или текстов на польском языке. В случае их нахождения ребенка выгоняли из учебного заведения. Так как данная информация касается ученического возраста, она актуальна для учеников, знакомящихся с ней (то, чем жили сверстники в прошлом, всегда интересно детям и подросткам)<sup>1</sup>. Таким образом, Россия XIX в. предстает в образе палача, стремящегося подавить свободу польского народа, насадить в Польше свои традиции и культуру.

Россия начала XX в. в учебнике истории изображена «краем полным контрастов и противоречий»: с одной стороны, это – преодоление экономического отставания от ведущих стран мира, появление зачатков парламентаризма, а с другой – «самое бедное и примитивное сельское хозяйство, сохранение самодержавия»<sup>2</sup>. В тексте учебника подробно освещаются революционные события 1917 г., Первой мировой войны, Гражданской войны в России. Особое место уделяется советско-польской войне 1920 г. Давая описание военных событий, авторы предлагают сопоставить взгляды обеих сторон – участниц конфликта, обратившись к историческим источникам («М. Н. Тухачевский о войне 1920 г. с Польшей» и «И. Пилсудский о войне 1920 г. с советской Россией»)<sup>3</sup>. Это способствует формированию у учащихся собственного отношения к сложным, неоднозначным моментам истории.

Советская Россия, СССР на страницах учебника – это страна «великих» строек, Беломорканала, социалистических побед Алексея Стаханова под руководством «отца народов». Это родина Павлика Морозова, а также «великого террора», сети концентрационных лагерей на территории Сибири, где сгнуло много поляков<sup>4</sup>. Собственно, образ Сибири в рассматриваемых учебниках появляется дважды: в контексте «колонизации территорий России за Уралом» в XVII в.<sup>5</sup> и как место советских концентрационных лагерей<sup>6</sup>.

Россия накануне Второй мировой войны предстает как виновница безжалостного раздела Польши в сговоре с Германией. Тайный протокол 1939 г., служебная записка шефа НКВД Берии Сталину о расстре-

---

<sup>1</sup> Ibid. S. 108.

<sup>2</sup> Radziwiłł A., Roszkowski W. Op. cit. S. 19.

<sup>3</sup> Ibid. S. 52–54.

<sup>4</sup> Ibid. S. 78–81.

<sup>5</sup> Roszak S. Op. cit. S. 262.

<sup>6</sup> Radziwiłł A., Roszkowski W. Op. cit. S. 159, 246.

ле 25 700 польских офицеров и государственных чиновников в марте 1940 г. в Катыни (даются текст источника, его фотография)<sup>1</sup>, а также фрагмент карты из советского школьного атласа истории 1970-х гг. «СССР и Восточная Европа в 1939–1941 гг.» показывают и реальную картину происходившего, и способы фальсификации истории со стороны СССР с целью формирования «нужного» ему и позорного, с точки зрения поляков, образа исторических событий<sup>2</sup>.

Вторая мировая война и послевоенный период в отношениях между странами – это тяжелое положение польских солдат и поляков, проживающих на территории СССР, которых ожидало поселение, заключение в лагерях Сибири<sup>3</sup>.

Образ Советского Союза 1950–1980-х гг. – это образ хозяина политики в Восточной Европе и союзника Польши в совместных международных акциях (создание СЭВ и Организации Варшавского договора, а также вынужденное участие Польши в интервенции в Чехословакию в 1968 г.)<sup>4</sup>. История России середины 1990-х – начала XXI в. представлена в учебнике как «время чудес»: «падение советской империи», распад СССР, становление демократии<sup>5</sup> и совместное с другими странами решение проблем глобализации на мировой арене<sup>6</sup>.

Итак, для написания картины (образа) России история предлагает разноцветную палитру своих красок, которой и пользуются авторы учебников. В современных польских школьных учебниках истории Россия предстает в различных образах. Со страниц школьных учебников перед нами встает картина противоречивых отношений между двумя сильными и равными государствами, которые пережили полную трагизма, побед, разочарований, чувства необходимости друг в друге историю. Образ Руси, Российской империи, Советской России, СССР, Российской Федерации – это и образ равного политического соперника (периода Древности и Средневековья), жестокого противника (XVIII–XX вв.), политического диктатора и союзника (периода СССР). Россия сегодня – это государство, строящее демократическое правовое государство, решающее со всем миром проблемы глобализации.

---

<sup>1</sup> Ibid. S. 156.

<sup>2</sup> Ibid. S. 130, 184.

<sup>3</sup> Ibid. S. 159–160, 246–247.

<sup>4</sup> Ibid. S. 283.

<sup>5</sup> Ibid. S. 331, 343.

<sup>6</sup> Ibid. S. 381.

Картина взаимоотношений России и Польши на страницах современных польских учебников истории представлена в основном политическими и социально-экономическими аспектами. Такие слова, как «война», «вторжение», «оккупация», «раздел», «влияние», «экспансия», «тоталитаризм» являются доминирующими в описании истории взаимоотношений между двумя государствами. Вопросы культуры, традиций, духовной жизни России с древности до современности представлены незначительно и фрагментарно, что не создает полной картины прошлого России и взаимоотношений между народами двух стран. Образ России в польских школьных учебниках является политизированным и не всегда объективным. В то же время использование в учебниках исторических источников различного типа (письменных, устных, визуальных), несомненно, способствует решению задач обучения истории в современной Польше, формирует у учащихся разносторонний образ прошлого, чувство патриотизма и национальной идентичности.

### **2.3. КУЛИНАРНЫЕ КНИГИ КАК ИСТОЧНИК НАПИСАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ РАБОТ ШКОЛЬНИКОВ**

#### *Актуальность темы.*

Кулинарные книги разных лет являются интересным и разносторонним историческим источником, который школьники могут привлекать к написанию исследовательских работ по истории повседневности определенного исторического периода. Например, кулинарные книги могут выступать в качестве источника по выявлению традиций и новаций современного праздничного стола, культуры приготовления и приема пищи. Рецепты блюд, а с ними и кулинария в целом, менялись в нашей стране достаточно часто, поскольку они являются отражением социально-экономических, идеологических, культурно-эстетических и прочих идеалов эпохи.

Ребятам школьного возраста, несомненно, интересно выявлять и анализировать особенности приготовления и приема пищи в разные исторические периоды, поскольку дома у многих из них хранятся семейные «фирменные» рецепты, сложились традиции застолий, есть определенные гастрономические пристрастия. При этом, на наш

взгляд, именно кулинарные книги являются доступным многоплановым историческим источником, который может быть положен в основу историко-культурологического исследования школьника. Целью такого исследования может быть выявление особенностей системы питания русского человека, характера и причин ее изменения на протяжении XX столетия.

### ***Историография вопроса.***

В качестве объекта исследований еда, а также процесс ее приготовления и употребления как особый социокультурный феномен привлекают внимание историков, социологов, журналистов, например, И. Глущенко, К. И. Дромова, К. Д. Каприновой<sup>1</sup>. Работы именно этих авторов стали для нас отправными, оказали влияние на выстраивание собственной исследовательской позиции. Отдельно стоит отметить исследование И. Глущенко «Общепит. Микоян и советская кухня»<sup>2</sup>. Как следует из названия, оно посвящено возникновению советской кухни и роли, которую играл в этом процессе А. И. Микоян. Однако, в первую очередь, нам была интересна и полезна глава, посвященная «Книге вкусной и здоровой пищи». Данный памятник советской эпохи рассматривается автором с эстетической, идеологической, историко-культурной точек зрения.

В логичной связи с возросшим общим исследовательским интересом к феномену «советского», наибольший интерес у специалистов, изучающих кулинарные практики, вызывает советский период, поскольку с его наступлением в России произошли тоталитарные трансформации культуры еды. Среди исследователей кулинарного дискурса этого периода назовем как отечественных (Е. А. Осокина, И. В. Сохань)<sup>3</sup>, так и зарубежных (Катриона Келли)<sup>1</sup> историков. В ка-

---

<sup>1</sup> Глущенко И. Идеология диетологии [Электронный ресурс] // Знание – сила. 2013. № 8. URL: <http://gertman.livejournal.com/147028.html> (дата обращения: 19.08.2013); Дромов К. И. Всё о кулинарии и еде [Электронный ресурс]. URL: <http://works.tarefer.ru/41/100025/index.html> (дата обращения: 16.08.2013); Капринова К. Д. История русской кухни [Электронный ресурс]. URL: <http://www.traditio.ru/index.php/русская> (дата обращения: 4.07.2013).

<sup>2</sup> Глущенко И. *Общепит: Микоян и советская кухня*. М., 2010.

<sup>3</sup> Осокина Е. А. За фасадом «сталинского изобилия»: распределение и рынок в снабжении населения в годы индустриализации, 1927–1941. М., 1998; Сохань И. В. Тоталитарный дискурс культуры еды в советской России 1920–1930-х гг. // Вестн. / Томск. гос. ун-т. 2010. № 332. С. 63–68.

честве одной из основных групп источников они привлекают кулинарные книги разных периодов, а именно: «Ручную книгу русской опытной хозяйки» Е. А. Авдеевой (1842 г.), «Подарок молодой хозяйке» Е. Молоховец (1861 г.), «Поваренную книгу: 200 блюд для домашнего стола» Н. П. Цыплёноква (1939 г.), конечно, «Книгу о вкусной и здоровой пище» (1939 г.) и др.<sup>2</sup>

Работы некоторых исследователей посвящены изучению только одного блюда или напитка в контексте мировоззренческих идеалов эпохи. Например, К. Богданов рассмотрел шампанское как особое явление праздничной истории СССР, а А. Кушкова описала «зенит и закат» салата «Оливье»<sup>3</sup>.

Особенно интересно и полезно было для нас исследование Е. Березович, в котором прослежен феномен «русской пищи» с опорой на разнообразные факты: названия рецептов из кулинарных книг здесь соседствуют с данными психолингвистических экспериментов, высказываниями носителей разных лингвокультурных традиций<sup>4</sup>.

Об особенностях привлечения исторических источников на школьных уроках и (или) в процессе исследовательской деятельности школьников писали многие методисты. Хотя кулинарные книги разных лет являются своеобразным видом письменных источников, при использовании их в исследовательской деятельности полезно привлекать также и другие типы источников, а именно: устные (материалы опросов и интервью) и визуальные (фотографии с застолий разных лет, открытки с изображениями и рецептами блюд). В работах методистов Т. В. Коваль, М. В. Коротковой, Е. К. Лейбовой, О. Н. Сидорчук, О. М. Хлытиной и других предлагаются алгоритмы работы с устными и визуальными ис-

---

<sup>1</sup> *Келли К.* Ленинградская кухня – противоречие в терминах? // Антропологический форум № 15. СПб., 2011. С. 241–275.

<sup>2</sup> *Авдеева Е. А.* Ручная книга русской опытной хозяйки: из сорокалетних опытов и наблюдений доброй хозяйки русской. СПб., 1842; *Молоховец Е.* Подарок молодым хозяйкам. Курск, 1861; *Цыплёноква Н. П.* Поваренная книга: 200 блюд для домашнего стола. М., 1939; *Книга о вкусной и здоровой пище.* М., 1939.

<sup>3</sup> *Богданов К.* Советское шампанское: праздничная история // Антропологический форум № 16. СПб., 2012. С. 367–378; *Кушкова А.* В центре стола: зенит и закат салата «Оливье» // Новое литературное обозрение. 2005. № 76 (6). С. 278–314.

<sup>4</sup> *Березович Е.* «Русская пища» в зеркале иностранных языков (на материале производных от слов «русский», «Россия» // Антропологический форум № 17. СПб., 2012. С. 173–197.



точниками<sup>1</sup>. Обращение к работам вышеперечисленных авторов позволит увидеть вектор использования исторических источников в образовательной практике в условиях современного информационного общества. Безусловно, кулинарные книги как исторический источник вписываются в ряд актуальных и востребованных для реконструкции сюжетов из истории повседневности.

Теме организации исследовательской деятельности по истории в школе и вузе посвящены работы таких методистов, как Е. Ф. Бехтенова, К. Е. Зверева, О. М. Хлытина и другие, в них сделан акцент на достижениях и проблемах, с которыми сталкивается преподаватель в процессе руководства научно-практическими исследованиями школьников и студентов<sup>2</sup>, либо содержатся методические рекомендации по написанию подобных исследований (работы В. А. Зверева, Е. К. Лейбовой и др.)<sup>3</sup>.

### ***Начальный этап работы над ученическим исследованием.***

В практике работы современных учителей по подготовке школьников к научно-практическим конференциям система питания человека XX в. иногда становилась предметом самостоятельных исследований. Например, на научно-практической конференции Новосибирского на-

---

<sup>1</sup> Коваль Т. В. Методика организации работы с визуальными источниками // Преподавание истории и обществознания в школе (далее – ПИОШ). 2006. № 10. С. 22–27; Короткова М. В. Наглядность на уроке истории. М., 2000; Лейбова Е. К., Хлытина О. М. Устные исторические источники на школьных уроках истории. Новосибирск, 2011; Сидорчук О. Н. Конфетная обертка как источник изучения России XIX–XX вв. // Исторические источники в исследовательской и образовательной практике. Новосибирск, 2011. С. 146–171; Хлытина О. М., Лейбова Е. К. Устные исторические источники в учебном историческом познании на старшей ступени школы // ПИОШ. 2013. № 1. С. 17–26; Хлытина О. М. Исторические источники в учебном историческом познании: опыт и перспективы // Исторические источники в исследовательской и образовательной практике. С. 81–102.

<sup>2</sup> Зверева К. Е., Хлытина О. М., Бехтенова Е. Ф. Историко-краеведческие исследовательские проекты школьников: 30-летний опыт Научного общества учащихся «Сибирь» // Исторические источники в исследовательской и образовательной практике. С. 249–266.

<sup>3</sup> Зверев В. А. Секция истории // Грани творчества: информационно-методический бюллетень. Новосибирск, 2004. С. 18–20; Лейбова Е. К. Рекомендации по написанию школьного исследования по истории // Грани творчества 2010: сборник материалов городского тематического семинара «Научное творчество школьников: перспективы развития». Новосибирск, 2010. С. 26–33.

учного общества учащихся «Сибирь» в 2011 г. фигурировала тема «Что тяжело переносится, то с нежностью вспоминается: как питались наши прабабушки в годы Великой Отечественной войны» (Софья Антипенко, Николай Абрамов). Автор данного раздела коллективной монографии осуществлял научное руководство при написании школьного исследования по теме «Система питания в России XX века: результаты сравнительного анализа кулинарных книг разных лет». Екатерина Варфоломеева, ученица 11 класса Второй Новосибирской гимназии стала лауреатом конференций городского и регионального уровня в 2009 г., получила диплом первой степени на Всероссийской конференции, проходившей в Москве. Опыт руководства ее исследованием положен в основу данного раздела, в котором мы представим алгоритм работы исследовательского типа по изучению кулинарных книг в школе, смоделируем возможные результаты.

Изучение данного вида исторического источника, как и любого другого, должно происходить поэтапно: от его «чтения», т. е. первичного знакомства, извлечения скрытых и явных фактов, первичной систематизации и классификации, к *комментированию* – вписыванию в определенный контекст (личный и общеисторический) и, наконец, к *интерпретации* – переосмыслению источника в свете выдвинутой гипотезы и задач исследования.

На первом этапе работы с кулинарными книгами школьники начинают с создания подборки исторических источников разных периодов, при необходимости дополняют информацию, почерпнутую из кулинарных книг, материалами из других источников. В этот период работы учащимися могут быть созданы подборки рецептов и открыток с разнообразными блюдами, оформлены семейные альбомы с фотографиями, где люди сидят за праздничным и (или) повседневным столом, проведены (собраны и записаны) беседы с родными и близкими о появлении семейных кулинарных традиций и «фирменных» рецептов.

В качестве кулинарных книг, положенных в основу исследования, школьниками, могут выступать, например, такие: Е. Молоховцева «Полный подарок молодым хозяйкам», реконструирующая кулинарные традиции начала XX в. (дореволюционный период)<sup>1</sup>, А. Земеров «Молодой хозяйке, советы кулинара» (советский период)<sup>2</sup> и Р. Дай-

---

<sup>1</sup> Молоховцева Е. Полный подарок молодым хозяйкам: новейшая поваренная книга. М., 1910.

<sup>2</sup> Земеров А. К. Молодой хозяйке, советы кулинара. Кемерово, 1959.

джест «Как накрыть царский стол, не выходя из бюджета?» (современный период)<sup>1</sup>.

Также на первом этапе изучения кулинарных книг школьники осуществляют внутренний и внешний анализ выбранных источников:

- описывают выходные данные книги, шрифт, используемый при печати, количество иллюстраций и степень сохранности того или иного экземпляра;

- выявляют общее и различное в книгах разных исторических периодов;

- определяют наиболее (наименее) популярные продукты и основные тенденции в приготовлении блюд разных эпох;

- по материалам устных рассказов выясняют отношение населения к тем или иным традициям праздничного и (или) повседневного стола.

Затем старшеклассники систематизируют полученный материал:

- классифицируют кулинарные книги по хронологическим периодам (по времени создания или продолжительности использования);

- составляют толковый словарь новых терминов, связанных с кулинарией разных периодов;

- систематизируют разделы кулинарных книг по их предназначению для разных категорий людей (например, вегетарианская кухня, блюда для поста, детская кухня и пр.), для разного времени года (консервация, соленья и т. д.), для различных праздников (новогодний стол, блюда к Пасхе и т. д.); по составу продуктов (мясные и рыбные блюда, овощи и фрукты, десерты и др.);

- определяют степень популярности того или иного рецепта и причины его продолжительного применения на практике (доступность ингредиентов, простота в приготовлении, специфичное оформление и т. п.).

### ***Справочная информация для руководителя детских исследований.***

Приступая к исследованию, школьники выясняют, что первые печатные поваренные книги появились у нас в стране в период 40–80-х гг. XIX в. Они составлялись людьми разных сословий (от аристократов до крестьян) из разных районов страны. Это, по мнению исследователей, позволило не только впервые увидеть в наиболее полном виде весь национальный репертуар русских блюд, но и на-

---

<sup>1</sup> Дайджест Р. Как накрыть царский стол, не выходя из бюджета? М., 2007.

чать его критическую чистку от разных инородных заимствований и наслоений<sup>1</sup>.

Далее учащиеся могут создать собственную периодизацию развития кулинарии в нашей стране, прокомментировав выделение каждого из этапов. В нашем опыте она выглядела следующим образом: 1) общерусская национальная кухня (XIX – начало XX в.), 2) советская кухня (1920–1980-е гг.); 3) современная русская кухня (конец XX – начало XXI в.). Далее школьники размышляют о том, как смена исторической ситуации в стране влияла на рацион питания ее населения.

Изучая рацион питания простых людей в начале XX в., учащиеся приходят к выводу, что он не так уж существенно отличался от нынешнего. Школьники отмечают, что в начале XX столетия часто готовились такие блюда, как квашеная капуста, холодец, пироги, винегрет, борщ, каши. В каждой крестьянской семье был огород, поэтому овощи были всегда на столе. Многие другие продукты также были своими: сами пекли хлеб, делали сыр, колбасу. Но, конечно, привилегированные сословия питались лучше. На столе у них, судя по кулинарным книгам начала XX в., присутствовали такие изысканные блюда, как суп из гусиных потрохов, раковый суп, разные соусы, зразы, отбивные из говядины (антрекот), маседуан из овощей и др.<sup>2</sup>

Сильное влияние, в том числе и на кулинарные пристрастия, в начале XX в. оказали сначала Первая мировая война, затем революционные события 1917 г. и Гражданская война. Миллионы людей, всю жизнь проживших на одном месте, впервые оказались в другом, часто иноэтничном районе страны, соприкасались с совершенно иным бытом, незнакомой им кухней, непривычными для них продуктами. Началось проникновение провинциальных кулинарных особенностей в общероссийскую кухню, привнесение в нее нерусских явлений: значительно изменился и пополнился ее репертуар, причем на самом широком народном уровне, а не на узко ресторанном, как это было в прежние времена.

Историк К. И. Дромов обращает внимание на то, что именно в этот период сибиряки и уральцы принесли в быт москвичей пельмени и шанежки, белорусы и украинцы – свиное соленое сало, из Новороссии был занесен обычай готовить куриный суп с лапшой, из одесских ресторанов извлечен бефстроганов. Петербургские новомихайловские котлеты

---

<sup>1</sup> Капринова К. Д. Указ. соч.

<sup>2</sup> См.: Молоховцева Е. Указ. соч.

превратились в «котлеты по-киевски», из Прибалтики в повседневную кухню русских областей попали сырники и другие молочные блюда, с Украины – вареники и особенно борщ. Большинство яичных, молочно-мучных и мелочно-растительных блюд, так называемые «диетические» блюда пришли в общественное питание страны из немецкой и, особенно, из еврейской кухни, что было связано с широким проникновением евреев на восток от прежней «черты оседлости»<sup>1</sup>.

В целом домашний стол этого периода продолжал сохранять национальные черты, особенно в восточных районах страны и на Кавказе, а также там, где в семьях все еще жили рядом три поколения. Вместе с тем, отвечая идеалам времени и обстоятельствам, стол был скромным.

В советской кулинарии более позднего периода также происходили значительные изменения, связанные с постепенными улучшениями быта советского человека послевоенного времени (1950–1960-е гг.). Сравнивая состав рецептов кулинарных книг начала XX в. и его второй половины, можно проследить смену очевидного преобладания рыбных и грибных блюд мясными. Другим новшеством было появление на советском столе в массовом масштабе, наряду с традиционными соленьями и квашениями, доли не принятых ранее маринадов и консервированных овощей и фруктов. Это происходило под влиянием консервной промышленности Болгарии, Венгрии и Югославии, поставлявших на советский рынок овощные и фруктовые консервы в большом количестве. Одновременно в домашнем быту на протяжении 60–80-х гг. XX в. упрощались состав и технология блюд. Главным образом из-за нежелания современного горожанина долго возиться с приготовлением пищи. Так, птица отваривается или жарится целиком (реже частями), но почти вовсе не фаршируется яблоками, картофелем, луком, рисом, как это было прежде, когда она появлялась на столе и становилась маленьким событием в семье.

Школьники делают вывод, что в советское время кухня очень изменилась, многие блюда просто перестали готовить. Был особый перечень блюд: оливье, заливное, пельмени, зимний салат, которые можно было встретить в каждой кулинарной книге советского периода<sup>2</sup>. В столовых и дома готовили, в основном, одно и то же. В четверг был рыбный день (разгрузочный, как называли его некоторые).

---

<sup>1</sup> Дромов К. И. Указ. соч.

<sup>2</sup> Земеров А. К. Указ. соч.; О вкусной и здоровой пище. М., 1953.

Говоря об этом же языке науки, мы согласимся с исследователем И. В. Сохань в составлении перечня самых существенных изменений в системе питания, появившихся в жизни советского человека: «Это устранение частной кухни и обобществление трапезы; рационализация и медикализация питания; замена принципа удовольствия принципом полезности; функционализация питания и телесности; возникновение ситуации перманентного дефицита продуктов питания, которая существовала наряду с мифом о гастрономическом изобилии»<sup>1</sup>.

Следующие серьезные изменения в рационе питания населения страны произошли в 90-е гг. XX в. Создаются два абсолютно, коренным образом отличающихся друг от друга типа общепита. Один – низовой, ориентированный на «быструю еду», второй – ресторанный, подразумевающий приготовление пищи из высококачественного сырья мастерами высокого класса. Оба эти направления лишены определенных, ярко выраженных национальных черт. На современном этапе развития русской кухни она становится космополитичной, многонациональной, это видно и из современных кулинарных книг, а также журналов, где публикуются рецепты<sup>2</sup>.

Ребята отмечают, что на прилавках современных магазинов появился большой выбор продуктов: от экзотических до простейших. Другой особенностью современного периода является возможность покупки в магазине уже готовых блюд – от всевозможных салатов до вторых блюд и десертов. Школьники констатируют, что современная кухня стала дорогой. На многонациональность современной кухни указывают уже сами названия современных популярных блюд: греческий салат, итальянская пицца, китайская лапша, японские суши и роллы, экзотические тайские соусы и т. д. Судя по названиям, например, новосибирских ресторанов и кафе («Суши-терра», «Шанхай», «Милан пицца», «У Вацлава», «Ливанская терраса», «Сеул»), в каждом из которых существует большой перечень специфических блюд, разные кухни мира прочно внедрились в наши современные традиции.

### ***Основной этап работы над ученическим исследованием.***

На следующем этапе исследовательской работы школьники уже готовы комментировать собранную ими информацию. Вписывая ку-

---

<sup>1</sup> Сохань И. В. Указ. соч.

<sup>2</sup> См., например: Люблю готовить. 2012. № 1–12.

линарные книги в контекст исторической эпохи, они могут осуществить следующие мыслительные операции и ответить на ряд вопросов.

1. Определение круга людей, использовавших кулинарную книгу разных исторических периодов. Для кого она создавалась и кем использовалась? Каков социальный портрет ее хозяйки – материальный достаток, семейное положение, образование, профессиональная и религиозная принадлежность?

2. Выявление отношения хозяйки к своей книге. Каковы причины ее покупки? Как повлияла частота ее использования на степень сохранности? Отмечены ли в книге особые, любимые рецепты, какие именно? Почему именно они использовались чаще других? Какие оценки чаще звучат при описании праздничного / повседневного стола того или иного исторического периода? Соотносятся ли оценки со статусом рассказчика (семейным или социальным)?

3. Определение целей и способов приготовления определенных блюд из кулинарных книг и не только. Кто в семье обычно покупал продукты? Кто готовил блюда, накрывал на стол? Были ли различия в приготовлении блюд повседневного и праздничного стола, какие именно? С чем это связано? Какова частота применения того или иного рецепта? Как блюдо становилось фирменным, любимым в семье? Как часто и когда именно обращались к кулинарной книге, или в основном готовили по памяти?

Анализ исторической ситуации того периода, в который была куплена или получена в подарок и использовалась кулинарная книга, поможет осуществить вписывание вещи в исторический контекст. Что это означает?

1. Выявление официального контекста эпохи. К какому историческому периоду относится та или иная кулинарная книга? Какие крупные исторические события могли повлиять на смену кулинарных приоритетов в стране, почему именно это происходило? Какие официальные идеологические установки или общественные ценности присущи этому периоду? Нашли ли они свое отражение в перечне продуктов, упоминаемых в книге, рецептурах приготовления или других кулинарных особенностях?

2. Выявление общественного мнения эпохи. Есть ли в приготовлении того или иного блюда какие-либо особенности, связанные с общественным мнением определенного исторического периода? Каковы общие тенденции в рассказах нескольких информантов об органи-

зации повседневного / праздничного определенного времени? Как они соотносятся с мировоззренческими идеалами людей этой эпохи?

### ***В помощь к проведению опросов.***

Для комментирования источника необходимо владение контекстными знаниями, это стоит учитывать при создании вопросников по обозначенной тематике. Приведем возможные варианты опросных карточек и вопросов для интервью по теме (памятки 1 и 2).

#### *Памятка 1. Опросная карточка*

ФИО			
Возраст	16–25 лет	26–40 лет	Старше 40 лет
Пол	мужской		женский
Готовите ли Вы сами?	да		нет
Назовите 3 блюда, которые должны находиться на праздничном или повседневном столе	праздничный стол		повседневный стол
Назовите 3 основных напитка	праздничный стол		повседневный стол

#### *Памятка 2. Вопросы интервью*

*Общие сведения:* Ваши фамилия, имя, отчество? Сколько Вам лет? Где Вы родились? Где проживаете сейчас? Какое у Вас образование? Какая у Вас профессия? Стаж? Каково Ваше семейное положение? Есть ли у Вас хобби? Какое именно? Верующий ли Вы человек? Соблюдаете ли посты? Какие?

*Вопросы по теме исследования:*

1. Вы умеете / любите готовить?
2. С какого возраста Вы готовите? Как (у кого) Вы этому научились?
3. Каким было первое блюдо, которое Вы приготовили? Почему Вы его запомнили?
4. Что было принято готовить в Вашей семье?
5. Какими были Ваши любимые блюда в детстве? Любите ли Вы их сейчас?
6. Каким образом поменялась кухня со времен Вашего детства? С чем Вы связываете происходящие изменения?
7. Пользуетесь ли Вы кулинарными книгами? Как часто? По какому поводу?
8. Назовите эти книги. Кто их авторы? Зарубежные или русские? Каким образом они оказались у Вас дома?
9. Чем именно для Вас является кулинарная книга?
10. Необходима ли кулинарная книга на кухне каждой хозяйке? Почему?



11. Пользуетесь ли Вы рецептами, которые публикуются в газетах и журналах, предлагаются в кулинарных телешоу?
12. Доверяете ли Вы рецептам кинозвезд? Почему?
13. С чем, в первую очередь, ассоциируется у Вас праздничный стол?
14. Кто в Вашей семье занимается сервировкой праздничного стола? В чем ее особенности?
15. Назовите 3 блюда и 3 напитка, которые наиболее часто находятся на Вашем праздничном столе?
16. Есть ли такие блюда, которые готовит на праздник определенный член семьи? Приведите примеры.
17. Кто в Вашей семье готовит чаще всех? С чем это связано?
18. А кто готовит лучше всех? Почему? Это признают все члены семьи?
19. Существуют ли у Вас особые семейные рецепты? Поделитесь ими. Как они пришли в Вашу семью?
20. Есть ли блюда, которые готовятся Вами на определенный праздник (день рождения, Новый год)? Почему?
21. По праздникам Вы сами печете торты или покупаете их в магазинах? Так было всегда? С чем связано изменение традиций?
22. Какие блюда Вы готовите на Пасху? Знаете ли Вы их символику?
23. Часто ли Вы ходите в рестораны? Какие именно? По какому поводу?
24. Вы предпочитаете домашнюю или ресторанную кухню? Почему?
25. Какую национальную кухню Вы предпочитаете? Назовите блюда этой кухни.
26. Приведите в пример блюдо, которое наиболее часто готовилось в начале XX в. Перечислите его основные ингредиенты, объясните способ его приготовления.
27. Каким образом советское время повлияло на традиции русской кухни?
28. Назовите самые популярные блюда советской кухни.
29. Как Вы думаете, почему некоторые традиционные русские блюда редко готовились в советское время, а в конце 1990-х гг. опять вошли в широкое использование? Приведите примеры.
30. Как Вы относитесь к заграничной кухне?
31. Как относитесь к появлению в нашем городе большого количества кафе fast food («Нью-Йорк пицца», «Ростикс», «Макдоналдс»)?
32. Оцените по 10-балльной шкале свое умение пользоваться столовыми приборами.
33. Какие приборы используете в сервировке праздничного стола: нож, вилка, ложка (столовая, десертная, чайная, кофейная), щипцы для омаров и т. д.? Все ли из перечисленного имеется у Вас дома?
34. Знакомы ли Вы с особенностями употребления в пищу экзотических блюд (омаров и других морепродуктов, суши и роллов, пасты)?
35. Пользуетесь ли Вы китайскими палочками? Как часто?
36. Разбираетесь ли Вы в винах, с чем их подают?
37. Считаете ли Вы себя кулинарным эстетом? Чем это подтверждается?

38. Есть ли в Вашем окружении такие люди? Кто они?  
39. Какие, по Вашему мнению, продукты являются традиционно русскими?  
40. С каким блюдом, в первую очередь, ассоциируется русский человек?

### ***Завершающий этап работы над ученическим исследованием.***

Заключительный этап работы над исследованием предполагает *интерпретацию* кулинарных книг как источника по изучению истории повседневности XX столетия, т. е. переосмысление текста источника с позиций собственного понимания и построение авторского исторического описания и объяснения (проверка выдвинутой гипотезы, решение поставленной исследовательской проблемы с опорой на источники).

Вопросы, направленные на интерпретацию кулинарных книг и содержащихся в них рецептов как особого вида исторических источников, подразделяются по трем направлениям.

1) *Для реконструкции реальности прошлого.* В чем заключается суть применения того или иного рецепта из определенного раздела книги? Каково было экономическое развитие страны определенного периода, судя по особенностям употребления продуктов? Каковы были цели и мотивы людей, создавших, купивших и использовавших ту или иную кулинарную книгу? В чем заключалось значение использования определенных рецептов для всей страны, региона, города или отдельного человека? Какие выводы можно извлечь из фактов, обнаруженных в книге, устном свидетельстве, фотографии с семейного застолья, открытки с рецептом?

2) *Для реконструкции индивидуального образа прошлого* (выявление мировоззрения людей определенной эпохи, их системы ценностей). Каким образом на основе кулинарных книг, которые использовали люди для приготовления блюд, можно судить о системе их ценностей? Какую оценку дают разные категории людей своему повседневному и праздничному столу? Какой способ раскрытия причинно-следственных связей они выбирают? В чем заключается авторское видение описываемой респондентами повседневности? В чем отличия оценки повседневного и праздничного стола и продуктов для его создания у людей из разных социальных групп?

3) *Для соотнесения системы ценностей человека определенного исторического периода с собственными ценностными представлениями.* Что общее, а что различное вы смогли определить в особенностях приготовления блюд разных исторических периодов? Что в сле-

ланных вами выводах совпадает с собственной кулинарной позицией, а что отличается, и почему?

В качестве одного из результатов подобной исследовательской деятельности может выступать организация тематической выставки. Школьники и (или) студенты могут принести на урок сохранившиеся кулинарные книги, тетрадки или открытки с рецептами, фотографиями семейных застолий. При этом учащиеся могут выступить в роли экскурсовода и рассказать посетителям «музея» историю приобретения и использования той или иной кулинарной книги. Такая экспозиция послужит инструментом серьезной научной репрезентации моделей национального (этнического, социалистического, городского и пр.) быта и одновременно эмоциональным событием. Другим вариантом презентации результатов исследования может стать сам процесс приготовления по рецептам бабушек и прабабушек, снятый на камеру с особым комментарием к каждому блюду и продемонстрированный позднее в классе.

Судя по нашей практике руководства школьным исследованием, подобный алгоритм может быть успешно использован и в будущем, при этом тематика исследования может быть расширена и дополнена, поскольку кулинарные книги являются многоплановым и очень интересным историческим источником.

Завершим статью высказыванием Екатерины Варфоломеевой, нашей юной исследовательницы, которая сейчас уже является магистранткой: «Данная работа стала первым шагом в исследовательской деятельности, она дала мне возможность выступить не только на конференциях, но и завести полезные дружеские отношения с “конкурентами”. Процесс исследования был долгим, но достаточно интересным. Особенно была полезна работа с кулинарными книгами разных времен, когда можешь не только описать рецепты своих предков, но и попробовать поэкспериментировать на кухне. Также полезным навыком стало для меня проведение анкетирования. С помощью опросного листа я научилась не только собирать информацию, но и анализировать результаты. Благодаря конференциям разного уровня (от школьной до всероссийской) я научилась выступать на публике, отстаивать свою точку зрения, отвечать с легкостью на вопросы комиссии и аудитории сверстников и, самое главное, чувствовать себя уверенно, не бояться трудностей».

## 2.4. ЛАТИНСКИЕ ТЕРМИНЫ И ИЗРЕЧЕНИЯ В ШКОЛЬНЫХ КУРСАХ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ И ПРАВА

Сегодня очевидно, что изучение латинского языка (непрерывное, начиная с античности – в Европе и по синусоиде – в эпохи культурных взлетов и идеологических преобразований – в России) предполагает сознательное чтение трудных текстов, умение логически корректно обобщать и правильно выразить в языке свои мысли и адекватно воспринимать смысл вербальной информации, систематизируя ее и выстраивая по иерархии смыслов и ценностей. Приближение даже к основам этого языка способствует формированию базовой, так называемой интеллектуально-познавательной способности. Это всеобщее правило работает и в сфере латинского языка юриспруденции.

Задачей данной главы коллективной монографии является выявление возможностей использования латинских терминов и изречений в школьных курсах «Обществознание» и «Право», в процессе формирования правовой культуры учащихся.

«Римское право является настолько классическим юридическим выражением жизненных условий и конфликтов общества, в котором господствует частная собственность, что все позднейшие законодательства не могли внести в него никаких существенных улучшений...», – верно сказано известными обществоведами<sup>1</sup>. Характеризуясь точностью формы, ясностью построения («*legem brevem esse oportet*» – нужно, чтобы закон был краток) и практичностью («*applicatio est vita regulae*» – применение – жизнь закона), римское право является фундаментом гражданского, уголовного, государственного права многих современных государств.

Так, преобладание принципа справедливости (*aequitas enim lucet per se* – справедливость светит сама по себе) как основы правоприменения неоднократно констатируется римским правом (*Lex respicit aequitatem* – право с уважением относится к справедливости), создавая универсальное общеевропейское правосознание.

Бесспорно, а priori романо-германская правовая семья выступает продолжением римского права, результатом его эволюции, хотя никоим образом не является его копией<sup>2</sup>. Ярко выраженная доктриналь-

---

<sup>1</sup>Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. М., 1961. Т. 21. С. 412.

<sup>2</sup>Давид Р., Жоффре-Спинози К. Основные правовые системы современности. М., 1998. С. 29.

ность, особая значимость закона в системе источников права, деление на публичное и частное право, кодифицированный характер позволяют обнаружить явную преемственность данных признаков из римского права. Так, известное выражение «*dura lex, sed lex*» (суров закон, но это закон) является требованием следовать закону при любых обстоятельствах. А утверждение «*iudicis est ius dicere, non dare*» (судье подобает творить суд, а не создавать право) устанавливает пределы судопроизводства, охраняя позиции законодателей и роли кодифицированного законодательства.

Безусловно, продолжают существовать общие правила, регулирующие процессуальные действия. Например, высказывание «*furiosus absentis loco est*» (безумный подобен отсутствующему) обосновывает неспособность лица, признанного судом недееспособным вследствие психического расстройства, понимать значение своих действий или руководить ими. Или «*quivis praesumitur bonus donec probetur contrarium*» – каждый предполагается честным, пока не доказано обратное (один из основополагающих принципов уголовного судопроизводства – презумпция невиновности). Или аргументация равенства возможностей: «*justitia nemine neganda est*» – нельзя никому отказывать в правосудии. Высказывание «*ab omni iudicio provocari licet*» (по всякому судебному решению можно апеллировать) актуализирует право на «пересмотр высшей инстанцией обжалованного неокончательного приговора низшего суда в его основаниях как фактических, так и юридических, но в пределах принесенной жалобы... Задача апелляции – дать новым разбирательством добавочную гарантию справедливости судебного приговора»<sup>1</sup>. В свою очередь, норма «*expressa nocent, non expressa non nocent*» (сказанное вредит, не сказанное – не вредит) позволяет не свидетельствовать против себя и близких. То есть римское право придает особый смысл судебной власти, но в рамках установленного законом применения («*lex semper dabit remedium*» – закон всегда предусматривает способ защиты).

Между тем, можно обнаружить, что «классическое римское право было прецедентным (“*praecedens*” – предшествующее, случай или событие, которое имело место в прошлом и является примером или основанием для аналогичных действий в настоящем), ибо римские юристы не хотели связывать себя неподвижными нормами», давая защиту но-

---

<sup>1</sup> Фойницкий И. Я. Курс уголовного судопроизводства. Изд. 3-е, пересм. и доп. СПб., 1910. Т. 2. С. 507.

вым отношениям, не регулируемым существующими нормами<sup>1</sup>. Спорный и сложный случай из судебной практики (*casus* – случай), который необходимо правильно разрешить, выступал источником различных суждений и поисков юристов, что способствовало выработке новых правил. И преторы – должностные лица, осуществлявшие руководство судом, в честь которых возникает «*ius honorarium*» (право, исходящее от почетных лиц, осуществляющих обязанности безвозмездно<sup>2</sup> или по закону чести<sup>3</sup>), реализуя судопроизводство в гражданских делах, определяли, в каких случаях подавать иск, а в каких не подавать. *Actionem dabo* (я подам иск) – эта формула выступала в качестве основного метода создания претором частноправовых норм, «не справляясь о том, имеется ли норма закона или обычая, обосновывающая данное притязание»<sup>4</sup>. Среди прецедентов следует назвать, прежде всего, такие, которые касаются решаемых «по справедливости и здравому смыслу» вопросов усыновления и назначения сиротам обоего пола опекунов; определения характера договорных отношений; установления первой очереди наследников и порядка наследования и пр.

Именно благодаря деятельности преторов, обнаруживших идею судебного правотворчества для содействия гражданскому праву в целях общей пользы («*Lex est norma recti*» – право есть господство того, что является правильным), возникает иное понимание права, которое самостоятельно оформляется в странах, подверженных незначительному влиянию со стороны римского права. Так, казуальность англосаксонской правовой семьи демонстрирует полное или практически полное отсутствие кодифицированного законодательства и высокий уровень независимости судебной власти, выделяя прецедент как источник права. И аналогия как применение закона к отношениям, сходным с указанными в законе, но непосредственно в силу пробельности (то есть полного или частичного отсутствия в действующем законодательстве нормы) неурегулированными, становится необходимостью.

Иногда, сохраняя форму, изменялась природа правового явления. Например, термином «*jus civile*» (гражданское право) изначально

---

<sup>1</sup> Хаусманингер Г. О современном значении римского права // Советское государство и право. 1991. № 5. С. 101.

<sup>2</sup> Марченко М. Н. Источники права: учебное пособие. М., 2009. С. 644.

<sup>3</sup> Аннерс Э. История европейского права. М., 1994. С. 87.

<sup>4</sup> Римское частное право / под ред. И. Б. Новицкого, И. С. Перетерского. М., 1999. С. 8.

обозначалось, «прежде всего, исконное национальное древнеримское право, распространяющее свое действие исключительно на римских граждан – квиритов, поэтому оно и именуется также квиритским правом»<sup>1</sup>. Этот термин не тождественен термину «гражданское право» в современных юридических системах, обозначающему отрасль права, регулируемую имущественные отношения, а также связанные и не связанные с ними личные неимущественные отношения. Соответственно, можно говорить о первоначально емкой отрасли публичного права, в связи с изменением смысловой нагрузки ставшей обозначением основной отрасли частного права.

Эволюционируя, римское право, благодаря своей уникальности, перестало определяться требованиями национального права Рима и стало применяться для регулирования частных и договорных отношений различных народов. Соответственно, позиция *jus privatum* – права, «которое относится к пользе отдельных лиц», стала доминировать над *jus publicum* – правом, «которое относится к пользе Римского государства», актуализировалось значение именно римского частного права.

Со временем акцент смещается на отрасли права, которые непосредственно связаны с интересами и благами личности и с коммерческими отношениями. И если обратиться к ныне существующим подборкам известных латинских выражений и терминов, применяемых в теории и практике юриспруденции, то отчетливо определяется особое положение отраслей гражданского, семейного, наследственного права. Например, употребляемые в гражданском праве выражения «*cu jus commodum – ejus periculum*» (чья выгода, того и риск) или «*pacta tertiis nec nocent, nec prosunt*» (договоры третьим лицам не вредят и не помогают) демонстрируют устойчивость данных норм в современных условиях.

Состояние семейного права может характеризоваться и известными выражениями «*a mensa et toro*» – от стола и ложа (прекращение супружеских отношений, развод) или «*pater is est quem nuptiae demonstrant*» – отец есть тот, кого брак указывает. Актуальность упомянутых лаконичных норм права представлена статьями действующего семейного законодательства.

В свою очередь, отрасль наследственного права продолжает опираться на следующие основания: «*semel heres semper heres*» – единожды наследник всегда наследник; или «*heres heredis mei est meus*

---

<sup>1</sup> Памятники римского права: Законы XII таблиц. Институции Гая. Дигесты Юстиниана. М., 1997. С. 159.

heres» – наследник моего наследника есть мой наследник; или «heres, succedens in honore, succedit in onere» – наследник, наследующий благо, наследует и тягостное бремя.

Кроме того, активно применяются отраслевые термины, отражающие либо характеристику правового явления, либо сущность механизма применения нормы. Так, использование терминов «matrimonium» – брак (союз мужа и жены, не сожителство); «contractus» – соглашение между двумя или несколькими лицами, признанное правом и снабженное исковой защитой в случае его нарушения; «delictum» – правонарушение, которое причиняет вред личности или имуществу; «persona» – юридически признанный субъект, наделенный правоспособностью, – позволяет констатировать ясное понимание сути обозначенных явлений дееспособными участниками общественных отношений.

Нужно отметить, что современные исследователи, занимающиеся изучением гражданско-правовой проблематики, широко используют в своих работах юридическую терминологию на латинском языке, без сопровождения ее переводом, что демонстрирует общераспространенность единого понимания и толкования сущности латинских понятий и выражений<sup>1</sup>.

Совершенно обоснованно правовед Г. Ф. Дормидонтов констатировал, что «система римского права – это наука живая. Это целые столетия продолжающаяся умственная работа, направленная на уяснение и приведение в стройный порядок и усвоение того богатого наследства, которое оставила нам римская юриспруденция, и отказаться от которого цивилизованное человечество уже не может, так как не может порвать со своим прошлым и настоящим. Это общая теория гражданского права, созидаемая... при помощи, с одной стороны, обработки того положительного материала, который дается источниками римского права, с другой, путем тщательного наблюдения над явлениями действительной жизни»<sup>2</sup>. И сложившееся восприятие ряда латинских изречений или терминов представляет уникальный результат длительного применения римского права в общественной практике.

---

<sup>1</sup> Гражданское право: учебник / под ред. А. П. Сергеева, Ю. К. Толстого. М., 1997. Ч. 2. С. 604, 608, 652.

<sup>2</sup> Дормидонтов Г. Ф. Система римского права [Электронный ресурс]: общая часть. Казань, 1910. URL: <http://allpravo.ru/library/doc2527p0/instrum4145/item4150.html> (дата обращения: 06.10.2013).



Безусловно, необходимо упомянуть и о применении в международно-правовых актах и дипломатических документах наиболее употребляемых терминов и выражений на латинском языке. Выражение «*pacta sunt servanda*» (договоры должны соблюдаться) утверждает один из основных принципов международного права, провозглашающий необходимость строгого и добросовестного соблюдения сторонами обязательств, вытекающих из международных договоров. Слова «*jus cogens*» оформляют общую императивную норму неоспоримости права. В ходу также выражения «*opinio juris*» (мнение, признанное в качестве правовой нормы), «*persona non grata*» (нежелательное лицо)<sup>1</sup>. А часто применяемый термин «*ad hoc*» (для данного случая, для определенной цели, специальный) является нормой, регулирующей деятельность специальных миссий, представителей, организаций, комитетов или рабочих групп, имеющих временный характер и предназначенных для выполнения специально поставленных задач. Так, в ООН получила распространение практика создания комитетов *ad hoc* для разработки, обсуждения или решения каких-либо конкретных проблем.

Сложно рассмотреть все обилие терминологического аппарата и природу юридической техники, которое реализуется как в национальных отраслях права, так и в коллизиях международного частного права. Однако, благодаря воздействию римского права в оформлении латинским языком, правовая теория и практика не только располагает отдельными терминами и основными принципами права, но и обладает общеправовым сознанием, определяемым необходимостью современных общественных отношений.

В современной школе, даже размышляя над отдельным термином, собственно терминотворчеством в латинском языке, над отдельными реминисценциями и крылатыми выражениями (до собственно юридических текстов на латинском языке дело не доходит вследствие известных ограничений программ и времени урока), ученики приобретают навык наблюдать Слово, а через него – саму Мысль. При этом, изучая средства выражения, форму слова, невольно изучают и выражаемое, и таким образом плавно переходят к знакомству с юридическими текстами, когда-то написанными на латыни. Далеко идущие па-

---

<sup>1</sup> Руководство по переводу и редактированию документов ООН: неофициальный документ для внутреннего пользования RTRS/1 // ООН, Служба русского письменного перевода Секретариата ООН. Нью-Йорк, 1987. С. 134–148.

раллели можно провести уже из анализа самого факта и обстоятельств появления первого памятника римского права. Так, впервые в Европе в V в. до н. э. в Древнем Риме на латинском языке был письменно зафиксирован государственный закон от народа (*lex publica*). Он не просто был выгравирован на двенадцати бронзовых таблицах (откуда пошло название: Законы двенадцати таблиц – *Leges duodecim tabularum*). Они были выставлены для всеобщего обозрения, изучения и почитания на форуме в центре Рима, где протекала вся общественная жизнь, как символ главенства нормы права в жизни государства и нормы нравственности в жизни семьи, отдельного гражданина. И даже после разрушения таблиц варварами их содержание было восстановлено по памяти римлян, поскольку законы в школах заучивались наизусть. Как Законы двенадцати таблиц являются образцом, основой европейского права до наших дней, так и основы латинского языка в школе дают непревзойденные примеры нормированного языка (в нем практически нет исключений и вариантов, искажений нормы), примеры образцовых текстов (речи Цицерона, «Записки о галльской войне» Цезаря, «Заговор Катилины» Саллюстия) и жизненного их воплощения в нравственных образцах, моделях поведения, гражданского служения общему делу великих римских государственных деятелей (например, Цезаря или Цицерона). Вся интеллектуальная работа римских мыслителей была сосредоточена на поиске и сохранении моделей традиционного, нормированного гражданского поведения, цементирующего общество, и они, естественно, обращаются к греческой традиции.

Латынь как наиболее рациональный, технологический, нормированный и стандартизованный язык смогла, хотя и в усеченном виде, транслировать греческие этические системы. С помощью слова создаются миф, человек, семья, государство, идеология государства. Другое дело, что очень рано эта модель начинает размыкаться, а вслед за этим происходит деформация мифа, человека, государства. Поэтому обращение к латыни и написанным на ней классическим текстам позволяет увидеть систему, иерархию ценностей, лежащую в основании современного европейского мировоззрения. Сама грамматика латинского языка заставляет постоянно помнить о наличии закономерностей. Именно латинский язык в концентрированном виде сохранил языковую и культурную матрицу человеческого нормированного поведения. Терминология, базирующаяся на латинских и латинизированных греческих морфемах – это единые модели представ-

ления европейского, в том числе и правового, пространства, к которому мы так стремимся. Международная терминология создает информационное поле для международного сообщества. Примеры международной терминологии, сформированной на латинской основе, многочисленны, особенно в научной области «история, обществоведение». Общеупотребительны, например, термины *коммунизм, социализм, революция, диктатура, пролетариат, партия, конституция, империя, республика, реформа, демонстрация, конгресс, конференция, армия, либерал, легальный, аудиенция, петиция, сенат, интервенция, инквизиция, прогресс, деградация* и пр.

Изучение древнейших смыслов, которые наличествуют хотя бы на периферии этих понятий и осознаются носителями европейских языков (вследствие их генетического и культурного единства с латинским миром), но не очевидны носителям русского языка, способствует информационной адекватности, грамотности современного школьника, уже гражданина России. При отборе и толковании латинского материала следует руководствоваться изречением *ius et ars boni et aequi* – *право есть искусство добра и справедливости* – потому что школа на современном этапе должна транслировать норму, *то, как должно быть*, ведь *то, что есть*, учащиеся видят за ее стенами.

Приведем некоторые примеры таких толкований.

*Юриспруденция* – это не просто *правоведение*, как разъясняют современные толковые и специальные словари (от латинского *ius, iuris* – *право*). Этот термин включает и второй элемент *prudens* – *проницательный, основательно знающий право, рассудительный, благоразумный, умный*, то есть действующий в соответствии со своим знанием. А в современной терминологии это и есть собственно компетенция. Кстати, о *компетенции*. Современные толкования компетенции говорят о способности действовать в соответствии с полученными знаниями и умениями, а вот древнейшие смыслы напоминают о совместном, то есть общественном, поведении по образцам, в соответствии с устоявшейся веками нормой, потому что латинский глагол *competo* – это не только *стараться, стремиться, добиваться*, но и *подходить, соответствовать*, а в юридическом смысле – *требовать согласно закону*.

*Конституция* (от лат. *constitutio*) – *установление, устройство*. При анализе этого термина нужно обратить внимание учащихся на смысл *устойчивости, постоянства*, заложенный в корне *-sta-* (генетически родственном русскому корню в словах *ставит*, *устойчи-*

вий), а не только на том, что это акт учредительной (верховой) власти, основной закон государства.

*Адвокат* (призванный, приглашенный, от латинского глагола *advoco* – *призывать*) – это не только защитник, как представляет себе почти каждый школьник; защищать – только часть его функций. Уже в древности, как указывал Цицерон, деятельность адвокатов состояла в том, что они в качестве юристов вообще вырабатывали образцовые формы юридических сделок, консультировали по сложным вопросам и давали советы по ходу процесса<sup>1</sup>.

*Прокурор* (от латинского глагола *curo* – *забочусь, управляю, заведу, веду*) – новый термин от старого латинского корня, и предполагается забота о соблюдении закона, его духа и буквы. В Древнем же Риме существовала должность прокуратора (слово от того же корня) – заведующего доходами императора в провинциях, наместника, уполномоченного государством. Здесь, с нашей точки зрения, важным должно стать напоминание о моральной ответственности, лежащей на представителях профессии, название которой содержит корень *curo* – *забочусь*. Потому что прокуратор Иудеи Понтий Пилат остался в истории как одиозная фигура, юридически ответственная за бесчисленные жестокости в Иудее и морально – за казнь Иисуса Христа.

Должность *министра* (латинские слова *ministro* – *служу, minister* – *слуга*) подразумевает служение государству, нормам законности, а не только высшего начальника, стоящего во главе министерства. От этого же корня произошла *администрация*. Поэтому и функция у нее – *служить, управлять*.

*Легальный и легитимный* произошли от одного и того же латинского слова *lex, legis* – *закон*, но в русском языке они оформлены различными морфемами и являются паронимами. *Легальный* – законный, признанный, разрешенный законом. *Легитимный* – (юридический термин) законный, правомочный, общественно признанный<sup>2</sup>. Основные различия кроются в исторически сложившейся практике использования этих терминов в различных областях. Понятие *легитимный* в русском языке применялось преимущественно в международной

---

<sup>1</sup> Цицерон. Диалоги: О государстве. О законах / пер. В. О. Горенштейна; отв. ред. С. Л. Утченко. М., 1966.

<sup>2</sup> Толковый словарь современного русского языка: языковые изменения конца XX в. М., 2001. С. 412–413.

юриспруденции. Хотя эти слова часто в обыденном употреблении смешиваются, нужно отметить, что в прилагательном *легитимный* есть особый «кусочек смысла», связанный с видением обществом, гражданами, народом того ли иного общественного явления и признанием или непризнанием общественным мнением его правового статуса. Это, конечно, исторически связано с проблемами правды (закона) и истины (христианской), родины и государства в русском национальном самосознании.

В дальнейшем уровень образования учащегося должен определяться не столько количеством механически усвоенных нормативных актов, сколько в первую очередь общей эрудицией. Знание основ латинского языка, обусловленного римским правом, дает возможность познать общность европоцентричного правового пространства.

В условиях формирования правового государства одной из главных проблем становится воспитание личности, способной понимать, что право является основой существования государства. Современная система школьного правового образования предполагает изучение учебного предмета «Право» на двух уровнях: базовом и профильном. Профильный уровень предполагает углубленное изучение учащимися общетеоретических вопросов и приобретение опыта познавательной и практической деятельности. Подразумевается ознакомление со спецификой профессиональной юридической деятельности, основными юридическими профессиями; самостоятельный поиск, анализ и использование правовой информации; сравнительный анализ правовых понятий и норм; объяснение смысла конкретных норм права, характеристика содержания текстов нормативных актов; оценка общественных событий и явлений, действий людей с точки зрения их соответствия законодательству; выработка и доказательная аргументация собственной позиции в конкретных правовых ситуациях с использованием норм права и др. Знание латинских терминов, понятий и изречений является спецификой профессиональной деятельности юриста. В связи с этим можно выделить *первое направление работы учащихся* с латинскими терминами и изречениями в рамках профильного изучения права и обществознания в такой современной школе, где в качестве одной из задач обучения определено формирование профессиональных навыков юриста.

В рамках учебных предметов «Обществознание» и «Право» предусматривается изучение латинских изречений. Студентами Инсти-

тута истории, гуманитарного и социального образования НГПУ направления бакалавриата «Педагогическое образование» (профиль «Правовое образование») были проанализированы школьные учебники «Обществознания» и «Право». В ходе анализа сделан следующий вывод: в учебниках по учебному предмету «Право» преобладает использование латинских изречений (в основном в дополнительном и пояснительном тексте), в учебниках «Обществознание» авторы приводят лишь латинские термины (в пояснительном тексте) с целью знакомства учащихся с происхождением современных слов. Для примера приведем перечень латинских изречений, представленных в учебнике А. Ф. Никитина<sup>1</sup>. Обобщенные сведения, полученные в ходе анализа, помещены в таблицу 1.

Таблица 1

**Латинские изречения в учебнике «Право»**

Автор. Название учебника. Выходные данные	Латинское изречение	Перевод	Страница учебника
1	2	3	4
Никитин А. Ф. Право: 10–11 классы. М., 2008	Dura lex, sed lex	Закон суров, но это закон	С. 13. Раздел «Нормы и принципы римского права»
	Pereat mundus et fiat justitia	Правосудие должно свершиться, хотя бы погиб мир	
	Vox populi – vox Dei	Глас народа – глас Божий	
	Salus populi suprema lex	Благо народа – высший закон	
	Mea culpa	Моя вина / по моей вине	С. 15. Раздел «Латинские правовые термины»
	Pro et contra	За и против	
	Status in statu	Государство в государстве	
	Status quo	Статус-кво, существующее положение	
	Ultima ratio	Последний, решительный довод (часто силовой)	
	Corpus Decretorum	Свод декретов	С. 20. Раздел «Латинские названия средневековых законов»
	Habeas corpus act	Начальные слова закона о неприкосновенности личности	

<sup>1</sup>Никитин А. Ф. Право: 10–11 классы: профильный уровень: учебник для общеобразовательных учреждений. М., 2008.

1	2	3	4
	Lex Salica	Салическая правда	С. 14. Основной текст параграфа
	Magna Charta Libertatum	Великая хартия вольностей	
	Do ut des	Даю, чтобы ты дал / обмен ценностями	
	Do ut facias	Даю, чтобы ты сделал / ценность в обмен на услугу	
	Facio ut des	Делаю для того, чтобы ты дал / услуга в обмен на ценность	
	Facio ut facias	Делаю, чтобы ты сделал / обмен услугами	

В данном учебнике латинские изречения представлены как в основном, так и в дополнительном текстах, что позволяет учителю организовать познавательную деятельность учащихся, направленную на запоминание, понимание и использование учащимися латинского изречения в устной и письменной речи, включение изречения / понятия в соответствующий контекст научного выступления.

Учебники по обществознанию, как уже отмечалось выше, приводят в основном тексте лишь латинские термины (табл. 2).

Таблица 2

### Латинские термины / понятия в учебниках «Обществознание»

Авторы. Название учебника. Выходные данные	Латинские термины / понятия	Перевод	Страница учебника
Кравченко А. И., Певцова Е. А. Обществознание: 9 класс. М., 2007	Auctoritas	Власть, влияние	С. 8. Пояснение термина «авторитет»
	Separatus	Отделенный	С.21. Пояснение термина «иерархия»
	Respublica	Общественное дело	С. 33. Пояснение понятия «республика»
	Dictatura	Неограниченная власть	С. 41. Использование в основном тексте. Пояснение понятия «диктатура»
	Colloquim	Разговор	С. 43. В основном тексте пояснение термина «коллоквиум»

Текст учебников «Обществознание» позволяет учащимся познакомиться с происхождением современных понятий и терминов, используемых в политико-правовой сфере.

**Второе направление работы с учащимися** по изучению латинских терминов и изречений в школьном курсе права – подготовка учащихся к олимпиаде по праву. Методист Т. Ф. Акчурина пишет: «Олимпиада по праву – явление инновационное в олимпиадном движении школьников, по сравнению с олимпиадами по естественным и математическим дисциплинам»<sup>1</sup>. Всероссийская олимпиада по праву впервые состоялась в Тамбове в 1996 г., и с этого времени накоплен определенный опыт организации и проведения олимпиад, разработаны методические рекомендации к проведению школьного и муниципального этапов Всероссийской олимпиады школьников по праву, методические рекомендации по разработке заданий для школьного и муниципального этапов олимпиады, определены подходы к типам олимпиадных заданий. Так, латинские выражения представлены в двух типах заданий:

1. Переведите латинское выражение: *optimus testis confitens reus* (признание обвиняемого – лучший свидетель) или *si vis pacem para bellum* – (хочешь мира – готовься к войне). Правильный перевод заключительной части второго из этих выражений – готовь войну.

2. Соотнесите латинское выражение с его переводом (например: 1) *Nemo iudex in propria causa*; 2) *Obligatio est juris vincum*; 3) *Imperitia pro culpa habetur*; 4) *Jus est ars boni et aequi*. – А) Право – это искусство добра и справедливости; Б) Неведение вменяется в вину; В) Никто не может быть судьей в собственном деле; Г) Обязательства – это оковы права)<sup>2</sup>.

Латинские изречения включены в олимпиадные задания на всех этапах. Так, *школьный этап* олимпиады по праву для 9–11 классов во втором туре предусматривает задания первого типа: *dura lex, sed lex* (закон суров, но это закон); *vox populi – vox Dei* (глас народа – глас Божий)<sup>3</sup>; *salus populi suprema lex* (благо народа – высший за-

---

<sup>1</sup> Акчурина Т. Ф. Методика подготовки учащихся к олимпиадам по праву // Право в школе. 2008. № 3. С. 49.

<sup>2</sup> Методические рекомендации по разработке заданий для школьного и муниципального этапов Всероссийской олимпиады школьников по праву в 2012/13 г. М., 2012. С. 10.

<sup>3</sup> Кожин Ю. А. Олимпиадные задания по праву для 11 класса: школьный тур // Право в школе. 2006. № 1. С. 36.



кон); *pereat mundus et fiat justitia* (правосудие должно свершиться, хотя бы погиб мир)<sup>1</sup>.

Примеры заданий Московской городской олимпиады школьников по праву относятся к заданиям перечисленных типов: *nullum crimen – nulla poena sine lege* (нет преступления, нет наказания без указания на то в законе)<sup>2</sup>; *in fraudem legis* (в обход закона)<sup>3</sup>. Московская городская олимпиада предусматривала и третий тип заданий: перевод латинских терминов (*emptio venditio* – купля-продажа, *location conductio* – наем, *mutuum* – заем)<sup>4</sup>.

*Второй тур* заключительного этапа Всероссийской олимпиады школьников предусматривал задания двух типов: проверку знания терминов (*ipso jure* – в силу закона<sup>5</sup>, *actio in rem* – вещный иск)<sup>6</sup> и поиск выражений, соответствующих друг другу в латинском и русском языках. Выражения в данном случае приводились такие: (1) *Lex voluntatis*; 2) *Lex loci contractus*; 3) *Lex nationalis*; 4) *Lex loci solutionis*; 5) *Locus formam regit actum*. – А) Право, избранное сторонами сделки; Б) Закон места заключения договора; В) Закон страны гражданства лиц; Г) Закон места исполнения договора; Д) Закон, регулирующий форму сделки)<sup>7</sup>.

*Региональный этап* олимпиады школьников по праву в 2013 г. предусматривал задания, связанные с переводом латинских изречений: *bona opinio hominum tutior pecunia est* (хорошее мнение людей надежнее денег / добрая слава лучше богатства); *animus injuriandi* (преступный умысел / готовность совершить правонарушение); *nemo iudex sine actore* (нет судьи без истца); *accession cedit rei principali* (принадлежность следует судьбе главной вещи).

Оба направления работы с латинскими понятиями и изречениями предусматривают следующие этапы: 1) прочтение термина с использованием транскрипции; 2) перевод термина / изречения с использованием словарей; 3) комментирование термина / изречения и включение его в содержательный контекст.

---

<sup>1</sup> Там же. С. 45.

<sup>2</sup> Задания Московской городской олимпиады школьников по праву и критерии оценки ответов // *Право в школе*. 2007. № 2. С. 42.

<sup>3</sup> Там же. С. 52.

<sup>4</sup> Там же.

<sup>5</sup> Задания Всероссийской олимпиады школьников по праву и критерии оценки ответов // *Право в школе*. 2008. № 4. С. 30.

<sup>6</sup> Там же. С. 43.

<sup>7</sup> Там же. С. 53.

Для промежуточной проверки освоения древнейших смыслов международных терминов можно предложить учащимся задания в тестовой форме. Объяснив, что *вето* в Древнем Риме (лат. *veto* – *запрещаю*) – это формула запрета на постановление законодательного органа, так как народные трибуны могли аннулировать решения сената и магистратов, и способ учета интересов власти и народа (пусть и в усеченном виде), педагог предлагает следующий вариант задания: «Найдите современное наиболее адекватное определение термина *вето*:

А) право пролонгации действия каких-либо законодательных или иных актов;

Б) право отсрочки действия каких-либо законодательных или иных актов;

В) право повторного действия каких-либо законодательных или иных актов;

Г) право запрета или приостановки действия каких-либо законодательных или иных актов».

Задания подобного типа можно использовать на профильном уровне изучения предмета «Право» без предварительного разбора, в качестве формирующих компетенции. Например: «Составьте определение *империи* (лат. *imperium* – *власть, государство*), используя имеющиеся верные слова и словосочетания, поставив их в нужную грамматическую форму: *монархический, демократический, государство, глава, который, являются, император, организация, колониальный, господство, отдельное государство, Британская империя*».

Конечно, нужно напоминать учащимся, что для подобной терминологической работы следует пользоваться авторитетными, проверенными словарями и пособиями<sup>1</sup>.

Таким образом, изучение латинских изречений и терминов в современной системе школьного гуманитарного / правового образования позволит учащимся не только механически запоминать латинские выражения, но и использовать их в устной и письменной речи. Это, в свою очередь, поможет формировать специальные компетенции учащихся, обеспечивая преемственность между средним (общим) и высшим профессиональным (юридическим) образованием.

---

<sup>1</sup>Дворецкий И. Х. Латинско-русский словарь. М., 2008; Санчурский Н. В. Римские древности. М., 1995; Соболевский С. И. Грамматика латинского языка. СПб., 2009; Толковый словарь...; Утченко С. Л. Цицерон и его время. М., 1972.

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Бехтенова Елена Фёдоровна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры отечественной истории, начальник управления международной деятельности и академической мобильности Новосибирского государственного педагогического университета; *e-mail: bekhtenova@mail.ru*.

**Горьковская Зинаида Петровна** – кандидат исторических наук, доцент кафедры отечественной истории Новосибирского государственного педагогического университета; *e-mail: zinagor@mail.ru*.

**Зверев Владимир Александрович** – доктор исторических наук, профессор кафедры отечественной истории Новосибирского государственного педагогического университета, главный научный сотрудник сектора историко-демографических исследований Института истории Сибирского отделения РАН; *e-mail: sosna232@yandex.ru*.

**Катионова Анна Олеговна** – кандидат педагогических наук, доцент, заместитель заведующего кафедрой юридических и социально-политических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Института истории, гуманитарного и социального образования Новосибирского государственного педагогического университета; *e-mail: katiosha@mail.ru*.

**Кузнецова Татьяна Анатольевна** – кандидат исторических наук, доцент кафедры отечественной истории Новосибирского государственного педагогического университета; *e-mail: kta\_06@list.ru*.

**Лейбова Екатерина Константиновна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры отечественной истории Новосибирского государственного педагогического университета; *e-mail: memorika@rambler.ru*.

**Родигина Наталия Николаевна** – доктор исторических наук, профессор кафедры отечественной истории Новосибирского государственного педагогического университета; *e-mail: natrodigina@list.ru*.

**Сидорчук Оксана Николаевна** – кандидат исторических наук, доцент кафедры отечественной истории, заместитель директора Института истории, гуманитарного и социального образования Новосибирского государственного педагогического университета; *e-mail: sonya97@mail.ru*.

**Тихомирова Елена Евгеньевна** – кандидат культурологии, доцент кафедры теории, истории культуры и музеологии Новосибирского государственного педагогического университета; *e-mail: imktikhomirova@mail.ru*.

**Хлытина Ольга Михайловна** – кандидат педагогических наук, профессор, заместитель заведующего кафедрой отечественной истории Новосибирского государственного педагогического университета; *e-mail: khlytina@mail.ru*.

Научное издание

**ИСТОРИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ  
В ПРЕПОДАВАНИИ ИСТОРИИ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ:  
СОВРЕМЕННЫЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ ПОДХОДЫ**

Монография

Коллектив авторов:

**Бехтенова** Елена Фёдоровна  
**Горьковская** Зинаида Петровна  
**Зверев** Владимир Александрович  
**Катионова** Анна Олеговна  
**Кузнецова** Татьяна Анатольевна  
**Лейбова** Екатерина Константиновна  
**Родигина** Наталия Николаевна  
**Сидорчук** Оксана Николаевна  
**Тихомирова** Елена Евгеньевна  
**Хлытина** Ольга Михайловна

В авторской редакции

---

Подписано в печать 23.10.2013 г. Формат 60×84/16.  
Печать RISO. Уч.-изд. л. 9,25. Усл. печ. л. 8,6. Тираж 100 экз.  
Заказ №

---

ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный  
педагогический университет»,  
630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28  
Отпечатано: ФГБОУ ВПО «НГПУ»