



ПРЕПОДАВАНИЕ
ВОЕННОЙ ИСТОРИИ
в России и за рубежом



Российское военно-историческое общество
Институт истории и политики МПГУ
Корпорация «Российский учебник»

ПРЕПОДАВАНИЕ ВОЕННОЙ ИСТОРИИ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ



Нестор-История
Москва • Санкт-Петербург
2018

УДК 94

ББК 63.3(2)622

П71



Рецензенты:

Гагкуев Руслан Григорьевич, д.и.н.,

главный редактор корпорации «Российский учебник»

Эрлих Сергей Ефроимович, д.и.н.,

генеральный директор издательства «Нестор-История»

П71 Преподавание военной истории в России и за рубежом: Сб. ст. / Под ред. К. А. Пахалюка. — М. ; СПб.: Нестор-История, 2018. — 432 с.

ISBN 978-5-4469-1489-0

Вниманию читателей предлагается сборник статей, посвященных проблемам исторической памяти и преподавания военной истории. Авторы анализируют российский и зарубежный опыт, концентрируя внимание как непосредственно на содержании учебников, так и на других видах учебной деятельности.

В основу сборника легли материалы «круглого стола» «Военная история в школьных учебниках России и зарубежья: трансформация подходов в эпоху глобализации», организованного 11 октября 2018 г. Российской военно-историческим обществом и Институтом истории и политики МПГУ при поддержке издательской корпорации «Российский учебник» и журнала «Преподавание истории в школе».

ISBN 978-5-4469-1489-0

9 785446 914890

© Коллектив авторов, 2018

© Издательство «Нестор-История», 2018

Содержание

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

Преподавание военной истории за рубежом

<i>K. A. Пахалюк.</i> Преподавание военной истории в зарубежном академическом дискурсе (на основе обзора материалов журнала <i>Journal of Educational Media, Memory, and Society</i>)	13
<i>A. Буллер, А. А. Линченко.</i> Как писать историю поражений? Стратегии нарратива школьного учебника истории в контексте современного морального дискурса.....	47
<i>B. Э. Багдасарян.</i> Становление образа исторического врага в школьных учебниках истории на постсоветском пространстве	67
<i>L. Е. Петракова.</i> Школьный учебник истории Приднестровской Молдавской Республики как средство воспитания интереса к военной истории края	87
<i>B. M. Железняк.</i> Эпоха Наполеоновских войн на страницах школьных учебников истории Франции.....	97
<i>A. Д. Гронский.</i> Войны Российской империи и СССР в отражении белорусских школьных учебников истории как элемент формирования национальной исторической концепции	106
<i>A. M. Ермаков.</i> История Первой мировой войны в современных школьных учебниках ФРГ	130
<i>I. B. Грибан.</i> Вторая мировая война на страницах школьных учебников истории: опыт ФРГ	141

Российский опыт преподавания военной истории

<i>B. B. Максаков.</i> Пределы исторической реконструкции в школьном учебнике: две «реальности» Ледового побоища и Куликовской битвы	155
<i>C. B. Манышев.</i> Кавказская война: взгляд федеральных учебников	165
<i>N. Г. Тагильцева, И. В. Грибан.</i> Русско-турецкая война 1877–1878 гг.: историческая память и современные проекции	175

Содержание

<i>В. Ж. Цветков.</i> Отражение причин и последствий Гражданской войны в России в советских и современных российских учебниках истории (к вопросу о принципиальных различиях)	191
<i>А. Ю. Морозов.</i> История Великой Отечественной войны в региональных учебниках истории XXI века	200
<i>Л. В. Алексеева.</i> Первая и Вторая мировые войны в учебнике истории Ханты-Мансийского округа: проблемы содержания в контексте подготовки новой книги для школьников.....	212
<i>С. А. Штагин.</i> Преподавание темы Холокоста в школах: отечественный и зарубежный опыт	230
<i>А. С. Епифанова.</i> Освещение Холокоста в контексте войны в учебниках по истории России	249
<i>Р. В. Пазин.</i> Представления старшеклассников о Великой Отечественной войне на основе результатов ЕГЭ по истории (2002–2018 гг.)	261
<i>П. В. Тетерин.</i> Анализ военной истории в российских учебниках (на примере освещения темы «холодной войны»)	274
<i>А. В. Дюкарев.</i> Отражение военной истории кубанского казачества в учебном курсе «Кубановедение» как средство формирования региональной идентичности	285

Практические вопросы преподавания военной истории

<i>С. В. Агафонов.</i> Как совместить «героический» и «критический» подходы к преподаванию военной истории в школе?	295
<i>А. В. Беспалов.</i> Опыт преподавания военной истории в Академии Государственной противопожарной службы МЧС России	303
<i>Е. В. Погоржальская.</i> Конспект урока внеклассного чтения «Память — лучшая награда» (о событиях Афганской войны)	311
<i>Л. А. Терушкин, С. А. Тиханкина, И. А. Альтман.</i> «Освобождение Аушвица (Освенцима) — уникальный пример межнациональной толерантности»	327

Научная публицистика

<i>К. Корняну.</i> Румыно-российские отношения и румынские учебники истории в начале XXI века	409
<i>Д. О. Чурakov.</i> «Войны памяти» и локальные конфликты современности	421

Уважаемые читатели!

Вы держите в руках сборник статей, в основу которого легли материалы «круглого стола» «Военная история в школьных учебниках России и зарубежья: трансформация подходов в эпоху глобализации». Он был организован 11 октября 2018 г. Российской военно-историческим обществом и Институтом истории и политики МПГУ при поддержке издательской корпорации «Российский учебник» и журнала «Преподавание истории в школе». Мы просяли докладчиков сосредоточиться на максимально широком круге тем и аспектов, поставив перед ними в т.ч. и следующие вопросы: На что должно быть направлено преподавание военной истории в школе? Как совместить «героический» и «критический» подходы? Как соотносятся сегодня преподавание военной истории на общероссийском и региональном уровнях? В чем специфика преподавания военной истории в России, на постсоветском пространстве, в странах дальнего зарубежья? С полной видеозаписью «круглого стола», включая обсуждение докладов, можно ознакомиться на Федеральном историческом портале «История.рф».

Данный сборник шире, нежели сама дискуссия, поскольку к публикации были приглашены в том числе и те авторы, которые не сумели принять очное участие в «круглом столе». Мы стремились представить читателю определенный «срез» того, как в российском научном и педагогическом сообществах обсуждают преподавание военной истории. Именно этим обуславливается и публикация учебно-методических материалов. В целях репрезентативности мы решили разместить и весьма дискуссионные материалы тех авторов, кто откликнулся на призыв к участию в сборнике.

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

Уважаемые коллеги!

Память о военных событиях, в которых участвовала наша страна, имеет особую значимость для утверждения отечественного национального сознания. Здесь ключевую роль играет среднее образование, ведь именно в школе молодой человек приобретает базовые знания и представления о своем прошлом. Все это обуславливает актуальность нашей дискуссии, направленной на то, чтобы подробнее изучить различные аспекты преподавания военной истории.

Однако есть и другой «прикладной аспект»: Российское военно-историческое общество активно вовлечено в процесс исторического просвещения. Мы полагаем, что изучение нашего общего прошлого не может ограничиваться только аудиторными часами, а должно осуществляться и в рамках внеурочной деятельности. Тем самым должно формироваться единое образовательное пространство, в котором интегрированы различные виды деятельности. РВИО имеет опыт организации «уроков мужества» 1 сентября, лекториев (например, «Исторические субботы», проводимые вместе с Государственным историческим музеем), создания выставок с использованием новейших технологий, позволяющих вызвать эмоциональный отклик у каждого посетителя. Музей РВИО «Стрелецкие палаты» постоянно проводит для детей и школьников различные мастер-классы, занятия и мероприятия. Особенno стоит выделить военно-исторический лагерь, который не первый год проводится на поле Бородинского сражения. Здесь дети не только занимаются физической подготовкой или играют в военно-спортивные игры, но и изучают историю, в буквальном смысле соприкасаясь с ней.

Кроме того, мы подготовили специальное учебное пособие для школьников «*Военная история России*». Его идея была предложена

Приветственное слово М.Ю. Мягкова

нашим председателем В.Р. Мединским, он же выступил и как соавтор, и как редактор. Сегодня значительная часть литературы для подростков написана сухим, неинтересным языком. Именно этот недостаток мы пытались исправить, предложив максимально емкое и захватывающее описание, снаженное яркими иллюстрациями. Самое главное — пробудить подлинный интерес к истории своего Отечества, его героям и защитникам. Важен эмоциональный отклик от прочтения книги. Это пособие неоднократно редактировалось, учитывались различные замечания и предложения, недавно вышло уже 3-е издание. Наше кредо: воспитание патриотизма и любви к своей истории должно быть основано на досконально проверенных, научно выверенных материалах.

Преподавание военной истории — это не только открытый и честный разговор о прошлом, но и воспитание позитивных ценностей, которые должны вдохновлять школьника, подвигать его на свершения, упорную работу над собой и на благо всего общества. С ранних пор необходимо прививать чувство ответственности за тех людей, кто рядом, за страну, в которой живешь. Однако достижение этой цели невозможно без общих усилий, в том числе, и представителей научного сообщества. Выражаю надежду, что результаты этой дискуссии будут значимы не только для науки, но и всей нашей деятельности по историческому просвещению и формированию истинных граждан-патриотов!

*Михаил Юрьевич Мягков, д.и.н.,
научный директор Российского военно-исторического общества*

Уважаемые коллеги!

Предваряя разговор о различных моделях построения собственных «национальных историй» в постсоветских государствах, об учебниках истории, в том числе и о российском опыте, хотелось бы сделать несколько замечаний общего порядка.

В повестке нашего «круглого стола» обозначены некоторые направления возможных рассуждений: история, функции истории, национальное самосознание, историософия, школьное историческое образование, история как инструмент воздействия на других, история и воспитание. Любые рассуждения об учебниках истории не могут не затрагивать и этот, более широкий контекст.

Одна из форм существования истории – содержание общественного сознания, самооценка общества, синоним его субъектности, самосознания. В такой форме история содержит в себе не только представление общества о себе, его самооценку, но и представление о том, что такое хорошо и плохо, цели, к которым общество должно стремиться, чтобы было «хорошо».

В виде общих сознательных образов это представление акумулируется государством, которое структурирует такие представления, закрепляет их в обобщенных положительных образах и предъявляет обществу, в том числе, как общие цели «хорошего». Оформление исторических представлений общества в сознательных образах называется идеологией.

Очевидно, что в этом смысле история (как самосознание общества) никогда не может быть объективна в том смысле, как это понимается в естествознании. Она включает в себя как реальные факты, так и анализ их в рамках существующих концепций истории, их отбор через систему цивилизационных ценностей, социальных

Приветственное слово А. Б. Ананченко

мифов и целей; осознание своего места в ней и сверхличностного предназначения.

Недавно я говорил с одним известным современным историком, редактором журнала. Я предложил обсудить на страницах его издания не только прошлое, но и проблемы будущего. Он сказал, что мы, историки, должны говорить только о прошлом, а о будущем другие — социологи, философы и пр. Это традиционная точка зрения и уже не работающая. Историю пытаются свести к эмпирическому, а из эмпирического — к интересному.

Сегодня история стала наукой, если так можно выразиться, инженерной, технологической. Способной воздействовать на другие общества вплоть до их разрушения, используя специальные технологии, в том числе, воздействия на историческую память. Очевидно, что история как наука и история как учебная дисциплина выполняют — должны выполнять — разные задачи. Физика университетская и школьная отличаются объемом, а история — целями. Какая цель у школьного образования? Что, если у нас в результате будут молодые люди, которые хорошо знают факты, события, но при этом по своим ценностям буду власовцами и бандеровцами?

Одно из направлений, которое должно осознаваться и поддерживаться в обществе — позитивная историческая память. Всякая национальная идея начинается с позитивного отношения к себе. Человек, не знающий, кто он, не знает — ради чего он живет. У нас в стране сложилась ситуация, когда сегодняшнее общество не знает, «кто» оно. И поэтому национальная идея (как общий образ цели и смысла будущего) не может и родиться. Поэтому если учебники и СМИ постоянно представляют наше прошлое как негативное, которое отличается от других именно в отрицательном смысле, то это становится не проблемой знания, а социально-психологической болезнью всего общества.

Кроме того, что историческое сознание должно быть позитивным, оно должно быть при этом и адекватным. Можно вспомнить пример преувеличенно позитивного сознания как у отдельных людей, так и у обществ. Например, люди начинают считать себя Наполеонами, или еще кем-то. То же самое и с обществами: когда

Приветственное слово А.Б. Ананченко

вымыщенная история замещает реальность, общество, как и отдельный человек, начинает вести себя неадекватно, лихорадочно, разрушительно.

Считаю, сегодня крайне актуально изучение и обсуждение всего комплекса очерченных мною проблем, в том числе на основе анализа учебников, с привлечением специалистов из постсоветских стран.

Желаю участникам нашего «круглого стола» плодотворной работы.

Алексей Брониславович Ананченко, к.и.н.

*Директор Института истории и политики
Московского педагогического государственного университета*

**ПРЕПОДАВАНИЕ
ВОЕННОЙ ИСТОРИИ
ЗА РУБЕЖОМ**

K. A. Пахалюк

Преподавание военной истории в зарубежном академическом дискурсе (на основе обзора материалов журнала *Journal of Educational Media, Memory, and Society*)

Аннотация: Вниманию предлагается обзор статей из журнала *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, в которых авторы затрагивают тему преподавания военной истории в школах. Выделяются пять основных проблемно-теоретических подхода к рассмотрению данной темы: критика национально-ориентированного нарратива, преподавание истории и демократический транзит, история и проблема примирения, изучение трагических страниц военной истории, а также влияние войн на учебные исторические нарративы.

Ключевые слова: политика памяти, преподавание истории, нарративы, Европейский Союз, палестино-израильский конфликт, общеевропейская память.

В России общественный и академический интерес к тому, как преподается военная история в школе, стал расти с середины 2000-х гг. под влиянием «первого этапа» активизации исторической политики, вызванной конфликтами вокруг памяти с Грузией, Украиной и странами Прибалтики. В дальнейшем воздействие оказали дискуссии о «едином учебнике истории». Акцент именно на военной истории вовсе не случаен, он взаимосвязан с ключевыми темами общественных дискуссий о прошлом, а также юбилейными событиями (например, 100-летие Первой мировой войны и 70-летие Победы). Значимость именно военных событий обуславливается доминированием национально-ориентированного исторического нарратива, подчеркивающего преемственность различных периодов и акцентирующего внимания на героях и героических событиях.

Пахалюк Константин Александрович — главный специалист Научного отдела Российского военно-исторического общества.

В общественно-научной дискуссии о преподавании истории наиболее отчетливо слышны голоса сторонников условно традиционалистских взглядов. Их объединяет представление о том, что историческое образование в школе должно служить утверждению патриотических ценностей. Можно выделить два крупных направления. Одни авторы сосредоточивают внимание собственно на учебниках (как российских, так и зарубежных), подробно занимаются изучением их содержания. Дидактические и методические аспекты, вопрос об усвояемости материалов разными возрастными группами отходят на второй план, а на первый выступает следующая проблема: какую «картину мира» формируют эти учебники, насколько достоверно и презентативно изложены те или иные события?¹ Другие авторы (их круг варьируется от преподавателей до методистов, библиотекарей, музеиных педагогов) в большей степени вовлечены в работу со школьниками, включая разветвленную систему патриотического воспитания, которая, в свою очередь, зачастую сводится к изучению истории, а из всего ее многообразия выделяются именно военные аспекты. Здесь на первый план выступают технические прикладные аспекты, а значительная часть статей представляет собой попытки «поделиться опытом»².

¹ См., напр.: Наследники Победы и поражения. Вторая мировая в исторической политике стран СНГ и ЕС / Отв. ред. Т. С. Гузенкова, О. В. Петровская. М.: РИСИ, 2015; Освещение общей истории России и народов постсоветских стран в школьных учебниках истории новых независимых государств / Под ред. А. А. Данилова, А. В. Филиппова. М., 2009; Багдасарян В.Э., Абдулаев Э.Н., Клычников В.М., Ларионов А.Э., Морозов А.Ю., Орлов И.Б., Строганова С.М. Школьный учебник истории и государственная политика. М., 2009; Трудные вопросы истории. Учебное пособие. Вып. 2 / Под ред. А. Б. Ананченко. М., 2017; Никифоров Ю.А. История как технология социального проектирования // Вестник Московского государственного гуманитарного университета имени М. А. Шолохова. История и политология. 2011. № 2. С. 75–86.

² См. напр.: Патриотизм как объединяющая национальная идея: Международная научно-практическая конференция, посвященная 250-летию со дня рождения Н. М. Карамзина / Под ред. С. В. Осипова. Ульяновск, 2016; Абрамов Ю.И., Мостяев Ю.Н. Актуальные проблемы отечественной истории как основа формирование патриотизма. Учебно-методическое пособие. Рязань, 2015; Материалы секции «Военно-патриотическое воспитание молодежи»

Однако полное понимание российской специфики невозможно без сопоставления с подобными академическими дискуссиями за рубежом. В настоящей статье мы не ставим столь широкую задачу провести сравнительное исследование (это требовало бы монографического жанра), полагая возможным ограничиться тем, как проблематика военной истории осмыслиается в англоязычном научном дискурсе. Уже первый поиск по базам данных (Tailor and Francis, Sage и EBSCO) продемонстрировал, что столь повышенное внимание к военным сюжетам является, скорее, российской особенностью. Например, в таком солидном журнале, как *Sociology of Education* за последние 10 лет лишь одна статья посвящена собственно военной тематике, а именно трансформации образа Вьетнамской войны в американских школьных учебниках³. Потому мы решили сосредоточиться на более детальном изучении материалов специализированного издания, а именно *Journal of Educational Media, Memory, and Society* («Журнал образовательных материалов, памяти и общества»), который с 2009 г. издается Институтом международных исследований учебников им. Георга Эккерта. Цель нашей статьи заключается в том, чтобы определить, какие существуют подходы в исследованиях отражения военной истории в учебниках, сделав при этом краткий обзор публикаций. Другими словами, в поле нашего внимания не сами учебные материалы, а то, как они изучаются.

Во вступительной статье к первому номеру его директор З. Лэссиг следующим образом определил теоретическое направление

XXII Международных Рождественских образовательных чтений: научно-методические, организационно-практические материалы, доклады и выступления / Под общ. ред. В. И. Лутовинова. М., 2015; Историко-культурный стандарт: теория и практика патриотического воспитания гражданина России / Отв. ред. Д. В. Полежаев. М., 2017; Сборник работ победителей Межрегионального конкурса методических материалов и пособий по военно-патриотическому воспитанию молодежи и детей Приволжского федерального округа в 2017 году. Пермь, 2017.

³ Lachman R., Mitchel L. The Changing Face of War in Textbooks: Depictions of World War II and Vietnam, 1970–2009 // Sociology of Education. 2014. Vol. 87. No. 3. P. 188–203.

издания. Он предлагает рассматривать учебники не в узко дидактической плоскости, а во взаимосвязи с более широким социальным, политическим, культурным, экономическим и образовательным контекстом (что превращает, на наш взгляд, данный подход в одно из ответвлений *memory studies*). Учебники — это привилегированные медиа (*privileged media*), посредством которых культурные знания легитимируются, воспроизводятся и распространяются. Они неразрывно связаны с утверждением политической гегемонии, поскольку отражают взгляды влиятельных политических групп. В конечном счете учебники формируют идентичности. И здесь на первое место выступает процедура критического анализа, которая восходит к традиции, заложенной еще Франкфуртской школой и широко воспринятой немецким академическим миром. З. Лессиг постулирует, что социальная реальность в учебниках упрощается специфическим образом: «Они не просто содержат и распространяют чистые сведения или ценностно-нейтральную информацию, но и воспроизводят те основания, согласно которым определяется, какие знание действительно имеет значение для общества и правящих элит, и каким образом это знание должно распространяться»⁴. Другими словами, З. Лессиг предлагает сделать основной упор на разрешение следующей научной проблемы: что именно заставляет писать историю именно таким (а не другим) образом, почему именно таким (а не другим) образом формируется некий канон знаний.

Историю данной дисциплины З. Лессиг вводит к исследовательской традиции, зародившейся на рубеже 1920–1930-х гг. и активизировавшейся сразу после 1945 г. Ключевой вопрос: как школьные учебники способствовали националистической пропаганде и укоренению негативных стереотипов? Тем самым, как мы можем полагать, исследовательская прагматика определялась острым социальной необходимостью в «проработке» тоталитарного прошлого и устранении тех условий, которые привели бы к «правому реваншу». Соответственно, как утверждает З. Лессинг, задача заключалась в том, чтобы учебные тексты вышли за пределы

⁴ Lässig S. Textbooks and Beyond: Educational Media in Context(s) // Journal of Educational Media, Memory, and Society. 2009. Vol. 1. No. 1. P. 3.

националистической парадигмы и способствовали росту взаимопонимания между представителями разных стран. В 1979 г. Карл-Эрнст Йейсманн (Jeismann), основатель вышеупомянутого института, инициировал издание журнала «Международные исследования учебников» (*Internationale Schulbuchforschung / International Textbook Research*), стремясь не только сформировать новое междисциплинарное исследовательское поле, но и способствовать уменьшению количества ошибок, передергиваний, негативных стереотипов и образов врагов. Несомненно, речь шла о ревизии националистического видения истории. Рассматриваемый нами журнал З. Лессиг представляет как наследника этой традиции. Потому неудивительно, что он придает особое значение изучению не столько содержания учебников и других учебно-методических материалов, сколько причин того, почему одни интерпретации выделяются, а другие предаются забвению⁵.

Избранная редакционная политика определила и содержание номеров, в которые отбираются статьи, принадлежащие в своем большинстве к полю социологии, т. е. изучение конкретных учебных изданий направлено на понимание более широких социальных структур и процессов. Отсюда доминирование проблемно-ориентированного, а не тематического подхода. Под последним мы понимаем изучение того, как те или иные события находят отражение в учебниках. Из 19 вышедших номеров 11 представляют собою тематические выпуски: «Обучение в эпоху глобализирующегося мира» (2009. № 1), «Мифы и карты Европы» (2009. № 2), «Контекстуализируя ревизию школьных учебников» (2010. № 2), «Как рассказывать об исламе и исламском мире» (2011. № 1), «Текущая повестка дня и ее влияние на историческое образование с 1789 г.» (2012. № 1), «Музеи и образовательный поворот: история, память, инклюзивность» (2012. № 2), «Постколониальная политика памяти в образовательных медиа» (2013. № 1), «Учебники, политика идентичности и линии конфликтов в Южной Азии» (2014. № 2), «Практики памяти и историческое образование» (2015. № 2), «Образовательные фильмы» (2016. № 1), «Учебники в период политических

⁵ Ibid. P. 8.

трансформаций после Второй мировой войны» (2017. № 1), «Мировые знания и не-европейское пространство: учебники по географии 19-го века и книги для детей» (2018. № 1).

Тематика во многом коррелирует с культурной повесткой дня, актуальной для объединенной Европы. При этом юбилейные даты даже общеевропейских войн (наполеоновские, обе мировые) оказались проигнорированы не только на уровне тематических номеров, но и отдельных статей. Более того, авторы журнала не склонны рассматривать преподавание военной истории как некоторую самостоятельную научную проблему. Наоборот, она включается в различные проблемно-теоретические рамки, которые определяют исследовательскую прагматику. Потому ошибочно ощущение, возникающее от просмотра одних лишь оглавлений номеров журнала, что про военную историю здесь практически ничего не написано — вопрос именно в том, в рамках каких тем она рассматривается. Мы выделяем пять основных подходов: критика национально-ориентированного нарратива, история и демократический транзит, процессы национального примирения, освещение трагических событий, влияние войн на преподавание истории.

Практически во всех проанализированных нами статьях присутствует общий тезис: историческое образование играет важную воспитательную роль. Уточним: вопрос не в простом постулировании того, что преподавание истории формирует идентичности вокруг определенных ценностей, а в признании данного факта очевидным и правильным. Мы не нашли материалов, которые напрямую восставали бы против такого положения дел (что характерно для некоторых российских исследователей⁶), скорее, критике подвергаются либо отдельные упущения, ошибки, мистификации, либо сама ценностная ориентация. В частности, националистический нарратив, основанный на фигуре героя, самопожертвовании и прославлении национальных достижений, дезавуируется, вместо него в центр предлагается поставить гражданские ценности, права человека и признание ошибок прошлого.

⁶ Потапова Н.Д. Школьный экзамен по истории: дискурсы российской исторической политики // Контрапункт. 2018. № 4.

Однако, на наш взгляд, не совсем корректно утверждать, будто данная позиция вдохновлена исключительно традицией борьбы с «тоталитарным мышлением», поскольку, как еще указывала Х. Арендт, рост фашистских настроений в Европе был обусловлен именно кризисом национального государства (а соответственно, и легитимирующего его традиционного национализма), а истоки идеологии нацизма более адекватно искать в колониализме и связанным с ним расизме⁷. Скорее, речь идет о влиянии идей космополитизма и транснационализма, которые (в разных проявлениях) фактически легитимируют такой политический проект, как евроинтеграция, поскольку ее успех напрямую зависит от ослабления национальных институтов и границ⁸. Мы не столько утверждаем о политической ангажированности рассмотренных нами статей, сколько указываем, что они не являются в полном смысле политически нейтральными. К сожалению, в некоторых случаях ценностная ориентация и осуществляемая критическая процедура настолько сильно переплетены, что заставляют усомниться в академической беспристрастности автора.

В этом плане характерна статья Н. Аммерта и Х. Шарпа, которые решили сравнить методический аппарат к теме «холодная война» в австралийских и шведских учебниках истории. В поле их внимания связь между типами знаний и компетенций, которые проверяются илирабатываются у ученика, и ценностной ориентацией, содержащейся в формулировках (от отсутствия до критического осмыслиения). Общий итог: примерно 25% заданий австралийских и 15% шведских учебников имеют ссылки к социальным ценностям, при этом задания, где ценности открыты для интерпретации, количественно превалируют над теми, где они просто предписаны или, наоборот, требуется их критическая переоценка. Н. Аммерт

⁷ Арендт Х. Опыты понимания. 1930–1954. Становление, изгнание и тоталитаризм. М., 2018. С. 261–276.

⁸ Обращаем внимание на статью, которая исследует то, как общеевропейская идея влияет на организацию работы музеев: Kaiser W. The Transnational Turn Meets the Educational Turn Engaging and Educating Adolescents in History Museums in Europe // Journal of Educational Media, Memory, and Society. 2012. Vol. 4. No. 2. P. 8–22.

и Х. Шварц отмечают склонность исследованных материалов к «формированию скрытой повестки», когда ценностные основания в недостаточной степени эксплицированы для ученика. Так, в одном из шведских учебников содержится следующее задание: «Вы 16-летний гражданин Венгрии, наблюдаете события 1956 г. на улицах Будапешта. Напишите страницу дневника того дня, когда вражеские танки вошли в столицу». Исследователи указывают, что характеристика советских войск как «врага» является примером «предписанных ценностей», когда школьнику навязывается определенная позиция⁹.

Тем самим острие критики направлено именно на предписывающий, недискуссионный характер ценностей, а не само их наличие или тем более не на то, чтобы осудить использование исторических знаний для оценки сегодняшнего дня. Потому на этом фоне весьма странно выглядит то, как Н. Аммерт и Х. Шварц обосновывают социальную значимость проводимого ими исследования, следуя не самым лучшим традициям эпохи «холодной войны»: «На фоне современной российской военной агрессии и потенциальных угроз в адрес бывших членов советского блока и других суверенных государств (например, несогласованные полеты военных самолетов с выключенными транспондерами в небе Швеции, Британии и Ирландии, без попыток получить соответствующее разрешение), знания о “холодной войне” остаются актуальными для школьников, причем не только с точки зрения собственно истории, но и текущей повестки дня»¹⁰.

Первый выделяемый нами проблемно-теоретический подход, в рамках которого рассматривается преподавание военной истории, предстает в виде критики национально-ориентированного нарратива, с его акцентами на военных достижениях и успехах (пусть даже в защиту либеральных ценностей и демократии). Показательной является статья профессора университета Пердью (США) Ч. Инграо

⁹ Ammert N., Sharp H. Working with the Cold War Types of Knowledge in Swedish and Australian History Textbook Activities // Journal of Educational Media, Memory, and Society. 2016. Vol. 8. No. 2. P. 77.

¹⁰ Ibid. P. 59.

(Ingrao), в которой он не столько анализирует учебники, сколько критикует создаваемые ими национальные мифы, которые формируют некритическое отношение к существующим политическим, экономическим и социальным условиям жизни. Западные демократические государства, такие как США, Великобритания и Франция, подвергаются критике за отдельные мифологизации (например, в Великобритании Великая хартия вольностей предстает как движение к демократии, а не как победа аристократии) и забвение не самых лучших моментов своего прошлого, хотя автор признает, что здесь воспитание чувств патриотизма и национальной гордости ввиду демократических ценностей и долгой традиции воспевания «национального гения» не ведет к разжиганию конфликтов. В то время как в постсоциалистических государствах Центральной и Восточной Европы, чье движение к независимости опирается на национально-ориентированные версии своего прошлого, происходит вытеснение историй национальных меньшинств, а предложенные нарративы содержат интерпретации, которые могут вести к обострению межэтнических конфликтов. Отсюда и главная рекомендация, отражающая то ценностное основание, которое лежит в основе подхода американского профессора: «После столетия конфликтов, которые раздирали регион, возможно, центральноевропейским национальным государствам было бы лучше создать новую линейку учебников, которые бы воспитывали ценности верности и патриотизма без того, чтобы вызывать недоверие и чувство обиды между этническими группами, живущими в рамках как одних границ, так и со своими соседями»¹¹. Другими словами, ключевая задача заключается в том, чтобы история не становилась препятствием для развития международного сотрудничества и интеграции. Именно в этом, на наш взгляд, заключается не просто идеальная, но и политическая позиция Ч. Инграо, которая и определяет восприятие данной темы.

В зависимости от позиции автора, мы можем обнаружить разную степень национально-ориентированной истории,

¹¹ Ingrao Ch. Weapons of Mass Instruction: Schoolbooks and Democratization in Multiethnic Central Europe // Journal of Educational Media, Memory, and Society. 2009. Vol. 1. No. 1. P. 187.

а соответственно, способов репрезентации военной истории. Чем обусловлен именно такой фокус внимания? Прежде всего, стоит отметить складывавшуюся в течение десятилетий академическую традицию, ориентированную на изучение социальной и культурной истории. С этих позиций классический государствоцентрический нарратив кажется устаревшим и упрощенным. Кроме того, заметно неприятие того, насколько успешно политики манипулируют национальными символами, причем сами учебники истории легитимируют силовые подходы в современной политике. Этой связке между конъюнктурным политическим манипулированием и национально-ориентированной историей противопоставляется более критичный, нюансированный подход, ориентированный на воспитание гражданских, демократических ценностей. Последнее характерно особенно для европейских исследователей, что заставляет нас предположить, что за весьма упрощенным противопоставлением «политики-манипуляторы-националисты vs ответственное гражданское общество» стоит фактическая легитимация более крупного проекта, а именно Европейского Союза. Впрочем, сам факт развернутой критики национально-ориентированной истории косвенным образом подтверждает, что этот подход сохраняет влияние в образовательном пространстве.

Уже в первом номере журнала С. Скотт (независимый исследователь из Нью-Йорка) в центр внимания поставил место войны в американских учебниках¹². Он утверждает, что для многих американцев история фактически есть история войн, что легитимирует современную силовую внешнюю политику США. За основу он берет два учебника (*The American Adventure* 1970 г. и *The American Nation* 2000 г.), что позволяет отследить ключевые трансформации, хотя, на наш взгляд, такое исследование сложно назвать репрезентативным. С. Скотт утверждает, что обычно учебники критикуют за скучность, излишнюю ориентацию на фактологию и большой размер (более 1000 страниц), однако вовсе не за то, какое место в них занимается война. Уже первые американские учебники

¹² Scott S. The Perpetuation of War in U.S. History Textbooks // Journal of Educational Media, Memory, and Society. 2009. Vol. 1. No. 1. P. 59–70.

истории, появившиеся в начале XX в. в период Первой мировой, носили отражает возрастающего национализма и милитаристского шовинизма. В учебнике 1970 г. на уровне перечисления ключевых концептов (предметов изучения) доминирует военная тематика. А идеал самопожертвования находится на первом месте в разделе «культура». Во всех тематических главах (кроме двух) присутствуют ссылки к войне. В иллюстративном ряде на протяжении всего учебника доминируют именно военные предметы. Тем самым война представляется как норма, естественное состояние, закономерная часть человеческого развития. Цель такого изложения — не в простом обучении истории, а в воспитании единой нации, члены которой готовы пожертвовать собою¹³. В дальнейшем произошли изменения в сфере образования и на первый план стала выдвигаться социальная история¹⁴. Учебник 2000 г. *The American Nation*, для детей 12–14 лет, содержит ряд важных отличий. Война оттеснена на второй план, а теме рабства уделяется больше внимания. Если пособие 1970 г. рассматривает войны как простые события (face value) со своей структурой, причинами и последствиями, то учебник 2000 г. воспроизводит более критический подход. Здесь уже нельзя обнаружить возвеличивание войны, а ужасы военного времени уступили место проблеме несправедливости. В большей мере внимание уделяется роли союзников, а также событиям неудачной Вьетнамской войны. Меняются и некоторые акценты. Так, учебник 1970 г. следующим образом характеризует американские экспедиционные войска в годы Второй мировой войны: «Отвага и верность американских бойцов наглядно проявилась в боях за Европу и той роли, которую они сыграли». Спустя тридцать лет акценты несколько сменились, и теперь вместо утверждения мы обнаруживаем вопрос: «Назовите сильные и слабые стороны американских боевых сил». Точно так же, освещая бомбардировку Хиросимы и Нагасаки, *The American Adventure* упоминает, что американцы предупреждали японцев о том, что их ждет полное разрушение в случае отказа сдаться, в то время как авторы *The American Nation* добавляют,

¹³ Ibid. P. 63, 64.

¹⁴ Ibid. P. P. 59–65.

что американцы ни словом не обмолвились о наличии средств такое разрушение произвести¹⁵. Однако С. Скотт признает, что, несмотря на изменения, авторы учебника не препрезентируют позиции меньшинств, война растворена в социальных аспектах, что приводит к отсутствию прямой критики национализма и милитаризма.

Шведский исследователь Н. Аммерт, рассматривая то, каким образом школьные учебники формируют историческое сознание шведских подростков, также фактически «резервирует» военную историю за национально-ориентированным подходом¹⁶. В частности, изложение истории языком этатизма и национализма было характерно для начала XX в. «Ключевым историческим деятелем» оказывались государство и нации, а главными ценностями — защита страны и ее единства. Так, войны представлялись как увлекательное приключение, вызванное определенными причинами. После Первой мировой войны наметились изменения: война — уже скорее провал политики, нежели ее успешное продолжение. Характерно, что дальше про военную историю Н. Аммерт не пишет. Он отмечает, что в целом для учебников первой половины столетия характерен презентизм: обращение к прошлому выстраивается исходя из современности. Например, недовольство членов корабельных экипажей в Древней Греции предстает как борьба за демократию. В 1960-е гг. намечаются серьезные изменения, а именно: акцент делается на том, чтобы подчеркнуть разницу между сегодняшним и прошлым днем, а не выстроить линию преемственности. Примерно в это же время начинает доминировать «левый», марксистский язык, с акцентом на экономику, классы и межклассовую борьбу. В 1990-е гг. наметилась третья тенденция, а именно стремление в большей мере установить связь с прошлым, нежели фиксировать разрывы и контрасты. История позволяет очерчивать те корни, которые позволили Швеции стать уже в XX в. частью общей «европейской семьи». Несомненно, подобный подход коррелирует

¹⁵ Scott S. The Perpetuation of War in U. S. History Textbooks. P. 66–67.

¹⁶ Ammert N. To Bridge Time: Historical Consciousness in Swedish History Textbooks // Journal of Educational Media, Memory, and Society. 2010. Vol. 2. No. 1. P. 17–30.

с участием Швеции в евроинтеграционном процессе, что, собственно, и одобряет Н. Аммерт.

Немногие исследования из истории преподавания также ориентированы на выявление непоследовательности национально-ориентированной интерпретации прошлого. И военная история здесь может использоваться как пример. В частности, австралийский исследователь Х. Шарп поставил перед собой задачу изучить разницу между доминирующим общественно-политическим дискурсом в Австралии в годы Первой мировой и отражением самих событий в учебниках в 1920–1930-х гг.¹⁷ Непосредственно в те годы преподавание истории в австралийских школах входило в более широкую тему, а именно «история, гражданственность и мораль». Тем самым изучение прошлого своей страны открыто связывалось с моральным воспитанием и обращением к чувству долга каждого студента. Это оказало влияние и на презентацию войны. Так, например, в годы Первой мировой австралийское общество было переполнено разногласиями по поводу необходимости ввести всеобщую воинскую повинность. Дважды на общенациональных референдумах 1916 г. и 1917 г. с небольшим перевесом побеждали противники этой меры, призывающие не посыпать людей умирать за бывшие колонии. Спустя чуть более чем десятилетие серьезные разногласия были оставлены за пределами страниц школьного учебника, а результаты референдума проинтерпретированы таким образом, что все австралийские солдаты умирали за свою страну добровольно. Более того, вероятно, по той причине, что роль Австралии в войне была незначительной, этим событиям не уделялось большого внимания в учебниках (где они представлялись как выполнение долга перед Британской империей бороться против общего врага), в то время как на общественном уровне именно участие в Первой мировой оценивалось как «момент рождения австралийской нации». Краткость и сухость изложения (пожалуй, за исключением акцента

¹⁷ Sharp H. Representing Australia's Involvement in the First World War. Discrepancies between Public Discourses and School History Textbooks from 1916 to 1936 // Journal of Educational Media, Memory, and Society. 2014. Vol. 6. No. 1. P. 1–23.

на подвиге и героизме солдат экспедиционного корпуса) контрастирует со значимостью этих событий для австралийской нации. По мнению Х. Шарпа, авторы учебников продолжают традицию рассматривать историю Австралии в контексте истории Британской империи, что выхолащивает собственно воспитательный момент.

Критика «историографического национализма» распространяется не только на страны условного «западного мира». Например, В. Нэир подробно исследовала тенденции в преподавании истории в Южной Азии, акцентируя внимание на том, что в Индии, Бангладеше, Пакистане и Шри-Ланке доминируют национально-ориентированные истории, а борьба за содержание теснейшим образом связана с текущими политическими процессами¹⁸. Точно так же Н. Гхош (Ghosh), изучая нарративы в бангладешских учебниках, обратил внимание, что особое внимание придается антибританскому колониальному восстанию 1857 г., которое чествуется как антиколониальное восстание мусульман, правда, проигранное, в том числе из-за предательства других народов, входивших в состав Британской Индии¹⁹. М. Азиз Насим (Naseem), деконструируя национально-ориентированный исторический нарратив в учебниках Пакистана (речь идет о курсах обществознания и пакистановедения, поскольку история не преподается как отдельный предмет), основной упор сделал на выявление практик, способствующих нормализации милитаризма как ценностной системы, в рамках которой конфликты, насилие и война предстают как норма. В частности, речь идет о формировании устойчивого образа Индии как враждебного «Другого», в противостоянии с которым Пакистан может представлять себя как борца против агрессора. В итоге история позволяет представить противоречия между индуистами и мусульманами как нечто извечное и естественное, углубляя их на столетия вглубь веков.

¹⁸ Nair D. Textbook Conflicts in South Asia: Politics of Memory and National Identity // Journal of Educational Media, Memory, and Society. 2010. Vol. 2. No. 2. P. 29–45.

¹⁹ Ghosh S. Identity, Politics, and Nation-building in History Textbooks in Bangladesh // Journal of Educational Media, Memory, and Society. 2014. Vol. 6. No. 2. P. 28–30.

Так, распространение ислама на Аравийском полуострове и на юге Азии рассматривается как единый процесс, мусульмане предстают теми, кто вел людей в светлый мир, а все остальные предстают как темное прошлое. Отсюда проистекает акцент на военных событиях, представляемых как борьба за ислам. Соответственно, образ «верного пакистанца» не включает никого, кроме военных и националистических лидеров. Милитаризм нормализуется через обращение к художественным произведениям, эпическим нарративам, а также истории трех индо-пакистанских войн. А джихад подается как одна из основ мусульманской идентичности, причем сам джихад сужается исключительно до военной составляющей²⁰. В соответствии с доминирующей в условном западном мире академической традиции, М. Азиз Насим обращает внимание и на то, что из текста учебников исключены все меньшинства и женщины.

Как мы видим, во всех этих исследованиях репрезентация войны интересна не сама по себе, а с позиции той функции, которую она выполняет. Внимание концентрируется на негативных чертах, а именно: оправдание истории, доходящее до искажения; формирование образов враждебного «Другого» и провоцирование конфликтов; легитимация идеологии милитаризма и силовой политики в современном мире. История войн действительно играет большую роль в национально-ориентированных нарративах, а потому существует соблазн увязать ее с недостатками националистической политики.

Отметим, что представленная критика вовсе не свидетельствует о том, что эпоха «национальных историй» ушла в прошлое. Об этом свидетельствует статья профессора Университета Восточной Англии Т. Хайдна, который обратился к активным дискуссиям в Великобритании о принципах преподавания истории, а именно, о борьбе между «традиционным» и «новым» подходами. Первый восходит к эпохе XIX в. и доминировал до 1970-х гг. Преподавание истории неразрывно связывается с укреплением моральных представлений: изучение деятельности великих людей и событий должно укреплять приверженность демократии и свободе. История

²⁰ Ayaz Naseem M. Deconstructing Militarism in Pakistani Textbooks // Journal of Educational Media, Memory, and Society. 2014. Vol. 6. No. 2. P. 10–24.

предстает как марш к парламентской демократии, национальному благосостоянию и мировой силе. Трансформация данного подхода была вызвана как социально-политическими причинами (摧毀 of Британской империи, увеличением количества студентов высших учебных заведений, ростом миграции), так и изменениями в самой исторической науке (рост интереса к социальной истории). Соответственно, «новый» подход предлагает более нюансированный, критический взгляд на прошлое, с акцентом на изучение различных социальных проблем, что предполагает большее вовлечение учащихся в дискуссии²¹. Первый национальный исторический стандарт, утвержденный в 1991 г., представлял собой соединение двух подходов: школы же вправе сами выбирать существующие учебники и вместе с ним определять основную тональность. Однако именно эта «новая история», поддерживаемая большинством историков и учителей, вызвала неприятие представителей консервативной партии, пришедших в 2010 г. к власти. Ее представители призывали вернуться к традиционному подходу с акцентом на героическое прошлое, достижения и воспитательную функцию. Несомненно, подобные предложения вызвали широкую общественную дискуссию, которую сам Т. Хайдн склонен описывать как противостояние политиков и близких к ним экспертов с научной и преподавательской общественностью. Учитывая то, в рамках какой дилеммы вписывается конфликт, авторские симпатии очевидны.

В завершении этого раздела отдельно стоит упомянуть статью Л. Клименко (Университет Восточной Финляндии), которая на основе трех случайно выбранных учебников истории России, Белоруссии и Украины сравнила нарративы о Второй мировой войне. Цель заключалась в выявлении «ключевых историй о войне, имеющих значение для этих стран»²². Тем самым в поле зрения исследо-

²¹ Haydn T. “Longing for the Past”: Politicians and the History Curriculum in English Schools, 1988–2010 // Journal of Educational Media, Memory, and Society. 2012. Vol. 4. No. 1. P. 9–11.

²² Klymenko L. Narrating the Second World War History Textbooks and Nation Building in Belarus, Russia, and Ukraine // Journal of Educational Media, Memory, and Society. 2016. Vol. 8. No. 2. P. 38.

дователя оказался вопрос связи между интерпретациями определенных событий и становление представлений о национальном единстве. Однако собственно внимание было приковано к тому, чтобы прояснить сходства и различия между четырьмя субнarrативами: начала войны, сопротивления, страданий и цивилизационной миссии. В пристальном внимании собственно к тому, что рассказываетя в учебниках, Л. Клименко, безусловно, наследует российской академической традиции, однако, вероятно, подобный выбор был сделан и с учетом зарубежной аудитории, а именно, желания донести до нее («проговорить») ключевые особенности восприятия этих событий (особенно в России). Потому автор ограничивается пересказом материалов, а связь между нациестроительством и историей не подвергается аналитическому исследованию.

Второй выделяемый нами подход ставит проблему преподавания военной истории в контекст «демократического транзита». Правда, нам удалось обнаружить в журнале только одну статью, которая относится к данному направлению. Во многих отношениях она близка к тем, что были рассмотрены выше, за исключением того, что отсутствует транснациональная перспектива, а сам автор, индонезийский исследователь И. Пурванта, не подвергает сомнению национально-ориентированный нарратив в принципе. В центре его внимания находится именно милитаристский дискурс и акцентирование военной истории в школьных учебниках, что в период правления авторитарного (автор называет его тоталитарным) правителя Х. М. Сухарто (1966–1998 гг.), пришедшего к власти в ходе военного переворота, фактически легитимировало его правление. В частности, И. Пурванта останавливается на войне за независимость (1945–1949 гг.), которая является «мифом основания» современной индонезийской политии. Автор критикует преувеличение значимости вооруженного сопротивления колониальным властям и недооценку деятельности гражданских лидеров, стремившихся решить ту же самую проблему путем переговоров. Тем самым обретение независимости приписывается военным, что ведет к героизации молодежного военизированного движения и руководителей армии, в частности, генерала Судирмана. Потому в учебниках разворачивается критика в адрес первого президента Сукарно, которого

обвиняют в излишнем стремлении полагаться на внешние силы. Сам он, кстати, и был смешен Х. М. Сухарто. Несмотря на процесс демократизации Индонезии после 1998 г., в новых учебниках истории (2006 г. и 2013 г.) событиям войны за независимость уделяется еще больше внимания: сохраняется критика тех соглашений с колониальными державами, которые заключали гражданские лидеры, еще детальнее описываются боевые действия (и в частности, битва у Медана), а генерал Судирман чествуется, к тому же, и как истинный мусульманин²³.

Подобный милитаристский дискурс И. Пурванта считает угрозой демократическим переменам в Индонезии, однако он никак не объясняет, почему тексты учебников не претерпели изменений, лишь отмечая, что тем самым они легитимируют, пусть и урезанное, влияние армии на политическую жизнь. Несомненно, представленные аргументы заставляют нас поверить в то, что роль гражданских лидеров недостаточно отражена в обретении независимости, однако, к сожалению, автор ничего не пишет о том, каким именно образом она должна быть отражена и какое значение должно быть придано вооруженному сопротивлению. В конечном счете, задача учебника состоит прежде всего в том, чтобы адекватно отражать исторические реалии, а не подчинять их ценностным и политическим возврениям. Отсутствие даже намека на то, какой нарратив И. Пурванта считает верным (и почему), заставляет нас с осторожностью воспринимать осуществляющую им критику, т. к. совершенно непонятно, где она исходит из того, что в учебниках действительно есть исторические искажения и передергивания, а где она инспирирована авторской политической позицией.

Третий выделяемый нами подход состоит в изучении процессов национального примирения в мультикультурных сообществах. В частности, речь идет о двух статьях, посвященных преподаванию палестино-израильского конфликта в школах на территории Израиля, а именно, интерпретации событий 1948 г.

²³ Purwanta H. Militaristic Discourse in Secondary Education History Textbooks during and after the Soeharto Era // Journal of Educational Media, Memory, and Society. 2017. Vol. 9. No. 1. P. 36–53.

(«война за независимость» в израильской традиции, «изгнание» — в палестинской) и 1967 г. (Семидневная война). Э. Подеха решает поставленную задачу, анализируя репрезентативность учебного материала, а Н. Эйд проводит социологическое исследование того, как именно разные нарративы воспринимаются палестинскими школьниками.

Отметим неслучайность выбранных событий. В сознании еврейского большинства этим войнам придается особое значение, что делает их «мифами основания» израильской политии. Отсюда проистекает доминирование национально-ориентированного героического нарратива, в рамках которого происходит фактически маргинализация палестинского меньшинства, составляющего примерно 17 % населения страны. Израиль видится прежде всего как государство еврейского народа, который, согласно закону, принятому Кнесетом в июле 2018 г., единственный имеет право на национального самоопределение.

Как отмечал Э. Подех (Podeh), в Израиле существуют государственные, религиозные и ультрарелигиозные (ортодоксальные) школы, что делает невозможным говорить о среднем образовании в целом. Причем если программы первых изменялись на протяжении десятилетий, то в последних (ортодоксальных) школах они застыли на уровне 1970-х гг. Особенность всех учебников заключается в том, что израильский (он же еврейский) исторический нарратив вплетен в мировую историю, причем сам Израиль рассматривается как часть западного, европейского мира, но отнюдь не как часть Ближнего Востока. Акцент на войнах (1948 г., 1956 г., 1967 г., 1973 г.) позволяет лишний раз зафиксировать это представление, символически отделив Израиль от окружающего его арабского мира. Э. Подеха выделяет три поколения учебников: для первого (1920–1950-е гг.) и отчасти второго (1960 – начало 1990-х гг.) характерно представление об Израиле как пустой земле, которая была заселена еврейскими колонистами. Только в «третьем поколении» учебников, написанных с середины 1990-х гг. (на фоне очевидного прогресса арабо-палестинского примирения), авторы стали признавать такие неприятные для национального мифа факты, как изгнание арабов со своих земель в 1948 г. или уничтожение израильскими

солдатами деревни Кафр-Касем во время Суэцкого кризиса 1956 г.²⁴ Несомненно, заметна тенденция к более взвешенному изложению событий, признанию собственных ошибок. Однако это не отменяет того факта, что собственная история палестинцев выведена за пределы доминирующего исторического нарратива.

Это обстоятельство, как подчеркивает Н. Эйд (Eid), делает затруднительным процесс примирения. В центре этого исследования — опыт внедрения специального учебника истории, подготовленного Институтом исследования мира на Ближнем Востоке в 2003–2008 гг. Особенность заключается в последовательном изложении двух нарративов одних и тех же событий: израильского и палестинского. Выделяя также три поколения израильских учебников, Н. Эйд отмечает, что в текстах первого поколения (1950-е гг.) о палестинцах вообще нет никакой информации. С 1970-х гг. их представляют уже как часть одной арабской нации, и только в 1990-е гг. в учебниках появились формулировки, описывающие палестинцев как отдельный народ²⁵. Идея создания двойного учебника и внедрения его в палестинских школах на территории Израиля как раз и преследовала целью национальное примирение. Были организованы фокус-группы, в которых приняли участие 84 школьника, которые читали тексты, посвященные событиям 1948 г. Оказалось, что подавляющее большинство студентов-палестинцев идентифицируют себя с палестинским нарративом (более 50%) и выражают недовольство израильским (более 70%). Более того, большинство призналось, что они до этого не знали палестинскую интерпретацию, а потому знакомство с ней вызвало раздражение от осознания факта, что их до этого обманывали²⁶. Потому изучение двух нарративов подряд не только само по себе не ведет к тому, что студенты начинают позитивно принимать чужую версию событий, но и может даже

²⁴ Podeh E. Univocality within Multivocality: The Israeli-Arab-Palestinian Conflict as Reflected in Israeli History Textbooks // Journal of Educational Media, Memory, and Society. 2010. Vol. 2. No. 2. P. 46–62.

²⁵ Eid N. How Palestinian Students in Israel React to the Dual Narrative Approach Concerning the Events of 1948 // Journal of Educational Media, Memory, and Society. 2010. Vol. 2. No. 1. P. 58.

²⁶ Ibid. P. 70.

вызвать нежелательные негативные последствия. В сложившихся условиях, по мнению Н. Эйд, более прагматично сначала преподавать палестинцам их версию событий, а затем уже обращать внимание на существующую разницу интерпретаций.

Четвертая проблемно-теоретическая рамка, определяющая появление военной тематики, предполагает фокусировку на трагических страницах военной истории, прежде всего связанных с преступлениями. В частности, мы говорим о четырех статьях, две из которых посвящены Холокосту, а остальные — геноциду африканского племени гереро и нацистским бомбардировкам Роттердама в мае 1940 г. Именно здесь мы обнаруживаем не проблемно-, а предметно-ориентированный подход²⁷.

Подобная фокусировка внимания определяется во многом тем, что в конце XX в. многие страны Европы стали превращаться в постгероические общества. Политолог Г. Мюнклер писал, что для героических обществ смерть наполняется особым символическим смыслом, который наиболее полно отражается в фигуре героя, жертвуя собою во имя определенных идеалов. Прославление подвигов и наличие определенного кодекса поведения (наподобие рыцарского) превращает простого воина в героя, но при этом устанавливает нормативные рамки поведения. Для постгероических обществ, возникающих, по утверждению Г. Мюнклера, под влиянием секуляризации и снижения демографических показателей, жертвенность связана прежде всего с мученичеством, а «смерть в бою

²⁷ Нам кажется симптоматичным, что на страницах узкотематического журнала были опубликованы статьи, не связанные с изучением собственно учебных материалов, а посвященные памяти об отдельных трагических событиях. См.: *Makhortykh M.* War Memories and Online Encyclopedias. Framing 30 June 1941 in Wikipedia // Journal of Educational Media, Memory, and Society. 2017. Vol. 9. No. 2. P. 40–68; *Viol P.* Educating for Nationhood. A Semiotic Reading of the Memorial Hall for Victims of the Nanjing Massacre by Japanese Invaders // Journal of Educational Media, Memory, and Society. 2012. Vol. 4. No. 2. P. 41–68. Также обращаем внимание на статью, посвященную тому, как в высшей школе и музеях формируется эмоциональное восприятие Холокоста: *Krieg L.J.* «Who Wants to Be Sad Over and Over Again?» Emotion Ideologies in Contemporary German Education about the Holocaust // Journal of Educational Media, Memory, and Society. 2015. Vol. 7. No. 2. P. 110–128.

или на войне воспринимается как результат обычной резни»²⁸. Это не означает отмену войны как явления, хотя распространение постгероической этики и стало одной из предпосылок мира в объединенной Европе в начале XXI в.: техническое превосходство, использование частных военных кампаний или откровенных наемников позволяет минимизировать боевые потери в «силовых операциях», которые ведутся в странах Африки и Ближнего Востока. В конечном счете, успехи на поле боя можно обеспечивать и без массового самопожертвования. Тот, кто управляет беспилотным летательным аппаратом, порою находится за десятки тысяч километров от места нанесения удара, для него происходящее не более чем компьютерная игра. При этом сами постгероические общества показывают чувствительность перед шантажом (например, террористов), что делает понятие уязвимости ключевым для их концепции безопасности.

На фоне трансформаций в военном деле в США и странах Европы произошла и деформация традиционных национально-ориентированных нарративов, подразумевающая смещение акцентов с героических событий на социальное (а потому неизменно трагическое) измерение войны. Более того, не будем забывать про нарастание к началу 1990-х гг. глобализационных и евроинтеграционных процессов, также размывающих привычные границы. Именно в это время повысилась символическая значимость памяти о Холокосте. Так, в рамках ЕС он стал превращаться в центральное историческое событие, а память о нем стала служить следующим задачам: цементированию общеевропейской идентичности, формированию особой этики ответственности и укреплению приверженности демократическим ценностям и правам человека²⁹. Однако это привело к те-

²⁸ Мюнклер Г. Осколки войны. Эволюция насилия в XX и XXI веках. М., 2018. С. 158.

²⁹ См.: Levy D., Sznajder N. The Holocaust and the Formation of Cosmopolitan Memory // European Journal of Social Theory. 2002. Vol. 5. No. 1. P. 87–106; Kucia M. The Europeanization of Holocaust Memory and Eastern Europe // East European Politics and Societies and Cultures. 2016. Vol. 30. No. 1. P. 97–119; Александр Дж. Смыслы социальной жизни: культурсоциология. М., 2013. С. 95–254.

матическому расширению общественно-политической дискуссии за счет включения других категорий жертв (например, эпохи колониализма)³⁰. Несомненно, этот переход от героического, прогрессивного нарратива (рассказ о трагических событиях неразрывно связан с их преодолением, утверждением позитивных ценностей) к трагическому (самозначимость обращения к трагедии, позволяющая оценить ее причины и последствия) не могло не затронуть сферу образования, а потому и стало предметом специального научного интереса.

В статьях, посвященных Холокосту, авторы анализируют ситуацию с преподаванием его в Англии и Квебеке (франкоязычная провинция в Канаде). И в обоих случаях исследователи сталкиваются с недостаточным вниманием к этой теме, что особенно удивительно на фоне той общественной и политической значимости, придаваемой Холокосту в современном «западном» мире. Как отмечали С. Фостер и Э. Бургес, согласно национальному образовательному стандарту Великобритании 1990 г., тематика Холокоста затрагивается в течение первых трех лет средней школы (примерный возраст школьников 11–14 лет). Повышенная роль учебных пособий определяется тем, что сами учителя не сильно разбираются в этой теме, что выявило специальное исследование Института образования Лондонского университета, проведенное в 2009 г. На основе анкетирования 2108 учителей, а также интервьюирования 68 из них, удалось установить, что 82,5% преподавателей никогда специально не занимались историей Холокоста, а потому 67% склонны полагаться в преподавании на учебник. При этом школы свободны выбирать любое учебное пособие, имеющееся на рынке учебной литературы. С. Фостер и Э. Бургес проанализировали четыре учебника, выпущенных в промежуток между 1999 г. и 2009 г. В основу оценки содержания были положены методические рекомендации, подготовленные Рабочей группой по сотрудничеству в области

³⁰ См.: Ассман А. Новое недовольство мемориальной культурой. М., 2016; Миллер А.И. Политика памяти в посткоммунистической Европе и ее воздействие на европейскую культуру памяти // Полития. 2016. № 1. С. 111–121; Эрлих С.Е. Глобальная память информационного общества: этика, идентичность, нарратив // Историческая экспертиза. 2016. № 3. С. 11–32.

исследования, мемориализации и преподавания Холокоста (создана по итогам известной Стокгольмской конференции 2000 г.).

Фактически речь идет о том, насколько британские учебники соответствуют международным стандартам, т.е. определенному канону повествования. Их ключевые составляющие: Холокост необходимо включать в общеевропейский и мировой контекст; сам нарратив должен содержать взгляд на эти события с разных точек зрения (преступников, жертв, коллаборационистов, спасшихся и наблюдателей) при доминировании личностной перспективы; школьники не должны видеть Холокост только с точки зрения позиции самих преступников. К сожалению, как утверждают С. Фостер и Э. Бургес, содержание учебников адаптировать к этим рекомендациям так и не удалось. В Британии Холокост изучается именно с «нацистской перспективы», т.е. подробно рассматривается собственно нацистская политика, приведшая к этой трагедии, а из всех аспектов выделяется история лагеря Аушвиц (Освенцим). Другой недостаток: про уничтожение евреев рассказывается вне исторического контекста. Тем самым взгляд собственно жертв оказывается за пределами школьного нарратива, а сами они предстают как пассивные объекты нацистской политики. Вполне естественно, что внимание уделяется нацистской антисемитской пропаганде, авторы учебников приводят агитационные плакаты того времени, цитируют Гитлера. Однако проблема состоит в том, что весь этот исторический материал подается без какого-либо критического анализа. Лишь немногие учителя в ходе исследования говорили о том, что они пытаются рассказать, кем именно были жертвы и каким образом те реагировали на политику геноцида. Точно так же за пределами внимания оказывается и собственно роль европейских сообществ в Европе до войны, ведь, как утверждают авторы, «школьники не смогут понять всю разрушительность политики Холокоста до тех пор, пока не осознают, что было потеряно и уничтожено в ходе нее»³¹.

³¹ Foster S., Burgess A. Problematic Portrayals and Contentious Content Representations of the Holocaust in English History Textbooks // Journal of Educational Media, Memory, and Society. 2013. Vol. 5. No. 2. P. 30.

К схожим выводам приходят С. Хирш и М. МакЭндрю, которые изучали различные учебные материалы квебекских школ³². Здесь Холокост входит в совершенно разные курсы, такие как история и основы гражданского воспитания (*citizenship*), современный мир, а также этика и религиозная культура. Авторы отмечают сложность преподавания этой темы и нежелание многих учителей всерьез браться за нее. Вместе с тем, по сравнению с Великобританией есть и серьезные отличия. Так, в рамках курса «История и основы гражданского воспитания» тематика Холокоста включена в раздел *Winning of Civil Rights and Freedoms* («Утверждение свобод и прав человека»), где истребление евреев связано с проблематикой лишения их свобод и гражданских прав. Это дает возможность представить взгляд на события со стороны жертв, а сам материал позволяет обсудить со школьниками сложные этические вопросы (например, противоречивость человеческой природы или проблемы толерантности). Тем самым история Холокоста увязывается с существующими актуальными вопросами. С. Хирш и М. МакЭндрю критикуют отсутствие четкого определения этого понятия, а также обоснования актуальности этой страницы прошлого для современных жителей Квебека. Так, только в одном пособии говорится, что немцы также уничтожали цыган, а в другом проводятся параллели с геноцидом в Руанде. При этом внимание учебники уделяют следующим аспектам:

- истории концентрационных лагерей (причем некоторые авторы проводят параллели с советским Гулагом и канадскими лагерями для интернированных японских гражданских лиц);
- «окончательному решению еврейского вопроса» (здесь на первый план выступает Ванзейская конференция, а из всех институций выделяется лагерь смерти Аушвиц, который был еще и концентрационным лагерем — но только в одном из рассмотренных пособий подробно описываются жуткие условия жизни в нем);
- сопротивлению и личным свидетельствам жертв (дневник Анны Франк, история Софии Шольль и епископа Галена,

³² Hirsch S., McAndrew M. The Holocaust in the Textbooks and in the History and Citizenship Education Program of Quebec // Journal of Educational Media, Memory, and Society. 2014. Vol. 6. No. 1. P. 24–41.

французское Сопротивление). Только в одном пособии рассказывается о восстании в Варшавском гетто.

Поскольку Холокост является основанием «историко-культурного» канона Европы и Северной Америки, то вполне ожидаемо, что отражение этих событий в учебниках рассматривается в рамках предметно-ориентированного подхода, с особым акцентом на полноту репрезентации. В теоретическом плане эти статьи мало чем отличаются от многочисленных исследований российских авторов, которые изучают «полноту» отражения, например, Первой или Второй мировых войн.

Отметим и другую особенность: фактическое отсутствие критической рефлексии. Так, вышеупомянутые авторы вовсе не критикуют сформировавшийся в западном мире «канонический нарратив» о Холокoste с его доминантами. Потому за пределами внимания оказывается трагедия советских евреев (из 6 млн примерно 2,7 млн были уничтожены на территории СССР), истребление которых началось за полгода до Ванзейской конференции. Точно так же и «история сопротивления» ограничивается западным, или, вернее, несоветским миром.

Если выше исследователи занимались проблемами репрезентации события в учебниках, то Л. Мюллер сконцентрировалась на том, как общественно-политическая дискуссия в Германии вокруг колониальной войны против племени гереро (1904–1907 гг.) и оснований называть ее геноцидом оказала влияние на школьные учебники. Впервые эта тема на политическом уровне всплыла в 1989 г., когда ФРГ официально признала независимость Намибии, на территории которой проживают гереро. В рамках межпартийной дискуссии распространение получила формулировка «особой ответственности» немцев за те события, что исключало признание их геноцидом и постановку вопроса о компенсации. Впрочем, официальная Намибия тогда и не предъявляла таких требований. Единственно, представители Социал-демократической партии Германии в своих выступлениях упомянули понятие геноцида. В дальнейшем эта тема вновь привлекла внимание в 2000-е гг. ввиду юбилейных событий, причем именно левые политики призывали правительство признать уничтожение гереро в качестве геноцида, от чего оно воздерживалось.

Одним из аргументов стало то, что это понятие было введено в международное право только после Второй мировой, а потому не имеет обратного действия³³. Впрочем, в 2004 г., на памятных мероприятиях к 100-летию битвы при Ватерберге (когда германские войска разгромили основные силы восставшего племени) министр по экономическому сотрудничеству и развитию Н. Вичерек-Цойл публично признала, что «совершенные тогда преступления сегодня были бы названы геноцидом»³⁴. Эта формулировка вызвала критику со стороны немецких консервативных политиков.

Однако все эти дискуссии оказали серьезное влияние на программу школьных учебников. Официальное признание этих событий «геноцидом» вовсе не является обязательным условием, чтобы этот термин использовался авторами учебников. Если на уровне образовательных стандартов только в одной земле упоминается восстание гереро, то анализ образовательных материалов показывает иную картину. Л. Мюллер проанализировал 7 линеек школьных учебников. Если в середине 1990-х гг. только в трех использовалось понятие геноцида для описания жестокостей по отношению к гереро, то к началу 2010-х гг. — в шести (правда, в одном случае цитируется выступление Н. Вичерек-Цойл, а в другом избрана более мягкая формулировка: что ряд историков считает военную кампанию против гереро первым геноцидом XX в.). При этом наметилась тенденция к детализации описания восстания гереро, оно стало выделяться в отдельные параграфы (а не представляться в контексте других мятежей в колониях), а тексты — сопровождаться иллюстрациями. Больше внимания приковывалось и к колоссальным потерям племени. В одном из учебников напрямую устанавливалась логическая взаимосвязь между цифрами и тем, что действия немцев могут быть описаны как геноцид.

Несколько иным «исследовательским путем» шла С. Хугерворст, которая сосредоточила внимание на трех (1980 г., 2010 г.

³³ Müller L. “We Need to Get Away from a Culture of Denial”? The German-Herero War in Politics and Textbooks // Journal of Educational Media, Memory, and Society. 2013. Vol. 5. No. 1. P. 56.

³⁴ Ibid.

и 2015 г.) внеурочных образовательных проектах, организованных в Роттердаме к годовщинам бомбардировки 12 мая 1940 г.³⁵ За их детальным описанием мы также можем обнаружить критику прогрессивного нарратива.

Стоит отметить, что в Роттердаме памятные мероприятия проводились только в 1945–1946 гг., в дальнейшем они были вытеснены двумя общенациональными памятными датами 4 мая и 5 мая (День мертвых и День освобождения), а само восприятие этих трагических событий было подчинено прогрессивному нарративу преобразования, дальнейшей реконструкции города. Неудивительно, что на местном уровне уже в 1947 г. предложили отмечать 18 мая, именно в этот день в 1940 г. городской архитектор предложил первый план реконструкции Роттердама. Ситуация стала меняться только в 1970-е гг., когда на общенациональном уровне героический нарратив стал сменяться трагическим, в фокусе которого оказалась трагедия Холокоста и жертв нацистской оккупационной политики, а героизм участников сопротивления стал подвергаться критической переоценке. В 1980 г. был организован общегородской образовательный проект, в рамках которого десятки тысяч школьников собирали устные свидетельства переживших те бомбардировки. Сопроводительные методические материалы вписывали историю бомбардировки в общую городскую историю, причем период оккупации в ней был опущен. В 2010 г. образовательный проект оказался связан с созданным к тому времени мемориалом: границы зоны разрушений и пожара были на местности обозначены 120 прожекторами с красным светом, вычерчивающими контур (особенно заметный в ночное время) разрушений. Школьники должны были пройти по этой линии, делать фотографии современных видов города и сравнивать их с тем, что было до разрушений. Все это сопровождалось чтением или прослушиваем фрагментов из воспоминаний очевидцев, локализованных в данном конкретном месте. Идея реализации данного проекта была связана с изменением демографии самого города и желанием властей социализировать

³⁵ Hogervorst S. Transmitting Memory Between and Beyond Generations. The Rotterdam Bombardment in Local Memory Culture and Education from 1980 to 2015 // Journal of Educational Media, Memory, and Society. 2015. Vol. 7. No. 2. P. 68–88.

детей мигрантов. В 2015 г. образовательный проект был связан с посещением новой мультимедийной выставки, которая посредством образов, звуков, предметного ряда и записанных воспоминаний воспроизводила атмосферу 12 мая 1940 г.

Мы хотим обратить особенное внимание, на что именно направлен критический анализ С. Хугерворт. Так, она особо выделяет то, что память о бомбардировках встроена именно в историю города (а соответственно, в формирование локальной идентичности), а не войны в целом. Более того, даже мероприятие 2010 г. было нацелено на то, чтобы акцентировать дальнейшие преобразования, нежели сосредоточиться на самой трагической истории. В 2015 г., несмотря на то, что во взаимодействии с музеинм пространством школьники оказались в более активной позиции (т. к. им представлялась возможность на специальном интерактивном столе записать собственное восприятие тех событий, сделав тем самым отзыв частью экспозиции), С. Хугерворт подмечает отсутствие персональной, эмоциональной перспективы (т.е. вместо взаимодействия с живыми очевидцами предполагалось прослушивание записей). Другими словами, мы можем заключить, что под огнем критики находится собственно прогрессивный нарратив (увязывание памяти о трагедии с последующими позитивными изменениями), который сохраняет влияние и не заменяется в полной мере нарративом трагическим, нацеленным на постоянное возвращение назад и эмоциональное переживание самой трагедии.

В рамках пятого выделяемого нами подхода внимание исследователя смещается на обратную взаимосвязь: как собственно войны оказывают влияние на написание школьных учебников истории. Й. Леман и Н. Ритцер рассматривают учебники Франции (после поражения 1871 г.) и Швейцарии (в период «холодной войны»), причем в обоих случаях войны или поражение предстают как внешний вызов, который заставляет политиков искать поддержку у историков-консерваторов и влиять на преподавание истории для того, чтобы оно воспитывало истинных патриотов. Эти статьи при желании могут быть отнесены и к первому выделяемому нами подходу, поскольку занимаются генеалогией «национальных нарративов», правда, теперь устанавливается связь между ними и военными событиями.

Немецкий исследователь Й. Леман отслеживает влияние поражения Франции в войне против Пруссии в 1870–1871 гг., которое привело к потерям территории, национальному унижению и установлению Третьей республики в столь неблагоприятных условиях. По его мнению, история стала играть ключевую роль в легитимации новой политической системы и объяснении «причин поражения». Именно тогда она превратилась в обязательный предмет в государственных школах, а само государство стало поддерживать развитие исторической науки. В ответ ведущие историки того времени, призывавшие следовать в исторических исследованиях принципам беспристрастности и объективности, стали авторами учебников, цель которых заключалась в патриотическом воспитании и национальной консолидации. Ключевую роль играли два нарратива: необходимости реванша за поражение (книги для школьников могли содержать прямые призывы к нему, легитимируемые через ссылку к истории: дескать, каждое молодое поколение французов всегда мстило за поражение отцов), а также противопоставление «цивилизации» и «варварства». В категориях первой описывалась Франция, идеалы Великой французской революции и существующая демократическая республиканская система. В то время как варварами представлялись авторитарные монархические режимы (одним из которых и была на тот момент Германская империя). Учитывая особенности публичного дискурса, не было необходимости напрямую формировать негативный образ врага. Более того, утверждалось, что Германия вела несправедливую, захватническую войну, победить в которой смогла «нечестными» методами (жестокости, зверства, преступления и пр.). Подобный дискурс чисто риторически позволял превратить поражение в моральную победу. Тем самым сложилась сложная система, в которой, с одной стороны, государство спонсировало историческую науку, а та, с другой стороны, научным образом подкрепляла стабильность политической системы Третьей республики и республиканских ценностей³⁶.

³⁶ Lehmann J. Civilization versus Barbarism. The Franco-Prussian War in French History Textbooks, 1875–1895 // Journal of Educational Media, Memory, and Society. 2015. Vol. 7. No. 1. P. 51–65.

Другой исследователь, Н. Ритцер, поставила вопрос о влиянии «холодной войны» на преподавание истории в швейцарских школах. Ключевое значение она приписывает зародившемуся в 1950-е гг. дискурсу «духовной национальной обороны», сторонники которого призывали укрепить «традиционные швейцарские культурные ценности» против тлетворного влияния германского тоталитаризма, американской культуры, ценностей потребительского общества и коммунизма. Безусловно, четко определенного «защищаемого канона» не было. Значительная роль отводилась истории, которая в школьных учебниках представлялась в рамках национально-ориентированного нарратива, где в центре внимания находились события средневековой истории и борьба за независимость, а также защита таких исконных ценностей, как свобода и справедливость. Хотя на уровне образовательных стандартов отдельных кантонов в 1950-е гг. только в одном из 25 (женевском) в качестве цели преподавания истории упоминалось воспитание «любви к родине», на практике именно это рассматривалось учителями и авторами учебников как одна из ключевых задач. Тексты учебников представляли собою эмоционально окрашенный нарратив, отсутствовали дидактические задачи, направленные на анализ прошлого. Более того, немалое значение уделялось образам героев, призванных стать ориентирами для подрастающего поколения. По утверждению Н. Ритцер, серьезное влияние оказали венгерские события 1956 г., которые рассматривались как оккупация вольнолюбивого народа советскими войсками. Борьба венгров за свою свободу воспринималась примерно так же, как борьба самих швейцарцев за свою независимость за 650 лет до этого. Неудивительно, что в итоге это усилило призыв к тому, чтобы воспитывать школьников в готовности при необходимости постоять за свою страну. Очень быстро венгерские события вошли в учебники истории, где они описывались очень эмоционально и достаточно предвзято. Например, Э. Букхард в учебнике 1961 г. поместил их в главу «Диктатура», которая начиналась с Октябрьской революции в России 1917 г., которая, по мнению автора, установила «современную форму рабства». В 1950-е гг. национально-ориентированный подход к преподаванию истории активно критиковался в ЮНЕСКО, в 1960-е гг. в учебниках стали больше внимания уделять социальной

и культурной истории, в учебники стали включаться документы для анализа. Уже в 1970-е гг. героический нарратив стал отходить на второй план, а ранее легендарные образы Вильгельма Телля и Арнольда Винкельрида — подвергаться критическому анализу.

К данному типу исследований мы готовы отнести и статью американского исследователя Д. Сидорова, который пошел несколько иным путем: за основу он взял курс мировой региональной географии, преподаваемый в американских колледжах, а исследовательская задача заключалась в том, чтобы выявить стереотипы в изображении стран Восточной Европы (как влияние «холодной войны»). Речь шла прежде всего о визуальном сопровождении текстов, которые закрепляют основные образы региона. Данное исследование выполнено в духе *subaltern studies*, поскольку критикуется культурная маргинализация восточноевропейских государств, их прошлого и места в европейской истории, тем самым эти страны предстают как периферия Западной Европы. Так, история до XX в. визуализируется через общеизвестные туристические достопримечательности, обе мировые войны вообще игнорируются, если не считать фотографии, связанные с Германией. В одном из лучших учебников Холокост прокомментирован фотографией концентрационного лагеря Бухенвальд (который имел весьма второстепенное отношение к истории уничтожения евреев)³⁷. Отсутствует презентация национальных символов молодых восточноевропейских государств. Точно так же визуально никак не отражено наследие Австро-Венгерской империи в тех параграфах, которые относятся к странам, образовавшимся на ее обломках. Здесь представлен только коммунистический период. Как заключает Д. Сидоров, вестернизация Второй мировой позволяет замолчать роль СССР в освобождении, а акцент на коммунистической эпохе (прежде всего, фотографии Берлинской стены, колючей проволоки и пограничных пунктов) способствует формированию представлений, будто современные проблемы — наследие коммунизма.

³⁷ Sidorov D. Visualizing the Former Cold War “Other”: Images of Eastern Europe in World Regional Geography Textbooks in the United States // Journal of Educational Media, Memory, and Society. 2009. Vol. 1. No. 1. P. 48.

В заключение, мы хотели бы еще раз отметить теоретическое разнообразие в подходах к изучению преподавания военной истории, а также стремление исследователей избежать сосредоточенности на отдельных деталях в пользу анализа более широких социально-политических процессов. Основное внимание авторы журнала уделяют критике национально-ориентированного подхода, а в некоторых случаях мы сталкиваемся с отчетливой конкуренцией двух видов нарративов о войне: прогрессивного (героизм и преодоление) и трагического (акцент на страдания). К сожалению, в ряде статей аналитическая критика настолько тесно соседствует с критикой, основанной на ценностной ориентации автора, что между ними сложно провести границу. Вероятно, поэтому некоторые склонны видеть в национально-ориентированном подходе преимущественно манипуляцию элит. Все это не просто обедняет собственно научную дискуссию (так, остается непонятным, почему политики как демократических, так и авторитарных стран считают для себя выгодным поддерживать именно героические нарративы), но и заставляет усомниться в ее ценностно-нейтральном характере. Это приводит к весьма специальному восприятию собственно военной истории.

Мы полагаем, что те, кто подвергает школьные учебники анализу с точки зрения того, как на их содержание влияет социально-политический контекст, сами далеко не всегда избегают этого воздействия. В конечном счете, речь идет о той характерной для современного Европейского Союза и условного «западном мира» культурной повестке дня, которая скорее нацелена на поддержку нарастающей международной интеграции и развитие транснациональных связей. Обратим внимание, что Т. Хайдн обрушивается на британский национально-героический нарратив даже несмотря на то, что в его основе лежит утверждение либерально-демократических ценностей.

Именно поэтому необходимо соблюдать осторожность при перенесении описанных выше подходов на российскую почву, отделяя аналитическую часть от культурно-политической. Интерес может представлять анализ европейского опыта построения единого культурно-исторического пространства, ведь Россия также является полиглоссическим и поликонфессиональным политическим

образованием, внутри которого разные регионы имеют свои, весьма укорененные, особенности видения собственного прошлого. Упомянутое «культурное единство» вовсе не означает гомогенность и тем более директивность. Поиск того, что объединяет, т.е. формирует некую базовую сообщность и укрепляет социальные связи³⁸, не обязательно должен вести к стиранию различий и уникальностей. Вместе с тем, принципиально значимым является вопрос о ценностях, положенных в основу учебного курса. Ни в коем случае мы не говорим о политической индоктринации, а скорее о поиске ответа на вопрос: что значит быть гражданином своей страны? Какие знания, умения, компетенции для этого необходимы? Ведь история — это не безмятежное, как кладбище, пространство, наоборот, в любой точке времени она всегда предстает как борьба между людьми, организованными в разные более-менее гомогенные или гетерогенные группы, за некое будущее (пусть даже если оно видится в сохранении настоящего или возврате назад). Соответственно, неакадемическое обращение к истории будет сопровождаться вполне логичными попытками соотнести его со своим настоящим и будущим. Если литература — учитель жизни, то история — учитель гражданской (т.е. политической) жизни, когда на основе различных конкретных примеров можно подробно изучить то, с какими проблемами сталкивались люди, как они их решали, какие моральные дилеммы перед ним стояли, к чему приводил тот или иной выбранный путь. Главное, чтобы эти попытки выстраивания единой линии между прошлым, настоящим и будущим не носили умозрительный, предзаданный и идеологизированный характер.

³⁸ В российских общественных дискуссиях весьма неудачно порою проблему социальных связей подменяют вопросом о «духовности». См.: Фишман Л.Г. Поможет ли «духовность» российскому капитализму? // Полития. 2013. № 2. С. 119–128.

А. Буллер, А.А. Линченко

Как писать историю поражений? Стратегии нарратива школьного учебника истории в контексте современного морального дискурса

Аннотация: Статья посвящена рассмотрению специфики интерпретации поражений в контексте развития современных учебников истории. Показано наличие экзистенциально-онтологического, историко-политического и этического уровней анализа понятий «поражение» и «победа». На основе анализа современных учебников истории авторы делают вывод о трех наиболее популярных стратегиях этической интерпретации поражений: стратегии исторической ответственности, стратегии жертвы и стратегии оценки поражений в контексте общей истории побед и преемственности государства. Однако, все они являются формами традиционной этики убеждения. В статье обосновывается мысль о необходимости перехода от этики убеждения к этике ответственности. Это актуализирует темы личной исторической идентичности ученика, альтернативности исторического развития, предполагающего определенную историю разрывов, обращение внимания на долгосрочное значение поражения для собственной и чужих культур.

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

Рефлексия над историей поражений продолжает оставаться маргинальной темой историописания. Однако было бы неверным утверждать, что она исключалась или исключается из книг по военной

Буллер Андреас — доктор философии, референт Социального министерства земли Баден-Вюртемберг (ФРГ); Линченко Андрей Александрович — к. филос. н., доцент Липецкого филиала Финансового университета при Правительстве РФ.

Подготовлено при поддержке гранта РФФИ 18-511-00001 «Моральная составляющая исторической рефлексии и коммеморативных практик исторической культуры».

и политической истории, истории цивилизаций и культур. Наоборот, гибель империй, военные поражения и неудачи всегда присутствовали в исторических сочинениях и научных интерпретациях истории, оставаясь при этом всегда «нежелательной» темой. И действительно, как отдельный человек, так и общество вряд ли будут гордиться неудачами, поражениями, провалами. Еще сложнее говорить об истории поражений подрастающему поколению, глубоко зависимому от положительных авторитетов в истории. Тем не менее, как отдельному человеку, так и обществу все-таки приходится считаться с поражениями, вырабатывать к ним отношение и интерпретацию.

Несмотря на то, что современный мир становится все более взаимосвязанным и сложным, государства продолжают оставаться ключевыми акторами политической, экономической и культурной жизни, оказывая влияние на преподавание истории и конструирование определенного видения прошлого. Следствием этого является сохранение определенного этноцентризма и государствоцентризма в историческом образовании и учебниках по истории¹. Однако, мир становится сложнее и взаимосвязаннее, а значит, возрастает потребность в коммуникации, предполагающей не только представление о «Другом», но и представление о себе в контексте взаимодействия с «Другими». В этой ситуации современный учебник истории не может не реагировать на данные тенденции, что придает особую актуальность этике истории и моральным интерпретациям истории поражений.

Моральная составляющая присутствует на различных уровнях обращения к прошлому в образовательной сфере. Мы можем обнаружить ее на уровне самих целей образовательной деятельности, стоящих перед учебником истории, на уровне авторской интерпретации фактов прошлого и их отбора. Наконец, моральная составляющая незримо присутствует и в методическом инструментарии учебника. Однако насколько отрефлексированной является данная составляющая и каким образом оказывает она воздействие на предлагаемый нарратив? Думается, что важную роль в понимании этого играет именно проблематика исторических поражений.

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

«Победа» и «поражение» как предмет этической рефлексии

Понятия «поражение» и «победа» взаимосвязаны как на семантическом, так и на экзистенциально-онтологическом уровнях. Как показывает исследование Л. П. Липовой, с позиций философского анализа эти понятия являются соотнесенными с фундаментальными философскими категориями. Подчеркивается, что «бытийность коллективного и единичного субъектов деятельности может быть, по существу, представлена как единство победы и поражения. Победа — наиболее адекватное понятие для объяснения способа бытия общностей и индивидов в период обретения ими самотождественности, перехода к новым формам существования»². Представления о личных и исторических победах становятся частью культуры сознательности уже в эпоху античности, что позволяет говорить о доминировании победной установки как важнейшего символического ресурса исторической идентичности и личного существования. Итак, экзистенциально-онтологический уровень интерпретации однозначно связывает понятие «победы» с самой потребностью к выживанию и становлению личного и коллективного бытия.

Несколько по-иному следует интерпретировать данные понятия в этическом контексте. Речь идет о тех уроках, которые выносит человек из своей «победы» и своего «поражения». Этическая трактовка связывает их с такими категориями, как «благо», «страдание», «справедливость», «ответственность». Именно с этической точки зрения следует понимать такие пословицы как «поражение — мать успеха», «в поражении — залог победы». И поражение, и победа в таком случае оказываются определенными проявлениями блага. Не менее интересным является соотношение интересующих нас понятий с категорией «справедливость». Неслучайно, что в одной из наиболее общеупотребительных трактовок войн в массовом

² Липовая Л.П. Победа и поражение: экзистенциально-онтологический анализ. Автореферат на соискание ученой степени д.ф.н. (09.00.13 — религиоведение, философская антропология, философия культуры). Ростов-на-Дону, 2003. С. 8.

сознании всегда являлись интерпретации их как «справедливых» или «несправедливых»³. В этом контексте расхожая фраза «победителей не судят» обнаруживает противоречивость, поскольку победа одной стороны над другой может быть фактом политического, но не этического порядка («несправедливая победа»). Любопытными выглядят факты социологического исследования А. Левинсона, выявившего, что в начале 2000-х гг. в сознании россиян разных поколений только Великая Отечественная из всех войн XX в. (русско-японская, Первая мировая, Гражданская, советско-финская, афганская, первая и вторая чеченские войны) оценена как «справедливая»⁴. Категория «справедливость» в отношении войны для большинства россиян оказалась связана с понятием «земли», «пространства». Для нас это означает, что как на уровне массового исторического сознания, так и на уровне учебной литературы по истории может существовать определенное смешение эзистенциально-онтологического, историко-политического и этического уровней понимания победы и поражения.

Этическое измерение актуализирует также идеи страдания и сопротивления. Победа и поражение описываются не столько языком превосходства одной стороны над другой, сколько языком взаимных потерь, утрат, жертвенности и героизма. Всемирная история побед и поражений, таким образом, оказывается всемирной историей страдания.

Все это показывает, что учебник истории может иметь несколько измерений. Одно из них — когнитивное, преследующее цели образовательной деятельности, раскрывающее основные понятия и факты истории. Другое — историко-политическое — это измерение, отвечающее за воспитательную функцию. Однако можно ли считать их достаточными? Например, видный немецкий исследователь, специалист в области дидактики истории Йорн Рюзен полагает, что ключевой целью исторического образования является именно

³ Левинсон А. Война и земля как этические категории // Память о войне 60 лет спустя: Россия, Германия, Европа. М.: Новое литературное обозрение, 2005. С. 185.

⁴ Там же. С. 187.

историческое сознание учащихся. Это предполагает широкое понимание тех компетенций, которые они должны получить в процессе обучения. Он говорит о трех сторонах исторического сознания: эмпирической, теоретической и практической. Им соответствуют три базовых компетенции исторического образования: компетенция восприятия и опыта, компетенция толкования и компетенция ориентации. Суть последней «состоит в том, чтобы принять “историю” как результат толкования, как смысловую конструкцию с содержанием опыта прошлого в культурно-ориентировочные границы своего жизненного опыта и интегрировать ее»⁵. Несколько страницами далее он отмечает «многие учебники по истории избегают конкретных исторических суждений и пытаются создать видимость последовательного нейтралитета. Этим они отнимают от учащихся шанс на обучение <...> ориентированная перспективизация и исторические суждения по представлению и толкованию прошлого вне связи с современностью невозможны»⁶. Как видится, немецкий ученый указывает именно на третье, этическое, измерение учебного� нарратива, где учащийся должен не просто узнать факты и связать их причинно-следственной связью, но сделать выводы прежде всего для самого себя.

Конечно, любой автор учебника скажет нам, что выделение данных уровней является условностью и в реальности нарратив учебника истории представляет собой определенную целостность. Однако будет ли в действительности этически-нейтральной позиция учебника, представляющего собой некое связное фактографическое описание? Думается, что интерпретационный поворот в социально-гуманитарных науках⁷, получивший распространение в прошлом столетии, не оставляет шанса на положительный ответ об этическом нейтралитете. В таком случае, какие стратегии этического нарратива можно было бы выделить в современных учебниках истории?

⁵ Рюзен Й. Идеальный учебник // Учебник: десять разных мнений (сборник статей) / Сост. Э. Баконис. Вильнюс, 2000. С. 36.

⁶ Там же. С. 49.

⁷ Бахманн-Медик Д. Культурные повороты. Новые ориентиры в науках о культуре. М., 2017.

Понятие «поражение» в традиционных нарративах школьного учебника истории

В расширительном смысле этический нарратив учебника истории является, конечно, лишь одним из элементов сложной нарративной структуры учебника. Описание фактов прошлого и особенности интерпретации, по-видимому, могут быть критическими или героическими, вестись от имени государства, той или иной социальной и этнической группы, от третьего лица или непосредственно от автора учебника. Наконец, описание может быть фактографическим или содержать ярко выраженный интерпретационный контекст. Именно в рамках данного интерпретационного контекста мы и постараемся выделить несколько ключевых этических стратегий учебного нарратива, рассмотрев их на примере современных немецких, польских и российских учебников. В этой связи одной из наиболее сложных тем для всех трех национальных «интерпретаций» истории остается история XX в.

В учебной литературе Германии важнейшим историческим событием XX в., затрагивающим тему исторического поражения, является Вторая мировая война. Термины выдают человека с головой, причём выдают сразу. Тот, кто использует понятия «проигравшие» и «победившие» по отношению ко Второй мировой войне (мы будем называть ее здесь «последней войной» в надежде на то, что она окажется действительно последней мировой войной), по отношению к нациям, народам и государствам, тот не понял самого главного, а именно того, что в «последней войне» побеждены были не только народы и государства, а в ней был побеждён национал-социализм — экстремально антигуманская и бесчеловечная расистская идеология. Мы не должны забывать о том, что Вторая мировая война была не только войной за ресурсы, влияние и господство в мировом масштабе, но и войной мировоззрений и идеологий. По этой причине тот, кто о «последней войне» утверждает, что «мы её проиграли», автоматически идентифицирует себя с человеконенавистнической идеологией нацизма, которая действительно проиграла эту войну. Но практически любой житель ФРГ, независимо от того, какие национальные корни — российские, итальянские, греческие,

турецкие или арабские — он имеет, заявит Вам, что «преступную войну проиграл национал-социализм, а я идентифицировать себя с ним не желаю». На этот момент в выступлении 8 мая 1985 г. указал федеральный президент Рихард фон Вайцзеккер, который заявил, что «8 мая был днём освобождения, потому что он освободил нас от человеконенавистнической системы нацистского господства»⁸. Освобождение не может быть «проигрышем». Последняя война является проигранной лишь для тех, кто до сих пор стоит на позициях национал-социализма. Но таких людей в немецком обществе имеется, к счастью, немногого.

Кроме того, мы не имеем права забывать, что и во время нацистского господства в немецком обществе существовала группа людей, которая осознавала всё безумство гитлеровской политики и пыталась ей активно воспрепятствовать, организовав «движение Сопротивления». Внутри немецкого общества имелись также такие группы людей, которых национал-социалисты объявили «врагами немецкого народа» и систематически уничтожали. К этим группам относились не только люди еврейской национальности, но и коммунисты. Национал-социализм был вынужден вести войну на два фронта — как против внутренних, так и внешних врагов. По этой причине для преследуемых разгром гитлеровского режима не являлся «поражением». Войну выиграли антигитлеровские силы, а проиграли её нацисты. Но нашла ли эта проблематика какое-то отражение в немецких школьных учебниках?

Вначале заметим, что в Германии имеется специальный институт — Georg-Eckert-Institut⁹ — по исследованию учебников истории в международной перспективе, на сайте которого мы можем обнаружить обширный список вышедшей с 1990 г. литературы, которая

⁸ Rede des Bundespräsidenten Richard von Weizsäcker bei der Gedenkveranstaltung im Plenarsaal des Deutschen Bundestages zum 40. Jahrestag des Endes des Zweiten Weltkrieges in Europa am 8. Mai 1985 in Bonn. [Электронный ресурс]: режим доступа: https://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Downloads/DE/Reden/2015/02/150202-RvW-Rede-8-Mai-1985.pdf?_blob=publicationFile (дата обращения: 01.11.2018).

⁹ Georg-Eckert-Institut. Официальный сайт. [Электронный ресурс]: режим доступа: <http://www.gei.de/institut.html> (дата обращения: 01.11.2018).

отображает интерпретацию темы национал-социализма в школьных учебниках¹⁰. Подобные исследовательские центры имеются далеко не в каждой стране, а они, надо сказать, очень важны для понимания и осознания тех процессов воспоминания, которые протекают в общественной памяти. Вопреки господствующему мнению, процесс преодоления преступного прошлого и в Германии протекал не безболезненно и не беспроблемно. Открытая, всесторонняя и глубокая рефлексия о собственном прошлом вначале отсутствовала в послевоенной Германии. Более того, в стране предпринимались попытки «переместить акценты» в интерпретации «последней войны» на те трудности военного времени, которые пережило немецкое население, т. е. интерпретировать войну исходя из принципа «мы тоже страдали». Но концентрация на собственных страданиях вряд ли позволит осознать причины войны. По мнению Ейке Гайзель, подобный подход к последней войне является «ложным воспоминанием» («*falsche Erinnerung*»)¹¹.

Немецкие учебники следовали как новейшим достижениям исторической науки, так и эволюции общественного мнения о «последней войне». Вслед за исторической наукой они переместили исследовательский акцент с действий нацистов на тот «общественный контекст» (*Rahmenbedingungen*), в котором совершались преступные действия нацистов. Это привело к тому, что из немецких учебников истории исчезло мнение, что вину за совершённые преступления несёт одна лишь небольшая группа национал-социалистических лидеров. Подобный взгляд на преступное прошлое не отражал всю сложность возникшей в немецком обществе ситуации, ибо политику национал-социализма поддерживали широкие слои немецкого населения. Агрессивная политика национал-социализма

¹⁰ Literatur zur Forschung über nationalsozialistische Schulbücher im Bestand der Bibliothek des Georg-Eckert-Instituts ab Erscheinungsjahr 1990. [Электронный ресурс]: режим доступа: http://bibliothek.gei.de/fileadmin/gei.de/pdf/abteilungen/bibliothek/literaturlisten/Wiss_Literaturlisten/Literaturliste_NS-Schulbuecher_01.pdf (дата обращения: 01.11.2018).

¹¹ Geisel E. Falsche Erinnerung. In: Die ZEIT vom 20.05.1983. [Электронный ресурс]: режим доступа: <https://www.zeit.de/1983/21/falsches-erinnern> (дата обращения: 01.11.2018).

воспринималась и поддерживалась *большой* частью немецкого народа, который никак не дистанцировался от его опасной идеологии и не оказал ему активного сопротивления. В немецком языке существует понятие «*Mitläufər*», которое обозначает «попутчиков» национал-социализма. От «попутчиков» до преступников остаётся часто только один шаг, анализ которого, кстати, может позволить понять: каким образом «нормальные люди» становятся преступниками? Школьные учебники истории, как правило, не дают ответа на этот вопрос, но они дают возможность учащимся познать феномен национал-социализма на конкретных примерах.

Если мы обратимся к дидактическим материалам по истории Второй мировой войны и национал-социализма земли Баден-Вюртемберг¹², то увидим, что в них акценты ставятся на следующие блоки темы: (1) «Жизнь в национал-социалистическом государстве», (2) «Тerror и преследование собственного народа», (3) «Движение Сопротивления», (4) «Воспоминание и ответственность». Каждый из этих тематических блоков разделён на определённые модули, которые позволяют школьникам углубиться в тематику. Мы остановимся подробнее на трёх модулях последнего тематического блока «воспоминание и ответственность», который посвящён процессу денацификации и базируется на истории конкретных городов и регионов земли Баден-Вюртемберг, что делает историю национал-социализма для учащихся реальной и воспринимаемой. Когда события мировой истории анализируются на примерах «родных мест», они воспринимаются учащимися совершенно иначе.

1. Первый модуль имеет название «Я лишь вынужденно был членом НСДАП...» — аргумент, который после окончания войны часто произносился «попутчиками» национал-социализма. Учащимся предлагается проанализировать этот аргумента на основе первоисточников города Хайльброна. Речь здесь идёт о коллективной

¹² Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg Erinnerung und Verantwortung // Landesbildungsserver Baden-Württemberg. [Электронный ресурс]: режим доступа: http://www.schule-bw.de/faecher-und-schularten/gesellschaftswissenschaftliche-und-philosophische-faecher/landeskunde-landesgeschichte/module/bp_2016/nationalsozialismus_und_zweiter_weltkrieg/erinnerung-und-verantwortung/index.html (дата обращения: 01.11.2018).

и индивидуальной ответственности немецкого общества за совершённые нацизмом преступления.

2. В рамках второго модуля «Порядочный поступок? Случай с Бруно Хельмле» исследуется пример многолетнего обер-бургомистра города Констанц Бруно Хельмле (Bruno Helmle), который за свои заслуги получил звание «Почётный гражданин города». После смерти Хельмле, однако, всплыли документы, которые свидетельствовали о его тесных связях с фашистским режимом. По этой причине Хельмле был лишен городскими властями звания «Почётного гражданина города». Это событие вызвало широкий резонанс и стало объектом общественной дискуссии.

3. Третий модуль «Переименование рекомендуется: имена улиц как коллективная память города» посвящён проблеме переименования улиц немецких городов. Конкретно речь здесь идёт о носящей имя президента Веймарской республики П. фон Гинденбурга улице города Фрейбург, которую жители города пожелали переименовать, потому что Гинденбург содействовал приходу к власти Гитлера. Возможно, что он не осознавал всех последствий своего шага (Гинденбург умер в 1934 г.), который привёл к трагедии немецкого народа¹³. Переименование улиц является отражением тех процессов, которые происходят в коллективной памяти.

Анализируя немецкие учебники, необходимо указать на тот факт, что в Германии не существует единого федерального учебника истории, потому что каждая федеральная земля самостоятельно определяет свою систему образования, а вместе с ней и учебники. Поэтому подход немецких земель к проблематике Второй мировой войны может в чём-то и различаться, но в центральных вопросах, касающихся причин ее начала, а также преступной сущности национал-социализма и безусловной солидарности с жертвами фашизма, между землями существует, несомненно, абсолютный консенсус¹⁴. Более того, вопросы преподавания истории национал-социализма

¹³ Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg Erinnerung und Verantwortung.

¹⁴ Lässig S. Repräsentation des Gegenwärtigen im deutschen Schulbuch // Bundeszentrale für politische Bildung. 2011. 23 Dec. [Электронный ресурс]: режим доступа: <http://www.bpb.de/apuz/59797/repraesentationen-des-gegenwaertigen-im-deutschen-schulbuch?p=all> (дата обращения: 01.11.2018).

постоянно координируются конференцией министров просвещения федеральных земель, которые регулярно обсуждают эту тему на своих встречах¹⁵.

Заметим, что тема национал-социализма является обязательной для всех видов немецких школ и присутствует даже в учебных планах начальной школы. Постоянная координация учебного процесса необходима, потому что школьные учебники находятся в процессе постоянного развития. Современные учебники истории, например, описывая жертвы национал-социализма, уделяют внимание не только евреям и пленным солдатам, но также коммунистам, сексуальным меньшинствам и инвалидам, которые подвергались преследованиям и систематическому уничтожению. Кроме того, немецкие учебники причисляют к жертвам войны и немецкие меньшинства, которые были насильственно выселены из мест их проживания. Речь идёт приблизительно о 12–14 миллионах людей, которые были вынуждены покинуть места своего проживания, о детях и сиротах, не представлявших угрозы для армии. История есть, прежде всего, наука о людях, а не об идеях, экономических достижениях, победах и борьбе за власть. В тех случаях, когда люди оказываются на «переднем плане» истории, она немедленно приобретёт человеческое лицо. Настоящий поворот в восприятии истории национал-социализма у немецких историков произошёл лишь в тот момент, когда они стали воспринимать её с морально-этической, а не национальной или патриотической позиции.

Таким образом, если попытаться выстроить эволюционную линию трансформации немецких учебников истории, то интерпретацию поражения можно было бы представить как неотъемлемый элемент истории, который существенно способствует преобразованию человека и общества. Соответственно этическое измерение учебного нарратива фокусируется на идее исторической ответственности и фактах разрыва связи между поколениями или формами

¹⁵ Unterricht über Nationalsozialismus und Holocaust Bericht des Sekretariats der Kultusministerkonferenz auf der Basis einer Länderumfrage zu folgenden Themen // Kultusminister Konferenz. [Электронный ресурс]: режим доступа: https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/AllgBildung/Zusammenfassung-Holocaust-November-05_01.pdf (дата обращения: 01.11.2018).

государственных образований на той или иной территории (в нашем случае, Германии).

Другую стратегию нарратива в отношении Второй мировой войны наблюдаем в польских учебниках истории. В данном случае, этический фокус оказывается сконцентрированным на идее жертвы. Российский исследователь О. Петровская отмечает: «В основе исторической памяти поляков о войнах лежат этноцентризм, мессианизм и мартирология. Они рассматривают процессы с точки зрения интересов народа, а не государства. Для польской ментальности характерен кульп иррационального героя, изначально обреченного на поражение, испытывающего радость от самого факта пасть жертвой на алтарь родины, героя-безумца, бросающегося с саблями под танки. Со времен трех разделов Речи Посполитой в конце XVIII в. поляки традиционно воспринимают себя как невинную жертву, необходимую, в соответствии с христианской традицией, для очищения истории от зла. Применительно к истории Второй мировой это выражается в том, что внимание фокусируется на страданиях и героизме, проявленном поляками. Главное на уроках, посвященных 1939–1945 годам, — это рассказ о польском героизме. Поэтому ключевым событием войны в учебниках выступают оборонные бои осени 1939-го. Им отводится столько же места, сколько описанию боевых действий на всех других фронтах Второй мировой»¹⁶. За последние годы появилось немало исследований специфики трактовки Второй мировой войны в современных польских учебниках истории¹⁷. Однако, тезис о «двух оккупациях» и о Польше, «преданной союзниками», сохраняется.

¹⁶ Петровская О. Польская «правда» о войне // Историк. Журнал об актуальном прошлом. [Электронный ресурс]: режим доступа: <http://историк.рф/journal/польская-правда-о-войне/> (дата обращения: 01.11.2018).

¹⁷ Вишневски Э. Вторая мировая война в современных польских учебниках истории // Вторая мировая и Великая Отечественная война в учебниках истории стран СНГ и ЕС: проблемы, подходы, интерпретации. Материалы Международной конференции (8–9 апреля 2010 г. Москва). М., 2010. С. 58–77; Петровская О. Польские учебники истории об истоках и характере Второй мировой войны // Revista moldovenească de drept internațional și relații internaționale. 2010. № 2. Р. 123–126; Гомбелецка И. 17 января 1945 в Варшаве: представление

Еще одной стратегией этической интерпретации прошлого, получившей наибольшее распространение в учебниках по всему миру, является описание поражений из перспективы исторических успехов, побед, значение которых доминирует над поражениями. В данном случае актуализируется идея исторической преемственности государства. Как известно, на эту особенность учебников истории обратил внимание еще М. Ферро в работах, посвященных сравнительному анализу учебников истории в различных странах¹⁸ и оценке современных версий европоцентризма¹⁹. Данная традиция была и остается характерной в том числе и для российских учебников истории. При этом современный российский учебник истории, в отличие от советского времени, лишен идеологических штампов. Показательным является исследование В. В. Ковригина, посвященное сравнительному анализу интерпретаций Второй мировой войны в учебниках разных стран мира²⁰. Он отмечает, что «Анализ отечественных учебников, изданных в 1990-е – 2000-е гг., дает основание сделать вывод о том, что в содержании школьного исторического образования не нашла отражения ни одна концепция радикального направления отечественной исторической науки <...> Особенностью как советских, так и современных российских учебников является отсутствие материала о сущности и истории Холокоста»²¹. Характеризуя интерпретацию Великой Отечественной вой-

событий в польских школьных учебниках по истории // ИНТЕР. 2011. № 06. С. 49–57; *Мареш Т.* Образ Восточного соседа: история Руси, России и СССР в современных польских учебниках для средней школы // Вестник РГТУ. Серия «История. Филология. Культурология. Востоковедение». 2009. № 1. С. 63–78; *Бехтенова Е. Ф.* Исторические сюжеты и методические доминанты в вопросах взаимоотношений России и Польши на страницах современных польских школьных учебников истории // Сибирский педагогический журнал. 2013. № 1. С. 114–119.

¹⁸ *Ферро М.* Как рассказывают историю детям в разных странах мира. М., 1992.

¹⁹ *Ферро М.* Европоцентризм в истории: расцвет и упадок // Метаморфозы Европы. М., 1993. С. 10–16.

²⁰ *Ковригин В. В.* Отражение истории Второй мировой войны в отечественных и зарубежных школьных учебниках истории. Липецк, 2010.

²¹ Там же. С. 109.

ны 1941–1945 гг., автор выявляет целый ряд тенденций: сохранение советских форм мифологизации и героизации истории войны, повышение интереса к западному театру военных действий, значению ленд-лиза, повышение критичности к российской истории. Вместе с тем, «в условиях плюрализма 1990-х – 2000-х гг. авторы большинства отечественных школьных учебников проявляли определенный консерватизм в отборе и отражении концепций войны <...> В последнее десятилетие можно констатировать возвращение популярности некоторых концепций советской историографии в современных школьных учебниках истории»²².

Важнейшее отличие российских учебников истории от советских учебников в трактовке поражений состоит в переходе от простого замалчивания фактов или стремления к разрыву с дореволюционной историей поражений к предельной фактографичности в описании поражений. При таком подходе авторы учебника просто не делают далеко идущих выводов, кратко сообщая количественные данные потерь, а также показывая причины и текущие результаты поражения. Таковы, например, трактовки всех «неудачных» войн России в XX в. (русско-японская, советско-польская, советско-финская, афганская война, чеченский конфликт) в учебнике Н. В. Загладина, С. И. Козленко, С. Т. Минакова и Ю. А. Петрова «История России XX – начало XXI века»²³. Данная стратегия интерпретации выглядит достаточно логичной, поскольку позволяет учащимся выстроить логику исторического пути становления государства, в котором победы и успехи доминируют над поражениями. С другой стороны, ориентация учебника истории на фактографию оказывается своеобразной практикой забвения в одном из ее видов, которую описывает английский исследователь П. Коннертон. Он отмечает, что «забывание не всегда является сбоем в работе памяти, а может иметь осознанный характер»²⁴. В нашем случае речь идет о третьей форме исторического забвения, когда оно становится

²² Ковригин В. В. Указ. соч. С. 110.

²³ Загладин Н. В., Козленко С. И., Минакова С. Т., Петров Ю. А. История России. XX – начало XXI века. Учебник для 11 класса общеобразовательных учреждений. 13-е изд. М., 2013.

²⁴ Connerton P. Seven types of forgetting // Memory Studies. 2008. № 1. Р. 59.

основанием новой идентичности. Речь идет не о стирании фактов, а об их «выгодной» группировке и удалении лишних и противоречивых комментариев.

Тем не менее, несмотря на то, что все три способа этической интерпретации поражения демонстрируют принципиально разные ценностные доминанты и каждая имеет конструктивное и деструктивное значение для практики формирования исторического сознания, позволим себе заметить, что в основе всех трех точек зрения лежит общая этико-теоретическая платформа, которую условно можно было бы назвать «этикой убеждения». Однако насколько данная этическая установка будет сохранять свое значение в современном усложняющемся мире, ведущими тенденциями которого являются глобализация, массовая миграция и формирование политкультурных обществ, тенденция нарастания рисков?

На пути к новому нарративу? Этика убеждения и этика ответственности в интерпретации поражений

В 2017 г. нами было проведено исследование особенностей трансформации исторической идентичности молодежи в разных странах мира²⁵. Одним из выводов исследования стал вывод о наличии двух противоречивых тенденций в практиках исторической идентификации молодежи. С одной стороны, были выявлены сильные тенденции этноцентризма в историческом сознании молодежи по всему миру, а также интерес к семейной истории. Это объяснялось сохранением системы школьного и вузовского образования в качестве основополагающего источника знаний о прошлом. С другой стороны, на уровне повседневных практик обращения с прошлым была выявлена тенденция к утрате фундаментальной роли традиций как базовой ценности исторического сознания моло-

²⁵ Линченко А.А. Трансформация исторической идентичности молодежи в глобализирующемся мире: проблемы и перспективы // Цивилизации. Вып. 11. Диалог цивилизаций и идея культурного синтеза в эпоху глобализации. М., 2017. С. 96–112.

даже и ориентации их поведения в ситуациях социальных рисков. Подобное противоречие связано с различием исторической идентификации на уровне повседневных и не повседневных практик, где первые оказываются под влиянием глобализации, миграции, современных СМИ и снижения общего интереса к прошлому в культуре, а вторые по-прежнему испытывают влияние системы образования. Как видится, дальнейшее сохранение государств и их «национальных» моделей интерпретации прошлого будет только усиливать данный разрыв. Какую же позицию в этой связи занимать учебнику истории в рамках такой сложной темы, как «интерпретация поражений»?

Думается, что определенным выходом из данной ситуации является смена самих этических ориентиров интерпретации событий прошлого, и прежде всего переход от этики убеждения к этике личной исторической ответственности. Но как быть с патриотической точкой зрения? Показательной в этой связи является позиция Р. Козеллека, который был убеждён в том, что понятие «патриотизм» было порождено XVIII столетием. Более того, он считает, что все поздние «измы», как, например, республиканизм, демократизм, либерализм, фашизм, национализм и коммунизм, не смогли бы возникнуть без понятия «патриотизм»²⁶. Интересно то, что патриотизм и эмиграция не исключают друг друга. Патриотизм может проявлять себя и в чужой стране. Также эмигранты могут быть патриотами своей страны²⁷. Слово «патриотизм» происходит от лат. *«patria»* и означает род, племя. Однако настоящая карьера патриота начинается, как уже упоминалось, в XVIII столетии, когда патриот нарушил традиционную иерархию между господином и верноподданным. «Патриот» было таким понятием, которое уравнивало людей. Патриот был, прежде всего, «гражданин», причём не просто «гражданин», а «хороший гражданин» (*«civis bonus»*), который действует в интересах своей родины²⁸.

²⁶ Koselleck R.. Patriotismus: Gründe und Grenzen eines neuzeitlichen Begriffs // Reinhart Koselleck: Begriffsgeschichten. Studien zur Semantik und Pragmatik der politischen und sozialen Sprache. Frankfurt a. M., 2006. S. 218.

²⁷ Ibid. S. 219.

²⁸ Ibid. S. 221.

Понятие «патриотизм» тесно связано с понятием «родина». Со временем на место национального патриотизма пришёл патриотизм классовый, требующий преданности и любви не родине, а делу пролетариата. Однако уже в XVIII в. стал проявлять себя и патриотизм универсальный, суть которого заключалась в любви к человечеству. Патриотизм, таким образом, изначально проявлял себя в двух формах — универсальной и групповой (национальной и классовой)²⁹. Но уже для христианина являлось честью умереть за «Бога, Короля и Родину» (*Deo, Rege et Patria*). Христианин также был патриотом, но патриотом «святой родины» или Царства небесного.

Великая французская революция породила особую форму политического патриотизма, который проявлял себя в форме «культы мёртвых». Именно эта форма патриотизма инициировала создание и распространение памятников погибшим солдатам³⁰. В Европе нет ни одного города, пишет Р. Козеллек, в котором не имелось бы памятника погибшим за родину. В них акт «смерти за родину» принял материальную форму, т. е. стал увековеченным воспоминанием. «Патриотические памятники», а также национальное историческое сознание являются надёжными источниками затухающего и временами исчезающего чувства патриотизма современного человека. Причина ослабления этого чувства лежит в процессе глобализации, который в какой-то степени деформировал традиционное понятие «родина». Ибо, как утверждает Козеллек, в экономическом отношении нет и не может быть абсолютно независимой от других стран, изолированной «родины». В экологическом плане «родина» не в состоянии оградить себя от остального мира или же иметь собственные границы, которые никак не были бы связаны с природными системами других стран. В коммуникативном пространстве «родина» не в состоянии сохранять автономию или жить изолированно (развитие интернета полностью подтверждает этот тезис Козеллека). В политическом отношении «локальные родины» нередко являются субъектами более крупных федеральных образований, как, например, ЕС³¹.

²⁹ Ibid. S. 226.

³⁰ Ibid. S. 230.

³¹ Ibid. S. 233.

Трактовка Р. Козеллеком понятия «патриотизм» позволяет сделать шаг именно в сторону этики личной исторической ответственности, которая во многом является противоположностью этике убеждения. Этика убеждения основывается, прежде всего, на исключительной вере в авторитет, в чем и состоит ее сила. Она — догматична и обращена к долгу. Даже если данная этика основана на предшествовавшей аналитической работе, после завершения таковой все равно предполагается окончательное и бесповоротное признание некоего авторитета. Подобная этика может быть обнаружена уже в философии Платона, в христианской морали и даже в гуманистических проектах эпохи Просвещения. Более того, вариант деонтологической этики И. Канта также может быть охарактеризован в рамках этой тенденции. Предложенный им категорический императив, как известно, основывается на силе общего закона, который опирается не на эмпирический опыт, а выводится из универсальных принципов чистого разума и априорного положения необходимости свободы. Исчезновение авторитета является важнейшим основанием для практик табуирования его критики. Это заставляет этику убеждения переводить фокус от анализа последствий и сосредотачивать внимание на обращении к препятствиям, которые возникают перед реализацией догматических принципов. Как утверждают Ю. Хабермас, Г. Йонас и Х. Арендт, на практике следование этике убеждения может вести к уходу от ответственности путем передачи ее на вышестоящий уровень авторитарной иерархии (А. Эйхман как наиболее известный пример). В качестве альтернативы тот же Г. Йонас как раз и предлагает этику ответственности³².

В этике ответственности стержнем нравственной деятельности является осмотрительность человека. Вопросы долженствования не решаются более через отсылку к трансцендентному, но наоборот, втягиваются в рациональный дискурс. Речь идет о переходе к индивидуальному и прагматическому обоснованию собственной моральной позиции. То есть актуализируется идея личной вовлеченности

³² Йонас Г. Принцип ответственности. Опыт этики для технологической цивилизации. М., 2004.

и причастности человека, ответственности за конкретные действия и за собственный моральный выбор. Все это выводит на первый план потребность в развитии личной исторической идентичности ученика, умения его делать собственный вывод из представленных фактов, который может и не совпадать с мнением учителя, но оказывается востребованным в рамках формирующегося сегодня дискурса глобальной культуры памяти³³. Наконец, подобная этическая позиция в очередной раз ставит вопрос об альтернативности исторического развития того или иного государства, региона или общности людей. Подобные задачи оказываются своеобразной «платой» за развитие темы исторической ответственности. В таком случае трактовка поражения оказывается не только суммой фактов о потерях и снижении стратегических возможностей. Поражение одних начинает рассматриваться в контексте успехов других, получает долгосрочную перспективу интерпретации. Мы говорим здесь об общей перспективе развития человечества, которая не имеет политических границ и национально-культурных различий (К. Ясперс), умении видеть в собственных поражениях общее движение человечества и его развитие (П. Я. Чаадаев). Речь идет именно об общечеловеческой перспективе, поскольку ученик, на наш взгляд, является, прежде всего, человеком, представителем человечества и только потом уже гражданином своей страны, членом своего сообщества. Подобная расширительная интерпретация представляется нам уместной, поскольку именно этот «общечеловеческий» смысл интерпретации человеческих отношений всегда был предметом философии и, в частности, этики. Возможная конфликтность разных уровней нарратива учебника в таком случае будет не недостатком, а достоинством последнего. Ведь именно через конфликт различных интерпретаций развивается историческое сознание и, что еще более важно, историческое самосознание (П. Рикер). Вместе с тем важно, чтобы поражение оказывалось предметом личного исторического суждения ученика, позволяя сформироваться более сложному отношению к истории его социальной группы, государства,

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

региона, чем это предлагает ему линейная логика официального исторического нарратива.

Таким образом, интерпретативный поворот в социально-гуманистических науках актуализирует проблемы этической интерпретации в рамках нарратива школьного учебника истории. Одной из наиболее плодотворных тем оказывается проблематика поражений. Следует выделять экзистенциально-онтологический, историко-политический и этический уровни анализа понятий «поражение» и «победа». Анализ современных учебников истории позволяет выделить как минимум три наиболее популярных стратегии этической интерпретации поражений: стратегию исторической ответственности, стратегию жертвы и стратегию оценки поражений в контексте общей истории побед и преемственности государства. Вместе с тем, современные тенденции общественной жизни заставляют видеть во всех трех стратегиях доминирование традиционной этики убеждения, которая в современных условиях может трансформироваться в этику ответственности. Это актуализирует темы личной исторической идентичности ученика, альтернативности исторического развития, предполагающего определенную историю разрывов, обращение внимания на долгосрочное значение поражения для собственной и чужих культур.

В. Э. Багдасарян

Становление образа исторического врага в школьных учебниках истории на постсоветском пространстве

Аннотация: В статье рассматривается позиционирование в школьной учебной литературе постсоветских государств образа исторического врага в контексте представления военной истории. Для анализа были взяты школьные учебники по истории Украины, Латвии, Узбекистана.

Ключевые слова: исторический враг, война, учебники истории, священная история, Россия, Украина, Латвия, Узбекистан.

Н аряду с историей в ее позитивистском изложении, существующей также на уровне национальной (политической) памяти история «сакральная», или же священная. Ее задача — увязать события прошлого с базовым для соответствующего социума набором ценностей, и тем самым задать систему координат для саморепрезентации коллективного «Мы». Учебная историческая литература, и особенно школьные учебники истории, в функции которых входит не просто описание событий и явлений прошлого, но также и воспитание, формирование гражданской идентичности, содержит компоненты священной истории¹.

На наш взгляд, священная история предполагает наличие образа метафизического врага, который объективируется через конкретные исторические примеры. Предполагается, что это враг противостоит соответствующей общности на всей протяженности исторической развертки. Борьба с ним и задает смысл национальной и мировой истории.

Багдасарян Вардан Эрнестович — д. и. н., профессор, декан факультета истории, политологии и права МГОУ.

¹ Багдасарян В. Э. Проблема методологии формирования школьного учебника истории нового типа // Проблемный анализ и государственное управление: политология, экономика, право. 2013. № 6. С. 92–104.

Исторический враг является практической необходимостью для консолидации социума, что частично восходит к работам К. Шмитта². Лишаясь врага, социум подвергается энтропии. Исторические победы часто имели в этом отношении отрицательные последствия для победителей. Победив СССР в холодной войне, Соединенные Штаты сами стали внутренне ослабевать. Потребовался новый враг, на роль которого был поначалу взят исламский фундаментализм.

Задачей сборки национальных идентичностей объясняется и представление России в качестве исторического врага самоопределившихся в связи с распадом СССР народов в постсоветских учебниках истории³. Можно услышать, что эти учебники — образец непрофессионализма. К ним демонстрируется подчеркнуто саркастическое отношение. В действительности, они сделаны профессионально, если иметь в виду ту цель, которая в них преследуется.

Что надо предпринять, если стоит задача сконструировать нацию? Несколько очевидных вещей. Первое дело — создать общую преемственную историю, желательно как можно более древнюю. Второе — создать образ исторического врага. Через историю внедряется мысль, что есть исторический враг, который прервал существование изначальной государственности. Третье — деконструировать прежнюю идентичность и заменить ее новой. Все эти три задачи с успехом реализуются, к примеру, в украинской школьной учебной литературе⁴.

Отношения с историческим врагом выходят в реперных точках на прямые военные действия. Войны с историческим врагом выделяются из общего ряда военных конфликтов в истории соответствующего государства. По отношению к наиболее масштабным и радикальным из них используется маркер «священная война».

² Шмитт К. Понятие политического // Вопросы социологии. 1992. Т. 1. № 1. С. 35–67.

³ Багдасарян В.Э., Абдулаев Э.Н., Клычников В.М., Ларионов А.Э., Морозов А.Ю., Орлов И.Б., Строганова С.М. Школьный учебник истории и государственная политика. М., 2009. С. 227–308.

⁴ Багдасарян В.Э. Историческое сознание и политические воплощения: украинский сценарий // Преподавание истории в школе. 2015. № 1. С. 3–8.

Рассмотрение школьной учебной литературы на постсоветском пространстве в преломлении к идентификации образа врага в развертке исторического нарратива обнаруживает вполне определенные тенденции. Проиллюстрируем это на примере представляющих разные регионы и типы национальных сообществ в учебниках Украины, Латвии и Узбекистана.

Украина

Преемственная история, берущая истоки в глубокой древности, создана. Происхождение украинцев ведется от скифов. Территория Скифии в украинских школьных учебниках совпадает почти тождественно с территорией Украины. Одним из исторических воплощений украинской государственности определяется некая Казацкая республика. Далее, с ее гибелю, эта история прерывается. Апелляция к утраченной украинской государственности формирует настроения последующего исторического реванша.

Три врага окружали казацкую украинскую республику — Польша, Османская империя и Россия. Угрозы со стороны двух первых врагов были исторически сняты. Остался главный враг — Россия. Тема российской враждебности достаточно четко в украинских школьных учебниках артикулирована.

Деконструкция прежней идентичности применительно к Украине — это антирусскость и антисоветскость. На это работают две установки: 1) украинцы не являются русскими; 2) советское синонимично русскому.

События 2014 г., безусловно, не могли не повлиять на отражение военной истории Украины в ее антироссийских кренах. Однако, при взятии за рассмотрение учебников более раннего времени, обнаруживается, что матрица антироссийского исторического нарратива была сформирована.

Историографическим курьезом можно квалифицировать, к примеру, отсутствие в школьном учебнике «История Украины (с древнейших времен до конца XVIII века)» в разделе «Отпор наступлению немецких рыцарей-крестоносцев, венгерских и польских

завоевателей в Украину» даже упоминания об Александре Невском и одержанных им победах⁵. Удивляет также само утверждение об агрессии в украинские земли рыцарей Ливонского и Тевтонского орденов. Минимальные представления о территориальном расположении указанных рыцарских образований никак не вяжутся с будущими этническими границами Украины.

Не могла быть, естественно, не пересмотрена оценка в постсоветской украинской учебной литературе исторического значения Переяславской рады. Мотивация Богдана Хмельницкого на заключение альянса с Москвой интерпретируется как иллюзия «меньшего зла». В действительности же, как следует из излагаемого повествования, противники к тому моменту уже были казаками фактически побеждены и боевые действия приостановлены. Даётся понять, что Украина добилась освобождения от Речи Посполитой без российского участия, а потому оснований для благодарности перед Москвой у украинцев не имеется. Последующее значение помощи царя в борьбе с Польшей минимизируется указаниями на безрезультатность походов царских войск, на затягивание Россией открытия боевых действий⁶.

В Северной войне симпатии адресуются Швеции в свете перспектив национально-освободительной борьбы украинского народа. Ставится фактически знак равенства между антироссийской и проукраинской позицией. Адептом создания независимой мусульманской украинской державы оценивается национальный герой незалежности Иван Мазепа. В то же время факты говорят о колебании гетмана в пространстве выбора между шведским, польским и османским вассалитетом. Даже в учебнике для русскоязычных школ в приложении к параграфу «Северная война и Украина» первый вопрос формулируется следующим образом: «Охарактеризуйте личность гетмана Ивана Мазепы. В чем заключается прогрессивное значение его деятельности для украинского народа?»⁷ Далее

⁵ Сергиенко Г.Я., Смолий В.А. История Украины (с древнейших времен до конца XVIII века). Учебное пособие для 7–8 классов средней школы. Киев, 1995. С. 90.

⁶ Там же. С. 171.

⁷ Там же. С. 206.

к тексту прилагается в качестве источника комплиментарный отзыв о Мазепе некого французского дипломата. В задании к нему ставится задача для школьников по обнаружению свидетельств «о высоком уровне образованности и большом политическом опыте гетмана»⁸.

Украинцам приписывается центральная роль в русско-турецких войнах 1768–1774 гг. и 1787–1791 гг., что исторически оправдывает обладание современной Украиной Северным Причерноморьем. Ни Румянцев, ни Суворов даже не упоминаются на страницах украинского учебника. Изложение крупнейших суворовских побед сведено исключительно к славным боевым действиям со стороны казаков. «С самого начала и до конца войны 1768–1774 гг., — сообщают авторы учебника Г. Я. Сергиенко и В. А. Смолий, — в ней активное участие принимало казачество Украины. Его подвижные, хорошо вооруженные кавалерийские части громили врага в районе Очакова, под Фокшанами, на реке Рымник, под Измаилом»⁹. Попутно необходимо заметить о смешанном восприятии авторами двух войн, как некого целостного события.

Оправдать вхождение Северного Причерноморья в состав будущей Украины призвано не только описание боевых заслуг казаков, но и указание о хозяйственном бремени войны, легшем на плечи украинского народа. Войны России с Турцией, традиционно определяемые в исторической литературе как русско-турецкие, и в таком качестве фигурирующие в тексте соответствующего параграфа учебника и прилагаемых к нему вопросах, уже именуются несколько иначе — «российско-турецкие». Естественно, если доказывается ключевая роль в этих войнах украинцев, этоним «русские» должен быть, по меньшей мере, нивелирован.

Украинский след обнаруживается едва ли не в каждой вехе национальной исторической славы России. Даже Отечественная война 1812 г., лишь в незначительной мере затронувшая территорию Украины, оказывается окрашена преимущественно в тона националистических побед. Это, указывается в учебнике 9 класса,

⁸ Там же. С. 207.

⁹ Там же. С. 239.

украинские полки, а вовсе не российская армия, преследовали Наполеона вплоть до Парижа.

Не осталась без внимания и российско-украинская севастопольская дискуссия. Ответом на лозунг о Севастополе как городе русской славы, в учебник Украины привносится утверждение об украинской принадлежности героев его обороны. Украинцем с Винниччины идентифицируется, в частности, матрос Петр Маркович Кошка¹⁰.

Участие украинцев в войнах, ведомых Российской империей, преподносится в неизменной формулировке — Россия втянула Украину в военный конфликт. Может создаться впечатление, будто бы Украина являлась не рассредоточенной по ряду губерний составной частью империи, а неким суверенным государством. Характер интерпретаций результатов участия в такого рода конфликтах иллюстрирует следующий фрагмент учебника: «Как юго-западная окраина Российской империи, она была — по воле метрополии — втянута в русско-турецкие войны 1806–1812 и 1828–1829 гг. Результаты этих войн были для Украины противоречивы. С одной стороны, войны подрывали экономический потенциал Украины, заставляли украинцев погибать за чужие им имперские интересы. С другой стороны, в ходе первой из этих двух войн были присоединены к России те украинские земли в устье Дуная, которые еще пребывали в составе Турции. И хотя один вид национального гнета сменился другим, — турецкий русским, — эти войны имели следствие, которого не желала Россия, — сближение украинцев присоединенных территорий с надднепрянскими украинцами, рост общего потенциала украинства в его противостоянии имперской власти»¹¹.

Для отражения вектора идеологической направленности украинской учебной литературы достаточно бывает даже простого перечня названий параграфов. Так, в учебнике для 9-го класса

¹⁰ Всесвітня історія: 1914–1939: Навч. посібник для 10 кл. серед. загальноосвіт. шк. / Авт.-упоряд.: Я. М. Бердичевський, Т. В. Ладиченко. Запоріжжя, 1998. С. 157.

¹¹ Турченко Ф.Г., Мороко В.Н. История Украины, 9-й класс. Киев, 2002. С. 21.

В. Г. Сарбя «История Украины XIX – начала XX столетия» содержатся такие эпитетные для исторической науки заголовки, как, например, «Колонизаторская политика российского царизма в Украине», «Прислужники российского царизма», «Украина в завоевательных планах Наполеона I», «Волынь в умах наполеоновской оккупации», «Украинцы в Бородинской битве», «Преследование противника украинскими полками» (это о войне с Наполеоном – *ред.*), «Громадная оппозиция российскому царизму в Украине», «Поляки: за нашу и вашу свободу», «Крымская война и Украина», «Украинцы в обороне Севастополя» и т. п.¹² Очевидны два преломляющихся в названиях идейных мотива – обоснование центральной роли украинского народа в величайших событиях российской истории и демонизация облика России.

Особого внимания заслуживают примеры борьбы украинцев против России в составе войск иностранных держав. Национальными героями Украины преподносятся, в частности, украинские сечевые стрельцы, воевавшие на стороне Австро-Венгрии в период Первой мировой войны. Разгромленные в первом же сражении, они, как сообщают авторы учебника, снискали особую любовь и уважение украинского населения.

Общая негативизация исторического образа России переходит в её инфернализацию в применении к советскому периоду истории.

Ответственность за развязывание Второй мировой войны возлагается в равной мере на Германию и СССР. Подчеркивается родственная природа гитлеровского – нацистского и сталинского – большевистского режимов. Наименование «Великая Отечественная» вообще отсутствует, будучи заменена понятием «советско-нацистской» войны. Содержательная структура ее изложения также весьма показательна. Из семи отводимых на нее страниц учебника, три посвящены гибели в Бабьем Яру члена ОУН (организации украинских националистов) Елены Телиги, два – боевому пути УПА (Украинской повстанческой армии), и только два – всей прочей событийной канве и оценочной интерпретации

¹² Сарбей В. Г. История Украины XIX – начала XX столетия. Учебник для 9 класса средней школы. Киев, 1996.

войны. О том, что украинские националисты активно сотрудничали с гитлеровцами и были причастны к трагедии в Бабьем Яру, естественно, ничего не говорится. ОУН и УПА оцениваются как главные силы антигитлеровского сопротивления. Ни о победах Красной Армии, ни о действиях красных партизанских отрядов (как, например, крупнейшего партизанского соединения под руководством Ковпака) не сообщается. Города-герои Одесса, Севастополь, Керчь в сводке событий военного времени даже не упомянуты.

Большевики обвиняются в развязывании с 1943 г. войны против УПА — «истинной освободительницы» Украины. Эта война продолжалась, по оценке авторов учебника, вплоть до 1953 г. и являлась одним из наиболее ярких проявлений политики большевистского террора. Получается, что это не советские войска, а УПА изгнала фашистов с территории Украины. Большевики же, воспользовавшись плодами их победы, нанесли коварный удар по бескровленным в борьбе с гитлеровцами украинским патриотам¹³. «Авторы учебника, — справедливо указывают российские рецензенты, — вряд ли смогут назвать хотя бы один город, который якобы был освобожден УПА, верой и правдой служившей нацистам»¹⁴.

Маркер «северного агрессора» применяется и к политике постсоветской России задолго до 2014 г. У учащихся формируется мнение об империалистской преемственности российской государственности. Даже оказавшись демократической, Россия, согласно этой логике, демонстрирует агрессивные устремления в отношении Украины. Следовательно, ее агрессивность заложена не в характере правящих режимов — царского или коммунистического — а в некоей национальной природе русского государства. Определяющая черта российского внешнеполитического

¹³ Власов В. С., Данилевська О. М. Вступ до історії України: Підруч. для 5 кл. загальноосв. навч. закладів. Київ, 2002. С. 224–225.

¹⁴ Mouseenкова Л., Марциновский П. Россия в украинских учебниках истории. Новое видение или проявление конкуренции на идеологическом рынке? Взгляд из Крыма. [Электронный ресурс]: режим доступа: https://scepsis.net/library/id_2169.html (дата последнего обращения: 23.10.2018).

курса видится на Украине в «...претензии влияющей на судьбы мира сверхдержавы». «В 90-е годы, — поясняется на страницах одного из украинских учебников, — Россия постоянно вмешивалась во внутренние дела сопредельных государств. В 1992 году резко обострились российско-украинские отношения в связи с проблемой раздела Черноморского флота и вопросом о статусе Крыма. Вплоть до лета 1994 года Россия, по существу, вела против Украины “холодную войну”»¹⁵.

Причем проецирование модели «холодной войны» не ограничивается периодом спора о принадлежности Черноморского флота. Актуальность российской угрозы сохраняется в изложении украинских школьных учебников и по отношению к последующим периодам существования независимой Украины. Наличием ее объясняется и оправдывается процесс вхождения ряда стран Центральной и Юго-Восточной Европы в НАТО, как гарантия от российского вмешательства. Восточноевропейские государства, поясняется в учебнике, оказались напуганы быстро восставшими имперскими амбициями России. Российская Федерация предстает в качестве главного источника напряженности на всем постсоветском пространстве. Выносимое украинским учебником резюме звучит не иначе как призыв к консолидации международных сил перед российской угрозой: «За кулисами локальных конфликтов на территории бывшего СССР почти всегда стоит Россия. Без её помощи вооруженный сепаратизм был бы немыслим»¹⁶.

Латвия

«За 300 лет развития древнего латыша у него появился единственный настоящий друг — собака». Сентенция, помещенная в латвийский учебник истории для русскоязычных школ, может восприниматься в качестве своеобразного индикатора идеологической

¹⁵ Цит. по: Моисеенкова Л., Марциновский П. Указ. соч.

¹⁶ Там же.

маркировки в современной Латвии иноэтнической среды¹⁷. Естественно, что весь пафос негативизации внешних сил направлен в адрес России.

В целом прибалтийские учебники, и латышские в частности, надо признать, воздерживаются от эмоциональных оценок. Однако за сухостью изложения четко прослеживается мысль о России как главной угрозе суверенности прибалтов.

Первая мировая война представлена как драма латышского народа, первоначально обнаружившего верность империи, но столкнувшегося с очередной волной русификации¹⁸. Русские чиновники и генералитет порицаются также за инициирование широкого оттока из Латвии вглубь России потока беженцев. Подчеркиваются боевые преимущества латышских стрелков (дисциплинированные, образованные, с высоким сознанием солдатского долга) перед русскими солдатами (морально разложившиеся, малограмотные, не видящие смысла ведомой войны). Даже в 1917 г., когда вся остальная армия была деморализована, латыши сохраняли высокую степень боеспособности. Осознавая боевые преимущества латышских стрелков, генералитет ревновал к их успехам, зачастую направляя сознательно на верную гибель. В общем, Российская империя предала Латвию, и нахождение той в ее составе сделалось невозможным.

Большевики, подписав в 1918 г. Брест-Литовский мирный договор, продолжили предательскую линию в отношении латышского народа. Факт их активной поддержки латышскими стрелками хотя и признается, но сводится на счет большевистской демагогии. Противоборствующие стороны Гражданской войны, как белые, так и красные, трактуются как противники независимой Латвии. Указывается на декларативный характер провозглашенного большевиками права наций на самоопределение. Характерен комментарий латышских учебников в отношении мирного договора 1920 г.,

¹⁷ Волошин В., Савичева А. Вождь гуннов Атилла был украинцем, а эстонцы побили Суворова // Комсомольская правда. 2008. 31 янв. [Электронный ресурс]: режим доступа: www.kp.ru/daily/24041.3/98469/ (дата последнего обращения: 23.10.2018).

¹⁸ Taurēns J. Latvijas vēstures pamatjautājumi. Valsts konstitucionālie principi. Rīga, 2001. 271 p.

фактически институционализировавшего латвийскую государственность. Россия... осталась должна Латвии. Этот долг относится, прежде всего, к эвакуированному во время Первой мировой войны оборудованию ряда заводов. Можно подумать, будто бы данные заводы были возведены не усилиями российских властей и русских квалифицированных кадров. Синдром непогашенного долга проявляется в еще большей мере и по отношению к советскому периоду российско-латвийских отношений¹⁹.

Характерно, что, при негативном отношении к опыту российской революции, эта оценка не переносится на ее «акушеров» — «красных латышских стрелков». Все, что укрепляло российскую государственность, вне зависимости от своего идеологического обличия, оценивалось со знаком минус, и наоборот, все, способствующее ее дезинтеграции, определялось в качестве исторического блага. Борясь с белыми, красные латышские стрелки (такие как первый главком Красной Армии Иоаким Вацетис) вели де-факто борьбу против единой и неделимой России. А это, в свою очередь, подразумевало борьбу за освобождение Латвии.

СССР определяется как главная угроза независимости Латвии. Указывается на незаконную поддержку Кремлем левой оппозиции. События 1939–1941 гг. оцениваются как однозначная советская агрессия, приведшая к установлению в странах Балтии оккупационного режима. Подчеркивается вероломство СССР, нарушение им ранее достигнутых соглашений и договоренностей²⁰. Определенная тень, впрочем, бросается и на союзников, согласившихся на Тегеранской конференции 1943 г. с условиями советской аннексии Прибалтики²¹. Латыши, сражавшиеся во время Второй мировой войны на стороне Красной Армии, преднамеренно использовались, по оценке латвийских учебников, советскими офицерами в качестве «живого щита». Крайне негативно оценивается деятельность на территории Латвии партизанских отрядов. Состоявшие

¹⁹ Симиндей В.В. Огнем, штыком и лестью. Мировые войны и их националистическая интерпретация в Прибалтике. М., 2015.

²⁰ Kurlovičs G. Konsultants Latvijas vēsturē unciviltiesībās. Riga, 1998.

²¹ Freibergs J. Jaunā kolaiku vēsture, 20. gadsimts. Riga, 1998.

из «чуждых, нелатышских элементов» они будто бы «часто жестоко расправлялись с мирным населением»²². «Дело Василия Кононова» было, по существу, подготовлено и публично апробировано на страницах школьных учебников.

Зато апологетические оценки адресуются к латышам, оказавшимся в совершенно ином политическом лагере — сторонникам Третьего рейха. Подчеркивается особая выносливость, умение и отвага латышских частей, воевавших на стороне вермахта. Красные латышские стрелки и коричневые латышские легионеры СС парадоксальным образом оказываются объединены в героическом пантеоне современной Латвии. Концентрационный лагерь, созданный немецкими оккупационными властями на территории Литвы, характеризуется авторами учебника как «исправительно-трудовое учреждение». Между тем, за толерантной формулировкой скрывается факт истребления в нем 100 тысяч человек, включая 12 тысяч детей. Не обнаруживается даже стремления ретушировать антисемитскую направленность политики апологизируемого национального режима. Так, список групп лиц, содержащихся в указанном «исправительно-трудовом» лагере, преподносится в следующей версии — «преступники, дезертиры, бродяги, евреи и прочие». Еврейская принадлежность оценивается, таким образом, как однорядковый в общем девиантном перечне групповой маркер. Остается только удивляться пометке об издании рассматриваемого учебника — «при поддержке посольства Соединенных Штатов Америки»²³.

На фоне «незамеченных преступлений» нацистов особо показательно выглядит использование по отношению к повторному вхождению советских войск в Прибалтику ярлыка оккупационных зверств. В целом за периодом с 1945 по 1991 гг. было закреплено понятие «вторая советская оккупация Латвии». Составляющими политики,

²² Latvijas vēstures kolas vecum abērniem. Rīga, 1993. 454 p.; Ābelnieks R. Latvija divdesmitajā gadsimtā. Rīga, 1997; Taurēns J. Latvijas vēstures pamatjautājumi. Valsts konstitucionālie principi. Rīga, 2001.

²³ Волошин В., Савичева А. Вождь гуннов Атилла был украинцем, а эстонцы побили Суворова // Комсомольская правда. [Электронный ресурс]: режим доступа: www.kp.ru/daily/24041.3/98469/ (дата последнего обращения: 23.10.2018).

реализуемой Кремлем в отношении Латвийской ССР, определяются: курс политических репрессий, русификация, гипертрофированное развитие индустриального сектора в ущерб иным отраслям, присутствие постоянного военного контингента как оплата антидемократизма, шовинизма и опустошителя окружающей среды²⁴.

Внешняя политика РФ рассматривается в латвийских учебниках в ракурсе традиционных имперских рецидивов России. Ей приписывается сохраняющийся безосновательный стереотип рассмотрения Прибалтики в качестве сферы своего влияния. Россия обвиняется в отказе от признания кажущегося очевидным латышам факта оккупации 1940 г., подрыве международного престижа Латвии, искусственном раздувании темы несоблюдения в ней прав русскоязычного населения.

Узбекистан

В то время как о русофобии постсоветских государств, определяющих свое неприятие России через идентификацию себя с западным миром, известно довольно хорошо, то ее тюркоцентристская версия представляет малоизученный феномен. Как характерный пример в данном случае может быть рассмотрена книга, изданная в 2001 г. на русском языке тиражом в 30 000 экземпляров: «История Узбекистана (вторая половина XIX века — начало XX века)», утвержденная Министерством народного образования Республики Узбекистан в качестве учебника для учеников 9 класса общеобразовательной школы. Автор учебника к.и.н. Жумабой Рахимов участвовал в разработке государственных стандартов по изучению истории Узбекистана. Комиссия по рецензированию учебника включала представителей всех рангов узбекской интеллигенции, от члена Академии наук Узбекистана до учителей средних школ²⁵.

²⁴ Симиндей В.В. Огнем, штыком и лестью. Мировые войны и их националистическая интерпретация в Прибалтике. М., 2015.

²⁵ Рахимов Ж. История Узбекистана (вторая половина XIX века — начало XX века). Учебник для 9 класса общеобразовательной школы. Ташкент, 2001. 338 с.

Об имманентном стремлении России к завоеванию узбекских земель заявляется на первой же странице первой главы. Составление программы колонизации Средней Азии приписывается еще Петру I. Получается, что на протяжение полуторастолетнего периода русские цари осуществляли внешнеполитический курс на Востоке в фарватере петровского замысла. Авторам учебника нет дела до того факта, что к концу правления Петра I российские владения не распространялись в юго-восточном направлении далее реки Урал, а потому о присоединении узбекских территорий не могло быть и речи. Присоединение части Казахстана (точнее, Младшего и Среднего жуза) было осуществлено лишь при Анне Иоанновне.

Значительно преувеличены масштабы упоминаемого в учебнике похода войск Петра I против Хивинского ханства. Автор пишет о крупном поражении петровской армии, в результате которого она «исчезла на территории Хивы, подобно бесследно затонувшему в океане кораблю». Ж. Рахимов высказывает даже предположение, что именно хивинские события привели к уходу Петра I из этого мира «полным отчаяния и сожалений»²⁶. В действительности хивинская экспедиция гвардии капитана А. Бековича-Черкасского имела место в 1716–1717 гг., т.е. за восемь лет до кончины императора, а потому сообщение о ее результатах не стало для него предсмертным известием. Русский отряд, насчитывавший 3500 человек, вряд ли правомерно определять в качестве осенившей себя славой петровской армии. Да и обстоятельства хивинской экспедиции, описанные Н.И. Павленко, не позволяют говорить о блестящей победе хивинцев: «Не добившись желаемых результатов в открытом бою, хан составил коварный план уничтожения русского отряда. В ставку князя для переговоров он прислал представителей, которые в подтверждение мирных намерений целовали Коран. Черкасский поверил заверениям, отправился к хану с подарками и дал себя уговарить разделить свой отряд на пять частей под тем предлогом, что хивинцам затруднительно прокормить войско, расквартированное в одном месте. Доверчивость Александра Бековича дорого обошлась и ему самому, и предводительствуемому им отряду.

²⁶ Рахимов Ж. Указ. соч. С. 108.

Как только войско оказалось разделенным, хивинцы напали на малочисленные отряды и перебили их или пленили, чтобы продать в рабство. Сам Черкасский был убит на глазах вероломного хана»²⁷.

Говоря о Хивинском ханстве, Ж. Рахимов называет его «не-подчинившимся Алжиром Средней Азии», связывая происхождение термина с неудачными походами против Хивы войск Петра I в XVIII в. и генерала Перовского в 1839 г. Однако, Алжир приобрел нарицательное значение в качестве символа антиколониальной борьбы несколько позже, а потому вряд ли мог послужить в качестве соответствующего образа применительно к среднеазиатскому контексту в это время²⁸.

В дальнейшем Ж. Рахимов пишет, что, стремясь завоевать Хиву, Александр II действовал в соответствии с завещанием своего предка Петра I²⁹. Следовательно, предполагается наличие некого тайного петровского завещания, в формате которого и «осуществлялась русская завоевательная политика в Средней Азии на протяжении двух столетий».

Даже российские научные экспедиции в Узбекистан трактуются в учебнике в качестве разведывательных операций. Изучение земельных недр, культуры земледелия и животноводства в среднеазиатском регионе русскими учеными преподносится как сбор информации, претворяющей его последующую колониальную эксплуатацию. Автор попрекает руководство Бухарского эмирата, Кокандского и Хивинского ханств, в том, что оно вовремя не воспрепятствовало разведывательной деятельности российских дипломатов, ученых, туристов³⁰. Русские ученые были мобилизованы генералами в колонизационных целях³¹. Именно обвинением в адрес российской науки завершается весь курс школьного учебника по истории Узбекистана.

Русские войска изображаются как враг, добивающийся победы над узбеками не столько посредством воинской отваги, сколько

²⁷ Павленко Н.И. Петр Великий. М., 1994. С. 428–429.

²⁸ Рахимов Ж. Указ. соч. С. 109.

²⁹ Там же. С. 117.

³⁰ Там же. С. 9, 26, 27.

³¹ Там же. С. 316.

коварства. Так, «талантливый и самоотверженный военачальник» Коканда Алимпнул был вынужден сдать неприятелю город Туркестан только потому, что российский полковник Веревкин пригрозил разрушить мусульманскую святыню — усыпальницу Ахмеда Яссави. Но, не сдержав своего обещания, полковник все же разграбил мавзолей, отправив уникальные исторические реликвии в Россию³².

Каждый локальный успех узбекских войск преподносится Ж. Рахимовым как блестящая победа. Крупным поражением генерала М.Г. Черняева он определяет первую отбитую атаку на Ташкент. Но указанное здесь же число погибших русских солдат — 72 человека — заставляет скептически отнестись к критериям масштабности описанного сражения. Для сравнения, потери среди защитников Самарканда оцениваются в несколько десятков тысяч³³.

Хорошо известно, что Александр II категорически предостерегал М.Г. Черняева от попыток захвата Ташкента. Генерал предпринял штурм города на собственный страх и риск. Однако, вопреки существующим фактам, Ж. Рахимов утверждает, что взятие Ташкента являлось основной целью России в среднеазиатском регионе. План захвата города представлен им как решение правительства, утвержденное самим императором. Автор датирует принятие российским правительством плана ташкентской операции 9 марта 1863 г., т.е. временем, когда еще не были подчинены ни Чимкент, ни Аулие-Ата³⁴. Но скрыть истинные обстоятельства ташкентского дела Ж. Рахимову так и не удалось. «Для того чтобы оправдать свои действия перед властями, — пишет он буквально через абзац после констатации падения Ташкента, — Черняев потребовал организовать петицию, из которой бы явствовало, что Ташкент якобы добровольно подчинился русской армии». Почему, спрашивается, М.Г. Черняев должен был оправдываться перед царем, если действовал в соответствии с правительенным планом? А в заключение соответствующего параграфа — еще одно авторское признание:

³² Рахимов Ж. Указ. соч. С. 81.

³³ Там же. С. 86, 100.

³⁴ Там же. С. 83–84.

«За то, что генерал Черняев прибегал к рискованным приемам, его сняли с должности и вызвали в Петербург». Понятное дело, что обращение ташкентцев с просьбой о российском подданстве Ж. Рахимов классифицирует как «липовый документ»³⁵.

Отличительной особенностью стилистики учебника «История Узбекистана» является злоупотребление превосходными степенями. Так «жесточайшим в истории боем» классифицирует автор взятие русскими войсками Ташкента³⁶. При этом изобилие художественных пассажей Ж. Рахимова заставляет подумать, что учебник писался им не для 9 класса, а для начальной школы. Вот характерный фрагмент описания ташкентского сражения: «Бой развернулся жестокий, все гремело и грохотало, земля покрылась густой пылью и было трудно разобрать, где люди, где оружие. Все глохли от немоверного грохота пальбы. Обессилевшие ташкентцы не выдержали мощного натиска превосходящих сил враг и стали отступать»³⁷. И все же от однозначного признания поражения ташкентцев автор воздерживается. «Наконец, — сообщает Ж. Рахимов в эпилоге описания взятия города, — ташкентцы, осознав, что эта война несет страшные жертвы и разрушения, а также то, что многое уже не поддается восстановлению, вынуждены были начать переговоры. Переговоры начались 17 июня 1865 года. Было решено прекратить стрельбу»³⁸. Получается, что ташкентцы вовсе не потерпели поражение, а пошли на переговоры и прекратили стрельбу в результате неожиданного осознания разрушительных последствий продолжения военных действий.

В сугубо негативных тонах преподносится не только деятельность, но и нравственный облик командующих русскими войсками. Генерал М. Г. Черняев награждается следующими эпитетами: «карьерист и любитель наград и званий, ярый шовинист», «мстительный генерал», плетущий «подлые интриги»³⁹.

³⁵ Там же. С. 91.

³⁶ Там же. С. 88.

³⁷ Там же. С. 88.

³⁸ Там же. С. 89.

³⁹ Там же. С. 8, 91.

Описания зверств, чинимых русскими войсками, составляют едва ли не основной антураж всего содержания учебника Ж. Рахимова. При восстановлении картины взятия русскими войсками Чимкента автор привлекает как наиболее репрезентативный источник не документальные материалы, а творчество узбекского поэта Камины. Гиперболизация, являющаяся одним из ведущих поэтических приемов, позволяет Ж. Рахимову добиться эффекта демонизации русской армии. «Каждый чимкентец, — приводит он свидетельство Камины, — до конца света будет помнить ужасы войны, жестокость захватчиков. Камина сравнивает с концом света все то, что происходило на войне: гибель невинных людей, плач младенцев, детей, оставшихся под ногами врага: 22 сентября ценой зверского уничтожения людей враги вошли в Чимкент. После взятия города начались невиданные грабежи. Город полностью был превращен в руины, была растоптана гордость народа. Жестокость была беспримерной. Солдаты и офицеры, больше всех уничтожавшие население, были удостоены высших орденов и наград России»⁴⁰.

При описании подчинения русскими войсками Хивинского ханства Ж. Рахимов акцентирует внимание на жестокости завоевателей по отношению к туркменскому населению. Россия, таким образом, преподносится общим врагом для всех тюркских народов Средней Азии. В ответ на просьбу об отсрочке в уплате налогов К. П. фон Кауфман якобы создает карательный отряд, в задачу которому вменяется истребление туркменских аулов. «Конные казаки, — цитирует Ж. Рахимов одного из местных историков, — расстреливали на своем пути детей, женщин, стариков, закалывали их штыками, младенцев штыками сбрасывали в костер. Враги стали догонять беженцев — йомудов (одно из туркменских племен). Это были в основном женщины и дети, гнавшие вперед свою скотину. Конные казаки с криками врезались в группки людей и стали рубить их направо и налево без разбору. Много было порублено людей, были раздавлены конскими копытами младенцы, со всех сторон раздавались стоны раненых, крики умирающих. В отчаянии, уже забывшие о страхе смерти, йомуды стали защищаться, они бросались на русских

⁴⁰ Рахимов Ж. Указ. соч. С. 83.

солдат, зная, что им все равно не спастись. Наравне с мужчинами отбивались и женщины. Некоторые, держа в одной руке ребенка, другой старались вонзить кинжал во врага. После небольшого сражения русские солдаты одержали верх и уничтожили всех живых. Некоторые раненые спрятались под убитыми, прикинувшись мертвецами. Русские добивали и их штыками. Неподалеку было небольшое озеро, и более двадцати женщин с детьми на руках спряталось в воде между водорослями. Солдаты обнаружили их и расстреляли»⁴¹.

Если Россия, как, кстати говоря, и Китай, провозглашается исконным врагом Туркестана, то Турция — его историческим союзником. Цитируются слова Кемаля Ататюрка. Проявлением истинного патриотизма оценивается массовая помощь туркестанских мусульман братской Турции в борьбе ее с Грецией в 1913 г. и с Россией в Перовую мировую войну⁴². Наконец-то на 244 странице учебника открывается завеса над целевыми установками политического курса современного Узбекистана — реализация проекта создания пантюркистской государственности, который неизбежно потребует существенной перекойки политической карты, в том числе и отторжение значительных территорий Российской Федерации. «Корни тюркских народов, — декларируется автором учебника, — были одни, но время разбросало их от Восточного Туркестана до Сибири и Волги, от Туркестана до Балкан, от Балкан до Малой Азии. Китай и Россия издавна, не желая их политического, экономического и военного единения, вносили раздор между этими народами, превратили Восточный и Западный Туркестан в свою добычу. Наши братья в Турции сумели сохранить свою независимость. После завоевания Туркестана царской Россией были приняты все меры, чтобы создать трещину в вековом родстве народов. Уничтожение всех связей Туркестана и Турции стало одним из главных направлений государственной политики. Но как царская Россия ни старалась, она не смогла добиться полного уничтожения этой кровной связи»⁴³. В заключение параграфа, посвященного Первой мировой войне, Ж. Рахимов пишет: «Как ни старались русские

⁴¹ Там же. С. 114–115.

⁴² Там же. С. 246.

⁴³ Там же. С. 244.

колонизаторы, они не смогли подавить любовь туркестанского народа к туркам. Значит, родственные чувства, дружеское отношение, единство религии — это железный поток, способный смести империю и ее силу, опирающуюся на насилие»⁴⁴.

В заключение хотелось бы отметить, что российские учебники выпадают из общего тренда своей акцентированной установкой на толерантность. Образ исторического врага в них не представлен, а сами войны оказываются недоразумением сторон. Казалось бы, в качестве такого врага мог позиционироваться Запад. Две священные для российского исторического сознания войны 1812 и 1941–1945 годов были войнами с объединенной континентальной Европой.

Между тем, историко-культурный стандарт тему российско-западного исторического противостояния игнорирует совершенно⁴⁵. В пояснительных записках к разделам военные конфликты, за исключением Великой Отечественной, и угроза войн вообще не упоминаются. Купирование этого фактора приводит к деформированию восприятия российской государственной модели. Специфика этой модели состояла в повышенном значении мобилизационных механизмов. Купирование же фактора военной угрозы приводит к формированию взгляда, что российская мобилизационная модель являлась следствием каких-то внутренних патологий и автократических комплексов.

⁴⁴ Рахимов Ж. Указ. соч. С. 246.

⁴⁵ Историко-культурный стандарт // Российское историческое общество. [Электронный ресурс]: режим доступа: <https://historyrussia.org/proekty/kontseptsiya-novogo-uchebno-metodicheskogo-kompleksa-po-otechestvennoj-istorii/istoriko-kulturnyj-standart.html> (дата последнего обращения: 10.10.2018).

Л. Е. Петракова

Школьный учебник истории Приднестровской Молдавской Республики как средство воспитания интереса к военной истории края

Аннотация: Преподавание истории родного края в Приднестровской Молдавской Республике ведется по оригинальным учебникам. Изучение курса синхронизировано с всеобщей историей и историей России. Особое внимание уделяется военной истории как условию воспитания патриотизма.

Ключевые слова: история родного края, героизм предков, роль изучения военной истории, патриотическое воспитание.

Знание собственной истории придает нам силы, обогащает культуру и духовность, вооружает аргументами.

Н. В. Бабилунга

Одной из важнейших тенденций развития современного общества стало формирование новой системы образования как качественной характеристики глобализационных перемен. На политической арене 1990-х гг. происходили сложные процессы распада одних государственных образований и возникновения других. Приднестровская Молдавская Республика стала одним из таких самопровозглашенных государств. Определение внешнеполитического, экономического и культурного векторов развития стало ключевой задачей политической элиты и всего народа Приднестровья с самого начала становления республики. Многонациональный народ Приднестровья на референдумах¹ сделал выбор, задачей

Петракова Людмила Еремеевна — ст. преп., Приднестровский государственный университет им. Т. Г. Шевченко.

¹ См.: Волкова А. З. Референдумы в Приднестровской Молдавской Республике (1989–2006 гг.). Тирасполь, 2006.

которого стало сохранение исторической, этнической и культурной самобытности в теснейшей межгосударственной взаимосвязи со своей исторической родиной, преемницей Советского Союза — Российской Федерацией.

С 1993 г. в Приднестровье проходил процесс стандартизации образования синхронно с Россией, в условиях взаимного сотрудничества, восприятия педагогической, методической мысли и взаимообмена опытом. В декабре 1998 г. Правительство приняло Концепцию и программу реформирования системы образования и науки на территории Приднестровья. В документе закреплялись основные приоритеты государственной образовательной политики, нацеленной на формирование гибкой, открытой, разноуровневой системы образования в условиях сохранения образовательных связей с Россией². Модернизация образования потребовала введения новых государственных образовательных стандартов. За основу были взяты соответствующие стандарты Российской Федерации с включением республиканского компонента по ряду предметов, в частности по истории, что позволило сохранить этнокультурную и историко-патриотическую специфику края.

Практически с первых дней существования республики стала формироваться приднестровская историческая школа, у истоков которой стояли видные историки В. Я. Гросул, Н. В. Бабилунга, Б. Г. Бомешко и др. Коллектив этих авторов подготовил к изданию многотомный труд по истории Приднестровской Молдавской Республики³, а на его основе ученые-исследователи Приднестровского государственного университета им. Т. Г. Шевченко разработали ряд школьных учебников по региональному компоненту. Это учебники

² Постановление Правительства Приднестровской Молдавской Республики 18 декабря 1998 г. №352 «Об утверждении концепции и основных мероприятий по реформированию системы образования и науки Приднестровской Молдавской Республики (1999–2003 гг.)». [Электронный ресурс]: режим доступа: <http://zakon-pmr.com/DetailDoc.aspx?document=55038> (дата обращения: 12.09.2018).

³ История Приднестровской Молдавской Республики / Отв. ред. В. Я. Гросул. Т. И. Тирасполь, 2000; Т. II. Ч. 1–2. Тирасполь, 2001.

авторского тандема Н. В. Бабилунга и Б. Г. Бомешко, охватывающие период с 6 по 11 классы⁴.

В основной школе всеобщая история, история России и история родного края (ПМР) изучаются параллельно-последовательно, при этом в 6-м и 8-м классах на изучение региональной истории отводится по 14 часов, в 7-м – 12, а в 9-м классе – 20 часов. В старшей школе (10–11 классы) учебные курсы «История России» и «Всеобщая история» с 2016–2017 учебного года изучаются интегрированно. В школьной документации оба учебных курса оформляются как учебный предмет «История» и выставляется одна оценка за каждую четверть и за год, в том числе в аттестат о среднем (полном) общем образовании.

Учебный курс «История ПМР» в 10–11-х классах преподается отдельно, по 34 часа в год. Полугодовая и годовая оценки по данному предмету выставляются отдельно, в том числе в аттестат о среднем (полном) общем образовании⁵.

В основных нормативно-правовых документах⁶ по регламентации преподавания учебного предмета «История» определены, в первую очередь, цели воспитания через обучение истории,

⁴ Бабилунга Н.В., Бомешко Б.Г. История родного края. 6–7 кл. Тирасполь, 2004; Они же. История родного края. 8–9 кл. Тирасполь, 2004; Они же. История Приднестровской Молдавской Республики. 10 кл. Учебник для общеобразовательных учреждений. Тирасполь, 2014; Они же. История Приднестровской Молдавской Республики. 11 кл. Учебник для общеобразовательных учреждений. Тирасполь, 2015.

⁵ Инструктивно-методическое письмо о преподавании учебного предмета «История» в 2016/17 учебном году // Школа Приднестровья. [Электронный ресурс]: режим доступа: <http://schoolpmr.3dn.ru/load/standartyprogrammy/istorija/51> (дата обращения: 12.09.2018).

⁶ Закон ПМР «Об образовании» (в действующей редакции); Концепция исторического образования в ПМР (приказ Министерства просвещения ПМР от 12.05.2009 г. № 547); Концепция воспитания детей и молодежи Приднестровья (Указ Президента ПМР от 12.05.2003 г. № 201 «Об утверждении Концепции воспитания детей и молодежи в ПМР»); Концепция духовно-нравственного воспитания детей и молодежи Приднестровья (приказ Министерства просвещения ПМР от 21.07.2009 г. № 800); Концепция государственного образовательного стандарта общего образования ПМР (приказ Министерства просвещения ПМР от 02.07.2012 г. № 649); Государственные образовательные

которые заключаются в становлении «самостоятельной, гармоничеки развитой, патриотически настроенной, высоконравственной и культурной личности, сознающей свою ответственность перед государством, обществом и семьей, уважающей права и свободы других граждан»,⁷ и определены содержательные характеристики патриотического воспитания, как «воспитание любви к своему Отечеству – Приднестровской Молдавской Республике, бережного отношения к национальным богатствам страны, языку, культуре, традициям, формирование высокого идеала служения Родине, готовности встать на ее защиту»⁸.

Этой задаче в полной мере соответствуют учебники по региональной истории Приднестровской Молдавской Республики. Автор неоднократно обращалась к этой теме⁹ и даже выступила соавтором, подготовив методический аппарат для учебников по истории Приднестровской Молдавской Республики для 10–11-х классов.

Целью данной статьи является выявление места, роли, значения изучения военной истории в школьном курсе истории родного края. Нам представляется, что освещение военной истории Приднестровья потребовало от авторов школьных учебников титанического труда, ввиду двух обстоятельств. Первое – в советской

стандарты основного общего и среднего (полного) общего образования по истории (приказ Министерства просвещения ПМР от 01.02.2011 г. № 82).

⁷ Указ об утверждении концепции воспитания детей и молодежи в Приднестровской Молдавской Республики. 12 мая 2003 г. (САЗ 03–20) // Закон ПМР. [Электронный ресурс]: режим доступа: <http://zakon-pmr.com/DetailDoc.aspx?document=44098> (дата обращения: 12.09.2018).

⁸ Там же.

⁹ Петракова Л. Е. Учебник «История родного края» как инструмент формирования патриотического сознания школьников // Исторический альманах Приднестровья. 2005. № 9. С. 152; *Она же*. Пути формирования патриотических ценностей у старших подростков в процессе преподавания истории родного края (ПМР) // Русин. 2013. № 3 (33). С. 178; *Она же*. Учебник «История родного края» как источник знаний и средство обучения (рецензия) // Исторический альманах Приднестровья. 2010. № 11. С. 174–179; *Она же*. Учебник «История ПМР 10 класс» как средство формирования гражданско-патриотических качеств старших школьников // Исторический альманах Приднестровья. 2016. № 14. С. 173–176.

историографии не оказалось обобщающих трудов по истории этого региона, в силу того, что его государственность определилась лишь в XX в., и второе – геополитическое положение этих земель на стыке трех миров (западного, восточноевропейского и азиатского) предопределили сложную, многовековую борьбу на берегах Днестра между Речью Посполитой, Венгрией, Османской Турцией, крымскими ханами и др.: «Многие периоды приднестровской истории, особенно в средние века, насыщены войнами и конфликтами, разорительными набегами, карательными походами, истребительной борьбой между различными группами населения и враждующими странами»¹⁰. Этот фактор потребовал от авторов такого подбора материала для освещения военной истории края, чтобы были представлены геополитические дефиниции, цели и планы сторон, стратегия враждующих сторон и возможности для отражения нападений и самозащиты местным населением.

Период с древнейших времен до середины XIV в. изучается в школьном курсе истории родного края параллельно с изучением всеобщей истории и истории России. И здесь прослеживаются общие закономерности в изучении исторического развития восточнославянских племен и подходы к их освещению. Это заселение этих земель славянскими племенами антов и склавинов, уличей и тиверцев, их борьба с кочевыми племенами печенегов и половцев; включение Приднестровья в состав Киевской Руси; монголо-татарское нашествие, период зависимости и освобождение приднестровских земель от ордынских ханов. В освещении этих тем авторы исходят из того, что первичную информацию, возможности ее осмысления, анализ, усвоение ученики достигают на уроках по истории России. Поэтому в региональных учебниках эта тематика представлена специфическими данными об особенностях этого края. Приводится материал фактологического, статистического, хронологического характера, предоставляющий достаточно широкие

¹⁰ Бабилунга Н.В. Приднестровская Молдавская Республика: признанная историография непризнанного государства // Историографический диалог вокруг непризнанных государств: Приднестровье, Нагорный Карабах, Армения, Южная Осетия и Грузия. Сапаро, 2007. С. 11.

возможности для проведения сравнения, дополнения имеющихся знаний, формирования универсальных учебных действий. Основной воспитательный акцент при изучении этого периода сводится к «ненавязчивой» оценке отдельных действий, оставляя место для раздумий самим ученикам. Можно констатировать, что в освещении материала учебника в хронологических рамках с VI в. до середины XIV в. сохраняется преимущественно повествовательный стиль изложения.

Авторская риторика несколько меняется при презентации периода от середины XIV в. до середины XVI в., ознаменовавшихся в истории приднестровских земель борьбой за освобождение от татарской зависимости и польско-литовско-крымско-татарского соперничества. Но и здесь авторы не навязывают явной оценки, оставляя пространство для взаимодействия «ученик-учитель» в осмыслении материала. При этом авторы косвенно передают своё отношение через освещение определенных закономерностей, предпосылок, этапов развития событий. Так, при объяснении причин ослабления татарского владычества в приднестровских землях, в учебнике называется ряд объективных факторов. При этом дается следующий комментарий золотоординской политики: «Грубая военная сила, чудовищные разрушения и репрессии, сопровождаемые огромными человеческими жертвами, не могли быть достаточно эффективными средствами государственного управления». И дальше: «...на истощенные Галицкие земли все чаще стали обращать свой алчный взор польские феодалы», «договорились поделить не принадлежащую им территорию», «союз с извечными врагами», «жестокие кровопролитные препирательства»¹¹. Как видим, стилистика исторического текста, адаптированного для старшеклассника, яркая, образная, емкая, содержательная. Для выявления оценки деятельности того или иного государственного деятеля, с учетом перманентного деления приднестровских земель между ближайшими соседями,ключенными в борьбу за эти территории, авторы повествуют о реальных действиях, будь

¹¹ Бабилунга Н. В., Бомешко Б. Г. История Приднестровской Молдавской Республики. 10 кл. С. 83–95.

то обеспечение безопасности местных жителей, возведение новых крепостей («ограждая страну прочным кольцом крепостей и замков»)¹², развитие торговли или же «опустошительные набеги». На этом материале возможно достижение воспитательного воздействия через показ народного и персонифицированного, в лице отдельных лидеров- защитников, героизма.

В этот период в Приднестровье и других районах Речи Посполитой только начинается появление казаков, которых представляют как исторических наследников бродников и выгонцев времен Древнерусского государства и Галицкого княжества, которые начнут упорную и ожесточенную борьбу за освобождение своего края. Этот пласт авторы представляют с особенной эмоциональностью. Цели, содержание, этапы, итоги казацкой борьбы показаны как героико-патриотические страницы в «освобождении родного края»¹³.

Таким образом, речь идет о преподавании истории в рамках героического нарратива (традиционного для национально-ориентированных историографий): показ героической борьбы за независимость в истории Приднестровья идет по восходящей от освещения борьбы народа (VI – середина XIV вв.) к показу борьбы определенной этносоциальной группы, в данном случае казачества (XVI–XVII вв.), затем к персонажам и знакомству с примерами личного героизма. «Андрей Сангушко, волынский староста, меценат православных церквей и монастырей», «Роман Сангушко был храбрым рубакой и совершал множество подвигов в борьбе против турок и татар», «Дмитро (Байда) Вишневецкий на свои средства основал деревянно-земляное укрепление как центр казацкой вольницы... и организовал два похода против Крымского ханства», «...гетман Иван Свирговский повел казаков на освобождение столицы Молдавии г. Яссы», «Иван Подкова низвергнул с трона ненавистного молдавского господаря при поддержке местных жителей». Колоритность персонажей, обстоятельства борьбы, стремление предков к независимости и сложные перипетии придворных османских и польских военных интриг против казачества не только не оставляют

¹² Там же. С. 99.

¹³ Там же. С. 114–151.

равнодушными учеников, но и позволяют определять тонкие связи и взаимозависимости всех сторон исторического континуума. Общие тенденции подачи учебного материала сохраняются. Это богатая обилием фактов информация, сравнительная оценка, описательные приемы, сведения генеалогического характера.

Здесь не случайно сделан акцент на обширности, наполненности статей учебных текстов. Это оправдано узкой информационной базой по изучению истории Приднестровья.

Тем самым школьные учебники направлены на формирование интереса к прошлому и желания идентифицировать себя с определенной этнической группой. Это могут быть потомки казаков, молдаван, поляков, татар, — и никто из них не будет оскорблен недостоверной информацией о своих возможных этнических предках. В редких случаях, подобная идентификация может быть достигнута даже выявлением фамильных корней и прямой связи с героями земли Приднестровской. Поиск генеалогической информации актуален для многих приднестровцев, и, чаще всего, это становится следствием приобщения к страницам родной истории в школе. Возможная личная причастность предков современных учеников к тем или иным героическим страницам борьбы за государственную независимость усиливает мотивацию школьников к изучению своей истории и пробуждает особое чувство гордости.

Эти заявления не голословны. У автора есть личный опыт общения с учащимися школ Приднестровья на протяжении ряда лет, и, кроме того, в республике активно развивается ученическая организация «Исследовательское общество учащихся», члены которой представляют на суд экспертного жюри научные исследовательские работы, выполненные под руководством школьных учителей, и, в преимущественном большинстве случаев, тематика исследований определена изучением жизни и героики предков на материалах семейных архивов и интервьюирования старейших членов семьи и родственников. Есть работы, авторы которых обращались в архивы разных городов на постсоветском пространстве для сбора информации.

Несомненно, такой живой интерес к родной истории и истории семьи, предков, стремление выявить и популяризировать

полученные результаты через презентации на школьных площадках, на студенческих конференциях в вузе, публикации в прессе, есть прямой результат изучения «своей, малой истории». Интерес к своей истории, желание знать о достижениях предков, готовность к сохранению исторической памяти и есть патриотизм.

Из опыта преподавания истории родного края поколениям приднестровцев, родившихся после 1990-х гг., нам совершенно очевидно, что они сознательно и целенаправленно идентифицируют себя, свою родину, свою личную историю с Приднестровьем. Это накладывает тем большую ответственность на ученых, историков-исследователей, историков-учителей и преподавателей за сохранение исторической истины, недопущения фальсификаций и «переписывания» своей истории. В этом отношении показательна ревизионистская трактовка военной истории XX столетия и особенно Великой Отечественной войны в некоторых странах постсоветского пространства.

В курсе истории родного края (ПМР) изучению этих памятных и героических страниц уделяется отдельное внимание. Прежде всего, потому что наши школьники не живут в замкнутом пространстве. У них есть доступ абсолютно ко всей информации в сети Интернет и средствах СМИ, и в том числе соседних Молдовы и Украины. Чтобы не допустить формирования искаженного знания о той страшной войне, авторы учебника подошли к подготовке этой главы тщательно. Сухой и хлесткий язык статистических данных: количество призывников-добровольцев из городов и районов Приднестровья, сбитые самолеты и число тех фашистских самолетов, что бомбардировали мирно спящий город на рассвете 22 июня 1941 г.; данные об уничтоженной вражеской технике и численный состав потерь солдат и офицеров врага; оккупационный режим и объемы вывезенного в Румынию инвентаря, скота, зерна и другого имущества на покрытие военных расходов.

Факты, фрагменты документов — не только упрямая вещь, но, зачастую, и не требуют комментариев. Еще живы те, кто может свидетельствовать о страшных четырех годах войны. И многие школьники выступают «соавторами» учебного текста, когда готовят для уроков «живые» презентации, сообщения, материалы из уст ныне

еще живущих участников той войны. Приднестровье — маленькая страна, и почти в каждом селе и городе есть улица или школа имени Героев Советского Союза, участников Великой Отечественной войны. Память об их подвигах бережно чтут. А на страницах учебника — информация о деятельности патриотических и подпольных организаций, о массовом невооруженном сопротивлении оккупационному режиму, о наступательно-освободительных операциях Красной Армии.

Какой приднестровец не бывал на Кицканском плацдарме? Это место, откуда началась одна из самых успешных во Второй мировой войне стратегических операций — Ясско-Кишиневская операция по освобождению Молдавии. Сюда приходят и приезжают группы школьников, студенты, туристы и др. люди. Здесь место исторической славы и героической памяти. В селе Кицканы еще живут участники той наступательной операции. Уже немолодые и немощные. Школьники села и из Тирасполя навещают их дома, чтобы еще раз послушать рассказы, сделать фото с ветераном, сохранить память.

Наверное, Приднестровье в определенном смысле уникальная страна. Три столетия упорной борьбы за сохранение этнической и православной независимости в борьбе с Османской империей, казацкая героика и попытки построения независимого казацкого государства, поход Петра I на Днепр, Вторая мировая война и военная агрессия Молдовы в 1992 г. Огромные возможности историко-патриотического воспитания на материале родной истории в полной мере реализованы авторами-составителями учебников и достигаются учителями в процессе преподавания предмета.

Воспитание памяти, бережного отношения к своей истории, способность дать историческую оценку, не искажая исторической правды, готовность вступить в виртуальный и реальный диалог с авторами учебника и современниками, чтобы еще раз осмыслить свое место в «своей» истории, роль своего поколения в сохранении исторического знания — есть итог и результат изучения и понимания истории и истории родного края.

B. M. Железняк

Эпоха Наполеоновских войн на страницах школьных учебников истории Франции

Аннотация: Статья посвящена выявлению образа Наполеоновских войн в современных школьных учебниках Франции. Автор обращается к образовательным программам, которые регулируют изучение истории, и учебникам, написанным в соответствии с ними.

Ключевые слова: эпоха Наполеоновских войн, образ событий, образовательные программы, учебники, Франция.

В последнее время исследователи все чаще обращаются к выявлению образов исторических событий в школьной учебной литературе, ведь именно в школе чаще всего формируются базовые представления о них. Также дело обстоит и с историей эпохи Наполеоновских войн, явившейся важным этапом в историческом развитии многих европейских государств. Представляется особенно интересным рассмотреть образ этой героической эпохи во французских учебниках, т. к. более двухсот лет назад именно Франция стояла у истоков масштабных военных кампаний. К тому же особое внимание этой теме было удалено в дискуссии, возникшей во Франции в связи с новой программой по истории в средней школе.

К вопросам отражения наполеоновского сюжета на страницах французских учебников истории обращался саратовский историк А. В. Гладышев¹. Автор пришел к выводу, что Наполеон постепенно

Железняк Виктория Михайловна — магистрант, кафедра всеобщей истории, Уральский государственный педагогический университет; учитель истории и обществознания, МАОУ-СОШ № 91.

¹ Гладышев А. В. Формирование исторической памяти: школьные учебники и французская революция // История и историческая память. Вып. 2. Саратов, 2010. С. 30–60; Он же. Конструирование памяти: можно ли забыть Наполеона, но помнить о Мономотапе // История и историческая память. Вып. 3. Саратов, 2011. С. 37–57.

«исчезает» из французских учебных программ и школьных учебников, по крайней мере, в качестве великого полководца. Французский исследователь Ж. Сиари и российский литературовед В. В. Шервашидзе отметили: «В то время, когда из школьной программы вычеркивается период консулаты и империи, образ Наполеона возрождается в оценке наследия императора, наполеоновских ассоциациях, пропаганде жизнелюбия»². Уральский историк А. А. Постникова, также обратившаяся к французским учебникам истории, увидела на их страницах связь провозглашения империи Наполеона «с необходимостью стабилизации порядка для продолжения реформ»³. Сделаем и мы объектом своего исследовательского интереса учебную литературу Франции, в которой нашел свое отражение образ наполеоновской эпохи.

Особенности трансформации подходов к изучению эпохи были бы непонятны без обзора учебной литературы предшествующего периода. Этот обзор сделал А. В. Гладышев в статье с характерным названием «Конструирование памяти: можно ли забыть Наполеона, но помнить о Мономотапе». Автор, рассмотрев французские учебники истории конца 1950-х – начала 2000-х гг. (до новых образовательных стандартов по истории), выделил ряд акцентов в содержании соответствующих параграфов. Среди них: назвать превращение Франции из республики в империю, образ империи и императора, который «распадается на две основные составляющие: военную и гражданскую». При этом «Наполеон как полководец – видение сверкающее, но временное, Наполеон как реформатор – картина на века»⁴.

В учебниках второй половины XX в. непременно присутствует образ Наполеона-победителя, «из учебника в учебник кочует образ

² Сиари Ж., Шервашидзе В.В. Образ Наполеона во Франции // Слово.ру: Балтийский акцент. 2013. № 1. С. 45.

³ Постникова А.А. Наполеоновская эпоха в образовательном пространстве современной Франции // Воспитание и обучение истории в школе и вузе: исторический опыт, современное состояние и перспективы развития. Ежегодник. XX всероссийские историко-педагогические чтения: сб. науч. ст. Екатеринбург, 2016. Ч. II. С. 228.

⁴ Гладышев А.В. Конструирование памяти... С. 40.

“великого полководца”, “великой армии”. Но еще более должен впечатлить юных французов образ “великой империи”⁵. В то время, как фигура гениального полководца в учебниках превалирует, образ «человека и государственного реформатора до поры до времени еле просматривается за штандартами и пороховым дымом». Образ реформатора формируется уже в обобщающих параграфах при подведении итогов эпохи, при этом «выясняется, что современная Франция (да и Европа тоже!) многим обязаны этому человеку»⁶.

Таким образом, французские учебники истории, на протяжении нескольких десятилетий формировавшие образы «великого полководца», «талантливого реформатора», «великой армии», «великой империи», способствовали развитию чувства патриотизма французских школьников, уважения к наследию империи Наполеона. Что же изменилось в образовательных программах и учебниках в XXI в.?

История Французской революции и эпохи Наполеоновских войн изучается в рамках школьного курса «История, география» в 4 классе колледжей и на втором цикле общих и технологических лицеев⁷. Обратимся к образовательным программам, которые регулируют изучение этих тем.

Программа по истории для четвертого класса, опубликованная в официальном бюллетене Министерства образования Франции в августе 2008 г., предусматривает изучение нескольких разделов. Одним из них является «Революция и Империя», который предполагает изучение тем «Основные периоды Революции», «Основы новой Франции в период Революции и Империи» и «Франция и Европа в 1815 году». Содержание первой темы включает следующие

⁵ Там же. С. 43.

⁶ Там же. С. 48–50.

⁷ Получение среднего образования во Франции предполагает прохождение двух ступеней: колледжи, обучение в которых продолжается в течение четырех лет (6–3 классы) и разделяется на три цикла, и лицеи, которые, в свою очередь, делятся на общие, технологические и профессиональные со сроком обучения 2–3 года. См.: Code de l'éducation. [Электронный ресурс]: режим доступа: <https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20080421> (дата обращения: 10.09.2018).

единицы: «Французская Революция: 1789–1799» и «Консульство и Империя: 1799–1815. Наполеон I, император Франции: 1804». Здесь мы обращаем внимание на изменение подходов к изучению материала. Авторы программы заявляют об отказе от «последовательного описания событий Революции и Империи» в пользу изучения «небольшого количества событий и знаменательных личностей с помощью изображений». От учащихся требуется рассказать о событиях из истории Франции этого периода и объяснить их важность, т. е. предполагается значительная самостоятельность школьников при усвоении материала⁸.

В рамках второй темы «Основы новой Франции в период Революции и Империи» предполагается знание учащимися политических, экономических, социальных и культурных основ новой Франции, умение рассказывать о событиях из жизни деятелей эпохи и принятых ими решениях, объяснять историческое значение этих решений, а также выявлять проблемы. Предлагается более подробное изучение одной из тем следующих тем: «Новации в политической жизни», «Народ в Революции», «Революция и женщина», «Революция, Империя и религия» или «Революция, Империя и война». При этом, как справедливо отмечено в статье А. В. Гладышева, о Наполеоне «речь идет (или может идти)»⁹ только в последних двух из них. Так что, если преподаватель выбирает аспект, связанный с религией, то от наполеоновских войн придется отказаться.

Последняя тема «Франция и Европа в 1815 году» связана с деятельностью Венского конгресса. В ее рамках предусматривается характеристика «великих социальных, политических и территориальных преобразований революционного периода в Европе»¹⁰. Опорой учителю в этом деле должны стать художественные произведения и карта Европы в 1815 году.

⁸ Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008. Programmes du collège. Programmes de l'enseignement d'histoire-géographie-éducation civique. Classe de quatrième. [Электронный ресурс]; режим доступа: http://media.education.gouv.fr/file/special_6/52/0/Programme_hist_geo_education_civique_4eme_33520.pdf (дата обращения: 11.09.2018).

⁹ Гладышев А. В. Конструирование памяти... С. 57.

¹⁰ Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008. Programmes du college...

Как видим, при изучении истории эпохи в колледжах особое внимание уделяется провозглашению империи Наполеона и формированию основ новой Франции. В лицеях, согласно учебной программе, рассматриваются главные политические события, произошедшие в начале Империи, а также свободы и нации во Франции и Европе в первой половине XIX в.¹¹ Теперь обратимся к учебникам, которые соответствуют новым образовательным программам по истории.

В учебнике «*Histoire-Géographie*» под редакцией Р. Азуз и М.-Л. Гаш для 4-го класса школы материал об Наполеоновской эпохе представлен в параграфах «Основные периоды Революции» и «Основы новой Франции в период Революции и Империи» главы «Революция и Империя». Как видим, названия главы и параграфов в точности повторяют таковые из программы. Есть отдельный блок, посвященный художникам периода революционных и Наполеоновских войн¹².

Главное внимание уделяется внутренней политике Наполеона, формированию основ новой Франции. Военные кампании рассматриваются весьма кратко и фрагментарно. Так, пункт «Революция, Империя и война» занимает всего 2 страницы. Зато особое внимание уделено искусству, его взаимосвязи с историей эпохи. Дополнительный текст представлен выдержками из документов государственного (к примеру, статьи Гражданского кодекса), личностного (воспоминания Наполеона, мемуары Ж.-А. Шапталя), литературного характера (фрагмент из памфлета Шатобриана «О Бонапарте, Бурбонах»).

Учебник хорошо иллюстрирован. Он содержит, во-первых, изобразительные иллюстрации: репродукции картин (к примеру, «Коронация Наполеона» Ж.-Л. Давида), карикатуры, изображения документов (например, Гражданского кодекса), портреты («Наполеон в коронационных одеждах» А.-Л. Жироде и др.);

¹¹ Bulletin officiel spécial n° 4 du 29 avril 2010. Programmed'histoireenclassedesecondegénéraleettechnologique. [Электронный ресурс]: режим доступа: http://cache.media.education.gouv.fr/file/special_4/72/5/histoire_geographie_143725.pdf (дата обращения: 10.09.2018).

¹² *Histoire-géographie*, 4-e / Sur ed. R. Azzouz, M.-L. Gache. Paris, 2011. P. 76–81, 84–97.

во-вторых, условно-графические: схемы (например, направления внутренней политики Наполеона), карты. Присутствуют краткие биографии ключевых личностей, характеристики деятелей культуры (к примеру, Ж.-Л. Давида). Среди заданий к параграфам много творческих и проблемных, например, на анализ картин, на выбор точки зрения («За или против войны», «Наполеон: за или против объединения европейцев»), на анализ и сравнение революционной «Марсельезы» и «Походной песни», ставшей гимном Первой империи.

В целом, в учебнике под редакцией Р. Азуз и М.-Л. Гаш основное внимание уделяется государственной деятельности Наполеона, отражению событий эпохи в произведениях искусства. Значительная часть основного и дополнительного текста, иллюстративного материала и методического аппарата посвящена именно этим аспектам. Сам учебник очень красочный, прекрасно иллюстрирован, разбавлен множеством фрагментов из источников, что делает работу с ним удобной и интересной.

В учебнике «*Histoire-Géographie. Histoire des arts CM2*» эпохе Наполеоновских войн посвящены параграфы «Наполеон и Первая империя (1804–1815)» и «Великие реформы периода Революции и Наполеона Бонапарта»; в рубрике «Досье» есть также параграф «1804. Наполеон I, французский император». Среди мероприятий внутренней политики в учебнике, наряду с положительными, называются отрицательные явления: укрепление полиции, ограничение свобод, установление контроля над периодической печатью, представление привилегий родственникам Наполеона¹³.

Войны Империи рассматриваются фрагментарно: кратко упоминаются победы при Аустерлице, Йене, Фридланде, Ваграме. Отмечается, что Наполеон, с одной стороны, продолжил революционные войны, а с другой — пытался реализовать личные амбиции (хотел властвовать в Европе). Своей политикой он навлек на себя «враждебность со стороны завоеванных стран». Подчеркивается изменение отношения французского общества к Наполеону

¹³ *Histoire-Géographie. Histoire des arts CM2 / Sur ed. S. LeCallennec. Paris, 2011. P. 24–29.*

на протяжении его правления (ухудшение в связи с непрекращающимися войнами).

Дополнительный текст параграфов представлен выдержками из документов государственного (отрывок из речи Ж. Э. Порталиса по поводу представления Гражданского кодекса), литературного (фрагмент из поэмы В. Гюго «Искупление» об отступлении Великой армии из России), личностного характера (отрывок из воспоминаний Ж.-П. Барреса об энтузиазме и пietete увидевших Наполеона солдат¹⁴). Среди иллюстраций присутствуют изобразительные (портреты («Наполеон на императорском троне» Ж. О. Д. Энгра), репродукции картин («Коронация Наполеона» Ж.-Л. Давида, «Наполеон в битве под Аустерлицем» Ф. Жерара)) и условно-графические (карты).

Необходимо отметить, что теории в учебнике немного: предполагается изучение значительной части материала на основе исторических карт, репродукций произведений искусства и документов, а они свидетельствуют, прежде всего, о внутренней политике Наполеона.

В учебнике «Histoire-Géographie. CM2» под редакцией К. Лорен-Диас материал по наполеоновской эпохе содержится в параграфе «Итоги Революции и Империи» главы «История. XIX век». Главное внимание в нем удалено итогам существования Первой империи, при этом упор делается на государственную деятельность Наполеона. Среди заслуг правителя перечислено создание лицеев, введение стабильной валюты — франка, принятие Гражданского кодекса, назначение префектов в округах. При этом отмечается, что Наполеон был авторитарным императором¹⁵.

Дополнительный текст параграфа представлен документом личностного характера — фрагментом из воспоминаний Наполеона (знаменитая фраза: «Моя истинная слава не в том, что я выиграл шестьдесят сражений. То, что останется в веках — это мой

¹⁴ Об образе Наполеона — отца солдат, популярном в учебниках второй половины XX в., говорил А. В. Гладышев. Вероятно, здесь мы видим продолжение этой традиции.

¹⁵ Histoire-Géographie. CM2 / Sur ed. C. Laurent-Diaz. Paris, 2011. P. 12–13.

Гражданский кодекс»). Среди иллюстративных материалов присутствуют репродукции картин («Наполеон подписывает Кодекс» Ж.-Б. Мозеса), портреты («Портрет Наполеона I» Ф. Жерара).

Иллюстрации и документы представлены не просто для визуализации материала. Они очень хорошо «работают» на активное его усвоение, что выражается в серии заданий на их анализ (к примеру, «Как картина Мозеса иллюстрирует слова Наполеона [о его Кодексе]?»). Задействовав текст параграфа, фрагмент из воспоминаний и репродукцию на один и тот же сюжет, авторы учебника помогают создать у школьников целостное представление об изучаемых событиях.

В целом, в современных французских учебниках основное внимание уделяется реформаторской деятельности Наполеона, его вкладу в формирование основ новой Франции, а военные кампании императора и его знаменитые победы под Аустерлицем, при Йене, под Фридландом, при Ваграме, в Бородинском сражении вытесняются с их страниц. Главными сюжетами становятся провозглашение империи, введение стабильной валюты, принятие Гражданского кодекса, реформа образования. Отмечаются и негативные явления, авторитарность правителя. Особо подчеркивается усталость французского общества от непрерывных войн.

Разнообразный, направленный на активные формы усвоения материала методический аппарат учебников, а также обилие иллюстраций и документов в них позволяют учащимся проявить самостоятельность в процессе обучения и попытаться на основе представленного материала самим дать оценку личности и деятельности Наполеона. Здесь мы видим четкое следование установке, данной в программе. При этом акцент на внутриполитическую сторону этой деятельности способствует складыванию образа Наполеона Бонапарта в большей степени как государственного деятеля, прошедшего важные реформы, чем талантливого полководца, выигравшего многочисленные сражения.

В рассмотренных учебниках темам, связанным с правлением Наполеона и Наполеоновскими войнами, отводится от одного до трех параграфов — всего ничего, если учесть масштаб самой личности и значимость перемен, произошедших во Франции и в

Европе¹⁶. В образовательных программах Наполеоновские войны входят в список факультативных тем.

Здесь мы сталкиваемся с фактом переосмысления французами роли Наполеона в истории их страны. Школьные учебники не являются единственным примером этого. Попытка на государственном уровне отойти от прославления блестящих побед Франции в период Наполеоновских войн прослеживается и в других мероприятиях, к примеру, в отказе высших лиц государства участвовать «в юбилее битвы при Аустерлице в 2005 году»¹⁷ и в юбилее сражения при Ватерлоо в 2015 г.¹⁸ Позицию государства можно выразить во фразе, с горечью сказанный французским историком Димитри Казали, противником забвения Наполеона: «Все великие победы замалчивают, чтобы не задеть никого <...> эти славные страницы истории не должны вызывать раздражение у населения»¹⁹.

¹⁶ Зато увеличивается время на изучение африканских цивилизаций «в целях социальной адаптации нового поколения эмигрантов». Гладышев А.В. Конструирование памяти... С. 56.

¹⁷ После грозы: 1812 год в исторической памяти России и Европы: сб. ст. / Под ред. Д. А. Сдвижкова. М., 2015. С. 8.

¹⁸ Waterloo anniversary: France steers clear of Napoleonics // BBC. 2015. 18 June. [Электронный ресурс]: режим доступа: <http://www.bbc.com/news/blogs-eu-33169050> (дата обращения: 15.09.2018).

¹⁹ Алисова Е. Битва Наполеона и Людовика XIV за место в учебниках // France Médias Monde. 2010. 6 сент. [Электронный ресурс]: режим доступа: <http://ru.rfi.fr/frantsiya/20100906-bitva-napoleona-i-lyudovika-xiv-za-mesto-v-uchebnikakh> (дата обращения: 16.09.2018).

А.Д. Гронский

Войны Российской империи и СССР в отражении белорусских школьных учебников истории как элемент формирования национальной исторической концепции

Аннотация: Белорусские школьные учебники истории освещают крупные военные конфликты. Отечественная война 1812 г. была переименована в войну 1812 г., но в 2018 г. традиционное название возвращалось в учебник. Акцент делается на участии разных социальных слоёв в армиях противников. Первая мировая война рассматривается как событие, вызвавшее социально-экономические проблемы для жителей региона. Сотрудничество белорусских националистов с оккупантами не критикуется. Великая Отечественная война имеет идеологический потенциал, поэтому она рассматривается подробно. Негативно оценивается сотрудничество белорусских националистов с оккупантами. Указан вклад уроженцев Белоруссии в победу.

Ключевые слова: белорусские школьные учебники истории, Отечественная война 1812 г., Первая мировая война, Вторая мировая война, Великая Отечественная война.

Школьные учебники по истории в любом государстве мира призваны выполнять не только образовательную, но и воспитательную функцию. Через тексты школьных учебников формируется представление о собственном прошлом, о своих героях и врагах, о союзниках и противниках. Нужно заметить, что описание в учебниках событий прошлого корректируется современностью, текущей актуальностью того или иного явления для нынешнего состояния государства, а также современными представлениями о друзьях и врагах, об общем или отдельном историческом наследии. В общем, историческое прошлое подвижно, текуче и изменяемо

Гронский Александр Дмитриевич — к.и.н., доцент, ведущий научный сотрудник ИМЭМО РАН.

в зависимости от изменения доминирующих общественно-политических представлений.

В белорусской школьной программе изучается история Белоруссии и всемирная история. Соответственно, одна и та же эпоха рассматривается локально с привязкой к белорусской территории в курсе истории Белоруссии и глобально — в курсе всемирной истории. События, случившиеся в прошлом и так или иначе затронувшие земли, на которых сейчас располагается Белоруссия, рассматриваются в курсе как белорусской, так и всемирной истории. Если проанализировать, каким образом представляются в белорусских учебниках войны XIX–XX вв., затронувшие белорусскую территорию, то стоит остановиться на трёх из них — Отечественной войне 1812 года, Первой мировой войне и Великой Отечественной войне. Все три войны условно можно объединить общей идеологической чертой — войны 1812 г. и 1941–1945 гг. стали Отечественными, а война 1914–1918 гг. изначально также имела потенциал называться Отечественной, но дальнейшие исторические события скорректировали отношение к ней. Также время протекания этих войн попадает на период нахождения белорусских земель в составе большого государства, со столицей в Петербурге или Москве, т. е. на территории современной России. Получается, что эти войны происходили тогда, когда Белоруссия была частью имперской либо советской России (стоит также помнить, что нынешняя Россия имеет прямое правопреемство от СССР, т. е. с точки зрения международного права СССР и Российская Федерация суть одно и то же, а СССР за рубежом часто называли просто Россией). Именно поэтому интересно проанализировать, каким образом белорусские учебники преподносят историю Отечественных и почти Отечественных (касательно Первой мировой) войн.

Отечественная война 1812 г. в Белоруссии перестала быть Отечественной в 2012 г. Но ещё накануне, как минимум за несколько лет до юбилейного 2012 г., появились обоснования изменения названия войны. «В связи с противоречивым характером войны, обусловленным участием различных социальных групп населения Белоруссии в армиях противоборствующих сторон» было предложено

ввести нейтральный термин «война 1812 года»¹. Однако любая война обладает «противоречивым характером», обусловленным тем, что представители местного населения в той или иной мере участвуют в конфликте с обеих сторон. Участие в войне на стороне противника в середине ХХ в. стало называться коллаборационизмом, но наличие коллаборационистов во время Великой Отечественной войны не делает её просто «войной 1941–1945 гг.» лишь только потому, что коллаборационистская составляющая в то время присутствовала. Поэтому переименовывать войну, объясняя это наличием местного населения, сотрудничающего с противником или поддерживающего его по различным мотивам, вряд ли корректно². Если пользоваться именно этим маркёром, можно любую войну воспринимать как противостояние местного населения.

В 2018 г. в Белоруссии были изданы новые учебники, описывающие период нахождения Белоруссии в составе Российской империи (конец XVIII – начало XX в.)³. В этот период попадают две войны – Отечественная война 1812 года и Первая мировая война. Стоит рассмотреть, каким образом изменилось представление об этих войнах в новейшем (на момент написания статьи) учебнике и учебнике, по которому обучались совсем недавно (выпущен в 2011 г.)⁴.

Авторы учебника, выпущенного в 2011 г., чувствуя новые веяния, назвали параграф, посвящённый войне, «Белоруссия в период войны 1812 г.»⁵. Начинается параграф описанием ситуации

¹ Лукашевич А.М., Яцкевич Д.Л. Предисловие // Беларусь и война 1812 г. Документы / Сост. А. М. Лукашевич, Д.Л. Яцкевич; редкол. В. И. Адамушко [гл. ред.] [и др.]. Минск, 2011. С. 3.

² Критику позиции противников термина «Отечественная война 1812 г.» см в.: Гронский А. Проблема интерпретации Отечественной войны 1812 года в Белоруссии // Вестник Российской нации. 2013. № 1–2 (27–28). С. 46–63.

³ Паноў С.В., Марозава С.В., Сосна У.А. Гісторыя Беларусі Беларусі, канец XVIII – пачатак XX ст.: вучб. дапам. для 8-га кл. устаноў агул. ся рэд. адукацыі з беларус. мовай навучання / Пад рэд. У. А. Сосны. Мінск, 2018. 159 с.

⁴ Марозава С.В., Сосна У.А., Паноў С.В. Гісторыя Беларусі, канец XVIII – пачатак XX ст.: вучб. дапам. для 9-га кл. устаноў агул. сярэд. адукацыі з беларус. мовай навучання / Пад рэд. У. А. Сосны. 2-е выд., дап. і перагледж. Мінск, 2011. 199 с.

⁵ Там же. С. 15.

в Белоруссии накануне войны. При этом разбирается единственный сюжет — после образования Великого герцогства Варшавского Александр I обеспокоился возможной поддержкой местной шляхтой Наполеона, поэтому решил создать автономию на землях бывшего Великого княжества Литовского, присоединённых к России в ходе разделов Польши. Для императора была подготовлена записка, получившая название «План Огиньского», в которой был предложен проект автономии. Но это так и не было реализовано. Других сюжетов в описании ситуации накануне вторжения Наполеона авторы не приводят. Учебник указывает, что в наполеоновской армии было много «подчинённых Франции народов Европы». Также «в ней было много уроженцев Литвы и Белоруссии, которые в 1807–1812 гг. перебрались в Варшавское герцогство и поступили на военную службу»⁶. В качестве примера приведён князь Доминик Радзивилл, выставивший за свой счет трехтысячный уланский полк, который первым торжественно вошёл в Вильну⁷. Авторы учебника пишут, что «во время отступления российские войска применяли так называемую “скифскую тактику”, или тактику “выжженной земли”. Ее суть заключалась в том, что на территориях, которые оставлялись противнику, уничтожению подлежали все продовольственные и другие ресурсы»⁸. При этом авторы не сообщают об эффективности этой тактики и о её распространении.

Описание боевых действий даётся кратко: «Российские войска вели ожесточенные бои под Кобрином, Миром, Салтановкой, Островно, Полоцком. Первой значительной победой российских войск в войне 1812 г. стала битва под Клястицами около Полоцка. В ней отличился генерал-майор Яков Петрович Кульев — один из лучших кавалерийских генералов российской армии по оценке Наполеона»⁹. Поскольку судьба Кульянова связана с Белоруссией — родился в Клястицах и погиб недалеко от них, генералу посвящён не лишённый патетики абзац: «Еще в 1809 г. Кульев был назначен шефом

⁶ Там же. С. 16

⁷ Там же.

⁸ Там же.

⁹ Там же.

Белорусского, а потом Гродненского гусарского полка, входившего в состав 1-й российской армии под командованием М. Б. Барклая де Толли. Раненный ядром, которое оторвало ему обе ноги, генерал сорвал с мундира все свои ордена, чтобы противник не узнал о такой крупной потере. Последним усилием генерал завернулся в шинель простого солдата, потому что пожелал умереть как простой рядовой великой российской армии. В честь заслуг Кульниева его имя в 1900 г. было присвоено Полоцкой учительской семинарии, а в 1909 г. — Клястицкому гусарскому полку, который до 1824 г. назывался Гродненским¹⁰. Обращает на себя внимание, что, несмотря на отказ признавать эту войну Отечественной, авторы учебника пишут о «великой российской армии». Также действия солдат Раевского под Салтановкой учебник называет легендарным подвигом¹¹. Немного заходя за пределы Белоруссии, авторы упоминают о Смоленском сражении, а также об участвовавшей в нём кавалерист-девице Надежде Дуровой. Появление упоминания о Дуровой, видимо, объясняется тем, что она также связана с территорией Белоруссии. На это и обращает внимание учебник: «С 1811 г. служила в Литовском уланском полку, расположенному в Гродно»¹².

Ещё одним примером белорусского взгляда на 1812 г. является отрицание партизанских действий на белорусской территории. Учебник об этом говорит так: «Одним из средств борьбы российского командования с наполеоновской армией стало направление небольших военных отрядов, состоявших из легкой кавалерии, на территории, подконтрольные “Великой армии”. Такие отряды захватывали пленных, сжигали продовольственные запасы, инициировали создание отрядов народной самообороны среди местного населения»¹³. Т. е. учебник признаёт наличие на белорусских территориях летучих отрядов русской армии и отрядов местной крестьянской самообороны, но ни те, ни другие не называет партизанскими. В реалиях начала XIX в. партизанскими отрядами назывались

¹⁰ Марозава С.В., Сосна У.А., Паноў С.В. Гісторыя Беларусі, канец XVIII — пачатак XX ст. С. 16–17.

¹¹ Там же. С. 17

¹² Там же. С. 18

¹³ Там же. С. 19.

именно армейские подразделения, т. е. те, которые учебник называет «небольшими военными отрядами, состоявшими из легкой кавалерии». В период советской власти под партизанскими отрядами стали понимать группы гражданских лиц, действующие в тылу противника. Этот взгляд нашёл отражение в советской историографии, которая упоминала о партизанских отрядах в период Отечественной войны 1812 г., имея в виду, в том числе, и крестьянские отряды самообороны. Белорусский учебник не называет партизанами даже те армейские подразделения, которые в то время партизанскими являлись, т. е. летучие отряды. Об одном из крестьянских отрядов самообороны упоминается особо. Это отряд, состоявший из крестьян села Жарцы Полоцкого уезда. Его участники не только защищали своё село от французов, но потом влились в ряды русского ополчения, освобождали Полоцк и даже получили памятные медали¹⁴. Т. е. защиту от французских мародёров своего села можно признать самозащитой и желанием сохранить своё добро, но участие в ополчении вряд ли стоит относить к простой заботе о своём хозяйстве. Вообще, отсутствие упоминания о действиях партизан на белорусских землях в 1812 г. можно объяснить тем, что авторы не желают использовать в отношении противников Наполеона термин, имеющий положительную окраску. Даже если использовать терминологию того времени и не называть крестьянские группы партизанами, то летучие армейские отряды, которые в то время именовались партизанскими, на территории Белоруссии действовали. Т. е. партизаны на белорусских землях были. Интересно, что тот же учебник использует термин «партизанские действия» в отношении деятельности отряда Михаила Воловича — участника польского восстания 1830–1831 гг., который в 1833 г. тайно вернулся в своё поместье и создал отряд для борьбы с российской администрацией. Судьба отряда, кстати, оказалась незавидной¹⁵.

Также упоминается и роль местных уроженцев в русской армии: «В победу России в войне 1812 г. внесли вклад и солдаты-рекруты из белорусских губерний. Несколько десятков тысяч их было

¹⁴ Там же. С. 19–20.

¹⁵ Там же. С. 31.

в частях 1-й армии, особенно в дивизиях, отличившихся в Бородинском сражении»¹⁶. Упоминая о низших слоях, из которых набирались рекрутты, учебник умалчивает о том, что в русской армии служили и местные шляхтичи. К тому же рекрутские наборы были принудительными, а служба неподатных сословий — добровольной. Указывать то, что среди офицеров русской армии были и уроженцы белорусских территорий, вступившие в русскую армию без принуждения, значит подвергать сомнению теорию о том, что война 1812 г. характеризуется «участием различных социальных групп населения Беларуси в армиях противоборствующих сторон».

Интересным и показательным представляется перечень понятий и терминов, который должен усвоить школьник после прочтения параграфа «Белоруссия в период войны 1812 г.». Это следующие понятия и термины: автономия и «план Огинского»¹⁷. Т.е. параграф, в котором основной объём материала посвящён войне, предлагает запомнить лишь термины, направленные на иллюстрацию того, что польские магнаты стремились создать на этих землях автономию. И то, что эта автономия никакого отношения к белорусской идеи не имела, показывает представленная в учебнике цитата из «плана Огинского». Земли Литвы и Белоруссии в цитате представлены как «часть Польши, присоединённая к Российской империи»¹⁸.

В 2018 г. вышла новая версия учебника, посвящённого периоду нахождения белорусских территорий в составе Российской империи. Новый текст претерпел небольшие, но в некотором случае существенные изменения. Самым главным из них было возвращение названия войны. Параграф стал называться «Белоруссия в период Отечественной войны 1812 г.»¹⁹. Белорусские националисты сразу же отреагировали на изменение названия и попытались выяснить, почему война вновь стала Отечественной. Примечательно, что авторы учебника не согласны с тем, что война Отечественная.

¹⁶ Марозава С.В., Сосна У.А., Паноў С.В. Гісторыя Беларусі, канец XVIII — пачатак XX ст. С. 21.

¹⁷ Там же. С. 22.

¹⁸ Там же. С. 17.

¹⁹ Паноў С.В. Указ. соч. С. 12.

Один из них заявил: «Это не позиция авторов издания. Война носила характер “отечественной” только для российских губерний. <...> характер отечественной она для населения белорусских губерний точно не имела, так как их жители воевали по разные стороны»²⁰. Опирая подобными объяснениями, авторы явно забывают, что, например, в Германии борьба с Наполеоном в 1813–1815 гг. получила название Освободительной войны. Тем не менее, на стороне Наполеона в это время воевало достаточно много немцев. Т.е. противоборство немцев в армиях противников не мешает именовать войну против Наполеона Освободительной. Также нелогично звучит утверждение, что война была Отечественной лишь для российских губерний. Война была Отечественной для страны, в состав которой входили и белорусские земли. Кстати, возвращение к классическому названию войны немного компенсировано по тексту учебника. Например, если в издании 2011 г. указывается, что генерал Кульев «пожелал умереть как простой рядовой великой российской армии»²¹, то в учебнике 2018 г. он уже «пожелал умереть как простой рядовой»²². Без указания принадлежности к «великой российской армии».

В одном из вопросов к параграфу авторы предлагают школьникам представить себя на месте Адама Мицкевича, которому в 1812 г. было 13 лет, и рассказать, как Мицкевич относился к русским и французским войскам. Для выяснения этого отношения предлагается цитата из «Пана Тадеуша»: «Все в победу верят. Со слезами / кричат: “С Наполеоном Бог, а Наполеон с нами”»²³. То, что Мицкевич был польским патриотом и относился к русской армии соответственно, сомнений не вызывает. Это можно было выяснить по приведённой цитате, даже не предлагая школьнику представить себя на месте Мицкевича. Также школьника просят представить себя на месте белорусского рекрута и сообразить, каково было его

²⁰ АЯ. В новых школьных учебниках война 1812 года вновь стала «Отечественной». По чьей инициативе? // Наша ніва. [Электронный ресурс]: режим доступа: <https://nn.by/?c=ar&i=215488&lang=ru> (дата обращения: 10.10.2018).

²¹ Марозава С.В. Указ. соч. С. 17.

²² Паной С.В. Указ. соч. С. 14.

²³ Там же. С. 19.

отношение «к исполнению воинских обязанностей во время войны 1812 г.»²⁴. В данной фразе война не названа Отечественной. Не потому ли, что при упоминании Отечественной войны школьник, представляя себя рекрутом, к исполнению воинских обязанностей относился бы немного по-другому? В вопросах школьнику предлагают объяснить, в чём проявился патриотизм генерала Кульгина, приводя цитату из Валентина Пикуля, в которой писатель вложил в уста генерала фразу о том, что тот готов последнюю каплю крови посвятить обороне Отчизны, и что неподалёку есть дом, где он родился²⁵. Т.е. в роли русского генерала школьнику побывать не предлагается, а приведённая цитата из Пикуля отсылает учеников к упоминанию малой родины Кульгина, расположенной в Белоруссии.

События 1812 г. изучаются и в учебнике по всемирной истории, поскольку Российская империя — государство, в составе которого в то время находилась территория Белоруссии, изучается в курсе всемирной истории²⁶. Предпоследний (издания 2010 г.) и последний (издания 2018 г.) учебники по периоду всемирной истории предлагают примерно одно и то же содержание рассказа о событиях наполеоновского похода на Россию. Война названа Отечественной в обоих изданиях²⁷. Трактовка событий одинаковая. В отличие от учебника по истории Белоруссии, в учебниках по всемирной

²⁴ Паноў С.В. Указ. соч. С. 20.

²⁵ Там же. С. 19.

²⁶ Стоит отметить, что некоторые государства, в состав которых входили белорусские земли, изучаются в курсе всемирной истории (Древняя Русь, Российская империя, СССР), а некоторые рассматриваются белорусскими государствами и изучаются в курсе истории Белоруссии. К таким государствам относятся Великое княжество Литовское и Речь Посполитая. В самом новом учебнике Речь Посполитая почему-то изучается одновременно и в истории Белоруссии, и во всемирной истории.

²⁷ Кошелев В.С. Всемирная история Нового времени, XIX — начало XX в.: учеб. пособие для 9-го кл. учреждений общ. сред. образования с рус. яз. обучения / Метод. обеспечение Н. В. Байдаковой, под ред. В. С. Кошелева. 3-е изд. пересм. и дополнен. Минск, 2010. С. 105; Кошелев В. С., Кошелева Н. В., Байдакова Н. В. Всемирная история Нового времени, XIX — начало XX в.: учеб. пособие для 8-го кл. учреждений общ. сред. образования с рус. яз. обучения / Под ред. В. С. Кошелева. Минск, 2018. С. 99.

истории упоминаются партизаны. Этот термин распространяется как на армейские летучие отряды, так и на крестьянские отряды самообороны²⁸. После переправы через Березину отступление наполеоновских войск превратилось в бегство, а «российская армия, не останавливаясь, продолжила свой освободительный поход в Европу»²⁹.

Ещё однойвойной, которая непосредственно задела территорию Белоруссии в составе Российской империи, была Первая мировая. Она также упоминается в учебниках как по всемирной, так и по белорусской истории. В учебнике по всемирной истории описывается война в целом, а в учебнике по истории Белоруссии — лишь те действия, которые этой территории касаются. Учебник по всемирной истории указывает, что мир в войну ввергли политики, которые выражали интересы финансистов и фабрикантов, производящих оружие³⁰. Очень кратко описано положение в Германии, Франции, Великобритании³¹. Но почему-то не упоминаются Австро-Венгерская, Российская и Османская империи. Также учебник поднимает вопрос виновности стран в развязывании Первой мировой войны и делает вывод, что «в той или иной степени виновны все главные её участники»³². Кратко описан ход боевых действий. Участие России иллюстрируется упоминанием битвы под Тannенбергом в 1914 г., Брусиловским прорывом 1916 г. и указанием, что в 1915 г. основную тяжесть боёв несла на себе Россия³³. Указано, что первоначально война «вызвала волну патриотических настроений»³⁴. В учебнике издания 2018 г. информация о Первой мировой войне практически не изменилась. Но были добавлены белорусские сюжеты. В частности, упомянуто, что в Белоруссии также шли тяжёлые бои³⁵, а в 1916 г. немцы применили отправляющий газ под

²⁸ Кошелев В. С. Указ. соч. [2010]. С. 106; Кошелев В. С. [2018]. С. 101.

²⁹ Кошелев В. С. Указ. соч. [2010]. С. 107; Кошелев В. С. [2018]. С. 102.

³⁰ Кошелев В. С. Указ. соч. [2010]. С. 200.

³¹ Там же.

³² Там же. С. 204.

³³ Там же. С. 204–205.

³⁴ Там же. С. 207.

³⁵ Кошелев В. С. [2018]. С. 186.

Смургонью³⁶. Также упомянуто ещё одно сражение российской армии: «Не увенчалась успехом и попытка России оказать поддержку союзникам летом 1917 г. Наступление российских войск на Львовском направлении закончилось провалом»³⁷.

Намного более информативно представлена война в учебнике по истории Белоруссии. Что совершенно естественно, т. к. авторы описывали ситуацию на небольшой территории. С началом войны в объявленных на военном положении белорусских губерниях устанавливался «жесткий военно-полицейский режим, запрещена деятельность политических партий, собрания и митинги. Большинство белорусских организаций прекратили свою деятельность», а судьба Белоруссии стала зависеть от солдат и офицеров русской армии³⁸. Если учебник по всемирной истории упоминает о патриотических настроениях в начале войны, то авторы учебника по истории Белоруссии в искреннем патриотизме населению отказывают: «Царское правительство организовывало многочисленные “патриотические” манифестации и молебны за победу “славянского оружия”, сбор денег на “защиту Отечества”. Монархические и либеральные партии, а также эсеры, меньшевики, бундовцы выступили в поддержку царского правительства. В октябре 1914 г. царь Николай II посетил Минск, где ему была передана большая сумма денег на “нужды войны”»³⁹. Т. е. манифестации были патриотическими только в кавычках, защита Отечества также закавычена. Интересно, что в учебнике тех же авторов издания 2018 г. цитата скорректирована: «Царское правительство организовывало многочисленные манифестации и молебны за победу славянского оружия, сбор денег на защиту Отечества. Монархические и либеральные партии, а также эсеры, меньшевики, бундовцы выступили в поддержку царского правительства. В октябре 1914 г. царь Николай II посетил Минск, где ему была передана большая сумма денег на нужды войны»⁴⁰. Ряд терминов, ранее подававшихся в кавычках, был раскавычен. Но считать

³⁶ Кошелев В.С. [2018]. С. 188.

³⁷ Там же. С. 193.

³⁸ Марозава С.В. Указ. соч. С. 129.

³⁹ Там же. С. 130.

⁴⁰ Паной С.В. Указ. соч. С. 124.

манифестации начала войны патриотическими авторы, по-видимому, отказались. Слово «патриотические» в отношении манифестаций и молебнов было вообще убрано. Также, если в учебнике по всемирной истории говорится о патриотических настроениях в первый период войны, то в учебнике по истории Белоруссии издания 2011 г. указано: «Ура-патриотические настроения вскоре сменились разочарованием»⁴¹. А в издании 2018 г. фраза также скорректирована. Теперь настроения вместо «ура-патриотических» стали всё же патриотическими⁴².

Говоря о боевых действиях, авторы упомянули оборону Сморгони, отметив, что она продолжалась 810 дней, и напомнив про газовые атаки⁴³. Также указано, что «наступательные операции российской армии в марте 1916 г. в районе озера Нарочь и в июне-июле в районе города Барановичи оказались неудачными. При попытке прорвать фронт российская армия потеряла около 80 тыс. солдат в каждой из этих операций»⁴⁴. В издании 2018 г., помимо вышеперечисленных действий, появляется рассказ об обороне крепости Осовец, с кратким описанием переговоров с немецким парламентёром, упоминанием газовой атаки на крепость и контратаки русских⁴⁵. Ныне крепостные бастионы находятся на территории Польши, но в период Первой мировой войны это была западная часть Гродненской губернии, а комендант крепости Николай Александрович Бржозовский являлся выпускником Полоцкого кадетского корпуса. Эти факты отмечены в учебнике⁴⁶.

Из уроженцев белорусских территорий, прославившихся на фронтах Первой мировой войны, в учебнике 2011 г. упомянуты уроженец Могилевской губернии лётчик штабс-капитан Сергей Аркадьевич Бойно-Родзевич и уроженец Волковысского уезда полный

⁴¹ Марозава С.В. Указ. соч. С. 130.

⁴² Паной С.В. Указ. соч. С. 125.

⁴³ В издании 2018 г. добавлена информация о том, что к 100-летию начала войны под Сморгонью был создан мемориальный комплекс «памяти её героев и жертв» (С. 125).

⁴⁴ Марозава С.В. Указ. соч. С. 131–132.

⁴⁵ Паной С.В. Указ. соч. С. 126–127.

⁴⁶ Там же. С. 126.

георгиевский кавалер старший унтер-офицер Михаил Иванович Зданович⁴⁷. Интересно, что в издании 2018 г. об этих персонажах уже не упоминается. Вместо них появляются уроженец Гродненской губернии генерал Платон Алексеевич Лечицкий и уроженец Рогачёвского уезда полный георгиевский кавалер прапорщик Пётр Иванович Козятников⁴⁸.

Отношение к войне белорусских националистов транслировала газета «Наша ніва», которая «осуждала войну и показывала ее бесмысленность. За это редакцию газеты обвиняли чуть ли не в предательстве России»⁴⁹. Однако, если просмотреть номера газеты, изданные в период войны, можно сказать, что авторы учебника чересчур мягко определили содержание газеты. В ней встречался не только показ бесмысленности войны⁵⁰. Белорусским националистам посвящён отдельный вопрос, озаглавленный «Белорусское национальное движение». Поскольку все политические организации на оккупированной территории немцы запретили, националисты сосредоточились на культурной работе и помочь пострадавшим от войны, но разрабатывать политические проекты не прекратили. Так, в среде белорусских националистов возник проект Великого княжества Литовского — создания государства на оккупированных литовских и белорусских землях. Немцы реально поддерживать сепаратистские проекты белорусского национализма не собирались, хотя и делали вид заинтересованности. Учебник объясняет это тем, что немцы хотели с помощью белорусских националистов закрепиться на оккупированной территории. Позже националисты разработали проект Балто-Черноморского союза государств

⁴⁷ Марозава С.В. Указ. соч. С. 132.

⁴⁸ Там же. С. 127.

⁴⁹ Марозава С.В. Указ. соч. С. 130; Паноў С.В. Указ. соч. С. 125.

⁵⁰ Подробнее о содержании газеты в период войны см.: Гронский А.Д. Отражение событий лета 1914 г. в белорусскоязычной газете «Наша нива» // Первая мировая война, Версальская система и современность: сб. статей / Отв. ред. И. Н. Новикова, А. Ю. Павлов, А. А. Малыгина. СПб., 2014. С. 188–197; Он же. Белорусский национализм и русская армия в период Великой войны // У истоков российской государственности. Исследования, материалы. Калуга, 2015. С. 53–60.

(Белоруссия, Литва, Латвия, Украина), с которым выступили в Стокгольме и Лозанне в 1916 г. Это не дало никакого эффекта, что учебник объясняет следующими словами: «правительства европейских стран, втянутые в мировую войну, остались глухи к потребностям белорусской нации». Авторы намекают, что глухоту Европы вызвало участие европейских стран в Первой мировой войне, но в реальности и до войны Европа не поддерживала «потребности белорусской нации» и не требовала от Российской империи каким-то образом изменить положение белорусских националистов. В июне 1917 г. ряд белорусских националистов выступил с идеей полной независимости Белоруссии⁵¹. Естественно, что учебник никак не оценивает деятельность белорусских националистов против собственной страны. Ведь они являлись подданными Российской империи, но для решения своих проблем апеллировали к оккупационным властям и рассматривали проекты расчленения страны.

Учебник приводит описание оккупационных порядков: «Германские власти рассматривали Белоруссию как хозяйственно и культурно отсталую часть России со своей этнографической спецификой. У немецкого командования существовала программа колонизации и германизации Белоруссии путём переселения немцев на захваченные земли. На оккупированной территории Беларуси германская военная администрация установила собственные законы, режим грабежа и насилия. Действовала жесткая система различных налогов, штрафов, принудительных работ, проводились реквизиции — принудительное отчуждение имущества и продуктов для обеспечения германской армии. Население в возрасте от 16 до 60 лет платило подушный налог. У людей отбирали продукты питания, лошадей и домашний скот. Немецкие солдаты занимали дома и квартиры мирных жителей. Любая попытка сопротивления жестоко подавлялась, вплоть до смертной казни⁵². В Германию вывозилось трудоспособное население, а также материальные ценности — обо-

⁵¹ Марозава С.В. Указ. соч. С. 133–134; Паноў С.В. Указ. соч. С. 129–130.

⁵² В учебнике 2018 г. это предложение сформулировано следующим образом: «За любую попытку сопротивления ожидало жестокое, вплоть до смерти, наказание» (С. 127).

рудование промышленных предприятий, сельскохозяйственные продукты, животные»⁵³. В школьном образовании началась дерусификация. Немцы запретили обучение на русском языке, в начальной школе ввели обучение на белорусском, но на основе латинской графики. Обязательным стало изучение немецкого языка⁵⁴.

Положение белорусов на неоккупированной территории также оставляло желать лучшего: «Путь беженцев можно было узнать по окружающим его могилам», «власти пытались использовать их как дешевую рабочую силу на возведении военных объектов», положение беженцев в прифронтовой полосе «мало чем отличалось от судьбы военнопленных»⁵⁵.

Экономическая ситуация на неоккупированных территориях описывается как проблемная. В тяжёлом положении оказалось сельское хозяйство, т. к. мобилизация сократила количество рабочих рук, а реквизиции лишали хозяйства лошадей, коров, хлеба и прочего. «Из Белоруссии было вывезено или демонтировано оборудование 1/3 промышленных предприятий. Другие из-за отсутствия сырья, топлива и квалифицированных рабочих закрылись либо резко сократили производство». Началась милитаризация промышленности — на предприятиях, выпускавших военную продукцию, рабочий день не ограничивался, отменялись праздничные и выходные дни. За прекращения работы без разрешения рабочих наказывали. «Широко практиковался низкооплачиваемый труд женщин, подростков, детей». Начался рост цен, срывалось обеспечение населения товарами. «Горожане первыми узнали, что такое голод, спекулятивные цены, очереди»⁵⁶.

Говоря о Февральской революции, авторы пишут «Ситуация в Беларуси и на Западном фронте была связана с ходом событий в России»⁵⁷. Но ведь Белоруссия в то время являлась частью России. А фраза построена таким образом, как будто Белоруссия была каким-то внешним по отношению к остальной стране регионом.

⁵³ В учебнике 2018 г. добавлено «лесное сырьё» (С. 128).

⁵⁴ Марозава С.В. Указ. соч. С. 132–133; Паной С.В. Указ. соч. С. 127–128.

⁵⁵ Марозава С.В. Указ. соч. С. 136–137; Паной С.В. Указ. соч. С. 128.

⁵⁶ Марозава С.В. Указ. соч. С.137–138; Паной С.В. Указ. соч. С. 131–132.

⁵⁷ Марозава С.В. Указ. соч. С.138; Паной С.В. Указ. соч. С. 132.

После Февральской революции активизировались националистические силы. В 2011 г. учебник указывал: «Особенностью политического положения в Белоруссии в условиях двоевластия стало появление третьей силы (кроме Советов и буржуазных органов власти), которая представляла собой белорусское национальное движение»⁵⁸, но говорить о какой-либо силе белорусских националистов не приходится. Например, активный участник революционного движения Вацлав Солский, очень хорошо знающий минские реалии того времени и долгое время на протяжении 1917 г. находившийся в Минске, в своих мемуарах вообще никак не вспоминает белорусских националистов, которые были абсолютно незаметны среди остальных организаций⁵⁹. В учебнике 2018 г. о третьей силе уже логично не упоминается, говорится лишь о том, что их «роль в политической жизни Белоруссии значительно возросла»⁶⁰.

Вторая мировая война и Великая Отечественная как её составная часть изучаются в 10 классе белорусской средней школы. Одним из наиболее идеологических вопросов являются советско-немецкие отношения накануне и в самом начале Второй мировой войны. Учебник по всемирной истории указывает, что в связи с неопределенной позицией Британии и Франции на переговорах с СССР последний «не исключал возможности переговоров с Германией»⁶¹. Учебник по истории Белоруссии утверждает, что Франция и Великобритания, провоцирующие Германию, не оставили СССР выбора, и он начал налаживать отношения с Германией. СССР хотел выиграть время для перевооружения, но Германия смогла получить возможность решать свои проблемы в Европе, не опасаясь СССР⁶².

⁵⁸ Марозава С.В. Указ. соч. С. 141.

⁵⁹ Солский В. 1917 год в Западной области и на Западном фронте. Минск, 2004. 224 с.

⁶⁰ Паной С.В. Указ. соч. С. 135.

⁶¹ Космач Г.А., Кошелев В.С., Краснова М.А. Всемирная история Новейшего времени: 1918–1945 гг.: учеб. пособие для 10-го кл. учреждений общ. сред. образования с рус. яз. обучения / Под ред. Г. А. Космача. Минск, 2012. С. 50.

⁶² Новик Е.К. История Беларуси, 1917–1945 гг.: учеб. пособие для 10-го кл. учреждений общ. сред. образования с рус. яз. обучения; автор метод. аппарата В. В. Гинчук. Минск, 2012. С. 111–112.

Всё же «оценка советско-германского договора до сих пор остается сложной и спорной проблемой. По мнению одних историков, подписание договора было правильным шагом советской стороны, так как СССР получил гарантию ненападения и выиграл необходимое время для подготовки страны и армии к отражению агрессии. Другие ученые отмечают, что пакт Молотова — Риббентропа развязал Гитлеру руки для агрессии на запад. Они считают, что Германия в 1939–1940 гг. не могла воевать на два фронта и не была готова к войне с СССР»⁶³.

Ещё одна проблема 1939 г. — это оценка польского похода Красной Армии. Однако в учебниках как по истории Белоруссии, так и по всемирной истории данный поход трактуется однозначно. Так, авторы учебника всемирной истории пишут: «17 сентября 1939 г. Красная Армия вступила в Западную Беларусь и Западную Украину, начав освободительный поход в интересах белорусского и украинского народов. Советское правительство не объявило Польше войны. Руководство СССР объясняло свое решение тем, что польское государство перестало существовать и что в этой ситуации необходимо взять под защиту население Западной Беларуси и Западной Украины»⁶⁴. Учебник истории Белоруссии описывает ситуацию так: «Несмотря на мужество польских солдат и офицеров, германские войска стремительно двигались в глубь польской территории. Западная Беларусь и Западная Украина оказались под угрозой захвата фашистами. Руководство Германии, начиная военную кампанию, подталкивало Советский Союз быстрее выступить против Польши. СССР должен был занять те территории, которые входили в сферу его интересов, в том числе часть территории коренной Польши вплоть до Варшавы. Гитлеровцы тем самым старались возложить ответственность за развязывание войны и на Советский Союз. Но советское руководство не поддалось на эту провокацию. 15 сентября 1939 г. гитлеровскими войсками был захвачен Белосток, а 18 сентября польская военная группировка “Брест” с боями покинула крепость. 17 сентября 1939 г., когда почти вся территория

⁶³ Космач Г.А. Указ. соч. С. 51.

⁶⁴ Там же. С. 153.

коренной Польши была занята немецкими войсками, польское государство было практически уничтожено, советское руководство отдало приказ войскам Красной Армии перейти советско-польскую границу. Целью этого похода было положить конец угнетению трудящихся Западной Беларуси и Западной Украины и обеспечить им полную безопасность, не допустить их ограбления гитлеровскими захватчиками. Боевых действий между советскими и польскими войсками по всей полосе Белорусского фронта фактически не было. Зафиксированы случаи сопротивления пограничных польских патрулей, а также бои под Кобрином и Сапоцкином. Наиболее сильное сопротивление советским войскам оказали польские военные формирования в Гродно, где в результате боев 20–21 сентября 1939 г. оказалось много убитых и раненых. <...> К 25 сентября 1939 г. Красная Армия освободила Западную Беларусь от польских войск. Большинство населения встречало советских солдат с радостью, цветами, хлебом-солью»⁶⁵.

По факту исчезновения Польши СССР и Германия подписали договор о границе и дружбе. В оценке этого договора учебники диаметрально расходятся в оценках. Если в учебнике всемирной истории сказано, что подписание договора «укрепило геополитические позиции СССР в Европе»⁶⁶, то в учебнике истории Белоруссии указывается: «Договор “О дружбе и границе” в целом и особенно в той части, которая касалась “дружбы” Советского Союза с нацистской Германией, нанес огромный ущерб международному авторитету СССР, дезориентировал антифашистские силы во многих странах в начале Второй мировой войны»⁶⁷.

Описание боевых действий Великой Отечественной войны в учебнике всемирной истории вплетено в описание таких же действий на других военных театрах. То же можно сказать и про описание оккупационных порядков, сопротивления на оккупированных территориях и т. д. Естественно, что в этом учебнике упоминаются и события, происходившие на территории Белоруссии. В частности,

⁶⁵ Новик Е.К. Указ. соч. С. 116.

⁶⁶ Космач Г.А. Указ. соч. С. 153.

⁶⁷ Новик Е.К. Указ. соч. С. 117.

оборонительные бои 1941 г. на территории БССР упомянуты в обоих учебниках⁶⁸. Оба учебника упоминают оборону Брестской крепости, захват немцами Минска и оборону Могилёва. Естественно, что учебник истории Белоруссии сообщает и о других боях в БССР, причём более подробно. В двух вариантах описана и операция по освобождению Белоруссии в 1944 г.⁶⁹ Учебник всемирной истории всё же, как минимум, в одном случае сообщает о мелком (относительно событий войны в целом) факте, произошедшем на территории БССР. Если информация об освобождении первого белорусского населённого пункта — райцентра Комарин — в учебнике истории Белоруссии выглядит естественной⁷⁰, то упоминание об этом же в учебнике по всемирной истории избыточно, поскольку бои за Комарин глобально не повлияли на дальнейшее развитие ситуации. Освобождение Комарина указывается в связке с освобождением Смоленска и Киева⁷¹.

Против оккупантов началась партизанская и подпольная борьба. Об этом упоминают оба учебника, отчасти дублируя друг друга. Так, оба учебника упоминают о белорусских партизанах, подпольщиках, а также об их конкретных операциях, например, о покушении на гауляйтера Вильгельма Кубе⁷².

С началом войны Советский Союз начал эвакуацию промышленности и населения на восток страны. Причём описание эвакуации предприятий и перевода производства на военные рельсы отличается от описания того же процесса в период Первой мировой. В отношении Великой Отечественной пишется не только об эвакуации производства, но и о его налаживании в тылу⁷³. В учебнике истории Белоруссии также говорится об эвакуации промышленности, научных и культурных учреждений⁷⁴, а о трудовом героизме

⁶⁸ Космач Г.А. Указ. соч. С. 160; Новик Е.К. Указ. соч. С. 124–126.

⁶⁹ Космач Г.А. Указ. соч. С. 193; Новик Е.К. Указ. соч. С. 150–154.

⁷⁰ Новик Е.К. Указ. соч. С. 149.

⁷¹ Космач Г.А. Указ. соч. С. 172.

⁷² Космач Г.А. Указ. соч. С. 181; Новик Е.К. Указ. соч. С. 134–149.

⁷³ Космач Г.А. Указ. соч. С. 184.

⁷⁴ Новик Е.К. Указ. соч. С. 123.

в советском тылу упоминается в отдельном небольшом вопросе⁷⁵. Если сравнить описание эвакуации в период Первой мировой и Великой Отечественной войны, то в первом случае авторы не упоминали о развёртывании производства в тылу. Также в отношении Первой мировой войны говорится о милитаризации промышленности⁷⁶, а в отношении Великой Отечественной — о самоотверженном труде в деле обеспечения Красной Армии⁷⁷.

Проблемы, которые испытывали люди во время Великой Отечественной войны, были похожи на те, с которыми население сталкивалось и в Первую мировую — дефицит товаров, уменьшение доходов и т. д. Однако для населения на оккупированной территории в период Великой Отечественной войны были характерны, как пишет учебник «патриотизм, трудолюбие, вера в победу над врагом и надежда на лучшую жизнь после войны», что помогало переносить «тяготы и невзгоды военного лихолетья»⁷⁸. Также интересно сравнить описание того, как народ воспринимал поражения своей армии на фронте. Если в отношении Первой мировой войны указано, что «ура-патриотические (или патриотические, как сказано в учебнике 2018 г. — авт.) настроения вскоре сменились разочарованием»⁷⁹, то в СССР люди не разочаровывались, а «болезненно воспринимали неудачи Красной Армии»⁸⁰. Также учебник отмечает, что «с началом войны весь советский народ поднялся на борьбу с врагом»⁸¹.

Описывая положение на оккупированной территории, авторы учебника всемирной истории говорят об оккупационном режиме на всём пространстве, контролировавшемся вермахтом⁸², а автор истории Белоруссии логично сосредотачивается на белорусских

⁷⁵ Там же. С. 162–163.

⁷⁶ Марозава С.В. Указ. соч. С. 137–138; Паноў С.В. Указ. соч. С. 131–132.

⁷⁷ Новик Е.К. Указ. соч. С. 162.

⁷⁸ Космач Г.А. Указ. соч. С. 187.

⁷⁹ Марозава С.В. Указ. соч. С. 130; Паноў С. В. Указ. соч. С. 125.

⁸⁰ Космач Г.А. Указ. соч. С. 188.

⁸¹ Там же. С. 162.

⁸² Там же. С. 176–178.

реалиях⁸³. Режим гитлеровской оккупации нёс в себе опасности, связанные с идеологией нацизма, что вылилось в массовое уничтожение мирного населения. Учебник истории Белоруссии напоминает о судьбах мирных граждан и военнопленных, заключенных в концлагеря; евреев, находившихся в гетто; жителей Хатыни и других белорусских деревень⁸⁴. Частично описание положения белорусского населения на оккупированных территориях в 1941–1944 гг. совпадает с описанием положения населения в период оккупации Первой мировой войны — наложение немцами на гражданское население штрафов и установления налогов, реквизиции, грабежи, занятие немецкими военными домов мирного населения, принудительные работы, вывоз в Германию ценностей, а также населения⁸⁵. В учебнике истории Белоруссии, помимо указания вышеописанных проблем, рассказывается, что «экономическое угнетение сопровождалось духовным». В системе школьного образования, действовавшей на оккупированной территории, учебный процесс имел прогерманскую и профашистскую направленность. В классе должен был висеть портрет А. Гитлера. Учителю, входящему в класс, необходимо было приветствовать учащихся поднятой правой рукой с возгласом «Хайль Гитлер!» или «Жыве Беларусь!». Ученики должны были так же отвечать учителю. Перед началом урока проводились беседы о биографии Гитлера и его соратников, о жизни народов в Новой Европе, победах вермахта. На уроках природоведения учащиеся должны были усвоить темы «Понятие о расах», «Характеристика рас», «Арийская раса как высшая культурная и цивилизационная раса человечества», на уроках истории — темы «Беларусь и Германия», «Беларусь в строительстве Новой Европы», «Жизнь Адольфа Гитлера» и др. С конца 1941/1942 учебного года начал вводиться латинский алфавит. В. Кубе предупреждал: «Любое большевистское влияние, исходящее из школы, будет караться смертью». Упоминается и о том, что «немцы даже издали приказ, чтобы артисты

⁸³ Новик Е.К. Указ. соч. С. 127–130.

⁸⁴ Там же. С. 129–130.

⁸⁵ Марозава С.В. Указ. соч. С. 132–133; Паноў С.В. Указ. соч. С. 127–128; Новик Е.К. Указ. соч. С. 128, 130.

Минского драматического театра сдали экзамен по белорусскому языку, а также выучили немецкий гимн, марши, стихи, посвященные А. Гитлеру»⁸⁶. На фоне подобного описания экономического и духовного угнетения совершенно однозначно оцениваются те, кто сотрудничал с оккупантами. Как поясняет учебник, «в народе коллаборационистов называли предателями, гитлеровскими приспешниками. Главной их целью было создание с помощью немцев “самостоятельной Беларусь” под эгидой гитлеровской Германии. В качестве символов белорусские коллаборационисты использовали исторический герб “Погоня” и бело-красно-белый флаг, приветствовали друг друга возгласом “Жыве Беларусь!” с выбрасыванием по-фашистски руки вперед»⁸⁷. Это описание сторонников белорусского национализма разительно отличается от описания таких же сторонников белорусского национализма, но в период Первой мировой войны. Получается, что белорусская коллаборация времён Первой мировой войны являлась белорусским национальным движением, а белорусская коллаборация времён Второй мировой — предателями. Из чего следует, что сотрудничество с немецкими оккупантами в разные годы первой половины XX в. оценивается различно.

В учебнике истории Белоруссии содержится параграф «Вклад белорусского народа в победу над нацистской Германией»⁸⁸. В нём описана деятельность и подвиги уроженцев Белоруссии (как на территории СССР, так и за рубежом), направленная на участие в сопротивлении Германии.

Анализируя три войны, события которых протекали в том числе и на территории Белоруссии, можно заметить, что лишь Великая Отечественная война рассматривается как «своя». Остальные представляются «не своими»⁸⁹. Белорусская национальная героика во многом сформирована именно на основе памяти о Великой

⁸⁶ Новик Е.К. Указ. соч. С. 128–129.

⁸⁷ Там же. С. 130.

⁸⁸ Там же. С. 157–164.

⁸⁹ Подробнее о «своих» и «не своих» войнах, а также о других способах национализации истории см.: Гронский А.Д. Методы национализации белорусской истории // Русский сборник: исследования по истории России / Ред.-сост.

Отечественной войне. Попытки формирования героики на более отдалённых примерах — войнах Великого княжества Литовского, представляемого как белорусское государство, имеют потенциал лишь для носителей определённой идеологии. Память о последней войне до сих пор актуальна. Отечественная война 1812 г. в советской Белоруссии также имела героический потенциал. Как минимум, крестьянский отряд села Жарцы, который успешно действовал в 1812 г., подавался как пример партизанского прошлого. Но по причине того, что после распада СССР в Белоруссии поменялось отношение к прошлому, своими государствами стали рассматриваться Великое княжество Литовское и Речь Посполитая. Разделы Речи Посполитой и включение её восточных земель в состав Российской империи представлялись как ликвидация не польского, а своего, белорусского государства. Соответственно, антироссийская активность польской шляхты, проживавшей в период наполеоновских войн на территориях, «от Польши возвращённых», воспринималась как белорусская активность. В 1990-е гг. белорусская пропаганда «присвоила» все польские выступления против Российской империи, объявив их борьбой белорусского народа. Белорусскими стали польские восстания 1794 г., 1830–1831 гг., 1863–1864 гг., а также участие польской шляхты на стороне Наполеона в событиях 1812 г. Стремление выдать польскую активность за белорусскую породило мнение о якобы разделении белорусского общества на сторонников и противников Наполеона. Белорусского общества в то время не существовало. Крестьяне очень слабо представляли, что такая этническая идентичность, а шляхта имела польское самосознание и поддерживала Наполеона именно в качестве поляков. Проблема Первой мировой войны связана с тем, что белорусские националисты, которые начали формировать первые более-менее связные представления о белорусскости, т. е. являлись «будителями» — конструкторами национального сознания, в своём большинстве оказались сторонниками коллаборации. Их белорусская ориентация оказалась идеологически важнее патриотизма. Признавая героические

О. Р. Айрапетов, М. Йованович, М. А. Колеров, Б. Меннинг, П. Чейсти. Т. XII. М.: Издательский дом «Регnum», 2012. С. 345–367.

подвиги солдат русской армии как в Отечественную войну 1812 г., так и в Первую мировую войну, авторы учебников формируют представление о том, что русская армия была для тогдашнего населения Белоруссии внешней силой, хотя белорусские земли находились в это время в составе России и с них, как и со многих других территорий империи, в русскую армию набирались рекрутты. Желание найти белорусскую борьбу против России в XIX – начале XX в. не даёт возможности рассматривать Отечественную войну 1812 г. и Первую мировую войну как «свои», в которых уроженцы белорусских губерний воевали за собственное Отечество.

A. M. Ермаков

История Первой мировой войны в современных школьных учебниках ФРГ

Аннотация: В статье рассматриваются этапы эволюции исторической памяти о Первой мировой войне в Федеративной Республике Германии, освещение в современных германских школьных учебниках причин войны, военных действий, дипломатической истории 1914–1918 гг. Проанализированы представленные в учебниках концепции ответственности великих держав за развязывание войны, итогов войны и исторической памяти о Первой мировой войне. Исследованы авторские нарративы, текстовые и визуальные источники, применяющиеся при изучении истории Первой мировой войны в школьном образовании ФРГ. Установлены убеждения и ценности, которые формируются у школьников при изучении истории войны 1914–1918 гг.

Ключевые слова: Первая мировая война, историческая память, школьный учебник истории

«Мировые войны являются глобальными событиями, а память о них — национальный феномен, который с течением времени не раз менялся вследствие смены политических систем и общественных переломов», — пишет немецкий историк Зёнке Найтцель¹. Действительно, окончание Первой мировой войны в Великобритании, Франции, Бельгии, США, Канаде, Южной Африке, Австралии и Новой Зеландии отмечают как годовщину или праздник; в Польше 11 ноября объявлен Днем независимости; в Российской Федерации, Австрии и Японии с завершением Первой мировой войны не связаны никакие памятные даты.

Ермаков Александр Михайлович — д. и. н., проректор Ярославского государственного педагогического университета.

¹ Zeitalter der Weltkriege // Informationen zur politischen Bildung. 2014. Nr. 1. S. 69.

В Германии политика памяти и сама память о войне 1914–1918 гг. не раз претерпевали изменения. В первые послевоенные годы воспоминания о ней вытеснялись из общественного дискурса, с середины 1920-х гг. войну стали прославлять, павших чествовали как мучеников, а в последние годы Веймарской республики — как героев. С 1925 г. в Германии в феврале-марте вспоминали о павших в Первой мировой войне, отмечая День народной скорби, не входивший в календарь государственных торжеств. Однако часть немцев относилась к войне иначе, как показал роман Ремарка «На Западном фронте без перемен». Германские правые подвергли роман нападкам, потому что Ремарк не считал военный опыт и фронтовое товарищество проявлениями героической борьбы за родину. В Третьем рейхе Первая мировая война преподносилась как жертвенный путь, приведший к духовному и нравственному возрождению немецкого народа, апогеем которого стал национал-социализм. День народной скорби в 1934 г. был преобразован в государственный праздник День памяти героев, приходившийся сначала на второе воскресенье Великого поста², а потом перенесенный на 16 марта, связанное уже не с церковными праздниками, а с восстановлением в Германии всеобщей воинской повинности³. С 1952 г. в середине ноября (второе предрождественское воскресенье) в ФРГ отмечают День народной скорби, вспоминая о жертвах насилия и войн, в том числе Первой мировой войны.

В общественном сознании Федеративной Республики память о Первой мировой войне вытеснена на задний план вниманием к ее последствиям: Ноябрьской революции, неудачному опыту Веймарской республики, Второй мировой войне, нацистским преступлениям и расколу Германии. По мнению президента фонда Германского исторического музея Александра Кoxа, Первая мировая война «была исходным пунктом развития, которое в Германии обрело свое временное завершение лишь с воссоединением страны в 1990 г. ... На память о Первой мировой войне в общественном сознании нашей страны наложил сильный отпечаток опыт Второй

² Reichsgesetzblatt 1934. Teil I. S. 129.

³ Reichsgesetzblatt 1939. Teil I. S. 322.

мировой войны»⁴. В исторической памяти граждан ФРГ Первая мировая война является событием, которое «проложило путь» в XX в. не только Германии, но и всему миру, была «исторической катастрофой», «первой современной войной», «войной народов», «тотальной войной». Такое видение разделяют и немецкие историки, с начала 1990-х гг. при изучении Первой мировой войны они делают акцент на ее социальной и культурной истории, истории ментальностей⁵.

Национальная память немцев о Первой мировой войне воспроизводится, в том числе, через школьные учебники. В ФРГ вопросы образования входят в компетенцию федеральных земель, поэтому учебные программы и правила, длительность обучения в разных землях различаются. Полный курс среднего образования в ФРГ охватывает 13 лет и состоит из трех ступеней. Первая (начальная) ступень включает 1–4 классы начальной школы, средняя (вторая) ступень I – 5–10 классы основной школы, реальной школы или 5–9 классы гимназии, старшая (третья) ступень II – 10–12 или 10–13 классы гимназий. В каждой федеральной земле используются собственные школьные учебники истории, что обуславливает некоторые различия в их структуре и фактическом материале. Однако земельные министры по делам культов, зачастую ведающие вопросами культуры и просвещения, обеспечивают принципиальное единство содержания школьного исторического образования. История Первой мировой войны включена в программы всех типов учебных заведений средней и старшей ступени во всех федеральных землях.

Приводимый ниже анализ основан на изучении школьных учебников для средней и старшей ступени, изданных в середине 1990-х – 2017 гг., то есть после воссоединения Германии. Структура материала в немецких учебниках отвечает цели обучения истории – побудить учащихся к формированию собственных

⁴ Koch A. Vorwort // Der Erste Weltkrieg 1914–1918. Begleitheft zur Dauerausstellung Deutsche Geschichte in Bildern und Zeugnissen. Berlin, 2013. S. 2.

⁵ Neitzel S. Weltkrieg und Revolution 1914–1918/19. 2. Aufl. Berlin, 2011. S. 11.

аргументированных представлений о прошлом, активному конструированию прошлого. Авторский нарратив обычно занимает не более половины объема каждого параграфа, а порой составляет лишь 20 %. Остальное содержание включает вопросы, задания и обширный комплекс источников, среди которых значительное место отводится визуальным источникам, особенно карикатурам, плакатам, репродукциям художественных полотен. Многие задания связаны с самостоятельным поиском информации в архивах, муниципальных органах, Интернете и периодических изданиях, посещением выставок и музеев, интервьюированием или анкетированием современников событий, поиском исторических объектов близ своего местожительства.

В школьном курсе истории Первая мировая война реже завершает эпоху Нового времени («От абсолютизма до конца Первой мировой войны», «От эпохи просвещения до конца Первой мировой войны»), чаще же является началом нынешнего этапа истории человечества («От Первой мировой войны до наших дней»). Война 1914–1918 гг. включается в контекст германской или всемирной истории. Наряду с ней рассматриваются промышленная революция, образование Германской империи, империализм, история России от Великих реформ до краха СССР, история США, Германии в 1871–1945 гг., ГДР, ФРГ, мировой экономический кризис 1929–1933 гг., «холодная война», история Африки после Второй мировой войны, Китая, европейской интеграции. Первая мировая война либо выделяется в отдельную главу, либо является частью главы, например, «Империализм и Первая мировая война» или «Германия в 1914–1930 гг.: война, революция, республика». Как правило, войне отводится два-три параграфа, материал которых позволяет учащимся решить четыре проблемы: установить причины и виновников войны, определить цену войны, подвести итоги войны и уяснить ее последствия, выделить основные черты исторической памяти о войне.

Для решения первой проблемы предназначен авторский нарратив, включающий сведения о складывании двух противоборствующих блоков; балканских войнах 1912–1913 гг.; июльском кризисе 1914 г.; целях великих держав. Авторы учебников убеждены в том,

что значительную роль в развязывании Первой мировой войны сыграли изменения в западном обществе, вызванные индустриализацией. Даже в Германской, Российской и Австро-Венгерской империях, где ведущие позиции в политике и армии по-прежнему занимали старые, дворянские элиты, возросла роль предпринимателей, нового среднего слоя и организованного рабочего класса, которые доминировали в партийном ландшафте. Растущее население было моложе как никогда, все громче раздавались требования политических реформ. Все более агрессивным становился национализм, испытавший сильное влияние социал-дарвинизма. Население и правящие элиты были напуганы покушениями и восстаниями, которые с конца XIX в. устраивали анархисты, социалисты и националисты⁶.

Продолжением авторского текста служат официальные документы, воспоминания политических деятелей, плакаты и карикатуры. В завершение ученикам предлагаются фрагменты из двух-трех работ историков, представляющие разные ответы на вопрос о виновниках войны. Если суммировать встречающиеся в учебниках мнения историков, их спектр окажется очень широким: «неожиданное погружение» в войну («лунатики»), сознательное планирование Германией войны за мировое господство, равная ответственность великих держав («азартные игроки»), большая ответственность Германии по сравнению с другими великими державами, превентивном характере войны со стороны Германской империи. Во всех использованных для подготовки настоящей статьи учебниках содержался тезис о планировании Германией войны за мировое господство, обоснованный, по выбору авторов, фрагментами книги Фрица Фишера «Рывок к мировому господству» (1961) или других его произведений, или выдержками из монографии сторонника Фишера Имануэля Гайса «Германский рейх и Первая мировая война» (1980). В качестве альтернативного мнения школьникам в 1990-е гг. предлагались отрывки из работ Карла Дитриха Эрдмана «Развязала ли Германия и Первую мировую войну?» (1985), Джеймса Джолла «Истории Первой мировой войны» (1984), Эгмонта Цехлина, Вольфганга

⁶ Brabänder M. Geschichte und Geschehen. Qualifikationsphase. Ausgabe Hessen Gymnasium ab 2017. Stuttgart, 2017. S. 132.

Моммзена, Томаса Ниппердея⁷. В учебнике 2017 г. издания оппонентами Фишера становятся австралийский историк Кристофер Кларк, автор книги «Лунатики. Как Европа втянулась в Первую мировую войну» (2012) и немецкий исследователь Герхард Хенке-Бокшатц, написавший очередную краткую историю войны (2014). Споры историков удачно проиллюстрированы карикатурой Джона Маккатчена «Преступление века — кто его совершил?» (1914)⁸.

Чтобы подвести учеников к ответу на вопрос о том, во имя чего погибли миллионы людей и миллионы были обречены на голод и нищету, авторы учебников констатируют, что уже осенью 1914 г. многим политикам и военачальникам было ясно: война не закончится через несколько месяцев, а продлится до полного истощения одной из сторон, будет стоить множеству людей лишений, страданий и жертв. При этом ни одно правительство не знало, что именно оно желает получить в результате победы. Цели войны определялись постепенно под влиянием политических, экономических и военных элит, а также националистических организаций. Притязания власть имущих нарастили по мере того, как требовалось найти новые оправдания огромным жертвам⁹. Фрагмент статьи немецкого историка Ганса-Ульриха Велера «Первая тотальная война. Из-за чего погибла Германская империя и что из этого получилось» (1998) содержит информацию о том, что военные прибыли германских монополий поднялись на астрономическую высоту, и в 1917 г. доходы шестнадцати предприятий металлоиндустрии и горнодобывающей промышленности выросли на 800 %. В это же время уровень жизни населения упал настолько, что потребление калорий не достигало даже 1/3 нормального уровня¹⁰.

⁷ Bergmann K. Geschichte und Geschehen. Geschichtliches Unterrichtswerk für die Sekundarstufe I. Thüringen. Leipzig, Stuttgart, Düsseldorf, 1997. S. 772; Lendzian H.-J., Schörken R. Rückspiegel. Bd. 4. Vom Ersten Weltkrieg bis zur Gegenwart. Ausgabe Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf, 1998. S. 20–21.

⁸ Brabänder M. Geschichte und Geschehen. Qualifikationsphase. Ausgabe Hessen Gymnasium ab 2017. Stuttgart, 2017. S. 137–138.

⁹ Ibid. S. 140.

¹⁰ Wehler H.-U. Der erste totale Krieg. Woran das deutsche Kaiserreich zugrunde ging - und was daraus folgte // Zeit-online. 1998. 20 Aug. [Электронный]

Для определения цены войны ученики анализируют изменения в настроениях населения воюющих держав по мере ее продолжения, фронтовой опыт солдат, положение гражданского населения, бедствия, жертвы и разрушения, вызванные войной. Эти страницы учебника насыщены источниками, исходящими от простых людей, и школьники воспринимают войну «снизу», через опыт обычного человека. Фотографии добровольцев показывают эйфорию, охватившую население воюющих держав в августе 1914 г., а плакаты этого периода отражают иллюзорную надежду политических элит и широких общественных слоев на скоротечность и необременительность войны. Об этом же свидетельствуют цитируемые в учебниках письма с фронта. Дальнейшее изучение источников подводит учащихся к осознанию масштабов лишений и бедствий, которые принесла война народам всех стран-участниц. В одном из учебников приводятся школьное сочинение, написанное в 1915 г., сравнительная таблица норм продовольственного снабжения в 1913 и 1918 гг., фотоснимок, запечатлевший обучение ходьбе солдат, потерявших одну ногу. Ученикам предлагается взвесить 18 г. мяса и 8 г. жира (именно столько полагалось одному немцу в день в 1918 г.), выяснить, какие продукты полностью исчезли из рациона и чем люди пытались их заменить. «Что означает для многодетной семьи потерять на войне отца? Что означает для ремесленника остаться с одной ногой?» — спрашивают авторы у школьников¹¹.

Итоги войны выражаются в огромных человеческих жертвах (цифры в разных учебниках разнятся, а в некоторых не приводятся вовсе), нерешенности проблем, породивших войну, распаде четырех европейских империй. Последствиями войны стали, с одной стороны, нарастание левого радикализма, который в Германии проявился в расколе Социал-демократической партии Германии (1917), с другой стороны, в росте национализма и правого радикализма. Представлявшая крайних националистов Отечественная

ресурс]: режим доступа: https://www.zeit.de/1998/35/Der_erste_totale_Krieg (дата обращения: 08.10.2018).

¹¹ Askani B., Wagener E. Anno 3. Bd. 3. Von der Französischen Revolution bis zum Ersten Weltkrieg. Ausgabe Sachsen. Braunschweig, 1996. S. 254–255.

партия (1917) стала мостиком в политику для многих крупных нацистских функционеров. Ноябрьская революция дала выход давно назревшим противоречиям, но подавляющее большинство немцев отказывалось смириться с поражением, «Версальской системой», reparациями и республикой. «Первая мировая война — длинная тень падает на Веймар» — называется параграф в одном из учебников для старшеклассников¹². Прошло немного времени, и нацисты начали новую мировую войну, которая должна была исправить результаты предыдущей¹³.

От учащихся требуется определить место Первой мировой войны в исторической памяти современного немецкого общества, нередко — сравнить отношение к войне и память о ней в ФРГ, Франции, Бельгии, Великобритании. В качестве источников авторы выбирают фотографии или рисунки солдатских кладбищ (часто — кладбище под Верденом и надгробный памятник у могилы Петера Кольвица на солдатском кладбище в Бельгии), триптих Отто Дикса «Война» (1929–1932) и его картину «Фландрия» (1934–1936). Такие источники, как фотоснимок Франсуа Миттерана и Гельмута Коля в Вердене 22 сентября 1984 г., стимулируют размышления учащихся о долгом и непростом пути бывших противников к примирению.

Изучение истории Первой мировой войны используется для обучения школьников основам работы с памятниками. В одном из учебников старшеклассникам дается задание разыскать в окрестностях памятники, посвященные павшим на войне, и проанализировать их¹⁴. В другом учебнике, предназначенном для средней ступени, глава о Первой мировой войне завершается параграфом «Военные памятники — предостережение для будущего или прославление прошлого?». Ученикам поясняется, что памятники являются информа-

¹² Wir machen Geschichte. Bd. 4. Vom Ende des Ersten Weltkrieges bis zur Gegenwart / Hinrichs E., Müller B., Stehling J. (Hrsg.). Frankfurt am Main, 1998. S. 52–53.

¹³ Brabänder M. Geschichte und Geschehen. Qualifikationsphase. Ausgabe Hessen Gymnasium ab 2017. S. 146.

¹⁴ Wir machen Geschichte. Bd. 4. Vom Ende des Ersten Weltkrieges bis zur Gegenwart / Hinrichs E., Müller B., Stehling J. (Hrsg.). Frankfurt am Main: Verlag Moritz Diesterweg, 1998. S. 53.

тивным историческим источником. Скульптуры, надписи, торжества по поводу открытия или в дни поминовения «являются зеркалом отношения людей к своей истории». Наконец, памятники позволяют узнать, какое отношение к тому или иному событию стремились сформировать их создатели или заказчики. Школьникам объясняется методика извлечения исторической информации при работе с памятниками. На трех примерах учащимся показаны разные варианты отношения к историческому прошлому: на памятнике павшим в Хидельхайме в 1981 г. появились антивоенные и антифашистские надписи, что вызвало возмущение многих жителей; памятник жертвам войны во Франкфурте-на-Майне, открытый в 1920 г. и изображающий боль матери-Германии, чудом уцелел при нацистах; памятник «павшим героям» в Виндсбахе во времена Третьего рейха использовался для проведения нацистских торжеств¹⁵.

Старшеклассникам даются задания на сравнение исторической памяти о войне в ФРГ, Великобритании и Бельгии. Источниками информации служат отрывок из книги британского историка Найла Фергюсона «Неправильная война» (1998), стихотворение канадского офицера Джона Маккрея «На полях Фландрии» (1915) и статья немецкой журналистки Изабель Гуцман об открытии в Бельгии музея, посвященного сражению на Ипре (2012). Ученикам рекомендуют создать в одной из социальных сетей интернет-проект, который помог бы им узнать мнение о войне своих ровесников в других европейских странах, советуют побеседовать с родителями, бабушками и дедушками, позвонить в городскую администрацию, местный архив или историческое общество. Желаемым результатом группового проекта является папка с материалами по теме «Военные памятники, солдатские кладбища, музеи и другие формы памяти о Первой мировой войне в нашей местности».

Концепция Первой мировой войны, представленная в школьных учебниках ФРГ, обуславливает их содержательные отличия от российских учебников. Например, о ходе военных действий немецким школьникам сообщается очень кратко и обобщенно.

¹⁵ Bergmann K. Geschichte und Geschehen. Geschichtliches Unterrichtswerk für die Sekundarstufe I. Thüringenig; Stuttgart; Düsseldorf, 1997. S. 782–783.

В частности, о войне на Западном фронте в одном из учебников сказано лишь следующее: «Казалось, что первые бои на Западе и на Востоке подтвердили широко распространенное мнение, в соответствии с которым эта война продлится недолго. В течение нескольких недель германские войска через Бельгию продвинулись почти до самого Парижа. Только здесь английские и французские армии смогли остановить немецкое наступление. В течение следующих четырех лет благодаря системе окопов и колючей проволоки война застыла между бельгийским побережьем Северного моря и швейцарской границей. Количество жертв этих бессмысленных позиционных сражений было огромным. Так, только за несколько месяцев непрерывных боев за крепость Верден отдали свои жизни 360 тысяч французских и 335 тысяч немецких солдат». Фрагмент текста о военных действиях на Восточном фронте еще короче и сообщает о том, что после первых поражений немецкой армии удалось оттеснить русские войска, а после крушения монархии в России Германия в 1918 г. смогла заключить Брест-Литовский договор, по которому Россия «потеряла многие западные районы»¹⁶.

Далеко не в каждом учебнике встречается привычный для российского преподавателя материал о первом применении танков, газовой атаке на Ипре, потоплении «Лузитании» в ходе германской подводной войны. Однако немецкие школьники узнают о том, что мировая война 1914–1918 гг. — первая «современная», «тотальная» война, характеристиками которой являются совершенствование изобретенных ранее видов оружия (пулеметы, артиллерия) и появление новых (танки, авиация, подводные лодки, ядовитые газы); соперничество экономик («битва ресурсов»); подчинение целям ведения войны всей экономики и всего общества; вовлечение в войну всего населения, в том числе в тылу («война народов»); обострение национализма, доходящее до геноцида (геноцид армян); массовая гибель людей на фронте и в тылу.

Наконец, от российских школьных учебников авторские тексты учебников ФРГ отличаются небольшим количеством персонажей.

¹⁶ Bergmann K. Geschichte und Geschehen. Geschichtliches Unterrichtswerk für die Sekundarstufe I. S. 773.

В них непременно есть имена Гаврило Принципа и Франца Фердинанда, нередко встречаются Альфред фон Шлиффен и Гельмут фон Мольтке. Остальные действующие лица — от монархов, политиков и военачальников до школьников, студентов, домохозяек, работниц и солдат — это авторы официальных документов, дневников, писем и воспоминаний, фрагменты которых помещены в соответствующем параграфе.

Проведенный анализ школьных учебников ФРГ показывает, что их содержание соответствует доминирующему в немецком обществе взгляду на Первую мировую войну как «историческую катастрофу», следствиями которой были Ноябрьская революция, нацизм и Вторая мировая война. История Первой мировой войны является одной из важных составляющих содержания учебников по истории для школ ФРГ средней и старшей ступени. Учебный материал решает задачи оказания помощи учащимся в овладении определенной суммой знаний и в становлении их как граждан современного правового и демократического государства.

Активному включению школьников в процесс осмыслиения исторического места Первой мировой войны способствуют решение учебных проблем, поставленных авторами учебников, совокупность формируемых исторических понятий и акцент учебных материалов на человеке, его повседневной жизни, идеалах, ценностях, мотивах его поведения в условиях войны. Содержание глав, освещающих историю войны, отражает современную научную картину. Школьники конструируют собственный образ войны на основе многочисленных и разнообразных источников, а также фрагментов исторических произведений.

Изучение истории Первой мировой войны в школьном образовании ФРГ призвано сформировать у обучающихся понимание того, что войны не являются оптимальным способом разрешения межгосударственных противоречий, что вызванные войной людские потери, страдания и лишения ни в коей мере не компенсируются победой над противниками. Немецким школьникам на примере Первой мировой войны показывают отрицательные стороны национализма, ксенофобии, пренебрежительного отношения к интересам других народов и государств.

И. В. Грибан

Вторая мировая война на страницах школьных учебников истории: опыт ФРГ

Аннотация: Учебники истории являются важнейшим источником формирования представлений о прошлом: они не только оказывают влияние на отношение к истории своей страны и других государств, оценку тех или иных событий и персонажей, но и во многом предопределяют интерпретацию современных проблем, имеющих исторические истоки. Авторы школьных учебников истории всегда сталкиваются с непростой задачей создания такого пособия, которое отвечало бы методологическим установкам, целям исторического образования в конкретный период времени, идеологическому курсу руководства страны и при этом отражало достижения исторической науки. Статья посвящена проблеме интерпретации и освещения событий Второй мировой войны на страницах школьных учебников истории ФРГ. На основе анализа 4 пособий для различных ступеней обучения и типов образовательных учреждений, используемых в школах земли Баден-Вюртемберг, автор делает выводы об особенностях преподавания истории Второй мировой войны как одного из ключевых направлений «политики памяти», реализуемой в современной Германии.

Ключевые слова: историография Второй мировой войны, историческая память, историческая политика, политика памяти, «места памяти», происхождение Второй мировой войны, советско-германские отношения 1939–1941 гг., пакт Молотова-Риббентропа.

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

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

Вторая мировая война решающим образом изменила не только облик всего мира, но и мышление людей. Никогда за всю историю человечество не несло таких тяжелых людских и материальных потерь и не испытывало таких нравственных и физических страданий, как в эту войну. Вторая мировая поделила мир на «черное» и «белое» и на долгие годы определила основные черты международного политического устройства.

Причины, вследствие которых разразился самый кровопролитный конфликт XX в., традиционно находились в центре внимания зарубежных и отечественных исследователей, неоднократно становясь предметом исторических и общественных дискуссий. Особенно часто это происходило в Германии — стране, в которой появился уникальный по своей сути и значению для историографии термин «*Vergangenheitsbewältigung*» («преодоление прошлого»)¹. Общественность и наука ФРГ прошли сложный путь осмысливания прошлого: от стремления «вытеснить» из памяти, забыть неприятные воспоминания, доминирующие в конце 1940-х — 1950-х гг., до признания вины немцев и осознания того, что необходимо реалистично оценить прошлое, чтобы не допустить повторения трагических событий в будущем². Одним из важнейших инструментов политики памяти в современной Германии является школьное историческое образование. В связи с этим вызывает безусловный интерес подход германских историков к освещению проблеме происхождения Второй мировой войны на страницах школьных учебников истории.

Необходимо отметить, что в каждой из 16 земель ФРГ действует свой собственный закон об образовании, вследствие чего возникают

¹ *Vergangenheitsbewältigung 1945 und 1989: ein unmöglich Vergleich? Eine Diskussion.* Berlin, 1994. 216 s.; *Fischer T., Lorenz M.N. Lexikon der „Vergangenheitsbewältigung“ in Deutschland. Debatten- und Diskursgeschichte des Nationalsozialismus nach 1945.* Bielefeld, 2015. 494 s.

² См., например: *Грибан И.В.* Учебник по истории как основа для межкультурного диалога: анализ франко-германского опыта // Политическая коммуникация. Материалы Международной научной конференции. Екатеринбург, 2013. С. 97–101; *Грибан И.В.* «Фюрер в каждом из нас»: образ А. Гитлера и «преодоление прошлого» в современной Германии // Проблемы истории, филологии, культуры. 2016. № 3. С. 158–166.

различия как в содержании, так и в методиках обучения. Согласно принятой в Германии системе, общее образование делится на ступени (*Schulstufen*), а именно: *Primarstufe* – начальная, или первая ступень; *Sekundarstufe I* – средняя ступень; *Sekundarstufe II* – старшая ступень. Первой ступени отвечает начальная школа (*Grundschule*), вторая ступень включает в себя либо основную школу (*Hauptschule*), либо реальную школу (*Realschule*), либо гимназию (*Gymnasium*). В настоящее время в ряде федеральных земель реализуется реформа образования, цель которой – изменить существующую систему трех типов школ. Так, в Баден-Вюртемберге осуществляется постепенный переход от основной школы (*Hauptschule*) к профориентированной школе (*Werkrealschule*)³.

Для анализа нами были выбраны 4 пособия для различных ступеней обучения и типов образовательных учреждений, используемых в школах земли Баден-Вюртемберг Федеративной Республики Германия:

- 1) Время истории: учебное пособие для учащихся 9 класса гимназий⁴;
- 2) История и события: учебное пособие для 9 класса гимназий⁵.
- 3) История. Вызов новейшего времени: учебное пособие для учащихся 12 класса гимназий⁶.
- 4) Мир. Время. Общество: учебное пособие для 9 класса общеобразовательной школы (*Hauptschule* или *Werkrealschule*)⁷.

Согласно стандарту по истории федеральной земли Баден-Вюртемберг, ученики 9-х классов должны овладеть следующим набором

³ Weiterentwicklung der Hauptschule zur Werkrealschule // Spektrum Schule. Baden-Württemberg, 2009. S. 12–14.

⁴ Zeit für Geschichte: Geschichtliches Unterrichtswerk für Gymnasien. Band 4: Von der Weimarer Republik bis zur Gegenwart. Braunschweig: Schroedel Verlag, 2007. 288 s.

⁵ Geschichte und Geschehen 4. Sekundarstufe I. Stuttgart, Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlage, 2006. 288 s.

⁶ Geschichte 12. Herausforderung der Moderne. Hannover: Schroedel Verlag, 2002. 400 s.

⁷ Terra. WGZ 5. Welt. Zeit. Gesellschaft: Ausgabe für Hauptschulen in Baden-Württemberg. Stuttgart, Leipzig: Ernst Klett Verlag, 2007. 259 s.

компетенций: комментировать важнейшие элементы национал-социалистической идеологии; определять мероприятия, направленные на приобщение к господствующей идеологии (преимущественно в локальной и региональной сферах) как признак тоталитарной власти и осознавать степень их влияния на повседневную жизнь людей; воспринимать эти явления во взаимосвязи и видеть их результаты; описывать судьбы людей, подвергшихся преследованиям по политическим и расовым мотивам до и во время Второй мировой войны и соотносить это с национал-социалистической идеологией; знать и оценивать формы признания и сопротивления населения нацистскому режиму; осознавать историческую ответственность за национал-социалистическое прошлое⁸.

Что касается фактологического материала, то обязательными для усвоения являются 5 дат: 30.01.1933 г. — «передача власти» (приход к власти Гитлера), 9.11.1938 г. — «ноябрьский погром» (в российской историографии это событие чаще называют «хрустальной ночью»), 1.09.1939 г. — «нападение на Польшу», 20.07.1944 г. — покушение на Гитлера, 8.05.1945 г. — «безоговорочная капитуляция». Помимо этого, ученики должны знать следующие термины: SS-Staat (государство СС), антисемитизм, расовая теория, Холокост, политика завоевания жизненного пространства, концентрационный лагерь. Требования стандарта определяют структуру учебных пособий и логику изложения материала.

При работе с учебным пособием «Время истории» Вторая мировая война изучается в рамках темы «12 лет национал-социализма — диктатура, война и геноцид». Всего на эту тему отведено 17 учебных часов. Непосредственно войне посвящены 2 параграфа: «Путь во Вторую мировую войну» и «Вторая мировая война». Отдельные параграфы посвящены геноциду евреев, движению Сопротивления и обращению с прошлым⁹.

⁸ Stoffverteilungsvorschlag Bildungsstandards 8 mit “Zeit für Geschichte” Ausgabe G8 Bd. 4 im 9. Schuljahr. [Электронный ресурс]: режим доступа: http://schroedel.de/zeit_fuer_geschichte (дата обращения: 15.10.2018).

⁹ Zeit für Geschichte: Geschichtliches Unterrichtswerk für Gymnasien. Band 4: Von der Weimarer Republik bis zur Gegenwart. Braunschweig: Schroedel Verlag, 2007. 288 s.

Интересно соотношение основного и дополнительного текста в учебном пособии: 50/50. Вся важная информация представлена предельно сжато и структурированно, текст делится на части с отдельными подзаголовками (например, «Нападение на Польшу», «Развязывание войны», «Распространение войны», «Воздушная война», «Политика тотальной войны», «Принудительные работы», «Поражение Германии»). В основном тексте изложены факты и практически отсутствуют цифры. Задача дополнительного текста — проиллюстрировать все те подпункты, которые выделены в основном тексте. Например, политика тотальной войны раскрывается посредством цитирования отрывков из речи Геббельса от 18 февраля 1943 г. под общим названием «Вы хотите тотальной войны?». Информация о бомбардировках подтверждается отрывками из дневника гамбургской школьницы Лизы С. Для того, чтобы передать, какие страдания выпали на долю советского народа, приведены воспоминания учительницы, чудом выжившей после массового расстрела в д. Шамово в 1942 г. Таким образом, большая часть текстов ориентирована на эмоциональное восприятие, призвана вызвать сочувствие, сопереживание с жертвами войны и одновременно отвращение к нацистскому режиму¹⁰.

Большое внимание уделено внетекстовому компоненту: в учебнике много иллюстраций, графиков, схем. Пояснительный текст к иллюстрациям также эмоционально окрашен (например, «Немецкие солдаты на пути из Сталинграда в плен: из 91 000 пленных только 5000 вернутся домой», «С приходом немецких войск в Советский Союз айнзатцгруппы начали свою кровавую работу»)¹¹.

Второй проанализированный нами учебник для 9 класса «История и события» — это одновременно учебное пособие, книга для чтения и рабочая тетрадь. Вторая глава — «Национализм и Вторая мировая война» — по содержанию и способу подачи материала практически не отличается от учебника «Время истории». Однако дополнительный текст зачастую содержит не научно-популярные

¹⁰ Zeit für Geschichte: Geschichtliches Unterrichtswerk für Gymnasien. Band 4. S. 118–125.

¹¹ Ebenda. S. 122, 124.

и художественные, а документальные тексты. В этом учебном пособии в большей степени авторам удалось показать войну как общечеловеческую трагедию. В рамках параграфа «Завоевание — эксплуатация — уничтожение: Вторая мировая война до 1943 г.» авторы приводят отрывки из документальных источников, характеризующих войну и страдания, которые она несет, с точки зрения представителей разных национальностей: «Солдат на Востоке — не просто боец» (из немецкого приказа вермахту от 10 октября 1941 г.), «Почелуйте мою маленькую любимую доченьку» (из письма советского солдата В. Кузнецова из-под Сталинграда), «Умирающий, изголодавшийся, замерзающий» (из письма немецкого солдата из-под Сталинграда) и т. д. Таким образом, в основном тексте практически отсутствует оценка событий, школьники имеют возможность сформировать собственную точку зрения, проследить последствия тех или иных действий, основываясь на богатом и разноплановом документальном материале¹².

Особенностью этого учебного пособия является рубрика «Контрверсия»: представляются точки зрения историков и/или общественных деятелей по какому-либо вопросу, затем школьникам предлагается сформулировать свое мнение. Например, дана информация о выставке «Война на уничтожение. Преступления вермахта в 1941–1945 гг.». Эта выставка впервые демонстрировалась в 1995 г. в Гамбурге. Авторы предлагают ученикам прочитать рассуждения историков — К. Я. Янсена и Н.-А. Якобсена о том, как «разрушилась легенда о чистом вермахте», а затем высказать и обосновать свою точку зрения по этому вопросу¹³.

С методической точки зрения интересно одно из заданий, которое необходимо выполнить школьникам после изучения темы «Национал-социализм и Вторая мировая война». Суть задания такова: в 1999 г. библиографическим институтом был составлен список «Сто слов XX века». Далее приведен этот список и задания к нему. Так, например, надо выписать все слова, которые так или иначе

¹² Geschichte und Geschehen 4. Sekundarstufe I. Stuttgart, Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlage, 2006. S. 102–104.

¹³ Ebenda. S. 104.

связаны с эпохой национал-социализма в Германии; дать определения терминам; пролистав учебник, выписать словосочетания, в которых эти слова употребляются; объяснить, почему 20 % слов связаны с историей Германии¹⁴. Такое задание позволяет не просто еще раз повторить определения тех или иных терминов, но и побуждает ученика вновь обратиться к тексту учебника, пролистать, актуализировать изученное и обобщить свои знания.

В учебном пособии для учеников 12 класса гимназий «История. Вызов новейшего времени» материал представлен на качественно ином уровне. Цель изучения истории на данном этапе – обобщение и углубление полученных ранее знаний. В этом учебном пособии Вторая мировая война является одной из тем раздела «Национал-социалистическая диктатура».

Даже названия параграфов говорят об обобщающем и в то же время дискуссионном характере изложения информации: «Национал-социалистическая внешняя политика – поэтапный путь к войне», «Развязывание Второй мировой войны: долгосрочная стратегия, выход из кризиса или ситуативная тактика?», «Решения мирового значения: от 22 июня к 11 декабря 1941 г.», «Уничтожение европейских евреев – цивилизационный надлом», «Сопротивление национал-социализму», «Тотальная война и тотальное поражение: результаты и последствия». Параграфы намного объемнее, чем в учебниках для 9 класса, содержат больше фактологического материала. Так, например, в дополнительном тексте «Поэтапный путь в войну» освещены все внешнеполитические шаги Германии с момента прихода к власти Гитлера¹⁵.

Интересна логика изложения материала в учебном пособии для учащихся 9 класса общеобразовательной школы (Hauptschule) или профориентированной школы (Werkrealschule) «Мир. Время. Общество». Согласно концепции нового типа школ, дисциплины изучаются по блокам: например, «Мир. Время. Общество» («Welt. Zeit. Gesellschaft» – WGZ) или «Музыка. Спорт. Труд» («Musik. Sport.

¹⁴ Ebenda. S. 119.

¹⁵ Geschichte 12. Herausforderung der Moderne. Hannover: Schroedel Verlag, 2002. S. 315–389.

Gestalten — MSG). В 9 классе предполагается изучение следующих тем: «Китай», «Национал-социализм и Вторая мировая война», «Германия и мир после 1945 г.», «Германия — демократическое федеративное государство», «Мир — такой разный мир», «Гарантии мира», «Энергия будущего», «Мир профессии и труда»¹⁶.

Особенностью этого учебного пособия является стремление авторов расширить кругозор школьников, «выйти за рамки» учебника. Так, в пособии есть рубрика, посвященная обзору исторических фильмов по той или иной тематике. Например, при изучении национал-социалистического периода школьникам рекомендовано посмотреть следующие фильмы: «Академия смерти» (оригинальное название — «Napola: Elite für den Führer»), «Бункер» («der Untergang»), «Список Шиндлера» («Schindlers Liste»), «София Шолль» (Sophie Scholl: die letzten Tage). Детально описана методика работы с фильмами: задача учеников — не просто посмотреть фильм, но и получить как можно больше дополнительной информации об изучаемом периоде, попытаться дать оценку степени объективности режиссера, определить, насколько показанный в фильме сюжет соответствует действительности¹⁷.

Несмотря на высокую степень объективности при изложении событий, некоторые факты все же оцениваются авторами учебников. Это хорошо прослеживается в описаниях событий, предшествовавших Второй мировой войне, а именно — на примере политики умиротворения и советско-германского пакта о ненападении.

В учебнике «Время истории» ставится вопрос: почему западные страны не решились вмешаться и помешать агрессивной внешней политике нацистов? Авторы дают такой ответ: «Франция в это время была слишком занята внутриполитическими проблемами. Великобритания осуществляла “политику умиротворения”»¹⁸. Её

¹⁶ Terra. WGZ 5. Welt. Zeit. Gesellschaft: Ausgabe für Hauptschulen in Baden-Württemberg. Stuttgart; Leipzig: Ernst Klett Verlag, 2007. 259 S.

¹⁷ Aus Filmen Geschichte lernen // Terra. WGZ 5. Welt. Zeit. Gesellschaft: Ausgabe für Hauptschulen in Baden-Württemberg. Stuttgart; Leipzig: Ernst Klett Verlag, 2007. S. 60–61.

¹⁸ Zeit für Geschichte: Geschichtliches Unterrichtswerk für Gymnasien. Band 4. S. 111.

военные силы были необходимы для борьбы с движением за независимость в колониях, поэтому она хотела избежать войны в Европе и обеспечить себе время для дальнейшего вооружения. Кроме того, многие британские политики рассматривали нацистский режим в Германии как бастион против большевизма, поэтому готовы были поддерживать Гитлера. Охарактеризованы и мотивы подписания пакта о ненападении. По мнению авторов учебника, Сталин стремился «не только приобрести дополнительные территории, но и ускорить развязывание войны, подождать, пока европейские державы растерзают друг друга, а его страна сможет использовать выигранное время для повышения обороноспособности». Гитлер же от подписания пакта ожидал, что таким образом он испугает западные державы приближением войны и, когда он начнет войну с Польшей, «какому-нибудь собачьему отродью не придет в голову предложить план посредничества и мирного решения вопроса». Интересно, что секретный протокол в этом учебном пособии не упоминается¹⁹.

В учебнике «История и события» причина заключения пакта Молотова-Риббентропа объясняется несколько иначе: «Германия хотела избежать войны на два фронта. Поэтому в случае нападения на Польшу отношения с Советским Союзом приобретали особое значение. После того как переговоры Советского Союза с Францией и Великобританией сорвались, произошло то, чего никто не ожидал: антифашистский Советский Союз и антибольшевистская Германия заключили пакт о ненападении сроком на 10 лет. В тайном дополнительном протоколе Польша и государства Прибалтики признавались совместной будущей жертвой. Немецкие войска вошли 1 сентября в Польшу, а советские 17 сентября в Восточную Польшу. Национал-социалисты начали Вторую мировую войну»²⁰.

В учебном пособии «История. Вызов нового времени» дана интересная интерпретация событий августа 1939 г. По мнению авторов учебника, в августе началось состязание за «благосклонность»

¹⁹ Ebenda. S. 112.

²⁰ Geschichte und Geschehen 4. Sekundarstufe I. Stuttgart; Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlage, 2006. S. 196.

Советского Союза: «из интересов силы и безопасности Советский Союз выбрал сторону, обещавшую больше – Германский рейх»²¹.

Во всех представленных учебных пособиях приводится либо полностью, либо частично текст пакта о ненападении и секретного дополнительного протокола, разработана система заданий для работы с источником. Приведем несколько примеров заданий:

– При помощи исторических карт представьте обзор изменений территории Польши в 1920, 1939, 1941, 1945, 2000 гг.

– Оцените статьи договора о ненападении и секретного дополнительного протокола к нему с точки зрения Гитлера, Сталина, Польши и западных держав.

– Проанализируйте последствия договора, исходя из сегодняшнего государственного устройства Центральной и Восточной Европы.

Очевидно, что все эти задания носят проблемный либо творческий характер: школьникам необходимо приложить усилия, чтобы получить новые знания, проанализировать и оценить факты.

Характерным для всех четырех анализируемых учебных пособий является наличие отдельных параграфов, посвященных движению Сопротивления и геноциду евреев.

В каждом из представленных нами учебных пособий отдельный параграф посвящен вопросам вины и преодоления прошлого: «Обращение с прошлым», «Как немцы обращаются со своим прошлым?», «Неудобные вопросы». Авторы выделяют основные этапы осмыслиения прошлого послевоенным немецким обществом. Первые послевоенные десятилетия характеризуются как этап «вытеснения», когда большинство немцев считало, что виновники уже наказаны, многие ощущали себя жертвами нацизма и проявляли равнодушие и стремление забыть о страшном прошлом. Изменения в сознании произошли после трансляции в 1979 г. телесериала «Холокост», когда тысячи немцев стали задавать себе вопрос: «Как это немыслимое, чудовищное зверство могло произойти?». Воспоминания о прошлом стали конкретными, связанными с именами,

²¹ Geschichte 12. Herausforderung der Moderne. Hannover: Schroedel Verlag, 2002. S. 364.

лицами. Этот этап в школьных учебниках называется «Дискуссия с прошлым». Главная идея, которую пытаются донести авторы учебников истории: справедливость без воспоминаний — безмолвное молчание. Молодое поколение несет ответственность — не за прошлое, а за то, как немцы будут вспоминать о прошлом и помнить прошлое.

Анализ учебников истории ФРГ позволяет сделать ряд выводов. Во-первых, учебные пособия по истории ориентированы не на усвоение школьниками готового знания, а на творческий, увлекательный процесс самостоятельного поиска и анализа. Основной текст учебника лишь дает общие ориентиры; дополнительный текст — привлекает интерес, позволяет пережить, прочувствовать исторические события, побуждает выйти за рамки учебного пособия, взглянуть на одно и то же явление глазами разных свидетелей. Во-вторых, в изложении материала по Второй мировой войне акцент сделан не на даты и факты, не на описание сражений, а на человеческий фактор — на судьбы людей, переживших войну. Возможно, это можно было бы счесть недостатком немецких учебников, но информация, воспринятая на эмоциональном уровне, усваивается гораздо лучше, чем сухие цифры и сложные географические названия. В-третьих, ключевыми моментами при изучении немецкими школьниками Второй мировой войны являются вопросы геноцида и вины немцев перед мировым сообществом, сопротивления нацистской политике («не все немцы были соучастниками!») и необходимости не забывать о прошлом. На вопрос «Как обходиться немцам с непростым прошлым?» авторы учебников по истории дают однозначный ответ: «Помнить».

В марте 2015 г. в Берлине, а два месяца спустя, в мае 2015 г., в Москве состоялась презентация совместного российско-германского учебного пособия по истории с символичным названием «Россия — Германия: вехи совместной истории в коллективной памяти. XX век»²². Планировалось подготовить учебник к 2012 г.,

²² Deutschland — Russland. Stationen gemeinsamer Geschichte, Orte der Erinnerung. B. 3. Das 20. Jahrhundert / Hrsg. von H. Altrichter, W. Ischtschenko, H. Möller; A. Tschubarjan. München: Oldenbourg Verlag, 2014. 352 s.

однако процесс работы затянулся. Одним из самых сложных для совместного осмысления историками России и ФРГ стал тематический блок, посвященный Второй мировой войне и событиям, ей предшествующим. К сожалению, в этом пособии не использован позитивный опыт ФРГ по созданию учебной литературы. Это издание — скорее монография для узкого круга заинтересованных ученых и в большей степени политическое, чем историографическое событие.

**РОССИЙСКИЙ ОПЫТ
ПРЕПОДАВАНИЯ
ВОЕННОЙ ИСТОРИИ**

B. B. Максаков

Пределы исторической реконструкции в школьном учебнике: две «реальности» Ледового побоища и Куликовской битвы

Аннотация. Статья посвящена проблемам военно-исторической реконструкции Ледового побоища и Куликовской битвы. На основе летописных источников и историографии показана условность карт и описаний к ним в школьных учебниках истории, которые далеко не всегда отражают подлинное значение этих событий, а также полководческие таланты Александра Невского и Дмитрия Донского.

Ключевые слова: учебник, историческая реконструкция, военная история, военное искусство, Ледовое побоище, Куликовская битва, Александр Невский, Дмитрий Донской.

Одним из самых интересных примеров презентизма — главной, кажется, школьной стратегии исторического образования — в современных учебниках является попытка реконструкции Ледового побоища 1242 г. и Куликовской битвы 1380 г. Авторы учебника «История России. 6 класс» исходят из легендарного упоминания «свиньи» в летописи — построения рыцарей клином. В их изложении битва предстаёт в таком виде: «Когда немецкое войско вступило на лёд и ударило по стоявшим в центре ополченцам, те стали с боем отходить. Рыцари, считая сражение выигранным, устремились вперёд. Но русские воины по сигналу Александра бросились спраva и слева на малоповоротливую рыцарскую колонну... Во главе сузальской дружины сражался сам Александр. Мужественно бились русские воины, их нажим на свинью всё более усиливался и закончился полным разгромом немецкого войска»¹.

Максаков Владимир Валерьевич — старший преподаватель МПГУ, учитель ЧОУ «Хорошкола».

¹ Арсентьев В.М., Данилов А.А., Стефанович П.С., Токарева А.Я. История России. 6 класс. М., 2016. С. 24.

Эта реконструкция вызывает в лучшем случае недоумение. Кто такие «ополченцы», которые стоят в центре русского войска, и как могут они одновременно сражаться и отходить? Совершенно неясно, что помешало рыцарям развернуть крылья клина вперёд, на встречу русским дружиинникам — это первый манёвр при таком боевом порядке после собственно атаки. Наконец, почему Александр возглавляет суздальскую (а не новгородскую) дружиину, тоже не понятно — а главное, не известен источник, где были бы указания на этот факт.

Между тем, летописное известие неоднозначно: «немцы же и чудь пробиша свинью сквозь полки». Здесь возможно прочтение «свиньи» не как боевого строя, а как метафоры: враг, как свинья, прогрыз строй русских. Не лучше ли было дать в учебнике эту цитату из летописи, чтобы ученик сам мог сделать и обосновать выводы о том, чем же была рыцарская «свинья»? Но даже если исходить из того, что «свинья» — это всего-навсего клин, то вопросы к авторам учебника только множатся.

Цель построения конницы клином — прорыв фронта тяжёлой пехоты². Существенным его недостатком была уязвимость во время сближения с противником, так как на острый угол могли обрушиться стрелы и копья. Чтобы сократить потери, рыцари, становившиеся на острие клина, должны были иметь самое тяжёлое вооружение, а также и перемещаться как можно быстрее. Риск потерпеть уравновешивался главным достоинством такого строя: он позволял прорвать фронт на узком участке, после чего крылья клина смешались вперёд, оттесняя части разрезанного построения вправо и влево. Отметим, что не реже, если не чаще, встречалось построение рыцарей «лавой», не требовавшее умения держаться клином³. Ещё одним уязвимым местом предложенной концепции Ледового побоища является противоречие изложений в учебниках по отечественной и всеобщей истории. В последней, изучаемой также в 6 классе, упо-

² Марков М. И. История конницы. Ч. 2. Тверь, 1886. С. 72; Дельбрюк Г. История военного искусства в рамках политической истории. Т. 2. СПб., 1994. С. 37.

³ Дельбрюк Г. История военного искусства в рамках политической истории. Т. 3. СПб., 1996. С. 163–173.

минается «копьё» как основа рыцарского строя, но уже в истории России появляется известная «свинья».

Авторы учебника почему-то отказались от важной методической задачи — объяснения предложенной реконструкции битвы, достоинств и недостатков построения тевтонского и русского войск. Думается, при таком подходе ученик не поймёт, в чём же состояло военное искусство Александра Невского.

Но реконструкция на основе презентизма имеет, к сожалению, и очевидные ошибки. Первая из них — это известная схема в учебнике, на которой внутри клина располагается пехота — кнехты — которые должны были двигаться вместе с конницей. При этом само построение представлено в виде прямоугольника по аналогии с другими масштабными геометрическими боевыми порядками⁴. Но этот строй был нецелесообразен: кроме его сложности, при движении замыкающая строй конница растоптала бы пехоту.

Наконец, самый главный вопрос вызывает реконструкция выдающегося манёвра Александра Невского. Отечественный военный историк Е. А. Разин, в отличие от многих других, имел мужество справедливо отметить, что нам ничего не известно о построении русской рати: «Александр выстроил новгородское войско, о боевом порядке которого нет данных»⁵. Это крайне усложняет попытку представить действия Александра — очевидно, уступив в факторе пространства, он взял своё в факторе времени. Его победа на флангах (фланге?) и удар засадным полком напоминают окружение Ганнибала при Каннах, причём на тактическом уровне. Излишне говорить, что в источниках нет ни единого упоминания о подобном манёвре — а соответствующий отрывок из «Рифмованной хроники» (*«Те, которые находились в войске братьев-рыцарей, были окружены»* или, в переводе Е. А. Разина, *«Войско братьев было окружено»*) вряд ли может быть прочитан буквально хотя бы потому, что речь идёт не о самих братьях-рыцарях Тевтонского ордена, но,

⁴ Арсентьев В. М., Данилов А. А., Стефанович П. С., Токарева А. Я. Указ. соч. С. 23; Критика «геометрических» боевых порядков: Дельбрюк Г. Указ. соч. С. 292–299.

⁵ Разин Е. А. История военного искусства. М.; СПб., 1999. С. 160.

судя по всему, об их княхтах, «войске». За тысячелетие, прошедшее со времен Канн (216 г. до н.э.), тактическое окружение было повторено только единожды — Халидом ибн аль-Валидом в битве при ал-Валадже в 633 г.

Взять врага в кольцо не являлось целью битв на уничтожение в Древней Руси — это было просто контрпродуктивно в условиях постоянных столкновений со степняками, избегавшими окружения без особых трудностей. Кроме того, таких битв избегали даже монголо-татары, что объясняется очень просто: гораздо легче окружать пехоту, стоящую компактной массой (как римляне при Каннах), чем постоянно находящуюся в движении конницу, господствовавшую в степях. То же самое относится и к битвам с тевтонскими рыцарями — ни в одной из них, начиная с Саулской (Шауляйской) (1236 г.) и кончая Грёневальдской (1410 г.), окружения не было.

Реконструкция учебников Ледового побоища вызывает, по крайней мере, ещё такие вопросы. «Свинья» представляется авторам вытянутым прямоугольником, одна из узких сторон которого и превращается в клин для атаки. Но тут есть очевидное противоречие: если «свинья» упёрлась в Вороний камень (то есть, иными словами, так и не смогла до конца разорвать строй русских — собственно, этот момент очень ярко показан в «Александре Невском» Сергея Эйзенштейна), то построение остальных рыцарей и княхтов продолжало оставаться прежним — следовательно, для нанесения удара с тыла княжеская дружины Александра должна была проскальзать вдоль длинной стороны прямоугольника, но этот манёвр был совершен лишенным и к тому же опасным. (Кстати, только гипотеза о том, что рыцари всё-таки прорвали «полчный ряд» и упёрлись в Вороний камень и берег за ним, сообщает какой-то смысл словам из «Рифмованной хроники» о «траве, на которую падали павшие»).

Ещё одна проблема двойного охвата с флангов — вторая «клешня». Устоялся взгляд о личном участии Александра Невского в битве на Чудском озере во главе княжеской дружины, нанёсшей решающий удар — остановившись на нём и мы (дружины могла пойти в бой только за своим князем, начиная ещё со времён Святослава) — но в связи с этим возникает вопрос о том, кто же возглавлял остальную часть русского войска? И прежде всего, если верить план-схеме

учебника, вторую «клешню»? Можно предположить, что Ледовое побоище было не таким уж масштабным сражением (к этому выводу пришёл Игорь Данилевский, первый из современных критиков привычного нам представления об Александре Невском⁶) — в таком случае сам князь мог как-то повлиять на события, происходившие на другом конце битвы. Если же верить источникам и считать битву на Чудском озере одной из решающих, то непонятно, как удалось Александру Невскому нанести удар одновременно с обоих флангов (в отличие от Куликовской битвы, летописи не сохранили для нас имена других участников Ледового побоища).

Реконструкция Е. А. Разина, лёгшая в основу концепции битвы в школьном учебнике, также содержит противоречия. Начнём с уже встретившегося утверждения о двойном фланговом охвате: «Немецкий “клип” оказался зажатым в клещи»⁷. Это важное уточнение: историк здесь, кажется, смешивает клиновидное построение и его ударную часть — собственно «клип». Но продолжение вообще озадачивает: «Воины, которые имели специальные копья с крючками, стаскивали воинов с коней, воины, вооружённые ножами “засапожниками”, выводили из строя лошадей, после чего рыцари становились лёгкой добычей». Здесь уж поневоле задаётся вопросом, о ком идёт речь: о плохо вооружённых ополченцах, вчерашних мирных жителях Новгорода — или об этаком спецназе XIII в., предназначенному для борьбы с тяжёлой кавалерией? В первом случае очевидно, что русскому «полчному ряду» не удалось справиться с рыцарями, почему они и смогли отступить.

Отметим, что полные окружения на поле боя — и при Каннах, и при ал-Валадже — осуществляла всё-таки кавалерия (что понятно — требовалось преодолеть слишком большие пространства, чтобы выйти противнику в тыл), но у нас нет даже косвенных свидетельств о преобладании конницы в русских землях в XIII в. Это объясняется историко-культурными причинами: оседлая сельскохозяйственная культура нуждается в лошадях прежде всего

⁶ Данилевский И.Н. Ледовое побоище — смена образа // Отечественные записки. 2004. № 5. С. 28–40.

⁷ Разин Е.А. Указ. соч. С. 160.

в экономической жизни — в отличие от кочевых культур, которые могут позволить себе создавать огромные конные войска в десятки тысяч человек (начиная от гуннского и кончая монгольским). Кажется, единственным постоянным конным соединением продолжала оставаться княжеская дружина, но её численность была в пределах нескольких сотен человек⁸.

Русские могли ограничиться одним сокрушительным ударом, нанесённым княжеской дружиной в левый, открытый, фланг построения рыцарей — и после этого начать преследование, что было бы невозможно в случае двойного флангового охвата и, тем паче, окружения. Упоминаемое в летописи расстояние, на которое гнали потерпевших поражение рыцарей — семь вёрст — говорит о преимущественно конном русском войске, взломавшем с фланга рыцарский строй и бросившемся в погоню. Вместе с тем, семь вёрст — не такое уж большое расстояние, что косвенно свидетельствует о крайней усталости победителей после ожесточенного боя.

Мы не разделяем «гиперкритической» точки зрения, которая ставит под сомнение даже численность погибших, указанную в историческом источнике (а тем самым и его правдивость). В отличие от численности войск в начале битвы, источники гораздо ближе к устраивающей историков оценке в исчислении потерь (на эту закономерность обратил внимание ещё Филипп Контамин⁹). Известная летописная цифра погибших в Ледовом побоище — «немецъ 400» — может читаться как указание на всех иностранных воинов, носивших доспехи, и рыцарей, и княхтов. Так или иначе, важным представляется исходить из того, что названные в летописях цифры могут отражать реальные масштабы битвы — и уж в таком случае Ледовое побоище никак не было рядовым столкновением на беспокойной границе.

Величие победы на льду Чудского озера как раз в том и состоит, что она была одержана над врагом, технически и тактически

⁸ См. общие работы: *Кирпичников А. Н. Военное дело на Руси в XIII–XV вв.* Л., 1976; *Амельченко В. В. Древнерусские рати.* М., 2004; *Перхавко Б. Б., Сухарев Ю. В. Воители Руси IX–XIII вв.* М., 2006.

⁹ *Контамин Ф. Война в Средние века.* СПб., 2001. С. 40–42.

превосходившим русские войска. Александр Невский блестяще реализовал тактику сокрушения, разгромив противника в быстрой и решительной битве. На наш взгляд, гораздо корректнее сравнивать Ледовое побоище с битвой при Куртре 1302 г., где городское ополчение фламандцев одолело французских рыцарей, чем с Раковорской битвой 1268 г., где с тевтонскими рыцарями сражались противники их уровня — тяжеловооружённые всадники Литовского княжества.

Проведённая нами критика историографии и учебника показывает, что реконструкция Ледового побоища требует гораздо большей тщательности и — не побоимся этих слов — бережного отношения к источникам.

Гораздо более обоснованно выглядит в учебнике реконструкции Куликовской битвы. При обращении к схемам бросается в глаза разделение русской рати на полки — оно взято напрямую из летописных сообщений о «полном ряде». На вопрос о количестве полков — большой, обеих «рук», передовой, сторожевой, да ещё и засадный — ответ историков прост: Куликовская битва была самым масштабным сражением русских с монголо-татарами, следовательно, и полки в ней были все, какие только известны по летописям (пример такой методики дал А. А. Горский)¹⁰. Построение в глубину говорит о трудности развернуть линию фронта в ширину, а также о важном изменении в тактике: по этой схеме складывается впечатление, что русским надо было как можно дольше сдерживать монголо-татар до столкновения с главными силами. Некоторые исследователи видят в этом оригинальную тактическую идею Дмитрия Ивановича. И здесь есть, кажется, зерно истины, ведь столкновение с монголо-татарами было так же опасно, как и прежде, и их надо было как можно дольше задержать (а в лучшем случае и вообще удержать) перед главными силами большого полка, одновременно игравшими роль резерва по отношению к двум первым полкам. Ключевой остается проблема засадного полка. Русские летописи при отсутствии специальной военной терминологии практически невозможно прочитывать под углом военной истории. Известия

¹⁰ Горский А.А. Москва и Орда. М., 2000. С. 99–101.

о наличии засад до Куликовской битвы остаются сомнительными. Логика историков, реконструировавших ход Куликовской битвы, была такова: невозможно понять, как русская рать смогла победить монголо-татар, не прибегая к наличию засадного полка. Между тем, в летописях о его ударе говорится весьма смутно. Паче того: из текста возникает стойкое впечатление, что битва решилась «перемогой», что это было чудовищное фронтальное столкновение, классическое сражение на измор, в котором русские оказались сильнее. И здесь кажется важным ещё раз отметить, что уже построение эшелонами вводило идею резерва — каждый следующий полк был больше предыдущего — и в особом засадном полке надобности уже не было. Правда, при этом не совсем ясно, как отходили сторожевой и передовой полки, хотя тексты летописей свидетельствуют о том, что два первых полка могли быть смяты и отброшены — сначала один на другой, а потом и на большой, что и создало критический момент сражения.

Что же касается засадного полка, то его историческая родословная также крайне интересна. Дело в том, что само понятие «засады» подразумевает наличие такого плана на битву, когда в определённый момент в дело может вступить не резерв (русский «запасный полк»), а какая-то часть войска, воспользовавшись выгодным положением, нанесёт удар. Иными словами, при всей схожести засадного и запасного полков, их функции всё-таки различаются: в отличие от второго, первый может участвовать в битве на любом этапе — важно только создать такую позицию, где засада была бы возможна. Кажется, такое представление об исторической реконструкции Куликовской битвы адекватнее отражает исторические источники, где постоянно подчёркивается её характер — на измор, а не на сокрушение. Засадный полк в таком случае вполне может быть «уступом», который просто не с самого начала вступил в бой. И уж ничем не основано введение некоего «резерва» (не засадного полка!) на схеме Куликовской битвы, предложенной в учебнике¹¹ — это домысел, граничащий с вымыслом.

¹¹ Арсентьев В.М., Данилов А.А., Стефанович П.С., Токарева А.Я. Указ. соч. С. 53.

В том, что русские всё-таки «перемогли» монголо-татар, нет ничего удивительного: в продолжительном столкновении, как правило, побеждают те войска, которые вооружены тяжелее. Наш вывод прост: существующая схема Куликовской битвы, предложенная впервые историком-любителем Иваном Фёдоровичем Афремовым¹² и без всякой критики растиражированная на протяжении 150 лет в миллионах учебников, излишне теоретична, и если и отражает действительный ход событий, то по чистой случайности.

Авторы учебника почему-то не предлагают исторического контекста Куликовской битвы, между тем как простое включение ещё нескольких исторических фактов позволяет понять поистине мировой масштаб русской победы. Дело в том, что выходившие на Куликово поле монголо-татарские войска были существенно ослаблены «великой замятней» в Золотой Орде (что позволило Тохтамышу, собрав собственно ордынские силы, одержать верх над Мамаем). В свою очередь, опустошительное нашествие Тохтамыша на Москву в 1382 г. могло преследовать целью уничтожение той экономической базы, которая и позволила Дмитрию Донскому собрать и вооружить огромное войско. Но силы Орды были подорваны до такой степени, что она уже не смогла оказать существенного сопротивления Тимуру.

Ещё одним важным расширением контекста стало бы сравнение Куликовской битвы с другими битвами русских с монголо-татарами. Почему, к примеру, первой победой, одержанной над золотоордынцами, стала Бортеневская битва, вообще не упоминаемая в учебнике? Что же должно было случиться, чтобы московские рати, не самые сильные на протяжении всей первой половины XIV в., вдруг нанесли сокрушительное поражение монголо-татарам? Без ответов на эти вопросы непонятно, каким образом Дмитрий Донской смог победить на Куликовом поле — и значимость великой битвы становится неочевидна. В конце концов, для школьников неясно, в чём состоит величие Александра Невского и Дмитрия Донского как полководцев.

¹² Афремов И.Ф. Куликовская битва // Тульские губернские ведомости. 1844. № 1–3, 9.

Между тем, даже с помощью одного понятия можно существенно усложнить нарисованную картину и показать, что нового сделал Дмитрий Донской. В отличие от своих предшественников, он предложил совершенно новую стратегему, расширив до предела «ментальный горизонт эпохи» (термин Ю.Л. Троицкого), подразумевающий господствующие способы мышления и воображения.

Большинство историков, писавших о Куликовской битве, сходились на том, что это было одним из важнейших событий в русской истории, но, кажется, почти никто не попытался понять, что же отличает это великое противостояние на берегах Дона от множества других битв русских с монголо-татарами. Прежде всего, Дмитрий Иванович собирает общерусскую рать в поход на земли врага — никогда до этого (и крайне редко после) русские князья не решались идти на Орду в степь. Подчеркнём, что это означало не только объявление войны могущественному и жестокому противнику, но ещё и разрыв в ментальном горизонте эпохи, согласно которому князь не должен был воевать за пределами своего княжества (этим, кстати, объясняли многие князья своё отсутствие на берегах реки Сити в роковой день 4 марта 1238 г.). Дмитрий же не только вторгается на земли врага, но и покидает пределы и своего удельного — Московского — и великого — Владимирского — княжества. Как уже было сказано, он собрал практически общерусскую рать — едва ли не первую за полтора столетия (!). Он вновь оказался выше ментальных построений современников, для которых сама идея равноправного союзничества была еще новой (неслучайно избегал заключения союзов Иван Калита, дед Дмитрия Донского, предпочитая действовать самостоятельно и при всяком удобном случае подчёркивая верховенство Москвы). Дмитрий порывает с этой практикой — в его войске равны представители всех княжеств, следовательно, в известном смысле это действительно русские воины, далёкий, но верный прообраз национальной армии.

C. Б. Манышев

Кавказская война: взгляд федеральных учебников

Аннотация: В статье рассматривается история Кавказской войны, представленная в трех линейках учебников по истории России XIX века. Отмечается, что авторы федеральных учебников далеки от достижений современной исторической науки.

Ключевые слова: Кавказская война, историко-культурный стандарт, преподавание истории, Российская империя, региональная история.

Сегодня в составе России 85 регионов. История каждого из них, безусловно, по-своему интересна и неповторима, хотя в каждой из таких историй можно найти общие черты, связанные с определенными этапами пребывания народов и территорий в составе Российской империи – СССР – Российской Федерации.

Очевидно, что при составлении проекта Историко-культурного стандарта, который так и остался проектом и никем не был принят или утвержден, различные регионы пытались пролоббировать присутствие тех или иных исторических событий или персонажей, которые затем перекочевали на страницы новых учебников по истории России¹. Именно так в Историко-культурный стандарт среди общественно-политических, религиозных деятелей, деятелей культуры, науки и образования вошли два башкирских национальных героя XVIII в.: Батырша и Салават Юлаев². Следуя подобной логике, можно было бы включить в него имена чеченского национального

Манышев Сергей Борисович — учитель истории, г. Махачкала.

¹ Подробнее об отражении истории народов России на страницах федеральных учебников в 1990-е — начале 2000-х гг. см.: *Shnirelman V. Stigmatized by history of Historians? The Peoples of Russia in School History Textbooks // History and Memory. 2009. Vol. 21. № 2. P. 110–149.*

² Историко-культурный стандарт // Российское историческое общество. [Электронный ресурс]: режим доступа: <https://historyrussia.org/proekty/>

героя Шейха Мансура или особо почитаемого среди части населения Дагестана Хаджи-Давуда Мюшкюрского, тем более что они все из того же XVIII в.

Ученики уже в 6 классе узнают о Волжской Булгарии, Хазарском каганате и Дербенте. Но ничего не узнают о таком государстве, как Кавказская Албания. Возможно, это связано с тем, что многие вопросы истории Кавказской Албании остаются дискуссионными, а азербайджанские историки, особенно в постсоветский период, «присваивают» ее исключительно себе, отвергая научные концепции, согласно которым большая часть Кавказской Албании располагалась на территории Дагестана.

Декларируя задачу формирования представлений об этапах развития многонационального Российского государства, Историко-культурный стандарт фактически оставил за рамками учебной программы целый ряд территорий и народов, которые в то или иное время входили в состав Российской империи и СССР. Суть представленных в учебнике «историй» народов России, на мой взгляд, не столько в объеме (как правило, совсем небольшом), а в трактовке тех или иных событий, их презентации и подаче. Пренебрежение же историей различных этнических групп ведет к их стигматизации и, как следствие, росту ксенофобии в стране.

В целом, новые учебники при ряде их методических недостатков, а иногда и наличии фактических ошибок, оказались приемлемыми для работы.

Не обошли своим вниманием авторы учебников и Кавказскую войну – центральное событие истории XIX в. для большинства народов Северного Кавказа, имеющее огромную историографию за полтора столетия ее изучения³. Эта война – явление многоплановое, которое нельзя упрощать и сводить исключительно к противостоянию горцев и Российской империи или же традиционным для советской историографии формулам о «национально-освободительном»,

kontseptsiya-novogo-uchebno-metodicheskogo-kompleksa-po-otechestvennoj-istorii/istoriko-kulturnyj-standart.html (дата обращения: 20.10.2018).

³ Дегоев В.В. Проблема Кавказской войны XIX в.: историографические итоги // Дегоев В.В. Большая игра на Кавказе: история и современность. Статьи, очерки, эссе. М., 2003. С. 256–306.

«антифеодальном», «антиколониальном» движении. В разном объеме, расставляя разные акценты, школьникам предлагается некая «стройная» концепция войны, история которой до сих пор является дискуссионной для историков-кавказоведов.

Кавказ для Российской империи на рубеже XVIII–XIX вв. представлял несомненный военно-стратегический интерес⁴. Сегодня этот тезис ни у кого не вызывает сомнения. И в новых учебниках «кавказскую» тему мы найдем в главах, посвященных внешней политике империи: достаточно коротко авторы рассказывают о присоединении Картли-Кахетинского царства в 1801 г., включении территории современного Азербайджана, а также заключении Гюлистанского мирного договора, который закрепил за Россией целый ряд кавказских территорий⁵. К. А. Соловьев и А. П. Шевырев рассматривают предысторию этих событий, раскрывая содержание Георгиевского трактата. Гораздо лаконичнее, без каких-либо подробностей, рассказывают об этих событиях А. А. Данилов с соавторами⁶.

Некоторые сведения о народах Кавказа можно почерпнуть из темы для самостоятельной и проектной деятельности учащихся под названием «Национальная политика Александра I». Однако здесь не обошлось без курьезов: в первой четверти XIX в. появляются «адыгейцы» и «азербайджанцы». Если первый этноним связан с национально-государственной политикой и появлением на административной карте в 1922 г. Адыгейской автономной области, то до создания в 1918 г. Азербайджанской Демократической Республики вообще не существовало такого этнонима, а в Российской империи они именовались «закавказскими татарами». Почему-то

⁴ Подробнее см.: Дегоев В. В. Кавказ и великие державы 1829–1864 гг. Политика, война, дипломатия. М., 2009.

⁵ Ляшенко Л. М., Волобуев О. В., Симонова Е. В. История России: XIX – начало XXв. 9 класс. Учебник. М., 2016. С. 33–34; Соловьев К. А., Шевырев А. П. История России. 1801–1914: учебник для 9 класса общеобразовательных организаций. М., 2018. С. 32.

⁶ Арсентьев Н. М., Данилов А. А., Левандовский А. А., Токарев А. Я. История России. 9 класс: учебник для общеобразовательных организаций. Ч. 1. М., 2016. С. 22.

ислам, который исповедовала часть населения Кавказа, именуется «мусульманством». Такие анахронизмы явно не способствуют развитию исторического мышления у школьников. Без автора осталась иллюстрация из альбома художника Г. Гагарина «Костюмы Кавказа», изображающая черкеса из Анапы⁷. При этом нет ни одного упоминания о том, что именно в правление императора Александра I началась Кавказская война.

Возвращение к теме войны происходит в параграфе, посвященном внешней политике Николая I, где она рассматривается наравне с Крымской войной. Авторы отмечают, что после того, как к империи были присоединены закавказские территории, ее границы «подошли к территориям Северного Кавказа». Это, безусловно, причудливое понимание как географии, так и истории Северного Кавказа. К заключению Гюлистанского мирного договора большая часть территории Северного Кавказа уже так или иначе находилась в подданстве России, а договор с Персией юридически закрепил это⁸.

Среди причин войны называются набеги горцев, которые «особенно часто» совершались на территорию Грузии⁹. Стоит оставить на совести авторов ответ на вопрос о том, чаще ли совершались набеги на территорию Грузии (Закавказья) или на казачьи станицы на Северном Кавказе. Но отнюдь не одни только набеги сыграли важную роль в генезисе Кавказской войны. И нельзя назвать какую-либо одну конкретную причину ее начала, как это делают авторы учебника.

К тому же, странно выглядит фраза о том, что Кавказская война началась при Николае I в 1817 г.¹⁰, а не при его брате Александре I.

⁷ Арсентьев Н.М., Данилов А.А., Левандовский А.А., Токарев А.Я. Указ. соч. С. 46–47.

⁸ Айрапетов О.Р., Волхонский М.А., Муханов В.М. Дорога на Гюлистан. Из истории российской политики на Кавказе в XVIII — первой четверти XIX в. М., 2016. С. 351–376.

⁹ Арсентьев Н.М., Данилов А.А., Левандовский А.А., Токарев А.Я. Указ. соч. С. 86.

¹⁰ Там же. С. 96.

Не совсем удачно, на мой взгляд, выделение истории народов Российской империи в отдельный параграф в учебнике К.А. Соловьева и А.П. Шевырева. Однако это компенсируется качеством текста. Именно из этого параграфа школьники узнают и о Кавказской войне.

Среди причин войны авторы называют «необходимость иметь безопасные коммуникации» с закавказскими территориями, с одной стороны, и нежелание народов Северного Кавказа «покоряться российской власти», с другой¹¹.

Отдельный блок в рубрике «История в лицах» авторы посвящают имаму Шамилю. Достаточно большой по объему фрагмент насыщен событиями и фактами, однако трудно согласиться с утверждением, согласно которому «проповедь мюридизма и газавата... привела к Шамилю почти все население Северного Кавказа». На самом деле, территории и народы, подконтрольные имаму, были относительно небольшими, а его притязания, например, на южный Дагестан, были пресечены. Ни одному из горских лидеров так и не удалось поднять на восстание против России все народы Северного Кавказа. Завершается описание истории жизни Шамиля сведениями о том, что его потомки «служили в русской армии и достигли высоких чинов»¹².

Сверхлаконично, чуть более, чем на половине страницы, история Кавказской войны излагается в учебнике О.В. Волобуева. Среди причин, породивших войну, авторы называют «пренебрежение Петербурга к религиозным и национальным традициям горских народов Кавказа», не конкретизируя, в чем оно выражалось¹³.

На страницах учебника выдвигается интересный, но далекий от действительности тезис о том, что имам Шамиль развернул «партизанскую войну». Действительно, образ «горной войны» отличался от войн европейских, к которым привыкла российская армия. И это уже отмечено в историографии¹⁴. Но тактику горцев сложно

¹¹ Соловьев К.А., Шевырев А.П. Указ. соч. С. 92.

¹² Там же. С. 94.

¹³ Ляшенко Л.М., Волобуев О.В., Симонова Е.В. Указ. соч. С. 91.

¹⁴ Лапин В.В. Русская армия в Кавказской войне XVIII–XIX вв. Автореф. дис. ... д-ра ист. наук. СПб., 2008. С. 29–32.

назвать «партизанской», хотя она и выросла во многом из набегового промысла. Следуя заветам советской историографии¹⁵, авторы пишут о том, что «для простых горцев это была попытка освободиться от феодальной зависимости местных ханов и беков»¹⁶. Понятное дело, что обсуждать вопрос о степени феодализации различных обществ Кавказа в XIX в. со школьниками никто не будет. Но современные историки сходятся во мнении, что именно свободные общинники¹⁷, жившие в так называемых «вольных» обществах (союзах сельских общин), составляли большинство населения Дагестана и Чечни, территории которых была главной ареной Кавказской войны¹⁸.

Изложение этой темы во всех трех учебниках объединяет такое понятие как «мюридизм». Он трактуется как «мусульманское учение, непримиримое к “неверным” (инаковерующим)»¹⁹, сторонники которого, «мюриды — должны были строго соблюдать нормы ислама (шариат)»²⁰, кроме того, мюридизм требовал «беспрекословного подчинения воле учителей — имамов»²¹. Несомненно, такая трактовка мюридизма оказалась в школьных учебниках неслучайно. Еще с советских времен среди историков-кавказоведов ведется спор о том, какова была религиозная оболочка Кавказской войны и что стоит понимать под мюридизмом. В 1950-е гг. Х.-М. О. Хашаев отмечал, что «основная масса крестьян, участвовавших в движении горцев под руководством

¹⁵ См., например: Гаджиев В.Г. Социально-политические причины, движущие силы и характер движения горцев Северо-Восточного Кавказа в 1829–1859 гг. // Народно-освободительное движение горцев Дагестана и Чечни в 20–50-х годах XIX в.: Материалы всесоюзной научной конференции, 20–22 июня 1989 г. / Отв. ред. В. Г. Гаджиев. Махачкала, 1994. С. 22–24.

¹⁶ Ляшенко Л.М., Волобуев О.В., Симонова Е.В. Указ. соч. С. 91.

¹⁷ Алиев Б.Г. Свободное узденство феодального Дагестана (XVIII – первая половина XIX в.). Махачкала, 2007.

¹⁸ Хашаев Х.-М. О. Общественный строй Дагестана в XIX веке. М., 1961. С. 237–242.

¹⁹ Ляшенко Л.М., Волобуев О.В., Симонова Е.В. Указ. соч. С. 91.

²⁰ Арсентьев Н.М., Данилов А.А., Левандовский А.А., Токарев А.Я. Указ. соч. С. 87.

²¹ Соловьев К.А., Шевырев А.П. Указ. соч. С. 93.

Шамиля, не принадлежала к тарикатской секте, а поэтому термин “мюридизм” отражает не столько существо движения, сколько его внешнюю форму, религиозную оболочку»²².

Уже на излете советской эпохи исламоведы признавали, что этот термин, укоренившийся в литературе, «следует признать не-состоятельным»²³. Другие же исследователи отмечали, что «кавказский мюридизм явился реакционной, человеконенавистнической идеологией по отношению к неисламским народам»²⁴, что в некотором роде согласуется с трактовкой, представленной сегодня в учебниках.

Однако современный взгляд на проблему «мюридизма» представляется несколько иным. Само понятие стало складываться среди российских военных и ученых именно в период Кавказской войны. Мюридизм стал отождествляться с накшбандийским братством, а дагестанских имамов, в том числе и Шамиля, стали уподоблять суфийским шейхам²⁵. Исламовед М. Кемпер отмечает: «В шамилевское время лишь немногие муриды были практикующими суфиями, большинство же относились не к “тарикатским”, а к “наибским” муридам, т. е. к элитной военной гвардии Шамиля. Они принимали участие лишь в обрядах громкого зикра, который во время походов

²² Хашаев Х.-М. О. Движущие силы мюридизма в Дагестане // О движении горцев под руководством Шамиля. Материалы сессии Дагестанского филиала Академии наук СССР. 4–7 октября 1956 года / Отв. ред. Г.-А.Д. Даниялов. Махачкала, 1957. С. 77.

²³ Алиберов А. К. Еще раз о так называемой «кавказской разновидности суфизма» (мюридизме) // Народно-освободительное движение горцев Дагестана и Чечни в 20–50-х годах XIXв.: Материалы всесоюзной научной конференции, 20–22 июня 1989 г. / Отв. ред. В. Г. Гаджиев. Махачкала, 1994. С. 197.

²⁴ Кашкаев Б. О. Национально-освободительное движение кавказских горцев 30–50-х годов XIX века и идеология мюридизма // Народно-освободительное движение горцев Дагестана и Чечни в 20–50-х годах XIX в.: Материалы всесоюзной научной конференции, 20–22 июня 1989 г. / Отв. ред. В. Г. Гаджиев. Махачкала, 1994. С. 182.

²⁵ Бобровников В. О., Кемпер М. Мюридизм // Ислам на территории бывшей Российской империи: Энциклопедический словарь. Вып. 5 / Сост. и отв. ред. С. М. Прзоров. М., 2012. С. 98–99.

Шамиля стал своего рода солдатской песней. Ни в каких других суфийских практиках они не участвовали»²⁶.

Общим местом становится и «государство», созданное имамом Шамилем. Почему-то авторы, говоря о строгой дисциплине и системе подчинения, не пытаются объяснить, что территория имамата была крайне мала (лишь часть нагорного Дагестана и нагорной Чечни). А по сути своей представлял лишь раннее государство, для которого характерна сакрализация власти в руках правителя, что было достигнуто в Чечне и Дагестане путем объединения светской и духовной власти имама в руках Шамиля²⁷. Не останавливаются авторы и на причинах ослабления и падения имамата. Действительно, в современной региональной (дагестанской) историографии создан образ идеального демократического государства с разветвленной системой управления. Однако такая концепция имамата Шамиля не выдерживает критики историческими источниками и, по сути своей, может считаться маргинальной²⁸.

И учебник А.А. Данилова, и учебник К.А. Соловьева и А.П. Шевырева пытаются рассмотреть политику, проводимую на Северном Кавказе Российской империей, через личность А.П. Ермолова. И если из первого учебника мы узнаем о действиях Алексея Петровича лишь в самых общих фразах («предпринимал военные походы в горы», «основал на Кавказе ряд укрепленных пунктов»²⁹), то из второго — о жесткой и жестокой политике генерала, которая первоначально приносила успех, но в итоге привела к еще большей

²⁶ Кемпер М. К вопросу о суфийской основе джихада // Подвижники ислама: Культ святых и суфизм в Центральной Азии и на Кавказе / Сост. и отв. ред. С. Н. Абашин, В. О. Бобровников. М., 2003. С. 280.

²⁷ Гатагова Л.С., Исмаил-Заде Д.И., Котов В.И., Некрасов А.М., Трапавлов В.В. Россия и Северный Кавказ: 400 лет войны? // Отечественная история. 1998. № 5. С. 126.

²⁸ Тахнаева П.И. Имамат Шамиля в современной историографии. Рец.: Дадаев Ю. У. Государственное образование (имамат) Шамиля: органы власти и управления. Махачкала, 2015. 504 с. // Историческая экспертиза. 2016. № 1. С. 200–219.

²⁹ Арсентьев Н.М., Данилов А.А., Левандовский А.А., Токарев А.Я. Указ. соч. С. 87.

консолидации горцев³⁰. Здесь же можно прочесть и о трансформации политики российского командования в отношении горцев, которая, с одной стороны, становилась все более жесткой, а с другой — администрация старалась привлекать на свою сторону горскую знать³¹.

За рамками всех трех учебников остается окончание войны и связанное с ним движение переселения народов Северного Кавказа в Турцию, получившее название мухаджирства. Да и последующая инкорпорация региона в состав империи — далека от федеральных учебников.

Однако А. А. Данилов с соавторами в духе советской историографии пишут исключительно о том, что «включение горных районов Кавказа в состав Российской империи имело позитивное значение для местного населения». Спорить с этим сегодня никто не будет, но это лишь одна сторона медали. А вот утверждение о том, что в эти самые горные районы Кавказа пришло «промышленное производство», уже совсем из области фантастики³².

Не все обстоит хорошо и с методической частью. Например, в учебнике О. В. Волобуева, при всей краткости изложения, ученикам предлагается ответить на вопрос: «Какие цели преследовало царское правительство на Кавказе?»³³, ответ на который придется очень долго искать в дополнительной литературе. И, скорее всего, школьник его так и не найдет, потому что до сих пор этот вопрос остается дискуссионным: одни историки говорят об исключительно колониальных интересах империи, другие — сводят все к «добровольному вхождению», оставляя события войны за скобками.

Методическим аппаратом выгодно отличается учебник К. А. Соловьевса и А. П. Шевырева, в котором ставятся проблемные вопросы, предлагающие найти общие причины для национальных выступлений в Российской империи, а также проанализировать роль религиозного фактора в этих движениях³⁴.

³⁰ Соловьев К.А., Шевырев А.П. Указ. соч. С. 93.

³¹ Там же. С. 93.

³² Арсентьев Н.М., Данилов А.А., Левандовский А.А., Токарев А.Я. Указ. соч. С. 88.

³³ Ляшенко Л.М., Волобуев О.В., Симонова Е.В. Указ. соч. С. 91.

³⁴ Соловьев К.А., Шевырев А.П. Указ. соч. С. 95.

При чтении учебников создается устойчивое впечатление, что абсолютно вся территория Северного Кавказа была охвачена перманентными боевыми действиями на протяжении полувека, что, конечно, совсем не так.

Создастся ли у школьника, живущего в центральной полосе России, на Урале или Дальнем Востоке какое-то целостное впечатление о Кавказской войне или инкорпорации народов региона в состав единого Российского государства? Конечно, нет. Сюжеты, связанные с этой войной, оказываются всего лишь «придатком», навязанным авторам Историко-культурным стандартом. Они не вписаны в «восточный вопрос», нет какой бы то ни было конкретики, имен, дат, событий. Стоит признать, что презентация истории Кавказской войны, несмотря на смену парадигмы школьного исторического образования и подготовку новых учебников, в целом остается такой же, какой она была 15–20 лет назад³⁵.

Конечно, подобные претензии могут предъявить жители любого из регионов России, говоря о том, что история той или иной территории страны оказалась очень скучно представленной на страницах школьного учебника. Возможно, все это необходимо вынести в курс региональной истории, а федеральные учебники, как это было и прежде, оставить «московоцентричными».

³⁵ Шнирельман В. «Патриотическое воспитание»: этнические конфликты в школьных учебниках истории // Расизм в языке образования / Под ред. В. Воронкова, О. Карпенко, А. Осипова. СПб., 2008. С. 91–92.

Н. Г. Тагильцева, И. В. Грибан

Русско-турецкая война 1877–1878 гг.: историческая память и современные проекции

Аннотация: В рамках данной статьи будут рассмотрены особенности освещения русско-турецкой войны 1877–1878 гг. на страницах российских и советских учебников истории, изданных в конце XIX – начале XXI вв. Обращается внимание на способы формирования знаний об этом событии в том или ином учебнике: в опоре на когнитивную или эмоционально-когнитивную составляющую личности. Авторы обращают внимание на то, что процесс получения знаний о русско-турецкой войне 1877–1878 гг. должен происходить в опоре не только на их информационно-познавательный потенциал, но и на эмоции. Одним из инструментов формирования чувства сопреживания являются народные песни, которые создавались непосредственными участниками этих событий. Предложены своеобразные музыкальные блоки, посвященные русско-турецкой войне – комплексы народных и композиторских песен, сочиненных в этот период русскими солдатами и казаками. Данные комплексы могут быть использованы учителями истории, исследователями, заинтересованными в формировании активного эмоционально-ценностного восприятия исторических событий на Балканах и их оценки современными школьниками.

Тагильцева Наталия Григорьевна – д. пед. н., профессор, зав. кафедрой музыкального образования Института музыкального и художественного образования Уральского государственного педагогического университета.

Грибан Ирина Владимировна – к. и. н., доцент кафедры рекламы и связей с общественностью Уральского государственного педагогического университета, директор центра культурно-образовательных проектов УрГПУ.

Исследование выполнено при поддержке гранта в форме субсидий Министерства образования и науки РФ, выделенного на поддержку проектов в рамках реализации мероприятия «Субсидии на реализацию мероприятий, направленных на полноценное функционирование и развитие русского языка» государственной программы РФ «Развитие образования» (проект «Единое электронное образовательное пространство XXI века: о России по-русски», протокол заседания конкурсной комиссии Минобрнауки РФ от 8.06.2018 г. № 3.).

Ключевые слова: историческая память, русско-турецкая война 1877–1878 гг., «Восточный вопрос», школьные учебники истории, презентация прошлого, образ прошлого, эмоционально-ценостное отношение к истории, народная песня.

В 2017–2018 гг. в Болгарии и России прошел комплекс мероприятий, посвященных 140-летию событий русско-турецкой войны 1877–1878 гг., вошедшей в историю Болгарии как Освободительная война. По итогам этой войны Болгария избавилась от пятивекового владычества Османской империи и начала восстанавливать государственность, утраченную в конце XVI в. В настоящее время на территории Болгарии, где разворачивались основные сражения, находятся свыше 400 памятников и захоронений русских солдат, которые боролись за свободу болгарского народа. Один из главных храмов Софии — Собор Александра Невского — символ освобождения от османского ига. Он воздвигнут в память о русских солдатах, павших в боях за освобождение Болгарии. Необходимо отметить, что это событие и в постсоциалистический период по-прежнему занимает важное место в коллективной памяти болгарского народа, а большинство памятных мероприятий в рамках 140-летия Освобождения были проведены по инициативе и при финансовой поддержке болгарской стороны. К сожалению, эти мероприятия в большей степени были отражены в медийном и политическом дискурсе Болгарии и в гораздо меньшей степени затронули российскую общественность.

Казалось бы, очевидно, что общая память о русско-турецкой войне 1877–1878 гг. — то, что объединяет наши народы, может способствовать научному и культурному диалогу, стать «фундаментом», на котором должно базироваться развитие дружественных российско-болгарских отношений. Однако в реальности празднование 140-летия Освобождения привело не только к созданию условий для конструктивной работы историков и актуализации общего прошлого, но и к ряду медийных скандалов, вызванных, прежде всего, противоречиями на уровне исторических нарративов и ценностных оснований¹. В данной статье предпринята попытка проанализировать,

¹ Пахалюк К. А. Россия и Болгария: между «войнами памяти» и поиском общего прошлого // Вестник МГИМО-Университета. 2018. № 4. С. 190–193.

каким образом на протяжении почти полутора столетий менялся подход к освещению русско-турецкой войны 1877–1878 гг. на страницах учебников истории, и определить, почему память об этом событии зачастую вытесняется в сознании российских школьников негативными сюжетами российско-болгарских отношений.

Важнейшим источником формирования представлений о прошлом являются школьные учебники истории: они оказывают влияние не только на отношение к истории своей страны и других государств, оценку тех или иных событий и персоналий, но и во многом предопределяют интерпретацию современных проблем, имеющих исторические истоки².

В пореформенной России формирование исторического сознания молодежи стояло в центре внимания научных кругов и передовой общественности. Тогда каждый историк, каждая историографическая школа старались реализовать свои идеи не только в узкоспециализированных работах, но и в школьных учебниках, стремясь сделать их достоянием широких масс. У дореволюционного педагога-историка был широкий выбор учебников и учебных руководств по истории. Как отмечал А. Н. Фукс, «за период со второй половины XIX до начала XX в. вышло в свет около ста учебников и учебных книг по отечественной истории (без учета переизданных)»³. Выбор учителем того или иного учебника определялся рядом факторов: соответствием программным требованиям, статусом учреждения (государственное, ведомственное или частное), популярностью, научно-методическим уровнем, общественно-политическими взглядами самого учителя. Необходимо отметить, что в программах по истории 1890, 1902 и 1913 гг. неизменно подчеркивалось, что главной целью изуче-

² См., например: *Огоновская И. С.* Школьный учебник истории СССР – России как инструмент и источник формирования исторической памяти (на примере революционных событий 1917 г.) // Вопросы всеобщей истории. 2016. № 18. С. 58–74; *Грибан И. В.* Франко-германский учебник по истории как попытка примирения национальных историографий // Историко-педагогические чтения. 2014. № 18–1. С. 72–78; *Грибан И. В., Антропов К. А.* Советско-финляндская война 1939–1940 гг. на страницах школьных учебников истории современной России: эволюция подходов // Преподавание истории в школе. 2017. № 3. С. 42–49.

³ Учебники дореволюционной России по истории. М., 1993. 384 с. С. 3.

ния истории в школе должно быть «укоренение у учащихся любви и преданности престолу и отечеству»⁴.

Одним из наиболее популярных в конце XIX в. было пособие И. Белярминова «Элементарный курс всеобщей и русской истории», выдержавшее 32 переиздания. Этому способствовала не только поддержка Министерства народного просвещения (на книге стоял гриф «Допущено»), но и удачная группировка учебного материала, ясность и лаконичность изложения⁵. Написанный с позиций официально-охранительной концепции отечественной истории, учебник в целом содержал позитивную оценку внешней политики России при «человеколюбивом» Александре II. Отмечалось, что «европейские державы были равнодушны к страданиям турецких христиан, заступались за них редко и только тогда, когда находили это для себя выгодным». Достаточно подробно и эмоционально описывался ход боевых действий. Итоги оценивались следующим образом: «Война с Турцией, продолжавшаяся менее года, стоила России неимоверных жертв и людьми, и деньгами; но все эти жертвы русский народ принес с готовностью, считая освобождение единоверных и единоплеменных славян делом богоугодным»⁶.

Интересна точка зрения, представленная в известном труде М. Н. Покровского «Русская история с древнейших времен». Опубликованный в 1896–1899 гг. труд представлял совершенно иной взгляд на события 1877–1878 гг. Главным отличием от традиционной точки зрения было утверждение о том, что «вся Россия вовсе не соединялась в порыве прийти на помощь славянским братьям». Основываясь на воспоминаниях участников событий, Покровский приходит к выводу, что «огромная масса русского народа даже понятия не имела... о славянских народностях и их племенном и религиозном родстве с русским племенем...». По мнению автора, «Возбуждение в России носило искусственный характер и захватило только поверхностно русский народ. Главную роль в этом искусственном

⁴ Учебники дореволюционной России по истории. С. 4.

⁵ Белярминов И. Элементарный курс всеобщей и русской истории // Учебники дореволюционной России по истории. М., 1993.

⁶ Там же. С. 171–173.

возбуждении играли славянофилы, искренно верившие в призвание России жертвовать жизнью и достатком ее сынов для устройства славянских дел и расстройства собственных»⁷. Рассматривая Восточный кризис в широком контексте трансформации международных отношений в последней трети XIX в., Покровский критикует российскую дипломатию и Горчакова, язвительно подчеркивая, что на Берлинском конгрессе у русских дипломатов не было даже полной карты Балканского полуострова⁸.

В несколько измененном виде воззрения Покровского нашли выражение в труде, впервые изданном в 1920 г. и на целое десятилетие предопределившем восприятие истории: «Русская история в самом сжатом очерке»⁹. Рассуждая о причинах войны, Покровский отмечал: «В настоящее время не может подлежать сомнению, что восстание в Герцеговине было организовано из Австрии и из Сербии, тогда маленького, полусамостоятельного княжества, где полным хозяином распоряжался русский консул... Отлично знали, что и герцеговинцы и сербы будут раздавлены турками, но это-то и нужно было, чтобы разжечь общественное мнение в России»¹⁰. Крайне негативную оценку Покровский дает степени готовности России к войне: «Русские войска действительно были перед Константинополем, но в каком виде! Оборванные, почти босые, почти без патронов, опустошаемые болезнями, — от сыпного тифа умерло больше народа, чем было убито в сражениях...»¹¹.

Подводя итог войны, Покровский пишет: «Война окончилась в сущности русской победой — Россия получила Батум в Азии, ставший скоро очень важной русской гаванью, и фактически заняла Болгарию, номинально (на словах) превратившуюся в самостоятельное княжество, только князем был назначен племянник Александра II, а его министрами были русские офицеры. Но это было так далеко от надежд, возбужденных самим же правительством

⁷ Покровский М.Н. Русская история: в 3-х тт. Т. 3. СПб., 2002. С. 273.

⁸ Там же. С. 278.

⁹ Покровский М.Н. Русская история в самом сжатом очерке. Ч. 1, 2. От древнейших времен до конца XIX столетия. М., 1934.

¹⁰ Там же. С. 144.

¹¹ Там же. С. 145.

Александра II, что Берлинский конгресс, на котором была ликвидирована война, был принят русской буржуазией как поражение и позор. Редко когда правительство Александра II было так непопулярно, как в эту минуту»¹².

Одним из наиболее популярных в СССР стал учебник под редакцией А. М. Панкратовой, изданный впервые в 1940 г. В отличие от Покровского, Панкратова утверждала, что «стремление балканских славян к национальному освобождению находило искреннее сочувствие и горячую поддержку среди братского русского народа», а война с Турцией соответствовала политическим и стратегическим целям царской России¹³. Вместе с тем, отмечалось, что война показала недостаточную технико-экономическую и военную подготовленность России («Из-за недостатка патронов русским солдатам было приказано беречь патроны и главное внимание в бою обращать на штыковую атаку»); героизм солдат зачастую не давал результатов из-за бездарности высшего командования. Автор учебника подчеркивала, что итоги войны вызвали в России недовольство и разочарование, а «предательство и вероломство Бисмарка», которыми оправдывали неудачи царской дипломатии, привели к изменению внешнеполитических ориентиров и в конечном итоге — к сближению Германии с Австрией и приближению мировой войны¹⁴.

В 1960-е гг. широкое распространение получил учебник под редакцией П. П. Епифанова, И. А. Федосова¹⁵. В целом оценки событий 1877–1878 гг. в этом пособии были близки к оценкам А. М. Панкратовой. По сравнению с предыдущими пособиями, был улучшен методический аппарат: в параграф были добавлены карты, а после текста сформулированы вопросы. Кроме этого, особое внимание уделялось последствиям войны (подчеркивалось, что Сербия, Черногория и Румыния получили полную независимость, а болгары стали свободными гражданами). Отмечалось, что «в честь

¹² Покровский М.Н. Русская история в самом сжатом очерке. С. 146.

¹³ История СССР. Учебник для 9 класса средней школы / Под ред. А. М. Панкратовой. М., 1953. С. 259.

¹⁴ Там же. С. 260.

¹⁵ Епифанов П.П., Федосов И.А. История СССР. Учебное пособие для IX–X классов средней школы. М., 1964. 432 с.

русских героев, павших в борьбе за освобождение братьев-славян, болгарский народ воздвиг на полях сражений многочисленные памятники, сложил песни. Реликвии этой войны до сих пор бережно хранятся в болгарских музеях»¹⁶.

Эти тенденции получили развитие в учебниках 1970-х – 1980-х гг. Так, в учебнике Федосова 1982 г. материал о войне был лучше структурирован (в отдельные подпункты выделялись важные сюжеты, такие как борьба за Шипку, осада Плевны). Во-вторых, текст учебника стали сопровождать иллюстрации (репродукция картины А. Попова «Шипка. Оборона Орлиного гнезда солдатами 36-го Орловского и 35-го Брянского пехотных полков и болгарскими ополченцами в августе 1877 г.»; изображение медали за русско-турецкую войну 1877–1878 гг., которой награждались отличившиеся в боях участники; памятник героям войны в Болгарии). В-третьих, ученикам предлагалось поработать с источником — ознакомиться со статьями акта Берлинского конгресса, а в приложениях была размещена карта «Русско-турецкая война 1877–1878 гг.»¹⁷.

Таким образом, в советский период была сформулирована такая версия событий, при которой подчеркивались героизм русского народа, готовность прийти на помощь братьям-славянам, и в то же время резко критиковалась царская политика и дипломатия.

На рубеже 1980–1990-х гг., на волне гласности, в отечественной исторической науке и публицистике развернулись масштабные дискуссии о событиях прошлого. Стремление ликвидировать «белые пятна» истории, переосмыслить десятилетиями доминировавшую советскую версию событий коснулось практически всех событий отечественной истории. Из всего многообразия учебной литературы, появившейся в 1990-е гг., нам бы хотелось остановить своё внимание на ряде изданий, которые нашли наиболее широкое применение в учебном процессе.

В учебном пособии А.А. Данилова и Л.Г. Косулиной, выдержанвшем более 10 переизданий, русско-турецкой войне 1877–1878 гг.

¹⁶ Там же. С. 293–300.

¹⁷ Федосов И.А. История СССР. Учебник для 8 класса. М., 1982. С. 147–151.

посвящен отдельный параграф¹⁸. Освещая причины войны, авторы отмечают, что «император шел на этот шаг с тяжелым сердцем, понимая, что кампания не сулит России никаких материальных выгод, а лишь усложнит ее экономическое положение, но... Александр не мог допустить, чтобы вновь была поставлены под сомнение роль России как великой державы, а ее требования игнорировались»¹⁹. По сравнению с учебниками советского времени, информация изложена менее эмоционально, преподносится как набор фактологического материала. В качестве дополнительного материала приведена биография М. Скобелева. В отличие от учебников советской эпохи, оценка войны была более позитивной: «Победа в войне 1877–1878 гг. явилась наиболее крупным военным успехом России во второй половине XIX века. Она продемонстрировала единственность военной реформы, способствовала росту авторитета России в славянском мире»²⁰. Для работы с источниками авторами отобраны фрагменты из воспоминаний С. Ю. Витте и журналиста В. Немировича-Данченко. Эта концепция изложения событий представлена и в более позднем издании 2012 г.²¹.

В пособии А. А. Левандовского материал изложен более подробно и в целом оценка событий совпадает с теми, что были представлены в учебнике Федосова в 1980-е гг. Параграф, посвященный внешней политике Александра II, богато иллюстрирован, однако не содержит заданий на работу с источниками²². В целом необходимо отметить сокращение объема материала, посвященного русско-турецкой войне 1877–1878 гг.

В начале XXI в. акценты в освещении военной истории России в школьных учебниках смещаются. Этому способствовали процессы, происходящие в системе российского образования. Как отмечает И. С. Огоновская, на практике требования федерального компонента государственного стандарта выражались во «включении

¹⁸ Данилов А. А., Косулина Л. Г. История России. XIX век. 8 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений. М., 2009. 287 с.

¹⁹ Там же. С. 201.

²⁰ Там же. С. 202.

²¹ Данилов А. А. История. Россия в XIX веке. 8 класс. М., 2012. С. 84–88.

²² Левандовский А. А. История России, XIX век: учеб. для 8 кл. общеобразоват. учреждений / Под ред. А. Н. Сахарова. М., 2006. 303 с.

обучающихся в процесс осмысления позитивных и негативных сторон российской истории, понимания субъективности мнений и оценок в отношении наиболее спорных событий в истории России — войн, революций, а также исторических личностей»²³. Разработка Федеральных государственных образовательных стандартов второго поколения, а затем историко-культурного стандарта, утвержденного Российской историческим обществом, привела к появлению новых линеек учебников. На современном этапе развития исторического образования важным становится «развитие у обучающихся навыков критического, системного мышления, позволяющих избавляться от сложившихся стереотипов, отличать историческую правду от мифологии, более объективно оценивать прошлое»²⁴. 15 мая 2015 г. по итогам экспертизы Федеральный перечень учебников пополнили три новые линейки учебников по истории России, созданные в соответствии с историко-культурным стандартом²⁵.

Одним из учебников по отечественной истории XIX в., подготовленных в соответствии с историко-культурным стандартом, является книга Л. М. Ляшенко, О. В. Волобуева, Е. В. Симонова, изданная в 2016 г.²⁶ История русско-турецкой войны рассматривается в этом пособии в рамках параграфа «Внешняя политика России в 1850–1880-е гг.». Материал представлен кратко, тезисно выделены ключевые события и фигуры. Несмотря на то, что описание событий сопровождается иллюстративным материалом, прочтение текста практически

²³ Огоновская И. С. Школьный учебник истории СССР — России как инструмент и источник формирования исторической памяти (на примере революционных событий 1917 г.) // Вопросы всеобщей истории. 2016. № 18. С. 62.

²⁴ Историко-культурный стандарт // Российское историческое общество. 24 августа 2015 г. [Электронный ресурс]: режим доступа: <http://rushistory.org/proekty/kontsepsiya-novogo-uchebno-metodicheskogo-kompleksa-po-otechestvennoj-istorii/istoriko-kulturnyj-standart.html#primer> (дата обращения: 20.10.2018).

²⁵ Вниманию учителей истории! Историко-культурный стандарт и новый УМК по Отечественной истории. [Электронный ресурс]: режим доступа: <http://www.govzalla.ru/index.php/news/930-vnimaniyu-uchitelej-istorii-istoriko-kulturnyj-standart-i-novyj-umk-po-otechestvennoj-istorii.html> (дата обращения: 20.10.2018).

²⁶ Ляшенко Л. М., Волобуев О. В., Симонова Е. В. История России: XIX — начало XX в. 9 кл.: учебник. М., 2016. 352 с.

не воздействует на эмоции. Не предусмотрена работа с источниками. Из текста совершенно непонятны причины вступления России в войну. В отличие от пособий «переходного периода», внимание акцентируется на потерях: «Война явилась для России серьезнейшим испытанием. Страна потеряла более 202 тыс. солдат и офицеров убитыми, замерзшими, умершими от ран, свыше 33 тыс. человек вернулись домой инвалидами. Совокупные расходы на войну составили 1 млрд 72 млн 310 тыс. 232 руб., что тяжелым бременем легло на плечи народа»²⁷. Возникает вопрос, насколько необходимы школьникам эти цифры (безусловно, отражающие потери, но не запоминающиеся и практически не воздействующие на эмоции)? Возможно, стоило уделить большее внимание судьбам конкретных участников событий?

В список учебников по истории России включено также пособие издательства «Просвещение» под редакцией А. В. Торкунова²⁸. События 1877–1878 гг. в этой книге изложены еще более сухо и лаконично. Однако, в отличие от предыдущего пособия, победа в войне оценивается как наиболее крупный военный успех России во второй половине XIX в. (вывод практически полностью повторяет оптимистичную оценку А. Данилова).

Таким образом, анализ школьных учебников по истории, используемых в образовательном процессе Российской империи — СССР — современной России, позволяет сделать ряд выводов. Во-первых, очевидна тенденция к сокращению объема материала. Фактически за последние полтора столетия он сократился почти в 3 раза. Во-вторых, сокращение во многом произошло за счет игнорирования эмоциональной составляющей, исключения из текста документальных данных, свидетельств современников событий. В-третьих, больше внимания стало уделяться иллюстративным материалам, которые, впрочем, зачастую не сопровождаются заданиями и потому не выполняют свою функцию. В-четвертых, в учебниках из новой линейки, несмотря на их соответствие историко-культурному стандарту,

²⁷ Ляшенко Л. М., Волобуев О. В., Симонова Е. В. Указ. соч. С. 154.

²⁸ История России. Х класс. Учеб. для общеобразоват. организаций. В 3 ч. Ч. 2 / М. М. Горинов, А. А. Данилов, М. Ю. Моруков и др.; под ред. А. В. Торкунова. М., 2016. 176 с.

очень сильно отличаются выводы об итогах войны. Удивительно, что даже по такому отдаленному и гораздо менее острому в политическом отношении событию у современных авторов учебников нет единого мнения. Результатом подобного подхода к освещению истории русско-турецкой войны 1877–1878 гг. стало то, что современные школьники и студенты имеют весьма абстрактное представление об этом событии. Тестирование, проведенное нами весной 2018 г. среди студентов Уральского государственного педагогического университета (в исследовании не принимали участие студенты-историки), показало, что 82% участников тестирования знают только о том, что русско-турецкая война была, но не могут назвать ни конкретных событий, ни имен участников, ни исторических последствий.

Отметим, что в настоящее время в школах присутствуют как новые учебники, разработанные с учетом историко-культурного стандарта, так и старые (согласно Приказу Министерства образования и науки РФ от 8 июня 2015 г. № 576, эти учебники могут использоваться еще в течение 5 лет). Вследствие этого, хотя и были предприняты попытки сформулировать более или менее единообразную трактовку событий, на данный момент эта задача не решена.

Мы считаем, что история в учебных пособиях должна представлять не только в виде набора «сухих» исторических фактов, но и в виде отражения конкретных событий, отношение к которым может быть выражено в определенных художественных образах в том или ином произведении искусства. Не являются в этом плане исключением и события русско-турецкой войны 1877–1878 гг., которые имели огромное влияние на российское общество, а потому нашли отражение в произведениях великих русских художников, музыкантов, поэтов и литераторов.

Представленный выше обзор учебников для школьников, особенно учебников современных, позволяет говорить о сухом, и порой неэмоциональном и очень скромном материале о событиях на Балканах. Такая подача материала вряд ли вызовет интерес у обучающихся, и, соответственно, не сформирует у них мотивацию к самостоятельному изучению этой мало освещенной в учебнике темы. Сжатая информация также не сможет явиться стимулом для размышления и критического рассуждения школьников о столь интересном

и значимом в контексте современных российско-болгарских отношений событий. В связи с этим перед учителем истории стоит задача эмоционального насыщения того материала, который в кратком изложении представлен в учебнике, что можно будет сделать через введение конкретного исторического материала — рассказов очевидцев о тех событиях. Эмоциональное насыщение урока позволит получать положительные результаты: основательные и прочные знания, базирующиеся на личностной эмоциональной отзывчивости учащегося на представленный исторический материал. Ознакомление школьников с рассказами о таких событиях, представленными непосредственными их участниками, позволит формировать и собственное мнение по поводу русско-турецкой войны 1877–1878 гг., а также осмыслить происходящее с личностных позиций.

Одним из путей, реализующих задачи формирования эмоционально-ценостного отношения к историческим фактам и проявления личностного отношения к событиям посредством ознакомления с мнениями их участников, является включение в урок истории народной песни. Следует отметить, что привлечение художественного материала на урок истории по тематике русско-турецкой войны 1877–1878 гг. — закономерность, которая наглядно демонстрируется учебниками истории советского периода. Примером тому служит уже упоминавшийся учебник Федосова 1982 г., в котором задействованы репродукции картин русских художников²⁹.

Одним из наиболее эффективных видов художественной деятельности являются песни казаков и русских солдат, которые, как и многие народные песни, сочинялись как отклик на то или иное событие, а значит, выступали отражением реальной истории русско-турецкой войны 1877–1878 гг. Действительно, в таких песнях отражались реальные условия бытования русских солдат, боевые действия, в которых они участвовали, их отношение к военачальникам, моменты поражения и славных побед русского оружия³⁰. Все эти песни пред-

²⁹ Федосов И.А. История СССР. Учебник для 8 класса.

³⁰ Песни оренбургских казаков / Собрал А.И. Мякутин. Оренбург, 1904. 220 с.; Песни уральских казаков. Записали Александра и Владимир Железновы. СПб., 1899. 198 с.

ставляют развернутую картину событий, представленную русскими солдатами, казаками, которые в боях отстаивали независимость Болгарии и ряда балканских государств. И хотя в казачьих песнях того времени не музыка, а слово является главной художественной доминантой, но именно песня в единстве музыкального и поэтического текстов дает возможности для возникновения эмоционального переживания у школьников того или иного военного события. Это эмоциональное воздействие народной песни обусловлено особенностью музыкального искусства и исполнительства, которые из всех видов художественного творчества имеют самое большое влияние на эмоции и переживания слушателя.

Отметим, что для учителя истории народная песня не является традиционным методическим средством, используемым на уроках. Причин такой невостребованности много: например, неподготовленность «историков» к освоению искусствоведческих знаний, способов подачи детям этих знаний, наконец, недостаточное количество таких песен и их кавер-версий или ремейков, звучащих на сценах концертных залов или в программах телевидения и радио. Еще одной причиной, несомненно, мешающей использованию этих песен и в культурной, и в образовательной областях, является недостаточное количество нотных источников. Они мало переиздаются и в основном сосредоточены в библиотечных хранилищах отечественных и зарубежных консерваторий и университетов³¹. С другой стороны, следует отметить, несомненно, заслуживающий внимания факт жизненности песен времен русско-турецкой войны 1877–1878 гг. среди населения Российской глубинки, особенно в тех местах, в которых еще крепки традиции казачества. В последнее время, очевидно, в связи с юбилейными торжествами, посвященными событиям 1877–78 годов на Балканах, стали появляться компакт-диски, записи концертных выступлений различных казачьих ансамблей и хоровых коллективов.

Учителю истории для методического обеспечения уроков по названной теме предлагаются несколько тематических песенных комплексов. Записи этих песен он может найти на CD-дисках,

³¹ Песни оренбургских казаков / Собрал А. И. Мякутин. Оренбург, 1904. 220 с.

в интернете на различных казачьих сайтах, в Youtube. Тематическая основа комплексов: о конкретных военных событиях, о любимых солдатами военачальниках, о самих участниках военных событий — российских солдатах и казаках. Данная тематика, в отличие от традиционных музыковедческих классификаций народных песен (лирические, трудовые, обрядовые, военные и т. д.), является наиболее адекватной содержанию урока истории, в котором наибольший интерес представляют не музыковедческие знания, а ключевые моменты исторических событий и их основные персоны.

К песням первого комплекса можно отнести песню «Вздумал турок бунтоваться». Ее мелодия была взята из знаменитой русской плясовой песни «Из-под дуба, из-под вяза». В куплетах песни ведется последовательный рассказ о таких событиях, как осада турками Плевны, окружение этого города и осада его нашими войсками, бегство турецкого войска.

Песней такого же типа является «Генерал Радецкий на Шипке», в которой тоже, несмотря на поэтические образы и художественные метафоры, представлена хроника боев на Шипке, героическое отражение русскими солдатами атаки турецкой армии и ее плenение.

Поэтическое содержание другой песни «Вот полночь наступает» связано с реальными событиями русско-турецкой войны — отвлечение полком графа Е. Ф. Комаровского турецкого войска от войск генерала И. В. Гурко. В ней через описание природных пейзажей ощущаются переживания и чувства простых солдат, которые осознают обманчивость тишины, неизвестность и драматичность их судеб. Эту песню можно назвать и песней-прощанием солдата с невестой, с родимым домом, и в то же время в ней слышится призыв не сдаваться, быть мужественным и уметь постоять за Россию. В припеве песни явно чувствуется влияние знаменитого стихотворения М. Ю. Лермонтова «Горные вершины» (перевод из Гете). Эта же песня, но с измененными словами, пелась казаками во время военных событий в Средней Азии в 50–80-х годах XIX в.

Песни второго комплекса — о военачальниках-героях Балканской военной кампании. К ним можно отнести уже упомянутую выше песню «Генерал Радецкий на Шипке». В ней в основном отражена хроника боев, но названа она в честь боевого генерала, чье

войско выдержало осаду Шипки, а затем и взяло в плен турецкое войско. Примечательным фактом является часто цитируемое литературоведами письмо Ф. М. Достоевского к Ф. Ф. Радецкому, в котором знаменитый писатель выражает восхищение своему однокашнику по Главному инженерному училищу в Санкт-Петербурге.

Одной из, несомненно, выдающихся фигур русско-турецкой войны 1877–1878 гг. является генерал М. Д. Скобелев. Любовь солдат к этому военачальнику выражается в использовании метафор, встречающихся в народных песнях, сказках, былинах, когда красота и доброта ассоциируются с белым лебедем, а соколами и орлами назывались «добры и удалы молодцы». В народных песнях периода войны М. Д. Скобелев сравнивался солдатами с соколом, с лебедушкой. Эти аналогии являются данью уважения к самому генералу и к его привычкам. Он, как рассказывали очевидцы тех событий, предпочитал выбирать для себя белого коня и часто выезжал на место сражений в белом кителе. Болгарским режиссером В. Штеряновым создан документальный фильм о М. Д. Скобелеве, который так и называется — «Белый генерал».

Еще одним военачальником, о котором слагались солдатами песни, стал И. В. Гурко, который успешно занял Шипкинский перевал в августе 1877 г. Это событие послужило основой песни-славления и песни-канта одновременно: «Рать нашу Гурко к Балканам привел». В ней солдаты славят царя, Россию и «генерала Гурка».

Следующий песенный комплекс — об участниках таких событий, рядовых солдатах и казаках. Примером является песня «Вспомним, братцы», у которой есть композитор — унтер-офицер Антон Шмаков, выходец из крестьянской семьи, научившийся писать и читать, участвовав в военной кампании 1877–78 года. Интересно отметить, что многие исполнители до сих пор считают эту песню казачьей, а в записях на компакт-дисках она часто определяется как казачья народная.

Встречались в солдатских песнях и фрагменты народных причетов-плачей, характерными особенностями которых является многократное повторение одних и тех же слов. Примером такой песни является песня-причет «Поле чистое, поле турецкое...», которая была создана в период русско-турецкой войны 1806–1812 гг. на основе исторической песни времен войны 1787–1791 гг. Но она же

стала популярной в российских войсках и в русско-турецкую войну 1877–1878 гг.³².

Представленные для включения в содержание урока истории тематические комплексы, состоящие из нескольких песен, являются, как пишет В.И. Игнатов «музыкально-поэтическим обобщением истории»³³: в них отражены и исторические события, и отношение к ним участников, которые, вернувшись с войны, пели их своим детям, внукам и правнукам³⁴.

Какие песни можно будет взять для углубления знаний и проявления эмоционального отношения школьников в процессе изучения русско-турецкой войны 1877–1878 гг. — решать учителю. От его установок, направлений деятельности, профессионализма зависит и то, какая интерпретация исторических событий и какие персонажи сохранятся в сознании будущих поколений, а какие — будут преданы забвению.

Анализ отечественных учебников истории, на страницах которых история русско-турецкой войны 1877–1878 гг. на протяжении полутора столетий пережила определенную эволюцию, показывает, что в настоящее время в школе уделяется явно недостаточное внимание этой теме. Сокращение как содержательной, так и эмоционально-образной части материала приводит к постепенному вытеснению этого события из исторической памяти. Вместе с тем, актуализация и политизация событий 1877–1878 гг. в контексте юбилейных мероприятий демонстрирует, что основания для формирования общей (совместной) российско-болгарской памяти есть. Вопрос заключается только в том, насколько готовы современные политические элиты к акцентированию внимания на позитивных страницах российско-болгарского прошлого.

³² Игнатов В.И. Русские исторические песни. Хрестоматия: Учеб. пособие для филол. спец. ун-тов / Сост. В. И. Игнатов. 2-е изд., перераб. и доп. М., 1985.

³³ Там же. С. 157.

³⁴ Фокеев А.Л. Неиссякаемый источник. Саратов, 2005.

В. Ж. Цветков

Отражение причин и последствий Гражданской войны в России в советских и современных российских учебниках истории (к вопросу о принципиальных различиях)

Аннотация: В статье предполагается рассмотреть особенности оценки причин и последствий Гражданской войны в России в советских и современных российских учебниках истории. Основное внимание уделено принципиальным различиям в подходе к проблеме причин побед Красной Армии и поражения Белого движения. Анализируются различия в методологических подходах в отношении оценок событий Гражданской войны.

Ключевые слова: Гражанская война в России, Красная Армия, Белое движение, учебная литература по истории, методика преподавания истории.

Гражданская война в России — один из важнейших периодов отечественной истории XX столетия. В советской и современной историографии и исторической публицистике немало говорится о предпосылках и факторах, оказывавших на ее развитие определяющее влияние. Важными вопросами, дискуссии по которым продолжаются до настоящего времени, являются, в частности, вопросы начала и окончания Гражданской войны.

Следует отметить, что некоторые аспекты понятийного аппарата по истории революции и Гражданской войны в России, нуждаются в определенном уточнении, исходя из социально-психологических, социально-культурных признаков. Именно благодаря этим признакам справедливо судить о Гражданской войне как о «трагедии братоубийства».

Цветков Василий Жанович — д. и. н., профессор Кафедры новейшей отечественной истории Московского педагогического государственного университета.

С точки зрения эволюции определения термина «Гражданская война» показателен пример «Большой советской энциклопедии». Вот как она объяснялась во втором, т. н. «сталинском», издании, вышедшем в свет после Великой Отечественной войны, опиравшимся, в свою очередь, на характеристики из «Краткого курса истории ВКП(б)»: «...вмешательство международного империализма во внутренние дела Советского государства, организация иностранными империалистами сил внутренней контрреволюции в России, их совместное нападение на Советскую страну с целью удушения советской социалистической республики; со стороны трудящихся России Гражданская война былавойной рабочих и крестьян народов России против внешних и внутренних врагов Советской власти...»¹. Как можно заметить, помимо внутренних характеристик («раскол» общества по классовому признаку, классовая борьба), здесь добавляется также и фактор внешнего военного вмешательства — интервенции. Примечательно, что даже само наименование статьи о Гражданской войне начиналось с буквы «И», а не с буквы «Г» («Иностранная военная интервенция и Гражданская война в СССР 1918–1920»).

В оценке причин Гражданской войны, тем самым, выделялся критерий внешнего вмешательства, фактор «интервенции», в качестве ведущего, едва ли не основополагающего. Следует отметить, что данный критерий был вполне объясним в условиях «холодной войны» и «противостояния с Западом». На протяжении последующих послевоенных десятилетий этот критерий не терял своего значения.

В период «перестройки» и в 1990-е гг. с окончанием «холодной войны» в исторической терминологии также произошли изменения. На первое место в ряду причин Гражданской войны стал выделяться не внешний, а внутренний фактор. Причем в этом критерии ведущее положение стала занимать оценка деятельности большевистской партии в целом, политики «красного террора», в частности. Практически полностью ушло понимание причин Гражданской войны как «сопротивление свергнутых классов», «вооруженное противодействие белогвардейцев и интервентов победившему народу».

¹ Иностранная военная интервенция и гражданская война в СССР 1918–1920 гг. // Большая Советская Энциклопедия. М., 1953. Т. 18. С. 175.

Конечно, политика большевистской партии, проводившаяся с первых же декретов Совета народных комиссаров, так или иначе, в той или иной степени, способствовала общественному расколу. Но уместно задаться вопросом — достаточно ли эффективной была политика тех, кто противостоял большевикам? Учитывало ли Временное правительство и последующие антибольшевистские правительства всю глубину произошедших в России перемен? Насколько подготовленным к противодействию советской власти оказался лагерь ее противников? Все эти вопросы необходимо учитывать, когда речь идет о причинах и эскалации Гражданской войны.

Если обратиться к определениям Гражданской войны, принятым в учебниках для старших классов средней школы, то здесь нельзя не отметить принципиальную эволюцию терминов и очечочных суждений, произошедшую за последние полвека.

В советских школьных учебниках характеристика, которая давалась Гражданской войне, была по-своему уникальной. Здесь использовалась не только терминология классовой борьбы, но и отмечался «освободительный» характер боевых действий. И если в контексте борьбы с иностранной военной интервенцией подобное словосочетание могло быть приемлемо, то в отношении внутреннего, общественного раскола его трудно принять и признать с точки зрения современных ценностей.

Несколько поколений советских людей воспитывались на убеждении в том, что уничтожение и изгнание части (и немалой) наших соотечественников из России — это не только справедливое, но и, по сути, «освободительное» действие, более чем оправданное возмездие в ходе «освободительной, классовой войны рабочих и крестьян России против объединенных сил международного империализма и внутренней контрреволюции».

А в разделе учебника об «источниках победы в Гражданской войне» задавался вопрос: «Каковы же источники победы советского народа над многочисленными до зубов вооруженными полчищами врагов?» Ответ гласил: «рабочие и крестьяне победили потому, что вели справедливую, революционную войну, защищали Советскую власть, дело социализма, свободу и независимость Отчизны.

Благородные цели войны рождали самоотверженность и массовый героизм народа Страны Советов»².

Стоит ли удивляться тому, что многие представители старшего поколения не осознают трагедии братоубийства Гражданской войны?

Но подобный подход ушел в прошлое. А среди современной учебной литературы заслуживает внимания определение из учебника по истории России для 10 класса (авторский коллектив: М.М. Горинов, А.А. Данилов, М.Ю. Моруков и др.): «...Гражданская война — это вооруженный конфликт между гражданами одного государства, который сопровождается разделением страны на две и более внутренне организованные части, открыто борющиеся друг с другом с целью претворения в жизнь своей программы будущего устройства страны...»³.

Следует отметить определяющее влияние марксистско-ленинских оценок. Принимая за исходную характеристику формационную модель, классовую структуру общества, акценты делались на понимании Гражданской войны как высшей формы классовой борьбы. Классовый признак означал для В.И. Ленина правомерность войны, ее сущностные характеристики: «несомненно, мы здесь получили практическое доказательство того, что сплоченные силы рабочих и крестьян, освобожденных от ига капиталистов, производят действительные чудеса. Здесь мы имеем на практике доказательства того, что революционная война, когда она действительно втягивает и заинтересовывает угнетенные трудящиеся массы, когда она дает им сознание того, что они борются против эксплуататоров, что такая революционная война вызывает энергию и способность творить чудеса»⁴ (ленинская цитата из учебника И.Б. Берхина и И.А. Федосова).

Вполне понятно, в этом контексте, противопоставление Первой мировой войны Гражданской. О «превращении современной

² Берхин И.Б., Федосов И.А. История СССР. Учебник для 9 класса. М., 1978. С. 211, 252.

³ Горинов М.М., Данилов А.А., Моруков М.Ю. и др. История России. 10 класс (ФГОС). Учебник. В 3-х ч. М., 2018. Ч. 1. С. 8.

⁴ В цитированном выше учебнике (с. 252) давалась ссылка на: Ленин В.И. Полное собрание сочинений. 5-е изд. М., 1969. Т. 39. С. 320.

империалистской войны в Гражданскую войну» четко говорилось в тексте декларации «Война и российская социал-демократия», принятой в сентябре 1914 г. Становится понятной и причина, по которой длительное время Первая мировая война оставалась как бы «забытой войной» в отечественной историографии и публицистике, тогда как объем литературы по истории Гражданской войны был весьма велик.

В приведенном выше определении указывается, в первую очередь, на политico-правовой контекст Гражданской войны, а именно: раскол страны на противоборствующие лагери, раскол власти, раскол по идеологическому и политическому признакам. Образно говоря, здесь уместно противопоставление: две стороны — «красные» и «белые» (к ним прибавляется иногда еще и третья сторона — «зеленые») — две правды.

Специфика Гражданской войны, ее отличие от войны с «внешним врагом», состоит в том, что весьма затруднительно говорить о четких датах ее «объявления» и ее «окончания». Если за основу брать критерий политico-правовой, военно-политический, выражющий суть Гражданской войны как противостояния двух систем со всеми государственными атрибутами (территорией, армией, законодательством, финансами и др.), то ее начало уместно считать с октября 1917 г. Об этом говорил и сам Ленин в выступлении на IV Чрезвычайном Всероссийском съезде Советов (март 1918 г.). По его словам, состояние Гражданской войны началось с «изложения» Временного правительства и принятия решения II Всероссийским съездом Советов о переходе всей власти к Советам⁵. Последующие временные этапы следовало бы оценивать как эскалацию Гражданской войны. В этом процессе свое место занимали и действия интервентов: «мятеж» Чехословацкого корпуса, десанты иностранных войск в Одессе, Мурманске, Архангельске и Владивостоке весной-осенью 1918 года.

А о конце Гражданской войны Ленин говорил в декабре 1920 г., в выступлении на VIII Всероссийском съезде Советов⁶. Последняя

⁵ Ленин В.И. Доклад на IV Чрезвычайном Всероссийском съезде Советов // Полное собрание сочинений. 5-е изд. М., 1969. Т. 36. С. 94–95.

⁶ Ленин В.И. Доклад на VIII Всероссийском съезде Советов // Полное собрание сочинений. 5-е изд. М., 1969. Т. 42. С. 137.

фронтовая сводка также была опубликована в советских газетах в декабре 1920 г. Действительно, на данный момент боевых фронтов уже не существовало. Главным для молодой Советской республики становился «хозяйственный фронт». Однако председатель советского правительства вряд ли мог предположить, что уже весной 1921 г. начнется широкомасштабное антибольшевистское повстанческое движение, застрелыциком которого выступит Кронштадт. Во Владивостоке после майского (1921 г.) переворота к власти пришло белое Приамурское правительство. Конечно, масштабы этих этапов Гражданской войны были меньшими, чем в период 1918–1920 гг., но говорить о ее «прекращении» не приходится. Завершение Гражданской войны можно отнести к ноябрю 1922 г., ко времени крушения Приамурского земского края. Можно продлить ее и до лета 1923 г., до времени поражения «Якутского похода» генерала А. Н. Пепеляева и занятия Аяна и Охотска советскими войсками.

Обратимся к следующим характеристикам «источников победы» в учебной литературе 1970 – начала 1980-х гг.

«Решающей силой» победы назван «рабочий класс»: «десятки и сотни тысяч рабочих шли в Красную Армию, цементировали ее, показывали образцы героизма и мужества на фронтах. А рабочие, оставшиеся в тылу, самоотверженным трудом обеспечивали войска оружием и боеприпасами. Рабочий класс сплотил вокруг себя трудовое крестьянство, что, по словам В. И. Ленина, в последнем счете решило исход войны и принесло нам победу. Советская власть завоевала доверие и поддержку со стороны трудящихся масс ранее угнетенных национальностей. В рядах Красной Армии сражались полки и дивизии, сформированные республиками и народами (очевидное отражение тезиса о “братской дружбе народов” в составе СССР – прим. В.Ц.)».

И еще три «источника победы» названы в советском учебнике. «Победу над интервентами и белогвардейцами обеспечило мудрое руководство Коммунистической партии, ее великого вождя – Владимира Ильича Ленина. Партия подняла на самоотверженную борьбу миллионные массы рабочих и трудящихся крестьян. Всякий раз, когда на фронтах возникало критическое положение, партия мобилизовывала коммунистов, которые шли на самые опасные участки, сплачивали и вдохновляли красноармейцев, сражались в первых рядах,

жертвовали собой во имя спасения революции». Традиционно цитировался В. И. Ленин: «...И только благодаря тому, что партия была на страже, что партия была строжайше дисциплинирована, и потому, что авторитет партии объединял все ведомства и учреждения и по лозунгу, который был дан ЦК, как один человек шли десятки, сотни, тысячи, и в конечном счете миллионы, и только потому, что неслыханные жертвы были принесены, — только поэтому чудо, которое произошло, могло произойти. Только поэтому, несмотря на двукратный, трехкратный и четырехкратный поход империалистов Антанты и империалистов всего мира мы оказались в состоянии победить⁷.

Отмечалась также «большая заслуга в завоевании победы над врагом» у «Ленинского комсомола». Для учащихся старших классов актуальным было упоминание тесного взаимодействия КПСС и ВЛКСМ.

И еще один источник победы уже «мирового масштаба»: «Красная Армия победила потому, что Советской стране оказывали поддержку пролетарии всего мира. Рабочие капиталистических стран организовывали стачки, отказывались грузить оружие и снаряжение для белогвардейцев и интервентов, создавали “Комитеты действия” под лозунгом “Руки прочь от России!”. Солдаты империалистических стран нередко отказывались воевать против рабочих и крестьян России. На стороне Красной Армии сражались многочисленные интернациональные батальоны, в составе которых были венгры, поляки, югославы, чехи, корейцы и представители других народов (явная ссылка на представителей «социалистических стран», «стран народной демократии», тогда как китайские интернационалисты, воевавшие в составе РККА и служившие в органах ВЧК, не упомянуты, учитывая сложность советско-китайских отношений в 1960–1970-е гг. — прим. В.Ц.). Великая интернациональная солидарность трудящихся капиталистических стран с советским народом сыграла выдающуюся роль в срыве планов международного империализма, пытавшегося ликвидировать первое в мире социалистическое государство рабочих и крестьян»⁸.

⁷ В учебнике дана ссылка на: Ленин В.И. Полное собрание сочинений. М., 1969. Т. 40. С. 240.

⁸ Приведенные здесь и далее цитаты из учебника: Берхин И.Б., Федоров И.А. История СССР. Учебник для 9 класса. М., 1978. С. 252–253.

Как можно заметить, в советской учебной литературе практически полностью отсутствуют оценки победы советской власти как результат ошибок их противников, делается однозначный акцент на внутренних, объективно обусловленных причинах победы.

Иной подход в современной учебной литературе. Здесь причины победы советской власти трактуются, в частности, в контексте причин поражения контрреволюции (раздел «причины победы Красной Армии в Гражданской войне») в учебнике издательства «Просвещение» (10-й класс, 1-я часть). Другими словами — причины побед красных заключаются в неудачной политике белых.

Отметим наиболее важные факторы, выделенные в учебнике: «Прежде всего, белые лидеры не сумели предложить народу привлекательной программы. На контролируемых ими территориях восстанавливались законы Российской империи, собственность возвращалась прежним владельцам. И хотя ни одно из белых правительства не выдвигало открыто идею реставрации монархических порядков, народ воспринимал их как поборников старой власти, стремившихся возвратить царя и помещиков.

Особенно неудачной была белая политика в аграрном вопросе. Лидеры движения не смогли понять, что без поддержки крестьянства победа в Гражданской войне невозможна. А поддержку крестьян можно было обеспечить, лишь узаконив перераспределение помещичьих земель.

Часть населения оттолкнула от Белого движения его национальная политика, непреклонная приверженность лозунгу “единой и неделимой России”, антисемитизм, вылившийся в еврейские pogromы. Вызывали подозрение в национальной измене и тесные связи белых генералов с иностранными государствами.

Белое движение не смогло стать ядром, которое сплотило бы все антибольшевистские силы. Более того, отказавшись от сотрудничества с социалистическими партиями, белые генералы раскололи антибольшевистский фронт... Да и в самом белом стане не было единства ни в политической, ни в военной области. Между многими лидерами существовали неприязненные личные отношения. Каждый из них стремился к первенству. Назначение адмирала Александра Васильевича Колчака Верховным правителем России было

во многом формальным актом. У Белого движения не оказалось воождя, авторитет которого признавался бы всеми.

И, наконец..., причиной поражения было моральное разложение армии, применение к населению мер, которые никак не укладывались в белый кодекс чести (грабежи, погромы, карательные экспедиции)...».

Причины победы советской власти выделены так: «...большевики сумели выдвинуть понятные для народа лозунги. Они смогли убедить его в том, что, сражаясь за красных, они сражаются за построение в России самого справедливого на земле общества. Иностранный интервенция в поддержку белых позволила большевикам представить себя единственными защитниками независимости России...».

В конце раздела отмечен немаловажный «ресурсный фактор»: «...на стороне большевиков было и еще одно важное преимущество — центральное положение в России, где был сосредоточен мощный экономический потенциал. Это позволяло им быстро маневрировать силами, оперативно перебрасывать их на наиболее опасные участки...»⁹.

С точки зрения сугубо военной (раз речь идет о войне, пусть и Гражданской) этот фактор можно было бы поставить на первое место. Думается также, что и фактор субъективный (наличие сплоченной и организованной политической силы, представленной РКП(б), КИМ и Коминтерном), представленный на ведущие позиции в советской учебной литературе, также должен быть выделен и в современной учебной литературе.

В целом, подводя итог оценочным суждениям событий 100-летней давности в учебной литературе, можно отметить важность дальнейших уточнений и дополнений в отношении ключевых понятий, определений и выводов по теме Гражданской войны в России.

⁹ Горинов М.М., Данилов А.А., Моруков М.Ю. и др. История России. 10 класс. С. 8.

А.Ю. Морозов

История Великой Отечественной войны в региональных учебниках истории XXI века

Аннотация: Автор проанализировал главы и параграфы учебников по региональной истории, посвященные Великой Отечественной войне. Их содержание и методическое обеспечение не отвечает современным требованиям, а это сказывается на эффективности обучения и воспитательной работы.

Ключевые слова: региональный учебник, Великая Отечественная война, методика преподавания истории.

В1990-е гг. в России большое внимание стало уделяться преподаванию истории отдельных регионов. Первопроходцами выступили национальные республики и Москва, затем эстафету подхватили многие края и области. Возобладало мнение, что знание истории своего региона способствует формированию таких необходимых личностных качеств, как патриотизм и гражданственность. В результате во всех республиках и в большинстве краев и областей РФ были изданы учебники и учебные пособия по местной истории.

Сегодня, однако, в отношении региональных учебников существует и некоторая настороженность. Очевидно, что такие учебники и учебные пособия могут формировать региональное и/или искаженное национальное самосознание и при определенных условиях способствовать формированию сепаратистских тенденций. В этом отношении показателен опыт оккупированных территорий в годы Великой Отечественной войны (на которых «родиноведение» было важным предметом)¹ и пример Крыма, где региональ-

Морозов Александр Юрьевич — к. и. н., доцент МГОУ, преподаватель Лицея НИУ ВШЭ.

¹ См. об этом: Черняков Д.И. Исторические знания в школьной политике нацистов на оккупированной территории РСФСР // Преподавание истории в школе. 2011. № 3.

ные учебники, несомненно, сыграли определенную роль в сохранении региональной идентичности и способствовали «уходу» Крыма из Украины².

Автором проанализирован вопрос, важность которого не вызывает сомнений — как в региональных учебниках раскрывается тема Великой Отечественной войны? Очевиден не только содержательный, но и нравственный, воспитательный потенциал данной темы. Для анализа были выбраны 37 изданий, вышедшие в свет с 2001 по 2018 гг. включительно в различных субъектах Российской Федерации, в том числе 4 — в республиках в составе РФ и 1 — в автономном округе (Чукотский АО) (см. Приложение). По ряду субъектов анализировалось несколько изданий (максимально по Московской области — 6). Почти все издания относятся к жанру учебников и учебных пособий. Они предназначены преимущественно для работы в основной школе, реже — в старших классах. Иногда класс и даже ступень образования не указываются. Все издания либо имеют региональный «гриф» (допуск или рекомендация, выданные региональным органом управления в сфере образования), либо у нас имеются точные сведения «из первых рук», что учебники или пособия реально используются в учебном процессе.

Почти во всех исследованных учебниках и учебных пособиях Великой Отечественной войне уделяется большое внимание, нередко ей посвящены несколько параграфов и даже отдельные главы. Пожалуй, единственное исключение — учебник по истории и культуре Чукотки, в котором военному периоду посвящены всего три небольших абзаца.

Основные сюжеты:

- ход военных действий (там, где они имели место, описаны, как правило, очень подробно);
- герои войны — уроженцы края, области, республики и т. п.;
- оккупационный режим и злодеяния гитлеровцев, борьба против оккупантов;

² См.: Морозов А.Ю. История Крыма в украинских и крымских учебниках истории: уроки для России // Преподавание истории в школе. 2015. № 1.

- экономический вклад в победу, трудовые подвиги населения, герои труда;
- развитие образования, науки и культуры в годы войны;
- социально-политическое развитие края, общественно-политическая жизнь (тема затрагивается в немногих учебниках и пособиях);
- повседневная жизнь в годы войны (этой теме также уделяется недостаточное внимание, во многих учебниках и пособиях на нее «не остается места» и авторы в лучшем случае ограничиваются общими фразами).

В целом содержание учебников можно охарактеризовать как беспроблемное. Авторы предпочитают обходить «острые углы» и трудные вопросы, а если их и упоминают, то очень сжато. Это касается таких тем, как коллаборационизм, причины неудач в ходе военных действий, произвол чиновников в годы войны, нарушения законности (в том числе по отношению к некоторым народам, подвергшимся выселению), работа органов госбезопасности, неоднозначная оценка в народной памяти некоторых героев местной истории и споры вокруг их подвигов. По нашим наблюдениям, такая беспроблемность особенно характерна для учебников, изданных в последние 10 лет. Авторы учебников и учебных пособий, появившихся в начале 2000-х гг. (а значит, написанных в конце 1990-х), давали более «объемную» картину и затрагивали острые темы.

С нашей точки зрения, данную тенденцию нельзя оценить как позитивную. В настоящее время в пространстве памяти у нас «существует множество нарративов, множество рассказов о прошлом, которые произведены разными социальными группами, разными идеологами, регионами и государствами. Некоторые из этих нарративов конфронтационны и в потенции несут в себе зародыш социальных конфликтов»³. Чрезвычайно важны также семейные истории. Совсем недавний опрос ВЦИОМ показал, что для большинства россиян (93%) интересна история их семьи, в том числе каждый второй (51%) старается узнавать информацию о предках, еще 42% респондентов интересуются историей семьи, но специальн-

³ Курцла И.И. История, или Прошлое в настоящем. СПб., 2018. С. 139.

но не занимаются ее изучением⁴. Семейная история может весьма сильно расходиться с рассказом учебника, заинтересовавшийся ученик легко найдет нужную информацию в Интернете, но, возможно, в искаженном виде.

Приведу два примера. Ивановская область в годы войны находилась в тылу, но испытывала серьезные трудности в снабжении и из-за произвола чиновников. В моей собственной семейной истории есть следующее записанное воспоминание о пребывании моего родного дяди в «учебке»: «Виктор был в Шуе (Ивановская область) в учебке. Писал, что очень плохо там. И мама решила идти к нему пешком, отнести ему еды и ботинки (у него не было обуви). Много раз потом мама рассказывала этот свой поход, и каждый раз я восхищалась ею, переживала и плакала. Она начертила карту и шла несколько дней от деревни к деревне лесами и полями. Иногда ее немного подвозили на телегах крестьяне. Наконец, пришла. Разыскала его часть. И здесь — самое ужасное. Она всегда говорила, что, конечно, это было какое-то вредительство. Условия жизни мальчиков — ужасные. Они просто умирали с голода. Да, шла война, и все голодали. Но не до такой же степени, чтобы совсем не кормить. Все разуты и раздеты. Это же все-таки центр России! Каждый день несколько человек умирало. Кроме мамы пришло еще много матерей. Они стояли у колючей проволоки, смотрели на своих сыновей и плакали. Смотрели, как им наливали в корыта какую-то бурду, словно свиньям. Но и к этим корытам было часто не подойти: передние не пускали, сами хлебали, а задние через них черпали и, обливая их, пытались что-то добыть. Виктора отпустили на часок. Мама отдала ему еду и ботинки, и пошла в обратный путь. И только спустя несколько лет мама узнала, что весь труд ее был напрасен: только при ней он и поел, а все остальное у него украли в первую же ночь. Он старался не спать, положил под голову, но сон сморил»⁵.

⁴ Репрессии XX века: память о близких // ВЦИОМ. 2018. 5 окт. [Электронный ресурс]: режим доступа: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=9344> (дата обращения: 23.10.2018).

⁵ Личный архив автора.

Видимо, ситуация в целом по области со снабжением была совершенно ужасной. Было даже специальное постановление ЦК ВКП(б) «О фактах плохой организации торговли продовольственными товарами на некоторых фабриках Ивановской области». Особенno людей раздражала социальная несправедливость («Ходим голодные, работать нет мочи, начальство получает в закрытом магазине, им жить можно» — довольно типичное высказывание, судя по опубликованным сегодня документам). В области имели место серьезные волнения и забастовки, в которых принимали участие сотни работниц (главными зачинщиками и основными участниками, как правило, выступали женщины)⁶. Однако в учебном пособии для 9 класса по истории Ивановского края практически ничего этого нет — только краткое упоминание, что работники меланжевого комбината не давали вывозить станки с предприятия⁷ (это может быть интерпретировано и как проявление патриотизма, в то время как главной причиной недовольства рабочих была эвакуация семей ответственных работников и страх остаться без работы и вообще каких-либо источников существования).

Другой пример. Достаточно большой темой является казачий коллаборационизм в годы Великой Отечественной войны (можно вспомнить недавние страсти вокруг памятника П. Н. Краснову). В «Википедии» в специальной статье «Казачий коллаборационизм» указывается, что «Третий рейх сумел привлечь на свою сторону довольно большое число казаков», есть отдельные большие статьи по казачьим подразделениям, воевавшим на стороне Германии. Однако в учебнике для 11 класса по истории казачества России есть участие казачества в советско-японской войне, но тема коллаборационизма полностью отсутствует⁸. В пособии по исто-

⁶ См.: Точенов С.В. Забастовки на текстильных предприятиях Ивановской области в 1941–1942 годах. [Электронный ресурс]: режим доступа: <http://maxpark.com/community/4375/content/2051491> (дата обращения: 23.10.2018).

⁷ Балдин К.Е., Барвенко В.Г., Иванов Г.В. Ивановский край в истории Отечества. Учебное пособие по историческому краеведению для учащихся 9 класса. Иваново, 2007. С. 166.

⁸ См.: Ратушняк В.Н., Ратушняк О.В. История казачества России. Учебник для 11 класса. Краснодар, 2013.

рии Кубани (причем это учебное пособие — победитель конкурса администрации Краснодарского края в области науки, образования и культуры) о коллаборационизме сказано вскользь: авторы утверждают, что фашистское командование рассчитывало на «обиды» (у авторов в кавычках) кубанского казачества на советскую власть, но их планы полностью провалились: по данным НКВД, численность казачьих отрядов, созданных гитлеровцами на Кубани, якобы не превышала 800 человек⁹. Интересно, что в книге для чтения (фактически в учебнике) по истории ставропольского казачества, где тема коллаборационизма подана более подробно и взвешенно, утверждается, что только на Таманском полуострове в 1943 г. скопилось более 120 тыс. казаков и других беженцев, которые были затем переправлены немцами дальше в Крым и Херсон. Также упоминается, что в феврале 1943 г. на подступах к Батайску, Ново-черкасску и Ростову-на-Дону «сошлись “лоб в лоб” в смертельной схватке донские казаки, воевавшие в составе Красной Армии, и пешие “белые” сотни 1-го донского полка, а также белоказачьи соединения под командованием С. Павлова»¹⁰.

На мой взгляд, замалчивание сложных вопросов в современных условиях просто-напросто неприемлемо. Заинтересованный ученик, узнав об этом, попросту утратит всякое доверие к учебному тексту.

Еще одна яркая особенность региональных учебников — явное стремление авторов никого и ничего не забыть (вероятно, чтобы не быть уличенными в забывчивости). Поэтому учебники и учебные пособия часто содержат длинные перечни героев войны и труда, цифр и однопорядковых событий. Подобные тексты просто обречены на неудачу в плане привлечения внимания учащихся, они для них элементарно скучны.

Сама структура текстов традиционна — авторы идут от содержания, реализуя (и совмещая) хронологический и сферный подходы.

⁹ История Кубани: Учебное пособие / Под общей ред. проф. В. В. Касьянова. Краснодар, 2015. С. 248–249.

¹⁰ Казачество в истории Ставрополья: Книга для чтения для учащихся 8–9 классов. Ставрополь, 2014. С. 190.

Первый вариант используется, как правило, при описании хода военных действий, второй — при рассмотрении таких вопросов, как хозяйство, наука, культура и т. п. в годы войны. Проблемный подход последовательно реализован только в учебниках по истории Московской области и некоторых районов, созданных авторским коллективом под руководством В. В. Сухова (в создании некоторых из этих учебников принимал участие и автор данной статьи). В этих учебниках предъявление содержания подчинено необходимости решения учебной задачи; также отдельные разделы параграфов часто начинаются с вопросов, что призвано стимулировать познавательный интерес школьников. Но это исключение.

В свое время Национальный фонд подготовки кадров (НФПК) разработал известную схему анализа методического аппарата, которой мы и следуем.

1. Методический аппарат есть во всех учебниках, за исключением региональных пособий по истории Курского края и Курганской области. Обычно это вопросы и задания в конце параграфов и глав (разделов), а также вопросы к помещаемым там же документам. Подавляющее большинство вопросов носит репродуктивный характер, поэтому утверждать, что они «направляют деятельность учеников», нельзя — деятельность определяется и направляется учебным текстом, а не вопросами.

2. Элементы методического аппарата, мотивирующие учеников на изучение учебного материала, как правило, отсутствуют. Существенным исключением, как уже упоминалось, являются учебники по истории Московской области и ряда ее районов, созданные авторским коллективом под руководством В. В. Сухова.

3. Справочный аппарат обычно представлен в конце учебников и почти всегда включает список дополнительной рекомендуемой литературы (в том числе по военному периоду). Другие элементы справочного аппарата представлены значительно реже. Даже в учебниках, изданных в последнее время, практически не встречается ссылок на Интернет-ресурсы, что следует признать существенным недостатком. Также почти нет никаких методических рекомендаций, вопросов и заданий по поиску информации в Интернете и организации работы во Всемирной сети. Это тем более досадно,

что во многих регионах или по инициативе региональных и местных структур, или трудами энтузиастов-краеведов в Сети размещен большой массив фактической информации по истории регионов, в том числе и военного периода. Имеются сайты, специализирующиеся на публикации военной информации различного характера (сведения о награжденных и их подвигах, воспоминания ветеранов и пр.). Но все это остается невостребованным в учебном процессе.

4. Творческие задания присутствуют как исключения. Отметим новые учебники по истории Сибири и по истории Новосибирской области, в которых над методическим аппаратом работала такой опытный методист, как О. М. Хлытина. Потому очень грамотно подобраны источники и составлены вопросы к ним, имеются интересные темы учебных проектов. Также еще ряд учебников и пособий содержит задания творческого характера (к примеру, учебники по истории Урала, Московской области и др.).

5. Рубрикация текста встречается практически во всех учебниках. Выделение главных мыслей и ключевых понятий широко распространены, но все-таки встречаются не всегда, что является для некоторых учебников существенным недостатком (например, для очень насыщенного фактической информацией учебника по истории Смоленщины в XIX–XX вв.).

6. Наличие вопросов для актуализации знаний встречается часто, но не повсеместно. В основном это вопросы на актуализацию знаний по курсу отечественной истории, реже — по курсу всемирной истории.

7. Иллюстрации есть во всех учебниках и пособиях, хотя иногда их полиграфическое исполнение оставляет желать лучшего (это относится и к полиграфии учебников в целом — некоторые из них изданы так, что работу учащихся с ними трудно представить, однако претензии авторам здесь, естественно, предъявляться не могут). К тому же далеко не все иллюстрации методически оправданы и часть их дублирует курс истории России. Также в подавляющем большинстве учебников и учебных пособий иллюстрации выполняют исключительно функцию визуального сопровождения текста, вопросы и задания к иллюстрациям встречаются очень редко. Много заданий на работу с иллюстрациями лишь в учебниках

по истории Московской области и ее районов, созданных авторским коллективом под руководством В. В. Сухова. Также в этих учебниках почти к каждому параграфу есть специально разработанные исторические карты и задания к ним. В других учебниках карты встречаются редко, а задания к ним — еще реже. Это относится даже к тем учебникам, которые рассказывают о ходе военных действий в своем регионе — например, по истории Воронежской области (а без карты ученикам в этом трудно разобраться).

Надо отметить, что в некоторых случаях учителя и учащиеся имеют дело не с отдельными учебниками и учебными пособиями, а с учебно-методическими комплексами, включающими методические пособия для учителей, хрестоматии (с вопросами и заданиями к источникам), рабочие тетради для учащихся, контрольные вопросы и задания, материалы на электронных носителях информации и пр. По нашей оценке, примерно четверть всех учебников и учебных пособий сопровождает такой своего рода «шлейф». Явление это положительное и его можно только приветствовать.

В целом методический аппарат учебников и учебных пособий по региональной истории традиционен и, за немногими исключениями, отличается некоторой примитивностью.

Таким образом, анализ представления истории Великой Отечественной войны в региональных учебниках XXI в. позволяет прийти к не самым утешительным выводам. Возникает впечатление, что авторы пишут эти учебники не столько для детей, сколько в первую очередь для самих себя и разнообразных заказчиков и рецензентов (региональные власти, спонсоры и пр.), причем опираются в качестве примера для подражания на образцы 30–40-летней давности. Между тем современные дети с их «клиповым сознанием» вообще с трудом воспринимают любой значительный по объему нарратив, а уж такой вязкий и тягучий, как в подавляющем большинстве региональных учебников — не воспринимают вообще. Активные же формы работы используются очень слабо.

С нашей точки зрения учебники нового поколения должны содержать сценарии организации самостоятельной учебной деятельности учащихся по работе с различными информационными источниками, в том числе и первоисточниками, по поиску ответов

на проблемные вопросы и решению учебных задач. Также современный УМК должен включать электронную версию и ориентировать на поиск и обработку информации на компьютере и в Интернете.

Приложение.

(Учебники и учебные пособия по истории регионов (в алфавитном порядке субъектов РФ, в конце списка – учебники по истории макрорегионов)

1. **Башкортостан.** *Кульшарипов М.М.* История Башкортостана: XX век. Учебник для 9 кл. Уфа, 2005.
2. **Белгородская обл.** История Слобожанщины и Белгородского края. Учебное пособие / Под общ. ред. В. В. Овчинникова, Н. Н. Олейника. Белгород, 2011.
3. **Бурятия.** История Бурятии: С начала ХХ до начала ХХI в. Пособие для учащихся старших классов. Ч. 2 / Отв. ред. Е. Е. Тармаханов. Улан-Удэ, 2009.
4. **Владимирская обл.** История Мурома и Муромского края с древнейших времен до конца ХХ в. Учебное пособие. Муром, 2001.
5. **Владимирская обл.** История Владимирского края. Учебное пособие для старших классов / Под ред. Д. И. Копылова. Владимир, 2001.
6. **Волгоградская обл.** *Скрипкин А. С., Луночкин А. В., Курила И. И.* История Волгоградской области от древнейших времен до современности. Учебное изд., стереотипное. М., 2018.
7. **Воронежская обл.** *Панова В. И.* История Воронежского края. Учебно-методическое пособие. 4-е изд., доп. Воронеж, 2008.
8. **Ивановская обл.** *Балдин К. Е., Барвенко В. Г., Иванов Г. В.* Ивановский край в истории Отечества. Учебное пособие по историческому краеведению для учащихся 9 классов. Иваново, 2007.
9. **Кабардино-Балкария.** *Бекалдиев М. Д.* История Кабардино-Балкарии. 8–9 кл. Учеб. для общеобразоват. учреждений. Нальчик, 2011.
10. **Калининградская обл.** *Клемешев А. П., Костяшов Ю. В., Федоров Г. М.* История Западной России: Учебник. 10–11 кл. / Под ред. А. П. Клемешева. М., 2007.
11. **Карелия.** История Карелии. Учебник для 10–11 кл. общеобразоват. учреждений / Под ред. М. И. Шумилова. Петрозаводск, 2008.
12. **Краснодарский край.** История Кубани: Учебное пособие / Под общей ред. проф. В. В. Касьянова. Краснодар, 2015.

13. **Курганская область.** История Курганской области (с древнейших времен до 1991 года). Краеведческое пособие для обучающихся, студентов и педагогов / Отв. ред. Д. Н. Маслюженко. Курган, 2017.
14. **Курская область.** История и современность Курского края. Региональное учебное пособие / Под ред. Б. Н. Королева. Курск, 2009.
15. **Магаданская область.** Широков А.И. и др. История родного края. Учебное пособие для 9 класса. Магадан, 2011.
16. **Московская область.** Сухов В.В., Клемешов А.С., Жигирева Е.Г. История Московской области. Учебное пособие для общеобразоват. учреждений. М., 2012.
17. **Московская область.** Сухов В.В., Морозов А.Ю., Абдулаев Э.Н., Жигирева Е.Г. История Московской области. Учебное пособие для общеобразоват. учреждений. М., 2007.
18. **Московская область.** Сухов В.В., Клемешов А.С., Жигирева Е.Г., Тучин В.А. История городского округа Химки. Учебное пособие для общеобразоват. учреждений. М., 2009.
19. **Московская область.** Сухов В.В., Морозов А.Ю., Абдулаев Э.Н., Жигирева Е.Г., Федоров И.Н. История Дмитровского района. Учебное пособие для общеобразоват. учреждений. М., 2008.
20. **Московская область.** Сухов В.В., Морозов А.Ю., Абдулаев Э.Н., Антошин А.Ю., Жигирева Е.Г., Бекназарова Е.А. История Талдомского района. Учебное пособие для общеобразоват. учреждений. М., 2005.
21. **Московская область.** Клинский край. Учебное пособие по краеведению для учащихся общеобразовательных школ / Под общ. ред. Л. А. Алексеевой. Клин, 2005.
22. **Нижегородская область.** Наш край. Книга для учащихся школ, гимназий и лицеев / Сост. В. Шамшурина. Нижний Новгород, 2002.
23. **Новосибирская область.** История Новосибирской области. Учебное пособие / Науч. ред. В.И. Молодин. М.: Новосибирск, 2017.
24. **Оренбургская область.** Футорянский Л.И., Лабузов В.А. История Оренбургская. Часть 2. Попытка построения социализма. Переход к рыночной экономике. 1920-е годы — конец XX века. Учебное пособие для учащихся общеобразовательных школ. Оренбург, 2008.
25. **Ростовская область.** Кислицын С.А., Кислицына И.Г. История Ростовской области (от Земли Войска Донского до наших дней). Учебное пособие. Ростов-на-Дону, 2012.
26. **Саратовская область.** История Саратовского края с древнейших времен до наших дней. Саратов, 2010.
27. **Смоленская область.** Будаев Д.И., Ильюхов А.А. История Смоленщины. XIX–XX вв. Учебник по истории родного края. 8–9 кл. 2-е изд. Смоленск, 2003.

28. **Ставропольский край.** Казачество в истории Ставрополья: Книга для чтения для учащихся 8–9 классов. Ставрополь, 2014.
29. **Тамбовская область.** Историческое краеведение: История Тамбовского края. Учебное пособие для учащихся 7–9 классов. Тамбов, 2007.
30. **Челябинская область.** Салмина М.С. История Южного Урала. XX – начало XXI века. Учебное пособие для 9 кл. основной общеобразоват. школы. Челябинск, 2004.
31. **Чукотский АО.** Арутюнов С.А. и др. Чукотка. История и культура. Учебник для учащихся 8–9 кл. общеобразоват. учреждений / Отв. ред. В.Ю. Антокольский. М., 2005.
32. **Дальний Восток.** Завалишин А.Ю. История Дальнего Востока России в Новое и Новейшее время. Учебное пособие для 8–9 классов. Хабаровск, 2001.
33. **Казачество.** Ратушняк В.Н., Ратушняк О.В. История казачества России. Учебник для 11 класса. Краснодар, 2013.
34. **Сибирь.** Исупов В.А., Кузнецов И.С. История Сибири. Часть III. Сибирь: XX век. Учебное пособие для 9 кл. общеобразоват. учреждений. Новосибирск, 2003.
35. **Сибирь.** История Сибири: история России через историю регионов. Модуль 5.1. Учебное пособие для образовательных учреждений РФ. М., 2015.
36. **Урал.** Обухов Л.А., Шкерин В.А., Шкrebенъ Г.С. История Урала XIX–XX веков. Учебное пособие для 8–9 кл. Екатеринбург, 2005.
37. **Урал.** Алексашенко Н.А. и др. История Урала с древнейших времен до наших дней. Учебник для 10–11 кл. общеобразоват. учреждений / Под ред. И. С. Огоновской, Н. Н. Попова. Екатеринбург, 2004.

Л. В. Алексеева

Первая и Вторая мировые войны в учебнике истории Ханты-Мансийского округа: проблемы содержания в контексте подготовки новой книги для школьников

Аннотация: В статье проанализировано отражение тем Первой и Второй мировой войн в региональном учебнике истории. Формулируя вывод о неудовлетворительном освещении истории края в годы Первой мировой войны, автор представляет новые научные данные, имеющиеся в распоряжении региональной историографии. Сопоставление материалов учебника, посвященных истории края в годы Второй мировой войны, с имеющимся новым историческим знанием показывает, каким может быть содержание этой темы в новом учебнике по истории ХМАО, работа над которым осуществляется в данное время.

Ключевые слова: региональная история, учебник, округ, Югра, война, содержание, параграф.

Историческая судьба территории под названием «Югра» сложна, драматична и значима, особенно в связи с той ролью, которую она играет в жизни российского государства, став поставщиком углеводородного сырья и обеспечивая уже на протяжении почти 60 лет значительную долю поступлений средств в федеральный бюджет. В настоящее время Ханты-Мансийский автономный округ обеспечивает 28% всех поступлений (для сравнения: 16% — Москва, 10% — Ямало-Ненецкий автономный округ)¹.

В исторической традиции регион предстает как определенное жизненное пространство, сложившееся в процессе длительного

Алексеева Любовь Васильевна — д.и.н., профессор, профессор кафедры истории России Нижневартовского государственного университета.

¹ Бондарева Н.А. Финансы, налоги и налогообложение. М.: Синергия, 2018. 128 с. [Электронный ресурс]: режим доступа: URL: <https://mybook.ru/author/natalya-bondareva/finansy-nalogi-i-nalogooblozhenie/> (дата обращения: 6.10.2018).

исторического развития². На основе недавно введенных в научный оборот сведений стало известно о походе в Югру московских великоокняжеских воевод князя И. Т. Оболенского и князя А. Ф. Пестрикова (источник датирован 1517 г.). В 1577 г. на государственной печати появилась отдельная эмблема с изображением хищного зверя, стоящего на задних лапах, с текстом «Печать Югорская». Вхождение края в состав России считалось важным для судеб коренных народов³. В начале XX в. территория Югры входила в состав Сургутского и Березовского уездов Тобольской губернии. Обретя национальную автономию 10 декабря 1930 г., округ, тем не менее, не стал самостоятельным субъектом, а оказался в подчинении у областных центров⁴. После распада СССР, благодаря дарованным Б. Н. Ельциным свободам, по замечанию С. С. Собянина, «появился стимул для создания в автономных округах собственных органов государственной власти и собственного законодательства»⁵. Вне всякого сомнения, в первое десятилетие постсоветской истории было сделано немало для развития округа (в том числе — открытие высших учебных заведений)⁶.

В регионе никогда не преподавалась региональная история в виде систематического курса, а потребность регионального правительства в создании «Истории ХМАО» к концу 1990-х гг. уже ощущалась. Учебник по истории Ханты-Мансийского автономного округа для старшеклассников был подготовлен группой авторов,

² Карадашов И.В. Понятие «регион» в современном научно-философском дискурсе // Электронный научно-практический журнал «Гуманитарные научные исследования». 2015. №9. [Электронный ресурс]: режим доступа: <http://human.snauka.ru/2015/09/12549> (дата обращения: 23.09.2018).

³ Кузьмина А. Замолвлю слово о моем народе, или Сага о Ваховской земле // Urga-new.ru. 2017. 31 авг. [Электронный ресурс]: режим доступа: <https://ugra-news.ru/article/31082017/54127/> (дата обращения: 5.10.2018).

⁴ Алексеева Л.В. Ханты-Мансийский автономный округ в первое десятилетие (декабрь 1930 г. — июнь 1941 г.). Монография. Ханты-Мансийск, 2008. 194 с. С. 173.

⁵ Собянин С.С. Правовое положение автономных округов как субъектов Российской Федерации. Автореф. дис. ... канд. юрид. наук. М., 1999. 23 с.

⁶ Первый вуз в Югре был открыт в Нижневартовске в 1988 г. как филиал Тобольского пединститута.

преимущественно из Екатеринбурга (Баранов Н.Н., Горшков С.В., Зыков А.П., Кокшаров С.Ф., Миненко Н.А., Патрикей Н.Б., Попов Н.Н., Редин Д.А., Черкашин Г.В., Шашков А.Т.), на основании решения губернатора ХМАО А.В. Филипенко. В 1999 г. учебник вышел в издательстве «Волот» г. Екатеринбурга⁷. В 2000 г. в школах Ханты-Мансийского округа началось преподавание курса региональной истории в 10 кл. (курс был рассчитан на 2 года, для 10–11 кл.). Однако, с появлением новых стандартов общего образования в 2009 г. (ФГОС), где региональная история не упоминалась, большинство директоров школ округа вообще исключили из учебных планов курс региональной истории. Вот уже несколько лет школьники не изучают историю округа, за редким исключением.

Справедливо будет заметить, что указанный учебник сыграл свою положительную роль в развитии регионального исторического образования. Однако в настоящее время по многим позициям он уже устарел и требует замены⁸. Не противоречит нашему утверждению и мнение директора департамента образования ХМАО-Югры А.А. Дренина, подчеркнувшего, что «существующий и использующийся ныне в округе учебник по истории Югры, действительно, заметно устарел»⁹. Настало, таким образом, время для подготовки нового учебника по истории региона, предназначенного старшеклассникам. Об этом мы достаточно много писали в различных изданиях¹⁰.

⁷ См.: История Ханты-Мансийского автономного округа с древности до наших дней / Отв. ред. Д. А. Редин. Екатеринбург, 1999. 472 с.

⁸ Алексеева Л.В., Святченко И.В. Изучение региональной истории в общеобразовательных школах ХМАО и необходимость создания модели регионального исторического образования // Актуальные проблемы преподавания истории в образовательных организациях различных типов. Коллективная монография / Под ред. проф. Л. В. Алексеевой. Нижневартовск, 2014. Ч. 1. С. 71–84.

⁹ Черкашин П. Югра получит новый учебник по своей многовековой истории [Электронный ресурс]. URL: <https://age.myopenugra.ru/news/yugrapoluchit-novyyu-uchebnik-po-svoey-mnogovekovoy-istorii.2017>. 31 августа (дата обращения: 1.10.2018).

¹⁰ См. например: Алексеева Л.В. Современные теоретико-методические подходы к организации изучения школьниками региональной истории в контексте ФГОС // Актуальные проблемы преподавания истории

В последние 30 лет, в результате создания университетов в ХМАО, а вместе с ними и научных кафедр по истории, ситуация в состоянии региональной исторической науки, исторического краеведения существенно улучшилась¹¹. Учеными вузов ХМАО выполнены многочисленные исследования по региональной и локальной истории. А. Н. Медушевский справедливо заметил, что региональное направление исследований становится важной самостоятельной частью современной историографии¹², что в полной мере относится и к изучению истории ХМАО.

Таким образом, возникли объективные условия, позволяющие с учетом новейших научных достижений создать принципиально новый учебник, соответствующий современному развитию науки, как исторической, так и педагогической¹³. При подготовке нового учебника региональной истории нельзя не учитывать и современного состояния преподавания истории в стране, характеризующегося многоуровневой структурой, как заметили И. А. Мишина и М. Г. Цыренова¹⁴, когда историческое образование переживает очередной этап реформирования (переход на линейную структуру образования).

Новый учебник истории Югры планируется издать к 90-летию автономного округа (декабрь 2020 г.). Губернатор округа

и обществознания в образовательных организациях различных типов. Коллективная монография / Под общ. ред. д.и.н., проф. Л. В. Алексеевой. Нижневартовск, 2016. Ч. 3. С. 149–154.

¹¹ См.: Солодкин Я.Г., Цысь В.В., Прищепа А.И., Алексеева Л.В. Историческая наука Югры – от любительского краеведения к формированию научных школ // Преподавание истории в школе. 2013. № 2. С. 12–16.

¹² Медушевский А.Н. Региональная история в глобальном измерении // Российская наука. 2009. [Электронный ресурс]: режим доступа: <http://naukarus.com/regionálnaya-istoriya-v-globalnom-izmerenii> (дата обращения: 15.09.2018).

¹³ Алексеева Л.В. Военно-революционные события 1917–1921 гг. в учебнике «История Ханты-Мансийского автономного округа» и новое историческое знание // Мир науки. 2016. Т. 4. № 5. С. 2.

¹⁴ Мишина И.А., Цыренова М.Г. Методологические подходы к преподаванию курсов федеральной, региональной и локальной истории в условиях реализации концепции нового УМК по отечественной и всемирной истории // Преподавание истории в школе. 2016. № 7. С. 3.

Н. В. Комарова приняла решение о создании оргкомитета и начале подготовки к юбилею округа в 2017 г.¹⁵ В этой связи Российской информационное агентство в мае 2017 г. разместило статью о планах югорского правительства. Автор пишет: «В правительстве Натальи Комаровой решили переписать историю. Власти отыскали событие, которое поможет изменить в глазах жителей образ региона. В скором времени югорчане узнают, что живут на земле почти с тысячелетней историей. Теперь они не придаток цивилизованного юга, а самодостаточный край со своими традициями, памятными датами и героями»¹⁶. Согласно версии источника, Н. В. Комарова «намерена войти в историю автономии как губернатор, приведший югорский народ к осознанию самоидентичности. Если ее предшественник Александр Филипенко дал региону самостоятельность на бумаге, то Комарова подарит югорчанам независимость в умах»¹⁷. Инсайдер в Думе ХМАО-Югры выдвигает иную интерпретацию происходящих событий. Согласно его точке зрения, «администрация губернатора с помощью идеологических экспериментов противится экспансии соседних территорий. Гипотетическая интеграция “матрешки” неизбежно приведет к переделу сфер влияния в экономике и перераспределению ресурсов в регионах. Не исключено, что, сформировав нужный психологический фон, команда Натальи Комаровой получит весомый аргумент для дискуссий в федеральном центре и таким образом обезопасит себя от притязаний со стороны»¹⁸.

¹⁵ История Югры – в новом учебнике // Urga-New.ru. 2016. 26 мая. [Электронный ресурс]: режим доступа: <https://ugra-news.ru/article/26052016/31019/> (дата обращения: 6.10.2018).

¹⁶ Сложности в отношениях тюменской «матрешки». [Электронный ресурс]: https://ura.news/articles/1036270946?story_id=341(дата обращения: 6. 10. 2018).

¹⁷ Комарова готовит юбилей, который вырвет Югру из «матрешки» [Электронный ресурс]: https://ura.news/articles/1036270946?story_id=341 (дата обращения: 6.10.2018).

¹⁸ Комарова прокомментировала поглощение Югры Тюменью и «югорский сепаратизм» [Электронный ресурс]: https://ura.news/news/1052290153?story_id=341(дата обращения: 6.10.2018).

Как видно из официальных источников, первоначально планировалось, что учебник появится в школах уже осенью 2018 года¹⁹, о чем сообщил и руководитель департамента образования Югры: «В настоящее время департаментом образования и молодёжной политики округа уже сформирован авторский коллектив нового учебника, который сейчас проходит окончательную стадию согласования. В сентябре он, полагаю, будет окончательно нами утверждён, и учёные начнут работу над самим учебником. А уже в следующем, юбилейном для Югры учебном году школьники автономного округа начнут учиться по новому учебному пособию»²⁰. Однако, фактически авторы приступили к его написанию только в сентябре 2018 г. и планируют завершить работу к марта 2019 г.

Рассмотрим отражение темы «Первая мировая война» на страницах действующего учебника истории ХМАО. До недавнего времени этот период оставался наименее изученным в региональной историографии, поэтому был представлен весьма скромно. Отдельные сведения содержатся в гл. 7 «На переломном этапе (конец XIX в. – 1921 г.)». Авторы пишут: «Начавшаяся в июле 1914 г. Первая мировая война не внесла в стабильную жизнь северян каких-либо серьезных изменений. Но небольшая часть русских мужчин была призвана в армию (на инородцев в царской России воинская повинность не распространялась). Семьи мобилизованных начали получать казенное пособие. Несколько оживилась деловая жизнь, поскольку даже мастерские стали работать на оборону»²¹. Вот, собственно, и все, что отдаленно напоминает учащимся о той войне, если не считать нескольких фактов, хронологически привязанных ко времени Первой мировой войны. В гл. 7 авторы обратились к вопросам, связанным с демографией, экономикой, культурой, и весьма подробно осветили военно-революционные потрясения. Они сообщают о численности населения применительно к 1916 г.: манси — 4700,

¹⁹ РИА Новости [Электронный ресурс]: <https://ria.ru/society/20170912/1504080859.html> (дата обращения: 6.10.2018).

²⁰ Черкашин П. Югра получит новый учебник по своей многовековой истории.

²¹ История Ханты-Мансийского автономного округа с древности до наших дней / Отв. ред. Д. А. Редин. Екатеринбург, 1999. С. 329.

ханты — 14500, коми-зыряне — 2350, русские — 16000. Упоминают о сословном составе населения: крестьяне, мещане, административно-ссыльные. Другие сословия не указываются. Ссыльнопоселенцам посвящено 3 стр.²² Экономическое развитие края в годы войны, участие югорчан в боевых действиях вообще не получило освещения в учебнике. Отрывочные сведения приводятся и о состоянии социокультурной сферы. Сообщается, что в 2-х сургутских училищах в 2016 г. обучалось около 200 детей. Приводится факт ходатайства населения об открытии в Сургуте учебного заведения более высокого типа, что подтверждается цитатой из газеты «Сибирский листок» (август 1917 г.) о том, что предполагается открытие высшего начального училища. Однако открыли его или нет, авторы не сообщают²³. Приводятся данные о численности школ по Сургутскому и Березовскому уездам, в которых имелось 172 школы. Отсутствуют факты и о состоянии медицины в крае. Хотя известно, что старейшим лечебным учреждением в крае была Березовская больница, открытая в 1835 г., а в 1915 г. было построено новое здание²⁴.

Начавшаяся в России революция, последовавшие перемены в регионах, борьба за советскую власть отражены значительно полнее на страницах учебника²⁵. Недостаток материалов анализируемого параграфа не позволил авторам учебника рассмотреть тему «Первая мировая война в жизни югорчан» на должном фактографическом уровне. Нельзя не отметить и отсутствие иллюстративного материала. Стоит признать, что это один из наиболее слабо проработанных текстов в данном учебнике. После такого изучения

²² История Ханты-Мансийского автономного округа с древности до наших дней. С. 306–311.

²³ Там же. С. 324.

²⁴ Алексеева Л.В. Социокультурная политика советской власти на Оби-Иртышском Севере в 1920–1941 гг. Приоритеты, формы осуществления и результаты. Екатеринбург, 2003. С. 196.

²⁵ История Ханты-Мансийского автономного округа с древности до наших дней / Отв. ред. Д. А. Редин. Екатеринбург: Волот, 1999. С. 329–335; Алексеева Л.В. Военно-революционные события 1917–1921 гг. в учебнике «История Ханты-Мансийского автономного округа» и новое историческое знание // Мир науки. 2016. Т. 4. № 5. [Электронный ресурс]: режим доступа: <https://mirnauki.com> (дата обращения: 15.09.2018).

у учащихся вряд ли могли сложиться хоть какие то представления о жизни края в годы Первой мировой войны.

К 100-летию начала Первой мировой войны появилось большое количество исследований, в том числе отражающих историю Сибири в годы войны. В числе таких работ — монография М. В. Шиловского²⁶. Существенным образом за последние годы улучшилась ситуация с изучением истории Первой мировой войны в Ханты-Мансийском округе во многом благодаря изысканиям краеведа-любителя В. Ф. Струса. Основу для написания параграфа в новом учебнике по истории края для школьников могут составить подготовленные им книга²⁷ (II том) и документальный фотоальбом²⁸ (III том). Стоит пояснить, что автором задуман масштабный издательский проект в четырех томах, посвященный истории воинской службы жителей Югры в рядах русской армии в 1758–1918 гг. IV том повествует о жизни населения Тобольского, Берёзовского и Сургутского уездов в годы Первой мировой войны, и он должен скоро появиться, а I том — самый значительный, эпический и героический, по оценке автора, выйдет последним²⁹. Владимир Филиппович осуществлял сбор материала в течение 15 лет. За эти годы ему удалось выявить и скомплектовать огромный корпус исторических источников.

В данный момент опубликованы II и III тома. Первым был опубликован II том. Издание готовилось к 100-летию начала Первой мировой войны и представляет уникальный труд, впервые раскрывающий на документальной основе участие в Первой мировой войне жителей Югры. По содержанию книга состоит из вводной

²⁶ См.: Шиловский М. В. Первая мировая война 1914–1918 годов и Сибирь / Отв. ред. В. П. Зиновьев. Новосибирск, 2015. 330 с.

²⁷ Первая мировая война в жизни югорчан / Ред.-сост. В. Ф. Струсь. Тюмень, 2014. Т. 2. 260 с.

²⁸ Первая мировая война в жизни югорчан. За Веру, Царя и Отечество: (историко-краеведческое издание) / Ред.-сост. В. Ф. Струсь. Томск, 2017. Т. 3. 408 с.

²⁹ Кузнецов К. Как воевали жители Югры на фронтах Первой мировой // Аргументы и факты. 2015. 18 марта. № 12. [Электронный ресурс]: режим доступа: <http://www.ugra.aif.ru/society/1473860> (дата обращения: 6.10.2018).

статьи и 14 глав, а также именного указателя и списка сокращений. Основная часть книги построена по главам³⁰. Первые пять глав содержат списки призывников, подлежащих отбыванию воинской повинности³¹. Здесь приведены краткие справочные сведения на 1870 лиц, призванных на военную службу в 1890–1918 гг. Они касаются жителей Самаровской, Филинской, Кондинской волостей. Но это не означает, что все они участники Первой мировой войны. По словам В.Ф. Струся, в I томе будет опубликовано ещё около 1200 персонажей³². В представленных списках II тома содержатся краткие сведения о происхождении призывника, его семейном положении, указываются данные о родителях, братьях, сестрах. Сообщается о времени принятия на службу, об отсрочке, отпуске и некоторых других данных. Главы VI–VII дают возможность узнать о призывниках, которые ранее не были признаны годными к службе, а теперь были подвергнуты поверочному освидетельствованию³³. Главы VIII–IX содержат сведения о раненых, больных, убитых офицерских и нижних чинах в 1914–1915 гг. В главе X помещена подборка документов из писем, материалов периодической печати (например, «Сибирский листок», «Вестник помощи призванным на войну»), телеграмм о состоянии дел на фронте³⁴. В главе XI представлена обширная подборка писем и почтовых фотографических карточек из действующей армии³⁵. В главе XII содержатся воспоминания участников войны (Худякова Ивана Лаврентьевича, Хорохорина Михаила Васильевича, Созонова Георгия Васильевича, Черемнова Никифора Семеновича)³⁶. В главе XIII представлены газетные публикации советского времени, отражающие некоторые

³⁰ Алексеева Л.В. Первая мировая война и участие в ней югорчан (рецензия на историко-краеведческое издание «Первая мировая война в жизни югорчан» / Ред.-сост. В.Ф. Струсь. Тюмень, 2014. Т. 2. 260 с.) // Православие. Наука. Образование. 2016. № 1. С. 85–86.

³¹ Первая мировая война в жизни югорчан. Т. 2. С. 9–103.

³² Кузнецов К. Как воевали жители Югры на фронтах Первой мировой.

³³ Первая мировая война в жизни югорчан. Т. 2. С. 103–120.

³⁴ Там же. С. 132–139.

³⁵ Там же. С. 140–158.

³⁶ Там же. С. 159–172.

факты эпохи Первой мировой войны, революций, Гражданской войны и Западно-Сибирского восстания³⁷. В главе XIV «О ратных людях, отечеству служивших» помещены воспоминания, очерки, заметки о ветеранах Первой мировой войны (всего о тридцати солдатах). Сам автор говорит, что «П том, можно сказать, Народная книга памяти»³⁸. Как сообщает В.Ф. Струсь, многие наши земляки воевали в номерных Сибирских стрелковых полках. В историю Первой мировой войны вошло сражение в сентябре 1914 г. под Пянично, близ Варшавы, когда I-я Сибирская стрелковая дивизия, где в 4-м Сибирском полку служили воины из Самаровской волости, не успев толком разгрузиться из эшелонов, сходу успешно атаковала противника³⁹.

Третий том, который имеется в нашем распоряжении — документальный фотоальбом «За Веру, Царя и Отечество». Он представляет собой выстроенную в хронологической последовательности летопись участия югорчан в военных событиях, на воинской службе, начиная с середины XVIII в. и заканчивая временем окончания Первой мировой войны (1918 г.). Автору удалось представить средствами разнообразных документов панораму выполнения гражданского долга жителями Югры, выразившуюся в воинской службе, проявленном героизме и доблести. Заслугой автора является восстановление имен участников военных событий, и, что особенно важно, подкрепление их документальной фотографией, отражающей повседневную жизнь Армии, ее фронтовые будни⁴⁰. Обе книги — качественный научно-популярный труд, который проливает свет на «забытую войну», долгие годы остававшуюся (особенно применительно к округу) вне поля зрения исследователей.

Прошлое округа в годы Второй мировой войны на страницах учебника «Истории ХМАО» представлено в главе 9 «Великая

³⁷ Там же. С. 173–178.

³⁸ Кузнецов К. Как воевали жители Югры на фронтах Первой мировой.

³⁹ Там же.

⁴⁰ Алексеева Л.В. Рецензия на издательский проект «Первая мировая война в жизни югорчан» (Сост. В.Ф. Струсь) // Православие. Наука. Образование. 2016. № 2. С. 88.

война в судьбе края (1941–1945 гг.)»⁴¹. Обращает на себя внимание, что в учебнике глава начинается сразу с нападения Германии на СССР и отсутствует материал о предвоенных годах, поэтому о начале Второй мировой войны авторами вообще не упоминается. Такая схема лучше бы закрепила осознание причинно-следственной связи между событием и его предпосылками, позволила бы учащимся понять, почему начались депортации в Ханты-Мансийский округ поляков, немцев, финнов, латышей, молдаван (вызванные изменениями границ в результате начавшейся Второй мировой войны).

В трех параграфах учебника истории ХМАО отражено следующее содержание (см. табл.).

Таблица

Содержание главы 9 «Великая война в судьбе края (1941–1945 гг.)» учебника по истории Ханты-Мансийского автономного округа

№ параграфа	Название параграфа	Название пунктов в параграфе
38	Все для фронта, все для победы!	1. Роль округа в годы войны 2. Добыча и переработка рыбы 3. Охотничий промысел 4. Лесная промышленность 5. Сельское хозяйство
39	Участие северян в боевых действиях	1. В начале испытаний 2. Дорогами войны
40	Преодолевая военные невзгоды	1. Помощь фронту 2. Образование и культура 3. Особенности национальной и социальной политики советского руководства на территории округа в годы войны

Данный раздел написан значительно информативнее предыдущего. Однако и здесь отсутствует систематическое изложение, не представлена динамика явлений и процессов. Материал хотя и структурирован, но у авторов явно ощущалась нехватка

⁴¹ История Ханты-Мансийского автономного округа с древности до наших дней. С. 364–396.

фактических и статистических данных. Приводятся отдельные примеры перевыполнения планов некоторыми рыбаками и одним колхозом; доля женщин в составе рыбаков; сообщается о начале работы Сургутской консервной фабрики; о создании Ханты-Мансийского рыбопромышленного треста; о переводе колхозов на устав рыбартели; называется общая цифра уловов рыбы в округе — 1 млн 120 тыс. центнеров, и общее количество пушнины, добытой за годы войны на сумму 20,8 млн руб. Упоминается Ханты-Мансийский леспромхоз, подчеркивается вклад молодежи в лесозаготовки. Говорится об увеличении посевных площадей на 17%, заготовок зерна с 570 т в 1941 г. до 1780 т в 1944 г., об общих объемах поставок зерна государству — 4 тыс. центнеров, молока — 13,4 тыс. центнеров⁴². Приведенные цифры не раскрывают реального положения дел в экономике округа, нуждаются в проверке, дополнении, уточнении и корректировке. Сегодня в нашем распоряжении имеются новые данные о развитии рыбного⁴³ и сельского хозяйства⁴⁴. Мы располагаем подробностями создания и функционирования экономики мобилизационного типа в Югре⁴⁵, нами выявлена численность и состав населения региона (в том числе спецконтингенты⁴⁶),

⁴² Там же. С. 364–368.

⁴³ См.: Алексеева Л.В. Рыбное хозяйство Ханты-Мансийского национального округа в годы Второй мировой войны (1939–1945). Нижневартовск, 2014. 144 с.

⁴⁴ См.: Алексеева Л.В. Крестьянская страда в 1418 дней: сельское хозяйство Югры в годы Великой Отечественной войны. Монография. Нижневартовск, 2012. 355 с.

⁴⁵ См.: Алексеева Л.В. К вопросу об изучении проблемы формирования мобилизационной экономики в годы Великой Отечественной войны (на материалах ХМАО): экономическая теория и история // Источниковедческие и историографические аспекты сибирской истории. Коллективная монография / Отв. ред. Я. Г. Солодкин. Нижневартовск, 2009. Ч. 4. С. 162–172.

⁴⁶ См.: Алексеева Л.В. Спецпереселенцы в рыбной отрасли Ханты-Мансийского округа СССР в годы Великой Отечественной войны // Сборник материалов Международной научно-практической конференции «История Второй мировой войны: новые источники и интерпретации (к 70-летию Победы в Великой Отечественной войне)» (28 апреля 2015 г., Астана) / Отв. ред. Т. С. Садыков. Астана, 2015. С. 255–258.

его трудовые ресурсы, учет и оплата труда работников этих сфер. Основные сведения войдут в новый учебник.

Значительно лучше написан параграф «Участие северян в боевых действиях». Указано число призванных на фронт — около 17000 человек. Согласно новым архивным данным, из округа на войну ушли 17980 человек. На данный момент удалось восстановить имена и краткие биографии 15177 югорчан⁴⁷. В учебнике сообщается о награжденных в округе фронтовиках — около 9000 человек, и названы фамилии 19 солдат, награжденных медалями и орденами; информация о подвиге связиста М. Путилова; о Героях Советского Союза (Н. Сирин, П. Я. Панов, И. В. Корольков, Т. Ажимов, П. А. Бабичев, Ф. П. Пуртов, А. Ф. Унжаков, К. П. Механошин, Г. Е. Собянина). Приводятся сведения о числе погибших в ходе боевых действий — 5737 человек, умерло от ран — 742 человека, пропали без вести — 1983 человека. Вектор восприятия войны напоминает сухой перечень имен, дат, количественных данных. Концепт «человек и войны» представлен весьма расплывчато и неопределенno.

Параграф «Преодолевая военные невзгоды» посвящен жизни в тылу. В тексте имеются примеры помощи фронту: отчисление двухдневного заработка в Фонд обороны жителей села Батово, денежных средств Самаровского и Березовского районов, внесение денежных средств, облигаций и драгоценностей (за период войны на сумму свыше 50 млн. руб.); сведения об отправке в Запорожскую область скота, зерна, овощей, леса и др.; факты участия детей в общественном производстве, сборе денег и вещей для фронта. К сожалению, о таком факте, как размещение детей блокадного Ленинграда в 10 детских домах округа и их спасение ценой невероятных усилий⁴⁸, лишь упоминается. Отмечено ухудшение материально-бытового

⁴⁷ Первый том «Книги Памяти» с именами 10 тыс. ветеранов Великой Отечественной войны издан в Югре // РИА Новости. 2015. 8 мая. [Электронный ресурс]: режим доступа: <https://ria.ru/society/20150508/1063311885.html> (дата обращения: 7.10.2018).

⁴⁸ См.: Алексеева Л.В., Букренева К.Г. Размещение ленинградских детских домов в период эвакуации на территории Ханты-Мансийского национального округа // Клио. 2014. № 7 (91). Июль. С. 84–87; Букренева К.Г. Эвакуированные ленинградские детские дома в Ханты-Мансийском национальном округе

положения учащихся, сообщается об организации военного обучения. В параграфе можно прочесть о некоторых фактах культурной жизни в округе: Омском театре музыкальной комедии и драмы, о развитии национального самодеятельного искусства, об олимпиаде народного творчества на Сосьвинской культбазе, о лыжных комсомольско-профсоюзных кроссах. Сообщается о неудачной попытке перевода коренных жителей с кочевого уклада на оседлый; о принудительных депортациях по национальному признаку в годы Второй мировой войны. Однако имеющиеся факты не раскрывают повседневной жизни различных категорий населения⁴⁹. Нет сведений о ценах на продукты, о снабжении, о том, где и как размещались эвакуированные и депортированные, а также дети в сформированных детских домах. Отсутствуют сведения о преступности в годы войны, о злоупотреблениях отдельных категорий работников. Думается, что в новом учебнике эти факты должны быть представлены.

Существенным недостатком содержания рассматриваемого учебника является отсутствие историй людей, через судьбы которых можно увидеть весь драматизм положения: работу на пределе человеческих возможностей, участие детей и подростков в общественном производстве, когда округ решал самую главную задачу «Больше рыбы фронту». Вся тыловая жизнь округа была подчинена рыбе, все остальное было вторично.

Следовательно, представленные темы учебника истории ХМАО могут быть оценены как переходный вариант к учебнику более

в годы Великой Отечественной войны. Автореф. дисс. ... канд. ист. наук. Екатеринбург, 2015. 23 с.

⁴⁹ См. об этом: Миронычев С.В., Алексеева Л.В. К вопросу об оплате труда в Ханты-Мансийском национальном округе в годы Великой Отечественной войны // XIX Всероссийская студенческая научно-практическая конференция Нижневартовского государственного университета: сборник статей. Нижневартовск, 4–5 апреля 2017 г. / Отв. ред. А. В. Коричко. Ч. 5. История. Документоиздание. Филология. Лингвистика. Журналистика. Реклама. Нижневартовск, 2017. С. 161–162; Миронычев С.В., Алексеева Л.В. К вопросу о социально-экономическом положении населения накануне и в период Великой Отечественной войны (на материалах Нижневартовского сельского совета Ларьякского района Ханты-Мансийского округа) // Западная Сибирь: история и современность. Краев. зап. / Отв. ред. Я. Г. Солодкин. Вып. 14. Нижневартовск, 2017. С. 85–101.

высокого содержательно-теоретического уровня. Располагая новыми данными, авторы, вероятно, смогут соблюсти определенный баланс в отборе содержания, понимая необходимость изложения правды истории. И здесь встает вопрос: как преодолеть противоречие между, с одной стороны, неблаговидностью некоторых исторических фактов и явлений в истории Югры, а с другой, жизненной необходимостью воспитания молодого человека, любящего свой край, готового к добросовестному труду и ответственности за свою жизнь? Так, одной из трагических страниц истории края является крестьянская ссылка. В годы Великой Отечественной войны бывшие раскулаченные крестьяне продолжали считаться врагами советского строя. К лету 1942 г. людской потенциал призывных возрастов в стране уже был исчерпан, и тогда на фронт стали призывать бывших раскулаченных крестьян. Было решено призывать не высланных глав семей, а только детей «бывших кулаков», достигших призывного возраста⁵⁰. 12 июля 1942 г. 1200 спецпоселенцев со всего округа после явки в спецкомендатуры НКВД были направлены в Ханты-Мансийск и пароходом вывезены в Омск на сборный пункт «Черемушки»⁵¹. Все они вошли в состав Стальнской добровольческой отдельной стрелковой бригады омичей-сибиряков, ставшей Гвардейской⁵². Считаем, что данный сюжет должен быть отражен на страницах учебника.

Стоит ли писать в новом учебнике о том, что, по нашим данным, наблюдался достаточно высокий процент неработающих колхозников?⁵³ В отдельных колхозах он достигал 25 %. Кто были эти люди, позволявшие себе не работать? Как выяснилось, это не только женщины, имевшие много детей. То, что война для большинства стала

⁵⁰ Игнатова Н.М. Численность спецпереселенцев — «бывших кулаков», призванных в Красную Армию в 1941–1942 гг. [Электронный ресурс]: режим доступа: <http://www.km.ru/referats> (дата обращения: 26.12.2017).

⁵¹ С 1935 г. по 8 августа 1944 г. округ входил в состав Омской области.

⁵² 75-я гвардейская бригада 1942 г. [Электронный ресурс]: режим доступа: <http://domveteranovomsk.ru/museum/75-ya-gvardseyskaya-brigada-1942-g> (дата обращения: 11.10.2018).

⁵³ Алексеева Л.В. Крестьянская страда в 1418 дней: сельское хозяйство Югры в годы Великой Отечественной войны. Монография. Нижневартовск, 2012. С. 316.

испытанием, это очевидно, но не для всех. Далеко не одинаково плохо, тяжело жилось в годы войны. Приведем лишь два примера. Первый — письмо А. П. Волковой (с. Нижневартовское) в Ларькский РК ВКП(б) от 29 декабря 1943 г. Будучи женой военнослужащего, она обратилась с письмом, в котором сообщалось, что у нее «четверо детей и все разуты, раздеть, кроме хлеба ничего не дают», а муж ей пишет, что она, как жена командира, должна получать все продукты. Комиссия посетила гражданку. Выяснилось, что сама она нигде не работает, дети от 2-х до 7 лет. Размер пособия — 100 руб. (ежемесячно). Имеет свое хозяйство: корова и огород; и запас продуктов: картофель, овощи, мясо (заколот бычок), заготовлены грузди, ягоды, дрова⁵⁴.

Другое письмо поступило от Н. В. Нечкиной (полагаем, эвакуированной — *прим. Л.А.*), работавшей бухгалтером Нижневартовского отделения Госбанка от 15 октября 1943 г. Имела она трех детей: 2, 8, 10 лет. Дети разуты и раздеть, нет верхней одежды, одна рубашка и трусы, 1 платье у девочки, белья нет. Одеяло — сплошная рвань, починить нечем, рваные туфли. «Я не могу переносить этих слез, начинаю свою досаду износить на них, начинаю кричать, подчас колотить, и все это потому, что я ничего не могу им дать, чтобы ребенок был одет, обут. Если бы была возможность хоть где-нибудь, что-нибудь достать. Я обращалась в сельсовет к Ярову, но он ответил, что у нас есть телеграмма, чтобы промтовары не отпускать... Дайте мне хоть что-нибудь, только чем-нибудь одеть детей»⁵⁵.

Дети колхозников не знали детства. В годы войны в ХМНО широко применялся детский труд. Дети не только помогали взрослым дома, участвуя в домашнем хозяйстве, присматривая за младшими братьями и сестрами, но и привлекались к общественным работам в колхозе (лов рыбы, прополка, посев и уборка картофеля, заготовка веточного корма и др.). Например, норма вылова рыбы для несовершеннолетней девочки составляла четыре килограмма в день (из воспоминаний З. Я. Ларионовой)⁵⁶. О том, что многие дети не посе-

⁵⁴ ГБУТО «ГАСПИТО». Ф. П- 96. Оп. 1. Д. 141. Л. 21.

⁵⁵ Там же. Л. 3.

⁵⁶ Персоналии. [Электронный ресурс]: режим доступа: <http://nkmus.ru> (дата обращения: 1.02.2018).

щали школу в войну, и не только по причине занятости, а потому, что нечего было надеть, — необходимо ли об этом писать? Думаю, что, да.

В действующем учебнике упоминается о помощи населения фронту. Если мы поместим в текст факты, которыми мы располагаем, то у современного школьника возникнет закономерный вопрос: так что, у Красной Армии совсем ничего не было, чтобы одеть и обуть ее? 12 августа 1942 г. появилась инструкция окружной комиссии по приему теплых вещей от населения для Красной Армии. Сбор вещей осуществляли ежеквартально. Задание, полученное, к примеру, для Ларьякского района, было следующим: полушубок — 50 шт., валенки — 195 шт., овчинные рукавицы — 70 шт., шапки-ушанки — 25 шт., куртки ватные — 15 шт., белье нательное — 110 пар, шерстяные перчатки, варежки — 40 пар, носки, портянки — 35 пар, шаровары ватные — 15 пар. Каждому сельскому совету давалось задание по сбору вещей, с указанием, что и сколько требуется. Все распоряжения шли под грифом «секретно». Обычно на исполнение давался срок — 2 недели. Нами обнаружено большое количество документов в Государственном архиве Югры, где указано имя сдатчика вещей и что он сдал. Каждый совет оформлял сводку по собранным вещам. Затем эти сведения направлялись в Ханты-Мансийский окружком ВКП(б).

Нельзя не обратить внимание на усилившееся в последние годы неблагоприятные тенденции, характерные для школьников: безразличие, инфантилизм, плохое знание истории (даже ЕГЭ это подтверждает⁵⁷), низкая культура в целом и, как следствие, отсутствие у многих мотивации к учению. Все это не слишком способствует формированию адекватных человеческих чувств, возникающих при изучении истории региона. Добавьте к этому такую особенность Ханты-Мансийского округа, как миграционность⁵⁸,

⁵⁷ Статистико-аналитический отчет о результатах ЕГЭ Ханты-Мансийского автономного округа — Югры. Ханты-Мансийск, 2017. [Электронный ресурс]: режим доступа: <http://iro86.ru/images/> (дата обращения: 11.10.2018).

⁵⁸ На 1 января 2018 г. численность населения ХМАО составила 1 255 274 человек. За 2017 г. на миграционный учет было поставлено 228 209 человек, снято с учета — 218 206 // Итоги деятельности УВМ УМВД России

менталитет временщика, большое количество школьников и их родителей, которые об истории края не знают ничего, у которых есть другая родина — где-то там, на «Большой земле». Многие из них не знают цены сегодняшней достаточно благополучной, с социально-экономической точки зрения, жизни в округе, где красивые, благоустроенные города и поселки, хорошие дороги, многочисленные праздники (которые зачастую инициирует власть!), оснащенные по последнему слову техники образовательные учреждения и т. д. Мигранты, приехавшие в округ в последние 10–15 лет, совершенно не представляют, как осваивался край первопроходцами, сколько человеческих жизней унесли масштабные проекты типа «Больше нефти!». Все это ставит перед авторами нового учебника истории ХМАО непростые задачи. Хорошо известно, что качество проекта обуславливается квалификацией его исполнителей, тем, насколько они владеют историографической ситуацией и источниковой базой, имеющейся в их распоряжении. Большую роль играет уровень методологической культуры. Думается, что совокупность различных парадигм и интерпретаций может позволить создать труд на трех идейных каркасах — модернизация, циклическая динамика и драма испытаний — подход, который был описан Н. С. Розовым⁵⁹. Ясно, что регион предстает как часть территории страны с определенными природными, социальными, экономическими и общественно-политическими условиями, где формируется духовная общность проживающих на этой территории людей, которые определяют его специфику как функционального образования в государственной иерархии, его статус как участника социальных отношений. Формирование идейной общности проживающих на территории ХМАО людей, на наш взгляд, во многом зависит от знаний истории региона, которые, вероятно будут способствовать региональной самоидентификации, обусловленной существованием особого типа социальной организации под названием Югра.

по Ханты-Мансийскому автономному округу — Югре за 2017 г. [Электронный ресурс]: режим доступа: <https://86.xn--b1aew.xn> (дата обращения: 11.10.2018).

⁵⁹ Розов Н. С. Альтернативный подход к преподаванию отечественной истории // Преподавание истории в школе. 2014. № 5. С. 16.

C. A. Шпагин

Преподавание темы Холокоста в школах: отечественный и зарубежный опыт

Аннотация: В статье анализируется становление преподавания темы Холокоста в ключевых для темы странах как результат формирования национальных нарративов. Отмечаются основные этапы и особенности подходов к преподаванию темы в различных странах. Подробно анализируется подача темы в российском базовом учебнике истории для 10 класса 2018 года издания.

Ключевые слова: Холокост, преподавание Холокоста, историко-культурный стандарт, учебники, учебные пособия, историческая память.

Цель нашей статьи состоит в том, чтобы на основе имеющихся публикаций и личного опыта работы в школе понять, как отечественный и зарубежный опыт преподавания Холокоста отразился на качестве его подачи в сегодняшних базовых учебниках истории¹.

В школьные учебники исторические события попадали по двум основным критериям: их важность и их «возраст». Сегодня мы сталкиваемся с началом ревизионизма в формировании принципов подготовки школьных учебников. Важность может определяться даже не политикой руководства страны, а изменениями глобального масштаба: сменой поколений, запросов и цивилизационных ценностей. Убыстрение темпов исторического процесса превращает в историю вчерашний день. Это раздвигает хронологические рамки учебного материала, что иногда связано с конфликтами интересов участников событий и их ближайших потомков.

Шпагин Сергей Алексеевич — региональный представитель научно-просветительского центра «Холокост» в Ростове-на-Дону.

¹ Волобуев О.В., Карпачёв С.П., Романов П.Н. История России: начало XX — начало XXI в. 10 кл.: учебник. М., 2018.

Применительно к Холокосту проблема усложняется наличием объективных противоречий. С одной стороны, сохранение памяти о нем закреплено Резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН № 60/7 «Память о Холокосте», что на рекомендательном уровне предполагает в той или иной форме его изучение в школах и, соответственно, включение раздела о нем в учебники истории.

Болонская система образования и определенная вестернизация образования в целом порождает применительно к теме Холокоста противоречия на уровне национальных подходов к узловым проблемам национальной и всемирной историй. В полной мере это относится к проблемам Второй мировой войны, национальных пантеонов своих героев и жертв, признания своей ответственности за участие в Холокосте и выстраивания своей формулы памяти об этнотравмах и характера виктимности своего народа. Специфика Холокоста состоит в том, что еще живы участники тех событий, представляющие все его категории — жертвы, праведники, спасители и освободители, палачи и их пособники и просто свидетели. Это накладывает отпечаток на формирование национальных нарративов Второй мировой войны, её последствий и на весь комплекс проблем, связанных с Холокостом. Основная проблема заключается в том, что сегодня на принятие решений во многих сферах мировой политики оказывает влияние системный реваншизм. И сегодня речь идет не о проявлениях неонацизма в ФРГ, как об этом писала советская пресса в 60-е гг. прошлого века. С крахом Ялтинской системы международных отношений с её bipolarностью оказались высвобожденными реваншистские силы этнического, расового, религиозного, социального, политического, гендерного, регионального характера. В контексте поставленной проблемы это означает, что тема Холокоста и Второй мировой войны стала составной частью процесса системного реванша, пересмотра всех процессов XX в. по томкам проигравших сторон.

На уровне подачи темы в учебниках России это означает, что отношение к Холокосту как трагедии мирных советских граждан, даже с пониманием, что большинство из них были евреями, подвержено скрытым влияниям других факторов. Два основных мотива оказывают особое влияние: предубеждение, граничащее

с антисемитизмом, в отношении к евреям и неприятие выделения евреев из общего числа жертв нацизма.

Иными словами, ключевое значение для подачи темы Холокоста в школьных учебниках России имеют проводимая государством политика памяти и консенсус в отношении оценок событий и исторических персонажей, который достигается в научном сообществе и гражданском обществе.

Отсутствие консенсуса в отношении истории XX в. в обществе и профессиональных сообществах, будет затруднять принимаемую большинством подачу материала о Холокосте в российских учебниках. И здесь не поможет давно существующий опыт изучения и преподавания Холокоста в учебных заведениях и проведение мемориальных мероприятий в России и за рубежом. Напомним, что первое учебно-методическое пособие для учителей вышло еще в 1995 году², а для средних школ, то есть фактически учебник для учеников 9 класса, в 2001 году³.

К этому необходимо добавить часто не совпадающую параллель изучения в школах истории России и всеобщей истории. По масштабу и роли Холокост — явление всемирной истории, Второй мировой войны, в котором велика роль советского еврейства, СССР и Красной Армии. Одновременно, невоенные сюжеты Великой Отечественной войны, в полном объеме только включаемые в образовательное поле, делают невозможным игнорирование Холокоста во всех его проявлениях в учебниках истории России. Эта двойственность темы Холокоста в значительной степени приводит к тому, что он низводится до простого введения слова, даже не термина (т.е. признание факта, не имеющего специфики), в разделы, не связанные с описанием военных действий. Отсутствие российского нарратива не сформировало понимания Холокоста в обществе и соответственно, характера освещения в учебниках отечественной и всеобщей истории. Игнорирование исследований российских

² Клокова Г.В. История Холокоста на территории СССР в годы Великой Отечественной войны (1941–1945). Пособие для учителя. М., 1995.

³ Альтман И.А., Гербер А.Е., Полторак Д.И. История Холокоста на территории СССР. Учебное пособие. М., 2001.

и зарубежных специалистов на фоне «национальных историй» в новых независимых государствах (устаревающий термин ООН для определения государств бывшего СССР) приводит либо к исключению упоминания о евреях и Холокосте, либо к невнятным фрагментам, не дающим реальное представление о сути этого феномена мировой и отечественной истории.

Объективно это создает трудности для включения в национальные учебники темы Холокоста. И эти трудности начинаются с его понимания как объекта изучения и преподавания. Даже в контексте проблематики войны, понимаемой в России и как Вторая мировая, и как Великая Отечественная, перед обучающими и обучаемыми возникает вопрос: а что, собственно, мы изучаем?

Любое историческое событие разворачивается в конкретном пространстве и в определенный промежуток времени, а также наделено некоторым значением как для участников события, так и для потомков. Если смотреть сквозь эту призму на то, как Холокост должен быть освещен в российских учебниках, то в глаза бросаются многие проблемы. Как локализовать Холокост? Нужно ли включать в текст учебников только события на оккупированной территории СССР, или же стоит дополнять их еще и тем, что творилось в остальной Европе? А надо ли описывать тогда и отношение советского руководства к разворачивающемуся геноциду? Те же самые вопросы можно поставить и о временных и смысловых рамках. Отметим, что зарубежные исследователи и педагоги, как правило, весьма вольно относятся к решению этих проблем, исключая из тематики Холокоста все то, что творилось на территории СССР. Хотя массовое и демонстративное уничтожение евреев начинается и принимает самые трагические формы именно на оккупированной территории СССР, т. е. за полгода до известной Ванзейской конференции, которая, согласно утверждавшемуся за рубежом канону «общественного говорения о Холокосте», и является отправной точкой реализации «политики окончательного решения». Соответственно, одним из первых официальных публичных осуждений уничтожения евреев явиласьnota наркома иностранных дел СССР В. Молотова о трагедии Змиёвской балки.

Смысловая нагрузка на понятие «Холокост» многогранна и различна по времени. Декларированная цель войны на Восточном фронте нацистов против СССР – борьба с «жидо-коммунистами». При этом существует традиция у исследователей и преподавателей Холокоста называть политику Гитлера в Германии и на оккупированных европейских территориях «войной Германии против евреев»⁴. Понятно, что это существенная разница, и она сильно повлияла на определение подачи темы в советских и российских учебниках истории. Но это – сюжет для исследователя, а не для ученика, который в значительной степени «заучивает» материал учебника. Для школьного учебника важна краткая и емкая формулировка изучаемого объекта. Очень кратко – это уничтожение европейского еврейства в период с 1933 г. по 1945 г. Но тут возникают как минимум две проблемы для российских школ, помимо рассмотренных выше. Необходимо выявить ключевую характеристику объекта преподавания: что и чему мы учим? С выводами и уроками Холокоста понятно. А что мы преподаем: описание теории и практики человекаубийства как метода решения практических задач? Можно ли избежать возможных потерь при неизбежном описании методов человекаубийства? Чему мы учим в разделе Великой Отечественной войны школьника в российской школе?

Поскольку анализ российских учебников делается с учетом зарубежного опыта, мы должны понимать объективную разницу в подаче темы Холокоста в российских учебниках и образовательными практиками в странах, не знавших оккупации и Холокоста, но присоединившихся к международной практике отмечать день памяти жертв Холокоста⁵.

И здесь важен мировой опыт изучения и преподавания темы Холокоста.

Логично начинать с Израиля, чье воссоздание в светских кругах напрямую связывают именно с различными аспектами Холокоста.

⁴ Dawidowicz L.S. The War Against the Jews 1933–1945. New York, 1986.

⁵ 21 ноября 2005. Резолюция 60/7. Память о Холокосте // Официальный сайт ООН. [Электронный ресурс]: режим доступа: <http://undocs.org/ru/A/RES/60/7> (дата обращения 12.09.2018).

Поскольку это непростая тема, отметим только то, что влияло и влияет на практику преподавания этой темы в России.

В самом Израиле имеются различные мнения о степени влияния Холокоста на воссоздание еврейского государства. Маргинальная, но активная организация сатмарских хасидов «Нетурей карто интернешинел», считает Холокост наказанием евреев за светский сионизм, так что не связывает его с созданием светского еврейского государства. В свою очередь, часть ортодоксов исходит из религиозного предопределения неизбежности перехода еврейского народа к еврейскому государству от изгнания (галут) к возрождению (геула), что также исключает привычное понимание Холокоста, принятое в светских образовательных практиках остального мира⁶.

При всей важности памяти о Холокосте, в первые годы существования еврейского государства перед ним стояли задачи консолидации общества, и сами пережившие, и эта тема находились в тени других проблем. Достаточно сравнить время создания и места расположения двух крупнейших центров с образовательными функциями. В 1949 г. первый из них был создан самими пережившими трагедию на территории своего кибуца вдали от научных и образовательных центров⁷. А государственный центр, который и начал играть ключевую роль в образовательной среде, Яд Вашем, был основан позже, в 1953 г., в Иерусалиме⁸.

Выше отмечалось, что есть тонкости в подходах к теме Холокоста в светских и религиозных кругах, и, соответственно, в светских и религиозных школах⁹. Существует значительная литература

⁶ Галут, Геула и Катастрофа / Учебно-методологические материалы. [б.м.], [б.г.] Издание Института изучения иудаизма в СНГ под руководством раввина А. Штейнзальца. [Серия из 11 брошюр издана при участии автора статьи в 2007 году. Руководитель проекта — Дуди Палант (Израиль)].

⁷ Бейт Лохамей ха-геттаот // Путеводитель по Израилю. [Электронный ресурс]: режим доступа: <https://guide-israel.ru/attractions/24044-bejt-loxamej-ha-gettaot/> (дата обращения: 12.09.2018).

⁸ Yad Vashem — The World Holocaust Remembrance Center. [Электронный ресурс]: режим доступа: <https://www.yadvashem.org/> (дата обращения: 12.09.2018).

⁹ Министерство образования в Израиле (משרד החינוך) Мицрад а-Хинух. [Электронный ресурс]: режим доступа: <http://edu.gov.il/owlHeb/Pages/default.aspx> (дата обращения: 12.09.2018).

о религиозно-философской оценке Катастрофы еврейского народа¹⁰. В религиозной литературе используется термин «хурбан» («разрушение»)¹¹ или «шоа», но не «холокост». Это означает, что для еврейского народа катастрофы являются закономерным наказанием руками неевреев за грехи еврейского народа¹². Соответственно, центральный вопрос связан не с нацизмом, Третьим рейхом и машиной уничтожения, а с осмыслением связи евреев с Творцом.

В еврейских общинах России достаточно успешно действует система неформального образования, которая обеспечена учебными пособиями по истории еврейского народа, и прежде всего, пособиями Открытого университета Израиля¹³, прекратившего в настоящее время свою деятельность.

Понятно, что подача темы Холокоста в учебниках при неизбежно разных учебных программах может отличаться. Хотя бы потому, что история Израиля — это одна дисциплина, а история еврейского народа — другая. Отдельная проблема — преподавание темы Холокоста в арабских школах и его соотношение с концепцией Накба, или Исход палестинцев, в 1946–48 и 1967 гг.¹⁴. Смысл в том, что эти темы в образовательном пространстве взаимосвязаны, а не разделены между еврейскими и арабскими практиками преподавания. Так что хороший пример поиска компромиссов по данной теме, который можно изучать для применения в российских дискуссиях.

Для понимания взаимосвязи преподавания темы Холокоста в Израиле с российской практикой надо учитывать деятельность

¹⁰ «Катастрофа» // Краткая еврейская энциклопедия. Т. 4. Иерусалим, 1988. С. 139–178.

¹¹ Там же.

¹² Трагедии в жизни еврейского народа в свете источников еврейской мысли / Учебно-методологические материалы. [б.м.], [б.г.] Издание Института изучения иудаизма в СНГ под руководством раввина А. Штейнзальца.

¹³ Михман Д. Катастрофа европейского еврейства. Курс Открытого Университета Израиля. В 7 кн. Тель-Авив: ОУИ, 1995.

¹⁴ Накба или Исход палестинцев в 1946–48 и 1967 гг. // Путеводитель по Израилю. [Электронный ресурс]: режим доступа: <https://guide-israel.ru/history/15731-nakba-1946-1948-1967/> (дата обращения: 12.09.2018).

различных израильских структур в диаспоре. С 1990 г. действует программа Министерства образования Израиля «Хефциба»¹⁵, рас считанная на еврейские школы в странах бывшего СССР. Смысл в том, что при дефиците учебной литературы, но при желании расширить свои знания о Холокoste, желающие всегда могут ознакомиться с литературой на русском языке в еврейских общинах.

Но сотрудничество с Израилем российских официальных лиц в сфере преподавания темы Холокоста иногда вызывает неоднозначную реакцию. Наиболее высокий уровень такого сотрудничества — переговоры министров образования Гидеона Саара и Андрея Фурсенко в Москве в сентябре 2010 г., в ходе которых была достигнута договоренность о расширении изучения темы Холокоста в российских школах. Тема Холокоста была включена в учебный план средних школ по истории. Преувеличение объема преподавания в российских школах темы Холокоста в реальности отразилось на тональности комментариев в российских СМИ. Для разъяснения ситуации потребовалось Заявление Центра и Фонда «Холокост» по поводу опроса: «Нужно ли изучать Холокост в российских школах»¹⁶.

Опыт преподавания темы Холокоста в учебных заведениях Израиля и еврейских школах в России демонстрирует и своеобразное предупреждение: смена поколений, уход непосредственных свидетелей Катастрофы и стандартная подача материалов — все это может вызвать негативную реакцию и антисемитизм¹⁷.

Так что опыт преподавания темы Холокоста как в самом Израиле, так и в еврейских школах в России, с его положительными

¹⁵ Образовательная программа «Хефциба» в школах стран СНГ // Еврейское агентство для Израиля. [Электронный ресурс]: режим доступа: <http://www.jewishagency.org/ru/heftziba> (дата обращения: 12.09.2018).

¹⁶ Заявление Центра и Фонда «Холокост» по поводу опроса: «Нужно ли изучать Холокост в российских школах» // Московское Бюро по правам человека. [Электронный ресурс]: режим доступа <http://pravorf.org/index.php/news/611-lr-l-r> (дата обращения: 20.10.2018).

¹⁷ The Israeli Information and Assistance Center for the Victims of Anti-Semitism. [Электронный ресурс]: режим доступа: <http://pogrom.org.il/?i=1> (дата обращения: 20.06.2018).

моментами и сложностями, помогает понимать специфику реакции общества на включение в российские учебники материала по данной проблеме.

В 1990-е гг. в России проблема преподавания Холокоста вышла за рамки еврейских общин и академических исследований; стали издаваться первые учебники, которые упоминали эту тему, появились и обзоры о зарубежном опыте¹⁸.

В немецких учебниках истории упор делается на то, что война стала позором для страны и принесла немецкому народу много горя. Упор делается на вопросы: как были возможны нацизм и уничтожение евреев. Во времена посещения еврейской гимназии в Берлине разговор наших немецких коллег начался с того, что они объясняют детям: «Мы потомки преступников». Однако необходимо учитывать и «спор историков» по вопросу о вине за преступления, и попытки вывести из-под обвинений вермахт, и наплыв мигрантов из стран, не связанных с памятью о Холокосте¹⁹.

Интерес представляют и мнения русскоязычных школьников, обучавшихся в школах ФРГ²⁰. Хотя в русскоязычных чатах выпускники довольно критично отзываются о немецких учебниках и методике преподавания истории Второй мировой войны и темы Холокоста. Обучение в немецких школах детей мигрантов за счет финансирования из бюджета ЕС приводит к смешению акцента в сторону современных геноцидов и толерантности при сокращении внимания на собственно трагедию евреев. При наличии естественной специфики преподавания темы Холокоста в странах

¹⁸ Вторая мировая по учебникам государств-участников / Этноинфо. Информационное агентство. [Электронный ресурс]: режим доступа: <http://www.ethnoinfo.ru/narody-sssr-v-vojne/322-vtoraja-mirovaja-vojna-v-uchebnikach-raznyh-stran> (дата обращения: 21.09.2018).

¹⁹ Васильченко В. «Германия после Холокоста». Спор историков и рождение современной Германии // Горький Медиа. 2017. 9 авг. [Электронный ресурс]: режим доступа: <https://gorky.media/context/germaniya-posle-holokosta/> (дата обращения: 20.10.2018).

²⁰ Лёзина Е. Преподавание истории Холокоста и Второй мировой войны в немецких школах. Бывшие ученики об уроках истории // Уроки истории XX века. 2014. 13 авг. [Электронный ресурс]: режим доступа: <http://urokiistorii.ru/article/52161> (дата обращения: 13.08.2018).

Европейского союза, необходимо учитывать стремление выработать общий подход к данной теме²¹

Особо стоит отметить случай Польши. Именно здесь в 1980-е гг. развернулась полемика после выхода фильма Клода Ланцмана «Шоа». Особый случай с тогда еще социалистической Польской Народной Республикой заключался в следующем. Если в СССР и других странах социалистического содружества сама тема Холокоста, и соответственно, фильм Ланцмана не были в центре внимания, то некоторые польские религиозные, общественные и политические организации вступили в полемику, сочтя необоснованными сюжеты о роли римско-католической церкви и поляков в годы Холокоста. Следующий конфликт с еврейской общиной возник после установления католиками Польши памятного креста на территории бывшего нацистского лагеря Аушвиц в Освенциме после визита туда Иоанна Павла II. Поскольку в эти конфликты вмешалась Польская объединенная рабочая партия, партийная газета «Трибуна люду» регулярно публиковала материалы на тему конфликта и собственно Холокоста.

То обстоятельство, что на территории Польши нацисты создали большинство известных лагерей смерти, делает страну, с одной стороны, хранительницей мест трагедии. С другой стороны, в польских учебниках и исторической литературе прослеживается тенденция обосновать идею виктимности польского народа, жертвы двух диктатур. Встречается практика распространения термина «холокост» на польские жертвы нацизма.

Самостоятельное направление в польско-украинско-еврейских исследованиях — составление «каталога геноцидов» с целью их «обнуления», т. е. стремление подойти к взаимному примирению на основе признания вины украинской и польской сторон в отношении друг друга и евреев в период Холокоста.

Опыт преподавания рассматриваемой нами темы и анализ учебников по истории на Украине требует самостоятельного

²¹ Изучение Холокоста в средней школе: европейские перспективы / Авт.-сост. Дж. Шорт, К. Супль, К. Клингер. Предварительная версия. Издание Совета Европы: Совет по сотрудничеству в области культуры. Проект «Среднее образование в европейских школах». [б.м., б.д.] 41с.

исследования, хотя отдельные публикации на эту тему уже есть²². А. М. Ермаков проанализировал подходы к теме Холокоста автора учебника, вышедшего в 2012 г., известного украинского историка И. Я. Щупака. Отметим и другие его учебники²³. Интерес украинских исследователей и общественности ко всем аспектам Холокоста (изучение, преподавание, мемориализация) понятен с учетом факта, что основные события связывают с трагедией Бабьего Яра. Для понимания украинского нарратива соплемся на текст, подготовленный Комитетом «Бабий Яр»²⁴.

В последние годы в США предприняты значительные усилия для придания большого значения Холокосту как трагедии европейского еврейства, произошедшей по вине европейцев и в результате политики изоляционизма, проводившейся США. С учетом специфики системы образования и разного уровня американских школ, важно отметить доступность для учителей и школьников учебных материалов, размещенных на сайте Мемориального музея Холокоста²⁵. Тем не менее, в любом школьном учебнике истории есть упоминание о том, что во Второй мировой войне погибли 6 миллионов евреев. Тема Холокоста включена в образовательный стандарт Великобритании²⁶ и изучается наряду с другими, в том числе современными проявлениями геноцида.

²² Ермаков А. М. Концепция истории Второй мировой войны в новом украинском школьном учебнике // Ярославский педагогический вестник. 2012. № 2. Т. 1. Гуманитарные науки. С. 74–79.

²³ Щупак І. Всеєвітня історія. Новітній період (1939–2011 рр.): підруч. для 11 кл. загальноосвіт. навч. закладів (укр. м., русск. яз.). Запоріжжя, 2011; Щупак І. Голокост в Україні: пошукиві доповідей на питання історії: Навчальний посібник для старших класів загальноосвітніх навчальних закладів (укр. м.). Дніпропетровськ, 2009.

²⁴ Бабий яр комитет. [Электронный ресурс]: режим доступа: <http://kby.kiev.ua/komitet/ua/membook/memory-book-baby-yar/192.html> (дата обращения: 12.05.2018).

²⁵ United States Holocaust Memorial Museum [Мемориальный музей Холокоста США]. [Электронный ресурс]: режим доступа: <https://www.ushmm.org/> (дата обращения: 5.08.2018).

²⁶ National curriculum in England: history programmes of study // Department for Education. 2013. 11 Sept. [Электронный ресурс]: режим доступа: <https://>

Особо стоит отметить учебник, изданный в Швеции²⁷. Его особенность в том, что русскоязычный вариант получил гриф Министерства образования России и бесплатно распространялся по школам. В качестве дополнения к этому изданию И. А. Альтманом была специально написана глава, посвященная Холокосту на территории СССР.

Подходы к включению темы Холокоста в учебники истории в странах СНГ во многом зависят от политической конъюнктуры и оценки роли национальных лидеров того времени в отношении связей с Третьим рейхом, что и определяет интерес в этих странах к преподаванию темы Холокоста²⁸. Краткий обзор по странам необходимо завершить упоминанием о международном признании важности преподавания темы Холокоста со стороны ООН²⁹ и Европейского союза³⁰.

Традиционно принято считать, что к теме Холокоста в школах СССР и России обратились поздно, а игнорирование трагедии продолжается до сих пор. Сошлемся здесь на анализ школьных учебников, проделанный Д. Прокудиным³¹. По его подсчету,

www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-history-programmes-of-study/national-curriculum-in-england-history-programmes-of-study (дата обращения: 15.07.2018).

²⁷ Брухвельд С., Левин П. «Передайте об этом детям Вашим...». История Холокоста в Европе. 1933–1945. М., 2000.

²⁸ Бриман Ш. 45 минут Холокоста. Кому в СНГ нужны уроки еврейской Катастрофы? [Электронный ресурс]: режим доступа: <http://gazeta.rjews.net/Lib/briman/1-briman.shtml> (дата обращения: 16.05.2018).

²⁹ Программа просветительской деятельности «Холокост и ООН» // Организация объединенных наций. Официальный сайт. [Электронный ресурс]: режим доступа: <http://www.un.org/ru/holocaustremembrance/index.shtml> (дата обращения: 4.03.2018).

³⁰ European Holocaust Research Infrastructure. EHRI Data Policy. Portal offers access to information on Holocaust-related archival material held in institutions across Europe and beyond. Project is supported by the European Commission. [Электронный ресурс]: режим доступа: <https://portal.ehri-project.eu/> (дата обращения: 12.04.2018).

³¹ Прокудин Д. Несколько слов о фигурах умолчания в учебниках истории. (Из выступления на Круглом столе в Российской академии образования) // Научно-информационный бюллетень «Холокост». 2014. № 1 (25).

только в половине русских учебников по истории упоминался Холокост³².

Сегодня важно то, что за период с 1996 г., когда вышел учебник А. А. Кредера с упоминанием Холокоста³³, и по 2018 г., сменилось и вышло из употребления огромное количество разных учебников. Но важно то, что даже в случае упоминания репрессий в отношении евреев, использования термина «Холокост», четкого представления о том, что это такое, почему важно об этом говорить и помнить, до сих пор нет. Наличие огромного количества учебных пособий, методических разработок, документальных сборников, применимых для использования в школах, изданных и бесплатно распространявшихся Центром «Холокост», не влияют на принятие этой темы в значительной части общества. В лучшем случае, речь идет об упоминании преследования евреев на оккупированных территориях в контексте жестокостей оккупантов. А это не отражает всей сложности феномена Холокоста. Кстати, прием использован ранее в работе турецкого исследователя Харуна Яхья, который в статье «Жестокости Холокоста» даже не упомянул евреев³⁴. Проблема в том, что до сих пор не выработан российский нарратив, нет консенсуса по сути Холокоста в контексте всемирной истории. Другими словами, не сформировался определенный российский канон говорения о Холокосте, который бы фиксировал ключевые персонажи, события, причинно-следственные связи. Без этого Холокост превращается в малосвязанный, раздробленный набор событий, которые вписываются в различные темы.

Поскольку для учебника требуется предельно краткое определение Холокоста, мы предлагаем такое его определение. Холокост — это практика тотального уничтожения европейских евреев, на основе доктрины исключительной миссии германской «арийской» нации в расовом конфликте с «мировым еврейством»,

[Электронный ресурс]: режим доступа: <http://www.jerusalem-korczak-home.com/konkorcz/bul1/pr.html> (дата обращения: 12.07.2017).

³² Ермаков А. М. Указ. соч. С. 78.

³³ Кредер А. А. Новейшая история. XX век: Учебник для основной школы. М., 1996.

³⁴ Yahya H. Fascism. The Bloody ideology of Darwinism. Istanbul, 2002. P. 145.

нацистским режимом Третьего рейха, его союзниками и пособниками в 1933–1945 гг., породившая сопротивление еврейского народа, помошь и коллаборационизм народов мира, завершившаяся спасением уцелевших евреев в оккупированных и вовлеченных во Вторую мировую войну государствах, разгромом Третьего рейха и осуждением действий нацистского режима, государства, их лидеров с последующим осмыслением его уроков современниками и потомками.

Если при определении главного, что должно присутствовать в школьном учебнике, мы обратимся к известной триаде израильских историков «уничтожение, спасение, сопротивление», то увидим, что она не прослеживается в российских учебниках. Сложность в том, что этой формуле нужно придать универсальный характер в учебниках всеобщей истории и истории России. Реальность же такова, что учебный план 2018 года разводит эти курсы: в 10 классе изучается XX в., в параллели ему всеобщую историю завершают XIX в.³⁵

Остановимся на анализе подачи материала по проблематике Холокоста в уже упомянутом учебнике истории для 10 класса³⁶.

Прямое и косвенное упоминание Холокоста содержится в З главе «Великая Отечественная. Священная»³⁷. В освещении целей нацистов упоминается План «Барбаросса» и политическая программа нацизма — «Майн кампф»³⁸, при этом упор делается на антиславянском характере войны. Делается довольно смелое утверждение, что «расовая всемирно-историческая мессианская идея Гитлера столкнулась с конкурирующей идеей в лице коммунизма»³⁹. Опустим тонкости освещения начального этапа войны без упоминания о Брестской крепости, оккупации Ростова-на-Дону и, соответственно, трагедии Змиёвской балки. Это важный момент в связи

³⁵ Волобуев О.В. История. Всеобщая история. Базовый и углубленный уровни: учебник. М., 2018.

³⁶ Волобуев О.В., Карпачёв С.П., Романов П.Н. Указ. соч.

³⁷ Там же. С. 152–205.

³⁸ Там же. С. 153.

³⁹ Там же. С. 154.

с последующим упором на Бабий Яр. Упомянут Цезарь Куников⁴⁰, но не в контексте героизма советских евреев.

Центральным с точки зрения нашей проблематики является раздел 7 «Оккупационный режим: управление угнетением»⁴¹. Действительно, характер оккупационного режима сведен к поверхностному описанию «управления». Дословно: «Политика оккупационного режима: физическое уничтожение коммунистов и евреев; порабощение всего остального населения; использование человеческих, экономических и природных ресурсов в интересах гитлеровского государства; превращение оккупированных земель в колониальные владения с постепенным вытеснением и истреблением местного населения. На оккупированных землях гитлеровцы распоряжались как хозяева. Не только природные богатства, но и культурные ценности вывозились в Германию как оккупационной администрацией, так и причастными к власти лицами».

Уничтожение евреев первый раз упоминается наряду с другими категориями жертв оккупационного режима: «Ликвидация коммунистов, ответственных работников, евреев, цыган, психически больных началась сразу же после установления “нового порядка”». Здесь бросается в глаза часто используемый список жертв Холокоста, за исключением уже запрещенных в Российской Федерации Свидетелей Иеговы.

Далее идет текст, совмещающий статистику уничтожения и места уничтожения: «Это истребление людей продолжалось вплоть до освобождения оккупированных мест. За время оккупации было уничтожено 7 млн мирных жителей и погибло 4 млн военнопленных. Лагеря для военнопленных превращались на деле в лагеря уничтожения. Над узниками концлагерей, куда попадали и военнопленные, и гражданские лица, ставили медицинские эксперименты, которые приводили к гибели людей или тяжелым последствиям для здоровья». Странным выглядит непрофессиональное упоминание лагерей, игнорирование такого понятия, как «гетто».

⁴⁰ Волобуев О.В., Картачёв С.П., Романов П.Н. Указ. соч. С. 167.

⁴¹ Там же. С. 180–181.

Для 2018 г.⁴² неожиданным выглядит упор на Бабий Яр в Киеве, а не на Змиёвскую балку в Ростове-на-Дону: «Символическим местом скорби для евреев стал Бабий Яр в Киеве. В этом овраге на окраине города уже в конце сентября 1941 г. был произведён массовый расстрел евреев. Овраг и позже использовался для уничтожения военнопленных и “врагов режима”. Бабий Яр – это братская могила более 100 тыс. советских граждан. Подобные места массовых расстрелов имелись и в других городах. Так, вблизи Керчи 7 тыс. евреев были расстреляны в Багеровском рву». Также вызывает удивление использование термина «враги режима», а также акцент на «место скорби евреев» при последующем использовании штампа «советские граждане»⁴³. Но прежде всего, стоит обратить внимание на список «других мест» уничтожения евреев и отсутствие упоминания о Змиёвской балке, как и других мест на территории России.

В вину большинства учебников мы ставим и отсутствие термина «Холокост». Здесь он используется, но весьма своеобразно: «Истребление евреев нацистами вошло в историю под названием “холокост”. Само слово переводится как “всесожжение, уничтожение огнем”. В этом названии запечатлено массовое сжигание трупов отравленных газом жертв в концентрационных лагерях. За термином “холокост” скрывается 6 млн жертв нацизма, из них на территории СССР в 1941 г. было уничтожено до 3 млн евреев». Напомню, что в ходе известных событий вокруг замены мемориальной доски на мемориале в Змиёвской балке в качестве аргумента за исключение термина «Холокост» как раз и бралось такое понимание Холокоста, как уничтожение в газовых печах и сожжение трупов. А раз тут не было газовых печей, не было сжигания, то не стоит и упоминать о Холокосте⁴⁴.

⁴² Дело не в проблеме взаимоотношений с Украиной, а в том внимании, которое в связи с юбилеем трагедии в Змиёвской балке и ситуацией вокруг Мемориала сделало символом Холокоста и его отрицания как раз Змиёвскую балку, оставив в стороне не менее сложную ситуацию вокруг Бабьего Яра.

⁴³ Волобуев О.В., Карпачёв С.П., Романов П.Н. Указ. соч. С. 171.

⁴⁴ Автор статьи был участником судебного процесса в Ростове-на-Дону и лично столкнулся с подобной аргументацией.

Еще большее удивление вызывает приведенное фото, иллюстрирующее жертву Холокоста: «Фото ребенка на велосипеде. Подпись: Одна из многих десятков тысяч жертв Бабьего Яра — Валентин. Фото (1939 г.)»⁴⁵.

При том, что центральное явление оккупационного режима, по мнению авторов — «управление угнетением», нет упоминания об «угнетении» евреев, соответственно, нет повода говорить о преступлениях вермахта или полицаев. Тем более, нет повода упомянуть о Праведниках — неевреях, спасавших под угрозой собственной жизни евреев.

Управление городами и сёлами должно было осуществляться на основе неукоснительного исполнения приказов военных комендантов (их расклеивали на стенах домов) и правил, установленных оккупационной властью. За нарушение приказов и даже малейшее ослушание полагался расстрел. За серьезные, с точки зрения гитлеровцев, преступления грозило повешение. Виселица стала неотъемлемой частью городского пейзажа и воспринималась как один из символов «нового порядка»⁴⁶. Довольно спорный символ преступлений нацизма и его «нового порядка». По факту, оккупационный режим, конечно, практиковал судебные процессы за «серьезные, с точки зрения гитлеровцев, преступления» и публичную казнь через повешение. Но важней в учебнике показать массовый характер машины уничтожения гражданского населения, включая, естественно, евреев. А это гетто, лагеря смерти и лагеря других типов, акции массового одновременного уничтожения заложников. Более того, в школьном учебнике в качестве символа едва ли стоит выбирать орудие уничтожения, использовавшееся в разные эпохи и в разном правовом контексте.

В разделах о сотрудничестве и пособничестве⁴⁷ нет упоминания о роли коллаборационистов в осуществлении Холокоста. Упор на недовольство советской властью как основной мотив для предательства наводит на мысль, что эта власть была хуже оккупационного режима. Последующее упоминание о коварстве нацистов

⁴⁵ Волобуев О.В., Карпачёв С.П., Романов П.Н. Указ. соч. С. 181.

⁴⁶ Там же.

⁴⁷ Там же. С. 181–182.

выглядит уже менее убедительно. Соответственно, в разделе нет упоминания об участии пособников в уничтожении евреев⁴⁸.

В разделе «Партизан! Мсти за Родину!»⁴⁹ нет упоминания о европейских партизанских отрядах, взаимоотношениях евреев и руководства партизанскими отрядами. П. К. Пономаренко почему-то определен как «белорусский общественный деятель». С учетом актуальности личности А. Печерского, странным выглядит упоминание о нем: «Организатором и руководителем единственного успешного лагерного восстания в Собиборе (Польша) был А. А. Печерский»⁵⁰.

Проблематику Холокоста мы обнаруживаем и в разделе «Вопросы для тех, кто хочет больше знать». 9-й вопрос сформулирован так: «Почему Бабий Яр стал одним из главных и страшных символов холокоста? Какие еще страшные символы холокоста есть на территории бывшего СССР?»⁵¹. Тот факт, что этот вопрос в разделе повторяется дважды, наводит на мысль о небрежности подготовки методическо-дидактического аппарата.

Если сравнить поверхностный и небрежный текст раздела об Отечественной войне в целом, то вопрос «Кем был взорван при эвакуации Днепрогэс? Стал ли этот взрыв катастрофой?»⁵² вызывает даже большее удивление, нежели подача материала о Холокосте.

В разделе «1944-й: год изгнания врага»⁵³ нет упоминания о том, что Красная Армия (названная в тексте «советской») освободила лагеря смерти, что символ нацистской машины уничтожения — Освенцим, был освобожден войсками генерала Петренко. В разделе нет вообще понятия «освобождение народов и стран Красной Армиией от нацизма».

В итоговом разделе учебника «Год победы: капитуляция Германии и Японии»⁵⁴ упор делается не на разгром нацизма, слом «нового порядка» и, соответственно, освобождение народов Европы,

⁴⁸ Волобуев О.В., Карпачёв С.П., Романов П.Н. Указ. соч. С. 181.

⁴⁹ Там же. С. 172–185.

⁵⁰ Там же. С. 185.

⁵¹ Там же.

⁵² Там же.

⁵³ Там же. С. 186–192.

⁵⁴ Там же. С. 194–205.

включая узников лагерей смерти, а на закрепление идеологических течений. Это самостоятельный сюжет, и без пояснения специфики послевоенного мироустройства, в отрыве от контекста, перечисление трех «мировоззрений» способно запутать учеников.

Краткий анализ как зарубежного, так и советского и российского опыта преподавания Холокоста и подачи его в школьных учебниках выявил главный недостаток — отсутствие российского нарратива по этой проблеме. Даже при наличии опыта, научных и методических публикаций, введение в оборот новых документов, без согласования базисных положений о глобальном явлении XX в., каковым является Холокост, просто анализ кратких упоминаний о нем в зарубежных и российских учебниках не имеет смысла. Ключевое значение имеет поиск способов, каким образом Холокост будет встраиваться в контекст не только Второй мировой и Великой Отечественной войн, но и всеобщей, и российской истории, а также истории народов России.

Даже краткий анализ российского и зарубежного опыта преподавания темы Холокоста, особенно в новых условиях, позволяет выделить несколько существенных моментов, определяющих подходы к подготовке новых учебников истории для средних школ. Необходим диалог исследователей темы Холокоста и историков, работающих в сфере истории России и всемирной истории с целью синхронизации многих проблем, связанных с трагедиями XX в. Важен учет авторами и авторскими коллективами опыта подготовки учебников, учитывающих запросы учителей, учащихся и их родителей в отношении сложной проблематики, знакомство учеников с которой неизбежно, но помощи в её понимании нет в учебнике. К такой проблематике относится и Холокост. Его подача без объяснения сути и, соответственно, его уроков, делает не очень важным простое использование слова «холокост». Актуализация проблемы исторической памяти о Великой Отечественной войне, понимание сути дискуссий о подмене понятия «Вторая мировая война» её фрагментами — «советско-немецкая», «советско-украинская» и т.д., повышает важность адекватной подачи темы Холокоста в российских учебниках истории.

A. C. Епифанова

Освещение Холокоста в контексте войны в учебниках по истории России

Аннотация: После десятилетий замалчивания Холокоста в СССР лишь с конца 1980-х гг. еврейские общины, общественные организации, историки и педагоги получили возможность устанавливать памятники еврейским жертвам, открывать музеи и выставки, исследовать геноцид евреев, обучать школьников и студентов истории Холокоста и извлекать из него уроки. Хотя в постсоветской России, в отличие от СССР, не было и нет официальных запретов на освещение и мемориализацию Холокоста, история и память о еврейских жертвах по-прежнему остается в тени Великой Отечественной войны 1941–1945 гг., будучи оттесненной военными потерями и жертвами мирного населения. Несмотря на решения Министерства образования и науки РФ о включении Холокоста в образовательный стандарт, эта тема в учебниках освещается поверхностно. Холокост не раскрыт как сложное и беспрецедентное событие, имеющее особую важность для человечества.

Ключевые слова: память, Холокост, Великая Отечественная война, учебники истории.

Although about one-third of all Jews killed in the Holocaust were Soviet citizens as of 1940, we know less about the Holocaust in the Soviet Union than in most other countries. Soviet historians have usually either ignored the murder of Soviet Jews or submerged it in the story of fascist occupation, calling for no special examination.

Zvi Gitelman, 1990¹.

Епифанова Алена Сергеевна — М. А., Центр изучения Центральной и Восточной Европы, России и Центральной Азии имени Роберта Боша при Германском совете по внешней политике.

¹ Цви Гительман: «Хотя около трети всех убитых евреев во время Холокоста были гражданами Советского Союза, по крайней мере на 1940 г., мы знаем

Нападение нацистской Германии на Советский Союз 22 июня 1941 г. также было нападением на территорию, где в конце XIX в. проживала крупнейшая еврейская община в мире; в Центральной и Восточной Европе в то время проживало около пяти миллионов евреев². Хотя Холокост начался «под покровом войны»³ сразу после немецкого вторжения в Польшу в 1939 г.⁴, массовое систематическое убийство евреев началось только после нападения на Советский Союз в июне 1941 г. Почти половина из шести миллионов жертв Холокоста были убиты на территории бывшего СССР⁵.

С конца Второй мировой войны вплоть до конца 1980-х гг. память о Холокосте в Советском Союзе была фактически табуирована. Хотя на официальном уровне никто не отрицал сам факт уничтожения евреев, однако выделение их в особую категорию жертв было недопустимым⁶. Память о евреях была возможной лишь как часть памяти о всех мирных советских гражданах, ставшими жертвами оккупационного режима. Попытки мемориализации еврейских жертв как отдельной группы, целенаправленно преследовавшейся и подвергавшейся тотальному уничтожению только потому,

о Холокoste в СССР меньше, чем в других странах. Советские историки, как правило, игнорировали уничтожение советских евреев или растворяли Холокост в истории фашистской оккупации, не призывая к его исследованию». *Gitelman Z. History, memory, and politics: The Holocaust in the Soviet Union // Holocaust and Genocide Studies.* 1990. Vol. 5. No. 1. P. 23.

² *Gitelman Z. The Soviet Union // The World Reacts to the Holocaust / Ed. by D. Wyman.* London, 1996. P. 295.

³ *Pohl D. Das NS-Regime und das internationale Bekanntwerden seiner Verbrechen // Der Holocaust als offenes Geheimnis. Die Deutschen, die NS-Führung und die Alliierten / Hrsg. von. F. Bajohr, D. Pohl.* München, 2006. S. 84.

⁴ Согласно Р. Хильбергу, процесс уничтожения евреев начался уже с приходом к власти нацистов в Германии в 1933 г. и представлял из себя серию мер, которые «расширенный аппарат», включающий министерства, вермахт, промышленность и партии, применял против евреев. *Hilberg R. Die Vernichtung der europäischen Juden.* Bd. 1. Frankfurt am Main, 1993. S. 56.

⁵ *Impulse für Europa. Tradition und Moderne der Juden Osteuropas // Osteuropa.* 2008. Vol. 58. Jg. 8–10 / Hrsg. von. M. Sapper, V. Weichsel. Einschub II, Karte 2 «Die Ermordung der Juden: Opferzahlen».

⁶ *Gitelman Z. Preface // Holocaust in USSR / Ed. by L. Dobroszycki, J. Gutrock.* New York, 1993. P. 3–4.

что они были евреи, систематически пресекались государством⁷. Ни в историографии, ни в школьных учебниках истории не было ни одного упоминания ни об антисемитизме, ни о геноциде евреев⁸. Лишь со времен гласности и «перестройки» память о жертвах Холокоста постепенно стала находить отражение в историографии, памятниках, выставках, памятных мероприятиях⁹.

Институциализация темы Холокоста в российском образовании началась лишь с 2004 г., когда Министерство образования и науки РФ включило тему Холокоста в Федеральный компонент государственного стандарта общего образования¹⁰. Следующей вехой стало включение его в учебники по истории и экзамены в 2012 г.¹¹ Историко-культурный стандарт, учебно-методический комплекс по отечественной истории, который с 2013 г. определяет, какие темы, события и личности должны изучаться в школе, также включает Холокост в рамках темы «Великой Отечественной войны 1941–1945 гг.»¹². Обратим внимание, что именно такое

⁷ Альтман И. Мемориализация Холокоста в России: история, современность, перспективы // Неприкосновенный запас. 2005. № 2–3. [Электронный ресурс]: режим доступа: http://magazines.russ.ru/nz/2005/2/alt28.html#_ftnref16 (дата обращения: 27.10.2018).

⁸ Gitelman Z. Politics and the Historiography of the Holocaust in the Soviet Union // Bitter Legacy. Confronting the Holocaust in the USSR / Ed. by Z. Gitelman. Bloomington, 1997. P. 21; Korey W. Anti-Semitism and the Treatment of the Holocaust in the UUSR/CIS // Anti-Semitism and the Treatment of the Holocaust in Postcommunist Eastern Europe / Ed. by R. Braham. New York, 1994. P. 209 f.

⁹ Альтман И. Указ. соч.

¹⁰ Приказ Минобразования России от 05.03.2004 № 1089 (ред. от 23.06.2015) «Об утверждении федерального компонента государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования». [Электронный ресурс]: режим доступа: <https://bit.ly/2Q1AB7Q> (дата обращения: 27.10.2018).

¹¹ В российских школах будут изучать тему Холокоста // Уроки истории. XX век. 2012. 14 марта. [Электронный ресурс]: режим доступа: <http://urokiistorii.ru/article/3091> (дата обращения: 27.10.2018).

¹² Историко-культурный стандарт // Российское историческое общество. [Электронный ресурс]: режим доступа: <https://historyrussia.org/proekty/kontseptsiya-novogo-uchebno-metodicheskogo-kompleksa-po-otechestvennoj-istorii/istoriko-kulturnyj-standart.html> (дата обращения: 27.10.2018).

название войны Советского Союза против нацистской Германии и ее союзников в 1941–1945 гг. получило в СССР уже в самом начале противостояния и закрепилось в современной российской историографии и коллективной памяти. Это указывает на высокую символическую значимость памяти об этих событиях, которая лежит в основании макрополитической идентичности России¹³.

Однако это не означает, что до 2004 г. не существовало программ и рекомендаций освещения и преподавания Холокоста. Так, например, уже в 1996 г. российский научно-просветительный центр «Холокост» выпустил учебное пособие для педагогов «История Холокоста на оккупированной территории СССР»¹⁴. Однако вышеупомянутые решения Министерства образования и науки показывают качественные изменения в восприятии темы на государственном уровне и признании ее важности в образовании.

Как эти решения и частные инициативы нашли свое отражение в учебном процессе, позволяет проследить анализ учебников истории. Учебник не только показывает темы и события, важные для коллективной памяти общества, его исторические нарративы и ценности, он также отражает позиции правительства, которое в России, как и во многих странах мира, играет решающую роль в допуске учебников для использования в школах¹⁵.

Существует множество методических рекомендаций, посвященных преподаванию Холокоста в школах, аналитические статьи, исследующие его отражение в учебниках и имеющийся

¹³ См.: Малинова О. Ю. Актуальное прошлое: символическая политика властвующей элиты и дилеммы российской идентичности. М., 2015. С. 88–90.

¹⁴ Альтман И. Образование по теме Холокоста в современной России: проблемы и достижения // Программа просветительской деятельности «Холокост и ООН». [Электронный ресурс]: режим доступа: <http://www.un.org/ru/holocaustremembrance/paper19.shtml> (дата обращения: 27.10.2018).

¹⁵ Положение о Министерстве образования и науки Российской Федерации // Министерство образования и науки Российской Федерации. Официальный сайт. [Электронный ресурс]: режим доступа: <https://минобрнауки.рф/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/1109> (дата обращения: 27.10.2018).

образовательный опыт в этой сфере¹⁶. К сожалению, лишь небольшое количество исследований затрагивают место и роль Холокоста в российских учебниках истории.

Наиболее значимое исследование об образовании о Холокосте было проведено Институтом международных исследований учебников им. Георга Эккерта совместно с ЮНЕСКО в 2012–2014 гг.: «International Status of Education about the Holocaust. A Global Mapping of Textbooks and Curricula»¹⁷. Исследование демонстрирует статус освещения Холокоста и нарративы в учебных программах по всему миру и в учебниках 26 стран. В исследовании рассмотрены пять учебников по истории России, опубликованных в 2000–2009 гг. Основные выводы заключаются в следующем: все они затрагивают тему Холокоста только в контексте Второй мировой или Великой Отечественной войны; ни один из учебников не содержит главу или отдельный раздел про него. Трагедия евреев представлена как событие германской или европейской истории, лишь затронувшее Советский Союз¹⁸. Лишь несколько дат и событий Холокоста нашли упоминание в исследованных учебниках. В одном учебнике говорилось о шести миллионах жертв Холокоста; другие ссылались в целом на 27 миллионов жертв, включающих гражданское население, советских военнопленных, жертв концлагерей. Российские учебники уделяют основное внимание «советскому сопротивлению и советским жертвам», а не геноциду евреев¹⁹. Хотя Холокост прямо упоминается в учебниках, тема представлена лишь поверхностно

¹⁶ См. напр.: Bromley P., Russell S. G. The Holocaust as history and human rights: A crossnational analysis of Holocaust education in social science textbooks, 1970–2008 // Prospects. 2010. Vol. 40. No. 1. P. 153–173; Lindquist D. The Coverage of the Holocaust in High School History Textbooks // Social Education. 2009. Vol. 73. No. 6. P. 298–304; Foster S., Burgess A. Problematic Portrayals and Contentious Content Representations of the Holocaust in English History Textbooks. // Journal of Educational Media, Memory, and Society. 2013. Vol. 5. No. 2. P. 20–38.

¹⁷ The International Status of Education about the Holocaust. A Global Mapping of Textbooks and Curricula. UNESCO 2015. [Электронный ресурс]: режим доступа: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002287/228776e.pdf> (дата обращения: 27.10.2018).

¹⁸ Там же. С. 130.

¹⁹ Там же. С. 132.

и едва заметна в контексте войны и советского героизма²⁰. Данное исследование хотя и дает некоторые представления об освещении Холокоста в России, однако основано на узкой базе источников и не показывает развития отражения темы в течение длительного периода времени.

Более широкую базу источников (13 учебников истории XX в.) и длительный период времени (учебники, изданные в 1992–2007 гг.) представляет исследование А. Локшина «История российских евреев в школьных учебниках РФ», где среди других аспектов рассмотрено освещение Холокоста²¹. Автор подчеркивает, что, по сравнению с советским периодом, эта тема стала упоминаться, хотя и недостаточно освещена для того, чтобы школьники могли осмыслить ее значимость²². Определение «Холокост» встречается крайне редко, лишь несколько учебников упоминают гетто и лагеря; ни один из исследованных учебников не объясняет беспрецедентность геноцида²³. Данное исследование, хотя и утверждает неудовлетворительное состояние освещения темы в российских учебниках, из-за отсутствия исчерпывающих аналитических категорий не показывает основные представления о геноциде евреев и их трансформацию на протяжении периода исследования.

Количественный и качественный анализ освещения Холокоста на протяжении всего постсоветского периода, т.е. с начала 1990-х до наших дней, представлен в работе А. Епифановой «От запрета на память к попыткам мемориализации? Анализ представления темы Холокоста в российских учебниках истории,

²⁰ The International Status of Education about the Holocaust. A Global Mapping of Textbooks and Curricula. UNESCO 2015. [Электронный ресурс]: режим доступа: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002287/228776e.pdf> (дата обращения: 27.10.2018).

²¹ Локшин А. История российских евреев в школьных учебниках РФ // Исследования по прикладной и неотложной этнологии. Вып. 209. М.: ИЭА РАН, 2009. [Электронный ресурс]: режим доступа: <http://static.iea.ras.ru/neotlozhka/209-Lokshin.pdf> (дата обращения: 27.10.2018).

²² Там же. С. 17.

²³ Там же.

1990–2016 гг.»²⁴. При исследовании 24 учебников по истории России и мира с помощью контент-анализа было измерено, в какой степени фундаментальные аспекты (определение жертв, преступников, число жертв, географический и исторический контексты) и беспрецедентность геноцида евреев отражены в российских учебниках²⁵, а также в какой мере освещение менялось в процессе институциализации темы в образовании России²⁶. Количественный анализ позволил автору прийти к выводу, что количество учебников, затрагивающих данную проблематику, постоянно увеличивалось на протяжении исследуемого периода. Хотя и количество упоминаний также постоянно росло, все же Холокост оставался слабо заметным на страницах учебников, подробно описывающих события Второй мировой войны²⁷.

При изучении включения рассматриваемой темы в образовательный стандарт, учебники и вопросы экзаменов, а также Историко-культурный стандарт была выявлена нелинейная тенденция. Если до 2005 г. в учебниках доминировало поверхностное освещение Холокоста, то с 2006 г. качество упоминаний значительно возросло, что выражалось в более четком определении явления, его временных и географических рамок, а также причастных к уничтожению евреев Европы. Однако в учебниках, выпущенных после 2013 г., происходит возврат к фрагментарному, поверхностному отражению, характерному для учебников 1990-х — начала 2000-х гг.²⁸ Использованная в исследовании классификация упоминаний о Холокосте позволяет проследить, с помощью каких аспектов учебники раскрывают историю и значение Холокоста. Так, хотя это понятие

²⁴ Енифанова А. От запрета на память к попыткам мемориализации? Анализ представления темы Холокоста в российских учебниках истории, 1990–2016 гг. // Мы не можем молчать: Школьники и студенты о Холокосте / Под ред. И. А. Альтмана. М., 2017. Вып. 14. С. 206–207. [Электронный ресурс]: режим доступа: http://www.holocf.ru/Editor/assets2/2017_mi_ne_mozhem.pdf (дата обращения: 27.10.2018).

²⁵ Там же. С. 210, 213.

²⁶ Там же. С. 210, 212.

²⁷ Там же. С. 212.

²⁸ Там же. С. 213.

утвердилось в учебниках России исключительно для обозначения преследования и уничтожения евреев, фундаментальные аспекты, как, например, число жертв (6 миллионов евреев), временные рамки Холокоста указаны лишь в немногих изданиях²⁹. Беспрецедентность истребления и значимость Холокоста для сегодняшнего дня практически не находят отражения в российских учебниках истории с 1990-х по 2016 г.³⁰

Анализ учебников по истории России, выпущенных с 1995 г. по 2018 г.³¹, показывает, что Холокост неизменно занимает одно и то же место в контексте освещения Великой Отечественной войны, а именно, в рамках немецкого оккупационного режима. Практически во всех изученных учебниках уничтожение евреев является частью «Генерального плана «Ост»». То есть, истребление евреев, согласно учебникам, входило в план колонизации и «германизации» восточных территорий наряду с другими народами, проживавшими на захваченных территориях: «Заранее подготовленный план «Ост» предусматривал полную ликвидацию Советского государства, выселение в Сибирь значительной части населения Украины, Белоруссии, Прибалтики, онемечения оставшихся, физическое истребление 5–6 млн евреев и 30 млн русских»³². Некоторые учебники описывают оккупационный режим как «новый порядок», согласно которому «ликвидации» в первую очередь подвергались так называемые «лишние люди» — евреи, цыгане и военнопленные³³,

²⁹ Епифанова А. Указ. соч. С. 231.

³⁰ Там же. С. 216.

³¹ В анализе были использованы учебники по истории России, выпущенные издательствами, существующими на протяжении всего периода исследования (1990-е – 2018 гг.): «Просвещение», «Дрофа», «Вентана-Граф», «Русское слово», а также допущенные или рекомендованные Министерством образования и науки РФ. Всего 12 учебников. Список учебников см. в приложении.

³² Шестаков В.А., Горинов М.М., Вяземский Е.Е. Отечественная история. XX век. Учебник для 9 класса общеобразовательных учреждений. М., 2002. С. 207.

³³ Волобуев О.В., Журавлев В.В., Ненароков А.П. и др. История России. XX – начало XXI века. Учебник для общеобразовательных учреждений. 9 класс. М., 2010. С. 168.

«ответственные работники», психически больные³⁴, подпольщики, партизаны³⁵.

Один из самых новых учебников, выпущенных на основе Историко-культурного стандарта, сообщает, что план «Ост» предлагал «решить польский, украинский, а также чешский вопросы таким образом, чтобы создать условия для заселения этих территорий немцами». Для установления абсолютного немецкого господства в Европе надо было добиться «полного уничтожения русских»³⁶. Завоеватели собирались уничтожить «миллионы русских, украинцев, белорусов, евреев, людей всех других национальностей»³⁷.

Хотя все изученные учебники освещают Холокост как часть оккупационного режима или как составную часть плана «Ост», называя среди основных мотивов политики уничтожения евреев, как и других народов и социальных групп, экономические, один учебник четко выделяет расовые причины целенаправленного убийства евреев: «Массовое убийство лиц европейской национальности осуществлялось на основе расовой теории нацистов и их плана “окончательного решения еврейского вопроса”»³⁸. Некоторые учебники называют идеологические причины массового уничтожения евреев на оккупированной территории СССР: «Считая евреев идеологической опорой “иудо-большевистского” режима, фашисты уничтожали их наряду с комиссарами без суда и следствия»³⁹.

³⁴ Волобуев О.В., Карпачев С.П., Романов П.Н. История России. XX – начало XXI века. Учебник. 10 класс. М., 2016. С. 180.

³⁵ Измозик В.С., Рудник С.Н. История России. Учебник для учащихся общеобразовательных учреждений. 11 класс. М., 2013. С. 220.

³⁶ Никонов В.А., Девятов С.В. История России. 1914 – начало XXI в. Учебник для 10 класса общеобразовательных организаций. Ч. 1. М., 2017. С. 233.

³⁷ Там же.

³⁸ Шестаков В.А., Горинов М.М., Вяземский Е.Е. Указ. соч. С. 207.

³⁹ Данилов А.А., Косулина Л.Г., Брандт М.Ю. История России. XX – начало XXI века. Учебник для общеобразовательных учреждений. 9 класс. М.: Просвещение, 2013. С. 219; Горинов М.М., Данилов А.А., Моруков М.Ю. История России. Учебник для общеобразовательных организаций. 10 класс. Ч. 2. М.: Просвещение, 2016. С. 28.

Общее число жертв, 6 миллионов, редко⁴⁰ указывается полностью, ведь уничтожение евреев предстает только как часть оккупационной политики. Чаще приводятся неполные или некорректные цифры, как, например: «За первые полгода войны они («фашисты». — А.Е.) уничтожили до 1,5 млн евреев, практически каждого второго из них на территории СССР»⁴¹. Другие учебники при упоминании Холокоста приводят только число жертв в Бабьем Яру (также не соответствующие научным представлениям): «Уже с первых дней оккупации фашисты проводили массовые убийства евреев. Символом этих жертв стал Бабий Яр, район Киева, где в конце сентября 1941 г. было расстреляно около 70 тыс. человек, в основном старики, женщины и дети»⁴². Другой учебник называет число 100 тыс. человек — евреев, расстрелянных в 1941 г. в Бабьем Яру⁴³.

Большинство учебников указывает число жертв оккупационного режима в целом, вероятно, включая в него и еврейских жертв: «Всего за годы войны на оккупированных территориях СССР гитлеровцы уничтожили около 11 млн человек (в том числе около 7 млн мирных жителей и около 4 млн военнопленных»⁴⁴. В другом учебнике число жертв еще выше: «Отечественные историки определяют количество погибших на оккупированной территории в 13,7 млн человек, в том числе: 7,4 млн истреблены, 2,2 млн погибли на принудительных работах в Германии, 4,1 млн — от преднамеренно жестоких условий оккупации (голода и эпидемий)»⁴⁵.

Подводя итоги, очевидным становится, что Холокост присутствует на страницах российских учебников истории с 1990-х гг. Он

⁴⁰ Волобуев О.В., Карпачев С.П., Романов П.Н. История России. XX — начало XXI века Учебник. 10 класс. М., 2016. С. 181.

⁴¹ Данилов А.А., Косулина Л.Г., Брандт М.Ю. Указ. соч. С. 219; Горинов М.М., Данилов А.А., Моруков М.Ю. Указ. соч. С. 28.

⁴² Измозик В.С., Рудник С.Н. Указ. соч. С. 220.

⁴³ Киселев А.Ф., Попов П.В. История России. XX — начало XXI вв. Учебник для общеобразовательных учреждений. 9 класс. М., 2013. С. 160.

⁴⁴ Данилов А.А., Косулина Л.Г., Брандт М.Ю. Указ. соч. С. 219; Волобуев, Карпачев и Романов также указывают 7 млн мирных жителей и 4 млн военнопленных в числе жертв оккупации, см.: Волобуев О.В., Карпачев С.П., Романов П.Н. Указ. соч. С. 180.

⁴⁵ Киселев А.Ф., Попов П.В. Указ. соч. С. 160.

появился задолго до упомянутых решений Министерства образования и науки и стал частью глав, посвященных Великой Отечественной войне, и в частности, оккупационному режиму на территории СССР. Решения министерства, с одной стороны, институализировали освещение Холокоста, начавшееся после распада СССР, а также стали выражением признания важности этой темы. С другой стороны, ведомство определило границы освещения и закрепило контекст, в котором возможно рассмотрение Холокоста. Выход за эти границы, определенные темой Великой Отечественной войны, представляется достаточно сложным, т. к. у авторов учебников остается мало возможностей остановиться на причинах Холокоста, антисемитизме, преследовании и уничтожении евреев до начала войны против СССР. Такое освещение может вызвать подозрение в преуменьшении других, нееврейских жертв оккупационного режима. Ввиду принятия Историко-культурного стандарта можно ожидать, что и в дальнейшем Холокост будет представляться как часть плана «Ост» и оккупационного режима в СССР, нежели как целенаправленный процесс тотального уничтожения евреев Европы.

Такое освещение показывает субординацию темы Холокоста по отношению к войне и оккупационному режиму. Это может привести ученика к мысли, будто евреи, наряду с другими народами, стали жертвами по причине их проживания на этих территориях, а не по расовому признаку. Кроме того, нивелирование числа погибших евреев происходит путем преуменьшения или указания неточных данных. Одновременно упоминание миллионных жертв «мирных жителей» и указание жертв Холокоста без упоминания соотношения евреев, живших в СССР и погибших во время Холокоста, не позволяет осмыслить масштабов потерь еврейского населения.

Возвращаясь к словам Ц. Гительмана, процитированным в начале данной работы, становится очевидным, что мы по-прежнему мало знаем о Холокосте на территории СССР. Хотя с 1990 г. в политике памяти и историографии об этом событии произошли серьезные перемены, позволившие многим людям в России узнать о судьбе евреев в годы войны и почтить их память, на страницах учебников по истории Холокост все еще «затоплен в истории фашистской оккупации».

Приложение.

Список изученных учебников

1. Шестаков В.А., Горинов М.М., Вяземский Е.Е. Отечественная история. XX век. Учебник для 9 класса общеобразовательных учреждений. М.: Просвещение, 2002.
2. Левандовский А.А., Щетинов Ю.А., Мироненко С.В. История России. ХХ – начало ХХI века. Учебник для общеобразовательных учреждений. 11 класс. М.: Просвещение, 2010.
3. Волобуев О.В., Журавлев В.В., Ненароков А.П. и др. История России. ХХ – начало ХХI века. Учебник для общеобразовательных учреждений. 9 класс. М.: Дрофа, 2010.
4. Измозик В.С., Журавлева О.Н., Рудник С.Н. История России. Учебник для учащихся общеобразовательных учреждений. 9 класс. М.: Вентана-Граф, 2012.
5. Киселев А.Ф., Попов П.В. История России. ХХ – начало ХХI вв. Учебник для общеобразовательных учреждений. 11 класс. М.: Дрофа, 2012.
6. Измозик В.С., Рудник С.Н. История России. Учебник для учащихся общеобразовательных учреждений. 11 класс. М.: Вентана-Граф, 2013.
7. Киселев А.Ф., Попов П.В. История России. ХХ – начало ХХI вв. Учебник для общеобразовательных учреждений. 9 класс. М.: Дрофа, 2013.
8. Данилов А.А., Косулина Л.Г., Брандт М.Ю. История России. ХХ – начало ХХI века. Учебник для общеобразовательных учреждений. 9 класс. М.: Просвещение, 2013.
9. Горинов М.М., Данилов А.А., Моруков М.Ю. История России. Учебник для общеобразовательных организаций. 10 класс. Часть 2. М.: Просвещение, 2016.
10. Волобуев О.В., Картачев С.П., Романов П.Н. История России. ХХ – начало ХХI века. Учебник. 10 класс. М.: Дрофа, 2016.
11. Никонов В.А., Девятов С.В. История России. 1914 – начало ХХI в. Учебник для 10 класса общеобразовательных организаций. Часть 1. М.: Русское слово, 2017.
12. Волобуев О.В., Картачев С.П., Романов П.Н. История России. ХХ – начало ХХI века. Учебник. 10 класс. М.: Дрофа, 2018.

P. В. Пазин

Представления старшеклассников о Великой Отечественной войне на основе результатов ЕГЭ по истории (2002–2018 гг.)

Аннотация: В статье прослежена эволюция и динамика результатов ЕГЭ по истории за 16 лет (2002–2018 гг.) по разделу «Великая Отечественная война». Также проанализированы основные причины формирования сложившихся исторических знаний и представлений старшеклассников по данной теме и предложены методические пути их улучшения.

Ключевые слова: исторические представления школьников, Великая отечественная война, результаты ЕГЭ.

Не секрет, что в последнее время стало трудно изучать историю XX в., особенно период Великой Отечественной войны. Всё дальнее уходят от нас те суровые годы, почти не осталось в живых участников и очевидцев. Тем не менее, актуальность изучения раздела «Великая Отечественная война» не теряет значения. Причем заметна и мотивация со стороны учащихся. Так, например, в начале этого учебного года в Лицее НИУ ВШЭ в некоторых группах был проведен опрос учащихся, какие события отечественной истории они считают наиболее важными. И во всех ответах, так или иначе, прозвучала Великая Отечественная война.

Какие же результаты демонстрируют ученики на ЕГЭ по теме «Великая Отечественная война»? Стоит оговориться, что в статье приводятся и анализируются обобщенные результаты ЕГЭ 2002–2018 гг., размещенные на сайтах Федерального института педагогических измерений и Центра оценки качества образования

Пазин Роман Викторович — к.и.н., преподаватель истории Лицея НИУ ВШЭ.

Института стратегии развития образования РАО¹. Представления старшеклассников о Великой Отечественной войне реконструируются именно на основе участников ЕГЭ, большинство из которых целенаправленно готовилось к экзамену, поскольку для них он являлся не только выпускным, но и вступительным в вуз. Эта доля составляет 20–25% от всех выпускников (в зависимости от года), поскольку история — экзамен по выбору. При этом данные до 2009 г. отличаются неполнотой выборки, поскольку в эксперименте участвовали не все регионы.

Проследим итоги ЕГЭ по истории первых двух лет (2002–2003 гг.). В 2002 г. школьники продемонстрировали сравнительно высокий уровень знаний по событиям Великой Отечественной войны. Например, 74% верно ответили на вопрос о коренном переломе в войне в ходе Сталинградской и Курской битв, 64% — на задания о роли военной экономики и о крупнейшем танковом сражении на Курской дуге. Существенно слабее были ответы на знание точных дат, имен, названий. Например, о сопротивлении Брестской крепости в 1941 г. правильно ответили в среднем лишь 50% учащихся, о снятии блокады Ленинграда — 51%, о первом салюте в годы войны — лишь 30%, о приказе № 227 «Ни шагу назад!» — 50%².

При выполнении заданий второй части В (повышенного уровня) процент правильных ответов (задания с кратким ответом на основе анализа фрагмента документа) был весьма невысок, если не сказать — просто неудовлетворителен. Характеры ответы на задание по следующему отрывку из документа.

¹ См. подробнее: Аналитические и методические материалы // Федеральный институт педагогических измерений. [Электронный ресурс]: режим доступа: <http://www.fipi.ru/ege-i-gve-11/analiticheskie-i-metodicheskie-materialy> (дата последнего обращения: 12.10.2018); Публикации ЕГЭ // Центр оценки качества образования ИСРО РАО. [Электронный ресурс]: режим доступа: http://www.centeroko.ru/public.html#ege_pub (дата последнего обращения: 12.10.2018).

² Результаты Единого государственного экзамена (июнь 2002 года). Аналитический отчет. М., 2002. С. 163. [Электронный ресурс]: режим доступа: http://www.centeroko.ru/download/Report_EGE2002.zip (дата последнего обращения: 12.10.2018).

Прочтите отрывок из воспоминаний командующего армией П.А. Ротмистрова и укажите название битвы Великой Отечественной войны, в ходе которой произошло описание сражение.

«Немцы и мы одновременно перешли в наступление. Навстречу двигались две громадные танковые лавины. Наши танки врезались в боевые порядки фашистских войск. Гитлеровцы не ожидали встретить такую большую массу наших танков и их атаку... Мы сделали главное — во встречном сражении остановили и смяли ударную группировку врага, наступавшую вдоль железной дороги на Прохоровку»³.

Документ весьма прост, понятен и содержит необходимые и известные из учебника факты о крупнейшем танковом сражении у деревни Прохоровка. Так описывается Курская битва в учебниках. Правильный ответ дали около 50 %. А это — одно из простых базовых заданий, хорошо знакомых школьникам. Причина такого результата была, очевидно, в неумении внимательно читать и анализировать текст документа, включать его в контекст времени и эпохи.

В 2003 г. по вопросам истории Великой Отечественной войны выпускники показали неплохое знание фактов, относящихся к ходу военных операций (от 55 % до 67 % верных ответов — на уровне итогов 2002 г.). Хуже отвечали на вопросы о дипломатических событиях в годы войны — Ялтинской, Потсдамской конференциях и их решениях (43–58 %). А ответы на вопросы о военачальниках Великой Отечественной войны оказались еще слабее — 24 % верных ответов в задании с выбором одного ответа из 4-х (на уровне простого угадывания). Исключение составил Г. К. Жуков, фамилию которого верно назвали 81 % экзаменуемых⁴.

С 2004 г. в аналитических отчетах ФИПИ появляются конкретные данные по типам заданий. В период с 2004 по 2012 гг. в экзаменационной модели менялось количество заданий, но всегда сохранялось в 1-й части два из них на проверку событий периода

³ Там же. С. 164.

⁴ Результаты Единого государственного экзамена (июнь 2004 года). Аналитический отчет. М., 2004. С. 283. [Электронный ресурс]: режим доступа: http://www.centeroko.ru/download/report_ege2004_word.zip (дата последнего обращения: 12.10.2018).

1941–1945 гг.: одно из них было направлено на проверку знаний основных фактов, процессов, явлений Великой Отечественной войны, другое было нацелено на диагностику умения проводить поиск исторической информации в источниках разного типа. Приведем результаты в процентах по годам (2004–2012 гг.) в таблице:

Задания в 1-й части КИМ	2012	2011	2010	2009	2008	2007	2006	2005	2004
Знание основных фактов, процессов, явлений	67,6	67,2	59,8	58,3	61	62	56	66	61
Умение проводить поиск исторической информации в источниках разного типа	63,3	72,5	61,2	62,8	63	61	66	59	67

Заметим, что за период 2004–2008 гг. приведены округленные данные по регионам, которые участвовали в ЕГЭ до введения его в штатный режим.

Охарактеризуем результаты выполнения заданий, относящихся к истории Великой Отечественной войны. Общие показатели по этой теме в 2004 г. были выше, чем в 2003 г. Показатели выполнения заданий на знание хронологии располагались в диапазоне от 43,3% до 55%. Следует иметь в виду, что в данном случае, вследствие сравнительно небольшого исторического отрезка — 1941–1945 гг. — речь шла о конкретных датах. Выпускники 2004 г. показали неплохие знания фактов истории Великой Отечественной войны — от 59,8% до 90,3% верных ответов. Например, имя маршала Советского Союза Г. К. Жукова, принимавшего исторический Парад Победы в 1945 г., правильно назвали 88,4% экзаменуемых, 67,5% экзаменуемых верно назвали США как государство, с которым в годы войны СССР подписал соглашение о помощи по ленд-лизу; 69,2% выпускников правильно ответили на вопрос о территориальных изменениях после окончания Великой Отечественной войны. Задания для работы с источниками по данной теме также отмечены хорошими показателями, средний процент их выполнения — 67,1%⁵. В целом можно говорить об удовлетворительном

⁵ Результаты Единого государственного экзамена (май-июнь 2005 года). Аналитический отчет / Под общ. ред. А. Г. Ершова. М., 2005. С. 276.

усвоении учащимися в 2004 г. основных элементов содержания истории Великой Отечественной войны.

В 2005 г. выпускники показали хорошее знание основных этапов, сражений, мероприятий по управлению страной и армией в военных условиях, содержания работы в тылу и т. п. Серьезное затруднение вызвало лишь определение главной цели военной кампании осени 1944 г. Нетвердо представляют учащиеся и содержание решений Ялтинской конференции: 24 % совершили грубейшую ошибку, указав, что на конференции обсуждались сроки открытия второго фронта, хотя в задании стояла дата конференции – 1945 г. Хуже обстоит дело с заданиями по поиску информации в источнике. Средний процент выполнения – 58,9 %. Сравнение с заданиями первого типа позволяет сделать вывод, что худшие результаты определялись не отсутствием знаний у учащихся, а их невнимательностью, затруднениями в работе с источником. Из 36 заданий по периоду 1941–1945 гг. лишь по одному количество ответивших верно – менее 40 %. При этом 15 заданий было выполнено сдавшими на «5» с результатом выше 95 %. По этому периоду отсутствовали серьезные разрывы в результатах сильных и слабых групп⁶. Частично это можно объяснить празднованием в 2005 г. 60-летнего юбилея Победы и проведенными мероприятиями в школе.

В 2006 г. снизились результаты выполнения заданий на знание фактов: с 65,9 % до 56,2 %. Лишь в 3 вариантах из 18 результат был равен или больше 65 %. Это, возможно, объясняется тем, что в 2006 г. фактор юбилея Победы уже не действовал, в школах проводилось меньше мероприятий, посвященных войне, снизилась информационная поддержка в СМИ. Традиционно проблемы у учащихся вызвали задания, посвященные антигитлеровской коалиции, решениям конференций союзников.

[Электронный ресурс]: режим доступа: <http://fipi.ru/sites/default/files/document/1408710285/analytical%20report.pdf> (дата последнего обращения: 12.10.2018).

⁶ Результаты Единого государственного экзамена (май–июнь 2007 года). Аналитический отчет / Под общ. ред. А.Г. Ершова. М., 2007. С. 322. [Электронный ресурс]: режим доступа: <http://fipi.ru/sites/default/files/document/1408710129/analytical%20report.zip> (дата последнего обращения: 12.10.2018).

Зато в 2006 г. несколько улучшились показатели выполнения заданий на поиск информации в источниках — 66,2% (в 2005 г. — 58,9%). В 14 вариантах из 18 результат превысил 65%. Можно утверждать, что выпускники постепенно стали более внимательно выполнять данные задания. Причем, как и в случае с заданиями на знание фактов, наибольшие затруднения вызвали задания, посвященные антигитлеровской коалиции. Лучше выпускники, как обычно, справились с заданиями об основных этапах, сражениях Великой Отечественной войны. Например, 78% выпускников смогли узнать в тексте описание Смоленского сражения 1941 г.⁷

В 2006 г. школьники достаточно легко справились с заданием повышенной сложности на поиск информации в источнике по периоду 1941–1945 гг. — 71%, чего нельзя сказать о результатах заданий С1–С3 (анализ исторического источника) по этой же теме: С1 — 29%, С2 — 32%, С3 — 41% (для сравнения: по другим периодам соответствующие результаты следующие — 44%, 47% и 46%).

В 2007 г. результат выполнения заданий части 1 по периоду Великой Отечественной войны был аналогичен 2006 г. — 61,2%: задание на знание фактов — 61,7% (в 2006 г. — 56,2%), на поиск информации в источнике — 60,7% (в 2006 г. — 66,2%). Из 40 заданий части 1 с результатом более 65% были выполнены 16 заданий (в прошлом году из 36 заданий — 17)⁸. В 2008 г. существенных изменений по сравнению с 2006–2007 гг. не произошло (62%). Незначительные колебания показателей больше связаны с адаптацией образовательной системы к ЕГЭ в целом.

Таким образом, как и в прошлые годы, задания по Великой Отечественной войне выполнялись успешнее, чем другие задания, относящиеся к периоду 1900–1945 гг., но сделать однозначного

⁷ Результаты Единого государственного экзамена (май-июнь 2006 года). Аналитический отчет / Под общ. ред. А. Г. Ершова. М., 2006. С. 308. [Электронный ресурс]: режим доступа: <http://fipi.ru/sites/default/files/document/1408710197/PDF.rar> (дата последнего обращения: 12.10.2018).

⁸ Результаты Единого государственного экзамена (май-июнь 2006 года). Аналитический отчет / Под общ. ред. А. Г. Ершова. М., 2006. С. 308. [Электронный ресурс]: режим доступа: <http://fipi.ru/sites/default/files/document/1408710197/PDF.rar> (дата последнего обращения: 12.10.2018).

вывода, что все хорошо, конечно же, нельзя. Об этом свидетельствуют результаты выполнения заданий в 2008 г. и 2007 г. части 1 по отдельным темам в сравнении с 2006 г., приведенные в следующей таблице:

Темы	2008 г.	2007 г.	2006 г.	Разница
Основные этапы и сражения Великой Отечественной войны. Завершение Великой Отечественной и Второй мировой войны. Итоги войны	62,0 %	63,4 %	65,9 %	-2,5 %
Героизм советских людей в годы войны. Тыл в годы войны. Идеология и культура в годы войны	60,0 %	58,8 %	57,9 %	+0,9 %
Фашистский «новый порядок» на оккупированных территориях. Партизанское движение	67,0 % (всего 1 задание)	60,0 %	57,0 %	+10,0 %
Антигитлеровская коалиция	60,0 %	55,5 %	58,5 %	+1,5 %

Затруднения в 2007 г. у выпускников из сильной группы вызвали отдельные задания: о времени принятия приказа № 227 «Ни шагу назад!», о Тегеранской конференции (что не раз подтверждалось и в прежние годы). К сожалению, прослеживается тенденция ухудшения знаний выпускников об именах героев Великой Отечественной войны. В 2007 г. только 59 % выпускников, получивших «хорошо», выполнили следующее задание:

В каком ряду названы герои, совершившие выдающиеся подвиги в годы Великой Отечественной войны?

- 1) В. И. Чапаев, С. М. Буденный;
- 2) А. П. Мересьев, А. М. Матросов;
- 3) Д. В. Давыдов, В. Кожина;
- 4) А. Г. Стаханов, П. Н. Ангелина⁹.

А в 2008 г. задание, посвященное «Дому Павлова», выполнило всего 47 % выпускников¹⁰.

⁹ Там же.

¹⁰ Результаты Единого государственного экзамена (май-июнь 2008 года). Аналитический отчет / Под общ. ред. А. Г. Ершова. М., 2008. С. 327. [Электронный ресурс]: режим доступа: <http://fipi.ru/sites/default/files/document/1408710129/analiticheskii%20otchet%20FPI.rar> (дата последнего обращения: 12.10.2018).

В 2009 г. ЕГЭ вошел в штатный режим и был проведен во всех регионах России. Каких-то серьезных изменений в результатах не произошло. При этом результаты выполнения заданий по истории Великой Отечественной войны были выше по сравнению с другими периодами отечественной истории.

Средний процент правильных ответов на вопросы о Великой Отечественной войне в 2009 г., ориентированных на знание фактов военного периода, героизма людей на фронте и в тылу, был равен 58,3 %. Уверенные знания (72 % выполнения) были показаны по заданию об этапах и сражениях войны. Самый низкий процент (43 %) относился к заданию о сталинском приказе № 227 «Ни шагу назад».

Задание на анализ исторического источника было выполнено на уровне 2007–2008 гг. – 62,8 %. Наивысший процент его выполнения (85 %) был показан в анализе документа о блокаде Ленинграда. Минимальный процент (47 %) относится к заданию о военной операции под Киевом¹¹.

В 2010 г. выросли результаты по выполнению заданий, посвященных подвигу народа в годы войны. Во многом это объясняется, скорее всего, воспитательными мероприятиями, проводимыми в школах, посвященными 65-летнему юбилею Победы. Данный эффект явно имел отсроченный характер: сохранился и усилился в 2011 г., но в 2012 г. заметно определенное ухудшение показателей (особенно по анализу исторического источника).

Утечки КИМ ЕГЭ 2013 г. привели к тому, что аналитические отчеты были заменены на «Методические рекомендации по некоторым аспектам совершенствования преподавания общеобразовательных предметов (на основе анализа ЕГЭ)», в которых не содержалось данных о результатах по каждой модели экзамена. Вновь обобщенная статистика появляется с 2015 г. Поэтому любопытно сравнить показатели 2012 г. и 2015 г., чтобы оценить вклад «списывания» на ЕГЭ.

¹¹ Результаты Единого государственного экзамена (май-июнь 2009 года). Аналитический отчет / Под общ. ред. А. Г. Ершова. М., 2009. С. 301. [Электронный ресурс]: режим доступа: <http://fipi.ru/sites/default/files/document/1408710050/analitot1009.zip> (дата последнего обращения: 12.10.2018).

Задания в 1 части КИМ	2015 г.	2012 г.	Разница
Знание основных фактов, процессов, явлений	63,4 %	67,6 %	-4,2 %
Знание фактов героизма советских людей в годы Великой Отечественной войны	52,7 %	-	-
Умение проводить поиск исторической информации в источниках разного типа	57,2	63,3	-6,1 %

С 2014 г. были существенно ужесточены требования при проведении ЕГЭ, выпускники лишились возможности пользоваться телефонами, поэтому средние результаты снизились на 5–7 %.

В этом плане интересны наблюдения, сделанные в методических рекомендациях 2014 г. ФИПИ по истории. В них отмечалось, что «к сожалению, знания выпускников о событиях Великой Отечественной войны становятся все более поверхностными. Сравнительно неплохо выполняются задания, которые имеют общий характер (и не содержат конкретных имен военачальников, героев войны, названий военных операций)»¹². Например, около 70 % выпускников справились со следующим заданием:

К начальному этапу Великой Отечественной войны относится

- 1) танковое сражение под Прохоровкой*
- 2) битва за Днепр*
- 3) сражение на Зееловских высотах*
- 4) оборона Брестской крепости*

Проверяемый факт достаточно общеизвестен, поэтому процент выполнения данного задания явно не самый высокий. А вот такое задание **не** выполнило около 70 %:

В Сталинградской битве героически сражалась 62-я армия под командованием генерала

- 1) И. В. Панфилова*
- 2) В. К. Блохера*
- 3) В. И. Чуйкова*
- 4) М. В. Фрунзе*

¹² Артасов И.А. Методические рекомендации по некоторым аспектам совершенствования преподавания истории 2014 г. (на основе анализа типичных затруднений выпускников при выполнении заданий ЕГЭ). М., 2014. С. 4. [Электронный ресурс]: режим доступа: <http://fipi.ru/sites/default/files/document/1426516923/istoriya.pdf> (дата последнего обращения: 12.10.2018).

Но многие выпускники не только не знают фактов, но и недостаточно умеют анализировать исторические источники: обращают внимание только на ключевые слова, игнорируя общий смысл документа. Например, следующее задание верно выполнило только около 40 % участников экзамена¹³:

Прочтите отрывок из воспоминаний маршала А. М. Василевского и укажите, когда происходили описанные события.

«6 [числа] развернулось грандиозное сражение. Успех нарастал с каждым днём. Инициатива, бесспорно, переходила к нам. Неожиданный удар наших войск, особенно северо-западнее и юго-западнее Москвы, произвёл ошеломляющее впечатление на фашистское командование и его войска, что полностью подтверждает правильность выбранного советским командованием момента для перехода в контрнаступление».

- 1) в августе 1941 г.
- 2) в декабре 1941 г.
- 3) в ноябре 1942 г.
- 4) в июле 1943 г.

В 2016 г. в связи с общим изменением КИМ ЕГЭ (отказом от заданий выбора одного ответа из 4-х вариантов) по истории была изменена форма задания и по Великой Отечественной войне. Теперь от выпускника требуется заполнить 3 пропуска, выбирая из 6 альтернатив. Как правило, необходимо заполнить разные смысловые единицы: название сражений, исторические деятели, годы событий и т. д. Приведем пример из Демо-версии 2016 г.:

Заполните пропуски в данных предложениях, используя приведённый ниже список пропущенных элементов: для каждого предложения, обозначенного буквой и содержащего пропуск, выберите номер нужного элемента.

- А) _____ конференция «Большой тройки» проходила в 1943 г.
Б) Один из первых таранов в ночном воздушном бою произвёл советский лётчик _____, сбивший на подступах к Москве вражеский бомбардировщик.

¹³ Артасов И.А. Методические рекомендации по некоторым аспектам совершенствования преподавания истории 2014 г. С. 5.

В) В ходе Курской битвы произошло крупнейшее танковое сражение у _____.

Пропущенные элементы:

- 1) Ялтинская (Крымская)*
- 2) Н.Ф. Гастелло*
- 3) станция Прохоровка*
- 4) Тегеранская*
- 5) В.В. Талалихин*
- 6) разъезд Дубосеково*

Несмотря на значительное упрощение формы задания, нацеленное на проверку знания исторических фактов по Великой Отечественной войне, по итогам 2016 г. оно стало одним из наиболее трудных в части 1. С ним сумели справиться всего 35,2% участников экзамена. Причем эта модель задания была выполнены плохо абсолютно во всех вариантах. Поэтому в методических рекомендациях ФИПИ за этот год сделан вывод: «выпускники очень плохо знают историю Великой Отечественной войны»¹⁴.

В 2017 г. результат выполнения задания по войне вырос с 35,2% до 61,2%. Но данный рост объясняется не столько более качественным изучением вопросов Великой Отечественной войны, сколько изменением подходов в оценивании. Задание в 2016 г. оценивалось в 1 балл и не допускало права на ошибку для его получения. В 2017 г. оно стало оцениваться в 2 балла (при этом 1 балл ставится, если выпускник допустил одну ошибку). Это приводит к тому, что резко увеличивается доля угадавших часть ответа. Заметим, что если задание содержало бы однопорядковые элементы (например, фамилии героев войны), то оно становилось фактически нерешаемым. И второе объяснение – это определенная адаптация учителей и учеников к форме задания. В 2018 г. заметно исчерпание этого фактора, поскольку результат был получен абсолютно одинаковый показателю 2017 г. – 61,2%.

¹⁴ Артасов И.А. Методические рекомендации по некоторым аспектам совершенствования преподавания истории 2016 г. (на основе анализа типичных затруднений выпускников при выполнении заданий ЕГЭ). М., 2016. С. 10. [Электронный ресурс]: режим доступа: <http://fipi.ru/sites/default/files/document/1471850804/istoriya.pdf> (дата последнего обращения: 12.10.2018).

Следует отметить, что ученики, которые выполнили верно задание по истории Великой Отечественной войны, зачастую проявляли незнание важнейших фактов истории войны при выполнении других заданий. Например, связанных с анализом исторической карты (схемы)¹⁵.

Можно заключить, что изучение Великой Отечественной войны в школе находится в определенном кризисе. Невысокие результаты выполнения заданий по истории Великой Отечественной можно объяснить несколькими основными причинами.

Во-первых, это перегруженность содержания и явная несбалансированность количества дидактических единиц и часов школьного курса, их содержательная, психологическая и методическая необоснованность. Наиболее наглядно эта проблема видна через содержание Историко-культурного стандарта, в котором по разделу «Великая Отечественная война» содержится, помимо перечисления основных содержательных дидактических единиц, еще 31 термин и понятия, 72 персоналии, 32 даты.

Во-вторых, важным вопросом остается качество УМК. Несмотря на многоступенчатые экспертизы, по отзывам значительного числа практикующих учителей, учебники остаются сложными для восприятия школьников, не в полной мере соответствуют их возрастным возможностям. Вслед за разработчиками программ авторы вынуждены перегружать учебники излишней фактологией, что определяет невозможность полноценного формирования исторических представлений, которые являются основой любого познания. Анализ учебников показывает в большинстве случаев переусложненность языка изложения, слабую структурированность материала, бессистемность введения понятий и терминов.

В-третьих, нехватка количества часов на изучение войны. Это приводит к тому, что недостаточное внимание уделяется вопросам,

¹⁵ Артасов И.А. Методические рекомендации по некоторым аспектам совершенствования преподавания истории 2017 г. (на основе анализа типичных затруднений выпускников при выполнении заданий ЕГЭ). М., 2017. С. 8. [Электронный ресурс]: режим доступа: http://fipi.ru/sites/default/files/document/1507821487/istoriya_2017.pdf (дата последнего обращения: 12.10.2018).

не связанным с военными действиями — героям войны, тылу, дипломатии, культуре в этот период и т.д. А отсутствие должного закрепления и отдельных повторительно-обобщающих уроков по теме приводит к тому, что не формируются должные исторические представления у учащихся. У них остается лишь знание отрывочных фактов вместо общей системной картины.

Выход видится в педагогически обоснованном отборе содержания в нормативно-программных документах, что, в свою очередь, должно улучшить качество УМК (при их разработке следует уделить внимание «западающим» вопросам по итогам ЕГЭ). Также необходимо создание элективных курсов по истории Великой Отечественной истории (если невозможно увеличить количество часов на истории) и пособий по этой теме. При этом учебные тексты должны строиться на принципах понятности и информационности, научности и аналитичности, наглядности и практичности. Также можно рекомендовать более частое использование внеурочных форм работы (внеклассные мероприятия, посещение музеев, просмотр фильмов и пр.).

Эффективное изучение событий войны должно опираться на личностную мотивацию учащихся, которую создать не так сложно, поскольку очень многое вокруг (памятники, здания, названия улиц и др.) напоминает нам о событиях Великой Отечественной войны, в каждой семье сохранилась память об участниках войны. Так же следует помнить, что, помимо основных боевых действий и их хронологии, необходимо уделить значительное внимание раскрытию различных аспектов подвига советских людей в годы Великой Отечественной войны. При этом изложение фактов об участниках и героях должно быть по возможности эмоционально окрашенным. Конечно, не стоит забывать и о работе с картой. Без всего этого никаких качественных изменений в историческом образовании ожидать не стоит.

П. В. Тетерин

Анализ военной истории в российских учебниках (на примере освещения темы «холодной войны»)

Аннотация: В данной статье рассмотрена проблема раскрытия концепции «холодной войны» в российских общеобразовательных учебниках и учебных пособиях (школьных и вузовских) по истории. Проанализирован 21 учебник, изданный с конца 1990-х гг. до 2015 года. Основной целью анализа являлось присутствие в учебных изданиях означенной темы, полнота и последовательность раскрытия: концептуальное определение конфликта, причины его возникновения, инициаторы и носители его идеологии, а также ответственности государств.

Ключевые слова: учебники по истории Отечества, холодная война, определение, причины, инициаторы, ответственность, СССР, США.

Основой публикации статьи стал анализ освещения темы «холодной войны» в более чем двадцати российских общеобразовательных учебниках и учебных пособиях (школьных и вузовских) по истории, изданных с 1997 по 2015 год и попавших в случайную выборку¹.

В ходе историографического анализа было обращено внимание на само присутствие в работах темы «холодной войны»², полноту

Тетерин Павел Викторович — к. и. н., доцент Московского государственного областного университета.

¹ В случайную выборку попали российские общеобразовательные учебники, используемые как в средних школах, так и в вузах в процессе преподавания истории Отечества. Источником выборки стал электронный каталог Российской государственной библиотеки.

² Из проанализированных 21-го учебника тематика холодной войны присутствует в 19 из них: Алексашкина Л. Н., Данилов А. А., Косулина Л. Г. История. Россия и мир в XX – начале XXI века. М., 2011; Волобуев О. В., Клоков В. А., Пономарев М. В., Рогожкин В. А. История. Россия и мир. М., 2011; Всемирная

и последовательность её изложения, а также на пошаговое раскрытие логических элементов, присущих любому историческому явлению, таких как определение исторического феномена, его хронология, причины и инициаторы его возникновения и, наконец, установление ответственности государств, способствовавших появлению и 45-летнему существованию глобального конфликта.

Учитывая, что «холодная война» как историческое явление достаточно хорошо изучена и описана в отечественной и западной историографии, создатели общеобразовательных учебников истории не должны были испытывать особых трудностей в процессе своего творчества.

Достаточно полно историческим сообществом изучено и стало аксиоматическим определение «холодной войны». Важным и основополагающим стал вопрос раскрытия в учебниках концептуального определения «холодной войны» и её смыслового содержания. Анализ этой позиции дал следующие результаты. Авторы учебного пособия «Отечественная история. IX–XX вв.» (2004 г.), раскрывая содержание конфликта, утверждают, что «процесс разжигания «холодной войны» был обоюдный. В нём были заинтересованы обе

история: учебник для вузов / Под ред. Г. Б. Поляка, А. Н. Марковой. М., 1997; Головко А. В. История. М., 2014; Дмитренко В. П., Есаков В. Д., Шестаков В. А. История Отечества. ХХ век. М., 2014; Жуковский С. Т., Жуковская И. Г. Россия в истории мировой цивилизации. IX–XX вв. М., 2000; Загладин Н. В. Всеобщая история. ХХ век. М., 2007; Ицкович М., Кочережко С. История: Полный курс. М., 2013; Кузьмина О. В., Ушаков Ю. Н. История Новейшего времени. М., 2013; Левандовский А. А., Щетинов Ю. А., Мироненко С. В. История России. ХХ – начало XXI века. М., 2010; Мунчаев Ш. М., Устинов В. М. История России. М., 2005; Новейшая отечественная история. ХХ – начало XXI века: в 2-х кн. / Под ред. Э. М. Щагина. М., 2005; Орлов А. В., Георгиев В. А., Георгиева Н. Г., Сивохина Т. А. История России. М., 2009; Измозик В. С., Куликов Ю. С. и др. Отечественная история. IX–XX вв.: учебное пособие. СПб., 2004; Отечественная история: учебное пособие / Под ред. Р. В. Дегтяревой, С. Н. Полторака. М., 2004; Пленков О. Ю., Андреевская Т. П., Шевченко С. В. Всеобщая история / Под общ. ред. академика РАН В. С. Мясникова. М., 2011; Потатуров В. А. Отечественная история: конспект лекций. М., 2004; Сахаров А. Н., Боханов А. Н., Шестаков В. А. История России с древнейших времен до наших дней. М., 2007; Семенникова Л. И. Россия в мировом сообществе цивилизаций. М., 2006.

стороны»³. Авторы отмечают, что Вашингтон к ней относился как к реальной войне на уничтожение, о чем свидетельствует наличие у США разработанных милитаристских планов и доктрин в отношении СССР. Авторы также подчеркивают, что особую роль Соединенные Штаты в планах уничтожения СССР придавали ядерному оружию: «Известно о шести американских планах применения атомных бомб в войне против СССР»⁴. В энциклопедии для детей «История XX века. Зарубежные страны» (2002 г.) «холодная война» представлена как борьба между капиталистическими и социалистическими мировыми системами без прямого столкновения сторон, без разрыва международных, дипломатических отношений: «Временами она приводила мир на грань глобальной катастрофы, временами “искрила” вспышками “горячих” конфликтов в разных регионах планеты <...> особенностью “холодной войны” была гонка вооружений, долгое и практически бессмысленное противостояние двух систем <...> как горький урок человечеству»⁵.

Во всех учебных изданиях учащимся и студентам доведены следующие основополагающие, смысловые понятия о сущности и значении данного конфликта в мировой истории:

- «холодная война» — глобальный конфликт между США и СССР;
- в ней участвовали на стороне США ведущие страны Западной Европы, входящие в блок НАТО. На стороне СССР в противостоянии участвовали страны Варшавского договора.

В рассмотренных работах приведены следующие сущностные характеристики холодной войны:

- geopolитическое противостояние сторон на всех континентах;
- усугубление конфликта наличием ядерного оружия, которым некоторое время монопольно владели США, а приобретении СССР в 1949 г. собственного ядерного потенциала — появление аргумента для недопущения перерастания «холодной войны» в горячую;

³ Отечественная история. IX–XX вв.: учеб. пособие / Измозик В. С., Куликов Ю. С. и др. СПб., 2004. С. 259.

⁴ Там же. С. 141–169.

⁵ Энциклопедия для детей (Дополнительный том. История XX века. Зарубежные страны) / Глав. ред. В. А. Володин. М., 2002. С. 243.

— противостояние в области вооружений, космоса, самолетостроения, атомной промышленности обеспечило военно-техническое перевооружение стран, однако это же легло в основу научно-технической революции;

— конфликт сопровождался «гонкой вооружений», что легло бременем на экономику СССР, серьёзно пострадавшую в годы Великой Отечественной войны;

— «холодная война» сопровождалась активной информационной борьбой сверхдержав за умонастроения не только собственно го населения, но и жителей стран, втянутых и причастных к конфликту.

В ходе проведенного исследования обнаружено:

— во-первых, что во всех учебных изданиях дается различная трактовка понятия, сущности и значения «холодной войны» в мировой истории;

— во-вторых, ни в одном из учебных изданий не раскрыто в полном объеме содержание вышеперечисленных признаков. Неточности изложения сущности «холодной войны» не способствуют формированию у учащихся цельного и исторически достоверного представления о явлении, в течение почти пятидесяти лет определявшего политическое развитие мирового сообщества. Поэтому, естественно, у учащихся не могло сложиться полного, принятого историческим сообществом, законченного представления об этом периоде истории;

— в-третьих, ни один из авторов не отметил, что Вашингтон неправомерно в качестве оправдания ведения «холодной войны» приводил довод о том, что СССР являлся государством с тоталитарным (недемократическим) режимом, поскольку во внешнеполитическом противостоянии, в котором была сосредоточена квинтэссенция «холодной войны», важна была не внутренняя, а внешнеполитическая деятельность государства. Внутренняя политика — суверенное право и забота граждан данной страны, в то время как внешнеполитические цели и устремления держав — сфера заботы и влияния международного сообщества и основа для возникновения конфликтов между государствами. Подмена этих понятий служит оправданием практики вмешательства во внутренние дела суверенных держав.

Если рассмотреть внутреннюю политику двух сверхдержав, то США условно можно отнести к стране с демократическими устоями, а СССР — к условно тоталитарной стране (при равенстве национальностей и признаках нарушения прав граждан). Однако, политику Вашингтона, обращенную вовне, в сферу международных отношений, признать демократической представляется затруднительным. Полагаю, что в педагогических целях важно осмысление не только событий внешней политики, но и ее ценностных оснований. Например, относительно СССР стоит подчеркивать борьбу против апартеида и за социальную справедливость, поддержку народов, борющихся за освобождение от колониальной зависимости.

В исторической литературе наиболее полно разработаны причины возникновения глобального противостояния, которые изучались не только с целью вскрытия обстоятельств возникновения самого конфликта, но и с целью практического недопущения в будущем развития подобной ситуации. Последнее обстоятельство, наряду с возникающими время от времени осложнениями в международных отношениях между Москвой и Вашингтоном, придает процессу изучения причин возникновения «холодной войны» особую остроту и злободневность, призывает российских историков по-новому взглянуть на проблему ушедшего в прошлое глобального конфликта. Отсюда проблема изучения причин его возникновения становится одной из актуальных в процессе преподавания исторической науки.

Доказанным и аргументированным считается, что возникновение противостояния не связано с какой-то одной причиной. Российские историки справедливо полагают, «что одной причины, какой бы глобальной она ни была, недостаточно, чтобы привести к холодной войне»⁶. Важным для возникновения «холодной войны» стало одновременное наличие экономических, политических, геополитических, идеологических и военных причин конфронтации.

⁶ См. Тетерин П. В. Опыт осмыслиения российской историографией причин развязывание холодной войны // Вестник МГОУ. Серия: История и политические науки. 2010. № 2. С. 40–43.

Анализ учебников с точки зрения полноты изложения причин, спровоцировавших «холодную войну», показал, что их полный перечень раскрыт в нескольких учебных изданиях. Наиболее полно этот аспект раскрыт в работе А. В. Головко «История» (2014). Автор отмечает в качестве причин: военную — «страх перед военной мощью противника; обеспечение преимуществ на случай военных конфликтов»; экономическую — «борьба за ресурсы и рынки сбыта продукции, вытеснение конкурента из определенного сегмента рынка»; политическую — «предотвращение дальнейшего распространения влияния СССР и США <...> создание препятствий для неформального общения граждан с представителями противоборствующих государств»; идеологическую — «насаждение определенной идеологии (социалистической или капиталистической) <...> навязывание населению определенного образа жизни, мыслей, ценностей»⁷.

В учебнике «История мировых цивилизаций» (2012 г.) В. В. Фортунатова указываются экономические причины, которые у каждой из сторон были разные: «Если война задержала экономическое развитие СССР более чем на 10 лет, то США за этот период увеличили свой экономический и военный потенциал в 2,7 раза». Другой важной составляющей «холодной войны» стал «ядерный шантаж»: «США, обладая монополией на атомную бомбу, во внешнеполитических вопросах стали прибегать к ядерному шантажу. Советское же руководство в своей послевоенной политике рассчитывало на военную мощь Красной Армии, войска которой находились в Центральной, Юго-Восточной и Восточной Европе, в Китае и Корее». Достоинством учебника является то, что автор компонует причины развязывания глобального противостояния в табличной форме, в которой дается краткое, но ёмкое описание политических, экономических, геополитических, военных и идеологических причин, вызвавших «холодную войну»⁸.

В учебнике для студентов вузов неисторических специальностей Л. И. Семенниковой «Россия в мировом сообществе цивилизаций»

⁷ Головко А. В. История. М., 2014. С. 256.

⁸ См.: Фортунатов В. В. История мировых цивилизаций. СПб., 2012. С. 438.

(2006) главными причинами глобального противостояния называются геополитическое противостояние и борьба стран за передел мира. Особую роль в этом процессе автор отдает Советскому Союзу, который желал укрепить собственное влияние в ряде стран, чему препятствовали Вашингтон и Лондон: «с окончанием мировой войны США, обладавшие атомным оружием, и Англия стремились сузить сферу влияния СССР. Причиной были не только закрытость советского общества (“железный занавес”), отсутствие в стране демократии, но, главное, планы масштабного расширения сфер геополитического влияния СССР, которые коммунистическое руководство считало реальными в результате победы над фашизмом <...>, что одновременно означало сокращение влияния западных держав. <...> Ситуация во взаимоотношениях СССР и западных стран постепенно накалялась». По мнению автора, одной из причин противостояния со стороны СССР стала: «новая идеологическая война, где главными противниками были намечены США и Англия, а затем исключительно “американский империализм”»⁹.

В трех учебниках названы по три причины, в шести учебниках — по две причины, в семи учебниках — лишь одна.

В учебниках приводятся сведения о некоторых преимущественно политических причинах возникновения конфликта: наличие у Вашингтона и Москвы своих интересов и своих планов на устройство послевоенного мира; политические и идеологические расхождения между ними; противопоставление капитализма и социализма; образование социалистического лагеря.

В ряде учебников допущена противоречащая фактам привязка причин возникновения конфликта к возложению ответственности за её развязывание преимущественно на одну из противоборствующих сторон. Так, авторы учебного пособия для средних специальных и общеобразовательных заведений «Россия в истории мировой цивилизации. IX–XX вв.» (2000 г.) С. Жуковский и И. Жуковская обращают внимание учащихся на то, что одной из причин стали «попытки И. Сталина расширить советские “сферах влияния” в Средиземноморье

⁹ См.: Семенникова Л.И. Россия в мировом сообществе цивилизаций: учебник для студентов вузов не ист. специальностей. М., 2006. С. 696, 699.

и на Дальнем Востоке, которые были пресечены американской угрозой использовать против СССР атомное оружие»¹⁰.

Вывод очевиден: учащиеся, изучавшие историю «холодной войны» по учебникам, в которых неполно освещены ее причины, будут обладать неполными знаниями предмета.

Глобальное экономическое, geopolитическое, военное и идеологическое противостояние середины XX в., именовавшееся «холодной войной», стало явлением в мировой истории и нанесло огромный ущерб мировому развитию. Теоретический посыл о том, что «холодная война» не была неизбежной, дает основание считать, что возникла она не сама по себе, что определенные силы в мире разжигали, продвигали, и поддерживали напряженность между странами с тем, чтобы конфликт вначале стал фактом, а потом не затухал в течение нескольких десятилетий.

В этой связи правомерно встает вопрос о роли руководителей государств, политических и общественных деятелей стран-участников глобального противостояния и доле их ответственности. Облеченные властью персоны, политические партии и общественные движения, роль которых достаточно хорошо изучена, по-разному оценены в исторической литературе. Поэтому необходимо озвучивание имен политических деятелей и идеологов, а также партий, внесших наибольший вклад в развязывание «холодной войны». Авторы российских учебников истории Отечества, раскрывая эту тему, по-разному трактуют роль руководства СССР и США, спрavedливо увязывая роль инициаторов глобального противостояния с проблемой ответственности государств за её развязывание.

Важным для понимания истории «холодной войны» является выяснение роли политических, общественных деятелей и отдельных личностей в возникновении данного исторического феномена. Часть авторов¹¹ указывает в учебниках лишь ответственность

¹⁰ Жуковский С.Т., Жуковская И.Г. Россия в истории мировой цивилизации. IX–XX вв.: учебное пособие для средних специальных и общеобразовательных учебных заведений. М., 2000. С. 376.

¹¹ См.: Алексашкина Л.Н., Данилов А.А., Косулина Л.Г. История. Россия и мир в ХХ – начале ХХI века. 11 класс : учеб. для общеобразоват. учреждений: базовый уровень / 6-е изд. М., 2011. С. 275.; Жуковский С.Т., Жуковская И.Г.

сторон и упоминает имена политических деятелей и государственных органов как не более чем современников событий. Между тем, на них лежит ответственность за почти полувековое существование глобального противостояния, нанесшего тяжелейшие экономические потери всем странам мирового сообщества.

Неполнота раскрытия в российских учебниках проблемы ответственности как носителей идеологии «холодной войны», так и государств, отражает дискуссионность этого раздела истории конфликта. Из двадцати одной работы только в одиннадцати раскрываются вопросы персональной ответственности руководителей США и СССР в развязывании глобального противостояния. «Пальма первенства» отдается И. В. Сталину в трех учебниках¹². В двух учебниках президент США Г. Трумэн указывается как инициатор противостояния¹³. В шести учебниках инициативы развязывания «холодной войны» отдаются одновременно руководителям СССР и США¹⁴.

Россия в истории мировой цивилизации. IX–XX вв.: учебное пособие для средних специальных и общеобразовательных учебных заведений. М., 2000. С. 376; Загладин Н. В. Всеобщая история. XX век: учебник для 11 класса общеобразовательных учреждений / 9-е изд. М., 2007. С. 232–236; Орлов А. В., Георгиев В. А., Георгиева Н. Г., Сивохина Т. А. История России. М., 2009. С. 564; Ицкович М., Кочережко С. История: Полный курс. Мультимедийный репетитор (+CD). СПб., 2013. С. 196; Мунчаев Ш. М., Устинов В. М. История России. М., 2005. С. 218.

¹² См.: Волобуев О. В., Клоков В. А., Пономарев М. В., Рогожкин В. А. История. Россия и мир. 11 кл. Базовый уровень: учеб. для общеобразоват. учреждений. М., 2011. С. 185; Жуковский С. Т., Жуковская И. Г. Россия в истории мировой цивилизации. IX–XX вв.: учебное пособие для средних специальных и общеобразовательных учебных заведений. М., 2000. С. 376; Мунчаев Ш. М., Устинов В. М. История России. М., 2005. С. 218.

¹³ См.: Дмитренко В. П., Есаков В. Д., Шестаков В. А. История Отечества. XX век. 11 кл.: пособие для общеобразоват. учеб. заведений. М., 2014. С. 353, 387; Отечественная история. IX–XX вв.: учеб. пособие. СПб., 2004. С. 141–169.

¹⁴ См.: Алексашкина Л. Н., Данилов А. А., Косулина Л. Г. История. Россия и мир в XX – начале XXI века. 11 класс : учеб. для общеобразоват. учреждений: базовый уровень. М., 2011. С. 275; Пленков О. Ю., Андреевская Т. П., Шевченко С. В. Всеобщая история. 11 класс: учебник для учащихся общеобразовательных учреждений / Под общ. ред. академика РАН В. С. Мясникова. М., 2011. С. 3; Отечественная история. IX–XX вв.: учеб. пособие. СПб., 2004. С. 259;

Однако большее количество инициатив, ведущих к противостоянию, по мнению многих отечественных историков, принадлежит Г. Трумэну, а следовательно, на нем лежит и большая ответственность за возникновение «холодной войны». В. Стародубов в своей работе отмечает, что «не приди в Белый дом после Рузельта Г. Трумэн, последующее противостояние СССР и США и вообще Востока и Запада, скорее всего, не приобрело бы столь жестких и опасных форм»¹⁵. Следует отметить, что роль И. В. Сталина в возникновении «холодной войны» до сегодняшнего дня остается дискуссионной.

Россия, в результате распада СССР, потеряла концептуальную программу преподавания собственной истории, что привело к появлению на рынке исторической литературы многочисленных учебных изданий по истории Отечества, содержащих порою тенденциозные трактовки судьбоносных исторических событий. Коммунистическое прошлое, когда господствовал принцип написания учебников истории по единым лекалам, сменилось постсоветской эпохой, временем плюрализма в изложении истории. Появилось такое множество толкований, что учащиеся, обучающиеся в одно время и в одном регионе, имеют различное представление об истории страны, своей республики и своего края: от героизации и славословия до ироничного и пренебрежительного отношения к ней.

Многообразие мнений, несомненно, положительный дидактический прием для углубленного академического осмыслиения преподаваемого предмета. Однако, на практике абсолютизация данного направления стала препятствием на пути формирования у подрастающего поколения фундаментальных основ, поскольку сознание учащегося, не накопившего достаточного объема базовых знаний, не позволяет сделать осознанный выбор, не противоречащий тренду развития страны.

Ицкович М., Кочережко С. История: Полный курс. Мультимедийный репетитор (+CD). СПб., 2013. С. 196; Кузьмина О. В., Ушаков Ю. Н. История Новейшего времени: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. М., 2013. С. 221; Головко А. В. История. М., 2014. С. 256.

¹⁵ Стародубов В. Супердержавы XX века. Стратегическое противоборство. М., 2001. С. 773.

Проведенный выше анализ дает основание утверждать, что для того чтобы в каждом издаваемом и рекомендуемом учебнике истории существовала единая картина прошлого, необходимо, на наш взгляд, дополнить «Историко-культурный стандарт» следующими положениями: конкретизацией определения, сущности и значения «холодной войны»; более детальным раскрытием причин, вызвавших глобальный конфликт; подробным рассмотрением роли политических деятелей как носителей идеологии; и определением ответственности стран за её ведение. Эти предложения позволят совершенствовать написание учебных изданий, сделать их адекватными достижениям исторической науки.

Отражение военной истории кубанского казачества в учебном курсе «Кубановедение» как средство формирования региональной идентичности

Аннотация: Региональные школьные учебники курса «Кубановедение», разработанные и рекомендованные Министерством образования, науки и молодежной политики Краснодарского края освещают крупные военные конфликты, в которых принимали участие кубанские казаки на протяжении XIX — начала XX вв. Рассматриваются основные сюжетные предпочтения авторов учебников при освещении военной истории кубанских казаков.

Ключевые слова: региональные учебники Краснодарского края, Отечественная война 1812 г., Крымская война 1853–1856 гг., русско-турецкая война 1877–1878 гг., Первая мировая война.

В конце XX в., а именно в 1990-е гг., в жизни российского общества активно обозначилось новое явление в лице возрождающегося казачества. Сам процесс «возрождения» затронул самые разнообразные сферы — культурные традиции и обычаи, научные исследования, государственную службу и историческую память, систему образования.

В Стратегии развития российского казачества до 2020 г. в качестве одного из направлений отмечена необходимость «развития сети образовательных учреждений всех типов и видов, реализующих образовательные программы с использованием “казачьего компонента”»¹. Классы казачьей направленности функционируют

Дюкарев Андрей Викторович — к. и. н., преподаватель Института начального и среднего образования Кубанского государственного университета.

¹ [Электронный ресурс]: режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_145826/ (дата обращения: 15.10.2018).

во всех общеобразовательных школах Краснодарского края. Особенность содержания образования в них характеризуется изучением казачьего компонента, где военная история казачества занимает значимое место.

Сюжеты военной истории кубанского казачества раскрываются в рамках учебного курса «Кубановедения», который введён во всех общеобразовательных учреждениях Краснодарского края с 01.09.2004 года в соответствии с приказом департамента образования и науки Краснодарского края № 018/889 от 27.05. 2004 г. в соответствии с утвержденными программами² и в рамках рекомендованных Министерством образования и науки Краснодарского края учебных пособий³ и дополнительной литературы⁴.

Составной частью Кубанского казачьего войска является Черноморское казачье войско, переселившееся на территорию право бережной Кубани в 1792 г. по распоряжению Екатерины II. Казачье население Кубани на протяжении всего XIX в. будет совмещать активное хозяйственное освоение своей новой «малой» Родины

² Методические рекомендации для образовательных организаций Краснодарского края о преподавании учебного предмета «Кубановедение» в 2017–2018 учебном году. [Электронный ресурс]: режим доступа: https://http://iro23.ru/sites/default/files/metodicheskie_rekomendacii_po_kubanovedeniyu_2017-2018.pdf (дата обращения: 15.10.2018).

³ Трехбратов Б. А., Бодяев Ю. М. История Кубани (конец XVIII–XIX век): учеб. для 8 кл. общеобразовательных учреждений. Краснодар: Образовательный издательско-полиграфический центр «Перспективы образования», 2009; Ратушняк В. Н. Кубановедение: учебное пособие для 10 класса. Краснодар, 2013; Трёхбратов Б. А. Кубановедение: учебное пособие для 8 класса. Краснодар, 2016; Кубановедение: учебное пособие для 11 класса / Под ред. А. А. Зайцева. Краснодар, 2016; Ратушняк В. Н. Кубановедение. 9 класс. Учебное пособие. Краснодар, 2018.

⁴ Науменко В. Е., Фролов Б. Е. Лейб-гвардии Черноморский казачий дивизион (1811–1861 гг.). Краснодар, 2002; Ратушняк В. Н. Кубанские исторические хроники. Краснодар, 2005; Матвеев О. В., Фролов Б. Е. «В вечное сохранение и напоминание славных имен». (К 100-летию пожалования Вечных шефов первоочередным полкам Кубанского казачьего войска). Краснодар, 2005; Матвеев О. В. Боевая слава кубанского казачества: от Березани до Сарыкамыша: вопросы военной истории казачества Кубани конца XVIII – начала XX столетия. Краснодар, 2012.

с кордонной, пограничной службой и участием во всех войнах Российской империи.

Начало XIX в. знаменуется Отечественной войной 1812 года, где черноморские казаки принимают активное участие: «Уже на третий день войны, 14 июня, удаль и отвагу показали в боях с авангардом неприятеля около Немана гвардейцы казачьей сотни»⁵.

Подрастающему поколению демонстрируют образ доблестных предков, которыми можно гордиться и на которых хочется быть похожими: «Кубанцы отличались отменным воинским мастерством, храбростью, дерзостью. Уже их внешний вид поражал всех. Рослые, пышущие здоровьем... Этих красавцев и удальцов привел с берегов далекой бурной Кубани на берега спокойного Немана полковник А. Ф. Бурсак»⁶.

Когда речь заходит об идентичности, о соотнесении себя с образцами поведения и примерами достойной жизни предков, наиболее действенным будет обращение к конкретным историческим личностям. Полковник Афанасий Федорович Бурсак в данном случае является прекрасный пример блестящего казачьего офицера, начавшего военную службу в 14 лет простым казаком и дослужившегося до высоких чинов. Именно ему принадлежит заслуга формирования гвардейской сотни черноморских казаков, стяжавшей во главе с ним славу лучших воинов. «С первых дней войны сотня полковника Бурсака оказалась в самой гуще боев и на самых трудных участках. 15 июля черноморцы вместе с частью гусар Сумского полка на глазах французского императора захватили пушки противника и сбросили их в овраг. В Бородинском сражении Черноморская сотня в составе корпуса Уварова участвовала в глубоком рейде в тыл противника и захватила неприятельские батареи»⁷.

В рамках учебного материала учащиеся знакомятся с другими героическими эпизодами участия казаков в войне с Наполеоном:

⁵ Трехбратов Б.А., Бодяев Ю.М. История Кубани (конец XVIII–XIX век). Краснодар, 2009. С. 36.

⁶ Там же. С. 36.

⁷ Там же. С. 37.

«Особенно отличились черноморцы-гвардейцы 4 октября 1813 г. под Лейпцигом в знаменитой “битве народов”. Своей контратакой на наполеоновских кирасир они предотвратили захват трех монархов (русского, австрийского и прусского), наблюдавших с возвышения за полем боя. Сразу после сражения все казаки-черноморцы были награждены Георгиевскими крестами»⁸.

Затем казаков встретит поверженный Париж, на Елисейских полях которого они разобьют бивуак, будут поить верных лошадей в Сене и удивлять парижан мужественностью, силой, ловкостью, красочностью формы, искусством джигитовки, необычностью манер.

Помимо А. Ф. Бурсака, ярким примером храбрости и самоотверженности станут Николай Степанович Заводовский, отмеченный орденом Святого Владимира IV ст. с бантом, и Александр Данилович Безкровный, награжденный золотой саблей с надписью: «За храбрость». Оба впоследствии станут наказными атаманами Черноморского казачьего войска.

Одним из знаковых сюжетов военной истории кубанского казачества станет так называемая «Кавказская война», охватывающая период 1817–1864 гг. В учебниках «Кубановедения» учащимся откровенно объясняют ее причину: «Кавказская война — это колониальная война русского царизма против горцев, завершившаяся окончательным присоединением Кавказа к России»⁹. На геополитические усилия России по выходу к Черному морю и овладением Кавказом насытились проблемы пограничного сосуществования казачьего и горского населения, что приводило к военным столкновениям между ними. Таким образом, Кавказская война вошла в историческую память кубанского казачества не как противодействие внешнему врагу, а как защита своих станиц и хуторов от угрозы беспокойных, с иной ментальностью, горцев. Но место военному подвигу нашлось и в условиях Кавказской войны. Ярким эпизодом, вошедшим в учебный материал, стала оборона Ольгинского кордона казачьим отрядом полковника Лукьяна Тиховского

⁸ Трехбратов Б.А., Бодяев Ю.М. Указ. соч. С. 38.

⁹ Там же. С. 64.

от превосходящих сил черкесов — «...казаки смело вступили в бой с противником, численность которого в двадцать раз превосходила их собственные силы. Почти все черноморцы полегли в неравном бою»¹⁰.

В ходе дальнейшего военного противостояния с горцами и черноморским, и линейным казакам еще не раз придется демонстрировать и отвагу, и военную смекалку, и самопожертвование. Все эти эпизоды войдут в традицию поминовений казаков, героически погибших во благо Отечества и Кубани в XIX в. Не делая особо акцента на вероломстве горцев, тем не менее, подчеркиваются лучшие морально-нравственные качества казака-защитника и преподносятся подрастающему поколению как образец, на который необходимо равняться.

Внесли свою лепту ратного труда защитников Отечества черноморские казаки и в Крымской войне 1853–1856 гг. Особенности театра военных действий были таковы, что пришлось защищать территорию родной Кубани на Черноморском и Азовском побережье от англо-французских войск, а также направить два батальона казаков-пластунов Черноморского казачьего войска в помощь обороняющим Севастополь.

Наиболее полно и красочно преподносится учащимся участие пластунов в обороне Севастополя, раскрываются их особые боевые качества и воинское искусство, которое они отточили в кубанских плавнях и закубанских предгорных лесах в условиях постоянной угрозы со стороны горцев. Из пластунов составляли особые команды для несения разведывательной и сторожевой службы, для действий в дозоре, в тылу врага.

10 сентября 1854 г. в Севастополь прибыло два пластунских батальона Черноморского казачьего войска: 2-й батальон под командованием полковника Венедикта Васильевича Головинского и 8-й батальон полковника Иова Игнатовича Бедняги. Среди многочисленных эпизодов военной доблести и смекалки особо упоминания заслуживает уничтожение вражеской артиллерийской батареи: «Вражеская батарея, укрытая земляным валом, причиняла

¹⁰ Там же. С. 72.

большой ущерб 4-му бастиону. Тогда было решено сформировать отряд из охотников (добровольцев), чтобы взять ее. В отряд вошли 390 казаков-пластунов и еще некоторое количество солдат и матросов. Полковник В. В. Головинский возглавил эту операцию. 29 ноября 1855 г. отряд ворвался во французские траншеи, уничтожив более двухсот врагов, захватил пушки. Три орудия матросы заклепали, три других казаки перетащили на бастион, а помогали передвигать пушки пленные французы: полковник, поручик и двенадцать солдат»¹¹.

Многие кубанцы-защитники Севастополя получили Георгиевские кресты. Их подвиг вдохновлял писателей, художников. О них писали Л. Н. Толстой, С. Н. Сергеев-Ценский, а художник В. А. Серров увековечил их на полотне «Пластуны под Севастополем». Таким образом, в контексте истории всей страны, на примере одной из трагических и суровых страниц Крымской войны, учащиеся видят вклад своих предков в защиту Отечества и вовлеченность своей малой Родины, своего региона в глобальные исторические процессы.

Более масштабным было участие кубанских казаков в русско-турецкой войне 1877–1878 гг. Авторы учебников подчеркивают, что, покрывая себя неувядаемой славой, кубанские казаки помогали болгарскому народу освободиться от турецкого ига. В боях участвовало почти все войско на двух театрах военных действий: на Дунайском (Балканском) и на Кавказском. Учащимся было обозначено незаменимое участие казаков 7-го Кубанского пластунского батальона и 2-го Кубанского казачьего конного полка при форсировании Дуная и создании плацдарма для русской армии, героической обороне Шипкинского перевала, штурме крепости Плевны.

На Кавказском театре войны действовало шесть полков Кубанского казачьего войска: Ейский, Кавказский, 1-й Кубанский, Полтавский, Уманский, 2-й Хоперский, а также сотня 7-го пластунского батальона и две конные батареи. В летопись военных подвигов кубанских казаков вписана героическая оборона

¹¹ Трехбратаов Б.А., Бодяев Ю.М. Указ. соч. С. 94.

крепости Баязет и самоотверженный штурм крепости Карс. Личную храбрость проявляли как рядовые казаки, так и офицеры. Показательным является пример командира Полтавского полка князя Давида Евстафьевича Эристова, который показал искусство фехтования на саблях в схватке с турецким офицером, личным примером воодушевив подчиненных и явив образец должного поведения.

Несомненно, самым глобальным событием в новейшей истории стала Первая мировая война, и задачей авторов было показать в условиях ограниченного объема учебника достаточно насыщенный материал о военных подвигах кубанских казаков в этой кампании.

Предваряя повествование о воинской доблести кубанских казаков, авторы учебников подчеркивают массовость и практически всеобщность участия в войне мужского казачьего населения Кубани: «Мобилизация, начавшаяся 19 июля 1914 года, продолжалась почти всю войну. Уже к августу 1915 года на фронтах находилось более 97 тысяч кубанских казаков, а к концу войны — 107 тысяч, или 12% казачьего населения»¹².

Среди огромного количества эпизодов, вошедших в копилку военной истории кубанского казачества в период Первой мировой войны, внимание учащихся акцентируется на боях у города Сарыкамыш на Кавказском фронте в 1914 г., знаменитом Брусиловском прорыве, Трапезундской наступательной операции. Заслуженной оценкой воинского искусства и доблести кубанских казаков стало награждение более 30000 человек Георгиевскими крестами¹³.

Анализируя линейку учебников регионального интегрированного курса «Кубановедение» для общеобразовательных школ Краснодарского края, можно отметить, что военная история кубанского казачества сопряжена с основными geopolитическими стратегиями и внешнеполитическими событиями Российской империи

¹² Щетнев В.Е., Смородина Е.В. История Кубани. XX век.: учебник для учащихся 11 класса общеобразовательных учреждений и студентов средних специальных учебных заведений. Краснодар, 2001. С. 38.

¹³ Там же. С. 39.

в XIX – начале XX вв. При этом демонстрируется набор основных сюжетов и героев, ставших классическими, призванных подчеркнуть героическое прошлое кубанского казачества и его верное служение Отечеству. Авторы учебников избегают острых оценок и негативных характеристик противников в рассматриваемых войнах, стараясь толерантно и без эмоций дать только факты былого противостояния.

**ПРАКТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ
ПРЕПОДАВАНИЯ
ВОЕННОЙ ИСТОРИИ**

C. В. Агафонов

Как совместить «героический» и «критический» подходы к преподаванию военной истории в школе?

Аннотация: Как совместить «героический» и «критический» подходы к преподаванию военной истории в школе? Рассмотрим решение этой задачи на примере параграфа об Отечественной войне 1812 г. из одного из современных учебников истории России. Призовём на помощь для постановки задачи литературное творчество учителей. Обратимся к современному методическому аппарату как главному инструменту организации деятельности на уроке.

Ключевые слова: «героический» подход к преподаванию истории, «критический» подход к преподаванию истории, военная история, современный учебник истории, современный методический аппарат учебника истории.

Нынешние проблемы преподавания военной истории в школе во время Великой Отечественной войны предвидел Михаил Кульчицкий. Для этого у него были все основания. До войны Кульчицкий учился в Литературном институте в Москве и преподавал литературу и русский язык в школе. С началом войны он в Красной Армии, закончил военное училище. Получил звание младшего лейтенанта. Был командиром миномётного взвода. 26 декабря 1942 г. Кульчицкий написал такие строки:

Война ж совсем не фейерверк,
А просто трудная работа,
Когда — черна от пота — вверх
Скользит по пахоте пехота.

Агафонов Сергей Валерьевич — учитель истории и обществознания школы № 627 имени генерала Лелюшенко, г. Москва.

Марш! И глина в чавкающем топоте
До мозга костей продрогших ног
Наворачивается на чоботы
Весом хлеба в месячный паёк.

Нормы суточного довольствия красноармейцев и начальствующего состава боевых частей действующей армии включали в холодное время года, с октября по март — 900 грамм хлеба в день. То есть, почти по килограмму глины прибавляет на сапоги солдата каждый шаг по бездорожью. Вообще, повседневная жизнь на войне практически не отражается в современных учебниках истории, а ведь от того, что и когда ест солдат, как он одет, обут, как отдыхает и в каких условиях, зависит не меньше, чем от уровня боевой и политической подготовки, бодрости духа, разума командиров и искусства полководцев.

Существует широко распространённое мнение, что командир взвода на передовой жил две недели. Военная судьба Кульчицкого его подтверждает. Он погиб 19 января 1943 г. в бою у села Трембачёво Луганской области Украинской ССР.

В чём же состояло предвидение Кульчицкого? В том, что в будущем неизбежно возникнет противоречие между, с одной стороны, использованием военной истории как средства формирования национальной памяти и ценностных основ мировоззрения вновь вступающих в жизнь поколений жителей нашей страны, и с другой, реалиями повседневной жизни на войне. Как совместить «героический» и «критический» подходы?

Любому человеку неизбежно приходится сталкиваться с тем, что повседневная рутина затемняет смысл жизни. И как остро и страшно, вдруг, по дороге с одной работы на другую, пронзает мысль: «А для чего мне всё это?». Теперь представим себе, каково испытывать это переживание на фронте, и вот один закрывает своим телом амбразуру вражеского дота, а другой дезертирует. Так и в педагогической практике. Одни учителя проводят такие уроки, как это описано в рассказе Р. Сиразетдинова: «Светов вошел в класс и сразу заметил на последней парте пожилую седеющую женщину в старомодных очках, которая старательно раскладывала перед собой толстую общую тетрадь и авторучку.

Класс, обычно встречавший его шумом, сегодня молчал. Только изредка ребята искоса поглядывали на заднюю парту. Владимир раскрыл журнал, затем подошел к окну и, не поворачиваясь к классу, начал говорить. И неожиданно услышал свой голос словно со стороны и удивился его странному звучанию. Он отошел от окна...

Перед глазами высилась баррикада. Кругом сновали вооруженные люди, гремели ружейные выстрелы. Запахи гари и пороха, дым стлались волной по узкой уличке. Кругом валялись пустые гильзы, обрывки каких-то бумаг, тряпок, окровавленные бинты. Вдруг Владимир увидел себя, а вокруг — притихших ребят своего класса. Из-за угла показалась колонна версальцев, и Владимир потащил ребят в ближайшую подворотню, откуда поле битвы было видно как на ладони. Над баррикадой взвилось красное знамя. Странно, но Светов сразу узнал среди ее защитников булочника из соседнего квартала — Жана. Вот женщина с красной повязкой на голове — это цветочница Мари... Этот долговязый парень с пистолетом в руке и саблей в другой — Антуан-башмачник... Владимир вдруг стал ясно различать крики обороняющихся: — Да здравствует свобода!.. Да здравствует коммуна!..

Ребята, взъерошенные не меньше его, рвались на баррикаду. Кто-то ловко брошенным камнем сбил каску с головы версальца. Владимира захватил азарт сражения. Еще бы минута, и он сам бросился на баррикаду. Но... не размахивает больше саблей Антуан, сраженный вражеской пулей... Истекает кровью Жан... Знамя коммунаров в руках у красавицы Мари, вставшей во весь рост на баррикаде.

— Назад, отступайте, — вдруг вскрикнул кто-то из девчонок. — Там пушка!

— Эх, гранату бы сюда! — прошептал Светов. Грязнул выстрел. Снаряд разорвался прямо на баррикаде. Когда дым рассеялся, знали не было. И вдруг зазвучала “Марсельеза”. Это пел Светов, пели ребята...»¹

У других — урок превращается в мировое кладбище или бедlam, и неизвестно, что хуже.

Государственная политика в сфере исторического образования введением Историко-культурного стандарта превратила учебники

¹ Сиразетдинов Р. Урок // Вокруг света. 1986. № 10. С. 53.

истории с содержательной точки зрения в политически корректный нарратив, иначе они не попали бы в школу. По-другому, вероятно, было и нельзя. Учителю и обучающимся психологически тяжело на каждом уроке перевоплощаться в «героев былых времён», а судить людей прошлого за их слабости, преступления (преступление — крайняя форма слабости) и ошибки — подло; заниматься же самобичеванием за грехи наших предков просто глупо. Ещё неизвестно, как бы мы повели себя на их месте. Что же остаётся делать? Взять на вооружение открытие Кульчицкого: «Война ж совсем не фейерверк, / А просто трудная работа» — урок истории, тем более военной, не фейерверк, а просто работа над предметным содержанием и через него над собой.

В настоящий момент такую возможность нам предоставляет только один из принятых в российской школе учебно-методических комплексов по истории России, а именно «История России» для 6–10 классов авторского коллектива, в который вошли И. Л. Андреев, О. В. Волобуев, Л. М. Ляшенко и др., издательства «Дрофа», включенный в ныне действующий Федеральный перечень учебников, рекомендованных к использованию при реализации программ общего образования². Почему он? Потому, что соответствует методическим требованиям «Концепции нового УМК по отечественной истории», куда составной частью входит Историко-культурный стандарт. Среди этих требований: «В начале каждого параграфа должен быть задан и мотивирован главный вопрос параграфа (урока). Содержание параграфа призвано помочь ученику сформулировать свой вариант ответа на этот вопрос, подобрать необходимые аргументы»³. «Концепция...» утверждает, что «дидактическая система современного учебника предполагает: ...включение вопросов и заданий ко всем компонентам учебника — авторскому тексту, историческим источникам, картам,

² История России. Начало XX – начало XXI века // Федеральный перечень учебников, рекомендованных к использованию при реализации программ общего образования. [Электронный ресурс]: режим доступа: <http://fpu.edu.ru/fpu/1381>.

³ Концепция нового учебно-методического комплекса по Отечественной истории[проект] // Министерство образования Российской Федерации. Официальный сайт. [Электронный ресурс]: режим доступа: <https://минобрнауки.рф/документы/3721/файл/2506/13.10.21>.

иллюстрациям и т. д.»⁴. Практика показывает, что критически важно, чтобы эти задания располагались не в конце параграфа учебника, как это традиционно принято, а под пунктами параграфа, под иллюстрациями, картами и т. д. Такая система размещения заданий позволяет сразу на уроке перейти к работе с содержанием, минуя этап, когда учитель работает «говорящей головой», зачастую просто пересказывая параграф, что точно формирует у обучающихся пассивную жизненную позицию, а не активную гражданскую. В результате освоения содержания на уроке происходит освоение гораздо более эффективной в повседневной жизни социальной роли «труженика» нежели «героя», или «судьи», или «мазохиста».

Рассмотрим для примера особенности организации содержания и методического аппарата параграфа, посвященного Отечественной войне 1812 г. Это § 4 «Героический 1812 год» учебника истории России для 9 класса⁵. Параграф, как и все остальные, открывается «методическим входом», который включает главный вопрос урока: «Что обусловило победу России в Отечественной войне 1812 года?»; перечень основных понятий темы: Отечественная война, народная война; перечень основных исторических личностей: М. Б. Барклай де Толли, П. И. Багратион, А. П. Тормасов, Н. Н. Раевский, А. П. Ермолов, М. И. Платов, М. И. Кутузов; лента времени с основными датами: 10(22) июня 1812 г., 26 августа (7 сентября) 1812 г., 1(13) сентября 1812 г., 1813–1814 гг. Таким образом, «методический вход» в параграф представляет, с одной стороны, минимум содержания, который должен быть освоен, а с другой — сценарий освоения содержания. Иллюстративный ряд параграфа состоит из портретов героев войны 1812 г., и не только заявленных в «методическом входе», но и других, например, Д. В. Давыдова; карт;repidукций картин, изображающих решающие битвы — Бородинское сражение, битву под Лейпцигом («Битву народов»); схема Бородинского сражения. В конце параграфа есть историографический источник — отрывок из «Дневника партизанских действий 1812 г.» Д. В. Давыдова.

⁴ Там же.

⁵ Ляшенко Л.М., Волобуев О.В., Симонова Е.В. История России. XIX – начало XX века. М., 2016. С. 40–49.

К отдельным пунктам и другим дидактическим единицам параграфа прилагаются задания.

К пункту 1 «Начало войны с Наполеоном» даны задания: 1. Используя карту (с. 42), расскажите о событиях начального периода войны. 2. Почему русские войска вынуждены были отступить? Задание по карте находится на странице рядом картами.

К пункту 2 «Сражение при Бородино» даны задания: 1. Докажите, что в Бородинском сражении русские «стяжали право называться непобедимыми» (кстати, цитируется знаменитое высказывание Наполеона; в тексте пункта в описании Бородинского сражения использованы воспоминания его участника: «На всей линии кипело ужасное побоище. Бой пехотный, ручной, на штыках, кавалерийские атаки, артиллерийский непрерывный огонь... так что выстрелы не прекращались во весь день ни на минуту. Убитые и раненые падали с обеих сторон, по ним скакали орудия и кавалерия и давили раненых; груды, горы убитых лежали на пространстве четырёх вёрст»). 2. Охарактеризуйте тактику М.И. Кутузова после Бородинского сражения. К каким результатам она привела? 3. Покажите на карте (с. 40) основные сражения после Тарутинского манёвра.

К пункту 3 «Народная война» даны такие задания: 1. Почему войну 1812 г. называют народной? 2. С какой целью русские войска совершили Заграничный поход? В тексте пункта отмечается разница в поведении французов и русских на чужой территории. Если первые выступают часто в роли мародёров, и их мародёрство поощряется командованием, то в русских войска было всё наоборот. В конце параграфа даны задания на обобщение и уточнение. Например, предлагаются заполнить хронологическую таблицу «Отечественная война 1812 г.». Далее, нужно указать причины и итоги войны; ответить на вопрос, почему 1812 г. называют героическим; с помощью схемы в параграфе и дополнительных источников подготовить сообщение о Бородинской битве; составить рассказ об одном из участников войны, то есть задания выводят обучающихся за пределы учебника.

Обучающимся предлагается и прокомментировать мнение историка Е. В. Тарле о том, как в массовом сознании россиян сложилось представление о Бородинском сражении как о моральной победе: «Русская армия, половина которой осталась лежать

на Бородинском поле, и не чувствовала и не признавала себя побеждённой, как не чувствовал и не признавал этого и её полководец. Он видел то, чего никакие Винценгероде, Клаузевицы и Жомини видеть и понять не могли: Бородино окажется, в конечном счете, великой русской победой. Не чувствовал себя побеждённым и русский народ, в его памяти Бородино осталось не как поражение, а как доказательство, что он и в прошлом умел отстоять свою национальную независимость от самых страшных нападений, умеет это делать в настоящем и сумеет это сделать и в будущем».

В заключении обучающимся нужно вернуться к ленте времени в начале параграфа и указать, какие события отмечены на ленте времени.

После блока заданий «в конце параграфа» обучающиеся встречают четыре варианта ответа на главный вопрос урока. Они должны выбрать из них два верных и обосновать свой выбор, опираясь на текст параграфа.

В дополнение к параграфу, как уже было сказано выше, в учебнике помещён фрагмент из «Дневника партизанских действий 1812 г.» Д. В. Давыдова, в котором он пытается разрушить и в наше время, к сожалению, широко распространённый миф о том, что «армия Наполеона погибла единственно от стужи». Давыдов приводит следующие аргументы:

«Во-первых, не от искусственного занятия нашей армией тарутинской позиции, прикрывавшей хлебороднейшие губернии и в то же время угрожавшей единственному пути неприятельского сообщения, позиции, на которой князь Кутузов обещанием мира успел усыпить Наполеона на столько времени, сколько нужно ему было для возрождения нашей армии.

Во-вторых, не от заслонения Калужского пути при Малоярославце, чем принудил он Наполеона обратиться на Смоленский путь, опустошённый и бесприютный.

В-третьих, не от флангового марша армии от Тарутина до Березины, прикрывавшего, подобно тарутинской позиции, все жизненные и боевые наши подвозы, которые шли к нам из хлебороднейших губерний, и вместе с тем угрожавшего заслонить единственную отступательную черту, невольно избранную неприятелем, как скоро бы он малейше на ней замедлил.

В-четвёртых, не от усилий, трудов и храбрости наших войск, расстроивших единство неприятельской армии при Малоярославце, Вязьме и Красном.

В-пятых, не от чудесного соединения, почти в определённый день у Борисова на Березине, трёх армий, пришедших: одна из-под Москвы, другая из Финляндии и от Пскова, третья из Молдавии и Волыни.

В-шестых, не от истребления подвозов и фуражиров нашими партиями и не от изнурения ежечасными, денными и ночными тревогами и наездами неприятельской армии этими же партиями, которые теснили её, как в ящике, от Москвы до Немана, не позволяя ни одному солдату на шаг отлучаться от большой дороги для отыскания себе пищи или убежища от стужи.

В-седьмых, наконец, будто армия эта погибла не от неусыпного надзора над нею тех же партий, отчего каждое движение каждой её части было тотчас известно нашему главнокомандующему и встречало противодействие». Ценность этого источника в том, что он фактически ещё раз позволяет обобщить и повторить то, что было разобрано при работе с основным «телом» параграфа.

К этому тексту даны задания: 1. Что вызвало возмущение прославленного военачальника? Согласны ли вы с ним? 2. Какие причины поражения наполеоновских войск называет Д. В. Давыдов? Наличие подобных заданий к соответственно подобранным текстам стимулирует потребность учащихся к формированию самостоятельных суждений, как того и требует «Концепция...», соединяя таким образом «героический» и «критический» подходы к изучению истории вообще, и военной истории в частности.

Работа над заданиями может быть организована как в группах, так и индивидуально. В первом случае необходимо выделить время на презентацию групповой работы, во втором случае учителю придётся собрать тетради для проверки и обязательного комментария к работе обучающихся. Естественно, в процессе выполнения заданий возникнет продуктивный диалог учителя, что, собственно, и является главной целью. Вопрос ученика — лучшее доказательство того, что происходит включение предметного содержания в его внутренний мир.

A. В. Беспалов

Опыт преподавания военной истории в Академии Государственной противопожарной службы МЧС России

Аннотация: В статье на основе анализа учебников, пособий и Федерального Государственного образовательного стандарта анализируется преподавание военной истории в высшем учебном заведении технического профиля, а также рассказывается об опыте и методах, применяемых преподавательским составом кафедры, используемых для качественного изучения предмета в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: опыт, анализ, метод, военная история, роль.

В последнее время преподаванию истории стало уделяться пристальное внимание со стороны научной общественности и президента В. В. Путина. На встрече с разработчиками концепции нового учебно-методического комплекса по истории России он сказал: «Единые подходы к преподаванию истории совсем не означают казенное, официозное, идеологизированное единомыслие. Речь совершенно о другом. О единой логике преподавания истории, о понимании неразрывности и взаимосвязи всех этапов развития нашего государства и нашей государственности <...> Должно быть понимание того, что самые драматичные и неоднозначные события в истории — это неотъемлемая часть прошлого <...> и при всей разности оценок, мнений мы должны относиться к ним с уважением. Это жизнь нашего народа, это жизнь наших предков, а отечественная история — это основа нашей национальной идентичности, культурно-исторического кода»¹. По мнению Путина, задача школьного

Беспалов Александр Викторович — д.и.н., доцент, профессор Академии ГПС МЧС России.

¹ Встреча с авторами концепции нового учебника истории // Президент России. 2014. 16 янв. [Электронный ресурс]: режим доступа: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/20071> (дата обращения: 17.10.2018).

курса истории – дать учащимся фундаментальные знания о ключевых фактах истории страны, о деятельности выдающихся соотечественников. Главная, стержневая линия, которая должна проходить через весь курс преподавания истории, – это «объективность и непредвзятость, уважение к собственному прошлому, любовь к своей родине»².

Безусловно, данная проблема возникла давно и является хронической болезнью. При этом количество часов на преподавание гуманитарных дисциплин, и истории в частности, постоянно сокращается. Если проанализировать линейку учебников истории для старших классов средних школ, рекомендованных Министерством просвещения и изданных издательством «Просвещение»³, то время, отведенное в них событиям военной истории России, крайне мало и явно недостаточно для того, чтобы школьник мог в достаточном объеме усвоить материал.

Поступая в высшее учебное заведение, такие студенты с огромным трудом ориентируются в материале и не могут его качественно усвоить. К сожалению, и в учебниках для высших учебных заведений МВД и МЧС РФ для изучения военной истории не нашлось достойного места⁴. Вместо военной истории там преподаются учебные курсы «История МВД России», «История пожарной охраны».

Наша Академия является техническим вузом, поэтому ФГОС отводит на преподавание истории ограниченное количество часов. Так, по направлению 20.05.01. «Пожарная безопасность» (уровень специалитета) предполагается всего 64 аудиторных часа,

² Встреча с авторами концепции нового учебника истории.

³ Алексашкина Л.Н., Данилов А.А., Косулина Л.Г. История. Россия и мир в XX – начале XXI века. 11 класс. Базовый уровень. М., 2016; Данилов А.А., Косулина Л.Г., Брандт М.Ю. История. Россия и мир. Древность. Средневековье. Новое время. 10 класс. М., 2017; Шестаков В.А. История России. XX – начало XXI века. 11 класс. Профильный уровень / Под ред. А.Н. Сахарова М., 2017; Левандовский А.А., Щетинов Ю.А., Мироненко С.В. История России. XX – начало XXI века. 11 класс. Базовый уровень / Под ред. С.П. Карпова. М., 2017.

⁴ Кузнецов И.Н. История. (Учебник). М., 2013; Павленко Н.И., Андреев И.Л., Федоров В.А. История России с древнейших времен до 1861 года: учебник / Под ред. Н.И. Павленко. М., 2012; Анисимов Е.В. История России от Рюрика до Путина. Люди. События. Даты. СПб., 2013.

на факультете техносферной безопасности у курсантов по направлению 20.03.01. «Техносферная безопасность» (уровень бакалавриата) — 42 аудиторных часа, а у курсантов по направлению 09.03.02. «Информационные системы и технологии» (уровень бакалавриата) — 52 часа. Располагая столь ограниченным временем, преподавателям крайне трудно донести до курсантов и слушателей ту массу информации, которую они должны усвоить.

Поэтому в нашей Академии преподаватели кафедры используют методы внеучебной работы, которые, конечно, не могут восполнить существующие пробелы. Так, с 2003 г. на территории Загородного учебного центра Академии «Нагорное» еженедельно проводятся занятия исторического кружка и ежемесячно — военно-исторический кинолекторий, в которых участвуют курсанты первого и второго курсов. Ежегодно количество курсантов, посещающих исторический кружок и кинолекторий, составляет 150 человек. Учитывая, что в Академии учится 930 курсантов и слушателей, а также 2140 студентов, это составляет менее 5 % от общего количества обучающихся.

В Дни воинской славы преподаватели кафедры проводят информирование личного состава Академии. Наполненность актового зала нашего вуза — 450 мест, так что и здесь не охваченными остаются 75 % обучаемых. Причем время на информирование составляет всего 60 минут. Этого катастрофически мало для ознакомления курсантов и слушателей с наиболее значимыми страницами и событиями военной истории Отечества. Не хватает специализированной литературы.

Мы пытаемся выйти из этой ситуации своими силами. Так, в 2015 г. коллективом кафедры было разработано учебное пособие «Дни воинской славы Отечества», которое широко используется не только в нашей Академии, но и в других учебных заведениях и управлениях МЧС России. В то же время кафедра истории и экономической теории Академии вынуждена проводить просветительскую и патриотическую работу среди курсантов, слушателей и студентов вуза во внеучебное время, по выходным дням, за счет личного времени, что не может быть нормальным явлением. При этом определенную роль играет сотрудничество со сторонними

организациями. Благодаря этому группы наших курсантов (не менее 20 человек) посещают Музей истории формы одежды, Музей «Стрелецкие палаты» РВИО, образовательный проект-лекторий «Исторические субботы».

Еще пять мероприятий, связанных с именами великих полководцев России в Москве, проводились кафедрой самостоятельно. К нашему глубокому сожалению, мы не можем самостоятельно проводить лекции и экскурсии в ряде музеев г. Москвы из-за существующих правил проведения экскурсий, установленных Министерством культуры РФ.

Благодаря усилиям доцента К. Ю. Новикова в 2012 г. был открыт зал боевой Славы в музее Академии, а в 2017 г. обновлена экспозиция музея. На базе музея Академии преподавателями кафедры регулярно проводятся экскурсии и занятия как с постоянным, так и с переменным составом. В 2017–2018 гг. в музее было проведено 86 экскурсий для всего личного состава Академии, включая и преподавателей (3400 человек).

За период 2017–2018 гг. К. Ю. Новиковым было организовано и проведено два лыжных похода по местам боев факультета инженеров противопожарной обороны НКВД СССР в Карелии, а также по местам наиболее ожесточенных боев битвы за Москву в 1941–1942 гг. Кроме того, было организовано посещение музеев Зои Космодемьянской и Бронетанкового музея в городе Кубинка Московской области.

Огромную роль играет Молодежное общественное объединение «Поисковый отряд ФИПО-АГПС» МЧС России. Реанимация этой важной деятельности началась только в начале 2000-х гг. И опять у её истоков стояли энтузиасты, а именно: преподаватели кафедры истории и экономической теории во главе с начальником кафедры, полковником внутренней службы М. В. Петуховой. В 2001 г. была разработана концепция по перепланировке, систематизации экспонатов и созданию зала современной истории Академии. Уже в 2002 году был создан раздел, посвященный императорским курсам пожарных техников (1906–1917 гг.), а в 2004–2005 гг. создан второй — научный зал Музея. В 2005 году в преддверии празднования 60-летия Победы силами преподавателей кафедры истории

и экономической теории старшего лейтенанта внутренней службы С. В. Машуры, майора внутренней службы А. В. Беспалова и курсантами на загородной учебной базе «Нагорное» в кабинете истории был создан музей Боевой Славы Академии.

Однако в процессе работы над новой экспозицией музея возникло достаточно много вопросов, которые и стали отправной точкой в инициативе по созданию поискового отряда Академии ГПС МЧС России. Руководство вуза пошло навстречу коллективу кафедры, и в период со 2 по 7 мая 2005 г. состоялась первая за прошедшие двадцать лет Вахта Памяти с участием курсантов и преподавателей Академии.

Небольшая группа (шесть курсантов и два офицера) под руководством полковника В. Ф. Сметанина выдвинулась в Ленинградскую область на плацдарм «Невский пятак», где в 1941 г. стояла насмерть 20-я стрелковая дивизия войск НКВД, в составе которой воевали выпускники и сотрудники Факультета инженеров противопожарной обороны НКВД СССР (наши предшественники). Задача той экспедиции была чрезвычайно сложной. Надо было проложить топографическую съемку местности, установить контакты с местной администрацией и Общественным объединением поисковых отрядов Ленинградской области, установить места захоронений преподавателей и слушателей факультета инженеров противопожарной обороны. К сожалению, последняя задача так и не была решена. Зато наши ребята подняли своего первого бойца — младшего сержанта, связиста. Нашли его 3 мая 2005 г. совершенно случайно. При проведении топографической съемки ребята обнаружили окоп с обвалившейся стенкой, из-под которой торчали сапоги.

В 2006 году работа поискового отряда была продолжена. В апреле отряд в составе девяти человек выехал на «Невский пятак». Ребятами были приведены в порядок три братских могилы, в том числе одна — бойцов 20-й дивизии войск НКВД СССР. 2007 год стал переломным в истории поискового отряда Академии, поскольку на уровне ее руководства было принято решение выйти с предложением об организации Вахты Памяти в рамках всего МЧС. Предложение было поддержано, а план проведения Вахты Памяти

с 2008 г. ежегодно включается в план работы Министерства. За период 2005–2018 гг. было организовано и проведено девятнадцать Вахт Памяти (на территории Кировского и Лужского районов Ленинградской, а также на территории Ельинского, Духовщинского и Сафоновского районов Смоленской области).

Поисковики Министерства реализуют следующие задачи:

- поиск, обнаружение, эксгумация останков бойцов и командиров РККА (Рабоче-Крестьянской Красной Армии), павших смертью храбрых в боях с немецко-фашистскими захватчиками;
- поиск жетонов и личных вещей погибших бойцов и командиров РККА, найденных в ходе поисковых работ, с целью установления их данных;
- сбор фрагментов снаряжения, обмундирования, остатков оружия Красной Армии и вермахта для пополнения экспозиции Центрального музея Академии ГПС МЧС России;
- уход за захоронениями преподавателей и слушателей ФИПО НКВД СССР, павших смертью храбрых в боях на плацдарме;
- обнаружение и эвакуация к специальному месту складирования боеприпасов времен Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.) с их последующей передачей представителям МВД России.

Таким образом, поисковое движение в МЧС России ведет работу в нескольких важных направлениях, в рамках патриотического воспитания молодежи.

Первое направление — *научно-исследовательское*. Оно подразделяется на:

- работу с архивными документами и топографическими картами;
- работу с местным населением с целью установления со слов очевидцев хроники боев и мест вероятного нахождения останков бойцов и командиров РККА;
- розыск родственников бойцов и командиров РККА, пропавших без вести на местах боев, которые были обнаружены и установлены поисковым отрядом.

Второе направление — *археологическое*. Это непосредственная работа поискового отряда на местах боев.

Третье направление — *музейное*. Оно состоит из:

- тщательного отбора находок на местах боев;
- реставрации экспонатов, найденных на местах боев;
- создания выставок и экспозиций, посвященных Великой Отечественной войне (1941–1945 гг.);
- оказании помощи музеям в пополнении их экспозиций новыми экспонатами.

Четвертое направление — *информационное*. Это:

- публикация статей в средствах массовой информации о проведении Вахт Памяти;
- издание монографий, написанных на основе архивных и личных документов, посвященным событиям Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.);
- создание документальных фильмов о Великой Отечественной войне (1941–1945 гг.);
- участие в телевизионных передачах, посвященных истории поискового движения и Великой Отечественной войне (1941–1945 гг.);
- проведение общеакадемических конференций, посвященных подведению итогов Вахты памяти;
- участие в городских и общероссийских мероприятиях, посвященных патриотическому воспитанию молодежи.

Пятое направление — *шефское*. Ребята на добровольной основе оказывают помощь ветеранам Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.) и труженикам тыла. Помогают им продуктами, ремонтируют жилые помещения, помогают по хозяйству.

В 2009 г. существующий поисковый отряд был преобразован в Молодежное общественное объединение Академии ГПС МЧС России «Поисковый отряд “ФИПО-АГПС”». В 2010 г. он вошел в состав Объединенного поисково-спасательного отряда МЧС России.

Организация Вахт Памяти имеет огромный воспитательный потенциал. Важнейшая задача — восстановить имена безымянных героев, захороненных в безымянных могилах. Одним из серьезных этапов, имеющих большое воспитательное значение — увековечение памяти погибших, обозначение рубежей обороны, мест самых значительных боёв и сражений. Обычно эта задача не решается одним походом. Замечено, что сооружение памятника, который является звеном

большой поисковой работы, установление мемориальных знаков, обелисков оставляет неизгладимое впечатление на участников похода. В течение многих лет в Академии сложилась практика поисковой разведки. Члены поискового отряда обследуют местность с целью определения необходимости и возможности проведения поисковых работ, детально изучают географические и топографические особенности исследуемого района, осуществляют поиск захоронения.

Среди прикладных результатов поисковой работы можно выделить следующие:

— создание музея Боевой Славы Академии на ЗУЦ «Нагорное», «Зала Боевой Славы» музея Академии;

— проведение по итогам каждой поисковой экспедиции научно-практических конференций;

— оказание помощи в пополнении экспозиций, посвященных периоду Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.), музеям Санкт-Петербургского университета ГПС МЧС России, Нижегородского кадетского корпуса, 346-го Краснознаменного спасательного центра Северо-Западного регионального центра, Центральному музею МЧС России, музею-заповеднику «Прорыва блокады Ленинграда», Центральному военно-морскому музею. В 2012–2015 гг. силами поисковиков создан музей «Поклонимся великим тем годам» в Юридическом колледже г. Москвы;

— организация ежегодного ухода за могилами слушателей ФИПО НКВД СССР в Карелии на местах боев советско-финской войны (1939–1940 гг.). В 2013 г. на братской могиле была установлена новая памятная мемориальная доска. На свои личные средства членами отряда были установлены памятники на месте гибели сержанта П. К. Кузнецова, младшего сержанта М. П. Захарова, рядовых Ф. А. Емельянова и И. В. Малюгина, а также памятники неизвестному воину Красной Армии (1943 г.) и 13 неизвестным бойцам Красной Армии.

Таким образом, комплексная внеучебная работа с курсантами, слушателями и студентами позволяет донести до них в большем объеме информацию о военной истории Отечества, а также преодолеть объективные препятствия, стоящие на пути расширенного преподавания военной истории в рамках аудиторных занятий.

E. V. Погоржальская

Конспект урока внеклассного чтения «Память — лучшая награда» (о событиях Афганской войны)

Аннотация: Предлагаемый ниже конспект урока внеклассного чтения направлен на изучение событий Афганской войны. Он был разработан для учащихся 6 класса, в числе которых дети участников тех событий.

Ключевые слова: Афганская война, память, методические материалы.

Пояснительная записка

Данный урок внеклассного чтения «Память — лучшая награда» первоначально был разработан для учащихся 6 класса ко Дню защитника Отечества. В данном классе у пяти учащихся близкие родственники (три отца, два дяди) были участниками военных событий в Афганистане. 2014 год был юбилейным: 15 февраля 2014 года исполнялось 25 лет со дня вывода советских войск из Афганистана. В нашем городе в школах открывались мемориальные доски погибшим воинам-афганцам. Возникла потребность обсуждения данной темы в этом классе.

Впоследствии урок получил резонанс в школе, был проведен автором и в других классах: в 11-х — совместно с учителем истории, в 8-х — совместно с другими учителями литературы, элемент урока был использован на встрече с воинами-афганцами в 9-х классах. Материал до сих пор востребован другими учителями и классными руководителями при проведении декады «Наше Отечество».

Погоржальская Елена Викторовна — учитель русского языка и литературы МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 3» г. Краснокамска Пермского края.

Конспект урока может быть использован для проведения урока внеклассного чтения с 6-го класса. Материал о погибших воинах-афганцах в других регионах может быть заменен на местный.

В ходе урока используются приемы технологии смыслового чтения.

Урок сопровождается презентацией, использованы клипы на песни Владимира Мазура.

Урок внеклассного чтения направлен на достижение следующих **результатов**:

- совершенствование духовно-нравственных качеств личности у обучающихся, воспитание у них чувства любви к многонациональному Отечеству;
- развитие умений понимать проблему, выдвигать гипотезу, структурировать материал, подбирать аргументы для подтверждения собственной позиции, формулировать выводы;
- формирование умения осмысленного чтения и адекватного восприятия текста;
- создание устных монологических высказываний разного типа; обучение умению вести диалог.

Цель занятия:

Привлечение внимания школьников к мужеству воинов-интернационалистов через осмысление отрывка из рассказа П. Андреева «Дождь».

Тип занятия: урок внеклассного чтения.

Методы обучения: метод критического мышления через чтение и письмо, продуктивного чтения, проектов, поисково-исследовательский.

Оборудование: проектор, колонки, экран, компьютер.

Методическое обеспечение: конспект урока, видеоролик на слова песни В. Мазура «Книга памяти», слайд-шоу на слова песни В. Мазура «Это наша Россия», текст отрывка из рассказа Павла Андреева «Дождь» (приложение 1), рабочие листы обучающихся (приложение 2), презентация к уроку (в презентацию входят сведения о войне в Афганистане, обращение воинов-афганцев, сведения о погибших

Конспект урока внеклассного чтения «Память – лучшая награда»

в Афганистане земляках, образец синквейна), аудиозаписи песен Владимира Мазура «Это наша Россия», «Книга памяти», презентации обучающихся о родных, служивших в Афганистане.

План занятия.

1. Организационный момент. Мотивация обучающихся.
2. Чтение отрывка рассказа П. Андреева «Дождь» и его анализ.
3. Рассказ о земляках, погибших в Афганистане.
4. Выступления учащихся с сообщениями о своих родственниках, воевавших в Афганистане.
5. Подведение итогов. Рефлексия.

Ход занятия:

Всем шурави посвящается...

I. Организационный момент. Мотивация обучающихся.

— Уважаемые ребята и коллеги, я предлагаю всем нам стать участниками общего разговора. А начнем мы этот разговор с небольшого слайд-шоу на слова песни Владимира Мазура «Это наша Россия». (*На экране сменяются слайды: фотографии родного города, природы родного края, памятных для россиян мест (Красная площадь, Могила неизвестного солдата), фотографии ветеранов*).

Беседа:

— Ребята, а что значат для вас слова «это наша Россия»? (наша Родина, малая родина, люди, которые в ней живут, двор, в котором ты вырос...).

— А что для вас значит любить свою Родину? (гордиться ею, скучать по ней, когда находишься далеко, хорошо учиться и работать, бережно относиться к ее богатствам, заботиться о ее людях, защищать во время войн...).

Действительно, любить свою родину — это:

- трудиться на ее благо,
- делать новые открытия,
- заботиться о ее гражданах,

- беречь природу,
- защищать Родину.

— А где и как приходится людям защищать свою родину? (дипломатическая деятельность, экологические бедствия, войны, служба в армии).

— А защищал или защищает ли кто-то родину из членов вашей семьи? Когда? (предполагается, что ребята назовут прадедов, защищавших родину во время Великой Отечественной войны, отцов и братьев, отслуживших в армии, возможно, воевавших в горячих точках, в Чечне или Афганистане).

— Да, вы правы. Но самые свежие раны — это раны чеченских и афганских событий. 15 февраля 2014 года — 25 лет со дня вывода советских войск из Афганистана. Этую дату принято считать Днем памяти воинов-интернационалистов.

Очень далекими кажутся нам события Великой Отечественной войны, хотя всего прошло 69 лет со Дня Победы. А у Афганской войны — возраст молодого человека. И мы будем говорить о героях этой длиной в 10 лет войны.

Я не буду знакомить вас с ее событиями и датами, военными операциями. Я просто хочу поговорить с вами о безусых юнцах, защищавших и оберегавших свою Родину.

II. Чтение отрывка рассказа П. Андреева «Дождь» и его анализ.

— Мы познакомимся с отрывком из рассказа «Дождь» Павла Андреева — ветерана афганской войны.

— Возьмите, пожалуйста, рабочие листы, с которыми мы сегодня будем работать (приложение 2). Давайте прочитаем слова, которые вам могут быть неизвестны (зачитывание).

— Назовите те слова, что встретились вам в первый раз (*ребята называют*). Для наблюдения будем заполнять таблицу, которая, надеюсь, поможет ответить нам на некоторые вопросы.

Работа с текстом.

А) Читаются первые три абзаца.

Конспект урока внеклассного чтения «Память – лучшая награда»

— Перед нами два главных героя рассказа. Какими они нам представляются?

Сравнительная таблица (приложение 3), заполняется обучающимися в рабочих листах в течение всей беседы.

— Можем ли предположить, как развернутся события? Как поведут себя наши герои?

Ребята высказывают предположения.

Б) Читаем первую часть рассказа до конца.

— Как характеризуют Кубика его действия? Почему он допустил ошибку и дал обнаружить себя? Найдите в тексте детали, передающие его состояние. (Опытный солдат, но тоже устал).

— Каким предстает перед нами Молодой? Кого он напоминает? (Молодой — уставший и растрепанный — напоминает ребенка).

— Какое решение принимает Кубик? Как это его характеризует? (Он прикрывает молодого своим телом, даже гранату предлагает кинуть из-за его спины, а сам отталкивает его. Другими словами, спасает Молодому жизнь).

— Давайте перечитаем инструкцию Кубика к действиям, которую он дает Молодому. Какие неожиданные интонации звучат в ней? (В первой части — он сердится, называет молодого «урод»).

— А как вы думаете, на кого сердится и за что? (На него и себя — говорит «прозевали», но на самом деле понимает, что это он прозевал).

— Как интонация меняется? Понаблюдайте. Найдите в тексте. («Не крути ты, шарабаном, черт» — здесь уже просьба, что-то полу-дружеское, даже ободряющее).

— А почему допускает ошибку Молодой? (Устал, подчинился, доверился Кубику).

— А когда и почему пришло это неосознанное доверие? (Он сразу подчинился действиям Кубика. Он почувствовал, что Кубик опытнее).

— А когда эту ответственность взял на себя Кубик? (Тоже сразу: при выборе себе в пару, когда взял на себя роль ведущего, когда сам принял решение принять бой, когда оттолкнул в сторону молодого солдата).

— Давайте попробуем помочь Молодому ответить на мучивший его вопрос: «Почему Кубик взял в напарники его — уставшего, замученного молодого?..» Найдите в тексте фразу, которая помогла бы нам ответить на этот вопрос. (У Кубика погибли все земляки, отправленные вместе с ним в Афганистан. Он берет в себе в напарники Молодого, чтобы помочь неопытному бойцу. Тем самым он берет на себя ответственность за его жизнь, как бы использует шанс, дать возможность молодому бойцу оставаться в живых).

— Давайте зафиксируем кратко в таблице, какими они (Кубик и Молодой) предстают перед нами в экстремальной ситуации.

В) Давайте дочитаем отрывок до конца.

— Как складываются судьбы героев? (Молодой остался жив. Мы узнаем, что его зовут Валерий. А Кубик погиб на второй день после прихода из армии). *Ребятам предлагается занести эти сведения в таблицу.*

— Как вы думаете, почему погиб Кубик? (Возможно, кого-то защищал, восстанавливал справедливость).

— Давайте посмотрим, какими нам видятся герои после всех событий.

— Как могла бы сложить судьба Кубика, не попади он на войну? (Был из обычной семьи, должен был стать обычным парнем. Его отец научил Валерия сено косить).

— Каким предстает Валерий? (Повзросел. Благодарен Кубику за подаренную ему жизнь. Чувствует заботу Кубика до сих пор).

— Как вы понимаете последние слова рассказа? (Валерий соотносит свои поступки с поступком Кубика: «струшу или нет». Теперь он струсить не должен).

— А перед кем он не должен струсить? (В жизни — перед собою).

— Какую важную тему и для нашего времени поднимает автор? (Умение брать ответственность на себя).

— В чем ответственность Кубика? В чем теперь ответственность Валерия? (Кубик отвечал за его жизнь. Валерий ответственен перед самим собой и погибшими товарищами).

— Ребята, обратите внимание, какие особенности заполнения таблицы вы видите? (Автор Валерию в первых двух частях дает

характеристику как слабому, неопытному солдату. А в третьей части почти нет характеристики героя, только описание поступков. Кубик колоритно описан в первой части, во второй их почти нет, а в третьей сообщение, что он погиб).

— Как вы думаете, почему автор уходит от характеристик героев? (Он хочет, чтобы мы сами их поступкам дали характеристику, все осмыслили сами).

— Ребята, как вы думаете, почему рассказ называется «Дождь», и зачем автор включает в сюжет послевоенные события? (Даже природа оплакивает гибель Кубика. После дождя приходит обновление природы — и жизни Валерия тоже. Валерий получил возможность все начать сначала).

— Послевоенные события заставляют нас задуматься над тем, что эти ребята жили и живут среди нас.

— Почему автор не называет имя Кубика (кличка это или фамилия)? Таких ребят там было много. Любой из них мог бы стать Кубиком, наверное, поэтому мы не знаем его имени.

III. Рассказ о земляках, погибших в Афганистане.

— На Всероссийском сайте воинов-афганцев выложено обращение ко всем нам: «Помните о тех, кто так и не вернулся на Родину из Афганистана. Возможно, наш опыт — живых и мертвых — чем-то пригодится и вам. Ведь войны никогда не кончаются... «ВОЙНА» — это правда обмана. Война заканчивается, когда умирает ее последний солдат. К 2060 году умрет последний солдат войны в Афганистане 1979–1992 гг. К 2100 году умрут дети солдат Афганской войны. Десять лет войны — сто лет памяти. Нам осталось не так много, чтобы сохранить правду обмана этой войны».

— Сурова статистика Афганистана. Более 15 тысяч наших ребят уже никогда не обнимут своих матерей и жен, не подарят своим детям необычный подарок на Новый год. Среди них 133 наши земляка, 5 краснокамцев:

1. Сержант ЖАРКОВ ПЁТР ВЛАДИМИРОВИЧ, в ноябре 1979 г. призван в Вооружённые Силы. 17 ноября 1981 г. в ходе разведки

местности пограничники обнаружили противника и вступили в неравный бой. Пётр погиб, получив смертельное ранение. За мужество и отвагу награждён Медалью «За отличие в охране государственной границы СССР» и Орденом «Красной Звезды» (посмертно).

2. Младший сержант ТИТАРЕНКО ВАДИМ ВЯЧЕСЛАВОВИЧ в октябре 1980 г. призван в Вооружённые Силы, неоднократно принимал участие в боевых операциях, умело и уверенно командовал подчинёнными. Проявив мужество и отвагу в бою с противником, погиб 21 июня 1982 г. Награждён Орденом «Красной Звезды» (посмертно).

3. Рядовой ГРИГОРЬЕВ НИКОЛАЙ КИРИЛЛОВИЧ, в Республику Афганистан попал в марте 1983 г. Снайпер, неоднократно принимал участие в боевых операциях. 20 августа 1984 г. погиб в бою с противником. За мужество и отвагу награждён Орденом «Красной Звезды» (посмертно).

4. Рядовой КОНИН ЕВГЕНИЙ АНАТОЛЬЕВИЧ, в Вооружённые Силы призван в апреле 1982 г., гранатомётчик. При обстреле колонны мотострелковой роты, совершившей марш, получил тяжёлое ранение и 30 января 1984 г. умер. За мужество и самоотверженность награждён Медалью «За отвагу» и Орденом «Красной Звезды» (посмертно).

5. Рядовой ВАГАНОВ ВАДИМ ВАСИЛЬЕВИЧ, 1965 г.р., попал в Афганистан в августе 1985 г. 25 января 1986 г. в районе горы Наран его рота попала в засаду. Действуя в составе взвода, оставленного для прикрытия выхода роты из-под обстрела, Вадим погиб в неравной схватке с противником. За мужество и отвагу награждён Орденом «Красной Звезды» (посмертно).

— Наш земляк — афганец — Олег Быков в своей книге «Вверх по течению» в обращении к читателю написал: «Писать стихи я начал в 22 года после встречи с родителями Вадима Ваганова — нашего земляка, краснокамца, погибшего в Афгане... Написал свое первое стихотворение “Взрыв” и больше не мог не писать».

Стихотворение читает один из учеников:

Раздался взрыв, и под откос
Пошли машины, кувыркаясь...

Конспект урока внеклассного чтения «Память – лучшая награда»

В последний миг ты произнес,
От дыма, гари, задыхаясь:

— Ну, что ж, пришел и мой черед...
А жить так хочется, ребята!
Жму руку всем, кто только ждет,
Ведь память — лучшая награда.

Но все ж жалею об одном,
Что сделал в жизни очень мало...
«Костлявая» была не сном —
Прости мне все, родная мама.

Погибшим здесь теряем счет,
И быстро к смерти привыкаем,
И — сколько будет их еще,
Примерно даже — мы не знаем.

Вся жизнь висит на волоске,
И это, мама, не кино.
Набатом пульс стучит в виске.
... Мгновенье. Вот и все. Темно.

Звучат первые два куплета песни Владимира Мазура «Книга памяти».

Книга памяти хранит
Память павших, но поверьте —
Холоднее, чем гранит,
В этой книге даты смерти.
Восемнадцать, двадцать лет...
Жизнь лишь только начиналась.
И как сорванный букет,
Распустившись, оборвалась.
В книге памяти стоят
Лишь фамилии и даты.

Под землей гранитной спят
Наши юные солдаты.
С необъявленной войной
Им никак не рассчитаться,
Перед горькой их судьбой
Нам вовек не оправдаться.

IV. Выступления учащихся с сообщениями о своих родственниках, воевавших в Афганистане.

Достаточно легко догадаться, что пожилой человек с медалями на пиджаке — ветеран Великой Отечественной войны. Но как в обычном спешащем на работу мужчине определить недавнего солдата?

Выступление учащихся, чьи отцы служили в Афганистане. (Ребята подготовили презентацию «Герои живут рядом», на слайдах фотографии родных, время службы, полученные награды.)

V. Подведение итогов. Рефлексия.

— Чем дальше отдаляемся мы от войн, тем важнее помнить события нашей истории. Сражения заканчиваются, а история вечна. Зачем нам возвращаться к событиям давно минувших дней? (Чтобы учесть их ошибки. Чтобы не допустить новых).

— Говорят, помнить свою историю — значит помнить себя. А историю делали и делают живые люди. Ее делали наши деды, наши отцы, и делаем мы с вами. В начале нашего урока вы сказали, что наша малая родина — это наша Россия. Мне хочется добавить: мы, живущие на нашей малой родине — в городе Краснокамске — тоже пишем нашу историю.

— Ребята, я вам предлагаю охарактеризовать свое отношение к обсуждаемой теме или рассказать о своих мыслях в традициях синквейна. В ваших рабочих листах даны темы для размышлений и алгоритм его написания, а также образец синквейна, который написала я:

Ветераны
Мужественные, скромные
Защищали, отдавали свои жизни, погибали
Вас будет помнить Россия
Память

Ребята работают, желающие читают свои работы.

— Предлагаю посвятить наш урок и синквейны всем солдатам нашей России: нашим дедам, отцам, братьям, которые в трудную минуту готовы как былинные герои встать на защиту Отечества.

— Я благодарю всех за работу. Думаю, что сегодня мы приоткрыли еще одну страницу истории нашего города — страницу мужества и памяти.

Приложение 1

Павел Андреев. Отрывок из рассказа «ДОЖДЬ»

Посвящается моему другу Валере
Мы шли до края и за край,
И в риске и в чаду,
И все, с кем мы зневали рай,
Нам встретятся в аду.

...Когда рота остановилась на очередной короткий привал, было уже ясно, что таким табором выдвигаться на злополучную вершину, рваным темным пятном закрывающую половину ночного неба, нельзя. Дальше подъем шел по склону, который освещался яркой луной, и ночная тень вершины уже не могла скрывать продвижение группы. Остановившись в тени, ротный произвел перегруппировку перед последним рывком.

Почему ротный выбрал Кубика — знали все. Но почему Кубик взял в напарники его — уставшего, замученного молодого — никто так и не понял. Кубик слыл в роте отмороженным — молчал, бил без предупреждения, охотно идя на обострение отношений. Их в роте было три земляка, призванных из алтайского села. Под

дембель из этой дружной компании алтайцев остался только Кубик. Это, конечно, оправдывало его мрачный образ, но шансов выжить, находясь с ним в дозорной паре, практически не оставляло.

«Будешь идти след в след — “ стоим — идем”, стрижешь ушами, молодой?» — глаза Кубика приблизились к его лицу, и он почти физически почувствовал пустоту этих глаз, смотрящих сквозь него.

Он двигался автоматически, порой с запозданием реагируя на условные сигналы Кубика. Усталость брала свое, пара полученных «подач» от Кубика только усилила чувство фатализма всего происходящего. Луна светила предательски ярко, камни на склоне, отполированные ветром и солнцем, ночью блестели, словно политые дождем. Ночная свежесть гор и блеск камней создавали иллюзию прошедшего дождя, отдаленно напоминая родной воздух дома.

Подтянувшись на руках и резким движением перекинув тело на площадку карниза, Кубик, присев на корточки, огляделся и неожиданно встал во весь рост. Площадка ярко освещалась луной. На фоне черного звездного неба и нереально блестящих камней Кубик выглядел, словно космонавт на Луне. Длинная искаженная тень только усиливала внеземной эффект происходящего.

Накопившаяся усталость убила остатки логики и страха в его голове. Восприняв движения Кубика как знак отсутствия опасности, он, громко топая, оступаясь, взобрался на площадку и подошел к дембелю.

Кубик повернулся к нему всем телом, словно прикрывая его — неряшливого и растрепанного, от чьих-то нескромных глаз. «Шнурки развязались», — голос Кубика был спокойным и слегка уставшим. «Где?», — не понял он. «На правом ботинке», — уже жестко, но неестественно тихо произнес Кубик. Присев на левое колено, Кубик, не меняя интонации, неожиданно сказал: «Спокойно, урод. У меня за спиной духи. Там точка с ДШК. Мы для них как в тире. Они прозевали нас, а мы их. Да не крути ты шарабаном, черт. Слушай сюда. Сейчас я встану и повернусь к ним. Ты из-за моей спины кинешь гранату и сразу за тот камень», — Кубик слегка

Конспект урока внеклассного чтения «Память – лучшая награда»

повернул головой, показывая глазами на большой камень, который лежал на краю площадки и образовывал маленькую щель между ним и склоном.

Кубик медленно встал, отряхивая колено. «Шурави, бакшиш!», — раздался крик, и они услышали, как что-то упало и покатилось к ним со склона, стуча по каменной осыпи. «Гранаты», — успел подумать он. Сильный толчок Кубика кинул его на камень. Падая в щель лицом вниз, он на мгновения опередил одновременный взрыв нескольких гранат, накрывший всю площадку. Несколько тугих горячих ударов в спину и ноги заставили его инстинктивно вжаться в спасительную щель. Он слышал, как взорвалась граната, брошенная Кубиком. Затем пространство вокруг него наполнилось какими-то упругими, теплыми струями воздуха. Они гулко хлопали, отскакивая от камней, повторяя, словно эхо, равномерный кашель духовского ДШК. Он почувствовал неожиданную слабость, наполняющую его тело. Уставшие ноги вдруг налились тяжестью, непонятная волна тепла и одновременно уходящей усталости устремилась из его тела на землю. Он с ужасом понял, что он самым бесстыдным образом засыпает, не имея возможности и сил противостоять нахлынувшей на него мягкой, приятной беспомощности.

Растекаясь по каменной щели, он успел подумать: «Я так и не кинул гранату...»

...На улице шел дождь. Капли монотонно долбили по капоту и крыше машины. Струи воды на лобовом стекле размывали привычные контуры домов, проезжающих машин, спешащих куда-то одиноких пешеходов.

«Слушай, Валер, а Кубик погиб?», — Саня задал, пользуясь случаем, давно мучавший его вопрос. «Да нет, он тогда выжил. Его «сдуло» с того карниза. Он меня потом выковыривал из той щели, мне ведь задницу и ноги только посекло тогда. Я его еще спросил со страху, буду ли я жить. Он мне сказал, что пока не время, а когда надо будет, он за мной придет.

Так прямо и сказал. Его зарезали на второй день послеозвращения домой, на дискотеке. Кто-то из «откинувшихся» местных авторитетов. Туда еще потом дембеля из роты ездили всем

призывом. Шум был, стрельба. Мать Кубика всех уговорила прощить местных уродов. Туда каждый год раньше ездил кто-нибудь из наших. Сейчас, наверное, уже реже. Я тоже ездил, косить меня его отец научил».

Валера замолчал и потом добавил: «Вчера во сне Кубика видел. Он как в тот раз, перед тем карниром, стоит и глаза мне смотрит, типа, проверяет — струшу я или нет. Потом так головой мотнул в сторону и говорит: “Ну что, молодой, пойдем?». И я пошел за ним, и мне так легко стало, дышится так свободно, словно после дождя...»

Приложение 2

Рабочий лист урока внеклассного чтения «Память – лучшая награда» по рассказу Павла Андреева «ДОЖДЬ»

1. Словарь неизвестных слов:

Афганистан — государство на среднем Востоке, исламская республика, находится на перепутье между Востоком и Западом и является древним центром торговли и миграции.

Шурави — советский военнослужащий в Афганистане (истор.). Происходит от перс. شوره — šûravî: советский, от шура — совет. Произошло от афганского названия советских специалистов и служащих Советской Армии, мобилизованных для войны в Афганистане.

Бакшиш — слово, вошедшее в употребление в турецком и арабском языках, означает подарок (перс.).

Дембель — солдат, готовящийся к скорой демобилизации, или демобилизованный военнослужащий (военн. жаргон).

Фатализм — вера в неотвратимость судьбы, предопределение (книжн., филос.)

ДШК — крупнокалиберный станковый пулемет под патрон 12,7×108 мм. Назван в честь изобретателей (Дегтярев — Шпагин — крупнокалиберный)

Конспект урока внеклассного чтения «Память – лучшая награда»

2. Сравнительная таблица для понимания текста:

Вопросы	Кубик	Молодой
Какими представляются нам герои в начале рассказа?		
Какими они предстают перед нами в экстремальной ситуации?		
Как складывается судьба героев в мирное время?		

3. Хочу для себя зафиксировать:

- ✓ 15 февраля 2014 года – 25 лет со дня вывода советских войск из Афганистана

✓ _____

✓ _____

✓ _____

✓ _____

4. Охарактеризуй свое отношение к обсуждаемой теме или расскажи о своих мыслях в традициях синквейна.

Синквейн – стихотворная форма, требующая строгого алгоритма (от французского «пять строк»).

Можно взять понятия «отчество», «ветераны», «мой дед (отец)», «история» или любые другие.

Структура синквейна	Пример	Мой синквейн
Понятие Существительное	Ветераны	
Два слова. Прилагательные описывают признаки и свойства выбранного предмета.	Мужественные, скромные	
Три слова. Глаголы, описывающие совершаемые предметом или объектом действия.	Защищали, отдавали свои жизни, погибали	
Фраза из четырех слов. Выражает личное отношение автора к предмету или объекту.	Вас будет помнить Россия	
Одно слово. Характеризует суть предмета или объекта.	Память	

4. Домашнее задание (по желанию):

Для пополнения выставки «Герой живет рядом» принести фотографию защитника Отечества твоей семьи и краткое сообщение о нем.

Спасибо за урок!

Приложение 3

Сравнительная таблица для понимания текста (заполненная)

Вопросы	Кубик	Молодой
Какими представляются нам герои в начале рассказа?	<i>Отмороженный Бил без предупреждения Пустота глаз С ним нет шансов выжить</i>	<i>Уставший, замученный</i>
Какими они предстают перед нами в экстремальной ситуации?	<i>Голос спокойный, уставший Прикрывает собою Молодого Словно космонавт на луне, внеземной эффект Руководит на площадке</i>	<i>Двигался автоматически Устал, нет уже логики и страха Неряшливый, растрепанный Неожиданная слабость, беспомощность</i>
Как складывается судьба героев в мирное время?	<i>Его зарезал один «из откинувшихся» авторитетов</i>	<i>Жив. Благодарен Кубику: вспоминает его, ездил к отцу.</i>

Л.А. Терушкин, С.А. Тиханкина, И.А. Альтман

«Освобождение Аушвица (Освенцима) – уникальный пример межнациональной толерантности»

**Методические рекомендации по организации поисковой
работы школьников и педагогов по установлению имен
воинов-освободителей**

Аннотация: По предложению редакции сборника в его состав были включены методические рекомендации по преподаванию истории освобождения Аушвица, подготовленные научно-просветительским центром «Холокост» в 2017 г. Ранее они размещались в открытом доступе, однако впервые публикуются в печатном варианте¹. Полагаем, что тем самым мы сможем содействовать распространению достоверных знаний об этом событии, которое стало одним из символов освободительной миссии Красной Армии.

Ключевые слова: методика преподавания, память, Холокост, Аушвиц.

Методические рекомендации по проекту «Освобождение Аушвица (Освенцима) – уникальный пример межнациональной толерантности» адресованы учащимся общеобразовательных школ,

Терушкин Леонид Абрамович – заведующий архивным отделом научно-просветительного центра «Холокост»; Тиханкина Светлана Анатольевна – к. филос. н., руководитель образовательных программ НПЦ «Холокост»; Альтман Илья Александрович – к. и. н., сопредседатель ЦПН «Холокост».

При реализации проекта используются средства государственной поддержки, выделенные в качестве гранта в соответствии с распоряжением Президента Российской Федерации от 05.04.2016 № 68-рп и на основании конкурса, проведенного Национальным благотворительным фондом

¹ Отдельные выдержки из методических рекомендаций публиковались ранее в печатном виде. См.: Тиханкина С.А. Проект «Освободители Аушвица». Опыт и проблемы // Преподавание истории и обществознания в школе. 2018. № 1.

средних и высших профессиональных учебных заведений, педагогам, сотрудникам музеев, архивов, библиотек, участникам поискового движения, молодежным патриотическим организациям, всем, кто интересуется историей Второй мировой войны и Великой Отечественной войны и судьбами ее участников.

Основная цель проекта — сохранение памяти о конкретных судьбах героев и жертв Великой Отечественной и Второй мировой войн. Но помнить — это не только знать о событиях и людях, судьбы которых кардинально изменились или оборвались. Это еще и изучение опыта, пусть и трагического, осознание феномена нацизма и его последствий, выбор будущего пути развития.

История знает немало примеров, когда перед лицом опасности общество сплачивалось, забывая о предрассудках, разногласиях, национальных различиях ради достижения общей цели. Такой целью в годы войны была Победа, освобождение народов от нацизма, спасение узников лагерей и гетто, жителей оккупированных территорий, угнанных в Германию на принудительные работы.

Важнейшая задача, стоящая перед современным обществом и российским образованием — формирование толерантного сознания и культуры обучающихся в условиях поликультурной и полиглottической среды. Реализовать поставленную задачу можно через вовлечение учащихся в проектную, исследовательскую, поисковую деятельность по увековечиванию памяти участников Великой Отечественной войны, жертв геноцида.

Проект позволяет показать роль нашей страны в Победе над нацизмом и особую роль Красной Армии в спасении евреев Европы, что признано мировым сообществом учреждением, по решению Генеральной Ассамблеи ООН, Международного дня памяти жертв Холокоста, приуроченного к освобождению узников Аушвица (Освенцима) 27 января 1945 г. Эта дата внесена Министерством образования и науки РФ в Календарь образовательных событий на 2017/2018 учебный год, что предполагает проведение проектной и мемориальной деятельности учащихся. Особую актуальность реализации проекта придает совместное заявление Государственной Думы РФ и кнессета (парламента) Израиля от 19 июля 2017 г. о необходимости изучения в школах России темы Холокоста, а на

Западе — роли Красной Армии в победе над нацизмом и спасении жертв геноцида.

В освобождении и спасении узников Аушвица участвовало около 25 200 бойцов и командиров Красной Армии, медиков и военных журналистов.

Методические рекомендации позволяют участникам проекта вести поиск не только конкретных имен и судеб освободителей, но и попытаться найти тех из них, кто оставил воспоминания о днях (а может быть, часах), проведенных в лагере и его филиалах. Установление биографий до и после войны воинов, врачей, журналистов, как и самих освобожденных узников — людей самых разных национальностей — дают учащимся яркие примеры межнациональной толерантности, неприятие шовинизма и национализма в любой их форме, милитаризма и пропаганды войны.

Проект позволяет обеспечить условия для актуализации исторической памяти, культурной преемственности поколений, формирования национально-гражданской идентичности (самосознания) молодых россиян на основе объединяющих россиян ценностей.

Методологическая основа проекта — системно-деятельностный и компетентностный подход, реализация которого позволяет применять исторические знания для выявления и сохранения судеб героев войны — своих земляков с учетом своей будущей специальности.

В ходе реализации проекта учащиеся получат важный опыт самостоятельного краеведческого поиска, научатся ставить учебные цели, отбирать и использовать исторические источники, оценивать их полноту и достоверность. Формирование таких навыков создает условия для развития личности и ее самореализации на основе готовности к непрерывному образованию, успешной социальной жизни в современном обществе, обеспечивает успешное усвоение знаний, умений и навыков, необходимых для становления компетентностей в рамках различных учебных дисциплин.

Участие в проекте предполагает овладение школьниками определенными способами действия, методами исследования, а также формирование информационных и коммуникативных умений. Учащиеся овладеют навыками выдвижения гипотез, самостоятельного поиска информации в источниках различного типа, ее

классификации, презентации, научатся делать выводы и умозаключения.

Очень важно изучать историю войны и Холокоста не глобально, а в контексте региональной истории, регионального историко-культурного стандарта. В каждом регионе учителя и ученики могут принять участие в поисковой работе по сбору информации об освободителях Аушвица: после окончания войны командиры и бойцы Красной Армии разъехались по всей стране.

Работа рассчитана не на один год; сайт проекта «Osvooboditeli.com» постепенно будет пополняться новыми данными, что позволит на высоком уровне, с привязкой к местной истории, проводить мемориальные мероприятия в регионах России 27 января и внеклассные занятия в учебных заведениях.

Проект позволит использовать в преподавании и просветительской деятельности опыт изучения и мемориализации жертв Холокоста и воинов-освободителей для формирования межнациональной толерантности и противодействия любым проявлениям этноциональной нетерпимости.

Пособие состоит из трех разделов и пяти приложений. В первом разделе «Освободители и освобожденные» даны основные данные по истории создания и освобождения Аушвица, раскрыты основные категории освободителей, рассказано о наиболее известных освобожденных узниках. Во втором разделе представлен опыт организации работы по проекту педагогов и учащихся. Заключительный раздел пособия показывает различные формы проведения уроков и внеклассных мероприятий по теме проекта.

В Приложениях даны сведения об освободителях по регионам России (освободителей из некоторых регионов еще предстоит выявить), по их национальностям; профессиям освободителей и освобожденных.

В отдельном приложении расположены выявленные авторами рекомендаций и партнерами проекта документы об освобождении Аушвица, его узниках и освободителях.

В подготовке Программы внеурочной деятельности по теме проекта принимали участие Ю.И. Зубков (Курск), С.Г. Макарец, Л.В. Ползикова.

Освободители и освобожденные. Историческая справка

Лагерный комплекс Аушвиц (Освенцим), расположенный недалеко от польского городка Освенцим, был создан в 1940 г. для политзаключенных. Гигантский комплекс включал около 40 различных объектов. Среди узников лагеря были граждане 29 государств.

Аушвиц выполнял две функции: концлагерь для людей разных национальностей и место уничтожения.

Аушвиц I создан в 1940 г. на месте бывших польских казарм. Основной лагерь и резиденция главного коменданта всех окрестных лагерей. Концлагерь для заключенных включал **33 барака (блока)**. Максимальная численность заключенных составляла **15–18 тысяч человек**.

Аушвиц II был создан в нескольких километрах от главного лагеря, на месте небольшой деревни, называвшейся по-польски Бжезинка, по-немецки — Биркенау. Заключенных здесь было намного больше, чем в главном лагере (**временами до 100 тысяч**). Всего через Аушвиц-Биркенау прошло **около 1 миллиона** человек, 98% из них были евреями.

Аушвиц III состоял из главного лагеря в Моновице (химическое предприятие концерна «ИГ Фарбен») и 39 более мелких филиалов. Число заключенных достигло осенью 1944 г. более **30 тысяч человек**.

26 марта 1942 г. появляется женский лагерь.

С февраля 1943 г. в Аушвиц стали поступать ромы и синти (**цыгане**) из Германии, Австрии и Чехословакии. Для них в Биркенау-2 был организован так называемый семейный лагерь, где оказалось 23 200 человек. Большинство из них умерло от болезней и голода. 2 августа 1944 г. этот лагерь прекратил существование. Около 3000 остававшихся в живых отправили в газовую камеру.

Аушвиц охраняло около 6000 эсесовцев. Сохранились их анкетные данные. Три четверти имели полное среднее образование. 5% — выпускники университетов с ученой степенью. Почти 4/5 обозначили себя людьми верующими. Католиками — 42,4%; протестантами — 36,5%. Каждым десятым из них была женщина.

Средний доход от труда одного узника составлял 1631 рейхсмарок с учетом стоимости его личных вещей, зубов и волос, но без учета полученного из него после сожжения пепла.

В марте-июле 1943 г. в Биркенау было построено 4 крематорных комплекса (со встроенными газовыми камерами). Созданные внутри 4 мини-лагеря к маю 1944 г. соединили железнодорожными путями. Один из них на лагерном жаргоне называли «Мехико». Всех прибывавших немедленно отправляли в замаскированные под душевые газовые камеры.

Весной и летом 1944 г. в Аушвиц-Биркенау ежедневно прибывали три-четыре поезда, привозившие по 3–3,5 тысячи человек. При мерно десятую часть отбирали на «работы», остальных немедленно отправляли в газовые камеры.

Из 1 миллиона 300 тысяч узников Аушвица дети и подростки не старше 18 лет составили около 234 тысяч. Из них – 220 тысяч еврейских детей, 11 тысяч цыганских; несколько тысяч белорусских, украинских, русских, польских. Только осенью 1943 г. в транспорте из Белоруссии было 907 детей и подростков.

Большинство еврейских детей уничтожалось сразу же после прибытия. В сентябре 1944 г. 12 200 детей из Каунаса были направлены в газовые камеры.

В начале октября 1944 г. в Аушвице было 2510 мальчиков и девочек. 10 января 1945 г. их оставалось 611.

Дневной рацион заключенного состоял из 300 г хлеба, 0,5 л черного кофе, 1 л брюквенного супа, нескольких граммов колбасы и маргарина. Все это составляло 1300–1700 калорий, тогда как для человека, занятого на работе средней трудности, необходимо не менее 3600 калорий. Пребывание в лагере в течение 3–6 месяцев приводило многих узников к полному физическому истощению и умственной деградации. Таких людей на лагерном жаргоне называли «мусульманами» или «доходягами».

Йозеф Менгеле с мая 1943 по январь 1945 года был одним из главных врачей Аушвица, где проводил бесчеловечные опыты над заключенными. Одной из задач Менгеле было «повышение плодовитости арийских женщин». Близнецы вызывали особый интерес «доктора Смерть»: три тысячи близнецов, попавших в Освенцим,

были подвергнуты экспериментам. Братьям и сестрам переливали кровь и пересаживали органы друг от друга. Опыты доктора Менге-ле пережили менее 200 человек.

В лагере Аушвиц I существовали отдельные блоки, служившие для различных целей. В блоке № 11 производились наказания для нарушителей правил лагеря. Людей по 4 человека помещали в так называемые «стоячие камеры» размером 90×90 см, где им приходилось стоять всю ночь. Более жёсткие меры подразумевали медленные убийства: провинившихся либо сажали в герметичную камеру, где они умирали от нехватки кислорода, либо морили голодом до смерти. Между блоками 10 и 11 находился пыточный двор, где заключённых пытали и расстреливали. Стена, у которой производился расстрел, была реконструирована после окончания войны.

Из 15 200 советских военнопленных в живых осталось 2000 человек. Именно на них осенью 1941 г. впервые был опробован газ «Циклон-Б» как способ казни. Смертность уцелевших и поступивших позднее составляла 90 %. За первые 144 дня ведения журналов регистрации от голода и болезней умерло 8320 советских военнопленных (в среднем – 58 в день).

Летом 1944 г. крематории IV и V в Биркенау уже неправлялись с уничтожением тел погибших в газовых камерах; их тела сжигали во рвах за крематорием V. Доставленных в Биркенау из европейских стран мирных жителей еврейской национальности было так много, что обреченные ожидали порой по 6–12 часов в лесной роще между крематорием III и крематориями IV, V своей очереди быть уничтоженными в газовых камерах.

Весной-осенью 1944 г., после оккупации Венгрии нацистами, в Аушвиц было депортировано 450 200 венгерских евреев. Их везли на уничтожение за сотни километров. Это происходило и после открытия второго фронта, когда нацисты испытывали острую нехватку вагонов для транспортировки раненых и боеприпасов.

Во второй половине января 1945 г. нацисты эвакуировали из Аушвица вглубь Германии 58 200 трудоспособных заключенных. Их гнали пешком сотни километров. Тысячи узников умерли или были расстреляны охранниками. В лагере оставались лишь

около 7500 слабых и больных заключенных, представители не менее 20 стран. Более 700 из них охрана расстреляла буквально накануне освобождения.

27 января 1945 г. советские войска вошли в лагерь Освенцим (Аушвиц). В его освобождении принимали участие войска 59-й и 60-й армий 1-го Украинского фронта под командованием Маршала Советского Союза И.С. Конева во взаимодействии с войсками 38-й армии 4-го Украинского фронта под командованием генерал-полковника И. Е. Петрова в ходе Висло-Одерской операции.

В частично уцелевших бараках-складах освободители обнаружили 1 285 245 мужских и дамских костюмов, 43 255 пар мужской и женской обуви, 13 294 ковра, огромное количество зубных щёток и кисточек для бритья, а также другие мелкие предметы домашнего обихода.

Согласно документам, опубликованным на сайте Министерства обороны РФ, в освобождении Аушвица (Освенцима) особо отличились войска 60-й армии Первого Украинского фронта: 100-я Львовская стрелковая дивизия (командир генерал-майор Ф. М. Красавин), 107-я Кременецкая стрелковая дивизия (командир полковник В. Я. Петренко), 322-я Житомирская стрелковая дивизия (командир генерал-майор П. И. Зубов), 148-я Черниговская стрелковая дивизия (командир полковник М. И. Гольцов), а также 286-я Ленинградская стрелковая дивизия 59-й армии (командир генерал-майор М. Д. Гришин).

Эти дивизии были сформированы в 1941–1942 гг. на территории нескольких областей Российской Федерации, откуда и были призваны те, кто вошел в первый состав этих дивизий. В 1941 г. на территории Вологодской области была сформирована 286-я стрелковая дивизия, а в 1942 г. – 100-я стрелковая дивизия, которые в составе 1-го Украинского фронта принимали участие в освобождении концлагеря Аушвиц и его филиалов. Три другие дивизии были сформированы: в г. Энгельс (Саратовская обл.) – 148-я дивизия; в г. Тамбове – 107-я дивизия; 322-я дивизия формировалась в Горьковской (ныне Нижегородской) области.

При планировании Висло-Одерской операции осенью 1944 г. задача освобождения Аушвица не ставилась. Хотя в советской прессе

после освобождения Майданека в июле 1944 г. упоминались узники другого лагеря смерти — Освенцима. Судя по донесениям начальника политотдела 60-й армии 1-го Украинского фронта в ГлавПУР, о существовании лагеря наши войска узнали лишь в середине 20-х чисел января 1945 г. Огромные костры, густой дым и запах горелого мяса, наряду с опросами местных жителей, свидетельствовали, что впереди — необычная фабрика смерти.

Висло-Одерская операция началась раньше срока. В ходе наступления командующий 60-й армией Павел Алексеевич Курочкин изменил направление главного удара 100-й стрелковой дивизии, направив его на Освенцим.

24–25 января 1945 г. были освобождены восточные филиалы Моновиц и Зарац; **26–27 января 1945 г.** — город Освенцим²; **26 января 1945 г.** — Бабице и Бжезинка³. **27 января 1945 г.** освобожден Аушвиц (Освенцим).

В тот же день ещё один филиал Аушвица — Явожно был освобожден бойцами 286-й Ленинградской стрелковой дивизии. 26 января части 107-й стрелковой дивизии освободили Моновиц.

Эсэсовцы и войска вермахта ожесточенно сопротивлялись. 231 советский солдат и офицер погибли в боях за лагерь и его филиалы. Один из участников освобождения лагеря, командир орудия, вспоминал: «Это был единственный бой, когда моя пушка не стреляла. Мы думали о жизни узников».

Специальная судебно-медицинская комиссия, исследовавшая после освобождения лагеря 2819 спасенных бывших заключенных, пришла к выводу о том, что 2189 из них заболели на почве недоедания, а 233 — больны туберкулезом легких.

Более 4500 узников в первые же часы и дни свободы получили медицинскую помощь. Один из них — немецкий еврей Отто Франк, отец знаменитой Анны Франк. В своем первом письме матери, датированным днем Красной Армии — 23 февраля 1945 г., Отто Франк писал о том, что его освободили и выходили русские.

² Центральный архив Министра обороны Российской Федерации (ЦАМО РФ). Ф. 417. Оп. 10564. Д. 1286. Л. 101–102; Д. 1253. Л. 29.

³ ЦАМО РФ. Ф. 1277. Оп. 1. Д. 80. Л. 6.

Среди освобожденных были всемирно известный впоследствии итальянский писатель Примо Леви, венгерский физиолог с мировым именем Геза Мансфельд и другие известные деятели науки и культуры.

В Справке о списочной численности и некомплекте стрелковых и кавалерийских дивизий 1-го Украинского фронта, участвовавших в освобождении Аушвица, по состоянию на 31 января 1945 г.⁴ говорится, что в 100-й стрелковой дивизии насчитывалось 5567 человек, в 107-й стрелковой дивизии – 4081, в 322-й стрелковой дивизии – 4689, в 148-й стрелковой дивизии – 5180, в 286-й стрелковой дивизии – 4797.

Изучая наградные листы, боевые донесения, журналы боевых действий, мемуары и воспоминания мы можем сделать вывод, что за освобождение лагеря смерти героически сражались и погибали представители разных национальностей. Среди освободителей – представители многих народов бывшего СССР и современной России. В Списочном составе 60-й армии Первого Украинского фронта⁵ перечислено 39 национальностей (фактически их указано не менее 43-х). Больше всего было русских – 42 298 и украинцев – 38 241 человек. Но рука об руку с ними воевали: белорусы – 1210, татары – 1088, евреи – 1073, казахи – 981, узбеки – 838, грузины – 555, армяне – 546, поляки – 439, мордвины – 393, чуваши – 379, азербайджанцы – 304, таджики – 178, башкиры – 172, туркмены – 139, киргизы – 126, молдаване – 106, удмурты – 100, марийцы – 97, осетины – 80, карелы – 59, народности Дагестана – 55, буряты – 49, коми – 46, кабардинцы и балкарцы – 31, чехи и словаки – 29,

⁴ Справка о списочной численности и некомплекте стрелковых и кавалерийских дивизий Первого Украинского фронта, по состоянию на 31 января 1945 года // Освобождение Польши. Цена победы. [Электронный ресурс]: режим доступа: <http://poland1944.mil.ru> (дата обращения: 14.09.2017).

⁵ Донесение о списочной численности военнослужащих по социально-демографическим признакам 60 армии 1-го Украинского фронта по состоянию на 1 января 1945 года. Подлинник. Машинопись // Министерство обороны Российской Федерации. [Электронный ресурс]: режим доступа: http://mil.ru/winner_may/parad/his_docs/more.htm?id=20186@cmsPhotoGallery (дата обращения: 14.09.2017).

греки — 25, латыши и литовцы — 12, эстонцы — 11, калмыки — 11, финны — 8, коми-пермяки — 7, болгары — 7, китайцы — 7, чеченцы и ингуши — 5, югослав — 1. Отметим, что среди освободителей были и представители репрессированных народов. Некоторые из них (например, крымские татары) в документе не указаны.

В результате поисковой деятельности удалось установить, что командир 100-й Львовской стрелковой дивизии генерал-майор Ф. М. Красавин на момент освобождения лагеря имел судимость по приговору военного трибунала от 27 августа 1939 года. Он, переживший ГУЛАГ и освобожденный из-под стражи только из-за нехватки командного состава, имел возможность сравнить свое пребывание в лагере с тем, что увидел в Аушвице. Воспоминаний об этом не оставил, так как умер через три года после окончания войны, а реабилитирован Военной коллегией Верховного суда Союза ССР спустя 20 лет после смерти, в 1968 г.

В первой атаке по освобождению Освенцима погиб командир 472-го стрелкового полка еврей Безпрозванный Семен Львович. К началу войны ему было 42 года. До войны работал директором знаменитого впоследствии Большого Драматического театра в Ленинграде. В 1942–1943 гг. служил в Ленинградском штабе партизанского движения, был заброшен в партизанский отряд, участвовал в прорыве блокады Ленинграда. В 1943 г. после окончания командных курсов «Выстрел» назначен заместителем командира 454-го полка 100-й стрелковой дивизии, а в конце 1944 г. — командиром 472-го полка этой же дивизии. После его гибели 26 января 1945 года командование полком временно принимает начальник штаба Дегтярёв Иосиф Ануфриевич, уроженец Томской области, семья которого была раскулачена и сослана в Сибирь.

В наградном листе читаем: «Когда командир полка гв. подполковник Безпрозванный был убит, то майор Дегтярев принял на себя командование полком и не ослабил развитого успеха, который был направлен на м. Осьвенцим. Майор Дегтярев также умело действовал, проявлял при этом разумную инициативу и маневренность частью, чем самым выполнил приказ командира дивизии и овладел местечком Осьвенцим. И развивая наступление на населенные пункты Бабице и Бжезинка, которыми овладел в срок, установленный

приказом командира дивизии»⁶. После войны Иосиф Ануфриевич служил в рядах Советской Армии, преподавал в Академии, совместно с генерал-полковником Магомедом Танкаевым (аварцем по национальности), бывшим командиром 460-го стрелкового полка 100-й стрелковой дивизии, выпустил книгу «Шли с боями», а с полковым врачом грузином Отари Амаглобели — военно-исторический очерк об освобождении узников Освенцима.

На штурм лагеря вместе с передовыми частями шли врачи, что было исключением из правил. В воспоминаниях Отари Николаевича Амаглобели читаем: «Конечно, мы слышали об Освенциме, разговоры были... Трудность в чем — ни артиллерия, ни самолеты помочь не могли: узники же. А сопротивлялись эсэсовцы до последнего... До фронта я ни одного покойника не видел, потом насмотрелся. Но в Освенциме — хуже, чем покойники. Это были не люди, только что двигались... Мы три дня стояли в лагере, не только медики, все наши солдаты ухаживали, простили резали на бинты, кормили-поили»⁷.

Роль медиков в спасении узников Аушвица (Освенцима) — это еще одно направление поисковой работы. Медицинский персонал, находившийся в составе 100-й стрелковой дивизии, не мог долго оставаться в лагере, впереди были новые сражения, в их помощи нуждались раненые бойцы. На помощь пришли врачи Терапевтического подвижного полевого госпиталя № 2692 III Прибалтийского фронта, имевшие опыт лечения больных дистрофией блокадников Ленинграда.

Лечебным учреждением, развернутым на территории освобожденного концлагеря, руководила Маргарита Жилинская, которая в 1941–1944 гг. была начальником медицинского отделения полевого подвижного госпиталя № 737, действовавшего в Ленинграде и Ленинградской области. В годы блокады врачи занимались научным изучением дистрофии, что позволило разработать

⁶ Наградной лист // Память народа. [Электронный ресурс]: режим доступа: https://pamyat-naroda.ru/heroes/podvig-chelovek_nagrazhdenie41087886/ (дата обращения: 14.09.2017).

⁷ Мой лагерный № 20456. Дополнение Отари Николаевича Амаглобели // Роль женщин в Великой Отечественной войне. [Электронный ресурс]: режим доступа: http://www.a-z.ru/women_cd2/12/2/i80_144.htm (дата обращения: 14.09.2017).

практические рекомендации, с помощью которых лечение узников освобожденных концлагерей было успешным.

По данным Военно-медицинского музея в Санкт-Петербурге, «смертность среди пациентов подвижного госпиталя в Освенциме была, но невысокая. Большую часть освобожденных узников медикам удалось спасти, самых тяжелых переводили на долечивание в советский Армейский госпиталь для легкораненых, расположенный неподалеку»⁸.

Ее судьба так похожа на судьбы многих участников освобождения. Муж, военный, репрессирован в Ленинграде в 1937 г. После окончания войны, уйдя в запас, Маргарита Жилинская работала в Объединенной клинической психоневрологической больнице им. И. П. Павлова, защитила диссертацию на степень доктора медицинских наук.

О том, что увидели бойцы, освободив Освенцим, мы можем не только прочитать, но и увидеть, благодаря работе кинооператоров. Первыми, кто вошел в лагерь с камерой «КС», были Кенан Абдураимович Кутуб-заде и Николай Быков.

Быков, прошагавший всю войну, не смог снимать то, что предстало перед их взором. Кутуб-заде плакал, но снимал. Фильм «Лагерь смерти «Освенцим»», основным автором которого является К. Кутуб-заде, стал обвинительным документом против нацистов на Нюрнбергском процессе.

После войны крымский татарин Кутуб-заде жил и работал в Ростове-на-Дону, снимал документальное кино, воспитывал молодое поколение кинооператоров.

Среди журналистов, работавших в лагере, можно назвать Бориса Николаевича Полевого, корреспондента газеты «Правда», автора книг «Повесть о настоящем человеке» и «Доктор Вера» (прообразом которой стала врач Лидия Петровна Тихомирова, участвовавшая в освобождении Освенцима), и Сергея Константиновича Крушинского, корреспондента «Комсомольской правды».

⁸ Калинина Е. Узников Освенцима возвращала к жизни врачи, работавшие в блокадном Ленинграде // ТАСС. 2015. 27 янв. [Электронный ресурс]: режим доступа: <https://tass.ru/spb-news/1721369> (дата обращения: 14.09.2017).

В докладной записке начальнику политуправления 1-го Украинского фронта о лагере Освенцим от 31 января 1945 г. капитан С. Крушинский выражает беспокойство, что оставшиеся от 3 до 4 тысяч узников всех национальностей предоставлены сами себе, продовольственной помощи не получают, что лагеря не обследованы с точки зрения медицинской помощи. Особую тревогу у него вызывает то, что несколько томов списков заключенных находятся на руках у заключенных, а деловые бумаги валяются в помещении лагерной комендатуры⁹.

Для установления истины у нас есть возможность сравнить информацию, полученную из архивного документа, с воспоминаниями бывшего узника лагеря, освобожденного войсками Красной Армии, Примо Леви.

Итальянский еврей П. Леви оказался в Освенциме в феврале 1944 г., где провел в общей сложности 11 месяцев, работая в лаборатории на заводе в Моновице. После освобождения Примо Леви почти год добирался домой, о чем рассказал в книге «Передышка». О заключении в Аушвице он написал книгу «Человек ли это?».

В книге «Передышка» читаем: «Лазарет в Большом лагере только в одном смысле мог считаться больницей: он был переполнен больными (убегая, немцы оставили в Моновитце, Освенциме и Биркенау самых тяжелых, и русские всех их свезли сюда). Ни о каком лечении речи не было и быть не могло, потому что на огромное количество больных приходилось всего несколько десятков врачей (из тех же больных), лекарства и санитарные материалы полностью отсутствовали, а между тем из пяти тысяч по меньшей мере три четверти нуждались в лечении»¹⁰.

⁹ Докладная записка военного корреспондента газеты «Комсомольская правда» капитана С. Крушинского начальнику политуправления 1-го Украинского фронта о лагере Освенцим от 31 января 1945 года. Заверенная копия. Машинописный текст // Министерство обороны Российской Федерации. [Электронный ресурс]: режим доступа: http://mil.ru/winner_may/parad/his_docs/more.htm?id=20177@cmsPhotoGallery (дата обращения: 14.09.2017).

¹⁰ Леви П. Передышка // Электронная библиотека Литмир. [Электронный ресурс]: режим доступа: <https://www.litmir.me/br/?b=161081> (дата обращения: 14.09.2017).

Таким образом, сопоставив два источника, мы можем сделать вывод, что неразбериха военного времени сказалась на организации своевременной квалифицированной помощи освобожденным. На это понадобилось время и дополнительные люди, которые были направлены в Освенцим советским командованием.

Лучше всего о роли бойцов Красной Армии в освобождении Аушвица (Освенцима) может сказать его бывший узник. В 1985 г. француз Марсель Поль, президент Комитета бывших узников Освенцима, выступая на антифашистском митинге, произнес такие слова: «Тогда я был узником и, конечно, даже не предполагал, что существует какая-то сотая дивизия, и что именно она освободит нас. Но даже если бы она не имела никаких других заслуг, ничего другого не сделала бы в войну, кроме освобождения узников Освенцима-Бжезинки, одного этого было бы достаточно, чтобы имя этой дивизии вошло в историю Второй мировой войны»¹¹.

В июне 1946 г. в Освенциме был открыт Государственный музей Аушвиц-Биркенау (Освенцим-Бжезинка), который включен в список объектов мирового значения, находящихся под охраной ЮНЕСКО. С 1992 г. в городе Освенцим действует центр информации, где собраны материалы о концлагере и его идеологах. Здесь организуют многочисленные международные встречи, дискуссии, симпозиумы и богослужения. В музей лагеря смерти входят через запечатленные во многих документальных фильмах и на фотографиях ворота с печально известной надписью «Arbeit macht frei» («Труд делает свободным»). В январе 2014 г. в одном из бараков лагеря открылась российская экспозиция, которая рассказывает как об освобождении лагеря Красной Армией и лечении его узников, так и о Холокосте на территории СССР.

На территории Аушвица-Биркенау не раз находили удивительные артефакты. Так, было найдено 8 тайников с рукописями членов «зондеркоманды» — узников, работавших непосредственно в крематориях и обслуживавших конвойер смерти. Первая из рукописей, написанная по-французски, была найдена через несколько недель после освобождения лагеря. Последняя — в октябре 1980 г.:

¹¹ Амаглобели О.Н. Свобода пришла с востока. М., 1989. С. 5.

письмо родным на греческом. Остальные тексты написаны на идиш, с отдельными словами или фразами на других языках. Их прятали в немецкие котелки, фляги, банки для газа «Циклон Б». Эти удивительные тексты опубликованы в 2013 г. в книге П. Поляна «Записки из пепла».

Сохранились и несколько фото, тайно сделанных узниками из одного из крематориев в 1944 г.

Организация работы по проекту педагогов и учащихся

Приступая к работе над проектом, важно определить цель поиска (региональный аспект по месту призыва либо проживания после войны освободителей; конкретное воинское подразделение; представители определенной национальности или профессии) и форму презентации результата. От того, какой продукт желательно получить в ходе реализации проекта, будет зависеть содержание собранной информации и форма ее представления. Это может быть электронный каталог, созданный в учебном заведении сайт, электронная или бумажная картотека, «Книга Памяти» и т. д.

Далее рекомендуем руководителю проекта связаться с представителями Центра «Холокост» (center@holofond.ru (указав в теме письма «Освободители») или по тел.(495) 953-33-62). Ведь итоги работы будут размещены на сайте нашего проекта. Поэтому важно не только избежать дублирования, но и получить рекомендации по наиболее эффективному проведению поиска. Это особенно важно, если освободитель родился в одном, а проживал после войны в другом регионе России, либо в республиках бывшего СССР или даже за границей. Мы постараемся в этом случае найти партнеров из этих регионов (государств) для совместной поисковой работы.

Начинать работу по поиску освободителей Аушвица лучше всего с изучения мемуаров, газетных статей, книг, посвященных той или иной дивизии, принимавшей участие в освобождении концлагеря. Это позволить выявить и отразить в таблице все имена и фамилии, которые упоминаются в тексте (звания, должности, место проживания и работы до и/или после войны). Также необходимо

изучить приложения к данным рекомендациям и сайт проекта «Освободители», где могут быть помещены первичные сведения об интересующих вас освободителях.

Лишь затем рекомендуется начинать самостоятельный поиск в интернете, в обобщенных базах данных Министерства обороны РФ.

Очень важным является не только поиск информации об участниках освобождения Аушвица и документов, подтверждающих данный факт, но и сбор воспоминаний родственников о том, как сложилась послевоенная судьба освободителей, а также поиск их личных архивов.

Так, письма 1941–1945 гг. С. Л. Безпрозванного были найдены в музее истории Нарвской заставы в Санкт-Петербурге, куда их в свое время передали родственники, сын и невестка Безпрозванного.

Изучая личные архивы, удалось обнаружить интересные пересечения фронтовых судеб некоторых воинов-освободителей. Благодаря сотрудничеству с молодежной организацией «Память. Помощь. Поколения», собирающей и восстанавливющей имена евреев-жертв Холокоста, мы познакомились с личным архивом Иосифа Бенциановича Фридлянда, который передал в архив Центра «Холокост» его сын — московский врач Марк Иосифович Фридлянд.

И. Б. Фридлянд в январе 1945 г. был главным токсикологом 60-й армии, майором медслужбы. По его требованию в Аушвице были развернуты первые два терапевтических госпиталя для оказания помощи бывшим узникам. Сохранилось письмо от 7 февраля 1945 г., в котором Иосиф Бенцианович пишет об увиденном в лагере, а также фронтовой дневник и воспоминания. На одной из страниц дневника за апрель 1944 г. описана встреча с командиром 107-й стрелковой дивизии подполковником Василием Яковлевичем Петренко, будущим освободителем Аушвица.

Когда цели и задачи проекта определены, необходимо создать команду единомышленников, которые будут непосредственно заниматься его реализацией. Это могут быть как учителя, так и ученики, и их родители. Помимо вполне понятного интереса к своим

землякам, можно рекомендовать поиск судеб освободителей — представителей той профессии, которую планируют выбрать учащиеся (медики, журналисты, военные и др.), либо национальности (данные по ним приведены выше).

С целью отбора и мотивации участников проекта необходимо провести установочный семинар, в рамках которого проинформировать участников о роли Красной Армии в освобождении Аушвица и цели проекта, приуроченного к рекомендованному Календарем образовательных мероприятий 27 января — Международному дню памяти жертв Холокоста. После того, как определяются желающие заниматься поисковой работой, их необходимо научить искать информацию, в чем могут помочь работники архивов, члены поисковых отрядов и т.д.

На следующем этапе разрабатывается план и алгоритм работы по поиску освободителей Аушвица, распределяются обязанности между участниками поисковой группы.

Алгоритм работы по поиску информации о бойцах и командах — участниках освобождения Аушвица и их родственников

1	Создание рабочей группы учителей, готовых заниматься поисковой работой. Распределение обязанностей между членами группы.
2	Изучение художественной и документальной литературы, мемуаров, сайтов в сети Интернет о боевом пути и личном составе стрелковых дивизий, освобождавших Аушвиц.
3	Поиск информации о бойцах и командах стрелковых дивизий в местных архивах, музеях и библиотеках, где могут храниться личные фонды и записи воспоминаний освободителей; школьных музеях.
4	Поиск информации о бойцах и командах указанных выше стрелковых дивизий на сайте Центрального архива Минобороны РФ. Анализ наградных документов, журналов боевых действий. При необходимости — запросы о конкретных бойцах и командах по адресу, указанному на сайте архива.
5	Поиск информации о бойцах и командах стрелковых дивизий в областных архивах новейшей политической истории.
6	Поиск информации о бойцах и командах стрелковых дивизий в Военных комиссариатах регионов, откуда были призваны или куда были демобилизованы освободители.
7	Поиск информации о бойцах и командах стрелковых дивизий на сайтах «Подвиг народа», «Память народа», «Обобщенный банк данных «Мемориал», «Бессмертный полк».

Освобождение Аушвица (Освенцима)...

8	Поиск родственников бойцов стрелковых дивизий в социальных сетях.
9	Поиск родственников бойцов стрелковых дивизий через Администрацию городов, поселковых поселений и т. д.
10	Создание на специализированном сайте единой базы данных об освободителях Аушвица.

Работа с интернет-ресурсами

В 2007 г. в глобальной информационной сети Интернет был открыт обобщенный компьютерный банк данных, содержащий информацию о защитниках Отечества, погибших и пропавших без вести в годы войны с нацизмом – **ОБД-Мемориал**.

На сайте <http://www.obd-memorial.ru/html/> размещены следующие документы:

- донесения о безвозвратных потерях, которые поступали непосредственно с мест боевых действий и составлялись на уровне отдельных батальонов, полков, дивизий, армий. В них, кроме фамилии, имени, отчества и воинского звания, указывались данные о году и месте рождения, дате и месте призыва на воинскую службу, подразделении, в котором проходил службу, должности, месте и причине выбытия, месте захоронения в случае смерти, месте жительства и имени родственника;
- книги госпиталей и медсанбатов, в которых фиксировались даты смерти и места захоронений;
- современные паспорта воинских захоронений с прилагаемыми списками захороненных;
- приказы об исключении офицеров из списков личного состава;
- карточки и списки на советских военнопленных, составленные в нацистских лагерях;
- анкеты и списки пропавших без вести бойцов, составленные после окончания войны в результате подворных опросов.

Можно скопировать из ОБД-Мемориал сведения о каждом из воинов дивизий, участвовавших в освобождении Аушвица. Для этого нужно:

- 1) Найти сайт ОБД-Мемориал, открыть «Расширенный поиск».

2) В полях поиска поставить «птичку» вначале только возле красной звездочки «В донесениях о безвозвратных потерях», а остальные «птички» убрать:

-  В донесениях о безвозвратных потерях
-  В документах госпиталей и медсанбатов
-  В документах, уточняющих потери
-  В поименных списках захоронений
-  В документах о военнопленных
-  В приказах об исключении из списков
-  В картотеках
-  В электронных Книгах Памяти
-  В печатных Книгах Памяти

3) В окошко поиска «Последнее место службы» поставить номер стрелковой дивизии (например, *100 сд*), а там, где «Дата выбытия», поставить, например *01.1945* и нажать команду «искать».

4) Над открывшимся списком есть надпись «Результатов на страницу» 20 — изменить на цифру 100.

5) Выделить (затемнить) весь список со всеми данными, нажать правую клавишу мышки и выбрать команду «копировать».

6) Открыть таблицу Excel, расширить 3, 4, 5 и 6 колонки и «вставить» то, что Вы скопировали.

7) Вернуться к списку в ОБД-Мемориал и, листая страницу за страницей (над списком есть указатель страниц), продолжить аналогичное копирование всего списка в таблицу Excel.

8) Когда скопируете все страницы со звездочкой, нажимаете команду «Расширенный поиск», убираете птичку от звездочки и ставите птичку к следующему полю памяти «В документах госпиталей и медсанбатов», нажимаете «Искать» (проделываете все аналогично п. 4–7 в ту же таблицу Excel).

9) Аналогичную работу проделываете с каждым полем поиска в отдельности, так как если поставить птички одновременно во все поля поиска, то получится в несколько раз меньше выборок

(фамилий) – объем программы выборки только 100 страниц по 100 фамилий.

9) Когда Вы закончите копировать все списки бойцов дивизии, у вас получится огромная таблица, в которой сразу будет виден год и дата выбытия, место призыва и т. д. С помощью фильтра выбираем бойцов, дата выбытия которых числится с 25 января 1945 г., то есть тех, кто погиб в боях за освобождение Освенцима.

10) Для удобства работы с таблицей фамилии нужно рассортировать по алфавиту. Для этого выделив (затемнив) всю таблицу, в команде «Сортировка» выбираете «Настраиваемая сортировка» и сортируете по фамилиям.

Примечание: В полученной таблице на одного человека может быть несколько разных документов. Не спешите их удалять, так как это поможет учесть все данные на искомого человека. Часто бывает, что в одном документе он числится «пропавшим без вести», в другом «погибшим», а в третьем « попал в плен, освобожден». Бывает, что совершенно разные люди имеют одинаковые фамилию, имя и отчество, но разные годы рождения или данные их родственников.

Сайт «Память народа» <https://pamyat-naroda.ru>

На сайте собраны документы о награждении, журналы боевых действий и т. д. Для того чтобы начать поиск, введите в строку поиска текст запроса и нажмите Enter, или щелкните мышью кнопку «Найти».

Поиск по персоналиям производится на главной странице и страницах раздела «Герои войны», поиск по боевым операциям, воинским частям и военачальникам – в разделе «Боевые операции», а поиск по воинским захоронениям – на страницах раздела «Воинские захоронения».

Поисковая система выдаст информацию о дате рождения, месте призыва, номер воинской части, дату поступления на службу, наименование награды. Нажимая на ссылку для перехода к наградным документам, можно уточнить описание подвига, дату и номер приказа о награждении.

Всю информацию, которая будет связана с интересующей нас темой, необходимо сохранить. С этой целью копируем адрес сайта в адресной строке и заносим его в таблицу.

На сайте «Бессмертный полк» информацию об участниках войны оставляют родственники или люди, хорошо знавшие ветерана. Можно обратиться к администратору сайта с просьбой о предоставлении контактной информации. Получив электронный адрес, написать письмо родственникам. Таким образом мы нашли внука генерала Красавина Ф.М. и получили от него фотографии военной поры.

Работа с карточкой (приложение № 5)

Годы жизни бойца можно найти в обобщенной базе данных «Память народа», «Подвиг народа» или ОБД-Мемориал, а также в наградных документах. Там же указывается и национальность, дата поступления на службу, звание и должность. Откуда боец был призван на службу, указывается в личной карточке.

Если найденный человек служил в январе 1945 г. в 59-й и 60-й армиях 1-го Украинского фронта или в 38-й армии 4-го Украинского фронта в составе 100-й Львовской стрелковой дивизии, 107-й Кременецкой стрелковой дивизии, 148-й Черниговской стрелковой дивизии, 286-й Ленинградской стрелковой дивизии, 322-й Житомирской стрелковой дивизии, то будем считать, что он принимал участие в освобождении Аушвица или его филиалов. В графу «Награды» заносим информацию только о тех орденах и медалях, которыми был награжден боец за освобождение лагеря.

Проиллюстрируем алгоритм поиска на двух конкретных примерах. Рассмотрим на примере биографии генерал-майора Федора Михайловича Красавина, командира 100-й стрелковой дивизии, освободившей узников Аушвица-2, алгоритм поиска информации о воине-освободителе.

1. Изучение документов, научной литературы и интернет-сайтов:

Из документов Министерства обороны РФ и литературы по теме известно, что на момент освобождения Аушвица, 27 января

1945 г., командиром 100-й дивизии 60-й Армии 1-го Украинского фронта был Ф. М. Красавин.

2. Поиск на сайте «Память народа»

Набрав в поисковой строке сайта «Память народа» фамилию, имя и отчество генерала, выходим на страницу, где размещены документы на людей с данной фамилией. Так как однофамильцы встречаются довольно часто, обращаем внимание на место службы (оно указывается под фамилией) и звание.

Начиная с момента призыва в действующую армию (Красавин был призван в конце 1941 г., а командиром 100-й дивизии назначен 28 января 1944 г.) интересующий нас воин мог неоднократно менять место службы до момента освобождения лагеря. Из найденного списка выбираем наиболее нам подходящих людей по времени и месту службы (в случае с Красавиным это должен быть 1 Украинский фронт).

Поисковая система нам выдает документ о награждении Ф. М. Красавина орденом Александра Невского 07.04.1945 г. Открываем наградной лист, из которого берем следующую информацию:

Фамилия, имя и отчество – Красавин Федор Михайлович.

Звание – генерал-майор.

Должность – командир 100 стрелковой Львовской дивизии.

Представляется к Ордену Александра Невского.

Год рождения – 1896.

Национальность – русский.

Партийность – член ВКП(б) – 1944 г.

Участие в военных действиях – 1918–1921 гг. – Архангельский фронт.

С декабря 1941 по июль 1943 – Карельский фронт, и с января 1944 – 1-й Украинский фронт.

Указаны ранения и контузия в период Гражданской войны.

В Красной Армии с 15.06.1918 г.

Призван Нарвским РВК г. Петроград.

Далее перечислены предыдущие награды.

В тексте документа читаем:

«Генерал-майор Красавин командаeт 100 стрелковой Львовской дивизией с января месяца 1944 г. Под его командованием

в проведенных наступательных боях по освобождению Домбровского бассейна дивизия успешно выполняла поставленные боевые задачи.

За период наступательных операций дивизия с боями прошла более 140 километров. Освобождены сотни населенных пунктов при этом овладев городом Освенцим освободив до 7000 оставшихся пленников в полевых лагерях смерти».

Далее перечисляются трофеи.

Заканчивается документ такими словами: «За умелое руководство дивизией... Генерал-майор Красавин достоин награждения ОРДЕНОМ АЛЕКСАДРА НЕВСКОГО».

Подписан наградной лист 19 февраля 1945 г. командиром 106 стрелкового корпуса генерал-майором Ильиных П.Ф. Таким образом, факт участия 100-й стрелковой Львовской дивизии и лично Ф. М. Красавина в освобождении лагеря смерти подтвержден наградным документом. В нем указаны важные биографические сведения (дата и место рождения (Ярославская обл.), сведения о прохождении воинской службы и т.д.).

3. Поиск информации о судьбе освободителя до и после войны

Далее нас интересует судьба генерала до и после войны. Начинаем поиск. Используем для этого опубликованные воспоминания ветеранов, статьи в газетах и журналах, видеосюжеты, Интернет.

В результате поисков выясняем, что после окончания войны Ф. М. Красавин командовал военным гарнизоном в Казани, где и умер 7 февраля 1948 г. После этого приступаем к изучению публикаций казанских СМИ. Установлено, что о генерале много писал Евгений Панов, член-корреспондент Академии военно-исторических наук. На основе его публикаций и документов с сайта «Память народа» уточняем и составляем биографию командира. Но остаются вопросы, на которые не можем найти ответа, и продолжаем поиски в Интернете.

4. Поиск родных освободителя

На сайте «Бессмертный полк» находим публикацию о Федоре Михайловиче, оставленную его родственницей, женой внука. Обращаемся с просьбой к администратору сайта дать нам контакты автора публикации и направляем ей письмо с просьбой поделиться с нами информацией о Красавине Ф. М. и фотографиями.

Таким образом, мы узнали, что генерал — освободитель Аушвица сам был репрессирован по обвинению в покушении против Сталина. Приговором военного трибунала от 27 августа 1939 г. осужден. Только спустя 20 лет после смерти решением Военной коллегии Верховного суда Союза ССР 20 сентября 1968 г. Федор Михайлович был реабилитирован посмертно.

Родственники выслали нам справку о реабилитации, фотографии военного времени (часть из которых подписана рукой генерала).

Единственная дочь генерала Людмила Федоровна Красавина, в замужестве Горошкова, умерла, а ее сын (внук генерала) Андрей Вирович Горошков женат, живет в Старом Осколе.

С помощью регионального представителя Центра «Холокост» в г. Казани учителя русского языка и литературы Хакимовой Нины Николаевны найдена могила Красавина и памятник ему на Арском кладбище столицы Республики Татарстан. Учащиеся гимназии, в которой она работает, ухаживают за могилой.

Среди освободителей Аушвица особое место занимают медики, врачи и медперсонал, которые первыми оказали помощь узникам лагеря.

Капитан медицинской службы Тихомирова Лидия Петровна нами была найдена после прочтения книги П. Г. Костина и В. И. Михеева «От Вологды к Берлину», переизданной в Череповце в 1994 г.

В книге описан боевой путь 100-й стрелковой дивизии, сформированной в 1942 г. в Вологде и Вологодской области. Нас интересовал раздел, посвященный событиям января 1945 года, когда дивизия, воюя на территории Польши, приближалась к Освенциму.

Страницы книги, посвященные данному событию, мы читали с карандашом в руках, выписывая все фамилии, встречающиеся в тексте. Среди имен и фамилий была и Тихомирова Л. П.

С помощью документов, находящихся на сайте «Память народа», выяснили, что это капитан медицинской службы, 1904 года рождения, призванная Калининским ГВК (ныне город Тверь). Обнаружили, что Лидия Петровна была в плену до 1942 г., а потом служила в составе 100-й стрелковой дивизии.

В интернете нашли статью о докторе Vere, прообразом которой стала Лидия Петровна Тихомирова. Для нас это было совсем

неожиданное открытие. Оказывается, история жизни Л.П. Тихомировой в оккупированном Калинине, работа в госпитале и спасение раненых легла в основу книги Бориса Полевого «Доктор Вера». Постепенно сложилась биография реального врача, которого после освобождения города отправили в спецлагерь в Грязовецкий район Вологодской области. Этот период ее жизни еще требует своего изучения.

26.04.1942 г. Лидия Петровна была освобождена и уже в мае отправилась на фронт. В составе 100-й стрелковой дивизии она прошла всю войну, демобилизовавшись в августе 1945 г.

После войны работала в больницах города Калинин хирургом-травматологом. Воспитала трех девочек, дочерей погибшей во время войны сестры. В 1955 г. вернулся из Магадана муж, репрессированный в 1937 г. За свой многолетний и самоотверженный труд была удостоена звания Заслуженного врача РСФСР.

Последние свои годы Лидия Петровна Тихомирова прожила в семье внучки Елены Скрастынь, помогая ей расти детей. Скончалась Лидия Петровна в ночь на 1 апреля 1988 г., не дожив нескольких дней до своего 84-летия.

На сайте «Бессмертный полк» опубликована информация о Лидии Петровне Тихомировой ее внучкой Еленой Скрастынь, в семье которой хранится архив, фотографии военной поры, письма сослуживцев.

В Тверском государственном объединенном музее находится на хранении военный билет Лидии Петровны, оформлен посвященный ей стенд.

Программа внеурочной деятельности по теме «Освободители Аушвица»

Пояснительная записка

Сегодня, как никогда, растет нравственная потребность в осмыслении конкретных эпизодов Второй мировой войны, эпизодов, которые меняют отношение современников к войне в целом и её Великой Трагичности.

Все дальше и дальше уходит времяя, «опаленное войной», с каждым годом все меньшие и меньше живых участников Второй мировой войны. И еще меньше остается живых свидетелей геноцида еврейского народа — самих жертв, спасителей и освободителей.

На данный момент достаточно много источников, которые освещают тему жертв Холокоста и их спасителей. Но недостаточно исследована и систематизирована тема об освободителях узников нацистских лагерей, в частности, узников лагеря смерти Аушвиц. Нет глубокого анализа и обобщения информации о роли освободителей в адаптации освобожденных узников на новом этапе их жизни.

В общественном сознании мирового и российского общества лагерь Аушвиц является главным символом зла и ненависти нацистов к еврейскому народу, проявления крайней формы жестокости и человеконенавистничества.

Необходимость в разработке программы «Освобождение Аушвица» обусловлена такими аспектами: искажение и попытка пересмотра самой Второй мировой войны и её результатов, и в частности, роли советских войск в освобождении узников концентрационных лагерей и лагерей смерти; недостаточность освещения данной темы в учебных пособиях для учащихся общеобразовательных школ, и тем более, отсутствие материалов о конкретных освободителях Красной Армии и их роли в эпизодах наступательной операции в районе Освенцима.

Цель: организация поисковой работы и систематизация информационных материалов об освободителях узников лагеря смерти Аушвиц как непосредственных участниках и в то же время основных свидетелях геноцида на примере одного конкретного лагеря смерти.

Задачи:

1. Расширить и углубить исторические знания учащихся о Холокосте.
2. Организовать научно-исследовательскую и поисковую работу.
3. Формировать чувство сопричастности, сопереживания и гуманистических ценностей.
4. Формировать личностные качества и способность противостоять и противодействовать любым националистическим проявлениям в современном обществе.

Основная идея программы — привлечь учащихся к изучению истории Холокоста, что поможет им на уровне социального опыта осмыслить свой гражданский и личный долг перед погибшими в войне и ныне живущими.

Данный курс реализовывается в рамках организации внеурочной деятельности в общеобразовательной организации и предназначен для учащихся 10–11 классов. Курс рассчитан на 34 учебных занятия (1 час в неделю). Более половины занятий носит практико-ориентированный характер: 40 % аудиторных занятия и 60 % внеаудиторных.

Содержание программы моделируется на основе современных педагогических подходов, среди которых для концепции программы особенно значимы следующие: поисковый и системно-деятельностный подход.

В основе занятий лежит сочетание традиционных и активных форм обучения, а также самостоятельного освоения учащимися учебного материала, разработка и выполнение проектных работ по темам курса и т. д.

Работа по данному курсу подразумевает выполнение учащимися мини-проектов по проблематике Холокоста, в частности, освобождение Аушвица. Промежуточный контроль выражается в проведении собеседования теоретического и практического характера, в ходе которого анализируется степень сформированности метапредметных результатов.

Контроль знаний и умений будет осуществляться через презентацию индивидуальных или коллективных творческих проектов и оцениваться в режиме «зачет-незачет».

Программа ориентирована на укрепление межпредметных связей с такими дисциплинами, как история, обществознание, география, литература, информатика. А также на развитие внешних связей с местными, региональными и федеральными архивами, музеями, общественными организациями и т. д.

Программа помогает в формировании таких общепредметных и предметно-ориентированных учебных компетенций учащихся, как:

— историко-познавательная компетентность (включает в себя владение элементами исторического анализа, навыки исторического мышления);

- ценностно-мировоззренческая компетентность (представление о системах ценностей разных народов, умение определять и обосновывать свое отношение к этим ценностям);
- социально-коммуникативная компетентность (позитивные установки и навыки общения в поликультурном, полиэтническом и многоконфессиональном обществе);
- информационная компетентность (владение умениями и навыками работы с источниками исторической и современной информации (извлечение, систематизация, переработка исторической информации).

В результате освоения предметного содержания предлагаемого курса у учащихся предполагается формирование универсальных учебных действий (познавательных, регулятивных, коммуникативных), позволяющих достигать предметных, метапредметных и личностных результатов.

Познавательные: в предлагаемом курсе изучаемые факты становятся основой формирования умений выделять признаки и свойства объектов.

У учащихся формируются:

- умение определять причинно-следственные связи и использовать их для анализа;
- умение самостоятельно осуществлять отбор критериев для сравнения, сопоставления, оценки и классификации объектов.

Учащиеся овладевают элементарными приёмами исследовательской деятельности, учатся создавать собственные модели объектов, процессов и явлений, проекты как результат исследовательской деятельности, в т. ч. с использованием информационных технологий.

Регулятивные: в процессе изучения предмета учащиеся овладевают:

- навыками самостоятельно и осознанно организовывать свою познавательную деятельность в соответствии с заданной целью;
- умением самостоятельно создавать алгоритм познавательной деятельности для решения творческих и поисковых задач.

Предметные и метапредметные: в процессе изучения курса у учащихся формируются:

- умение организовать взаимосвязь своих знаний и упорядочить их;
- умение получать информацию из разных источников;
- способность использовать разнообразные методы и формы практических и творческих работ.

Коммуникативные: в процессе изучения истории формируются речевые умения:

- владение монологической и диалогической речью;
- умение развёрнуто обосновывать и аргументировать суждения;
- умение свободно работать с текстом разных стилей;
- способность понимать точку зрения собеседника и признавать право на иное мнение.

Тематическое планирование

Теория – 10 часов.

Практика – 20 часов.

Итоговое занятие – 4 часа – презентация исследовательских проектов учащихся на научно-практической конференции.

Количество – 34 часа.

№ темы	Теория	Практика
1	Вводное занятие. Вторая мировая война, оккупационный режим нацистской Германии. План «Ост».	<ul style="list-style-type: none">– Онлайн-экскурсия в музей Аушвиц.– Работа с видеофрагментами, работа с картой.
2	Алгоритм работы с историческим документом, обзор исторической литературы по темам «Освободители Аушвица» и «Холокост», обзор электронных ресурсов.	<ul style="list-style-type: none">– Обучение работе с письменными, литературными источниками.– Обучение работе с электронными базами данных.– Терминология, глоссарий.– Этапы работы над проектом, исследованием.– Мотивационный выбор через осмысление изучаемой темы.
3	Аушвиц – место массового истребления людей.	Просмотр фрагмента фильма «Пианист». Обсуждение. Работа с рассекреченными документами.

Освобождение Аушвица (Освенцима)...

4	Категории заключенных. Условия жизни, быт, содержание, принудительный труд заключенных.	Работа со статистическими данными, с воспоминаниями узников.
5	Освобождение Аушвица.	Выступления детей с устными сообщениями об освобождении.
6	Культура памяти. Аушвиц и послевоенная история. • Литература • Музыка • Изобразительное искусство • Кинематограф • Мемориалы и музеи	Работа с интернет-ресурсами. Виртуальные экскурсии, просмотр фильмов. Обсуждение и отбор материала для итогового мероприятия.
7	Итоговое мероприятие 1. Конференция по теме «Освободители Аушвица» Стендовые доклады Научно-исследовательские работы (выступления) 2. Творческие проекты Выставка (книг, презентаций, рисунков и др.)	

Источники:

1. *Перечень документов из архива Министерства обороны РФ:*
 - Донесение о списочной численности военнослужащих по социальному-демографическим признакам 60-й армии 1-го Украинского фронта на 01.01.1945 г.
 - Докладная записка от 31.01.1945 г. капитана С. Крушинского, военного корреспондента газеты «Комсомольская правда».
 - Информационный бюллетень №389 от 09.03.1945 г. Полит управления Управления Первого Украинского фронта о немецком лагере Освенцим.
 - Интервью главы МИДа Польши «польскому радио» 21.01.2015 г..
2. *Воспоминания бывших узников и освободителей Аушвиц-Биркенау:*
 - Примо Леви, итальянского писателя: «Человек ли это», 1947; «Передышка», 1957;
 - Воспоминания Адама Куриловича, председателя профсоюза железнодорожников Польши;
 - Воспоминания Гезы Мансфельда, профессора из Венгрии;
 - Произведения живописи, музыки, кинематографа и т. д.

Алгоритм поиска судеб узников Аушвица и его освободителей

Освободители

Журнал боевых действий 472-го стрелкового полка — установление фамилий.

Поиск по базе данных «Память народа» — установление полных персональных данных.

Поиск в открытых источниках (в сети Интернет + базы данных «Бессмертный полк», «Мой полк» и других региональных базах) дополнительных сведений о судьбах.

ИТОГ: краткая биография освободителя + дополнительные источники (статьи, фото, другие материалы).

Освобожденные

Установление имен спасенных на основе выявленных ранее источников об освободителях (воспоминания, документы).

Установление судеб на основе данных сети Интернет.

Итог работы:

1. Список освободителей.
2. Список освобожденных.
3. Список новых источников.

Поиск и использование литературы для установления судеб узников Аушвица и его освободителей

Разделение списка: «Общие работы» и «Специальные».

Для поиска общей информации:

1. Использование интернет-ресурсов, преимущественно: Википедия (сравнение содержания одной статьи на разных языках), использование разных поисковых систем.
2. Отбор по ключевым словам: «Аушвиц» (Auschwitz), освободители (liberators), выжившие (survivors), узники (prisoners), по названиям боевых частей, дивизий и т. п.
3. Использование фонда региональных библиотек + консультирование с сотрудниками.

Для поиска специальной литературы:

1. Использование веб-ресурсов организаций, связанных с темой: музей Холокоста в Вашингтоне, музей Аушвиц-Биркенау, «Яд Вашем» и другие.
2. Использование онлайн переводчиков для работы с многоязычными порталами.

Установление судеб освободителей посредством литературы:

1. Мемуарная литература.
2. Личная переписка.
3. Интервью/опросы участников событий.
4. Сообщение СМИ (на разных языках), особенно приуроченные к памятным датам.

Заключение

Итогом проекта станет пополнение недавно созданного специализированного сайта «Освободители Аушвица» (www.osvoboditeli.com), на котором размещена информация о воинах-освободителях (документы, фото, воспоминания ветеранов и их родных, архивные документы). В базе данных есть информация о 200 воинах-освободителях, медиках и журналистах, представителей более 20 национальностей из 59 регионов РФ.

Очень надеемся, что в ходе продолжения проекта удастся воссоздать максимально полную базу данных об освободителях Аушвица и спасенных ими узниках.

Очень важно представить результаты проекта на общешкольных, городских, областных (краевых, республиканских) мероприятиях, конкурсах и олимпиадах, а также представить выявленные судьбы освободителей и документы о них на мемориальном мероприятии, посвященном Международному дню памяти жертв Холокоста. Присланная нам информация об этом будет размещена на сайтах Центра «Холокост» и проекта «Освободители».

Перечень освободителей по регионам Российской Федерации

Приложение 1

№ п/п	Субъект РФ	Ф.И.О. освободителя	Краткая биография	Примечания
1	Республика Адыгея			
2	Республика Алтай			
3	Республика Башкортостан	Крушинский Сергей Константинович (1909–1959)	Журналист «Комсомольской правды», одним из первых написал об Аушвице, начиная свою профессиональную деятельность в г. Белебей и Уфа.	См. Оренбургская область
4	Республика Бурятия	Зайнитдинов Мануер Ганиатулич (1920–?)	Младший лейтенант, командир взвода минометной роты 1 стрелкового батальона 994 сп 286 сд. Филиал Аушвиц III Моновиль, Кончлагерь в Явожко. Призыван Стерлитамакский район, Башкирская АССР.	
5	Республика Дагестан	Сахьянов Владимира Афанаасьевич (1918–1992)	Заместитель командира по политчасти 460 сп 100 сд. Участвовал в освобождении Освенцима, Бабице, Бжезинки. Работал в Министерстве Бурятской АССР.	См. Иргутская область
6	Республика Ингушетия	Танкаев Магомед Танкаевич (1919–1998)	Подполковник, командир полка 460 сп 100 сд. Участвовал в освобождении Освенцимского лагеря, Бабице и Бжезинки.	Танкаев М. Т. Погиб с боями. Воспоминания генерала [о боевом пути 100-й Львовской стрелковой дивизии]. Махачкала : Даг. кн. изд-во, 1992. 134 с.

Освобождение Аушвица (Освенцима)...

7	Кабардино-Балкарская Республика	Двуреченский Николай Иванович (1924–1979)	Лейтенант, командир взвода 994 сп 286 сд. Филиал Аушвиц III Моновиц, концлагерь в Явожно. Герой Советского Союза. После войны жил в Нальчике, работал председателем областного совета туризма.
8	Республика Калмыкия	Кумухов Юзуп Исхакович (1924–?)	Ефрейтор, наводчик орудия батареи 76 мм пушек 994 сп 286 сд. Филиал Аушвиц III Моновиц, концлагерь в Явожно. Призван: Четемский район, Кабардино-Балкарская АССР.
9	Карачаево-Черкесская Республика	Бойко Владимир Степанович (1926–?)	994-й сп 286 сд. Филиал Аушвиц III Моновиц, концлагерь в Явожно. После войны был лектором обкома партии, занимал пост секретаря райкома по пропаганде. Последние годы жил в Черкесске.
10	Республика Карелия		
11	Республика Коми	Важенин Иван Михайлович (1909–?)	Старший лейтенант, командир транспортной роты 994 сп 286 сд. Филиал Аушвиц III Моновиц, концлагерь в Явожно. Призван: Железнодорожный район, Кomi АССР.
12	Республика Марий Эл		
13	Республика Мордовия	Сюняшкин Владимира Алексеевич (1925–?)	Сержант, командир отделения 5-й стрелковой роты 994 сп 286 сд. Филиал Аушвиц III Моновиц, концлагерь в Явожно. Призван: Перенштаденский район, Мордовская АССР.

№ п/п	Субъект РФ	Ф.И.О. освободителя	Краткая биография	Примечания
14	Республика Саха (Якутия)			См. Якутия
15	Республика Северная Осетия – Алания			
16	Республика Татарстан	Красавин Федор Михайлович (1896–1948)	Командир 100 сд, освободивший Биркенau. После войны – начальник Казанского гарнизона. Похоронен на Арском кладбище в Казани	См. также Белгородская обл., Ярославская обл.
17	Республика Тыва (Тыва)			
18	Удмуртская Республика	Лукоянов Михаил Кондратьевич (1914–?)	Рядовой 5 стрелковой роты 994 сп 286 сд. Фризил Аушвиц III Моновиц, концлагерь в Явожно. Призван: Нылгинский район, Удмуртская АССР.	
19	Республика Хакасия			
20	Чеченская Республика	Абазов Николай Аркальевич (1920–1992)	Майор, заместитель командира 460 сп построенной части 100 сд, призван из г. Грозный. После войны жил в Грозном, женат на медсестре санроты 100 сд Абазовой Анастасии Филипповне.	
21	Чувашская Республика	Кузнецов Михаил Михайлович (1923–1997)	Рядовой 9 стрелковой роты 3 батальона 994 сп 286 сд. Фризил Аушвиц III Моновиц, концлагерь в Явожно. Герой Советского Союза. Жил в Чебоксарах, работал электрослесарем-ремонтником на Чебоксарской ТЭЦ № 1 (ПК-5).	В Чебоксарах есть школа «Новоочебинская кадетский корпус-школа № 10 имени Героя Михаила Кузнецова». См. Кировская область.

Освобождение Аушвица (Освенцима)...

22	Автономная Республика Крым	Кутуб-заде (1906–1981)	Капитан, оператор фильма об освобождении Аушвица (1945 г.). В 1906–1932 гг. жил в Крыму, работал оператором на Ялтинской киностудии.	Родился в Константинополе. См. также Приморский край, Ростовская обл.
23	Алтайский край	Стенин Виктор Алексеевич (1923–?)	Пулеметчик 2 стрелковой роты 994 сп 286 сд, Филиал Аушвиц III Моновиц, концлагерь в Явожно. Призван. Джаланской район, Крымская АССР.	
24	Забайкальский край	Швец Николай Михайлович (1919–?)	Техник-лейтенант, техник оружейный мастерских боепитания 994 сп 286 сд. Филиал Аушвиц III Моновиц, концлагерь в Явожно. Призван. Колп-Агачский район, Оиротская АО, Алтайский край.	
25	Камчатский край	Горлов Асан Семенович (1916–?)	Младший сержант, командир отделения 8 стрелковой роты 994 сп 286 сд. Филиал Аушвиц III Моновиц, концлагерь в Явожно. Призван: Борзинский район, Читинская область.	
26	Краснодарский край	Бражник Николай Никифорович (1913–?)	Старший сержант, командир отделения роты автоматчиков 994 сп 286 сд. Филиал Аушвиц III Моновиц, концлагерь в Явожно. Призван: г. Гуансе, Краснодарского края.	Первым ворвался в лагерь Бжезинку и установил у входных ворот красный флаг (Костишин П. Г., Михеев В. И. От Вологды к Берлину. – Череповец, 1998.) См. Вологодская область.
27	Красноярский край	Лебедев Яков Нилович (1921–?)	Командир 1 стрелкового батальона 460 сп 100 сд, участвовал в освобождении Освенцима, Бжезинки, Бабице. После выхода на пенссию жил в Красноярском крае.	

№ п/п	Субъект РФ	Ф.И.О. освободителя	Краткая биография	Примечания
28	Пермский край	Гришин Михаил Данилович (1898–1982)	С 14.02.1944 – командир 286-й сд, которая участвовала в прорыве и снятии блокады Ленинграда, освобождении филиала Аушвица – Явожно. После войны работал в Перми.	См. Тульская область, Москва.
29	Приморский край	Кутуб-заде (1906–1981)	Капитан, оператор фильма об освобождении Аушвица (1945 г.). Сын Тимур Кутуб-заде (1948–2008 (?)), геолог, жил и работал во Владивостоке.	Родился в Константинополе. См. также Крым, Ростовская обл.
30	Ставропольский край	Масликов Степан Андреевич (1918–1993)	Старший лейтенант инженерной службы 4 Украинского фронта. Умер в феврале 1993 г. во Владивостоке, похоронен на Лесном кладбище.	После войны служил в Прикарпатском военном округе в звании «гвардии майор». См. Воронежская область.
31	Хабаровский край	Горипекин Иван Дмитриевич (1917–?)	Стрелок 2 стрелкового батальона 994 сп 286 сд. Филиал Аушвиц III Моновиль, концлагерь в Явожно. Призван: г. Ессентуки, Ставропольский край.	
32	Амурская область	Шумейко Андрей Иванович (1918–?)	Сержант, стрелок 3 пулеметной роты 994 сп 286 сд. Филиал Аушвиц III Моновиль, концлагерь в Явожно. Призван: г. Хабаровск, Хабаровский край.	
				Помощник командира взвода связи 248 артиллерийской бригады 730 артиллерийского полка 1 УкрФ. Родился в с. Зборино Курского района Курской области. Призвывался Караванским РВК Амурской области. После войны работал в с. Екатеринопавловка Амурской области директором заготовокторы, экспедитором ПМК-178.
				См. Курская область 1984 г. – звание «Почётный житель Екатеринославки».

Освобождение Аушвица (Освенцима)...

33	Архангельская область	Борисов Николай Александрович (1912–?)	Сержант, минометчик 2 минометной роты 994 сп 286 сд. Филиал Аушвиц II Моновиц, концлагерь в Явожно. Призван: Вельский р-н, Архангельская область.	Улица 100-й Львовской стрелковой дивизии в г. Архангельске
34	Астраханская область			
35	Белгородская область	Красавин Федор Михайлович (1896–1948)	Командир 100 сд, освободивший Биркенау. Родственники живут в г. Старый Оскол	См. также Татарстан, Ярославская обл.
36	Брянская область			
37	Владимирская область			
38	Волгоградская область	Лопшманов Павел Никифорович (1924–1998)	Лейтенант 60 А 1 Украинского фронта. После войны проходил службу в ЗГВ в Германии, Бобруйске, Белой Церкви, более 15 лет являлся военным комиссаром Октябрьского района Волгоградской области.	См. Оренбургская область Место призыва: Переволоцкий РВК, Чкаловская (Оренбургская) область, Переволоцкий район, с. Гребены
39	Вологодская область	Угрюмов Андрей Андреевич (1915–1996)	Старшина, топограф разведывательного отдела штаба 472 сп 100 сд, участвовавший в освобождении Аушвица. После войны: директор школы, заведующий РОНО, заместитель председателя районсполкома в Тарногском городке Вологодской области, Заслуженный учитель.	Автор книг: «Мы дошли до Берлина» (1982), «100-я Львовская стрелковая дивизия в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг.» (1982–1983 гг.), «Русские имена», «Кокшеньга», «Народный календарь», «Как дед Андрей на войну ходил» и др.

№ п/п	Субъект РФ	Ф.И.О. освободителя	Краткая биография	Примечания
39	Вологодская область	Лебедев Яков Нилович (1921–?)	Командир I стрелкового батальона 460 сп 100 сд, участвовал в освобождении Освенцима, Бжезинки, Баийце. Родился в Белозерске Вологодской области.	Первым ворвался в лагерь Бжезинку и установил у входных ворот красный флаг (Костин П.Г., Михеев В.И. От Волгоды к Берлину. Чертоповец, 1998.) См. Красноярский край.
40	Воронежская область	Тихомирова Лидия Петровна (1904–1988)	Родилась в г. Тверь. До войны работала в Калинине и Воронеже. Врач гостила 100 сд, прообраз героини повести и художественного фильма «Доктор Верса».	Улица 100-й стрелковой дивизии См. Тверская область
		Абазова Анастасия Филипповна (р.1923 г.)	Медсестра санитроты 100 сд, лейтенант медицинской службы. Родилась в г. Воронеж. После Грозного во время Чеченской войны жила в г. Воронеж.	См. Московская область
41	Ивановская область	Масликов Степан Андреевич (1918–1993)	Старший лейтенант инженерной службы 4 УкрФ. Родился в селе Радченское Воронежской области.	После войны служил в Прикарпатском военном округе в звании «гвардии майор». См. Приморский край.
		Двуреченский Николай Иванович (1924–1979)	Лейтенант, командир взвода 994 сп 286 сд. Филиал Аулбив III Монович, концлагерь в Явожно. Призван: Гризинский район Воронежской области. Герой Советского Союза.	См. Карабаево-Черкесская Республика
		Лапшин Павел Васильевич (1915–?)	Старшина медслужбы, санинструктор санвзвода 2 стрелкового батальона 994 сп 286 сд, Филиал Аулбив III Монович, концлагерь в Яв知识分子. Призван: Кольчутинский район, Ивановская область.	

Освобождение Аушвица (Освенцима)...

		Сахьянов Влади- мир Афанасьевич (1918–1992)	Заместитель командира по политчасти 460 сп 100 сд. Участвовал в освобождении Освенцима. Бабийе, Бжезинки. Родился в Иркутской области, в улусе Бутутуй Бо- ханского района.	См. Республика Бу- ратия
42	Иркутская область	Аверьянов Иван Лукич (1923–1987)	Старший сержант, командир отделения 4 стрелковой роты 994 сп 286 сд. Освобо- ждал форт Аушвиц III Моновиц, концла- геря в Явожно. Родился в Иркутской обла- сти. Полный кавалер Ордена Славы. После войны. Город Усолье-Сибирское Иркутской области. Работал дежурным на городском узле связи, сторожем стадиона «Химик».	См.: Кавалеры ордена Славы трех степеней, Краткий биографиче- ский словарь. М.: Во- енное изд-во, 2000.
43	Калинин- градская область			
44	Калужская область			
45	Кемеров- ская об- ласть			
46	Кировская область	Кузнецов Миха- ил Михайлович (1923–1997)		Жил в Чебоксарах, работал электросле- сарем-ремонтником на Чебоксарской ГЭЦ № 1 (ТПК-5). В Чебок- сарах есть школа «Но- вочебоксарский ка- детский корпус-школа № 10 имени Героя Ми- хaila Kузнецова». См. Чувашская рес- публика.

№ п/п	Субъект РФ	Ф.И.О. освободителя	Краткая биография	Примечания
47	Костром- ская об- ласть	Гусев Николай Фё- дорович (1918– 1945)	Командир батальона 1085-го стрелкового полка 322 сд 60 А 1-го Украинского фронта, майор, Герой Советского Союза.	Имя Героя Совет- ского Союза Гусева Н.Ф. присвоено улице и средней школе села Судай Чухломского района Костромской области. Перед школой установлен обелиск. Б.Н. Гусев. Военно- исторический журнал. 2005. №4. С. 70. См. Ярославская об- ласть
48	Курская об- ласть	Кучер Григорий Назарович (1925–?)	Младший лейтенант медслужбы, командир санитарного взвода 994 сп 286 сд. Филиал Аупшиц III Моновил, концлагерь в Явожно. Призван: Шадринский район, Курганская область.	Лейтенант, командир саперного взвода 994 сп 286 сд. Филиал Аупшиц III Моновил, концлагерь в Явожно. Призывался из Кур- ской области.
49	Курская об- ласть	Борисов Иван Ва- сильевич (1910–?)	Помощник командира взвода связи 248 ар- тиллерийской бригады 730 артиллерийского полка 1 Украинского фронта. Родился в с. Зо- рино Курского района Курской области.	См. Амурская область. 1984 г.— звание «По- чётный житель Екате- ринославки»
50	Ленинград- ская об- ласть	Ленинград- ская об- ласть		
51	Липецкая область			

Освобождение Аушвица (Освенцима)...

52	Магадан-ская об-ласть		
53	Московскаяобласть	Абазова АнастасияФилипповна(р.1923 г.)	Медсестра санпроты 100 сд, лейтенант медпомощи. Родилась в г. Воронеж. Живет в пос. Володарский, Ленинском районе Московской обл.
54	Мурман-ская об-ласть		
55	Нижего-родская об-ласть	Зубов Пётр Иванович(1901–1957)	С 18.07.1944 – командир 322 сд, которая формировалась в Горьковской области. Ди-визия участвовала в освобождении Аушвица. После войны – помоцник командующего Белорусским военным округом по воен-но-учебным заведениям. Герой Советского Союза. Похоронен в Риге.
56	Новгород-ская об-ласть	Самойлов ВикторАлександрович(1926–?)	Красноармеец, стрелок 4 роты 994 сп 286 сд. Филиал Аушвиц III Моновиц, концлагерь в Яворжно. Призван. Отличенский район, Новгородская область.
57	Новоси-бирская об-ласть	Голодухин Гу-рий Михайлович(1913–?)	Младший сержант, разведчик взвода пе-шой разведки роты 994 сп 286 сд. Филиал Аушвиц III Моновиц, концлагерь в Явожно. Призван. г. Новосибирск, Новосибирская область.

№ п/п	Субъект РФ	Ф.И.О. освободителя	Краткая биография	Примечания
58	Омская об- ласть	Карпов Иван Ми- хеевич (1900–?)	Красноармеец, стрелок 4 стрелковой роты 994 сп 286 сд. Филиал Аулиевиц III Монович, концлагерь в Явожно. Призван: Ишимский район, Омская область.	
59	Оренбург- ская об- ласть	Крушинский Сер- гей Константино- вич (1909–1959)	Журналист «Комсомольской правды», од- ним из первых написавший об Аулиевце, по- дился в с. Воскресенское Оренбургской обл.	См. Республика Баш- корсттан
60	Орловская область	Костин Степан Афанасьевич (1901–?)	Полковник, начальник полиграфии 100 сд, родился в с. Кулуну Матвеевской вол. Орен- бургской губ. С 1946 г. — начальник полити- ческого отдела Министерства Иностранных дел Таджикской ССР, депутат Верховного Совета Таджикской ССР первого созыва.	
61	Пензенская область	Лопинманов Па- вел Никифорович (1924–1998)	Лейтенант 60 А 1 УкрФ. Место призыва: Чкаловская (Оренбургская) область, Пере- волоцкий район, с. Гребенки.	См. Волгоградская область
62	Псковская область	Воробьев Семен Константинович (1914–?)	Ефрейтор, автоматчик роты автоматчиков 994 сп 286 сд. Филиал Аулиевиц III Монович, концлагерь в Явожно. Призван: Людинов- ский район, Орловская область.	
63	Ростовская область	Акчурин Аким Юсупович (1906–?)	Рядовой взвода снабжения 1 стрелкового батальона 994 сп 286 сд, участвовал в осво- бождении филиала Аулиевиц III Монович, концлагерь в Явожно. Родился и призвался в Пензенской области.	

Освобождение Аушвица (Освенцима)...

		Бондаренко Яков Тимофеевич (1916–?)	Старшина, санинструктор б стрелковой роты 994 сп 286 сд. Филиал Аушвиц III Моновиц, концлагерь в Явожно. Призывался из Ростовской области.
64	Рязанская область	Воронин Василий Сергеевич (1925–?)	Сержант, командир отделения 2 минометной роты 994 сп 286 сд. Филиал Аушвиц III Моновиц, концлагерь в Явожно. Призывал: Чернавский район, Рязанская область.
65	Самарская область	Зайченко Анатолий Антонович (1924–?)	Автоматчик роты автоматчиков 994 сп, 286 сд. Филиал Аушвиц III Моновиц, концлагерь в Явожно. Призывался: Чердаклинский район, Куйбышевская область.
66	Саратовская область	Плотников Василий Яковлевич (1920–?)	Старший техник-лейтенант, техник артиллерийский младший мастерских боепитания 994 сп 286 сд. Филиал Аушвиц III Моновиц, концлагерь в Явожно. Призывался: г. Саратов, Саратовская область.
67	Сахалинская область	Бойко Владислав Степанович (1926–?)	994 сп 286 сд. Филиал Аушвиц III Моновиц, концлагерь в Явожно. После войны был лектором обкома партии, занимал пост секретаря райкома по пропаганде. После войны служил в Германии и Польше. Женился на немецкой девушки Хельле Риттер, выдав ее за белоруску. Уехали на Северный Сахалин в поселок Ныпь.
68	Свердловская область	Барышников Степан Иванович (1919–?)	Лейтенант, командир взвода 4 стрелковой роты 994 сп 286 сд. Филиал Аушвиц III Моновиц, концлагерь в Явожно. Призывался из Алапаевского р-на Свердловской обл.
69	Смоленская область	Никифоров Павел Федорович (1914–?)	Минометчик 1 минометной роты 994 сп 286 сд. Филиал Аушвиц III Моновиц, концлагерь в Явожно. Призывал: Редилевичский район, Смоленская область.

№ п/п	Субъект РФ	Ф.И.О. освободителя	Краткая биография	Примечания
70	Тамбовская область	Петренко Василий Яковлевич (1912–2003)	С 15.06.1944 – командир 107 Кременецкой сд, участвовавшей в освобождении Аулиевца. Герой Советского Союза, генерал-лейтенант. После войны – начальник кафедры военного искусства Военной академии имени М.В. Фрунзе. Дивизия формировалась в Тамбовской области.	Автор воспоминаний «До и после Освенцима» (М, 2000). См. Москва.
71	Тверская область	Тихомирова Лидия Петровна (1904–1988)	Родилась в г. Тверь. До войны работала в Калинине (ныне Тверь). Врач госпиталя 100 сл., прообраз героини повести и художественного фильма «Доктор Бера». Родственники живут в Твери.	См. Воронежская обл. См. Воронежская обл.
72	Томская область	Полевой Борис Николаевич	Писатель, журналист газеты «Правда», написавший об Аулиевце.	
73	Тульская область	Брандт Леонтий Вениаминович	336 сл 60 А, старший сержант разведчик. Родился и живет в Томске.	alla.shevulkina@gmail.com; anzem@sibmail.com
74	Тюменская область	Черноголов Константин Анатольевич (1922–?)	Младший лейтенант, командир взвода роты 82 мм минометов 994 сп 286 сд. Филиал Аулиевца III Моновил, концлагерь в Явожино. Призван: Партизанский район, Томская область.	
		Гришин Михаил Данилович (1898–1982)	Родился в Тульской области. С 14.02.1944 – командир 286 сд, которая участвовала в прорыве и снятии блокады Ленинграда, освобождении филиала Аулиевца – Явожно.	См. Пермский край, Москва

Освобождение Аушвица (Освенцима)...

75	Ульяновская область	Семкин Николай Иванович (1918–?)	Младший сержант, стрелок 2 стрелковой роты 994 сп 286 сл. Филиал Аушвиц III Моновиль, концлагерь в Явожно. Призван: Барановский район, Ульяновская область.	После войны был ре-дактором кузнинской, затем чебаркульской газет. С 1956 г. на преподавательской работе в школе.
76	Челябинская область	Парфенов Николай Иванович (1912–?)	Командир стрелкового батальона 472 сп 100 сд, участвовал в освобождении Аушвица. Родился на территории нынешней Челябинской области.	Почетный донор СССР. Ответственный секретарь Ассоциации инвалидов Великой Отечественной войны Фрунзенского района г. Минска, член общественного объединения боевых подруг.
77	Ярославская область	Панасенко Серафима Ивановна (1924–?)	Младший лейтенант фельдшер мотострелкового батальона 67-й механизированной бригады 2-го УкрФ. Родилась на территории нынешней Челябинской области	Командир 100 сд, освободивший Биркенау. Родился: Ярославская область, Либимский р-н, д. Тимонино.
78	Москва	Гусев Николай Фёдорович (1918–1945)	Командир батальона 1085-го сп 322 сл 60 А1 УкрФ, майор, Герой Советского Союза, участвовал в освобождении Освенцима. Родился на территории нынешней Ярославской области.	Б. Н. Гусев. Военно-исторический журнал. 2005. № 4. С. 70. См. Костромская область
		Петренко Василий Яковлевич (1912–2003)	С 15.06.1944 – командир 107 Кременецкой сд, участвовавшей в освобождении Аушвица. Герой Советского Союза, генерал-лейтенант. После войны – начальник кафедры военного искусства Военной академии имени М.В. Фрунзе.	Автор воспоминаний «До и после Освенцима» М., 2000. См. Тамбовская обл.

№ п/п	Субъект РФ	Ф.И.О. освободителя	Краткая биография	Примечания
78	Москва	Гришин Михаил Данилович (1898– 1982)	С 14.02.1944 – командир 286 сд, которая участвовала в прорыве и снятии блокады Ленинграда, освобождении филиала Аушви- ца – Явожно. После войны работал в Перми и Москве.	См. Пермский край, Тульская область.
79	Санкт-Пе- тербург	Зубов Пётр Ивано- вич (1901–1957)	Кадровый военный. С 18.07.1944 – коман- дир 322 Житомирской сд, которая форми- ровалась в Горьковской области. Дивизия участвовала в освобождении Аушвица. Уча- ствовал в битве за Москву. Герой Советского Союза.	См. Нижегородская область.
80	Севасто- поль	Мартынушкин Иван Степанович (р.1923 г.)	Старший лейтенант, командир роты 1087 сп. 322 сд 60 А 1У крФ. После войны – предсе- датель Совета ветеранов 60 Армии.	Живёт в Москве 8-9104652636.
		Безпрозванный Семен Львович (1899–1945)	Гвардии подполковник, командир 472 сп 100 сд. Призван на фронт Ленинградским ГВК. 26 января 1945 г. уча- ствовал в освобождении Бабице, Бжезинки. Погиб при штурме г. Освенцим.	Портрет и описание гибели есть в Ос- венцимском музее. В 2000 году был по- смертно награжден Крестом за заслуги – одной из высших на- град Польши.
		Беляев Николай Александрович (1923–2004)	Сержант, начальник радиостанции, 286 сд 847 отдельная рота связи. Филиал Аушвиц III Моновиц, концлагерь в Явожно.	г. Ленинград профес- сор и заведующий кафедрой уголовного права ЛГУ; Заслужен- ный деятель науки РФ, Почетный про- фессор СПбГУ.

Освобождение Аушвица (Освенцима)...

81	Еврейская автономная область	Макаров Ананий Иванович (1913–?)	Красноармеец, заряжающий минометной роты 3 стрелкового батальона 994 сп 286 сд. Аушвиц III Моновил, концлагерь в Явожко. Призван: Ленинский район, Еврейская АО.
82	Ненецкий АО		
83	Ханты-Мансийский АО		
84	Чукотский АО		
85	Ямало-Ненецкий АО		

Л.А. Терушкин, С.А. Тиханкина, И.А. Альтман

Приложение 2

Перечень освободителей по национальностям

Освобождение Аушвица (Освенцима)...

6	Бурят	Сахляинов Владимира Фёдорович	Наградной лист https://pamyat-naroda.ru/heroes/podvig-chelovek/nagrazhdenie42983134/ Костин П.Г., Михеев В.И. От Вологды к Берлину. Череповец, 1998. С. 128.	г. Улан-Удэ, пр-т Победы, д. 10 — мемориальная доска
7	Грузин	Амоглобели Огтар Николаевич	Костин П.Г., Михеев В.И. От Вологды к Берлину. Череповец, 1998. С. 128.	Старший фельдшер санитарной роты 460 сп 100 сд. Кандидат медицинских наук, возглавлял Цхалтубский курортсовет профсоюзов в Грузии.
8	Еврей	Безпрозванный Семен Львович	Костин П.Г., Михеев В.И. От Вологды к Берлину. Череповец, 1998. С. 128.	Командир отделения пулеметной роты 1 стрелкового батальона 994 сп 286 сд. Филиал Аулович III Моновиц, концлагерь в Явожно.
9	Казах	Макулинов Умарган	«Память народа» https://pamyat-naroda.ru/heroes/podvig-chelovek-nagrazhdenie38946098/	Красноармеец, стрелок 6 стрелковой роты 994 сп 286 сд, Филиал Аулович III Моновиц, концлагерь в Явожно.
10	Коми	Можегов Яков Васильевич	«Память народа» https://pamyat-naroda.ru/heroes/podvig-chelovek-nagrazhdenie44380574/	Документы в крымско-татарском музее в Симферополе
11	Крымский татарин	Кутуб-Заде		
12	Латыш	Зубов Пётр Иванович		
13	Полячка	Жилинская Маргарита		

N п/п	Нацио- нальность	Ф.И.О. освободителя	Источники информации	Примечания
14	Русская	Абазова Анаста- сия Филипповна		Живет в пос. Володарский Ленин- ского района Московской обл.
15	Русский	Гришин Михаил Данилович		
16	Русский	Красавин Федор Михайлович	Костин П. Г., Михеев В. И. От Во- логды к Берлину. Череповец, 1998. С. 128.	
17	Русский	Мартынушкин Иван Степано- вич		Председатель совета ветеранов 60-й Армии, живет в Москве
18	Русская	Тихомирова Ли- дия Петровна	Костин П. Г., Михеев В. И. От Во- логды к Берлину. Череповец, 1998. С. 128.	
19	Татарин	Акчурин Аким Юсупович (1906 г.р.)	«Память народа» https://pamyat-naroda.ru/heroes/podvig-chelovek_nagrazhdenie4355331/	Красноармеец, взвода снабжения 1 стрелкового батальона 994 сп 286 сд. Освобождал филиал Аушвиц ПП Моновиц, концлагерь в Явожно.
20	Узбек	Аббасов Ашур Маматович (1925 г.р.)	«Память народа» https://pamyat-naroda.ru/heroes/podvig-chelovek_nagrazhdenie40473861/	Призван в Комсомольском р-не Самаркандинской обл., Узбекской ССР. Красноармеец, номер орудия батареи 76 мм пушек 994 сп 286 сд. Участвовал в освобождении Филила- ла Аушици ПП Моновиц, концлагеря в Явожно.
21	Украинец	Петренко Васи- лий Яковлевич	«До и после Освенцима». М., 2000.	

Приложение 3

Перечень профессий освободителей и освобожденных

Профессия	Ф. И.О. освободителя
Военачальники	Петренко Василий Яковлевич
	Танкаев Магомед Танкаевич
	Красавин Федор Михайлович
	Гришин Михаил Данилович
	Зубов Пётр Иванович
Врачи	Амоглобели Отар Николаевич
	Жилинская Маргарита
	Тихомирова Лидия Петровна
Медсестры	Абазова Анастасия Филипповна
	Каракосова Мария Александровна, медсестра эвако-транспортного взвода, медсестра эвакуационного отделения, медстатист в 246-м отдельном медико-санитарном батальоне 100 сд.
Журналисты	Крушинский Сергей Константинович
Операторы	Кутуб-заде Кенан Абдураимович
	Быков Николай
Педагоги	Угрюмов Андрей Андреевич
Писатели	Полевой Борис Николаевич
Спортсмены	
Юристы	Беляев Николай Александрович
Деятели культуры	Безпрозванный Семен Львович, руководитель Большого Драматического театра в Ленинграде
Госслужащие	Сахьянов
	Владимир Афанасьевич, Уполномоченный по делам религии при Совете министров ССР по Бурятской АССР.
Муниципальные служащие	Абазов Николай Аркадьевич

Приложение 4

Карточка освободителя

Дата рождения:

Место рождения:

Национальность:

Профессия (до и/или после войны):

Дата и место призыва (в годы ВОВ):

Воинское подразделение, должность, звание (на момент освобождения лагеря):

Наградные листы (да, нет — нужно подчеркнуть).

Дата и место смерти (место проживания в настоящее время):

Сведения о предоставивших информацию (ФИО, родственные отношения, либо профессия):

Где проживают родственники:

Источники информации (архивы, сайты, публикации):

Дополнительные сведения (кратко):

Награды:

Документы:

1. Наградной лист
2. Фотография

Приложение 5

**Документы и воспоминания об освобождении Аушвица,
его узниках и освободителях**

Прилагаемые документы позволяют воссоздать историю Аушвица глазами освободителей, журналистов и бежавших из лагеря узников.

Документы №№ 1–6 воспроизводятся на основе публикации в научно-информационном бюллетене «Холокост» (2006. № 2).

Документ № 7 — оригинал находится в ЦА МО РФ, приведен на основе электронной копии с сайта <http://poland1944.mil.ru/>.

Документ №8 – ЦАМО РФ. Ф. 998. Оп. 1. Д. 185. Документ 83/1.

Документ №9 – ЦА МО РФ. Ф. 236. Оп. 2727. Д. 33. Л. 314–315.

Документы №№ 10–15 – оригиналы находятся в архиве научно-просветительного центра «Холокост».

Документ № 1

Специальное сообщение Наркома государственной безопасности УССР С. Р. Савченко Заместителю наркома Государственной безопасности СССР Б. З. Коболову от 23 августа 1944 г.

СОВЕРШЕННО СЕКРЕТНО

ЗАМЕСТИТЕЛЮ НАРОДНОГО КОМИССАРА
ГОСУДАРСТВЕННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СССР –
КОМИССАРУ ГОСУДАРСТВЕННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ
2 РАНГА

тov. К О Б У Л О В У

г. Москва

**СПЕЦИАЛЬНОЕ СООБЩЕНИЕ
о лагере уничтожения «Б Е Р К Е Н А У»**

Руководитель оперативно-чекистской группы 4 Управления НКГБ УССР «ШТУРМ», действующей в районе г. Krakowa «ЛЬВОВСКИЙ» сообщил, что на территории Польши в 40 км. юго-восточнее г. Катовице, в лесу за г. Освенцим /Аушвиц/ расположен концентрационный лагерь «БЕРКЕНАУ».

Лагерь занимает 5 кв. километров и имеет 4 специальных печи для сжигания трупов.

При крематориях работают насильно мобилизованные в команду «Зондер» евреи, под руководством старшего шефа штаба СС фельдфебеля СС – *[одно слово неразборчиво – Сост. J.]*.

В 1941 году в «БЕРКЕНАУ» было заключено 12.000 советских военнопленных, которые впоследствии были замучены и истреблены, за исключением 50–60 человек, работавших на немцев. Советских военнопленных убивали палками или душили, а затем сжигали.

По состоянию на июнь месяц 1944 года, в лагере находилось до 80.000 гражданских лиц и военнопленных, различных национальностей, в том числе русские, поляки, чехи, французы, бельгийцы, цыгане, евреи.

Начиная с мая месяца 1944 года *[одно слово неразборчиво — Cост.]* приступили к массовому сжиганию венгерских евреев, уничтожая ежесуточно свыше 12 тысяч человек.

Так как кремационные печи такое количество жертв в сутки пропустить не могут, были вырыты 4 огромных ямы, где также сжигались люди.

Еврейские семьи вместе с имуществом в лагерь прибывают целыми эшелонами.

В лагере прибывающие сортируются, старики и дети содержатся отдельно от мужчин и женщин.

Прибывающих под видом посещения бани раздевают, выдают мыло и направляют в «банные отделения», где двери герметически закрываются, после чего, сверху, бросаются ампулы с неизвестной жидкостью, которые разбиваются и выделяют газ, в результате чего через пятьдесят минут, происходит *[одно слово неразборчиво — Cост.]* удушение.

После этого помещение вентилируется, трупы погружаются в вагонетки и поступают в кремационные печи. Перед сжиганием трупы осматриваются — выдергиваются золотые зубы, коронки и т.д.

Для того чтобы заглушить крики, в 200 метрах от кремационных печей, играет оркестр.

Из лагеря санитарным самолетом немцы ежедневно вывозят нарабленные ценности.

[...].

НАРОДНЫЙ КОМИССАР ГОСУДАРСТВЕННОЙ
БЕЗОПАСНОСТИ УССР — КОМИССАР
ГОСУДАРСТВЕННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ 3 РАНГА

/ С А В Ч Е Н К О /

«23» августа 1944 г.

гор. Киев

Документ № 2

Доклад бежавших из Аушвица советских военнопленных

А. С. Петко и В. Я. Пегова от 31 августа 1944 г.

СОВЕРШЕННО СЕКРЕТНО

Д О К Л А Д

ПЕТЬКО Анания Силовича, 1918 года рождения, уроженца с. Горбачево-Михайловка, Макеевского района, Сталинской области, украинца, образование — 7 классов, кандидата в члены ВКП/б/и

ПЕГОВА Владимира Яковлевича, 1919 года рождения, уроженца с. Разнекье, Воратынского района Горьковской области, русского, образование — 8 классов, члена ВЛКСМ — бежавших в ноябре месяце 1943 года из концлагеря «Аушвиц», расположенного в 3 км западнее города Освенцим /Польша/.

1. ОБЩИЕ СВЕДЕНИЯ О КОНЦЛАГЕРЕ «АУШВИЦ»

Концлагерь «Аушвиц» расположен в 3 км. западнее г. Освенцим на восточном берегу р. Висла. По внешнему виду лагерь напоминает военный городок с правильно расположенными деревянными бараками, окрашенными в зеленый цвет. ТERRитория густо застроенная бараками составляет, примерно, 2 x 3 км.

Вокруг лагеря, на расстоянии 3–4 метров друг от друга установлены железобетонные столбы высотой 4 метра. Между этими столбами с внешней и внутренней стороны — густая сетка колючей проволоки. Под проволочным заграждением имеется железобетонный фундамент глубиной 1,5 метра. По линии проволочного заграждения, через каждые 75–100 метров, расположены наблюдательные вышки высотой 20–25 метров. На каждой вышке имеется часовой, вооруженный винтовкой и пулеметом.

На столбах проволочного заграждения через один имеются электролампочки, которые освещают лагерь в ночное время.

Проволочное заграждение находится все время под током высокого напряжения — от 3 до 5 тысяч вольт.

Весь лагерь разделен на две части — мужской и женский. Мужская часть в свою очередь подразделяется на:

- а/ карантинное отделение;
- б/ для русских, поляков, немцев и др.;
- в/ для итальянцев и французов;
- г/ для чехов;
- д/ для цыган;
- е/ лазарет.

Карантинное отделение имеет 18 бараков, лазарет — 16 бараков. Остальные 4 отделения имеют по 40 бараков.

Женский лагерь состоит из двух отделений, в каждом отделении по 36 бараков. Дети всех возрастов находятся в женском лагере.

Половина женских бараков каменные, вмещающие *годна цифра неразборчиво — Сост. J.000* человек.

Деревянные бараки как мужские, так и женские однотипные и вмещают 700–800 человек каждый.

Между мужским и женским лагерями /расстояние между ними 50 метров/ проходит железная и шоссейная дороги, идущие от города Освенцим к крематориям, расположенным в 50 метрах от лагеря в западном направлении. Вокруг лагеря также проложена шоссейная дорога.

Лагерь «Аушвиц» существовал еще при польском государстве, но тогда там не было крематориев и содержались политзаключенные поляки. С приходом немцев в 1939 году лагерь был расширен и усовершенствован.

Начиная с 1940 года в этот лагерь поступают беспрерывно военнопленные и гражданское население со всех оккупированных немцами стран. В среднем в лагере «Аушвиц» содержится постоянно 150–200 тысяч человек.

Лагерь «Аушвиц» еще называется «лагерем смерти», так как туда попадают только те, которые предназначены для уничтожения. Из русских в этот лагерь попадают только те, которые имеют какие-либо провинности /неоднократные побеги, убийства и т. д./.

2. РЕЖИМ и ОХРАНА

Все поступающие в «лагерь смерти» сразу же раздеваются догола, сдают все свои личные вещи, а затем получают специальную лагерную одежду.

За исключением русских военнопленных, все обреченные имеют одинаковую форму одежды, состоящей из брюк и пиджака из грубого полотна полосатого цвета /полосы белые с черными или темно-синими/. Обувь состоит из деревянных колодок. Головной убор /фуражка/ из того же полотна, что и костюм.

Русские военнопленные носят красноармейскую форму, с красным крестом на гимнастерке /во всю спину/ и красными полосами на брюках возле лампасов, начерченных краской.

Администрации и охране лагеря предоставлены неограниченные права. Каждый может безо всякой на то причины убивать столько заключенных, сколько ему вздумается. Убивающий как можно больше поощряется администрацией. Охрана состоит только из СС и жандармерии. Каждый ходит с плеткой или палкой и по всякому малейшему поводу или даже безо всякой причины набрасывается на непонравившегося чем-либо ему и избивает до потери сознания или до смерти — как ему захочется.

В каждом отделении лагеря старшим начальником является т. н. рапортфюрер, в его подчинении находятся блокфюреры, которые следят за порядком в блоках /бараках/.

Каждую неделю, по пятницам, проводится отбор слабых для уничтожения. Для этого всех лагерников выстраивают, каждый раздевается донага, а проходящие офицеры СС дают указания, кого они считают нужным уничтожить и тех отводят в сторону. Отобранных для уничтожения помещают в отдельные бараки, несколько дней совершенно не кормят, а затем везут в крематорий и сжигают.

Побеги из лагеря совершенно невозможны, а таковые совершаются лишь тогда, когда люди находятся на работе за пределами лагеря. Если кто-либо из охраны обнаруживает побег хотя бы одного человека, поднимается тревога посредством мощной сирены. Тогда все работы приостанавливаются, люди выстраиваются в колонны и продолжают стоять на одном месте до тех пор, пока не закончатся поиски бежавших. Поиски продолжаются сутки, если за это время обнаружить бежавших все же не удается, тогда поиски прекращаются. В поисках принимают участие вся охрана и большое количество собак.

3. КРЕМАТОРИИ

В 50 метрах от лагеря «Аушвиц» расположены 4 крематория. В них производится удушение, а затем сожжение людей не только из данного лагеря, но и из ряда других лагерей, расположенных в прилегающих к Аушвицу районах. Сюда же поступают для сожжения заключенные из лагеря, находящегося в самом городе Освенцим.

Лагерь в гор. Освенцим представляет из себя крепость, в которой содержатся политические заключенные всех национальностей. Там проводятся самые страшные расправы гестаповцев над заключенными, которые в конечном счете попадают в крематорий.

По внешнему виду крематории напоминают фабрику или небольшой завод, обнесенный стеной с высокой трубой /20–25 метров/.

В подземной части крематория имеются два отделения: раздевалка и газовая. В надземной части помещается сам крематорий, т. е. печи, которые топятся коксом. Каждый крематорий имеет 5 печей, в каждой печи по 3 топки. В каждую топку одновременно закладывается 3–4 трупа. Продолжительность сгорания порции трупов после растопки длится от 5 до 10 минут, а в дальнейшем время сгорания сокращается. Крематории работают с полной нагрузкой круглые сутки и все же не успевают сжигать все трупы.

4. ПРОЦЕСС ОТРАВЛЕНИЯ И СОЖЖЕНИЯ

Партию обреченных на автомашинах привозят на территорию крематория, выстраивают в колонну и проводят осмотр — нет ли у кого золотых зубов или других ценностей. У кого обнаруживают золотые зубы или золото в других местах, те направляются в «хирургические кабинеты», где у них вырываются золотые зубы или какие-либо соединения.

После осмотра люди направляются в подземное помещение — раздевалку, напоминающую раздевалку в бане. Раздеввшись идут в следующее помещение — баню, где имеются краны и души, но воды там никогда не было. В этом помещении имеется 4 /четыре/ решетчатых колонны, выходящие на крышу здания. После того, как «баня» полностью наполняется людьми /стоя вплотную друг к другу/ двери герметически закрываются. В отверстия, имеющиеся вверху колонны, засыпается какое-то порошкообразное

вещество, которое выделяет отравляющий газ и люди начинают задыхаться. Процесс удушения длится 10–15 минут.

Затем трупы специальными вагонетками подаются в верхнее отделение и сжигаются.

Ежедневно к крематориям прибывают несколько эшелонов с людьми, минуя лагерь. Крематории не успевают сжигать всех трупов, убитых газом, и поэтому возле крематориев оборудованы специальные ямы, в которых производится сожжение, как на костре.

Обслуживающий персонал крематориев состоит исключительно из евреев и меняется через каждый месяц. Предыдущий обслуживающий персонал также сжигается.

Удушение и сожжение проводится совместно мужчин, женщин и детей.

Бывали случаи, когда грудные дети после газования оставались живы, тогда они добивались эсесовцами палками или просто об стену. Во время работы крематориев из труб выходит пламя высотой до 15 метров. Трупный запах распространяется за много километров от этого страшного места.

После побега, уже далеко от лагеря, мы слышали от населения, что немцы писали в газетах о том, что в районе Освенцим выстроено четыре кирпичных завода.

В 1943 году, в одном из крематориев произошел следующий случай: одна девушка американская еврейка, набросилась на рапортфютера ШИЛЛИНГЕР, выбила у него из рук пистолет, а затем из этого пистолета застрелила его, его помощника и одного эсесовца ранила.

Все, что касается устройства крематориев, процесса отравления и сожжения заключенных, нам стало известно частью из личных наблюдений, а частью из рассказов обслуживающего персонала крематориев, который хотя и жил в отдельных бараках, но все же их рассказы об устройстве крематориев и процессе умерщвления и сжигания людей были известны всем заключенным, находящимся в лагере «Аушвиц».

Что касается самого факта существования крематориев, то это не является секретом для заключенных, так как мимо них можно проходить на расстоянии 10–15 метров. Мы лично видели, проходя на близком расстоянии, когда двери крематория были открыты, что возле печей на вагонетках навалены кучи трупов.

Кроме того, два крематория достраивались осенью 1943 г., когда мы находились уже в этом лагере. Строительство производили русские военнопленные, которые жили вместе с нами в одном бараке. Несколько раз мы сами бывали внутри еще недостроенных крематориев и наблюдали их внутреннее устройство.

5. О НОВОМ ЛАГЕРЕ

Еще с лета 1941 года началось строительство нового лагеря, примерно такого же масштаба, как и тот, в котором мы находились, т. е. «Аушвиц».

Территория нового лагеря прилегала к северной части лагеря «Аушвиц» и разделялась только шоссейной дорогой.

Строительство проводилось силами заключенных, находящихся в лагере «Аушвиц».

Кроме того, по рассказам заключенных прибывших из других лагерей, на расстоянии 20–30 км. от лагеря «Аушвиц» имеется целый ряд небольших концлагерей, из которых также привозят людей для сжигания.

6. О НЕКОТОРЫХ ИЗВЕСТНЫХ НАМ КОМАНДИРАХ РККА и др. ЛИЦАХ, СОДЕРЖАЩИХСЯ В КОНЦЛАГЕРЕ «АУШВИЦ»

Из генеральского состава Красной Армии в лагере «Аушвиц», насколько нам известно, никого не было. Был ли кто-либо из генералов РККА сожжен в крематории, нам также неизвестно.

Находились в лагере военнопленные из числа среднего и старшего командного состава. Нам известен подполковник АНТИПОВ, 35–38 лет, родом из Сибири, до плена служил в пушкинской танковой дивизии, принимал активное участие в нашем побеге. Майор ОСИПОВ Сергей, 40–45 лет, москвич. Профессор МИРОНОВ Андрей Павлович, 40–45 лет, имеющий много трудов по истории. ЗЛОТИН Михаил, 1916 года рождения, инженер мукомольной промышленности, мл. лейтенант РККА, убежал из лагеря в октябре 1943 года. В побеге ЗЛОТИНА принимали участие и мы.

Все вышеперечисленные лица проводили большую разъяснительную работу среди заключенных лагеря, организовывали групповые и одиночные побеги.

Из числа предателей среди военнопленных нам известны:
[нрзб.] — прислуживал коменданту лагеря и предавал честных советских людей.

[нрзб.] — из Западной Украины, который не только выдавал советских людей, но лично задушил большое количество людей.

БАРАНОВ Яков, 26–27 лет, работал на раздаче хлеба заключенным, всячески издевался над русскими, уменьшал скучный паек хлеба, которые они получали.

«ВАНЬКА» — /«ШПИЦМАУС»/ — 2[?] лет, маленького роста, русский, который также выдавал честных советских людей.

[нрзб.] — 27–28 лет, из Западной Украины, по званию — старшина, активный помощник гестапо.

Все они пользовались большим доверием у немцев.

ДОКЛАД ПРИНЯЛ:

СТ ОПЕРУПОЛНОМОЧЕН. 4 УПР НКГБ УССР

Ст. Лейтенант Госбезопасности

/Подпись]/

«31» августа 1944 г.

г. Киев

Документ № 3

Сообщение начальника 4-го управления НКГБ УССР Сидорова начальнику 4-го управления НКГБ СССР П. С. Судоплатову о проверке данных бежавших советских военнопленных о лагере Аушвиц от 6 сентября 1944 г.

СОВЕРШЕННО СЕКРЕТНО

НАЧАЛЬНИКУ 4 УПРАВЛЕНИЯ НКГБ СССР

КОМИССАРУ ГОСБЕЗОПАСНОСТИ 3 РАНГА

[рукописная пометка: «К делу лагеря Аушвиц», подпись неразборчива]

тov. С У Д О П Л А Т О В У
гор. Москва

СПЕЦИАЛЬНОЕ СООБЩЕНИЕ

Данные руководителя оперативно-чекистской группы «ЛЬВОВ-СКОГО» о лагере «Беркенау» сообщенные Вам 23.8.1944 года

Л.А. Терушкин, С.А. Тиханкина, И.А. Альтман

[нрзб] 4/4/4609 в основном перекрываются вновь поступившими к нам сведениями от руководителя другой оперативно-чекистской группы «[нрзб]», полученными им от бывших военнопленных капитана ЯКОВЛЕВА Григория, [нрзб.] и других бежавших из лагеря «Беркенау» в конце июля 1944 года.

По показаниям этих лиц в лагере «Беркенау» в 1941–42 г.г. замучено и сожжено на кострах более [нрзб.] 10,000 русских пленных, а также 150,000 евреев и политических заключенных.

С 16 мая по 20 июля 1944 года в лагере истреблено 1,200,000 венгерских и румынских евреев.

С конца июля с.г. в лагерь для истребления стали прибывать ценные эшелоны с евреями из оккупированных немцами — Франции, Югославии и Греции.

Взрослые отравляются в специальных газовых камерах и затем сжигаются в кремационных печах, а старики и дети бросаются в огонь живыми.

[...].

НАЧАЛЬНИК 4 УПРАВЛЕНИЯ НКГБ УССР
ПОДПОЛКОВНИК ГОСБЕЗОПАСНОСТИ
/ С И Д О Р О В /

«6» сентября 1944 года

гор. Киев

* * *

Примечания:

Документ №4

**Из докладной записки начальника политотдела 60-й армии
генерал-майора Гришаева начальнику политуправления
1-го Украинского фронта генерал-майору Яшечкину
от 26 января 1945 г.**

На станции Лебионж юго-западнее Хшанува нами обнаружен филиал концлагеря Освенцим со случайно уцелевшими узниками. Среди них — 30 евреев, остальные — венгры, французы, чехи, поляки и русские — все, кто успел укрыться на угольных шахтах,

Освобождение Аушвица (Освенцима)...

где работали узники. Остальные были немцами умерщвлены. Всего в этом лагере на станции Лебионж было 920 заключенных.

Один из них, еврей Левер, рассказал, что до Лебионжа находился в Освенциме. Там одновременно было от 25 до 30 тысяч евреев из многих стран Европы. Их свозили сюда непрерывно в течение четырех лет. Все, кто не мог работать — женщины, старики, дети, больные — отделялись от здоровых мужчин и уничтожались сразу. Они направлялись в отдельные бараки в южной части лагеря, там их раздевали, потом в специальных камерах убивали газами, а трупы сжигали в крематориях. Всего было для этого оборудовано 12 печей, действующих частично на электричестве, частично на угле. Левер считает, что число жертв-евреев составляло примерно 400 000 человек. В последние два года были уничтожены и узники-мужчины. Кормили узников очень плохо: один раз в день водянистая похлебка и 150–200 граммов хлеба. От непосильного труда и голода люди обессиливали и умирали. Три раза в неделю врач осматривал заключенных, и неспособных к труду отправляли в газовые камеры. <...> В декабре 1944 печи были немцами взорваны.

Документ № 5

**Командующему войсками I Украинского фронта
боевое донесение № 00101 штартм 60 25.1.1945 года 21.30
карта 100 200**

1. Войска Армии в течение 25.1.1945, продолжая наступление, с боями продвинулись в глубину от 6 до 12 км и вышли р. ПШЕМША — государственную границу Польши с Германией.

2. 15 СК частями 336 СД, ведя бой с противником, вышел на рубеж: ОЧЕРНЯ, ДОМБ и одним батальоном форсирует р. ПШЕМША.

9 ПКД, выбив противника из ЛИБИОНЖ-МАЛЫ, ЛИБИОНЖ-ВЕЛЬКИ, КОСУВКИ, ПОПРОТНИК, к 20.00 вела бой на рубеже: ПОДЗАГУРНЕ, ХЕЛМЕК.

107 СД с боями овладела СКОТНИЦА, МОЧИДЛО, БУДЗОВЫ, и к исходу дня вела бой за выс. 234, и за ГОРЗУВ.

3. 106 СК, продолжая наступление, частями 148 СД овладел ЖАРКИ, ШИЙКИ, ГРОМЕЦ, БОБРЕК, выйдя на сев. вост. берег р. ВИСЛА.

100 СД в р-не МЕНТКУВ одним полком с боем форсировала р. ВИСЛА и заняла МАХНАТЫ, ЖАРКИ.

4. 28 СК частями 322 СД по южному берегу р. ВИСЛА с боями овладел смолице, МЕЙСЦЕ, ПОДОЛЬШЕ, ОПЫТКОВИЦЕ по церьков.

246 СД, ведя наступление на южном берегу р. ВИСЛА с боями вышла на рубеж: ст. РЫЧУВ, РЫЧУВ.

302 СД из КАМЕНЬ совершила марш и сосредоточилась в р-не: БРОДЛО.

5. 304 СД — мой резерв, из района КАШУВ, ЛИШКЮ совершила марш и сосредоточилась в р-не ЗАГУЖЕ.

6. По предварительным данным, войсками Армии за 25.01.45 противнику нанесены потери: уничтожено до 400 солдат и офицеров, орудий — 4, минометов — 7, пулеметов — 11, захвачено до 100 пленных и солдат, автомашин до 15, пулеметов до 15.

7. Противник, частями 371, 344, 359 ПД, 171 фольк. штурм-батальоном, 995 охран. батальоном, 21 и 23 полицейскими полками, оказывал огневое сопротивление наступающим войскам Армии.

КОМАНДУЮЩИЙ 60 АРМИЕЙ
ГЕНЕРАЛ-ПОЛКОВНИК
ЧЛЕН ВОЕННОГО СОВЕТА АРМИИ
ГЕНЕРАЛ-МАЙОР
НАЧАЛЬНИК ШТАБА 60 АРМИИ
ГЕНЕРАЛ-МАЙОР

/КУРОЧКИН/
/ОЛЕНИН/
/ГОНЧАРОВ/

Отп. в 2-х экз.

1 — adr., 2 — в дело

Исп. Гордеев

Отп. П. Хазан

№ 65

26.1.1945 года

Документ № 6
Командующему войсками
I Украинского фронта
Боевое донесение № 00105 ШТАРМ 60 26.01.45 21.30
Карта 100 200

1. Войска Армии в течение 26.01.45 г, продолжая наступление, правым крылом форсировали р. ПШЕМША и овладели населенными пунктами на ее западном берегу КЛЕНХЕЛЬМ, КОПЦЕВИЦ, являющимися опорными пунктами пр-ка. В центре фронта и на левом фланге продвинулись в глубину от 4 до 6 км. заняв при этом 20 населенных пунктов и ж.д. станции: ЗАТОР, ДВОРЫ, ПШЕЦИ-ШУВ, СПЫТКОВИЦЕ.

2. 15 СК частями 336 сд форсировал р. ПШЕМША и в течение дня вел бой с упорно обороняющимся пр-ком на рубеже: выс. 308, ЯМНИЦ, 9 ПКД, выйдя на западный берег р. ПШЕМША, вела бой на рубеже: опушка леса вост. ПОДЛЕНЦЕ, ГАМРОТ, имея задачей продолжать наступление на ГРОС-ХЕЛЬМ. 107 сд с боем овладела на западном берегу р. ПШЕМША населенными пунктами: КЛЕИН, ХЕЛЬМ, КОПЦЕВИЦИ и продолжает вести наступление на НЕЙ-БЕРУН.

3. 106 СК частями 148 сд форсировал зап. ГОРЗУВ – БОРЕК, овладел ЦАРНУХОВИЦ и продолжал атаковать на НЕЙБЕРУН. 100 сд с боем заняла ДОЛЬНЫ, ДВОРЫ, МОНОВИЦЕ и ведет бои за м. ОСЬВЕНЦИН.

4. 28 СК, продолжая наступление – 322 сд овладел ВЛАСЕНИЦЕ, ПОРЭМБА – ВЕЛЬКА, ДОЛЯХОВИЦЕ.

246 сд с боем овладела ж.д. станцией ЗАТОР и пунктами ЗАТОР, ПЕТРОВИЦЕ – к 18.00 вела бой на рубеже: ПЕТРОВИЦЕ, ГРАНИЦЕ – ГЛЕМБОВСКЕ. 302 сд – в р-не БРОДЛА.

5. 304 сд сосредоточена в р-не ЗАГУЖЕ.

6. По предварительным данным в течение дня войсками Армии уничтожено до 400 солдат и офицеров противника и захвачено 297 пленных, 10 автомашин, 3 орудия, 18 пулеметов и 300 винтовок и автоматов.

КОМАНДУЮЩИЙ 60 АРМИЕЙ
ГЕНЕРАЛ-ПОЛКОВНИК

/КУРОЧКИН/

ЧЛЕН ВОЕННОГО СОВЕТА АРМИИ
ГЕНЕРАЛ-МАЙОР
НАЧАЛЬНИК ШТАБА 60 АРМИИ
ГЕНЕРАЛ-МАЙОР

/ОЛЕНИН/

/ГОНЧАРОВ/

Отп. 2 экз.

Экз. № 1 — адр.

Экз. № 2 — дело

Исп. Вишневский

Е.Ч. № 111

Документ № 7

Командующему войсками I Украинского фронта
Боевое донесение № 00105 ШТАРМ 60 26.01.45 21.30
Карта 100 200

1. Войска Армии в течение 26.01.45 г., продолжая наступление, правым крылом форсировали р. ПШЕМША и овладели населенными пунктами на ее западном берегу КЛЕНХЕЛЬМ, КОПЦЕВИЦ, являющимися опорными пунктами пр-ка. В центре фронта и на левом фланге продвинулись в глубину от 4 до 6 км. заняв при этом 20 населенных пунктов и ж.д. станции: ЗАТОР, ДВОРЫ, ПШЕЦИШУВ, СПЫТКОВИЦЕ.

2. 15 СК частями 336 сд форсировал р. ПШЕМША и в течение дня вел бой с упорно обороняющимся пр-ком на рубеже: выс. 308, ЯМНИЦ. 9 ПКД, выйдя на западный берег р. ПШЕМША, вела бой на рубеже: опушка леса вост. ПОДЛЕНЦЕ, ГАМРОТ, имея задачей продолжать наступление на ГРОС-ХЕЛЬМ. 107 сд с боем овладела на западном берегу р. ПШЕМША населенными пунктами: КЛЕИН, ХЕЛЬМ, КОПЦЕВИЦИ и продолжает вести наступление на НЕЙБЕРУН.

3. 106 СК частями 148 сд форсировал р. ПШЕМША зап. ГОРЗУВ — БОРЕК, овладел ЦАРНУХОВИЦ и продолжал атаковать на НЕЙБЕРУН. 100 сд с боем заняла ДОЛЬНЫ, ДВОРЫ, МОНОВИЦЕ и ведет бои за м. ОСЬВЕНЦИН.

4. 28 СК, продолжая наступление — 322 сд овладел ВЛАСЕНИЦЕ, ПОРЕМБА — ВЕЛЬКА, ДОЛЯХОВИЦЕ.

Освобождение Аушвица (Освенцима)...

246 сд с боем овладела ж.д. станцией ЗАТОР и пунктами ЗАТОР, ПЕТРОВИЦЕ – к 18.00 вела бой на рубеже: ПЕТРОВИЦЕ, ГРАНИЦЕ – ГЛЕМБОВСКЕ. 302 сд – в р-не БРОДЛА.

5. 304 сд сосредоточена в р-не ЗАГУЖЕ.

6. По предварительным данным в течение дня войсками Армии уничтожено до 400 солдат и офицеров противника и захвачено 297 пленных, 10 автомашин, 3 орудия, 18 пулеметов и 300 винтовок и автоматов.

КОМАНДУЮЩИЙ 60 АРМИЕЙ
ГЕНЕРАЛ-ПОЛКОВНИК
ЧЛЕН ВОЕННОГО СОВЕТА АРМИИ
ГЕНЕРАЛ-МАЙОР
НАЧАЛЬНИК ШТАБА 60 АРМИИ
ГЕНЕРАЛ-МАЙОР

/КУРОЧКИН/
/ОЛЕНИН/
/ТОНЧАРОВ/

Отп. 2 экз.

Экз. № 1 – adr.

Экз. № 2 – дело

Исп. Вишневский

Е. Ч. № 111

Документ № 8

«Утверждаю»

Командир дивизии

Генерал-майор Красавин Ф. М.

26 февраля 1945

КРАТКАЯ СВОДКА
обобщенного боевого опыта 100 стр. Львовской дивизии
за январь и февраль месяцы 1945 года.

Части дивизии до 16 января 1945 года занимали рубежи обороны: ДЕМБИЦА, ЛОТОШИН, ГЛОБИКУВ, зап. окр. ГРУДНА-ДОЛЬНА от вост. окр. ОЦЕКА.

16.1.1945. части дивизии согласно приказа Командарма 60, вышли на марш по маршруту: МЕЛЕЦ, ПОЦАНУВ, ЗАГУЖЕНЫ, КОЗЕМИЖА-ВЕЛЬКА севернее КРАКОВ, БРОДНИК-ВЯЛЫ

имея задачу занять оборону южнее КРАКОВ на рубеже: ЛАГЕВНИКИ, где закрепились и перешли в резерв Командарма 60.

Постояв в обороне сутки, вновь получили задачу выйти на марш по маршруту: БУДЗЫНЬ, БРОДЛО и сосредоточиться на рубеже:

454 СП — ОЛЬШАНЫ, 472 СП — южнее ОЛЬШЕ, зап. окр. леса I км. от ОЛЬШАНЫ, где заняли исходное положение для наступления.

460 СП — находясь в резерве Комдива сосредоточился севернее РОЗКАХУВ.

В течение дня 25.1.45 г. дивизия вела бои на указанном выше рубеже и к исходу дня выбила противника с занимаемого им рубежа обороны, начав преследование его с боями в западном направлении и к утру 26.1.45 г. вышла на вост. берег р. ВИСЛА: 472 СП — МЕНТКУВ, 454 СП — ГОРЗУВ И 460 СП — ГРОМЕЦ.

В течение 27.1.45 г. 472 СП форсировал р. ВИСЛА и завязал бои на вост. окр. ДВОРЫ. К исходу дня выбив противника из ДВОРЫ завязал бои на вост. окр. ОСВЕНЦИМ.

454 СП форсировав р. ВИСЛА завязал бои на вост. окр. НЕЙБЕРУН.

460 СП формировал р. ВИСЛА за 454 СП вышел северо-восточнее БАБИЦЕ.

В течение всего 28.1.45 г. части дивизии вели упорные бои с противником и к исходу дня 472 СП овладел ОСВЕНЦИМ, форсировав р. СОЛА вышел на зап. окр. БЖЕЗИНКА.

454 СП — обойдя южнее НЕЙБЕРУН вышел к ЕДЛИН и в ночь на 29.2.45 г. 472 СП во взаимодействии с 454 СП овладели сильно укрепленным опорным пунктом немцев ЕДЛИН. 450 СП вел упорные бои за овладение ВОЛАУ. К исходу 29.2.45 г. 454 и 472 СП овладели опорным пунктом МИЗЕРИЦ, 450 СП к утру овладел БЖОЗУВ.

30.1.45 г. полки вели бои: 454 СП за кол. БРАНИЦЕ, 450 СП — РАДОШ-ТОВИЦ и 472 СП находясь в резерве командира дивизии сосредоточился в районе ЧАРКОВ. К исходу дня части дивизии вышли на рубеж: 454 СП — СУШЕЦ, 460 СП занял сев.-вост. окр. РОДОШТОЛЬЦ, 472 СП вышел на вост. окр. СУШЕЦ.

Части дивизии в ночь на 31.1.45 г. произведя перегруппировку заняли рубеж: 472 СП восточнее ЗОРАУ, КЛИЩОВКА; 454 СП — г. дв., что южнее СУШЕЦ, кол. БРАНИЦЕ,

Документ № 9

Донесение начальника политуправления 1-го Украинского фронта начальнику Главного политического управления Красной Армии об освобождении г. Освенцим от 28 января 1945 года.

Подлинник, Машинописный текст с телеграфной ленты

ПРОВОДОМ
вручить немедленно

МОСКВА, ГЛАВПУРКА

Генерал-полковнику тов. ЩЕРБАКОВУ А. С.

27 января войска фронта освободили город Освенцим и Бжезинка, превращенные немцами в крупнейший концентрационный лагерь для русских, украинцев, поляков, венгров, чехов, югославов, французов и других народов. Администрация и охрана лагеря бежала в Германию. В лагере было до 10.000 заключенных. Около половины их направлено в гор. Краков на фильтрационный пункт НКВД. Русские и украинцы направляются на армейские сборно-пересыльные пункты.

По заявлению жителей села Лясяцек Яна БАЛЮСА, Юзефа и других лагерь был организован немцами весной 1940 года. Было построено большое количество бараков, пять специальных печей для сжигания трупов и ослабевших заключенных. В центре лагеря были виселицы, где ежедневно вешали заключенных. Лагерь был обнесен несколькими кольцами колючей проволоки, по которой пускался электрический ток и усиленно охранялся войсками «СС».

В июле месяце 1940 года из Варшавы пришел первый эшелон заключенных поляков численностью 5–6 тысяч человек. За время существования лагеря в нем истреблены сотни тысяч женщин, детей и стариков славянских национальностей.

Лагерь смерти в Освенциме из года в год расширялся и к концу 1944 года охватывал площадь 13.000 кв. км. В нем было построено дополнительно большое количество бараков.

На протяжении трех месяцев конца 1944 г. и начала 1945 года немцы повседневно вывозили из лагеря заключенных в глубь Германии, расстреливали очевидцев их злодеяний и всячески стремились замести следы своих преступлений.

Комендантом лагеря был немец капитан войск «СС» — ГЕСС.

В занятом нашими войсками населенном пункте ЯВОЖНО около двух лет существовал концлагерь, занимающий площадь свыше 500 квадратных метров. Лагерь обнесен двумя проволочными заборами, через первый пропускался электроток высокого напряжения. В лагере содержались преимущественно евреи из Польши, Греции, Голландии.

Все находившиеся в лагере были одеты в полосатые мешковины, вместо обуви носили деревянные колодки. На левой руке заключенных ставилось клеймо — номер. Заключенные работали на электростанции, шахтах и других предприятиях. Терявших трудоспособность свозили в лагерь Биркенау и Аусшвайс и умерщвляли.

Перед уходом из Явожно немцы частично уничтожили больных, а трудоспособных угнали в Германию. Из 4.000 осталось 550 больных заключенных, нуждающихся в немедленной помощи.

Принимаются меры для оказания помощи освобожденным заключенным.

Мною в города Краков, Ченстохово на фильтрационные пункты направлено три группы политработников для проведения работы с советскими гражданами, освобожденными из немецкого плена, изучения их и отбора в запасные армейские полки. Направлено две агитмашины.

Н 469

ЯШЕЧКИН

28.1.45 г. Политуправление 1 УФ

Документ № 10

**Из фронтового дневника главного токсиколога 60-й Армии
майора медслужбы Иосифа Бециановича Фридлянда.**

30 января, 1 февраля 1945 г.

30/I-45. Выехал с Троицким, Любинской и др. в Освенцим. По дороге встречаются жители, везущие на саночках домашний скарб, направляющиеся в Краков. Встречаются группы с тележками,

загруженными чемоданами. На каждой тележке развевается флаг той нации, к которой принадлежат обладатели транспорта. Флаги различных национальностей. На спинах людей опознавательные знаки в виде щита Давида, креста, и др. Лица пастозные [бледные и отечные]²⁾, измученные и даже страшные. Это бывшие заключенные, которые спешат покинуть лагерь, спешат на свою родину. Подъезжаем к воротам лагеря, на них надпись на немецком языке «ARBEIT MACHT FREI» («труд делает свободным»). В самом лагере есть еще много узников, которым, очевидно, пока что некуда податься. {В лагере склады...} В отдельных бараках — склады с вещами, аккуратно разложенными по чемоданам. В каждом чемодане одинаковые предметы: пудра, губная помада, расчески, фонарики, ножницы, игрушки детские и т.д. Есть склады с огромным количеством предметов личного обихода — простыни, одеяла, полотенца, платки, тысячи пар обуви различных размеров — от детских туфелек до больших размеров взрослых женщин и мужчин. В одном бараке гора покрывал, надеваемых евреями во время молитвы (талисм), в другом — тюки с запакованными человеческими волосами, с адресами на них, указывающими место назначения «груза».

Один барак служил домом терпимости. В дверях маленьких комнат глазки, в комнатах по 1 кровати и одному столу. Девушек заключенные презрительно называли «пфенингами», т.к. существовало мнение, что многие шли туда добровольно. Возможно, что некоторые думали спасти себе жизнь таким образом. В действительности несчастных женщин после определенного срока использования отправляли в газовые камеры. На смену им присылали других. Бывать у них могли только немцы (в том числе и заключенные).

В одном из складов натолкнулись на груды мыла, к которому никто из освобожденных не притрагивался: это мыло, приготовленное нацистами из человеческого жира. В «жилых» бараках лежат, иногда стоят истощенные, измученные, издерганные люди — французы, венгры, голландцы, югославы, поляки и евреи всех стран Европы. Подавляющее большинство оставшихся в лагере — евреи, но есть и русские и среди них детишки. В Биркенау (внутренний лагерь в Освенциме в основном для евреев, своего рода гетто внутри лагеря уничтожения) я увидел сотни трупов людей, погибших

от истощения, кожа и кости, поразительно, как они дожили до такого состояния. Трупы фашисты не успели сжечь. Специальные крематории, около которых валяются еще «орудия труда» — железные тачки, большие и малые щипцы для сбрасывания трупов в печи, для выдергивания золотых зубов и т.д. В углу одного из бараков я обнаружил деревянный ящик с «деньгами» из прессованного картона, окрашенные в серебристый цвет. Были монеты разного достоинства. Знаки были выпущены в Litzmannstadt в 1943 г.

Наконец, склад с пустыми и заполненными банками «циклона Б», с которым столкнулся еще в конце февраля 1943 г. в немецком госпитале, созданном фашистами на базе школы № 7 в г. Курске. На мой доклад (21/IV-43) по поводу того, что судя по устройству «дезкамеры» во дворе госпиталя, «циклон Б» применялся не для дезинфекции, а для {умерщвления} уничтожения людей, тогда не обратили должного внимания, уж очень такое варварство казалось маловероятным.

Поздно вечером со страшной головной болью, подавленный и удрученный всем виденным, вернулся в санотдел и пошел к начсанаому. Успенский выслушал молча мое сообщение и, когда я сказал ему о том, что в Освенцим надо направить терапевтические госпитали нашей армии, начсанаом опустил голову, как он это обычно делал, и сказал «Мы здесь для того, чтобы воевать. Пусть поляки сами займутся лечением больных в лагере». «Товарищ начальник — возразил я ему — если мы не пошлем свои госпиталя — нам будет стыдно. То, что я там видел, заинтересует весь мир. В лагере столько несчастных, нуждающихся в немедленной медицинской помощи, что нельзя терять времени. Воспользуемся перерывом в боевых операциях и направим ТППГ (терапевтический полевой подвижный госпиталь) в лагерь». «Да» — сказал начальник не поднимая головы, помолчал немного, поднял голову, посмотрел на меня и спросил: «Кого ж послать?». И назавтра в Освенцим уже следовали 2 терапевтических госпиталя Мелая и Вейткова. Это были первые медицинские подразделения, начавшие оказывать помощь бывшим заключенным. В послевоенной литературе об Освенциме я нашел такую фразу бывший заключенных: «Советские врачи и медсестры осмотрели всех больных, стараясь спасти каждую жизнь».

1/II-45. [Мой рассказ в санотделе считали маловероятным, поэтому я предложил Колегаеву и Троицкому поехать со мной в лагерь смерти]. Днем повез Колегаева и Троицкого в Освенцим, т. к. мой рассказ он считал невероятным. Там каждый начал свое обследование. После окончания 2-й мировой войны об Освенциме появился ряд книг, где более или менее подробно изложены ужасы, перед которыми бледнеют все изуверства, известные человечеству за многие тысячелетия его исторического существования. Но все же я не могу умолчать о некоторых подробностях, ставших мне известными из рассказов узников, с которыми мне пришлось беседовать.

Меня окружают несколько бывших заключенных и один из них — Гордон, еврей, врач из Белоруссии, находившийся в лагере несколько лет, говорит: «Я сюда был доставлен с отцом, матерью, сестрой, женой и ребенком. При сортировке прибывших меня направили на работы, а моих близких на сжигание. Они все были сожжены, но до сих пор меня мучает одна мысль — как погибла моя дочурка. Дело в том, что в составе зондеркоманды был один садист, который бросал детей живыми в раскаленную печь. Меня все время мучает мысль, не оказалась ли моя девочка среди сожженных заживо».

Во время восстания зондеркоманды 7 октября 1944 года этот капо [упомянутый негодяй (да простят меня негодяи)] сам был брошен восставшими живым в печь крематория. {Исполнял этот врач различные обязанности, в частности, в отдельном помещении, где заключенных уничтожали с помощью «ширица». В шприце находилась...} В лагере Гордон исполнял различные обязанности, в частности, обязанности санитара во время манипуляции, носившей название «шприц». В комнату, имевшую два входа, через один вводили заключенного, сажали на стул и к нему подходил врач-фашист со шприцем в руках. В шприце находилась 10% карболовая кислота {фенол}, которая {путем укола} вводилась {непосредственно} в сердце несчастному заключенному. Во время укола санитар — в данном случае рассказчик — стоял сзади «обследуемого» и когда он погибал, хватал его за шиворот и пояс и выбрасывал в соседнюю комнату, из которой трупы направлялись в крематорий. На освободившееся место садилась другая жертва и т.д. Может быть, поэтому пояс в лагере

считался первой необходимой принадлежностью в одежде заключенного. «Один раз я — продолжал рассказ Гордон — с удовольствием исполнял обязанности по {доставанию} извлечению трупов, это когда пролетевший американский самолет сбросил одну единственную бомбу, угодившую в убежище с эсэсовцами и убившую 33 из них». Когда началась ликвидация лагеря, он должен был сжигать различную документацию и он с другими заключенными прятал по возможности списки сожженных людей, ибо и здесь немцы не изменяли своей аккуратности и записывали фамилии всех как сжигаемых, так и оставляемых временно в живых. О том, что делается в лагере, велась ежедневная запись. В лагере существовала группа людей, возглавляемая {раввинами} одним из раввинов, которые после трудового дня поднимались на чердак и подробно описывали события дня, количество уничтоженных, примененные пытки и другие издевательства над заключенными. Все записи помещали в бутылку, которую хорошо закупоривали и передавали одному из зондеркоманды, который зарывал ее в пепел сожженных людей. Снимок одной из таких бутылок, найденной комиссией по обследованию зверств в Освенциме мне впоследствии показал патологоанатом нашей армии военврач Чурсанов. На вопрос о последнем дне лагеря врач рассказал, что 25 января около 2 часов дня на площадь выгнали всех оставшихся в лагере узников. Их окружили 4 десятка эсэсовцев с овчарками. Против колонны были установлены пулеметы и все решили, что наступил конец. «Я выбрал эсэсова и решил кинуться на него, когда начнется расстрел, но вдруг к колонне подъехал на мотоцикле эсэсовец и что-то шепнул своим собратьям. Командир выкрикнул, чтобы все вернулись в бараки, и, не дожидаясь исполнения приказа, убийцы мгновенно исчезли. Оказалось, что последний эшелон СС уходил на 1 или 2 часа раньше предполагавшегося времени. Советские войска продвигались быстрее, чем немцы предполагали. Заключенные остались без своих кровопийц, а 27 января около 3 часов {дня} в лагере появились освободители — солдаты генерал-майора В. Петренко, командира одной из дивизий 60-й армии. По некоторым данным части генерала Петренко освободили около 6 тысяч заключенных, однако в книге Ота Крауса и Эриха Кулка приводится цифра 2189 человек, среди которых 200 детей в возрасте от 6 до 14 лет.

Запомнился мне также рассказ о том, как немцы затравили какого-то румынского атлета-боксера, еврея, овчарками, накинувшими-ся {мощные} на икры его ног. Вообще о пытках и издевательствах, «селекциях», «спорте» (голодных больных заставляли часами делать приседания или прыгать на корточках вокруг бараков, а отстающих тут же пристреливали) тяжело рассказывать и даже вспоминать услышанное. В санотдел мы все, как и вчера, вернулись подавленные, даже избегали разговаривать друг с другом.

Документ № 11

Из письма советского коменданта освобожденного Освенцима полковника Григория Давидовича Елисаветского.

4 февраля 1945 г.

Везде валяются столько трупов, что я тебе передать не могу. Входил в барак, где лежит в ряд 400 живых трупов. Эти люди лежат несколько дней, и никто к ним даже не входил. Никто им не давал ни есть, ни пить, и они лежали и ждали своей мучительной кончины. Можешь себе представить какой вой они подняли, увидев живых людей, в которых они сразу почувствовали своих спасителей. Сейчас развернут там госпиталь (наш), куда уже свезли 4000 чел., но это только капля в море. А если бы ты видела, что делалось с людьми, когда они увидели хлеб, они ноги целовали, они выли (буквально выли, а не плакали), как безумные. В лагере имеется детский барак. Когда мы зашли туда, мои нервы больше не выдержали, у меня сперло дыхание и слезы меня начали душить. Туда свели еврейских детей разных возрастов (близнецов). На них, как на кроликах, производили какие-то эксперименты. Я видел парня лет 14, которому с какой-то «научной» целью впрыснули в вену керосин. Потом у него вырезали кусок тела и послали в Берлин в лабораторию, ему же вставили другой кусок тела. Сейчас он лежит в госпитале весь в глубоких гноящихся язвах и ничего с ним сделать нельзя. По лагерю ходит красавица-девушка, молодая, но умалишенная. Я вообще поражаюсь как эти люди, которых мы видели, не сошли с ума все. Да, если до сих пор мы освобождали лагеря смерти, то Освенцим можно по праву назвать «Город поголовного массового истребления неповинного народа».

Документ № 12
Письмо И. Б. Фридлянда матери.
7 февраля 1945 г.

Добрый день, дорогая.

Мы по-прежнему понемногу двигаемся вперед. Повсюду встречаем следы жутких преступлений и издевательств немцев над людьми. Мы натолкнулись на лагерь, где были сожжены и замучены более шести миллионов человек. Несколько тысяч больных остались, т. к. немцы не успели их добить. Об этом лагере еще много будут писать. Я в нем был несколько раз, и каждый раз уходил с всё более и более тяжелым чувством. Такого ужаса люди никогда еще не переживали. Расплата должна быть жестокой...

Будьте здоровы.

Документ № 13
**Герой Советского Союза полковник Василий Яковлевич
Петренко (1912–2003), командир 107-й сд.
Из книги воспоминаний «До и после Освенцима» (2002 г.)**

В тот день, когда я приехал в Освенцим, там насчитали семь с половиной тысяч оставшихся в живых.

Нормальных людей я не видел. Немцы там оставили немощных, остальных угнали 18 января — всех, кто мог ходить. Больных, ослабевших оставили: как нам сказали — всего было более десяти тысяч. Немногие, те, что могли ходить, убежали, когда наша армия подошла к лагерю. <...>

Я заходил не только в бараки, потрясшие меня своим видом, мне показали также и помещение, где отправляли газом у входа в крематорий. Сам крематорий и газовая камера были взорваны.

Потом я увидел детей... Жуткая картина: вздутые от голода животы, блуждающие глаза; руки как плети, тоненькие ножки; голова огромная, а все остальное как бы не человеческое — как будто пришито. Ребятишки молчали и показывали только номера, вытатуированные...

Документ № 14

Воспоминания Ушера Яковлевича Маргулиса
(в 1945 г. – литературный сотрудник (секретарь редакции)
газеты «За нашу победу»
183 Харьковской стрелковой дивизии 38 армии, капитан)
2007 г.

Другим зловещим местом массового истребления людей, с которым пришлось познакомиться в период освобождения Польши, стал лагерь смерти Освенцим – гигантская «фабрика» по уничтожению людей, оборудованная газовыми камерами и печами-крематориями. Начальник политотдела направил туда в сопровождении группы разведчиков инструктора отдела и корреспондентов газеты – Савина и меня – для сбора объективной информации. Нам было приказано постараться попасть в лагерь в первых рядах наступающих частей, расспросить уцелевших узников и заснять увиденное на фотопленку.

В лагерь мы вошли с передовой разведгруппой. На железнодорожных путях стояло несколько пустых товарных вагонов, в которых доставляли сюда со всей Европы заключенных. Черными остовами торчали взорванные фашистами при бегстве газовые камеры и печи. Во дворе жалась друг к другу группа изможденных людей в полосатой тюремной одежде. Поговорить с ними не удалось, они оказались французами. Мы направились к длинному кирпично-му двухэтажному строению баракного типа, видимо служившему складом. То, что увидели, потрясало воображение. Одно из помещений было забито детской одеждой: пальтишки, брючки, курточки – некоторые с пятнами крови; в другом – ящики, заполненные золотыми коронками и золотыми зубными протезами; в третьем – горы состриженных женских волос. В одной из комнат хранились изящные женские сумочки, бумажники, кошельки, абажуры, умело сработанные из… человеческой кожи. Мы потеряли дар речи. Нас буквально мутило от ужаса и боли при мысли о мучениках, прошедших этот ад.

Конечно, все эти мрачные впечатления, помимо официальных политдонесений командованию, были отражены в наших корреспонденциях, опубликованных на страницах дивизионной газеты.

Документ № 15

**Из воспоминаний Василия Васильевича Громадского
(в 1945 г. был лейтенантом, командиром взвода)**
2008 г.

Мы понятия не имели, что мы обнаружили. Мы ничего не знали о существовании концлагеря под Аушвицем и тем более не знали о том, что там происходило. Там были ворота на замке, я даже не знаю, был ли это центральный вход или еще какой. Я приказал сбить замок. Никого не было. Прошли метров двести, видим — бегут к нам узники, человек 300 в полосатых робах. Мы насторожились, нас предупреждали, что немцы переодеваются... Но это были действительно узники. Они плакали, обнимали нас, одна женщина пыталась угостить сахаром. Они рассказывали, что тут уничтожали миллионы людей. Я до сих пор помню, они нам сказали, что одних детских колясок из Освенцима отправили 12 вагонов. Они показали нам трубу крематория и сказали, что там сжигали людей. Они хотели, чтобы мы осмотрели лагерь. Я лишь заглянул в барак. <...>

Я провел на фронте 9 месяцев, 30 марта 45-го под Ратибором был тяжело ранен. И смерть солдата была понятной, он воюет. Мы привыкли. А уничтожение детей, мирных людей — это был шок.

**НАУЧНАЯ
ПУБЛИЦИСТИКА**

К. Корняну

Румыно-российские отношения и румынские учебники истории в начале XXI века

Аннотация: Статья посвящена отражению российско-румынских отношений в румынских учебниках истории. Акцент делается на тех событиях, которые выпадают из рассмотрения авторов.

Ключевые слова: Румыния, русско-румынские отношения, память, учебники истории.

В год 140-летия установления румыно-российских дипломатических отношений особое значение в размышлениях о настоящем и будущем приобретают вопросы истории двустороннего взаимодействия, то, как они воспринимаются обоими партнерами, каким образом можно оценить их положительные и отрицательные аспекты. В то же время методы и подходы к обучению молодых поколений в Румынии в системе довузовского образования относительно к этим политико-дипломатическим отношениям важны для понимания настоящего и прогнозирования будущего. В настоящей статье мы постараемся кратко рассмотреть, как история российско-румынских отношений отражается в современных школьных учебниках.

Утверждение царской России в авангарде политических и военных движений на юго-восточном европейском пространстве положило начало неоднозначным румыно-российским отношениям, которые включали в себя и многие темные страницы для обеих стран. Еще в XVI в. частично начался процесс колонизации территорий к востоку от Днестра. Первоначально он имел спонтанный, неорганизованный характер, обусловленный турецким игом,

Корняну Константин — председатель Совета директоров Ассоциации европейских геополитических и стратегических исследований «Георгий И. Брэтиану».

материальными трудностями в стране, вызванными нехваткой земли и боярскими междуусобицами. С точки зрения румынской историографии, румыны внесли большой вклад в создание российских вооруженных сил и развитие российского военного искусства, а также военного искусства в целом. Первая массовая волна переселенцев с территории современной Молдовы осела в Слободской Украине в результате вынужденной ссылки молдавского князя Димитрия Кантемира после битвы при Станиште (1711 г.). В 1707 г. царь Петр I приказал полковнику Апостолу Кигечу сформировать первый гусарский полк в истории русской армии, состоящий из волохов (выходцев из Молдавии и Валахии, поселившихся за Днестром), в количестве 300 человек. Полк был назван «Ногонга Volohă» («Волошская хоругвь»).

В 1711 г. в русской армии было шесть полков легкой кавалерии и две хоругви. В начале 1730-х гг. еще 500 молдаван во главе с Василием Бедрягой присоединились к россиянам, таким образом укомплектовав «Волошскую хоругвь». Побег Константина Кантемира, сына правителя Антиоха Кантемира, из Молдовы в Украину в 1736 г. дал импульс к формированию Волошского корпуса. Создание первого молдавского гусарского полка 14 октября 1741 г. стало базой для существования Волошского корпуса Константина Кантемира. Молдавский гусарский полк состоял из 1063 гусар, валахов и молдаван, одетых в кафтаны и белые шапки, красные штаны, епанчу василькового цвета. Первым командующим Молдавского гусарского полка был Константин Кантемир. В 1764 г. в рядах императорской армии насчитывалось семь полков гусар, состоявших главным образом из выходцев из Дунайских княжеств: Молдавский полк, Желтый полк, Черный полк, Бахмутский поселенный гусарский полк, пикнерные полки Елисаветградский, Днепровский, Донецкий (Екатеринославский), а также сербский гусарский полк. Изложенное выше дает нам право утверждать, что взаимосвязи между Россией и румынскими княжествами носили тесный, сложный и многообразный характер, и сложились они задолго до подписания Кючук-Кайнарджийского мира (1774). Однако после него Российская империя окончательно утвердила в регионе в качестве политического игрока, от которого будет зависеть политический статус

дунайских княжеств. В конце восемнадцатого века Россия под знаменем православия стала самой важной антитурецкой политической силой и главной внешней силой для вытеснения векового господства султанов. Посредством заключения Яссского мира (9 января 1792) царская Россия передвинула государственную границу до берегов Днестра, став, таким образом, важным фактором в развитии политических и дипломатических отношений Дунайских княжеств.

К сожалению, эти события не находят должного отражения в современных школьных учебниках истории. В статье в онлайн-издании «Трибуна Образования», озаглавленной «Соображения по поводу новой школьной программы по истории»¹ и опубликованной 22 августа 2017 г., учителя истории Петре Баранга (средняя школа № 25 г. Тимишоара) и Родика Баранга (средняя школа № 27 г. Тимишоара) упомянули следующий факт: новая школьная программа по дисциплине «история» (V–VIII классы), утвержденная приказом министра национального образования №. 3.393 от 28 февраля 2017 г., не учитывала мнение довузовского комитета преподавателей, участвующих в учебном процессе. Программа по истории предполагает «формирование интеллектуальных механизмов, направленных на предотвращение появления стереотипов, борьбы с дискриминацией и ксенофобией. В обсуждаемом проекте также было предусмотрено предотвращение любой формы национализма», —упоминают Петре и Родика Баранга, ссылаясь на основной рабочий инструмент, который генерирует содержание учебника по истории. В то же время изначально в нем указывалось, что нужно избегать любых форм национализма, но от этой формулы отказались, чтобы не вызывать волну обсуждений в общественном пространстве.

Осуществляя анализ того, каким образом программа по истории определяет подход, на основе которого должна быть сформулирована и будет преподаваться история румын и всеобщая история, учителя Петре и Родика Баранга отмечают: «И в содержании мы находим

¹ *Barangă P., Barangă R. Considerații pe marginea noii programe școlare pentru disciplina Istorie //Tribuna Invățământului. 22 August 2017. [Электронный ресурс]: режим доступа: <http://www.tribunainvatamantului.ro/consideratii-pe-marginea-noii-programe-scolare-pentru-disciplina-istorie/> (дата обращения: 20.09.2018).*

спорные вопросы, например, для пятого класса: почему убрали французов? Почему есть китайцы и евреи, но не египтяне? В шестом классе: почему румыны не существуют между 15 и 19 веками? В 7-м классе: вместо “Коммунизм. Нацизм” не было бы более правильным “Коммунизм. Фашизм”? И “демократия против коммунизма” объединяет концепции из разных сфер. Правильно — это “демократия против тоталитаризма” или “капитализм против коммунизма”. Неправильно то, что происходит со ссылками на румынскую нацию и на румынское национальное государство. Здесь политическая корректность доведена до крайности. Например, последняя часть содержания, которую будут изучать учащиеся 6-го класса, это Век Национальностей. В содержании видим современные государства, революции и национальную эманципацию, а в качестве тематического исследования приведено “румыны и современность”, за которым следует формирование национальных государств в девятнадцатом веке: Германия, но не Румыния! Румынская нация, румынское национальное государство или Великое объединение 1918 года не существуют в программе истории для седьмого класса! В том же духе нео-марксизма составлены формулировки для VIII класса: румынское государство не имеет национального характера, оно получает во время Кузы лишь статус современного румынского государства. Из текущей программы были удалены ссылки на национальное сознание, румынскую нацию, румынское национальное государство. Вместо этого вводится новый контент: национальные меньшинства в Румынии 20–21 века! Несмотря на то, что от Владимиреску до Чаушеску существует 16 тематических исследований, ни одна личность из румынских деятелей не удостоилась быть рассмотренной!»² Учитывая изложенное, мы можем понять, почему информация о России и румыно-российских отношениях практически отсутствует в настоящее время в румынских учебниках истории, находящихся в книжных магазинах и на школьных партах. Внимательное чтение этих учебников свидетельствует о желании распространить национальную историю в европейской истории, — тенденции, которая породила современный Европейский Союз.

² *Barangă P., Barangă R. Considerații pe marginea noii programe școlare pentru disciplina Istorie.*

XIX век: борьба за национальную независимость

В начале девятнадцатого века, в условиях, когда налоги и сборы росли высокими темпами, а также участились требования военной поддержки, и не только, румыны стали считать, что царская Россия является той силой, которая могла бы защитить их интересы перед Османской империей. В контексте русско-турецкой войны 1806–1812 гг. и подъема наполеоновской Франции политическая элита румынских княжеств оказалась в ситуации выбора наиболее благоприятной формулы «альянса», поскольку представители низших и средних слоев общества больше не верили в добрые намерения царской России касательно улучшения статуса княжеств. В то же время дипломаты Наполеона I хотели, чтобы румынская политическая элита участвовала в прекращении российской экспансии и «разрушении политики Екатерины II³».

Однако военная оккупация румынских княжеств царскими войсками во время войны 1806–1812 гг. привела к значительному сокращению числа русофилов. Отношения между румынами и российскими военными властями были крайне напряженными, а 5 мая 1812 г. в Бухаресте были подписаны предварительные положения российско-турецкого мирного договора. Мирный договор был подписан в Бухаресте 16 мая 1812 г., обмен ратификационными грамотами был произведен 2 июля 1812 г. Царская Россия аннексировала Бесарабию, западная часть Молдовы и Валахия были возвращены Османской империи. Венский конгресс признал право царской России на аннексию Бесарабии, несмотря на то, что турки пытались отменить договор от 16 мая 1812 г. и даже сражались с русскими на Дунае.

После русско-турецкой войны 1828–1829 гг. Дунайские княжества находились под русским военным режимом до весны 1834 г. Российский протекторат вводит Органические регламенты, которые были приняты Чрезвычайными публичными собраниями в мае 1831 г. в Бухаресте и в октябре 1831 года в Яссах. Ссылаясь на Органические регламенты, историк А. Д. Ксенопол писал: «Органические

³ Panaitecu P.P. Corespondența lui Constantin Ipsilanti cu guvernul rusesc 1806–1810. Pregătirea Eteriei și a renascerii politice românești. București, 1933. P. 7.

регламенты — очевидный прогресс по сравнению с хаотическим состоянием предыдущего периода. Фактически, это были первые румынские конституции, в которых вводились фиксированные и стабильные законы, сменившие сиюминутные и произвольные решения. Кроме того, эти правила отвергают самоуправство, заменив его конкретными нормами, введя юридическую ответственность вместо безответственности, впервые в румынском обществе сосредоточиваю внимание на идее превосходства общественного интереса по отношению к личному, произвол заменяется законом⁴. Несмотря на положения Органических регламентов, царской Россией и Османской империей в апреле 1834 г. были назначены первые правители: Михаил Стурдза в Молдове (1834–1848) и Александр Гика в Валахии (1834–1842). Георге Бибеску (1842–1848) был первым правителем, выбранным в соответствии с положениями Органического регламента. Правители находились в постоянном конфликте как с боярами, так и с российскими консулами, но тем не менее, сумели укрепить автономию Дунайских княжеств и инициировать серию реформ, направленных на модернизацию общества.

К сожалению, информация об этом периоде представлена очень кратко, только в учебнике по истории для учеников 8-го класса гимназий (программа по истории, утвержденная в 1999 г.). Авторы упоминают только исторический период 1829–1834 гг., то есть правление губернатора двух княжеств Павла Дмитриевича Киселева, который разработал первые конституции Молдовы и Валахии, без дополнительных комментариев.

Поражение румынской революции 1848–1849 гг. в основном связано с вмешательством двух держав, царской России и Османской империи, поэтому можно сказать, что международный политический статус Дунайских княжеств не изменился. Усилия Временного революционного правительства, направленные на получение более широкой автономии без активного участия суверена и протектората, были отвергнуты Османской империей. После подавления революционного движения в румынских княжествах

⁴ Xenopol A.D. Istoria românilor din Dacia Traiană. Vol. XI. Regulamentul Organic (1821–1848). București: Editura ELF, 2009. P. 187.

русско-турецкое соглашение в Балта-Лимане (19 апреля 1849 г.) имело целью укрепление авторитета и контроля сузерена и протектората над румынским пространством. Политические события в области международных отношений после Крымской войны (1853–1856 гг.), а также усилия лидеров революции в изгнании позволили утвердить идеал румынского национального единства. Выборы полковника Александру Иона Кузы в качестве правителя Молдовы (5 января 1859 г.) и Валахии (24 января 1859 г.) были первым шагом на пути к утверждению государства под названием Румыния (24 января 1862 г.), а затем — к модернизации и приближению к Западу во время правления Карла I (1866–1914). В старых учебниках истории, изданных до декабря 1989 г., упоминалась роль царской России во внутреннем развитии Молдовы и Валахии в период между 1848 и 1849 годами, но в новых учебниках истории вообще не говорится о роли и месте русских в указанный период.

Россия и путь Румынии к государственной независимости

В центре внешней политики Румынии в период между 1866 и 1877 гг. встал вопрос о завоевании государственной независимости — эта цель соответствовала стремлениям всех политических сил страны. В контексте восточного кризиса 1875 г. Румыния обратилась к политико-военному союзу с царской Россией на пути к завоеванию государственной независимости. Румыния хотела получить, в обмен на разрешение прохода по своей территории российской имперской армии к театру военных действий на Балканах, признание независимости румынского государства и обеспечение территориальной целостности страны. 4 апреля 1877 г. Румыния подписала Конвенцию о прохождении российской армии по территории Румынии на пути к освобождению православных христиан на Балканах. Русско-турецкая война началась 12 апреля 1877 г., а господарь Карл I приказал еще 6 апреля 1877 г. мобилизовать резервистов. Румынская артиллерия бомбардировала Видин 25 апреля 1877 г. Ассамблея депутатовratифицировала румынско-российскую конвенцию 29 апреля 1877 г. и объявила о состоянии войны с Османской империей. На заседании

Ассамблеи депутатов 9 мая 1877 г. министр иностранных дел Михаил Когэлничану провозгласил государственную независимость Румынии от Османской империи.

Последовала Война за независимость (1877–1878 гг.) как венец огромных политico-дипломатических усилий, направленных на то, чтобы румынские княжества, воссоединенные под названием Румыния, приобрели независимость и политическое единство, о которых так много мечтали в прошедшие столетия. В то время как в ожесточенных боях русские войска добивались завоевания Плевны, по просьбе российского верховного командования от 19 июля 1877 г. румынские войска начали переправляться через Дунай, чтобы позднее поддержать третью атаку на Плевну. Бой при Гривице (30 августа 1877 г.), осада Плевны (сентябрь–ноябрь 1877 г.), а также румыно-российское стратегическое сотрудничество в военных действиях на Балканах представляли собой особые моменты в румыно-российских двусторонних отношениях.

Российско-турецкий прелиминарный мирный договор в Сан-Степано (19 февраля 1878 г.) завершил балканскую войну и дал царской России важное политическое и дипломатическое влияние в расстановке сил в экономике Европы. Договор признал независимость Румынии, Черногории, Сербии и создание большого автономного княжества Болгарии с выходами в Черное и Эгейское море. К сожалению, царская Россия присоединила три округа южной Бессарабии (Кагул, Болград и Измаил), отошедшие к Молдове после Парижского мира 1856 г., который положил конец Крымской войне. Румынско-российский спор о соблюдении положений мирного договора Сан-Степано, куда не допустили румынскую делегацию, достиг апогея в первой половине 1878 г. Министр иностранных дел царской России князь А.М. Горчаков заявил 1 апреля 1878 г. представителю Румынии в Санкт-Петербурге Иону Гика, что царь Александр II прикажет российским войскам занять Румынию, если правительство Бухареста не будет соблюдать положения Сан-Степанского договора. В таком политическом контексте великие державы Европы встретились в Берлине 1 июня 1878 г. на Конгрессе, чтобы найти выход из тупиковой ситуации, сложившейся на арене международных отношений, и умерить амбиции царской России. На Берлинском конгрессе (1 июня — 1 июля

1878 г.) встретились Великобритания, Германия, Франция, Австро-Венгрия, Италия, Россия и Османская империя. Румыния, Сербия и Черногория не были допущены к диалогу. Великие державы решили в Берлине признать независимость Румынии, но с двумя условиями: 1) признать возвращение южной Бессарабии царской России, получив в качестве компенсации дельту Дуная, Змеиный остров и Добруджу, и 2) устраниТЬ религиозные ограничения для реализации гражданских и политических прав, закрепленных в статье 7 Конституции от 1866 года. 27 октября 1878 года царская Россия безоговорочно признала независимость Румынии, а затем ее признала и Австро-Венгрия (2 ноября 1878 г.). Франция, Германия и Великобритания отложили признание независимости Румынии до 1880 г., когда эти дискриминационные положения были устранены из румынской конституции.

Школьная программа по истории 1999 г. позволила посвятить одну страницу учебника войне за государственную независимость, но ссылки на роль России в этом процессе минимальны (например, упоминается наличие российско-румынской военной конвенции, фрагмент этого текста и ссылка на телеграмму великого князя Николая от 19 июля 1877 г.). Учебники по истории, созданные на основе программы 2017 г., упоминают негативную роль России в 1877 г., отмечая изначальный отказ в военном сотрудничестве с Румынией, а затем и сложности, возникшие у Румынии в отношениях с великими державами, включая Россию. Альянс Румынии с европейскими державами интерпретируется как результат плохих отношений с Россией после потери трех округов юга Молдовы в 1878 г.

В контексте военно-политических событий периода 1914–1918 гг. Румыния присоединилась к Антанте (Франция, Россия, Великобритания) 15 августа 1916 г., в надежде на объединение Румынии с румынскими территориями, находящимися под австро-венгерским управлением. Румыно-российские военные отношения во время Первой мировой войны представляют собой весьма противоречивую и болезненную главу для румын. После неудачи румынской военной кампании лета-осени 1916 г., — по мнению ряда румынских историков, отчасти из-за отсутствия участия в военных действиях с должной энергией и отдачей российских войск, — фронт стабилизировался у границ Молдовы. В начале 1917 г.

на территории Молдовы находилось более 1 200 000 русских солдат 4-й, 6-й и 9-й армий, которые вместе с вооруженными силами 1-й и 2-й румынских армий сформировали румынский фронт. Разразившаяся в феврале 1917 г. революция в России, последовавшее отречение от престола царя Николая II 3 марта 1917 г. поставило страны Антанты летом 1917 г. в затруднительное положение.

В центре битвы при Мэрэшешть (24 июля — 21 августа 1917 г.) находились русские воинские части 4-й российской армии, которых постигла бесславная участь 34-й российской пехотной дивизии, выведенной в спешном порядке из-под немецкого артиллерийского огня. Впоследствии генерал Анри М. Бертело отметил в журнале: «Российские войска оказались чрезвычайно неоднородными: некоторые с трусостью убежали при первом ударе пушки; другие энергично контратаковали, и после непродолжительной энергичной битвы, они вдруг повернули вспять из-за бомбардировки обычной интенсивности»⁵. Несмотря на эти неприятные для чести российской армии события, во время битвы при Мэрэшешть было много других российских подразделений, выполнивших свой долг. Отряды 8-го армейского корпуса, которые успешно сражались при Мэрэшешть, в результате тяжелых боев сумели поддерживать соединительную линию между 1-й и 2-й румынскими армиями. Русская артиллерия, которая «оказалась завербованной с другой планеты», как отметил румынский наблюдатель, поддержала бои румынской пехоты, находившейся в лесу Рэзоаре и помешала немцам отбить территорию. 25 августа 1917 г. генерал Константин Презан, главнокомандующий Главного штаба Румынии, отправил боевой приказ в 1-ю и 2-ю румынские армии, в котором он упомянул следующее: «На самом деле, неправильно подвергать сомнению смелость и честность сотрудничества наших союзников, зная, что, например, как известно, только у 7-го и 8-го корпусов было около тридцати тысяч погибших и раненых»⁶.

Относительно высказываний главы румынского Генштаба, статистика битвы при Мэрэшешть очень показательна в этом плане.

⁵ Torrey G. Armata revoluționară rusă și România. 1917. București: Editura Militară, 2005. P. 61–62.

⁶ Ibidem. P. 69.

В битве при Мэрэшешть 1-я румынская армия потеряла убитыми, ранеными и пропавшими без вести 610 офицеров и 26800 солдат, в то время как 4-я русская армия потеряла погибшими, ранеными и пропавшими без вести 650 офицеров и 25000 солдат. Можем сделать вывод, что несмотря на революционные идеи, способствовавшие большевизации русской армии на Румынском фронте, на неподобающее поведение части российских подразделений на поле боя, победа при Мэрэшешть была завоевана благодаря кровавой жертве 25000 российских солдат. Без этого, без их примерного поведения на поле боя, история битвы при Мэрэшешть была бы несколько иной. Американский историк Гленн Э. Торри писал: «Несмотря на разочарование румын по поводу поведения русских, последние внесли важный вклад в боях за Молдову»⁷. К сожалению, упоминание о роли и месте России и ее армии на страницах, посвященных Первой мировой войне, в румынских учебниках истории отсутствует, по сравнению с другими определенными историческими фактами.

Под гнетом идеологии

В период между 1918 г. и 23 августа 1944 г. отношения между Румынией и СССР были чрезвычайно неровными и прошли долгий путь от игнорирования и идеологического противостояния до открытости и дипломатического диалога, затем к военной конфронтации. Доминировала над всем проблема Бессарабии и румынского национального достояния, конфискованного большевиками в январе 1918 г. В конце 1930-х гг. Третий рейх и Советский Союз заключили ряд секретных военно-политических договоренностей, кульминацией которых стало подписание Договора о ненападении 23 августа 1939 г. По мнению румынских историков, речь шла о формировании геополитического блока, который будет противостоять англосаксонским интересам на европейском континенте и за его пределами. Советский Союз воспринимался как главный враг румынского пространства благодаря славянским амбициям на пути к Константинополю

⁷ Ibidem. P. 70.

и Средиземному морю, что заставило политических и военных лидеров Румынии с 6 сентября 1940 г. по 23 октября 1944 г. принять участие в возвращении Бессарабии, Северной Буковины, области Херца и решении «русского вопроса». Пересечение Прута румынской армией 22 июня 1941 г. было вопросом национального достоинства, уязвленного событиями 26–28 июня 1940 г., а пересечение Днестра имело цель, не связанную с проблемой коалиционной войны, решением «русского вопроса» или с необходимостью военного вмешательства: целью было устранение огромной geopolитической угрозы в виде Великой Украины, стремящейся к восстановлению при поддержке Третьего рейха. Возрождение политики «сфер интересов», и в частности, усилия советских политических лидеров, вынудили западных союзников сделать ряд политических и экономических уступок в регионе Центральной и Восточной Европы, которые были согласованы в Ялте и Потсдаме. Учебники, составленные после программы 2017 г., уделяют чрезвычайно небольшое место участию Румынии во Второй мировой войне, вместо этого посвящая множество страниц Холокосту, коммунизму, тоталитаризму и т. д.

Румынско-советские/российские отношения в конце двадцатого и в начале двадцать первого века прошли через моменты напряжения и нормализации, надежды и оптимизма, горечи и отсутствия диалога, иногда понимания и уважения. Будущее этих отношений основывается на дипломатии, на правильном использовании экономического потенциала двух стран в рамках двусторонних отношений, на признании прошлых исторических ошибок обеими сторонами, а также соблюдении норм международного права и политико-стратегических вариантов, принимаемых каждой стороной. Отсутствие информации о румынно-российских отношениях в учебниках по истории Румынии в начале XXI в. – это не только печальный факт, но и формула, из которой произрастает полное безразличие к светлым и теневым сторонам отношений, к существованию соседского географического пространства, к некоторым общим страницам истории.

Пер. с рум. И. Шиман.

Редакция сборника благодарит Российский центр науки и культуры в Бухаресте (Румыния) за оказанное содействие в публикации данного материала.

Д. О. Чураков

«Войны памяти» и локальные конфликты современности

Аннотация: В статье обсуждается проблема преломления содержания современных «войн памяти» в учебниках истории постсоветского пространства. Приведены примеры использования технологии десоветизации и конструирования собственных национальных историй в республиках бывшего СССР. Сделан вывод о том, что наиболее явно «приватизация» истории и ее дерусификация проявляется в учебниках тех государств, отношения с которыми у Российской Федерации в постсоветский период складываются наиболее конфликтно. Здесь конструирование собственного «национального» прошлого приобретает актуальное политическое звучание.

Ключевые слова: «войны памяти», учебник истории, постсоветское пространство, десоветизация, дерусификация, Украина, Молдавия, Приднестровье.

Постсоветское пространство (понимаемое и в широком смысле, включая страны социализма и других союзников СССР, и в узком, как бывшие республики СССР) стало ареной нескольких локальных вооружённых конфликтов. Как правило, в основе этих конфликтов лежали межэтнические противоречия. Многие из этих противоречий существовали и прежде, но к сколь-нибудь серьёзным конфликтам разных народов не приводили.

Почему же современные локальные вооружённые конфликты оказались такими затяжными, почему их не удается преодолеть ни с помощью Москвы, ни с помощью всего международного сообщества? Одним из инструментов, наносящим очень серьёзные удары по межнациональному миру и стабильности на постсоветском

Чураков Дмитрий Олегович — д.и.н., профессор Московского педагогического государственного университета.

пространстве, являются т. н. «войны памяти»¹. Что собой представляет это явление, с чем оно связано, на что в данном случае направлены «боевые действия»? Мы рассматриваем «войны памяти» как особый компонент, даже особую форму идеологических войн. Думается, что именно так следует подходить к этому явлению и приступая к его анализу, и прорабатывая практические выводы и прогнозы.

В каждой войне участвуют как минимум две стороны. Одна из них — агрессор, другая — обороняющийся. У каждой войны имеются цели, породившие её, а также вызванные ею потери. Представляется, что «войны памяти» имеют ту же структуру и компоненты, что и другие войны. А поэтому — изучать их следует по той же схеме, что и все прочие войны. Ошибочно верить, что если война ведётся в сфере тонких материй — идеологии, символов, идеалов — то она не грозит никакими разрушениями и потерями. Чреваты печальными последствиями и «войны памяти». В ходе них оказываются разрушенными историческая память народа, связывающие народ смыслы и символы.

Одним из стратегических рубежей, на котором происходят сегодня навязанные нам т. н. «войны памяти», являются, в частности, учебники истории.

По нашему глубокому убеждению, в годы существования Советского Союза и советской системы образования учебник истории служил совсем иным, нежели в наши дни, целям. С начала 1930-х гг., когда гражданская история была возвращена в учебные программы, учебник истории содержал в себе идею единства истории всех народов нашей страны. Такие же задачи историческое образование решало и до революции 1917 г. Заложенная в учебники идея общности судеб народов СССР обосновывалась через общность процессов политогенеза и этногенеза тех народов, которые живут в северной Евразии.

Даже на излёте советского периода школьникам сообщалось, что древнейшим государством на территории нашей страны было Урарту, а не Московская или Киевская Русь. Этую же линию

¹ Бордюгов Г. «Войны памяти» на постсоветском пространстве. М., 2011.

продолжали вузовские учебники советской поры. В них историческое развитие СССР начиналось с периода палеолита, шло через рабовладельческие цивилизации Средней Азии, Кавказа, и Причерноморья, переходило в историю Киевской Руси и лишь потом — Московской Руси. При этом императорский и советский периоды истории не сводились исключительно к политической борьбе в столицах. Учебники советского периода позволяли посмотреть на важнейшие события во всех регионах страны, во всех национальных республиках.

Вспомним, к примеру, освещение первых шагов освоения Сибири. В соответствующих разделах учебников, как правило, имелась информация не только о походе Ермака, но и о жизни местных народов. Ту же картину можно видеть в параграфах о Богдане Хмельницком, партизанском движении в Белоруссии в годы Великой Отечественной войны и многих других.

Представления о национальных различиях при таком подходе не пропадали, но теряли свою взрывоопасность. Усилиями авторов учебников их отодвигали в поле дискурса культур. Можно сделать вывод, что советский учебник по истории содержал в себе сильное консолидирующее начало. Именно оно и становится мишенью «войн памяти», разгоревшихся ещё при М. С. Горбачёве и продолжающихся до сих пор. Разрушение единого политического пространства невозможно было закрепить без разрыва единой исторической памяти советских народов. Отсюда та сила ударов по нашему общему прошлому, которые мы наблюдаем.

Для разрыва общего прошлого методами «войн памяти» используются две элементарные технологии. Первая и, как представляется, наиболее важная — это тотальная десоветизация прошлого. Она в основном сводится к превращению советского периода в сплошное чёрное пятно. Вторая используемая технология — это создание обособленных национальных историй. Она не менее важна, поскольку требуется каким-то образом углубиться в те времена, когда советов и большевиков ещё не существовало. В связи с приведёнными обстоятельствами возникают вопросы. Так, прежде всего, требуется знать: неужели обе означенные технологии используются в учебной литературе? Неужели авторы учебников не отдают себе

отчёт в их опасности, их разрушительной сути? Не чувствуют своей нравственной ответственности за разжигание межнациональной розни? Как же отвечают российские историки на данный вызов? В чём они видят пути преодоления пагубных последствий «войн памяти»?

Как это ни печально, на первый из поставленных вопросов приходится давать положительный ответ. Да, новейшие учебники истории бывших союзных республик Советского Союза часто содержат исторические мифы, формирующие у их молодых граждан ксенофобию, узость мышления и национальную замкнутость. Часто это происходит без прямой зависимости от того, какие отношения у новых государств складываются с Российской Федерацией. Близость к России влияет только на степень радикализма учебников, нацеленных на переписывание общей истории. Создание новых национальных историй всегда выливается в этноцентризм. Это именно та мировоззренческая позиция, к которой призывают историков лидеры государств, существующих на постсоветском пространстве.

Как показывают результаты масштабного проекта, завершённого несколько лет назад российскими историками, во всех постсоветских странах, за исключением Армении, Белоруссии и Приднестровья², преподавание предмета истории ведётся с грубыми искажениями правды. А именно в этих странах «основным содержанием национальной истории в период нахождения в составе Российской империи и СССР оказывается национально-освободительная борьба». С кем? Конечно, с русским «империализмом»³. С особенно грубыми проявлениями приватизации истории можно встретиться в тех республиках, отношения с которыми у Российской Федерации складываются наиболее конфликтно. В них идущая дерусификация прошлого приобретает ещё и актуальное

² В Приднестровской Молдавской Республике историю изучают не только по местным (см. *Бабилунга Н.В., Бомешко Б.Г. История родного края: учебник для общеобразовательных заведений 6–7 кл. Тирасполь, 2004; Они же. История родного края: учебник для общеобразовательных заведений. 8–9 кл. Тирасполь, 2005*), но также и по российским учебникам.

³ Освещение общей истории России и народов постсоветских стран в школьных учебниках новых независимых государств. М., 2009. С. 7.

политическое звучание. В Молдавии, Прибалтике, Грузии и на Украине воюют не только с памятниками, но и с памятью собственной молодёжи. Так, в нашумевшем в последние годы учебнике по истории Латвии в XX в. есть глава, где рассказывается о событиях предшествующих эпох⁴. И хотя она занимает всего несколько страниц, в ней нашлось место нескольким эпизодам, которые, якобы, разделяют русских и латышей. Так, выясняется, что «на военные походы древнерусских князей балтийские народы отвечали ответными набегами»⁵. Далее утверждается, что Ливонская война стала результатом русской интервенции⁶. Выясняется, что Курляндия присоединилась к Российской империи в результате третьего раздела Польши, а не в результате самостоятельного решения ландтага Митавы⁷. Не обошли авторы вниманием и факты из истории XIX в. Проводимые в России реформы применительно к Русской Балтии определяются как «откровенно русификаторские», поскольку якобы «полностью игнорировали национальные движения и национальную культуру»⁸.

Особенно много «интересного» можно встретить в украинских учебниках по истории. Возьмём учебник 2003 г. издания для 9 класса по истории конца XVIII – начала XX столетий. Авторы данного учебника трактуют три раздела Речи Посполитой как три раздела Польши. Утверждается также, что это не привело к воссоединению большей части малороссов в едином православном государстве, а превратило их земли в колонию Российской империи. При этом Россия, якобы, вела дело к ассимиляции малороссов, принуждала

⁴ Учебник этот, что любопытно для ординарной учебной литературы, вышел с предисловием Вайры Вике-Фрейберги – в то время президента Латвии. В книге честно признаётся, что издание её подготовлено при финансовой поддержке Комиссии по демократии Посольства США в Латвии.

⁵ Блейере Д., Бутулис И., Зунда А., Странга А., Фелдманис И. История Латвии. ХХ век. Рига, 2005. С. 18.

⁶ Там же. С. 22.

⁷ Там же. С. 25. Конечно же, при этом ничего не упоминается о том, что правитель Курляндии, сложив свою корону к ногам Екатерины Великой, получал от неё ежегодную пенсию в 100 тыс. талеров, т.е. фактически продал своё герцогство.

⁸ Там же. С. 29.

их «забувать» свою «мову» и «національну культуру»⁹. Живописны также те страницы учебника, которые посвящены Крымской войне. Как выясняется, «російський цар Микола І» намечал «перетворення Чорного моря у внутрішнє російське море». Именно поэтому он «розв'язав війну з Туреччиною». Российскую армию в Крыму, если верить учебнику, ядрами и порохом снабжали не военные заводы, а «забезпечували» «українські селяни». При обороне города массовый героизм проявили «українські солдати та матроси». Глубиной отличается вывод, который делают авторы учебника по итогам Крымской войны: «Розпочавши війну з передовими європейськими країнами — Англією, Францією та Італією, — відсталий як у військово-технічному, так і у соціально-економічному відношенні російський царизм намагався перекласти весь тягар воєнних дій на плечі українського народу, якому ця війна була абсолютно чужа та непотрібна»¹⁰.

Всё это лишь своеобразное введение к истории XX–XXI вв. Нетрудно понять, какими цветами в учебниках расцвечена советский период. Особенно печально, что в бывших союзных республиках основным объектом фальсификаций выступает Великая Отечественная война. Ударные линии, по которым в наши дни переписывается история Великой Отечественной, известны¹¹. Сверхзадача националистических мифов в учебниках истории — подтвердить необходимость государственной независимости посредством разрыва с советским периодом своей истории. Результат подобных игр с прошлым понятен. Порывая с той исторической реальностью в войне,

⁹ Реєнт О., Малий О. Історія України. Кінець XVIII – початок ХХ століття. 9 клас. Київ, 2003. С. 8–10.

¹⁰ Там же. С. 120–121.

¹¹ См., напр.: Нарочницкая Н.А. Великие войны XX столетия. Ревизия и правда истории. М., 2010; Чураков Д.О. Проблемы освещения истории Великой Отечественной войны в школьных учебниках // Актуальные проблемы развития мировой экономики в условиях экономического кризиса. Химки, 2010; Он же. Проблемы освещения начального периода Великой Отечественной и Мировой войн в учебной литературе // Вторая мировая и Великая Отечественная войны: исторические уроки и проблемы geopolитики. М., 2010.

которую предложил миру СССР, современные фальсификаторы, хотя они того или нет, солидаризуются с фашизмом. Не следует забывать, что в годы Второй мировой войны фашизм был не только немецкий. Его дополняли самые разные формы фашизма: от тех, что взрослели в странах-сателлитах, до тех, что исповедовали отщепенцы разных национальностей. Вот и получается — добровольно сделавшись «адвокатами дьявола», авторы латышского учебника по истории в качестве национальных героев предлагают латышской молодёжи нацистских прихвостней. Учебник в полной мере снимает моральную ответственность за военные преступления с пособников фашистских оккупантов, даже с ветеранов СС, представляя их в качестве «невинных жертв войны». «Принадлежность латышских военных формирований к СС была формальной — это не был выбор самих латышей» — декларируют авторы учебника. И это несмотря на то, что формирование латышского легиона СС имело преимущественно добровольный характер. Основным виновником преступлений латышских пособников нацизма, карателей и эсэсовцев в учебнике называют... Советский Союз!¹²

По аналогичным лекалам создаются исторические небылицы и на Украине. Это открывает прямой путь к восхвалению нацистских прислужников, в частности С. Бандери. Соответствующие моральные посылы, содержатся, например, в украинском учебнике истории для 11 класса, который был издан в начале нынешнего, XXI в¹³. Казалось бы, после временной смены оранжевого режима в 2010 г.¹⁴ на Украине имелись все условия для возвращения к исторической правде. Тем более, что со стороны нового руководства Украины произнечали слова о создании новой, правдивой концепции школьных курсов истории¹⁵. Однако отношение к Бандере в школьных учебниках не изменилось, в нем повторялись его оценки как героя борьбы «за незалежность». Подчеркивалось, что свои планы он проводил в жизнь не по приказу из Берлина, а «спираючись переважно на сили

¹² История Латвии. ХХ век... С. 278.

¹³ Турченко Ф.Г., Панченко П.П., Тимченко С.М. Новейшая история Украины. Часть вторая. 1939–2001. Киев, 2003.

¹⁴ Или, как его ещё называют, — «необандеровского».

¹⁵ Украина: информационно-аналитический мониторинг. 2000. № 5. С. 49.

й можливості українського народу»¹⁶. При обращении к материалу, где факт коллаборационизма замолчать невозможно, автор цитируемого учебника пытается спрятать моральную ответственность лиц, сотрудничавших с оккупантами. «Колaborація людей перетворювалася у спосіб виживання в жорстоких умовах окупації, — поясняє он, — али інколи означало смерть інших людей»¹⁷.

В этой парадигме освобождение Украины от нацистов автор называет не победой, а восстановлением сталинского тоталитарного режима «з його звичайним пошуком ворогів». По словам украинского автора: «Підозра в співробітництві з гітлерівцями (колаборації) автоматично падала на всіх, хто пережив окупацію... Це тавро перетворювало мільйони жителів окупованих територій на неповноправних громадян... Але ніде це поняття не тлумачилося так широко, як у СРСР»¹⁸. Даже ветераны дивизии СС «Галичина» не получают моральной оценки. Ничего не рассказывается о совершивших ими преступлениях против граждан самой Украины. Просто приводится сам факт создания дивизии, а также её участия в боях с Красной Армией. Зато в учебнике много и с осуждением говорится о преследовании в Западной Украине нацистских бандитов и их приспешников¹⁹. Тем самым многочисленные факты предательства ставятся под сомнения, при том, что борьба с предателями порицается. Таким образом, в период 2010–2014 гг. (несмотря на слова Д. Табачника, который в 2010 г. занимал пост министра образования Украины, о важности отказа от базового мифа современных почитателей нацизма о «третьей силе» и возвращения в учебники истории понятия «Великая Отечественная война»), решительных перемен так и не произошло. Поэтому вряд ли стоит удивляться, что после переворота 2014 г. какая-то часть украинской молодёжи оскверняет памятники советским воинам-освободителям, избивает и оскорбляет ветеранов Великой Отечественной войны, срывает торжества по случаю Победы.

¹⁶ Турченко Ф. Г. Исторія України. 11 клас. Київ, 2011. С. 37.

¹⁷ Там же. С. 32.

¹⁸ Там же. С. 44–45.

¹⁹ Там же. С. 58.

Парадоксальным образом оказались последствия «войн памяти» на такой бывшей советской республике, как Молдавия. Если в Приднестровье, где события на берегах Днестра, по словам историка из Тирасполя И. М. Благодатских, рассматриваются в контексте общего подвига народов СССР²⁰, то совсем иначе дело обстоит в Республике Молдова. Извращённым образом русофobia кишинёвской верхушки привела не к всплеску национального самосознания, а к его полной утрате. Молдавский сепаратизм привёл к тому, что Молдавия просто исчезла из истории. Вместо национальной гордости с конца 1980-х гг. в республике пропагандируется концепция «двух Румыний». Ещё при Горбачёве, который потворствовал местным сепаратистам открыто, кишинёвские радикалы запретили преподавание курса истории СССР и курса истории Молдавской ССР. Вместо них в начале 1990-х гг. был введён курс «История Румынии». Как отмечает известный далеко за пределами своей республики приднестровский учёный Н. В. Бабилунга, в нём тезис о принадлежности молдаван к единой румынской нации был принят как аксиома, без всяких доказательств²¹.

В основу идеологии новой молдавской государственности положен миф о «пакте Молотова — Риббентропа». Договор между СССР и Германией от 23 августа 1939 г. о ненападении трактуется как сговор двух диктаторов. Освобождение МССР от фашистов — как новая оккупация Бессарабии. Российско-приднестровский историк О. В. Гукаленко, проделав анализ учебных текстов, призванных раскрыть молдавским школьникам историю их края в годы Великой Отечественной войны, пришла к выводу, что они просто вычёркивают эту страницу из национальной памяти молдаван. Вот как по даются события войны в учебнике для 4 класса: «Гитлер, правитель

²⁰ Благодатских И.М. Великая Отечественная война в военно-историческом наследии Приднестровья // Вторая мировая и Великая Отечественная войны в учебниках истории стран СНГ и ЕС: проблемы, подходы, интерпретации. М., 2010. С. 280.

²¹ Бабилунга Н.В. Как преподают историю в школах современной Молдовы // Политическая фальсификация истории как барьер на пути демократического реформирования международных отношений на постсоветском пространстве. Тирасполь, 2009. С. 68.

Германии, и Сталин, который правил СССР, договорились поделить чужие территории и государства. В результате этого началась Вторая мировая война... Вначале Румыния участвовала в этой войне против СССР, желая освободить Бессарабию и Буковину, аннексированные большевиками в 1940 г. В августе 1944 г. стало ясно, что Германия проигрывает войну. Румыния включилась в борьбу против нацистской Германии. Румынские войска совместно с силами союзников воевали против фашистов и дошли до Германии». «Вот и всё, — восклицает Гукаленко, — что должен знать молдавский школьник о величайшей в истории человечества войне. Из этого текста никто не поймёт даже, на чьей стороне воевали молдаване в период Великой Отечественной войны, ... ведь так и задумано»²².

Что же смогли противопоставить в условиях «войн памяти» российские учёные? Увы! Сообщество историков России оказалось расколото. Расколото настолько, что временами о каком-либо «сообществе» приходится писать только в кавычках. Потеряв нравственные ориентиры, часть из них своей книжной продукцией участвует в пропаганде чёрных мифов о нашей стране²³. Основные

²² Гукаленко О.В. Великая Отечественная война и проблемы воспитания исторической памяти у современной молодёжи на постсоветском пространстве // Вторая мировая и Великая Отечественная войны в учебниках истории стран СНГ и ЕС... С. 215.

²³ Чтобы не быть голословным, приведу несколько поясняющих примеров. Среди учебников «лихих девяностых» стазу же вспоминается школьный учебник, авторство которого принадлежит В.П. Островскому и А.И. Уткину (*Островский В.П., Уткин А.И. История России. XX век. 11 класс. М., 1995*). Из вышедших уже в этом веке нельзя не назвать учебник для 10–11 классов Л.А. Кацвы (*Кацва Л.А. История России. Советский период. 1917–1941. М., 2002*). Из учебных пособий можно выделить работу Б.С. Пушкарёва, опубликованную силами издательства «Посев» и содержащую скрытую реабилитацию фашистских преступников, — следовательно, и самого фашизма. Пушкарёв находит оправдание не только предателям, сотрудничавшим с оккупантами, но даже гитлеровским генералам. В пособии, как и в русофобских учебниках стран ближнего зарубежья, нет главы о Великой Отечественной войне, она заменена главой о Второй мировой войне (*Пушкарёв Б. С. Две России XX века. 1917–1993. М., 2008*). Ещё более негативные чувства вызывает издание, которое также позиционируется и применяется на практике как учебное. Речь идёт о пресловутом двухтомнике под редакцией профессора МГИМО А.Б. Зубова

надежды приходится связывать не с озарением и запоздалым раскаяньем власти, а совсем с другими факторами. Прежде всего с тем, что подвижники, ещё оставшиеся среди российских историков, продолжат свою кропотливую работу по восстановлению правды о прошлом России. Связь времён и народов в нашем большом доме должна быть восстановлена. И тогда на место мифов в учебник истории придут факты. Факты, с которыми придётся считаться всем. Если «войны памяти» останутся в прошлом, то и порождённые ими локальные конфликты на межнациональной почве получат перспективу постепенного разрешения.

(см.: История России. XX век: 1894–1939. М., 2009; История России. XX век: 1939–2007. М., 2009). Вторая книга данного издания начинается главой «Россия в годы Второй мировой войны и подготовки к третьей мировой войне». В этой главе имеется второй параграф «Советско-нацистская война». Трактуя в худших традициях «войн памяти» Великую Отечественную войну как войну советского и нацистского режимов, «зубовцы» фактически лишают российский народ его Победы 1945 г.



ПРЕПОДАВАНИЕ ВОЕННОЙ ИСТОРИИ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

Корректор *Г.В. Засыпкина*
Оригинал-макет *С.К. Петров*
Дизайн обложки *И.А. Тимофеев*

Подписано в печать 20.11.2018. Формат 60×90¹/₁₆
Бумага офсетная. Печать офсетная
Усл.-печ. л. 27. Тираж 300 экз. Заказ № 1508

Издательство «Нестор-История»
197110 СПб., Петрозаводская ул., д. 7
Тел. (812)235-15-86
e-mail: nestor_historia@list.ru
www.nestorbook.ru

Отпечатано в типографии издательства «Нестор-История»
Тел. (812)235-15-86



ПРЕПОДАВАНИЕ ВОЕННОЙ ИСТОРИИ в России и за рубежом