

**УЧЕБНИК
КАК МОДЕЛЬ МИРА
И ОБЩЕСТВА**



ST. PETERSBURG CENTER FOR THE HISTORY OF IDEAS

**TEXTBOOK
AS A MODEL OF THE WORLD
AND SOCIETY**



St. Petersburg Center for the History of Ideas
Polytechnika Service
Saint-Petersburg
2021

САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ЦЕНТР ИСТОРИИ ИДЕЙ

**УЧЕБНИК
КАК МОДЕЛЬ МИРА
И ОБЩЕСТВА**



Санкт-Петербургский центр истории идей
Политехника Сервис
Санкт-Петербург
2021

УДК 087:37.01

Научное издание

Рецензенты:

доктор искусствоведения Т. В. Букина
доктор философских наук Б. Я. Пукианский

Издание осуществлено в рамках исследования, выполненного при финансовой поддержке РФФИ, научный проект № 20-011-00175.

У91 Учебник как модель мира и общества: Коллективная монография / Под ред. Т. В. Артемьевой, М. И. Микешина. — СПб.: Санкт-Петербургский центр истории идей; Издательство «Политехника Сервис», 2021. — 446 с.

Учебно-дидактическая литература редко становится объектом специального интереса историков философии и культуры, однако воспроизводство культуры тесно связано с процессом образования, не только с его структурно-организационной, но и с содержательной стороной, которая, в свою очередь отражает, хотя и не всегда явно, особенности мышления эпохи. Учебник является особым феноменом, обладающий специфическими функциями. Содержательная сторона учебника, его поле информационно-дидактической рефлексии является наиболее хорошо «заученной» частью духовно-информационного поля. Данная коллективная монография исследует аспекты мировоззренческих моделей, представленных в различных учебниках. В нее вошли материалы участников Международной онлайн-конференции «Учебник как модель мира и общества», организованной в Санкт-Петербурге в январе — феврале 2021 г.

Компьютерный макет М. И. Микешина

© Коллектив авторов, 2021

© СПб центр истории идей, 2021

ISBN 978-5-00182-018-5



9 785001 820185 >

Подписано в печать 27.11.2021

Формат 60×84¹/₁₆ Объем 21,7 п. л.

Тираж 500 экз. Бумага офсетная. Заказ 174.

Издатель ООО «Политехника Сервис»

190005 Санкт-Петербург, Измайловский пр., 18-д

ОГЛАВЛЕНИЕ

Учебник как модель мира и общества	8
1. УЧЕБНИК И ЭПОХА.....	17
1.1 Обучение без учебных текстов: педагогика для Ахиллеса и Геракла	17
1.2 Учебник: влияние эпохи на его формирование и развитие	21
1.3 Политика — это концентрированное выражение.....	31
1.4 Учебник как зеркало эпохи: история уникального чешского автора и удивительного учебника.....	40
1.5 The Racist View in Developmental Psychology Textbooks.....	48
1.6 Учебник в эпоху постправды: об основаниях новой парадигмы образования	55
2. УЧЕБНИК И ВИЗУАЛЬНЫЕ ОБРАЗЫ	62
2.1 Мир картинок и слов	62
2.2 Русская азбука в картинах: искусство, этнография, политика дореволюционного времени	70
2.3 Букварь с различными поучениями (Рыбный букварь) как основа болгарского светского образования	81
2.4 «Мне приснился город детства»: урбанистическая картина мира в учебной книге России начала XX века	87

2.5	Функции и смыслы городского пространства в букваре Евгения Голанта «Будем учиться»	94
2.6	Безымянный город в азбуках и букварях для национальных школ СССР (1940–1950 гг.)	102
2.7	Отражение поисков постсоветской идентичности в визуальных образах «Московского букваря» и «Земского букваря»	106
2.8	Польские научно-популярные книги для детей: история и современность	114
3.	УЧЕБНИК И ИСТОРИЯ	123
3.1	Breviarium Евтропия — учебник истории для римского императора.....	123
3.2	«Заговорщики», «бунтовщики», «мятежники»: конструирование памяти о событиях 14 декабря 1825 г. на страницах дореволюционных школьных учебников истории	131
3.3	О подготовке первых советских учебников по новой истории для вузов	141
3.4	Окоп своими руками: сравнительный нарративный анализ границ повествования о Первой мировой войне в европейских учебниках истории.....	148
3.5	Женщины в Великой отечественной войне на страницах школьных учебников истории стран СНГ	156
3.6	Постсоветские учебники по истории России XX века как отражение политики исторической памяти	168

3.7 Учебник истории Беларуси как социокультурный феномен: возможности междисциплинарного синтеза	176
3.8 Преподавание истории как части религиозно-идеологической концепции: пример Израиля	183
3.9 Новая модель регионального учебника истории: вызовы времени и ответы практики	189
3.10 Чему может научить школьный учебник истории: знание или понимание?	195
3.11 В поисках «целостной картины мира»: роль теории в современных учебниках истории	205
4. УЧЕБНИК И КУЛЬТУРА	213
4.1 К вопросу становления франкоязычных азбук и букварей в России в XVIII веке	213
4.2 «Грамматика французская и русская» (1730 г.): культурологический аспект	222
4.3 К вопросу о миромоделирующей функции метафоры в заголовках учебных текстов по русскому языку как иностранному	227
4.4 Архетипические модели как основа учебника по истории русской литературы	237
4.5 Стратегии и практики, используемые издательствами, при разработке учебно-методических материалов для изучения классических литературных произведений (на примере издательской деятельности в Болгарии, отраженной в изданиях к роману Ивана Вазова «Под иггом»).....	246
4.6 Учебник литературы как школа жизни для авторов	256

4.7 Канонический текст и дыхание времени: учебник А. Я. Вагановой «Основы классического танца».....	268
4.8 Отечественная музыка XX века в школьных учебниках сегодня: культурный ресайклинг или ребрендинг?	278
4.9 Межкультурная дидактика как важнейшее направление современного образования.....	285
5. УЧЕБНИК И НАУКА	291
5.1 From Adam to Descartes, via Charles the Great. The historical development of natural philosophy as depicted in Martin Schoock's <i>Physica Generalis</i> (1660).....	291
5.2 Учебник как путеводитель среди научных закономерностей современного мира	301
5.3 Отражение мира и способов его познания в учебниках предметов «Повседневная жизнь» и «Окружающий мир» для первого класса начальной школы Японии и России.....	309
5.4 Викиучебник — проект по созданию учебников.....	319
5.4 О необходимости новой концепции учебников по философии.....	325
5.5 Textbook: history of philosophy. The Idea of a Global History of Philosophy	331
Библиография	341
Авторы и аннотации	391
The Authors and Summaries	420

Учебник как модель мира и общества¹

Нововыезжей в Россию французской мадаме
Вздумалось ценить свое богатство в чемодане:
 Новой выдумки нарядное фуру
 И праздничный чепец а ля Фигаро;
 Оценщик был Русак,
 Сказал мамзели так:
 «Богатства твоего
 Первая вещь фуру
Вполчетвера дороже чепца Фигаро;
Вообще же стоят не с половиною четыре алтына,
Но настоящая им цена только сего половина»;
 Спрашивается каждой вещи цена,
С чем французенка к Россам привезена.

Учебно-дидактическая литература достаточно редко становится объектом специального интереса историков философии и культуры. Обычно исследуются лишь общие просветительско-образовательные установки эпохи, а также тексты авторов, которых мы называем «просветителями». Вместе с тем воспроизводство культуры тесно связано с процессом образования, не только с его структурно-организационной, но и с содержательной стороной, которая, в свою очередь зеркально, но не всегда явно отражает особенности мышления эпохи. Эта «зеркальность» фиксирует множество мелких деталей, ускользающих от пытливого взгляда интеллектуального историка, а тем более историка философии, ориентирующегося лишь на теоретические тексты.

Из истории мы знаем случаи, когда философские идеи, несмотря на дисциплинарные запреты, проникали в университетскую среду через дисциплины, казалось бы, от нее далекие. Так было с философией Канта, положения которой профессор московского университета И. В. Л. Мельман излагал в процессе преподавания древних

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований; проект № 20-011-00175.

языков. «Мельман, любимый, говорили, ученик Канта, был нашим профессором эстетики, — вспоминает современник, — мужчина, лет под 40, всегда один, словно в келье, всегда погруженный в размышления, он слыл в литературном кружке бесстрастным отшельником от мира, влюбленным по уши в безжалостную «Критику», дочь философа Канта. Был он, однако же, с отличными способностями и даром слова, — Цицерон в латинской словесности. Познакомив нас с Горацием, Вергилием, Лукрецием, Цицероном, Тацитом, он удачно развивал их мысли нравственные и политические, превозносил их ум и с приятным велеречием водил нас от одного к другому из них ... присваивая им, иногда казалось нам, и такие идеи, о которых те господа не думали и не гадали» [Лубяновский, 1989, с. 46]. Мемуарист не очень точен в своих воспоминаниях [Круглов, 2010, с. 39–51], но в них важно свидетельство того, как один предмет мог совмещаться с другим, казалось бы, не очень ему близким. Мельман также был автором двух учебных пособий по латинскому языку, изданных в Москве [Mellmann, 1789; Mellmann, 1791]. Значительная часть текстов этих учебников была посвящена морально-нравственным проблемам. Так, например, мы видим там такие разделы, как «Сила привычки», «Ненатуральные желания», «Любовь к жизни», «Цена трудолюбия», «Тяготы и опасности высших состояний», «Наказанная хитрость», «Наказанное тщеславие», «Наказанная неуслужливость», «Соглавление между братьями», «Счастье свободы», «Будь другом людям, а не их счастию», «Натуральное наказание лживости», «Справедливость преимуществ начальства», «Удовольствие и неудовольствие самим собою», «Ласкательство», «Правда и ложь», «Суетность многих малозначащих людей, которым весьма хочется сделать себя важными», «Повиновение к родителям», «Несчастный всегда находит несчастнее себя», «Что честно, прочно» и пр. [Mellmann, 1789, с. 51–71].

Учебник является особым феноменом, обладающим специфическими функциями по поддержанию, воспроизводству и усвоению духовной культуры. Содержательная сторона учебника, поле информационно-дидактической рефлексии, иначе говоря текст учебника не только является наиболее хорошо если не «усвоенной», то «заучен-

ной» частью духовно-информационного поля. Более того, в силу статуса бесспорности, традиционно связанного со знаниями, содержащимися в учебной литературе, именно учебник часто создает те аксиоматические основания, на базе которых происходит дальнейшая интеллектуально-творческая работа личности не только по формированию мировоззренческих оснований, но и метафизических, на которых потом, монтируются философские схемы.

Разумеется, учебник не является сочинением новаторским в полном смысле этого слова. В него практически никогда не входит проблемная, неустоявшаяся, недоказанная информация. Положение учебника выражают мнения подавляющего «большинства» и не подлежат сомнению или обсуждению. В этом смысле специфична роль автора учебника, главная задача которого, заключается не в открытии нового знания, а в демонстрации старого, но в максимально понятной и готовой к усвоению форме. Автор учебника как бы готовит из «сырых продуктов» питательный обед, могущий быть легко усвоенным молодым существом еще не привыкшим самостоятельно добывать пищу и не могущим есть ее сырой. Именно эти черты заставляли ученых, работающих в области истории идей исключать учебники из списка источников, могущих помочь в реконструкции мировоззренческих структур прошлого, полагая, что они неоригинальны, не несут следов творческого своеобразия автора. Однако в учебнике мы можем найти общие мировоззренческие представления эпохи, в то время как оригинальные исследования будут отражать индивидуальные и особенные черты их авторов. Кроме того, учебник, например учебник истории или литературы, транслирует устоявшиеся идеологемы эпохи и представляет собой набор ярких примеров для их понимания.

Воспроизводство культуры тесно связано с процессом образования, не только с его структурно-организационной, но и с содержательной стороной, которая, в свою очередь зеркально, но не всегда явно отражает особенности мышления эпохи. Эта «зеркальность» фиксирует множество мелких деталей, ускользающих от пытливого взгляда интеллектуального историка, а тем более историка философии, ориентирующегося лишь на теоретические тексты. Условия

математических задач, содержание диалогов на иностранных языках, теоретические введения к учебникам физики и истории не только показывают нам детали ушедшей повседневности, но и помогают понять способы их понимания и размышления о них.

Школьный и вузовский учебник стоит в центре этого процесса и потому, что он демонстрирует уровень научной и дидактической рефлексии, но и потому, что в нем, как в зеркале отражаются реалии эпохи. Так, из учебников математики XVIII–XIX вв. мы видим не только как сложны были денежные расчеты в условиях многообразия национальных валют или измерения в условиях одновременного существования десятка метрических систем, но и реальных людей, занимающихся повседневной деятельностью, рутинная которой позволяла рассматривать эти примеры как обыденные. Именно из учебника математики, а не всегда из исторического трактата мы узнаем, что солдаты иногда перебежали из одной армии в другую целыми сотнями, путники уходили с постоялого двора, не заплатив и стоимость их проживания взималась с тех несчастных, которые просыпались позже, а отцы предпочитали оставлять наследство сыновьям, а не дочерям.

Учебник мог описывать мир повседневных реалий не хуже газеты. Если в задачнике 1994 г. говорится о том, что «брат принес 8 поленьев дров, сестра 7 поленьев, а отец столько поленьев, сколько брат и сестра вместе...», «... от дома до колодца 50 метров», «... в каждой палатке было по 8 человек» [Моро, Бантова, Бельтюкова, 1994, с. 141–142], то нетрудно представить уровень жизни, порождающей такие задания.

Задача, приведенная в эпитафии, была популярна в начале XIX в. Мы находим ее в учебниках Е. Д. Войтяховского и А. Вишневого [Войтяховский, 1804, с. 203; Вишневский, 1806, с. 100]. Авторы приводят довольно много задач, рассказывающих о реалиях современной им жизни. Так из учебника математики мы можем узнать, в том числе, как дороги были книги, и как дешев труд, сколько продуктов в день потребляет человек в это время, какие марши совершали армейские части, какова была цена жизни и здоровья:

Некто имеет в своей библиотеке 25 шкафов: во всяком шкафу по 13 полок, на каждой полке по 67 книг, а всякая книга по сложной цене стоит 4 рубли; спрашивается цена всех книг.

Некто нанял слугу на год с условием дать ему 49 рубли, да пару платья, но слуга, прожив 7 месяцев, служить более не захотел, и по расчету получил от хозяина только 5 руб. 60 коп., да пару платья. Спрашивается цена платья.

369 человекам следует принять провианта на 5 месяцев и 14 дней, полагая на каждого в 3 месяца муки по 6 четвериков, круп по $4\frac{1}{2}$ гарнца...

Пехотный полк выступил из своего места и во всякие 2 дни марширует по 72 версты; потом из того же места выступил другой полк вслед за первым, и во всякие три дни переходит по 130 верст. Спрашивается в какое время и на каком расстоянии второй полк первого догонит.

Воин получил по числу своих ран награждение таким образом: за первую рану 40 рублей, за другую 60 рублей и так далее 20-ю рублями больше, а за последнюю рану получил 220 рублей. Спрашивается число его ран и число денег [Войтяховский, 1804, с. 26, 169, 167, 171, 244].

В учебнике А. Вишневого мы также находим множество интересных описаний ситуаций в разных сферах жизни, например:

Некоторому сочинителю понадобилась Библия для приискания некоторых слов: сие принудило его идти в лавку торговать Библию. Продавец книги запросил за нее 8 руб., но сочинителю показалось очень дорого, а потому и не купил, а просил книготорговца, чтоб он дал ему на несколько часов Библии. Книгопродавец сказал ему: «Ежели заплатите за всякий час по 20 коп., то извольте взять. Сочинитель на таком условии взял к себе в дом Библию и продержал у себя 192 часа. Нужно знать, сколько он должен заплатить книгопродавцу денег, меньше или больше того, сколько стоит Библия и сколько продержал дней» [Вишневский, с. 36].

Из этой задачи мы узнаем, что в книжной лавке можно было брать книги «напрокат», что означает в доме интеллектуала («сочинителя») могло не быть Библии, следовательно, она не была обязательным чтением в образованной семье, как, например, в протестантских странах, что стоила она достаточно дорого.

В следующей задаче мы видим элементы социальной сатиры: «простой крестьянин» с легкостью вводит в заблуждение купца, не понимающего логику числового ряда:

Простой крестьянин продавал корову и запросил с одного 8 рублей, но купец ему сказал, что корова тех денег не стоит, крестьянин же на сии слова отвечивал: «Заплатите за одни только коровьи ноги так, чтобы за первую ногу 3 грив., за другую 18 грив. И так далее, а корову я тебе отдам в придачу». Купец удивился дешевизне и учинил с крестьянином договор, чтобы ему заплатить за корову таким образом: надобно знать, сколько купец должен заплатить денег крестьянину [Вишневский, с. 130].

Арифметическая задача предлагает нам посчитать сколько ударов пришлось получить нерадивому ученику от учителя, каких долгов наделал иностранец, приехавший в Россию, сколько пришлось заплатить «великому господину» парикмахеру [Вишневский, 159, 39, 75], а также как должен вести себя милосердный государь, когда подданные попадают в беду:

В некотором городе сделался голодный год такой, что без помощи монаршей все жители должны были умереть. Государь, узнав о таком городе несчастии, приказал из своего магазейна выдавать им муки через весь год таким образом: мужчинам по 2 пуда в месяц, женщинам по 1 пуду, малым детям по $\frac{1}{2}$ пуда, а престарелым по $\frac{1}{4}$ пуда. По окончании же года вышло муки на всех жителей 85500 пудов, всего же народу в городе было 6000 человек. Нужно знать сколько каждого пола в особенности было, т. е. сколько мужчин, женщин, малых детей и престарелых [Вишневский, с. 161]

Учебники математики также содержали солидные разделы по соотношениям курсов валют, позволяющие выяснить массу деталей финансово-экономического характера. Кстати, эти разделы, сопровождающие практически все учебники математики дореволюционного времени, полностью исчезли в светское время.

Кажется очевидным, что поставленные задачи изучения мировоззренческих структур сознания эпохи через материал учебников в наилучшей степени реализуются через учебники по гуманитарным дисциплинам — литературы, философии, истории и т. д. Однако учебник по гуманитарным дисциплинам является слишком явным средством идеологического воздействия и конструируется согласно законам такого воздействия, хотя и на, казалось бы, «нейтральном» литературно-художественном материале. Он может служить в большей степени материалом для оценки официальных точек зрения, нежели отражением существующих в обществе идей. В этом смысле, возможно, гораздо более «независимым» материалом для исследования могут быть учебники по естественнонаучным дисциплинам - математике, физике, биологии. Обычно, текст учебников такого рода рассматриваются как мировоззренчески «нейтральный». Считается, что обсуждение спорных научных проблем, могущих иметь значение для формирования философской или идеологической позиции, например таких, как гео/гелиоцентризм, происхождение человека, природа электричества и т. д. заканчивается задолго до того, как знание об этом попадает на страницы учебников. Что же касается учебников математики, то кажется, что они и вовсе удалены от проблем такого рода, ибо «защищены» вечностью и неизменностью математических законов.

Однако, как мы видели, это вовсе не так. С этой точки зрения интересно проследить эволюцию учебника, его постепенную специализацию, унификацию и даже прагматизацию. Так, учебники XVIII века часто представляют собой маленькие трактаты «обо всем на свете» и учебник физики может содержать начала богословия, метафизики и морали. Например, в учебнике по физике, созданном специально для обучения Павла Петровича, мы можем найти разделы и темы только очень косвенно связанные с этой дисциплиной, напри-

мер «О небе и телах небесных», «Что такое минералы», «Которые камни почитаются дорогими», «Каким образом деревья произрастают», «Которое из животных всех превосходнее?», «О Создателе Натуры», «Какие Бог имеет свойства». К учебнику прилагалось «Сокращение нравоучительной науки», в котором рассматривалась природа добродетелей и пороков, «должностях» человека по отношению к Богу, самому себе, другим людям [Краткое понятие о физике, 1761].

По мере развития и торжества позитивистской модели познания содержание учебников менялось, становилось все более конкретным. Вместе с тем мировоззренческий компонент поучающего дискурса не исчез, он просто ушел в пласт предпосылочного, неявного знания. Ясно одно, учебники дают возможность не только проанализировать уровень научного знания, но и отражают в своем содержании философские взгляды людей того времени.

Интересный материал дают учебники русского и иностранных языков. В литературе целью которой являлось не столько воспитание, сколько обучение мировоззренческие и идеологические установки обычно присутствуют в неявном, скрытом виде, не в форме прямых рассуждений, призывов или формулировок, а «внутри» учебно-методических концептов. Так, «Российская азбука», составленная Екатериной II, содержала ряд рассуждений на нравственно-политическую тему, взятых из ее «Наказа», а перевод всего текста на греческий язык с присовокуплением греческого алфавита и основ греческой грамматики явно коррелировал с обсуждавшимся тогда императрицей Греческим проектом. «Азбука» содержала «Гражданское начальное учение» с разделом под названием «Китайские мысли о совести» [Екатерина II, 1782].

Естественно, что значимые выводы могут быть получены только при разработке определенной методологии подхода к тексту учебников. Выработка адекватной стратегии прочтения дает возможность вычленить те формы, в которых выражается философская позиция автора, оценить ее и проанализировать.

Уже при первоначальном анализе можно выявить следующие значимые единицы скрытого в учебно-методических недрах учебной литературы мировоззренческого содержания. Это: лексика дидакти-

ческого текста, сюжетные линии, социальная направленность, национальные особенности (реалии именно российской жизни отражает даже учебник арифметики!), набор персонажей, или «героев», дидактического повествования, соотношение аксиоматических и доказательных положений теоретической части учебника, способы и типы каузальной связи между выводами, система авторитетов. Важной методологической операцией является реконструкция образа ученика — читателя учебника и сравнение его с реальным социальным типом. Это позволит выявить утопическую направленность социального конструирования, которая пытается заменить реального ученика или студента желаемым, а также уточнить культурно-антропологические позиции эпохи.

Таким образом, учебники, отражая жизнь общества в ее многообразном проявлении, могут служить своеобразным материалом для историка культуры, демонстрируя «естественный» фон повседневности, который мог невольно исказиться и даже мифологизироваться в других источниках. Текст учебника становится, богатым подтекстами «текстом культуры», умелое прочтение которого даст возможность для объективного ее анализа.

1. УЧЕБНИК И ЭПОХА

1.1 Обучение без учебных текстов: педагогика для Ахиллеса и Геракла

Одним из направлений историко-педагогических исследований является направление, связанное с анализом визуального ряда, присутствующего в учебных текстах и представляющего собой обращение/отражение мира взрослого к миру/в мире ребенка. «Педагогика визуального» или «дидактика визуального» [Тендрякова, Безрогов, 2011, с. 3, 4] предполагает изучение особенностей конструирования и даже конкурирования вербального и невербального компонентов в учебном тексте. В античной педагогической культуре существовал особый тип «дидактики визуального», так как имело место, в том числе, и обучение без учебных текстов (или с их минимальным использованием). Классическим примером является дидактика Сократа, который скептически относился к переписыванию текстов с учебными целями и, как известно, сам ничего не писал.

Мифологическая традиция сохранила множество примеров приобщения к знанию в пространстве особой учебной визуализации, имевшей место задолго до Сократа и предполагавшей особую систему обучения героя, где главенствует увиденное, услышанное, прочувствованное над написанным, переписанным, заученным. К. Паче отмечает, что «более ста лет исследований культов греческих героев расширили наше представление об этом фундаментальном аспекте древнегреческой религии, но в наших знаниях все еще есть важные пробелы» [Pache, 2004, p. 1]. Таким «пробелом» является обучение героев, которое было особой сферой античного образования, связанной с термином «дидакалия» — предшественником термина «пайдейя» [Роджерс, 2021]. Соотнесение визуальной и нарративной составляющих в античной традиции об обучении и воспитании античного героя является сложной исследовательской пробле-

мой, которой мы касались ранее [Пичугина, Жирнова, 2021]. В рамках данного текста рассмотрим особенности обучения без учебных текстов Ахиллеса и Геракла — героев, у которых много общего. Оба были героями, чья связь с богами начинается до рождения и продолжилась после смерти. Сила и ловкость, позволившая им совершить много достойных поступков, сочеталась с отсутствием самоконтроля и неожиданными вспышками ярости.

В «Илиаде» Ахиллес является героем, на примере которого демонстрируется «модель того, как мужчина переходит от юности к зрелости» [Van Nortwick, 2008, p. 5]. Поэма начинается словами: «Гнев, богиня, воспой Ахиллеса, Пелеева сына / Грозный, который ахеям тысячи бедствий соделал...» (Ном. II. I. 1–2; пер. Н. Гнедича). Гомер называет Ахиллеса благородным, одновременно указывая на его силу и немирное русло, в которое эта сила оказалась направлена. Под «гневом» Гомер подразумевает не только реакцию Ахиллеса на конфликт с Агамемноном, но неожиданные вспышки ярости по отношению к другим участникам троянских событий. Почти полностью утраченная трагедия Эсхила «Мирмидоняне» — первая часть тетралогии об Ахиллесе, условно названной «Ахиллеида» — также описывает особенности проявления гнева Ахиллеса. О Геракле в состоянии гнева повествует множество не только текстовых источников, но и объекты материальной культуры. Трагедия Еврипида «Геракл» повествует о том, как в состоянии гневного безумия Геракл убивает детей у алтаря (Eur. Her. 969–974). На краснофигурной вазе (ок. 480 г. до н. э.) изображен юный Геракл, который убивает учителя музыки Лина стулом, в то время, как остальные ученики разбегаются (изображение доступно в альбоме Бека, 10, pl. 5 no. 26 = ARV2 437 no. 128 = Munich 2646 (J. 371)). Гнев Геракла приводит к насилию в местах, которые должны быть безопасными для детей и учителей соответственно.

Ахиллеса и Геракла объединяет многое, но значимым для нас является то, что у них был один наставник — кентавр Хирон, обитавший в пещере горы Пелион. Это место, согласно традиции, прославилось как своеобразная школа для его многочисленных учеников, ставших впоследствии прославленными воинами. Ясон и Асклепий,

Кастор и Полидевк, Актеон, Орфей и Патрокл обучались у известного Хирона. По одной из версий, после того как Фетида родила Ахиллеса, Пелей сразу принес сына к кентавру Хирону, и тот взял младенца на воспитание (Apollocl. Bibl. III. 13. 6). По другой версии сначала мальчика воспитывал Феникс и только потом Хирон (Ном. II. XI. 832). Вазопись говорит нам о том, что обе эти традиции были известны, и потому мы видим изображения, где Хирону передают или совсем маленького, или уже юного Ахиллеса [Пичугина, Жирнова, 2021a]. В отличие от истории о передаче Ахиллеса, история о передаче Геракла Хирону упоминается всего в двух литературных источниках: «это сходя к Феокриту 13. 7–9 и краткое упоминание Плутарха "О букве Е в Дельфах" 387d» [Pache, 2021, p. 10]. Указание на то, как Геракл был передан Хирону, также присутствует на одной из чернофигурных ваз из Вульчи ок. 500 г. до н. э., где изображен Гермес, который несет маленького Геракла к кентавру (Munich, Antikensammlungen Inv. № 1615A; имена начертаны рядом с фигурами).

Кентавр передавал знания, умения и навыки, которыми обладал, в рамках трех сфер, связанных: 1) с обучением ведению боя, отнятию жизни, 2) с обучением медицине, своего рода обратным воинскому искусством врачевания, возвращения жизни, 3) с обучением специальным навыкам, например, игре на музыкальных инструментах. Ахиллес и Геракл были приобщены Хироном ко всем этим трем сферам. Хирон обучал их науке и медицине, учил Ахиллеса плаванию, а Геракла управлению колесницей, игре на лире и другим полезным навыкам. Список того, чему были обучены ученики мудрым кентавром, из века в век только рос и детализировался, поэтому на сегодняшний день трудно восстановить первоначальный вариант «учебного плана» Хирона.

Литературно-мифологический канон говорит о том, что Ахиллес и Геракл с детства отличались невероятными способностями и проявляли свой доблестный потенциал почти с самого раннего возраста. Любая история о Ахиллесе или Геракле сопровождается напоминанием о том, что особый статус и связь с богами даны им от рождения. В перечне тех, кто «учен уроками Хирона» (Pind. Pyth. 4), Ахилл и Геракл, несомненно, занимали достойное место. Хирон

успешно реализовал с ними освоение того, что мы бы сейчас назвали бы вариативным учебным планом с мощной воспитательной составляющей.

В «Илиаде» в сложный период жизни Ахиллес обращается к тому, чему научил его именно Хирон: играет на лире и поет о славе героев (Ном. II. IX. 186–9). «Этот отрывок является уникальным в поэмах Гомера, поскольку описывает члена аристократического класса воинов, который выступает в роли певца-любителя» [Maskie, 1997, p. 7]. Геракл часто изображался с музыкальным инструментом (обычно — с кифарой) на керамике разных периодов: по крайней мере, на сорока афинских вазах, датируемых с 540 по 500 год до н. э. [Voutira, 1992, p. 2].

Традиция сообщает о том, что детство Ахиллеса связано не только с Хироном, но и с Фениксом: Феникс был и нянькой Ахиллеса (Ном. II. IX. 486–489), и учителем по военному искусству (Ном. II. IX. 440–443). У Гомера Ахиллес приветствует наставника словами: «Феникс, отец мой, старец божественный! В чести подобной / Нужды мне нет; я надеюсь быть чествован волею Зевса!» [Гомер, 1978, с. 184] (Ном. II. IX. 607–608). В свою очередь, Феникс неоднократно называет Ахиллеса сыном: «Много забот для тебя и много трудов перенес я, / Думая так, что, как боги уже не судили мне сына, / Сыном тебя, Ахиллес, подобный богам, нареку я...» [Гомер, 1978, с. 181] (Ном. II. IX. 492–494). Ахиллес здесь представлен знатным ребенком, которого отдали на воспитание менее знатному человеку, но ученик и наставник обрели друг в друге «отца» и «сына» соответственно. Детство Ахиллеса отличалось от детства других аристократов, но в нем не было места подвигам, которые с колыбели являл Геракл.

Помимо Хирона, значимую роль в детские годы Геракла сыграл уже упомянутый нами Лин. Древнегреческий поэт и комедиограф Алексид был автором комедии «Лин», которая дошла до нас лишь во фрагментах. В одном из них присутствует диалог между Гераклом и Лином, происходящий в библиотеке дома последнего. Лин идет, тихо читая наименования книжных свитков и выбирая то, что лучше всего соответствует его вкусу. Геракл говорит, что возьмет

одну книгу. Лин интересуется, что именно привлекло внимание Геракла и тот отвечает, что кулинарная книга (Fr. 140. 5–16). В заключительных строках этого фрагмента, вероятно, присутствует аллюзия на фрагмент из «Птиц» Аристофана, где Геракл говорит: «Хочешь, я останусь поваром / И птиц дожарю? Вы же отправляйтесь в путь» [Аристофан, 2008, с. 469] (Ar. Av. 1599–1600). Аристофан, а затем Алексид представляют Геракла не слишком сообразительным и грубоватым в манерах героем, склонным к обжорству и не слишком успешным учеником двух «гуманитариев» — Евмолпа и Лина [Пичугина, Жирнова, 2021].

Рассмотренные нами сюжеты об особенностях обучения и воспитания Ахиллеса и Геракла дают представление о той части истории античного образования, где обучение осуществлялось без учебных текстов. Традиция сохранила сведения о том, что Хирон был автором наставлений, где могли быть изложены особенности разработанной им образовательной программы для Ахиллеса и Геракла. Эти наставления до нас не дошли. Текстовая традиция и материальная культура сохранили множество свидетельств о процессе и результатах обучения Ахиллеса и Геракла, но в ней также не обнаруживаются указания на тексты, которые использовались наставниками Ахиллеса и Геракла в учебных целях.

1.2 Учебник: влияние эпохи на его формирование и развитие

Начиная с XVIII в. многие государства сознательно учреждали учреждения образования, в которых готовили бы специалистов для общественных нужд: чиновников, врачей, мореплавателей, землемеров, учителей. Аристократические интеллектуальные круги, и процесс свободного творческого поиска отдельных интеллектуалов или сообществ в вопросах культуры и образования так же способствовали этому. Становление учебника — это «проект» государства, нацеленный на подготовку специалистов в специально созданной системе учреждений образования и ведомств.

Широко известны государственные мероприятия, связанные со становлением и развитием организационной структуры научных центров России. Это возникновение Санкт-Петербургской Академии наук (в 1725), университетов (с 1755), высших учебных заведений, научных обществ, музеев, формирование системы воспитания научных кадров. В XVIII в. еще не разделяли понятия «наука» и «высшее образование», но государственные указы об учреждении учебных заведений хорошо известны, к тому же ученые были одновременно и преподавателями.

Образование и обучение, получаемое в аристократических семьях, можно восстановить по личным архивам или документам эпистолярного жанра. Как учились и как создавались школы для простого народа, их география и в целом статистика о таких образовательных учреждениях, известны хуже. Когда появляются формальные учебные заведения, то образование и учебник становятся институтом, вписанным в новую, становящуюся социокультурную систему.

Стремления к свободным объединениям интеллектуалов существовали всегда, такие интеллектуальные сообщества не только имели определенные названия, определялись их союзники и часто противники за их пределами; проводились регулярные вечера и встречи, имелась программа и даже своеобразные издания, обращения, альманахи. Формировались не только особые каналы коммуникации и особое самосознание. Они сами создавали хроники, отчеты. Созданные часто при поддержке государства, научные и просветительские общества, приносившие очевидную пользу, меньше подвергали цензуре.

Наиболее хорошо изучены и известны общества, связанные с поисками норм языка. Общества своей деятельностью стремились привести в систему и сам язык, и литературные направления, влияя на оформление более четких границ и жанров языка и литературы. Например, «Беседа любителей русского слова» — общество, созданное А. С. Шишковым, с 1807 г. проводило регулярные собрания с чтением докладов и их обсуждением, изданием сборника «Чтения Беседы любителей русского слова». Сам Шишков совмещал неформальные обязанности негласного руководителя этого общества и

важные государственные посты: государственный секретарь (1812–1814), министр народного просвещения и главноуправляющий духовными делами иностранных исповеданий (с 1824 по 1828), член, а затем президент Российской академии (1813–1841). Подчеркивал отличие научного стиля: «Ученый язык для приобретения важности требует всегда некоторого отличия от простонародного. Он иногда сокращает, иногда совокупляет, иногда изменяет, иногда выбирает слово» [Шишков, 1818, с. 70]. Выступая против галломании и литературных новшеств, занимая ключевые административные посты, он не использовал свой ресурс как средство насаждения собственного мировоззрения. Литературные кружки показали значение языка в культуре. Как отмечает современный исследователь Р. Коллинз, в каждом научном сообществе есть свой язык, который способствует солидарности. Слова являются «аттракторами» («притягивателями») или «отталкивателями», которые направляют человека к конкретным столкновениям или прочь от них [Коллинз, 2002, с. 100]. Правительство ограничивало, иногда стимулировало деятельность общественных организаций, которые при достижении общих целей способствовали проявлению инициативы, самоорганизации и сотрудничеству. При определенных случаях, когда было выгодно, правительство поощряло организации научной направленности.

В период укрепления Николаем I официального имперского курса и поиска идеологии верховная власть признавала, как важен контроль подготовки кадров для государственной службы. Тем не менее, находили формы, благоприятствовавшие отбору и подготовке хороших специалистов. С новым курсом министра С. С. Уварова (с 1833) ректор университета был под контролем попечителя учебного округа, а должность самого попечителя утверждалась императором. Попечитель был как бы «начальником над университетом», живя в том же городе, где расположен университет, следил за тем, как профессора исполняли свои обязанности. Таким попечителем Московского учебного округа (с 1835 по 1846) был назначен граф Сергей Григорьевич Строганов (1794–1882). По мнению министра Уварова, титулованная элита могла бы повысить престиж и статус университетов. Кроме того, были необходимы кругозор, уважение к ученому

труду и в идеале — уважение к научным исследованиям. По инициативе Строганова было открыто «Общество истории и древностей российских». Основатель и президент Археологической комиссии (1859–1882), он прославился открывшимся «Строгановским училищем», где обучали искусствам и ремеслам. Училище окончили многие художники и зодчие.

Среди выпускников 1838 г. были К. Д. Кавелин, М. Н. Катков, Ю. Ф. Самарин (1819–1876). Как лучший был отмечен Федор Иванович Буслаев (1818–1897). Он положил начало научному изучению русской народной словесности, стал действительным членом Петербургской Академии наук (1860), ординарным академиком, тайным советником (1877).

Строганов сначала пригласил его на должность домашнего учителя и почти сразу же предложил отправиться в заграничную поездку, чтобы давать уроки детям (весна 1839 — апрель 1841). За два года еще совсем юный (в возрасте 20–22 лет) Буслаев побывал в городах Австрии, Германии (Любек, Гамбург, Лейпциг, Дрезден) и Италии (Неаполь, Рим), где смог посетить музеи и завести личные знакомства со многими учеными и писателями своего времени. Это пробудило его интерес к сравнительному языкознанию, филологии, археологии, истории искусств. Эти впечатления способствовали развитию эстетического вкуса, расширило его мировосприятие и кругозор. По возвращении Ф. И. Буслаева создал труды, ставшие классикой образования.

В 1844 г. им было написано двухтомное сочинение «О преподавании отечественного языка» с описанием дидактических приемов и исследований русского языка, считая эту книгу пособием для преподавателей («посильная дань моему гимназическому учительству»), Буслаев отказался представить ее в качестве магистерской диссертации, написав новую — «О влиянии христианства на славянский язык. Опыт истории языка по Остромирову евангелию», которую защитил в 1848 г. В 1858 г. выходит первая историческая грамматика, т. е. система русского литературного языка, с обширными литературными комментариями — «Опыт исторической грамматики русского языка», которая переиздавалась в 1863, 1868, 1869, 1870,

1875, 1881, 1959 годах. В 1977 г. ее издали в Лейпциге. Обращаясь к методике преподавания, Буслаев предостерегает от излишнего увлечения в преподавании наукой, когда ученый «увлекается только ею одной, не обращая внимания на личность читателя», а только на тех, кто поймет самого ученого: «педагог должен развивать, образовывать, упражнять способности учащихся: наука его имеет свою цену, когда прилична тем лицам, коим преподается» [Буслаев, 1941, с. 29].

Как талантливый учитель, Буслаев с 1859 по 1861 годы преподавал историю русской словесности детям в царской семье, в том числе наследнику русского престола Николаю Александровичу. Случай высочайшего покровительства со стороны попечителя университета, когда талантливые студенты готовы не просто к труду, а творчество становится результативным. Буслаев написал труд «О русском лицевом апокалипсисе». В дальнейшем, с 1870-х годов, он изучает иконографию, стенную живопись, книжный орнамент. По этим направлениям ему принадлежат фундаментальные исследования. Ученики Буслаева — академики Александр Веселовский, Всеволод Миллер, Алексей Шахматов, Алексей Соболевский, Никодим Кондаков, профессора Александр Кирпичников, Александр Котляревский, Василий Ключевский.

Еще одной из форм учебника являются тетради, конспекты лекций, записанные студентами, которые, к тому же, не подвергались административной цензуре. Известно, что лекции Г. В. Гегеля студенты записывали и издавали. В России известен коллективный труд студентов с «записыванием» и «составлением» лекций профессора И. И. Давыдова, в котором принимал участие М. Н. Катков [Лубков, 2018, с. 92]. Сходную ситуацию переживали отечественные преподаватели и их рукописные лекции, хранившиеся в Царскосельском лицее.

Для нас интересны истории с тетрадями и рукописями студентов, записанных по материалам лекций, которые происходили на занятиях Владимира Ивановича Ламанского (1833—1914). В. И. Ламанский прославился как ученый-энциклопедист, его труды посвящены истории, языку и литературе, этнографии славянских народов, творчеству М. В. Ломоносова, проблемам палеографии, географии.

Помимо Петербургского университета он также преподавал в Академии Генерального штаба (1890–1900) и Духовной академии (с 1872 г.), был произведен во все соответствующие такой службе чины вплоть до действительного статского советника (чин 4-го класса, соответствующий генерал-майору). Кроме того, он был секретарем Этнографического отделения Императорского русского географического общества, где возглавлял отделение этнографии. В 1900 г. Ламанский стал академиком императорской Российской Академии наук. Уже в начале XX в. Ламанский участвовал в издании многотомного справочника «Россия. Полное географическое описание нашего Отечества» (1899–1914), и поныне остающегося непревзойденным образцом научного энциклопедического труда.

Сведения о содержании курса истории славян, который читал Ламанский, содержатся в его письмах: «этот курс, вероятно, продолжится три года. 1-й год — южные славяне — болгары, сербы, хорваты, словинцы. 2-й год — чехи, лужичане и словаки. 3-й год — прибалтийские славяне и поляки» [Лаптева, 2013, с. 234]. Старательные студенты записывали курсы лекций, прочитанные профессором. После его просмотра и одобрения эти лекции были обработаны литографическим способом (в каталоге РНБ в Санкт-Петербурге указано более двенадцати наименований, каждое объемом более трехсот страниц). Пытливого филолога еще ждут эти книги для ознакомления и публикации. Названия этих рукописных учебников можно увидеть в Каталоге РНБ: История славян [курсы читаны В. И. Ламанским]. Из записок студента-филолога Вас. Казанского. СПб., 1882. 288 с.; Образцы польской письменности; Образцы чешской письменности; История славянского языка. Изд. студ. 1887; Лекции по славяноведению. Литогр. 1891; Лекции по славянским наречиям, лит. 1890. 233 с.; Лекции по славянским наречиям. СПб., 1880–1881. 229 с.; Обзорение народностей и наречий славянских. Лекции. 1881–1882. 314 с.

Как педагог Ламанский воспитал целое поколение последователей, которые имели также своих учеников. На примере Ламанского можно видеть, как наука помогала формироваться ему как личности, а также и влияние незаурядной личности Ламанского на науку.

Благоприятствовала становлению Ламанского и продуманная система подготовки научных кадров в российских университетах — научные командировки. Отчеты министерских стипендиатов после командировок представлялись к публикации [Трохимовский, 2007, с. 13]. Такой опыт заслуживает самого пристального внимания.

На примере жизни Буслаева и Ламанского можно наблюдать ситуацию, при которой таланты поощрялись, создавались неформальные, комфортные, свободные для творчества условия, а труды стали не только новаторскими, но и классическими вплоть до наших дней. Множество учеников и последователей, ставших учеными и академиками, сложились благодаря этим ученым труппам.

Другой, формальный сценарий формирования учебника связан с созданием сети учреждений нацеленных на подготовку учителей, когда школы обретали постоянную основу. Именно формальные комитеты и подразделения Министерства народного просвещения (с 1802 г.) стали играть важную роль в становлении учебников. Новые институты в структуре образования (министерство, комиссии, университеты) повлияли на социальную структуру преподавателей, ученых и в целом интеллектуалов. Так, например, в 1820 г. в России насчитывалось 18 узаконенных специальностей, в 1864 г. — 38, а в 1885 г. — 43, в том числе 10 по историко-филологическому факультету и 7 по юридическому факультету. Учреждение, которому поручался не только надзор за книгоиздателями и книгопродавцами, но и над всеми типографиями, всегда создается по инициативе государства. 1803 г. был создан Ученый комитет для подготовки и издания учебных книг, руководств и пособий как для начальной, так и для высшей школы при Министерстве народного просвещения [Георгиевский, 1902, с. 4]. В целом А. И. Георгиевский достаточно подробно описывает, как менялись формальные отделения, комитеты и правила вместе с колебаниями курса самодержавия. Об учебниках, сложившихся к началу 1820-х годов Георгиевский пишет, что их существенный недостаток заключался в их «чрезвычайной обширности».

С 1816 г. ученый комитет как отдельная часть главного управления училищ контролировал «рассмотрение книг, для учебных заведений заготовляемых». Сложился порядок занятий ученого коми-

тета и рассмотрения книг и дел, который сохранялся и до начала XX века. На ученый комитет было возложено «издание периодического сочинения от лица главного управления училищ» — «Журнала департамента народного просвещения», впоследствии переименованного в «Журнал министерства народного просвещения». Как подготавливает бюрократическим учреждениям, в инструкции около 100 параграфов с росписью обязанностей, инструкция для руководства, в которой сказано: «Главное в служении комитета состоит в том, чтобы народного воспитание, основу и залог благосостояния государственного и частного, *посредством лучших учебных книг* направить к истинной высокой цели — к водворению в составе общества в России постоянного и спасительного согласия между верою, видением и властью» [Георгиевский, 1902, с. 5–7].

Четкие правила развития учебного дела и учебника сформулировал Н. И. Фусс, цензор и автор учебников, член Главного правления училищ. В ноябре 1826 г. он предложил такие вопросы при рассмотрении учебника: «Написаны ли книги по зрело обдуманному плану; излагаются ли в них науки согласно с современным их состоянием ясно и осмотрительно; расположены ли в них предметы методически; не слишком ли они обширны или кратки в сравнении со временем и пределами учебного курса того заведения, для которого они предназначены» [Георгиевский, 1902, с. 6–7].

Однако вопросами образования и учебников занималось и другое ведомство: в 1811 г. в составе Министерства полиции появляется особая «цензурная ревизия». Таким образом, министр народного просвещения мог разрешать открывать новые частные типографии только с одобрения министра полиции. Контроль над учебными изданиями еще больше усилился после 1817 г. с учреждением Министерства духовных дел и народного просвещения. В июне 1826 г. новый цензурный устав сформулировал цель цензуры — дать изданиям «полезное или по крайней мере безвредное для блага отечества направление» [ПСЗ, т. 1, № 403, с. 550]. Утверждается Верховный цензурный комитет во главе с министром народного просвещения. Контроль, единообразие — от устава до учебных пособий — это ли не показатели регулярности и порядка государства.

Для пересмотра системы образования в 1826 г. был учрежден Комитет устройства учебных заведений, который начал работу только в 1834 г. Уже отмечалось, что «не существует в учебных заведениях необходимого единообразия, на коем должно быть основано как воспитание, так и учение» [ПСЗ, т. 1, № 388]. Комитет должен был разработать курс лекций, определить порядок составления учебных пособий, чтобы «воспретить всякие произвольные преподавания учений по произвольным книгам и тетрадам» [Сборник постановлений, 1864, с. 22, 23].

Требуется своеобразная археология знания, чтобы проследить, как в истории учреждений произошла эволюция понятий, связанных с учебником. Особого внимания для исследования учебника как модели мира заслуживают ведомственные издания, которые находились в ведении специальных учреждений (военные министерства, Генеральный штаб, Священ синод, духовные академии). Являясь особыми формами корпоративных организаций, они так же создавали формы регулярной практики и соответствующие им институты — например, «Журнал министерства народного просвещения» (ЖМНП), на публикациях которого изучается история академических институтов. Известна большая роль К. Д. Ушинского в преобразовании ЖМНП после назначения его редактором.

Даже внутри ведомств учебники подвергались цензуре. А само содержание круга проблем учебника определялось не только автором, но и тем, для кого учебник создавался. Цензура, ведомства, «Журнал министерства народного просвещения» давали рецензии и рекомендации на основные учебники, их содержание освещалось в журналах. Содержание учебника зависело от конкретного учебного заведения и контролирующих министерств и ведомств, от предназначения учебного заведения, от того, как этот учебник утверждался, какие получал отзывы, как составлял особый литературный жанр.

Внутри гражданских министерств не только наблюдалась большая численность профессиональных кадров, вовлеченных в эту деятельность. В силу более широкой сферы деятельности они могли считать себя более компетентными и профессиональными, и внутри

министерств вполне могли быть своеобразные «ученые комитеты» с соответствующими полномочиями.

Вопрос о том, как бы наконец-то классифицировать и привести в систему учебную литературу, встал перед библиографами. Владимир Измайлович Межов (1830–1894) — первый библиограф, приведший в порядок знания об учебной литературе, а также об истории, науке и культуре России. Как библиограф Императорской публичной библиотеки, он организовал учет выходящих книг и периодических изданий. Результатом его трудов стала объединенная картотека выходящей как книжной, так и статейной литературы. Например, это книга с длинным названием: «Вклад правительства, ученых и других обществ на пользу русского просвещения: Библиографический указатель книг, изданных казенными учреждениями и частными учеными, благотворительными, литературными, сельскохозяйственными, промышленными и другими обществами», вышедшая в 1886 г. [Межов, 1886]. В книге «Русская историческая библиография» предложена такая классификация литературы об учебниках и образовании: законодательные и нормативно-правовые акты по развитию сети учебных заведений; статистические материалы; история государственного и частного образования и воспитания в учебных заведениях; теоретико-педагогические сочинения по разным областям области, в т. ч.: мужское образование, женское образование; воскресные школы, сельские училища, детские приюты; приходские и уездные училища; университеты и лицеи [Русская историческая библиография, 1893].

Таким образом, вопрос о том, как проходило понимание того, что учебник — это модель мира, шел в направлении от изучения истории образовательных учреждений и реформ министерств. Изучение истории конкретных учебников и знаний об учебниках привело к необходимости систематизации знаний истории учебника как части истории культуры.

1.3 Политика — это концентрированное выражение

Возложение на учебники несвойственных им функций, чаще всего идеологического характера — явление далеко не новое. Но каждое такое «возложение» позволяет считать происходящее — учебник пишется или для учащихся, или для учащихся, или для вышестоящих (начальства) и показывает стремление авторов понять, поняли ли они начальство. Как мне кажется, современные «искания» и авторов учебников, и осмысляющих их «искания» гуманитариев основывается на трех смысловых блоках, связанных с бытием текста, которое отражается в строчках «люблю отчизну я, но...», связанных с уровнями вчитывания в текст: эпистемологическим — «патриотизм», «гордость» (причина и суть моей гордости); онтологическим — «героическое прошлое», выражающееся в постоянном создании этого прошлого (фундамента «исторической ткани» моего прошлого), оформляющее этот патриотизм, даже если этого прошлого не было; методологическим — знаменитых вопросах Г. П. Щедровицкого «Чему учить», «Как учить» и «Зачем учить».

Интерес к созданию школьных учебников связан с определенными историческими периодами, разнесенными по времени. Это, прежде всего, период, связанный со становлением национальных государств, начавшийся в XVIII–XIX вв., когда возникла необходимость вовлечь в прошлое государства не только весьма небольшую группу историков, но и «научить» этому прошлому значительное число будущих бюрократов, обеспечивающих функционирование «национального» государства и ранжирования проживающих в этих государствах жителей по «нациям», только что осознанным. Затем это период становления тоталитарных государств в Европе после первой мировой войны — Италии и Германии, стран, позже всех в Западной Европе создавшие «национальные» государства. Им труднее было «реконструировать» единое прошлое, необходимость которого требовала молдая агрессивная националистическая идеология — это фон для «эпистемологического осмысления», познания смысла.

Эпистемологическое: послевоенный период для Германии — период фрустрации и поиска предмета национальной гордости — отчизны (прошлой, не поверженной). Война подтвердила: новые мифы приходят с молодыми, вернувшимися с войны молодыми ветеранами, уходившими четыре года назад с иными мифами, настроениями, целями. Мифология войны-победы об «оборонительной войне» Германии постоянно (и незаметно) менялась: в августе 1914 «война опьяняла нас. Мы выезжали под дождем цветов в хмельных мечтах о крови и розах», «война обещала нам все: величие, силу, торжество», «схватка пехоты на покрытых цветами, окропленных кровью лугах ... нет в мире смерти прекраснее» [Юнгер, 2000, с. 35]. В середине 1917 — начале 1918 гг. ощущение светлой победы уходит: «все понимали, что нам больше не победить» [Юнгер, 2008, с. 317]. После октября 1918 начало формироваться понимание, что война заканчивается не победой: «у нас больше не было Отечества, которым мы могли бы гордиться» [Людендорф, 2016, с. 688]. Небольшой промежуток времени разделяют «мечты о крови и розах» и горькое понимание потери Отечества, все кончилось, неизвестно, как будет с Reich.

Онтологическое: и публичная, и просветительская деятельность наиболее известных в Германии политиков и философов, выраженная в их многочисленных публикациях, показывает, как интеллектуальные силы страны начинают восстанавливать сначала сознание немцев, вскоре и политическую структуру государства, опираясь на срочно создаваемые «исторические» мифы. Псевдоисторический политический миф превращен в средство создания и распространения идеологии, дополняет другие виды идеологического воздействия, обладая всеми особенностями мифа, позволяющими «хорошо» ложиться на сознание разочарованных и дезорганизованных масс [Флад, 2004]. Мифотворцы пишут о Рейхе, как о нации (расе), выходящей за пределы национального государства, великом и могущественном вечном Рейхе всех немцев, главной цели борьбы. И вот перед народом Германии развернут и обращен в «вечное» будущее миф о тысячелетнем Рейхе со славным и героическим прошлым — новым, национальным (расовым), социальным, вооруженным, авторитарном государстве. Значимые, символические фигуры активных

«строителей» если не новой Германии, то нового мифа о старой «вечной» Германии, — генерал Людендорф, Эрнст Юнгер (солдат-герой), успешный публицист, Артур Мёллер ван ден Брук, журналист и идеолог «консервативной революции» — строили новую мифологию «Total Krieg», «Dritte Reich», «восстановления Империи». Особенно важен для послевоенной Германии пророк Освальд Шпенглер, первый, осознавший необходимость восстановления страны. Мёллер ван ден Брук формулирует важнейшую для немецкой идеологии фразу: «выиграв войну на полях сражений, проиграли ее в политическом смысле» [Мёллер ван ден Брук, Васильченко, 2009, с. 113].

Потрясающий образ обманутой Германии, вступившей в справедливую оборонительную войну против коварных англичан и корыстных французов, народ которой добродушен, жертвенен, простодушен и честен, лучшие его представители — офицерство — наделены (исходно) честью и стремлением служить на благо Империи. У славной страны должно быть славное прошлое (и мы его реконструируем, вспомним, наконец, запишем). Это что касается молодых ветеранов и тех, кто им хотел объяснить, почему Германию предали. Но было еще огромное количество подросших и подрастающих мальчиков, у которых с войны вернулись старшие братья, утратившие это ощущение быстрой и славной, солнечной победы, и они слушали их рассказы. С отцами было не так — они были старше и не так уходили на войну, но были подростки, у которых отцы погибли «героической смертью», и они тоже слушали и слышали о героических боях. Онтологический блок: рассказчики «прошлого» уже определились — это либо правоконсервативные идеологи «прусской истории» Освальд Шпенглер, Артур Меллер ван ден Брук, Карл Шмитт, Эрнст Юнгер, либо представители экстремистского «левого» националистического движения, сделавших из прошлого «мифы древней Германии», Хьюстон Стюарт Чемберлен, Альфред Розенберг, Эрнст Крик, Пауль де Лагард. Последние даже в историческом плане уже не так интересны, но представители прусской консервативной революции не ушли из интеллектуального оборота и сейчас.

Да, война разрушила Германию, отдала на растерзание дезертирам и предателям, но молодежь... На молодежь обращено было

внимание всех. Шпенглер поехал по стране с публичными лекциями, с рассказами про политические перспективы послевоенной и после-революционной Германии, выступая перед представителями разных политических, социальных и возрастных групп. Наиболее интересны в плане работы с контекстом «истории» лекции «Politische Pflichten der deutschen Jugend» и «Neubau des deutschen Reiches»: «Воспитывать себя как материал для великих лидеров, в гордом отречении, готовом к безличным жертвам, это тоже немецкая добродетель. И если в предстоящие трудные времена сильные люди выйдут на первый план в Германии, лидеры, которым мы можем доверить нашу судьбу, у них должно быть что-то, на что можно положиться. Им нужно поколение, которого не нашел Бисмарк, которое понимает их образ действий и не отвергает их из-за романтических чувств, преданные последователи, которые в результате долгого и серьезного политического самообразования пришли к пониманию того, что необходимо не отвергать его как антигерманский, как это, несомненно, произошло бы сегодня. В этом самообразовании для будущих задач я вижу политический долг молодежи. Только с этим вы можете духовно расти за пределами границ, которые сегодня отделяют Германию от мира в результате Версальского договора. Наше будущее основано не на том, какие новые формы возникают в наших пределах, а на том, что достигается в результате этих форм за пределами наших границ» [Spengler, 1924, S. 155].

История Рейха слишком молода, между смертью Фридриха II (кризисом Священной Римской империи и распадом ее) и объединением германских земель и городов в Германскую империю прошло почти 500 лет, поэтому с великим прошлым единой Германии сложновато. Но именно о прошлом писали Шпенглер и ван ден Брук, ближайшая же история выглядела как история предательства Франции и Англии своего европейского соседа Германии — сильной, молодой, героической нации, получившей удар ножом в спину. Все они, обвиняя Версаль в предательстве, начинают обвинять Версаль в начале войны, совершая в своем сознании и сознании немцев, переживших поражение в войне, подмену. Инициаторы мира и мирного договора давали повод Германии отказаться от признания вины в войне. Гер-

мания отказывается от мира, «предложенного нам в Версале, равно как от признания собственной вины, на которую он опирался» [Мёллер ван ден Брук, Васильченко, 2009, с. 123]. Поэтому необходимо «приблизить день, когда мы разорвем наши границы», опираясь на консервативную революцию внутри страны, «консервативный путь, вдохновленный нашим национальным духом» [Мёллер ван ден Брук, Васильченко 2009, с. 161, 200]. То трепетное внимание к культуре и воспитанию, которое мы видим Рейхе, в тот исторический период мало где можно было наблюдать.

Методологическое: чему, как и зачем учить — и тут, наконец, можно поговорить об учении и учебнике: история как учебный предмет — это наука или воспитание? Сначала учебник или сначала мир? Цензурирование и модель воспитания: взаимодействие внутреннего и внешнего. Если сначала учебник, а мир — из него, то начинается, то, о чем говорил Освальд Шпенглер, — «Восстановление (Neubau) немецкой империи», начинается строительство мифического прошлого. Немцам довольно легко было это сделать, мифологизаторская деятельность началась в Европе за десятилетие до WWI при подготовке граждан и их сознания к войне. После завоевания власти NSDAP направила свои усилия на воспитание молодежи. Институты индоктринации были выстроены довольно быстро и на протяжении всего периода присутствия у власти NSDAP совершенствовались и изменялись. Началом нацификации и вытекающих из нацификации реформ образования стали события мая 1933 года: в «Акции против негерманского духа», проводившихся во многих городах Германии факельных шествиях Немецкого студенческого союза было собрано и сожжено больше 25 тысяч книг (книги начали жечь с марта 1933 г.). Гитлер постоянно подчеркивал, что образование — это не учебные занятия в классах, но политическое и военное обучение в соответствии с возрастом учеников. Не нужно забивать головы детей и подростков знаниями и мучить сидением в душных помещениях, «наш новый Рейх никому не отдаст свою молодежь, он привлечет ее к себе и даст свое образование и воспитание» [Ширер, 2018, с. 294]. NSDAP взяла под контроль студенческий союз еще до прихода к власти, с завоеванием власти занялась детьми и подростками. Система образо-

вания Рейха перестраивалась: от планирования системы образования, расовой и политической чистки учительского корпуса на основе «Нюрнбергских законов» (Nürnberger Rassengesetze), Законе об обязательном школьном образовании (1933–1936), через унификацию школьного образования (1936–1941), завершая разрушение процесса обучения (1941–1945), детей и подростков стали использовать на нужды войны, школьные здания забирали для государства [Кормилицын, 2000].

Все учителя должны были, должны были вступить в «Национал-социалистический союз учителей» (Nationalsozialistische Lehrerbund), координирующий идеологическую и политическую деятельность. «Mein Kampf» стала для них педагогической путеводной звездой, учителей приравнивали к госслужащим, с распространением на них расовых законов и необходимости присягать Рейху. Обязательным становится членство в Sturmabteilung (штурмовики), отбывание трудовой повинности или прохождение Hitlerjugend. После соответствующих сборов кандидаты получали свидетельство на право преподавать (политически благонадежен). И Гвидо Кноп в своей книге «Дети Гитлера», и Уильям Ширер во «Взлете и падении Третьего Рейха» описали процесс создания и развития системы обучения детей и подростков в Германии 1933–1945 гг., опирающейся на слова Гитлера, что «этой молодежи нечему учиться, кроме как мыслить по-немецки, действовать по-немецки» [Ширер, 2018, с. 6]. Элементами системы стали учителя, ученики, учебники и образовательный процесс. Начали с нацификации содержательной стороны обучения — программ, учебников. Кноп, ссылаясь на фюрера, писал: «на второе место мы ставим воспитание ее (молодежи) духовных качеств и лишь на третье — общеобразовательную научную подготовку» [Кноп, 2020, с. 25]. Содержательная сторона обучения перестала быть важной и представлять научное знание, главным стало внешкольное физическое и духовное воспитание. Результаты нацификации образования оказались катастрофическими, история фальсифицировалась, преподавались «расовые науки», расу изучали не только на биологии, но и на истории («история как национальная наука» [Шагалова, 1993, с. 10]) с «научной частью» и «историческими рассказами»,

появилась «немецкая физика», «немецкая химия», «немецкая математика». Дважды в неделю в школе читались «Mein Kampf» и «Миф XX века» Розенберга, важнейшими темами на занятиях по истории были «Версальский договор», «Взгляд на мир», «Национальная политика» (и расовая теория), NSDAP. Бальдур фон Ширах утверждал: «Одна треть времени должна быть посвящена воспитанию мировоззрения, а две трети физическому воспитанию» [Кноп, 2020, с. 94]. Усилия вождей были направлены на воспитание детей вне стен родительского дома. Членство в гитлерюгенд и участие во всех его мероприятиях было обязательным. Важнейшим предметом было расовое учение, в том числе для девочек. Они, как будущие матери, отвечали за будущее. Дети учили «Хорста Весселя» и изучали биографию фюрера, занимались строевой подготовкой, спортом: «мы добьемся того, что немецкие юноши будут держать в своих руках винтовку с той же легкостью, что и перьевую ручку» [Кноп, 2020, с. 27]. Содержание образования, тексты учебников, подстраивались под государственную пропаганду, но «умственные занятия» были не важны даже в школах для воспитания арийской элиты, созданных довольно быстро.

Ученики ни на минуту не должны были исчезать из поля зрения государства. Кноп пишет про «домашние вечера» по средам для учащихся. Изучали германские сказания и легенды, жизнеописания великих исторических личностей, «предшественников» фюрера, читали. Первоначально вечера вели «молодые вожди» — подростки 14–15 лет, как могли, самостоятельно, и слушатели жаловались на скуку и однообразие. Вскоре для ведущих были выпущены методички по всей программе занятий: тема, введение, текст, песни, соответствующие теме, доклады о международном положении. Дискуссии были запрещены. Для детей и подростков устраивали «имперские дни музыки», «имперские дни театра». В гитлерюгенде создали разведывательные, авиационные и военно-морские секции. Подростков готовили к армии, это привлекало детей из бедных семей, не имеющих денег на занятия дорогими видами спорта. Шло превращение немецкой молодежи в «государственную молодежь третьего Рейха»: «мы хотели принадлежать организации» [Кноп, 2020, с. 29].

В результате реформ образования помимо обычных народных школ были созданы образовательные организации, находящиеся под покровительством либо NSDAP, либо Schutzstaffeln (SS): школы Адольфа Гитлера (AHS) — для государственной службы и работы в NSDAP. Выпускники национал-политических интернатов (NAPOLAS) предназначались для армии и курировались SS. Создавались и особые (для завершения образования) школы замков рыцарского ордена — новая элита. В школах замков подростки (только мальчики) учились шесть лет, переходя из одного замка в другой, изучая, по годам, «расовые науки», военные науки, «восточный вопрос» (право на расширение территорий за счет славянских земель), национал-социалистическую идеологию. Замки обращали внимание на развитие интеллекта и дисциплину. Много спорта, очень разнообразного (альпинизм и парашют). В соответствии с государственной политикой школьные годы больше не связывались с образованием, главное — воспитание. Индоктринация усиливалась целенаправленной государственной политикой, созданием массовой молодежной организации и тотальной идеологизацией всей деятельности учащихся. К сожалению, школьных учебников того времени почти не сохранилось, так как библиотеки, особенно крупные, сильно пострадали. Можно говорить о сохранности методической литературы. Но по прошествию времени и внимательного взглядывания в учебный процесс в Рейхе, начинаешь понимать, что учебник не имел большого значения — методички, труды «классиков», исторические саги значили больше, чем учебник. Большую роль в новой воспитательной политике отводили NSLB (национал-социалистическому союзу учителей). Базовые школы сильно сократили гуманитарный цикл предметов, усилив цикл технических дисциплин, стал обязательным «сельский год» (работы в деревне и на воздухе), когда учебным занятиям отводили полтора часа в день. «Я не хочу интеллектуального воспитания, — цитирует фюрера Кормилицын, — знаниями я только испорчу молодежь. Лучше я позволю им выучиться тому, что они усвоят сами, следуя своему инстинкту» [Кормилицын, 2000, с. 52]. И этому следовали. В AHS преподавали обзорные курсы предметов как понятие о предмете вообще, 15 часов отводя на физические упраж-

нения и 22 часа на подготовку по предметам «расовое учение», «история партии», «биография фюрера». Это привело к серьезным изменениям: более чем вдвое сократилось число студентов университетов и технических вузов, снизилось качество подготовки, и представители химической промышленности, работающей на войну, заговорили об угрозах национальной экономике и национальной обороне.

Все ненацистские организации детей и подростков были упразднены и запрещены, германский ребенок с шести лет был включен в организацию: начинал посещать Pimpf (Пимпф) для самых младших, с 1933 г. влившийся в Jungvolk. На каждого мальчика существовала книга деятельности, где отмечалось все изменения, в том числе идеологический рост. С десяти лет подросток вступал (или переходил) в Jungvolk, с четырнадцати — в гитлерюгенд (Hitlerjugend), затем NSDAP и государственная служба. Обязательность формы стала важнейшим элементом воспитания. Была создана организация и для девочек (девушек) «Bund Deutscher Mädel» (входящий в Hitlerjugend), они тоже носили форму (белый верх и синие юбки, юбка — это принципиально), спортивные занятия ориентировались на будущее девочек и девушек — немецких матерей. Так же как в «сельский год» мальчики, девочки отрабатывали на фермах и городских семьях, помогая по хозяйству. «Верить, повиноваться и сражаться» — это было поколение униформы. В Hitlerjugend подростки вступали по годам рождений (одновременно 19 апреля все, например, 1926 года рождения). Hitlerjugend был закреплен за ячейками NSDAP, и 90% детей рождения 1926 года — первый такой набор — вступили туда к 19 апреля 1936 года (последний «поколенческий» прием — апрель 1945). С 1934 г. были созданы «фюрерские школы» для подготовки руководителей Hitlerjugend и Jungvolk [Кноп, 2020].

И когда спрашивают «зачем преподавать», необходимо помнить о феномене тоталитарных государств (и идеологий), школе становится важным феномен, который этот тоталитаризм породил — убыстрение хода истории, необходимость каждый раз иметь дело с новыми людьми (которых учишь), «новая ясность», отказ от исторического мышления и исторической памяти, или, вернее, функционирование такой исторической памяти, когда прошлое постоянно меня-

ется, но учебник на него постоянно ссылается. «Тот, кто управляет прошлым, управляет будущим. Тот, кто управляет настоящим, управляет прошлым...» (Оруэлл).

1.4 Учебник как зеркало эпохи: история уникального чешского автора и удивительного учебника

После освобождения Чехословакии в мае 1945 г. произошел радикальный поворот в политических и экономических отношениях, включавший в себя резкое усиление связи с Советским Союзом. Эти изменения в значительной степени затронули положение русского языка как иностранного. Во времена «Первой Республики» (1918–1938) обучение русскому языку как иностранному занимало в средних школах четвертое место, уступая немецкому, английскому и французскому, тогда как в начальной школе русский язык не преподавался [Korostenski, 2016, с. 42–43]. Первые послевоенные месяцы можно охарактеризовать как время энтузиазма и надежды [Kalinova, 2007, с. 94], и одним из проявлений начала нового периода в истории Чехословакии был отказ от обучения немецкому языку и обращение к русскому в начальной и средней школах.

Сразу же возникла необходимость быстрого обеспечения квалифицированных педагогов, методических и учебных пособий, потребность в специалистах, говорящих на русском языке. Уже в 1945 г. появляются первые образовательные стандарты как в чешских, так и в словацких школах, возникают радиокурсы и курсы для широкого круга обучающихся [Korostenski, 2016, с. 43]. При этом до 1948 г., когда в Чехословакии произошел государственный переворот¹, на учебную литературу не накладывались жесткие цензурные ограничения, не было разработано какой-либо единой линии в подаче информации о Советском Союзе, его политике, взаимоотношениях с Чехословакией, роли коммунистической идеологии и партии.

¹ В социалистической историографии февральские события в Чехословакии было принято называть «победным февралем», определение «государственный переворот» было присвоено данным событиям после 1989 г. [Kaplan, 2018, с. 7].

С этой точки зрения именно учебники русского языка представляют собой богатый материал, на основании которого можно реконструировать довольно широкий спектр общественного отношения к Советскому Союзу и изменению политического курса Чехословакии в переходный период 1945–1948 гг.

Большинство учебников, выходявших в 1945–1948 гг., отмечает оптимизм, энтузиазм и положительное отношение к Советскому Союзу, в первую очередь как к государству-освободителю. Тем не менее в некоторых учебниках можно отметить и определенную долю скепсиса, осторожного отношения к политике СССР. Ярко это заметно, например, в учебнике Е. А. Ляцкого, историка и теоретика литературы и видного деятеля русскоязычной эмиграции в межвоенный период. Например, говоря о коллективизации и индустриализации, автор отмечает, что «о результатах этой ломки говорить еще преждевременно» [Ljackij, 1946, с. 322].

Некоторые учебные пособия демонстрируют скрытую иронию, в особенности проявляющуюся в многочисленных рассказах о красноармейцах. К примеру, в учебнике А. Цыганкова есть рассказ о том, как красноармейцы обманули скупого поселянина, украв у него свинью, причем автор иронично добавляет мораль — не надо жадничать [Cygankov, 1947, с. 131]. Напротив, в выходявшем в качестве сериальных тетрадей учебном пособии «Наш русский язык» можно заметить граничащее с подбострастием восхищение Советским Союзом, И. В. Сталиным, красноармейцами, русские обозначены как «наши братья и сестры» [Vyhnálek, 1945, с. 1, 36, 67, 89, 151, 167 и др.].

Некоторые учебные пособия представляют дружественную, но более нейтральную позицию, например, в учебнике для профессиональных училищ СССР обозначен как «верный друг и сильный союзник» [Laskaj, 1947, с. 79], личности Сталина уделено немало внимание, однако упор в области идеологии делается на чешской независимости и борьбе за свободу, а также ключевых для чешской истории личностях, включая Т. Г. Масарика [Laskaj, 1947, с. 33, 97, 103].

Отсутствие цензурных ограничений и неопределенность идеологического курса переходного периода проявляется и в весьма раз-

нообразных подходах к религиозному компоненту в учебной литературе. В качестве примера можно привести многочисленное появление религиозной лексики и информации в учебнике Е. Ляцкого [Ljackij, 1946, с. 12, 18, 20, 52, 53, 62, 138 и др.], что в принципе характерно для пособий, авторами которых были эмигранты первой волны. Похожая ситуация наблюдается в пособии «Русское чтение» [Ruské čtení, 1946, с. 3].

Наряду с отсутствием цензуры можно отметить и спешку, в которой издавались учебники, результатом которой явились многочисленные ошибки, отсутствие надлежащей редактуры и проверки текстов носителями языка, сомнительные с методической точки зрения решения.

В ряду разномастных и разноуровневых учебников несколько особняком стоит пособие «Разговорный и технический русский язык. Практический учебник для рабочих, техников, студентов ПТУ и технических школ» под авторством Богумила Добровольного и Эмиля Ржегачека, изданный в Праге Институтом технических пособий промышленных и технических школ в 1946 г. [Dobrovolný, Řeháček, 1946]. В отличие от многих других пособий, предназначенных либо для начальных, либо для средних школ, данный учебник был рассчитан на взрослую целевую аудиторию и организован как самоучитель. Это небольшое пособие, о котором составители заявляют, как о «маленькой книге с большим содержанием», с одной стороны, проникнуто духом оптимизма и энтузиазма. С другой стороны, представленная страноведческая информация и наличие религиозного компонента демонстрирует неопределенность переходного периода и низкий уровень осведомленности авторов о Советском Союзе и его политическом и идеологическом курсе.

Учебник оснащен мотивационным введением, в котором, во-первых, обосновывается полезность образования как такового, и лишь во-вторых — необходимость изучения русского языка: «О полезности русского языка вы осведомлены наверняка, раз обзавелись учебником. Талант к учебе у вас есть: ведь ... единственным надежным отличием таланта является жажда знаний ... Уже приобретя учебник и искренне интересуясь учебой, вы проявляете свой талант

... Все мы знаем о том, какое величественное будущее ждет Советский Союз; по-русски договорятся меж собой около 200 миллионов человек; русский стал языком международного общения всех славян. Русская литература уже сегодня — одна из величайших в мире. Русская речь и культура — одна из самых красивых и богатых. Все это вас, без сомнения, будет укреплять в учении и добавит вам самого необходимого: упорства»¹ [Dobrovolný, Řeháček, 1946, с. 5].

Во введении, которое одновременно является методическим руководством, кроме пассажа о великом будущем СССР и специфических рекомендаций по мнемотехнике² практически никак не выражена идея о СССР как идеологическом ориентире. Авторы советуют постоянно возвращаться к повторному чтению и подчеркивают роль усидчивости. В учебнике предложен довольно оригинальный способ ознакомления с материалом: сначала рекомендуется пролистать книгу и бегло ознакомиться с содержанием, а затем прочесть всю целиком, за один раз. Далее при наличии свободного времени необходимо учить слова, самостоятельно подыскивать подобия в чешском языке и в русских реалиях. Авторы советуют иметь постоянно книгу с собой и сверяться с ней в случае возникновения вопросов.

Согласно методике учебника, изучение русского языка начинается без кириллицы, в латинской (чешской) транскрипции даются короткие тексты и их перевод на чешский язык, причем поначалу подобраны наиболее похожие конструкции. Лишь после этого начинается знакомство с кириллицей. Хотя авторы и отводят изучению русского алфавита несколько часов работы, они также предупреждают, что обучение чтению может занять несколько лет [Dobrovolný, Řeháček, 1946, с. 6]. Правила русской фонетики оснащены весьма подробным комментарием. От коротких словосочетаний, подобранных без видимого объединяющего принципа, составители переходят к коротким текстам. Предлагается список предложений для заучивания наизусть («где выход?», «я понимаю немного» и пр.). Раздел внезап-

¹ Здесь и далее перевод выполнен автором раздела.

² Рекомендуется запоминать по подобию: Сталь — Сталин, молоток — Молотов.

но завершается чешской транскрипцией фрагмента письма Татьяны к Онегину с параллельным переводом на чешский язык.

Зеркально противоположна структура раздела, посвященного изучению кириллицы. Помимо печатных и прописных букв здесь приводится также технический шрифт. Для простоты восприятия читать предлагается сначала русскую транскрипцию чешских текстов. Первым текстом является молитва «Отче наш», причем этому дается логичное, хотя и нетривиальное объяснение: «Возможно, вы этому удивитесь: как это, в профессиональной литературе — и "Отче наш"? Поверьте, у этого есть смысл: я думаю, что "Отче наш" — это единственный связный чешский текст (кроме гимна), который каждый из вас знает наизусть» [Dobrovolný, Řeháček, 1946, с. 22].

Далее следует «Курс разговорного русского языка», состоящий из текстов общей тематики с последующим переводом слов и словосочетаний на чешский язык. Всего он состоит из 12 уроков, причем последний урок состоит из 18 текстов или тематических таблиц.

После текстов дается обзор грамматики с таблицами по частям речи, причем никаких упражнений для обучающихся не предлагается. Автор объясняет это необходимостью поиска самостоятельной мотивации и подбора способа, комфортного для самого ученика: «Прометей пусть принесет огонь, весталки пусть его поддерживают. Учебник — носитель огня, но ученик должен его постоянно поддерживать» [Dobrovolný, Řeháček, 1946, с. 51].

Предпоследний раздел составляют технические тексты и опорные фразы, а также чертежи с параллельным переводом, учебник завершает технический словарь. Как и в случае других послевоенных пособий, и здесь можно заметить недостаточную корректуру и сравнительно большое количество ошибок.

Текстовая часть учебника наиболее интересна с точки зрения отражения отношения к Советскому Союзу и уровня осведомленности авторов о реальном положении вещей в СССР. Первое, что бросается в глаза, это весьма смутное представление составителей о ситуации в стране изучаемого языка и уровне ее развития. Так, приезжающим в Москву рекомендуется нанимать извозчиков, интересоваться, когда у знакомого «день ангела», посетить театр Мейерхоль-

да (закрыт в 1938 г.). Большинство текстов, заимствованных из советской прессы, относятся к 1920-м годам, например, «Новый советский самолет» описывает АИР-1 А. С. Яковлева 1927 г., статья «Трактор в СССР» прослеживает ситуацию до 1921 г., Советский Союз представлен как в основном аграрная страна. Очевидно, что никаких цензурных ограничений на текст не накладывалась, иначе вряд ли в учебнике могла оказаться статья «Шахматные новости» [Dobrovolný, Řeháček, 1946, с. 30, 33, 36, 46, 72, 75, 76], посвященная матчу П. А. Романовского и Ф. П. Богатырчука в 1927 г. (Богатырчук был власовцем и для СССР персоной нон-грата, если не преступником). Можно было бы предположить, что материал для учебника был подобран еще до войны, но по каким-то причинам текст издан не был. В пользу этого предположения говорит и тот факт, что тема войны вообще никак в учебнике не отражена, тогда как в других учебных пособиях, приведенных нами выше (за исключением учебника Е. Ляцкого), тема войны и освобождения Чехословакии советскими войсками является одной из ключевых, а в некоторых и ведущей.

Подборка текстов из художественной литературы не слишком велика и включает «Записки штопора» Н. А. Лейкина, две зарисовки Ф. К. Сологуба и М. М. Зощенко. По сравнению с другими учебными пособиями, в основном черпающими тексты из произведений русской классики, данная подборка выглядит случайной и обоснованной лишь личными предпочтениями составителей. Последним же текстом из секции «разговорного русского» является отрывок из первого послания апостола Павла к Коринфянам (1 Кор. 13:4–8), правда, данный текст озаглавлен просто как «Любовь» без указания источника. Выбор этого текста, вне всякого сомнения, продиктован как личными убеждениями основного автора учебника, так и общим посылом всего текста, проникнутого любовью к труду и знаниям.

Данное учебное пособие демонстрирует тот факт, что в послевоенной Чехословакии было весьма смутное представление о Советском Союзе, его антирелигиозной политике, уровне экономического развития и роли идеологического диктата. Энтузиазм, которым пронизаны мотивационные тексты учебника, могут быть связаны как с просоветскими настроениями после освобождения Чехословакии,

так и с еще довоенными прорусскими симпатиями, разительно отличавшими страну от других государств Центральной Европы. Однако основной посыл данного учебника связан скорее с довоенными традициями т. н. «батизма»¹ — мировоззрения, основанного на постоянном самосовершенствовании, труде, упорстве и самообразовании.

В связи с этим следует сказать несколько слов об основном авторе учебника. Богумил Добровольный (1906–1990) учился в Чешском техническом университете в Праге. Много лет он работал редактором в издательстве «Нокр», после войны в издательстве «Práce» («Труд») до своих 82 лет. До войны он работал во Франции, Англии, Бельгии, Египте, возможно и в других странах [Vidim, 2009].

Наибольшую известность он получил как автор более двух сотен учебных пособий преимущественно технического характера, однако в 1920–30-х гг. также занимался переводами произведений Артура Конан Дойла, Чарльза О. Сельцера, написал несколько фантастических повестей, в том числе роман «Удильщички — тайное оружие» («Ďasíci — tajné zbraně»), где чешские дети помогают советскому ученому победить нацистов. Преимущественно в 1930-е Добровольный издавал учебники и разговорники английского, немецкого, французского, испанского, русского языков, позже к ним добавились словари и разговорники, часто весьма необычные («Европейский разговорник 21 языков», 1950; «Мировой разговорник 26 языков: пособие для туристов, делегаций, техников и рабочих», 1960). Его пособия переводились на словацкий, болгарский, венгерский языки, а также неоднократно переиздавались, т. к. пользовались значительной популярностью благодаря доступности и «легкому» стилю, который в особенности проявился в его книге «Искусство общаться с людьми, заводить друзей и правильно жить» (1945).

Диапазон деятельности Б. Добровольного поражает: его перу принадлежат, например, такие пособия, как «Конструкция прессовальных аппаратов» (1933), «Авиация: учебник для пилотов» (1938),

¹ Название данного мировоззрения или поведенческой (а также социальной и экономической) модели связано с именем предпринимателя Томаша Бати, основателя обувной фирмы «Baťa».

«200 умственных пятнадцатиминуток: спортивные задачи для ума» (1939), «Электротехника в теории и на практике» (1941), «Как читать технические чертежи» (1950), «Математика в цеху» (1952), «250 технологических новинок от американских инженеров» (1958), «Рационализация шлифовки» (1963), «Как содержать квартиру» (1971). По всей видимости, во многих из данных пособий он выступал в большей степени в качестве редактора, однако его индивидуальный стиль во всех его книгах проявляется в неизменном призыве к трудолюбию, упорству, постоянному самообразованию и самосовершенствованию.

Если сравнить довоенные учебники иностранных языков Добровольного, то можно увидеть множество параллелей с учебником русского языка. Структурно они похожи: предлагается читать книгу целиком, а потом изучать подробно, постоянно иметь книгу при себе и т. д. (ср. [Dobrovolný, Štřemcha, 1939]). При этом в учебниках немецкого языка, изданных во время протектората, идеологический компонент вообще отсутствует.

Пример учебника технического русского языка демонстрирует спешку, в которой создавались в 1945–1948 гг. новые учебные материалы на основе ранее существующих, в т. ч. учебников других языков. Представления о культуре, обществе и экономике СССР черпались преимущественно из устаревшей литературы, включая дореволюционную, а образ страны зачастую романтизировался. Учебные материалы переходного периода проникнуты духом оптимизма, при этом возможная цензура не учитывается. Автор данного пособия минимизирует идеологический компонент, но всеми средствами стремится выразить свою любовь к познанию и вдохновить читателя. Данную тенденцию продолжают и другие учебные пособия Добровольного.

В этом отношении учебники, относящиеся к переходному периоду в истории Чехословакии, представляют собой интерес как зеркало весьма разнообразного отношения к меняющейся политической, экономической и культурной парадигме.

1.5 The Racist View in Developmental Psychology Textbooks

This section explains how twenty-first century developmental psychology textbooks used in North American universities and colleges continue to incorporate nineteenth-century recapitulation theory beliefs whereby White Euro-Anglo economically successful persons are representative of normative developmental achievements. Non-whites in contrast, continue to be presented, and misrepresented, as being «different» from Euro-Anglo White persons in ways that perpetuate racist beliefs of an inherent White superiority. The point of this work, that I'll return to at the conclusion, is to critically broaden the gaze we bring to textbooks in order to challenge what they are communicating, and to change them.

The Racist Foundation of Developmental Psychology

Developmental psychology was established as an academic field in North America during the 1880s by G. Stanley Hall, under the designation of genetic psychology. Its foundational principal was the «biogenetic law» of recapitulation theory as defined by the biologist Ernst Haeckel, whereby ontogeny recapitulates phylogeny, meaning that individual biological development of an organism repeats the evolutionary history of its species, with the earliest ontological features revealing the earliest phylogenetic epoch [Haeckel, 1868]. Haeckel based his theoretical construct on a synthesis of the Lamarckian presumption that learned adaptations are inherited by an organism's offspring, and Darwin's theory of natural selection whereby organisms most suited to the environment survive to reproduce. In explicating this theoretical supposition, Haeckel claimed to have proven the proposition of there being a similarity in early fetal development across vertebrates, including humans. He argued that this demonstrated their having a common ancestry and that ensuing developmental differentiation gave evidence of each species' ancestral evolutionary passage [Hopwood, 2015, p. 87–88].

Haeckel provided detailed elucidation of an imagined human-ape phylogenesis that utilized accepted beliefs of racial hierarchies based on

physical appearance and sociocultural distinctions. These included timing of physical maturity, intellectual capacity, moral reasoning and social aptitudes. White North-Western European (Euro-Anglo) superiority was noted as being evident in educational and economic success, good health, attractive appearance, and heteronormative behaviors. In contrast, persons of Asian, African, and Aboriginal descent, as well as White persons from other regions were argued as having closer evolutionary ties to simian origins (meaning they retained more primate characteristics than did Euro-Anglo persons). It was further argued that these groups were descended from a lower class of primates than had the North-Western European whites, so even their monkey ancestors were considered as less capable than the ape ancestors of the whites [Haeckel, 1868; Haeckel, 1879]. As outcome, their overall development was considered to be defective. Signs of their inherent inferiority were found in educational failure, poverty, criminality, disability (which included being disfigured or thought ugly), a supposed uncontrolled sexuality, and homosexuality.

The socio-cultural dominance of developmental psychology in North America by the early 1900s, along with the authority of other fields that were adherents to the biogenic law such as medicine and anthropology, provided further support for the beliefs held by Euro-Anglo persons of their superiority over other races, with resulting laws and practices including eugenics, that sought to limit non-white persons' access to education, employment, health care, housing, and the bearing or raising of children. Some of the assertions made through recapitulation theory and resulting applications were abandoned after the 1920s in favor of other explanations including Mendelian heredity. However, the idealization of Euro-Anglo persons as inherently superior continued to be disseminated through twentieth-century textbooks used in the teaching of developmental psychology. Some of the most despicable claims and worst imagery had, by the twenty-first century been eliminated, but underlying beliefs continue to be expounded especially through imagery and text that emphasizes White, middle-class persons as representative of normal development and therefore, of human normality (see also [Varga, 2020]).

The focus this discussion is on images published in developmental textbooks over the past 4 years, but some from earlier in the twenty-first

century are included as they convey beliefs that are fundamental to continued racist perspectives. Analysis of imagery is important because they are known to be powerful communicators of ideas, including influencing beliefs about what is the truth [Newman et al., 2012]. It is likely that this is especially the case for undergraduate students with varying literacy levels who are assigned densely written psychology textbooks. There is also the possibility that when images match a reader's beliefs (whether conscious or subconscious) they are more likely to be attended to and reinforce those beliefs [Fazio et al., 2015]. As it is unlikely that images in texts are critiqued in psychology courses, students are left on their own to think what they will of what they communicate. This would be even more so the case in the near future in the United States, given the recent imposition of state laws that prohibit teaching Critical Race Theory in postsecondary institutions.

The analysis provided below is not a quantitative assessment of imagery but a critical analysis of the messages that are being conveyed. It is important to note that the images discussed here do not necessarily represent the whole the text from which they are taken, as some texts are replete with the perspective of recapitulation theory, while others more minimally. Nor is it assumed that the presence of these images mean the authors or publishers of the texts are willfully communicating the premise of Euro-Anglo superiority. What is more likely the case is that an author's or publisher's selection or approval of images is based on subconscious preferences as to «what fits» the topic being discussed. It is that underlying and unexamined belief that is cause for concern and which this text wishes to challenge.

Images of Recapitulation Theory in Developmental Psychology Texts

The desired developmental norm of recapitulation theory is featured in developmental psychology texts via children with white unblemished and unbruised skin, well-scrubbed able bodies, wearing clothes of Euro-Angle middle-class style, and showing evidence of intellectual curiosity along with other behaviors that while perhaps challenging at time to adults are amenable to prescribed disciplinary measures.

The opening pages of developmental psychology textbooks are often where such perspectives are first encountered. An example is that of Kail's [Kail, 2013] text. The image illustrating its table of contents section, «Framing Psychological Development» (vii), and duplicated on page 1 of the text proper, is a photograph of two White children next to each other, outdoors on a bridge framed by green leafed trees. The female of about 7 years, and a child about 13 months, are leaning on the pristine railing of a well-maintained walking bridge; the younger is gazing and pointing toward something below; the older follows the younger's gaze. Their behaviour indicates a shared curiosity and a caring empathy of the older toward the younger. The aesthetically attractive setting communicates an idyllic (sunny and green) outdoor environment safe from dangers. The children's clothing is stain-free, without rips, and fits well — signaling that they are cared for by adults who hold values congruent with middle-class expectations of child well-being. Their shown behind the boundaries of the bridge's railing, rather than climbing on or crawling through, tells us that they have developed the Euro-Anglo valued ability of self-regulation, and thus are representatives not only of the good-child but of good-parenting. In these ways they stand for the ideal norms of normative developmental psychology.

Moving further into the textbooks usually results in finding Uri Bronfenbrenner's ecological-systems explanation of development along with an image of its iconic concentric circles intended to convey socio-cultural influences over developmental outcomes. In Rathus [Rathus, 2021, p. 22] we find the legacy of recapitulation theory through its central image being a Euro-Anglo child and family encircled by signifiers of the dominant Euro-Anglo middle-class (male-female nuclear family, extended family members located further outward, and with lives guided by state agencies and mass media). While Bronfenbrenner's intent was not the reification of recapitulation theory, such illustration demonstrates the continuing power of the theory on his visualization of child development as well as over successive generations of authors and publishers. There is almost never time in coursework given to querying such imagery and the meaning it holds in relation to ideas about normal development.

The racist ideas of recapitulation theory are also found in the use of images of non-white persons to illustrate problematic behaviour or development. For example, the «Conduct Disorder» section of a Santrock, Conrod & Closson [Santrock et al., 2016, p. 384] includes a photograph of a young (approximately 9 years old) non-white male who is handling a catapult, the size of which is exaggerated, causing him and the item to be to be easily interpreted as signaling danger. Additional to the section heading, the text's question, «What are some characteristics of conduct disorder?» eliminate any doubts about interpreting the child's intent as NOT play, even though such item use is often a child's play activity. The problematic developmental trajectory that awaits him is made clear through the section below, titled «Juvenile Delinquency» which is illustrated with an enlarged photograph of handcuffs.

The perspective of recapitulation theory that non-white persons are more likely to be developmentally defective is revealed through the use of their images, instead of those of White persons, to represent various types of disability or the likelihood of becoming disabled because of developmental conditions at birth. Repeating my earlier comment that I have not conducted a quantitative analysis of images, it is my impression is that this racial divide of developmental normality is prevalent in these sections of developmental textbooks. Some might argue that images associating particular racial or ethnic groups with particular disabilities or conditions do not communicate racism but the reality of the disproportionate likelihood of non-white children experiencing conditions such as low birth weight and disabilities. There is truth to this point, but it would only be salient if the texts included explanation of the association between racism and social determinants of health such as poverty that result in unfavorable developmental outcomes.

The perspective of recapitulation theory in relation to problematic development also cuts across socio-economic status, with non-white children who are clearly of middle-class or higher backgrounds used to represent childhood obesity [Kail, Barnfield, 2010, p. 139] and developmental issues related to children's screen time [Slater, Bremner, 2017, p. 14]. In these cases, there is also an implied racist view of problematic parenting. For example, even though the Kail and Barnfield text explains that there

is no single factor that causes children to become obese all the points listed as explanation (heredity, parents, sedentary lifestyle, too little sleep) directly and indirectly make parents at least partially to blame. This is illustrated by a well-groomed and attired East Asian child of heavy physique standing next to an adult male (perhaps his father) whose head is turned away from the child, suggesting a lack of care or concern for him. The image in the Slater and Bremner text that illustrates points made about children spending more time engaged in sedentary activities, shows a very-well dressed and groomed Black female about 6 or 7 years old, seated alone in an elaborately decorated setting. She holds in one hand a television remote control, the other cradles her chin as she passively stares toward what we are to assume is a television screen. That her parents are (literally) not in the picture implies that they, by their absence (and thus implicitly their absence of caring about her), are responsible for her leisure pursuit of an activity that the authors' consider problematic.

Images of Black persons are also used to illustrate explicit developmental issues of poverty such as through a photograph of a destitute Black woman with children begging on a street corner [Bergin, Bergin, 2018, p. 22]. Again, notwithstanding that Black persons in North America have a higher likelihood of living in poverty than do White persons, the power of such imagery does not leave much room for reflection on the context. Instead, it repeats predominant socio-cultural beliefs that Black persons, especially Black mothers, are ultimately the source of their and the nation's economic problems because they have chosen to have children.

The developmental implications of malnutrition continue to be represented through stock images of starving Black-African or Caribbean children (for example [Levine, Munsch, 2016, p. 169]). The racialized element of these photographs lies in their connection to beliefs that Black nations are backward nations, prone to tribal wars or state incompetency, reinforced by their being saved from starvation by aid provided by White led Western nations. The Black students in my classes have expressed outrage at this trope of the starving near-naked African child who is only saved because of White philanthropy.

Correspondingly, the sentiment that normal development is primarily an achievement of persons with white skin is conveyed through the

impression that «ethnic culture» belongs outside of a Euro-Anglo context and is premodern in character. An oft found example is imagery that shows the Kung people in near nakedness with bows and arrows (for example [Rutherford, 2011, p. 342]. In [Heatherington et al., 2005, p. 502] indigenous Philippine persons, also mostly unclothed, are presented as an example of cultures that continue to engage in gender-stereotypical child-rearing practices with the implicit message communicated that these are developmentally regressive.

Unfortunately, even when there are efforts to present non-white persons in a positive manner these can also reproduce beliefs of recapitulation theory. An example is found in [Heatherington et al., 2005, p. 355, 373], which provides two illustrations intended to elucidate Gardner's theory of multiple intelligences. One is a photograph of a Black child playing a saxophone. While some readers might think this is unproblematic, as the photograph is very positive in its portrayal of the child and is highlighting a skill. However, as was indicated through comments posed after my presentation, this image was considered most appropriate because indeed Black persons are «musical». Such comment is indicative of the insidiousness of racialized beliefs, and how textbooks reinforce them even more forcefully when they are not hateful, ugly, or violent in intent. The retention of such beliefs can result in limiting opportunities for children so represented, as they can be viewed as unable to engage in the logico-mathematical pursuits that within Euro-Anglo societies have greater economic value. In contrast, another photograph in the same textbook is of an East Asian child engaged in an alpha-numeric activity, reinforcing the stereotypical belief that persons of this ethnic group have greater academic ability than do those of other groups especially Black persons.

I had been asked after my presentation about what could be done with the suggestion made that it would be difficult to change this situation as it would require including images of every different group of persons. Believing that the problem is unsolvable because someone might be left out emphasizes a difficulty of considering the representations as problematic. That changes in fact have, over the past year, been made in response to the Black Lives Matter movement demonstrates that change is in fact

possible when there is understanding of why such representations are problematic, and a desire to implement change.

It is essential though that academics and publishers continue to consider how they unwittingly repeat the racism of recapitulation theory such as by the segregation of non-white persons into different categories of supposed natural abilities or disabilities, and how developmental psychology texts (and those of other disciplines) reify historical beliefs about what is savage and civilized (and who is savage and who is civilized). Additionally, it is essential that the texts be critically discussed in classrooms, rather than presented as being evidence of unassailable truth. For those who believe that this consideration is unnecessary because there is no racism in their texts or communities I would encourage a closer examination of who gets represented, how they are represented, and the meanings that are associated with long-held beliefs about race, ability and normality.

1.6 Учебник в эпоху постправды: об основаниях новой парадигмы образования

Стало общим местом утверждение о беспрецедентности изменений, происходящих в современном обществе, состояние которого принято называть «обществом знания». Становление медиареальности, глобального информационного пространства, готового в любой момент в любой точке пространства предоставить человеку «знание по запросу», как кажется, радикально изменяет базовые культурные координаты. Многовековая традиция, основанная на представлении о знании как одной из ключевых ценностей, приобщение к которой требует нетривиальных способностей и личностных усилий, задавала особое отношение как к образованию в целом, так и к отдельным его составляющим. Разумеется, на существовавшие в истории парадигмы образования оказывали влияние и потребности общества («социальный заказ»), и идеологические трансформации. Однако при этом базовое отношение к знанию все же оставалось неизменным. Кроме того, процесс трансляции знаний предусматривал прочно закреплённую традицией иерархию в системе отношений «учитель-

ученик». Делиться знанием, передавать его могли лишь те, кто прошел длительный путь профессионального и личностного роста. Учитель в широком смысле находился на вершине иерархической структуры, его авторитет и социальная миссия не подвергались сомнению в самых разнообразных историко-культурных контекстах. Иначе говоря, происходившие ранее институциональные трансформации коренным образом не меняли культурной иерархии. В рамках такой конструкции учебник выполнял важнейшую миссию посредника между учителем и учеником. Знание, представленное в нем, могло и должно было работать лишь в процессе обучения, в диалоге учителя и ученика. Будучи подспорьем в педагогической деятельности, содержание учебника могло в полной мере раскрыться лишь в сочетании с талантом педагога. Как отмечал выдающийся теоретик образования С. И. Гессен, «не учебник и не задачник ... стоят в центре подлинного преподавания, а учитель с его неослабевающей бодрствовать мыслью. Учебник и задачник являются лишь условно полезными пособиями в его незаменимой ими работе» [Гессен, 1995, с. 250].

Начиная с определенного момента, миссия учебника стала выходить за рамки собственно образовательного процесса. Учебник выполнял «герменевтическую» функцию, поскольку оказывался посредником не только между учителем и учеником, но также между наукой и обществом. Переводя достижения науки в регистр доступного для трансляции знания, учебник обеспечивал перевод и интерпретацию знаний о мире, обществе, человеке и культуре. Прохождение «лестницы» знаний на каждой ступени сопровождалось корпусом учебников, обеспечивающим как надежный фундамент, так и основание для перехода на новую ступень. В ситуации современности происходит стремительная деиерархизация, распространяющаяся на различные сферы, связанные с процессами трансляции знания. Скажем, традиционная модель коммуникации науки и общества базировалась на разделении просвещенного меньшинства и нуждающегося в знании большинства. Социологи науки М. Букки и Б. Тренч нашли удачное определение такого взаимодействия: «модель дефицита» [Bucchi, Trench, p. 154–155]. В современной ситуации говорить о том, что существует дефицит знаний было бы по меньшей мере странно.

Скорее напротив, всеобщий доступ к информации, зачастую подменяющей собой достоверное знание, невольно бросает отсвет на процесс его трансляции и получения. Иллюзия легкости получения «знания из машины» сбивает тонкие культурные настройки, стирает границу между истинным и ложным, достоверным и мнимым, реальным и фейковым. Вопрос о том, почему один человек знает больше, нежели другой сегодня уже не выглядит столь «наивным», как еще десятилетие назад. «Символический капитал» учителя, накапливаемый им в длительном процессе самообразования и развития, уже не рассматривается в терминах «дефицита знания». Неслучайно, на современном «рынке образовательных услуг» ценятся не эрудиция, энтузиазм и творческая активность педагога, но способность к формированию у учеников навыков шаблонного, тестового мышления, стандартизированных методов решения типовых задач. Зачастую приобщение к знанию уступает место усвоению узкого репертуара операциональных компетенций.

Кроме того, поколение «цифровых аборигенов» обладает знаниями и навыками, неизвестными некоторой части педагогов, не слишком уверенно осваивающих новые медиaprостранства. Можно, разумеется, спорить о качестве подобного рода компетенций, но не признавать поколенческого разрыва в этой сфере невозможно. В новых условиях педагоги лицом к лицу сталкиваются с новой реальностью, новым контекстом, в котором «знания из учебника» учениками могут быть интерпретированы совершенно неожиданными способами. С другой стороны, функции учебника, его форма и содержание регламентируются стремительно меняющимися образовательными стандартами. Так или иначе, и для учителя, и для ученика современный учебник может стать как спасательным кругом в океане информации, так и камнем, способным окончательно погрузить в пучину фрагментированной реальности постправды.

Современная ситуация предельно обостряется те противоречия, которые изначально заложены в идее учебника *per se*, на рассмотрении которых мы далее остановимся. С одной стороны, учебник предназначен для трансляции общепринятого, бесспорного, «устоявшегося» знания. При таком подходе содержательная сторона учебника вступа-

ет в противоречие с динамическим процессом развития знания, расширением пространства познанного. Как точно отмечал Л. А. Арцимович: «Побуждаемый необходимостью представить науку в виде стабильного комплекса сведений, автор учебника соответственно выбирает материал, отбрасывая то, что ему кажется недостаточно хорошо проверенным, проблематичным и зыбким ... Поэтому учебник может иногда ослабить волю читателя к самостоятельному мышлению, демонстрируя ему науку как собрание хорошо охраняемых памятников прошлого, а не как дорогу в окутанное туманом будущее» (цит. по [Голлин, 1979, с. 61]). В условиях ускорения темпов роста знания традиционная информационная функция учебника оказывается наиболее уязвимым звеном, требующим особого внимания. В качестве ответа на вызовы современности чаще всего избирается подход, который можно охарактеризовать известным афоризмом из «Алисы в Зазеркалье» Л. Кэррола: «Чтобы оставаться на месте, надо бежать в два раза быстрее». Уменьшение «срока годности» учебной литературы, ее постоянное обновление в последние годы стало одним из обязательных требований. Однако далеко не всегда соблюдение этого требования носит содержательный характер. Нетрудно догадаться, что довольно часто следование сугубо формальным критериям приводит лишь к ускоренному переизданию учебников. Мы вовсе не хотим сказать, что современные учебники не нуждаются в обновлении, переработке и дополнении. Речь идет о том, чтобы процесс погони за новациями не обесмысливал результат, а формальные критерии по возможности учитывали множество важных содержательных параметров (к примеру, специфику предметных областей). Фрагментация знаний, пресловутое «клиповое мышление», формируемое медиасредой, донельзя обостряют противоречие между завершенностью учебника и открытостью информационной среды. Как нам представляется, информационная функция современного учебника не может быть осуществлена в отрыве от систематизирующей, которая выступает на первый план. Структура учебника, его концептуальный каркас, обеспечивает преемственность научного знания, в то время как отдельные его элементы предусматривают возможность дополнений, конкретных исследовательских кейсов, обращенных к актуальному материалу.

Кроме того, информационная функция учебника в современной ситуации неотделима от просветительской функции в широком смысле. Обратимся к нисколько не утратившему актуальности определению Канта: «Просвещение — это выход человека из состояния своего несовершеннолетия, в котором он находится по собственной вине. Несовершеннолетие есть неспособность пользоваться своим рассудком без руководства со стороны кого-то другого. Несовершеннолетие по собственной вине — это такое, причина которого заключается не в недостатке рассудка, а в недостатке решимости и мужества пользоваться им без руководства со стороны кого-то другого. Sapere aude! — имей мужество пользоваться собственным рассудком! — таков, следовательно, девиз Просвещения» [Кант, 1993, с. 127]. Но как воплотить девиз Sapere aude применительно к учебнику? Одним из вариантов может стать знакомство с «кухней» научного поиска, историей идей в их социокультурной обусловленности, обращение к анализу противоречивых позиций, существующих в науке. При таком подходе оказывается возможным сохранить системность знания, противостоящую фрагментированности медийного контента, одновременно развивая навыки аргументации и критического мышления. Выработка интеллектуального иммунитета в пространстве информационных потоков связана с формированием устойчивости и самостоятельности мышления ученика.

Противоречие между объективированностью знания и индивидуально-личностным характером его усвоения и присвоения в учебниках разных исторических эпох разрешалось по-разному. «Подгонка» процесса освоения учебного материала под конкретного ученика, учитывающая его личностные характеристики, способности и навыки оставалась прерогативой учителя. Разумеется, профилизация учебной литературы также способствовала сближению общезначимого и личностного. Нельзя не согласиться с А. Горцем, утверждающим, что: «понятие знаний охватывает широкий спектр самых разнородных способностей, не измеряемых общей мерой. Таковы рассудительность, интуиция, художественные способности, образованность, обучаемость и умение приспособиться к неожиданным ситуациям. Эти способности, в свою очередь, требуют разнообразных зна-

ний, талантов и навыков» [Горц, 2010, с. 41]. Такая позиция резко контрастирует с распространившейся сегодня практически повсеместно манерой исчисления результатов обучения, их предельной формализацией. Сохранение «цветущей сложности» знания, переходов от объяснения к пониманию в процессе присвоения и наполнения знания личностными смыслами становится не просто актуальной, но, если угодно, судьбоносной задачей для современной культуры. Различные интерпретации одних и тех же культурных феноменов, борьба исследовательских программ в науке, различие в уровнях понимания, знакомство с которыми должно быть органично инкорпорировано в содержание учебника, способны не только развивать многосторонность личностных способностей ученика, но и воспитывать «новую чувствительность» к проявлениям декларативной, бездоказательной и безапелляционной констатации, характерной для современной медиасреды.

Наконец, остановимся на обсуждении противоречия между доказательным, научным знанием и повседневными практиками. В учебниках этот разрыв мог сниматься через примеры из обыденной жизни, обращение к личному опыту, наблюдениям и т. п. Таким образом, «знание из учебника» накладывалось на повседневные практики. Современный школьник и студент, постоянно существующий в раздвоенной реальности пространства школьного класса или вузовской аудитории и медиареальности, неизбежно сталкивается с информацией, опровергающей содержащуюся в учебнике. Более того, современные медиа довольно часто используют в качестве одного из приемов увеличения «кликабельности» броские заголовки, немедленно привлекающие внимание нарочитым вызовом «общепринятым», «школярским» представлениям. В битвах за внимание обитателей цифрового пространства эмоциональная составляющая восприятия используется как кратчайший и доказавший свою эффективность путь к потребителю информации. Так происходит стирание между достоверным знанием и частным мнением. Нельзя не согласиться с тем, что «рост медиатехнологий как интенсивных продолжений человеческой чувственности и реактивности приводит к неизбежному снижению удельного веса рефлексивного центра сознания;

человек все больше превращается в вовлеченного оператора системы, теряя креативно-осмысляющее качество» [Кузнецов и др., 2004, с. 132]. На современный учебник накладывается тем самым особая миссия — восстановление баланса, развитие критической рефлексии, область применения которой должна постоянно расширяться в процессе обучения. Прежде всего, острие критического подхода необходимо направить на современные медиа. Именно поэтому знакомство с историей, теорией медиа, медиафилософией должно быть встроено в процесс современного образования, присутствовать в содержании учебной литературы, представляющей широкий спектр дисциплин — от обществознания и истории до логики и информатики.

Подводя итог, отметим несколько принципиальных моментов. Беспрецедентность задачи, стоящей перед авторами современной учебной литературы, состоит в радикально изменившемся культурном контексте. Размывание границ между различными видами знания (научным, художественным, религиозным, обыденным и т. п.), деиерархизация точек зрения, представленных в современных медиа, подрыв института независимой научной экспертизы оказывают влияние на образование. Отсутствие «устоявшейся» позиции по поводу тех или иных событий, фактов, феноменов, не говоря уже о множественности их интерпретаций в науке, возлагают на учебник новую миссию. В современной ситуации принципиально важным оказывается не просто доступ к знанию, обучение некоторым приемам и навыкам, но просветительство в его кантовском понимании. Как замечал Ж.-К. Карьер в диалоге с У. Эко: «Мы приговорены к тому, чтобы быть вечными студентами, как Трофимов из "Вишневого сада"» [Карьер, Эко, 2013, с. 62–63]. Современный учебник способен перевести состояние постоянного ученичества из режима «приговора» в режим творческого диалога учителя и ученика.

2. УЧЕБНИК И ВИЗУАЛЬНЫЕ ОБРАЗЫ

2.1 Мир картинок и слов

Ян Амос Коменский – основоположник научной педагогики. И его книга «Мир чувственных вещей в картинках» считается первым иллюстрированным учебником для детей [Коменский, 1941].

Книга построена так, что из букв собираются слова, из слов собираются предложения, а из предложений — короткие тексты. Это своего рода филологический конструктор, из которого на каждом развороте выстраивается отдельный маленький мир. И из этих маленьких миров собирается книга о большом мире. Более того, конструкция, построенная на родном языке, тут же воспроизводится на латинском. И каждое слово связано с частями большой картинки посредством цифр.

Сходная методика и сегодня применяется в учебниках иностранных языков. Но если это работает в словесных дисциплинах, нельзя ли тот же подход применить и к изобразительному искусству? И возможен ли конструктор изобразительного языка?

Но раньше надо бы ответить на другой вопрос: а существует ли вообще изобразительный язык? Или это нечто вроде метафоры?

Изобразительный язык и язык словесный

Современное и очень распространенное понимание изобразительного искусства заключается в следующем.

1. Изобразительное искусство это язык международного общения.
2. Изобразительный язык существует независимо от словесного языка.
3. Изобразительный язык не один, их много: у каждого народа, у каждой эпохи — свой язык.
4. У каждого художника свой язык.

Причем все четыре пункта, противоречащие друг другу, утверждаются одновременно.

Но если у каждого художника свой язык, то не существует не только международного общего языка, но и вообще нет никакого.

Можно вспомнить, как росписи храмов в старину называли «Библией для неграмотных». Но что это означает на самом деле? Даже грамотный, умеющий читать человек, далеко не все может понять в религиозных книгах без дополнительных пояснений. Неграмотный и в изображениях поймет очень немного. Не случайно же росписи и иконы часто сопровождалась надписями, поясняющими сюжет и имена персонажей. Но это опять-таки для грамотных. Неграмотному же придется выслушать историю, которую кто-то ему должен рассказать. И тогда он впоследствии начнет «читать», то есть вспоминать эту историю, разглядывая соответствующие изображения.

Это означает, что изобразительное искусство не является самостоятельным языком. Оно в любом случае опирается на вербально зафиксированные значения и смыслы, выработанные обществом в историческом процессе.

Структура изобразительного языка

Идея Коменского состояла в том, чтобы полностью повторить состав элементов текста и элементов изображения. Но при таком повторе структура изображения неизбежно оказывается совершенно иной. Задача полного тождества структур не всегда разрешима даже при переводе с одного письменного языка на другой.

С формальной стороны, как устная, так и письменная речь изливается последовательным линейным потоком — от начала текста к его концу. У изображения есть свои границы, но нельзя найти ни начала, ни конца, так как оно распределяется по плоскости. Это не означает, что рисунок или картина не имеют никакой структуры вообще, никакой своей «грамматики». Структура есть, но она иная, чем в тексте.

Действительно ли у каждого народа, у каждой эпохи — свой язык? Разница в структуре изображений разных эпох, конечно,

существует, но она исчерпывается очень небольшим количеством вариантов.

Один из самых простых и древних и, к тому же, наиболее тесно связанный с письменностью — способ фризового построения изобразительной композиции. Он интересен тем, что действующие персонажи выстраиваются по горизонтальной линии, символизирующей поверхность земли. Так строили свои изображения древние египтяне, ассирийцы и греки. Так же, чаще всего, строят свои рисунки и современные дети.

Довольно часто также можно наблюдать ярусные конструкции из фризовых композиций, когда многофигурная сцена как бы распределяется на несколько горизонтальных строк-этажей, заполняющих прямоугольную плоскость.

Возможно, именно такая структура или такой композиционный строй был бы ближе всего к филологическому конструктору Яна Амоса Коменского. Коменский сам нарисовал все 150 иллюстраций к «Миру чувственных вещей в картинках». Вместе с тем эта книга много раз переиздавалась в разных странах и с разными иллюстрациями. Наиболее художественно исполненные рисунки содержатся в нюрнбергском издании 1746 года, они же воспроизведены в советском издании 1957 года. Но они же и самые сложные.

Эти рисунки, а также и те, что нарисовал Коменский, относятся к распространенному в это время по всей Европе стилю, который основан на перспективных построениях. Этот стиль преобладает до сих пор. Но у него, с точки зрения методики обучения, есть серьезные недостатки. Это, прежде всего, повышенная сложность — как процесса создания изображений, так и их восприятия. В иллюзорном пространстве предметы, удаляясь в глубину, на плоскости изображения сокращаются в размерах и поднимаются выше тех, что расположены ближе, а иногда частично заслоняются ими. В результате на плоскости создается хаотическая картина — пропорции изображенных объектов, вопреки реалистичности данного стиля в общепринятом представлении, совсем не соответствуют реальным. Чем лучше и правильнее они изображены в перспективе, тем труднее их упорядочить на плоскости. Соответственно, на картинках этого издания

даже по номеру не так просто найти каждый из объектов, упомянутых в тексте.

Еще большую головоломку представляют собой иллюстрации, выполненные известным английским художником XVIII века Уильямом Хогартом для его собственного трактата «Анализ красоты» [Хогарт, 2016, с. 26–29]. Причина проста: две иллюстрации, занимающие разворот целиком, содержат в себе до сотни объектов разного масштаба и пространственного положения. Пытаясь справиться с этой проблемой, художник изобразил объекты не только в перспективе, но и в клеймах вдоль рамки рисунка. Тем самым он невольно вернулся к использованию элементов более архаичного иконописного стиля.

Зачем нужна художественная педагогика?

В XVII–XVIII веках искусство древних цивилизаций считали варварством, а на рисунки детей и вовсе не обращали внимание. Современные художники относятся к этому иначе. Плоскостный фризовый стиль сегодня можно встретить и в иллюстрациях детских книг, и даже в живописи. Поэтому для методических экспериментов в духе пансофии Коменского в изобразительном искусстве давно уже есть все условия. Но дело не движется с места. Чтобы разобраться, почему это происходит, необходимо обратить внимание на еще два существенных момента.

1. Коменский в предисловии советовал срисовывать картинки из своей книги.

2. Коменский предлагал разыгрывать сцены, связанные с отдельными темами.

Предполагал ли он, что учащиеся с помощью этой книги освоят и рисование? Скорее всего, нет. Главным было — сформировать широкое мировоззрение и обучить детей родному, а также латинскому языку. И сами картинки, и их срисовывание были вспомогательными средствами развития — скорее научного, чем художественного.

Хорошо, а зачем он предлагал разыгрывать сценки? Для мысленного проникновения в открывающийся мир необходимо органи-

зывать игровое взаимодействие учеников. Игру воображения можно и нужно воспитывать. Но освоение изобразительного языка явно не было целью. Поэтому и обыгрывались в первую очередь объекты и понятия, а не видимые формы и не зрительные образы.

Но зачем тогда вообще нужна художественная педагогика? Ну, для художников-профессионалов это еще понятно, а для общего-то образования зачем? И зачем нужны рисунки в учебниках — не достаточно ли будет чертежей и фотографий? В России первое издание «Мира чувственных вещей в картинках» вышло в 1768 г. Оно вышло... без иллюстраций. Зачем будущему ученому картинки?

Были, с другой стороны, примеры, когда пособия для художников издавались с одними рисунками или почти без текста. Или с текстом, но содержащим рассуждения на отвлеченные темы.

Связь текста с иллюстрациями, даже такую крепкую, как в книге Коменского, легко разрушить. И не так легко создать, как кажется.

Самый простой вид изобразительного искусства

Добираясь до основ, надо упрощать все, что только возможно. Кстати, учебник Коменского — с черно-белыми гравюрами. Значит, можно обойтись без цвета. Можно обойтись и без светотени и перспективы. Тогда мы получим изображения, сходные с фресками Древнего Египта. Еще интереснее, что можно обойтись и без контура, одними силуэтными пятнами.

Силуэт — самый аскетичный и в то же время самый изысканный вид графики. Возможен ли такой аскетизм в учебнике для детей? Это пока неизвестно. Главное, что он в принципе возможен. И проще силуэта в изобразительном искусстве уже ничего нет.

Силуэту многого недостает, но есть ли у него какие-нибудь достоинства, какие-нибудь преимущества? Да, есть.

1. Силуэтную фризовую композицию легко разделить на отдельные фигуры. Например, вырезать их. Это замечательная основа для изобразительного конструктора.

2. Зная главный принцип фризовой композиции — «линию земли», можно перемещать вдоль нее вырезанные объекты и действующих лиц совершенно свободно. Для сравнения: персонажа второго плана в перспективной композиции невозможно переместить на первый план без того, чтобы он не превратился в карлика.

3. И сами по себе силуэтные фигуры тоже во многих случаях легко разделяются на отдельные конструктивные части. Это позволяет их затем собирать, подобно плоским подвижным манекенам, в других вполне естественных движениях. Для сравнения: в перспективной проекции руки, ноги, и другие части фигуры оказываются в таких сокращениях, что повернуть их вдоль плоскости без катастрофического нарушения пропорций невозможно.

4. Любой силуэт можно легко дополнить деталями, прорисованными контуром. Но далеко не всякое контурное изображение можно превратить в силуэт.

5. Силуэты могут быть разных цветов и оттенков. К найденной сцене или фигуре белого цвета на темном фоне легко добавить разнообразные — тоже силуэтные — цветные элементы.

6. Силуэтные рисунки легко переводятся в векторную компьютерную графику.

7. В состав композиций можно включать имена и реплики персонажей — как распечатанные, так и написанные от руки. Силуэт прекрасно сочетается с любым шрифтом, с любой каллиграфией.

8. Может быть, самое главное: с вырезанными бумажными или картонными силуэтами можно играть, и картинки могут складываться как результаты этой ролевой игры. Тогда в дело включается не только восприятие изображений и слов, но и осязание, и действие.

Существует распространенное заблуждение о том, что, прежде всего, начинающий художник должен овладеть умением проводить красивые линии. А силуэт — это не рисование, а просто ручной труд, рукоделие, технология, в лучшем случае, прикладное искусство.

И в этом отчасти сыграла свою роль популярная цитата из Дени Дидро: «Страна, в которой учили бы рисовать, так же как учат читать и писать, превзошла бы вскоре все остальные страны во всех искусствах, науках и мастерствах...» [Неменский, 1974, с. 135]

В качестве примера можно привести рисунок из очень популярной и сейчас книги американского художника Эдвина Лутца «Что рисовать и как рисовать», изданной впервые в 1913 году. Начальные стадии процесса изображения плывущего лебедя на этом рисунке очень похожи на упражнения из прописей [Лутц, 2017, с. 24].

Да, действительно, хороший художник может изобразить прекрасного лебедя, даже начав с каллиграфической двойки. Рисует, как пишет. Но это получается у него только потому, что он хорошо себе представляет, какая сложная силуэтная конструкция лежит в основе этих легких линий. Ребенок, рассматривающий такую картинку и даже срисовывающий ее, не видит конструкции и даже не догадывается о ее существовании.

Следовательно, необходимо теперь разобраться в том, что скрывается за неприятными «теньями» силуэтной графики.

Формы, конструкции, композиции

В основе силуэтной графики лежат простые плоские формы. Соответственно, начинать обучение изобразительному искусству нужно именно с них. И как это делается, хорошо известно. Методика работы с геометрическими рамками и вкладышами разработана более ста лет назад Марией Монтессори [Хейнсток, 2016, с. 198–199]. Такие занятия предназначены для детей, начиная с трех лет. Здесь важно то, что края рамок и вкладышей создают осязательную и кинестетическую опору для развития практических навыков и зрительного восприятия.

Не менее интересен опыт использования этой методики отечественным педагогом Ю. Фаусек в начале 20-х годов XX в. Она показала, что после освоения форм дети переходят к плоским составным конструкциям, то есть начинают раскрашивать готовые орнаменты или составлять свои. А также они начинают отыскивать конструкции в жизни: изображают посуду, дома, растения [Фаусек, 2000, с. 42–47].

Однако это уводит процесс рисования в сторону научного иллюстрирования. Детское рисование обычно начинается с изображения людей, что соответствует и главному мотиву в истории мирового

искусства. Судьба человека — вот что в первую очередь интересует художников. Изображенные животные также нередко оказываются персонажами-заменителями людей.

Известно, что изобразительная деятельность даже на самых ранних стадиях не сводится к контурному рисованию и раскрашиванию. Например, в детских садах нередко используется такая техника, как аппликация из цветной бумаги [Комарова, 2017, с. 10, 23, 53]. Эта техника наиболее способствует первоначальному освоению плоских форм и конструкций, так как она связана не только со зрением, но и с кинестетическим чувством. По-видимому, еще эффективнее аппликация из готовых форм, вырезанных из картона.

Даже из ограниченного количества форм можно составлять силуэтные фигуры людей и животных. Необходимо продемонстрировать детям возможности такого принципа составления статичных плоских конструкций как примыкание сторон смежных форм. В практике обучения пока преобладает свободное расположение, когда детали аппликации либо просто располагаются по соседству, либо случайным образом накладываются друг на друга. От надежности способа соединения деталей зависит вся дальнейшая эволюция освоения изобразительного языка. Но каждый шаг от элементарных конструкций к более сложным требует и отдельного времени, и отдельной тщательной педагогической проработки. Кстати, наложение форм в аппликации, если оно заранее продумано и обеспечены надежные ориентиры для этого действия (опорные точки, линии), может вывести процесс на более высокий уровень, к многослойным и подвижным конструкциям.

Эффективность подвижных плоских конструкций для изучения движений фигуры человека была подтверждена на занятиях со студентами художественно-графического факультета [Куприянов, 2020, с. 338–341]. Однако переход от детализированных силуэтных фигур к контурным изображениям даже у взрослых требует специальной подготовки.

Из фигур-конструкций, даже самых простых, можно строить композиции. Самая простая, а именно, фризловая композиция уже упоминалась выше. Вероятно, с нее и надо начинать. Далее можно

предполагать переходы к ярусным, ступенчатым, многоплановым типам композиционной организации плоскости.

В итоге получается ряд: формы — конструкции — композиции. Он примерно соответствует исходному ряду из книги Коменского: буквы — слова — тексты.

В заключение добавим следующее. Намек на возможность изобразительного конструктора в книге Коменского присутствует, но он не был реализован в той степени, в какой это было сделано по отношению к двум письменным языкам. Тому были разные причины, но сейчас, по существу, нет никаких препятствий для создания учебника рисования, основанного на принципах пансофии. Вместе с тем это и сегодня очень сложная профессиональная задача, попыткой сформулировать которую и является данный текст¹.

2.2 Русская азбука в картинах: искусство, этнография, политика дореволюционного времени

Азбуки являются неотъемлемой частью истории книжного искусства и иллюстрации. В русской культуре эта традиция началась с Букваря Кариона Истомина, изданного в 1694 г. с гравюрами Леонтия Бунина. Современные исследователи отмечают типологическую близость иллюстрированной детской книги и так называемой книги художника: формат азбуки легко становится полем художественного эксперимента [Pohlmann, 2019; Hildebrandt-Schat, 2019]. Пример тому — искусство европейского авангарда: «Кафе-концерт: Алфавит с сюрпризом» Франческо Канджулло (1919), «Советская азбука» Владимира Маяковского (1919), «Алфавит» с текстом Витезслава Незвала и фотографиями Милчи Маеровой в оформлении Карела Тайге (1926). В свете этой традиции данный текст рассматривает иллюстрированную азбуку с точки зрения взаимодействия в ней знания

¹ Вариант данного текста с иллюстрациями можно скачать здесь: <https://disk.yandex.ru/i/cEkJOzgVZV4m6A>

и эстетики. Эта перспектива призвана дополнить работы, изучающие визуальность букваря в рамках педагогической методики¹.

Рассматривая картинки, ребенок приобретает не только знание о мире, но и эстетический опыт [Полевина, 2003]. Родоначальник иллюстрированных азбук Ян Амос Коменский видел в изображении стимул для детского творчества. В предисловии к своему основополагающему учебнику «*Orbis Sensualium Pictus*» (1658) он рекомендовал, чтобы дети перерисовывали картинки из букваря: «Позвольте им также срисовывать рисунки, если они захотят. Мало того, подстрекайте их к тому, чтобы они этого захотели. Во-первых, это также заострит их внимание к вещам. Во-вторых, они станут наблюдать взаимные пропорции между отдельными частями вещей. Наконец, они будут развивать этим ловкость рук, что полезно во многих отношениях» [Коменский, 1941, с. 28]. Здесь творческий и познающий взгляд на мир пересекаются в категории «пропорции».

Особый интерес представляет малоисследованная группа букварей, в которых изображение, будучи соотнесенным с буквами алфавита, структурно выходит на передний план. В их названиях происходит сдвиг от предлога «с» (азбука с картинками²) к предлогу «в»: «Азбука в картинках» (1820), «Азбука в лицах» (1858), «Азбука в картинах» (1904). Основной структурной единицей такой азбуки является крупное изображение, снабженное подписью: это может быть одна буква или несколько букв, слово или несколько слов, а также короткий текст (двустушия в «Подарке детям в память 1812 года» [Теребнев, 1815]). В России первой половины XIX в. такие азбуки были распространены в «листовой» форме. Их выпускали несколькими «цельногравированными или литографированными листами», а затем разрезали на отдельные картинки, которые хранились в картонном футляре [Богданов, Карпюк, 1974, с. 68]. К этому типу принад-

¹ Из существующих педагогических исследований сошлось на несколько систематических работ, посвященных феномену иллюстрированной азбуки в целом [Баранникова, Безрогов, Тендрякова, 2013; Ромашина, 2016; Безрогов, 2017; Тетерин, 2018].

² Ср. «Подарок детям, или Новая российская азбука с XXXII раскрашенными картинками» (Санкт-Петербург, 1815).

лежат «Подарок детям в память 1812 года» [Теребенев, 1815] и «Азбука в картинках. Народы земного шара» [Азбука в картинках, 1820]. «Русские люди: Азбука в лицах» [Рыбинский, 1858] была издана уже в виде книги. Подобный книжный формат закрепился и перешел в XX в., включая «Азбуку в картинах» А.Н. Бенуа [Бенуа, 1904].

В рамках педагогики была опубликована статья Е. Ю. Ромашинной, которая характеризует азбуку в картинках XIX в. как «пограничный феномен» «между учебным пособием и игрушкой» [Ромашина, 2017, с. 76]. Относительно азбук, созданных художниками XX в., исследовательница заключает: «Азбуки Елизаветы Бем, Александра Бенуа, Мстислава Добужинского, Николая Чернышева, Ивана Билибина, Владимира Конашевича, Владимира Маяковского, Георгия Нарбута, Сергея Чехонина и им подобные априори не предполагали постановки учебных задач, они создавались как арт-объект и функционировали, прежде всего, именно в этом качестве» [Ромашина, 2017, с. 95]. Соглашаясь с пограничным статусом азбуки в картинах, я предлагаю рассмотреть ее и как гибридный формат на границе между учебным пособием и произведением изобразительного искусства. С этой точки зрения обнаруживается близость между изданиями XIX и XX вв., которую я хочу подчеркнуть в рамках данного текста.

С одной стороны, пример Азбуки Бенуа показывает, что арт-издания не всегда отказывались от обучающей функции. Так, титульный лист и последняя страница Азбуки подчеркивают ее педагогическую цель: на титульном листе сова держит записку с пословицей «Учение свѣтъ, а неучение тьма» [Бенуа, 1904]. На последней странице мы видим одного из героев Азбуки, мальчика-арапа, с большим листом бумаги, на котором с кляксами и помарками выведено: «Я выучился читать и писать по руски [sic]» [Бенуа, 1904]. Книга называет обучение своей целью и связывает картины с буквами и словами, тем самым позволяя запомнить алфавит, как и издания-предшественники в XIX в. С другой стороны, визуальная эстетика учебных пособий XIX в. неотделима от общих тенденций «развития графического искусства» [Андреева, 2006, с. 6]. Названные выше азбуки XIX в. основаны на работах профессиональных художников (В. П. Рыбинский,

А. Г. Венецианов, И. А. Иванов, И. И. Терехнев), а также на традиции художественной этнографии, о которой пойдет речь ниже.

Данный текст рассматривает четыре дореволюционных азбуки в картинах (с 1815 по 1904) как гибрид учебного пособия и произведения искусства. Три следующих раздела посвящены вопросу, как графическое искусство взаимодействует с антропологическим (1), социально-этнографическим (2) и историко-политическим (3) знанием. В заключение (4) будет отмечена типологическая близость между азбукой в картинах и проектом «Картины по русской истории» (1908–1913) И. Н. Кнебеля и С. А. Князькова.

1. Азбука Бенуа и антропология

Будучи первым учебником в жизни человека, азбука обучает механизмам познания мира: при помощи иллюстраций она дает понятие о референциальных связях между словом и миром. Ребенок должен сначала соотнести слово с рисунком, а затем с реальным миром и с собой. Нередко книга изображает саму себя и своего предполагаемого читателя [Баранникова, Безрогов, Тендрякова, 2013]. А. Н. Бенуа поместил на титульный лист своей Азбуки сцену чтения: три мальчика увлеченно рассматривают книгу. Подобное визуальное метаизмерение азбуки имеет глубокие корни в европейской культуре и связано с антропологическими представлениями о человеке и его внутреннем мире.

В 1790 г. в Берлине вышла «Новая азбука» философа и психолога Карла Филиппа Морица с гравюрами Петера Хааса, центральная тема которой — человек, его органы чувств и мышление. Эта азбука начинается со слов «Auge» (глаз) и «Buch» (книга). На первой картинке изображен глаз; он глядит вниз, как будто на расположенную под ним надпись, которая гласит: «Открытый глаз смотрит в книгу» [Moritz, 1790]. Изображение иллюстрирует языковое значение предложения: это некий обобщенный, безличный глаз. Одновременно картинка провоцирует читателя вспомнить о собственном взгляде, устремленном на страницу, и идентифицировать себя и свое лицо с прочитанными словами и иллюстрацией. Неудивительно, что вторая картинка азбуки (к слову Buch) изображает мальчика, читающего

книгу, в то время как подпись сообщает: «Книга делает детей умными» [Moritz, 1790]. Как у Морица, так и у Бенуа азбука дает ребенку знание о самом себе и о процессе чтения. На иллюстрации в книге 1790 г. мы видим, что мальчик один на один с книгой в саду, а на титульном листе Бенуа изображена социализация: книгу читают втроем. На картинке 1904 г. дети окружены игрушками: чтение вписано в контекст игры, и в сценке ощущается эмоциональное увлечение.

Каждая страница азбуки Бенуа состоит из буквы, одного-двух слов на эту букву и крупной картины. Многие изображения апеллируют к эмоциональному переживанию как форме взаимодействия с окружающим миром. Ребенок может узнать себя в сценке «Бай-бай» (Й) перед отходом ко сну, в резвящемся «Генерале» (Г) на игрушечном коне или на картине под названием «Баба-Яга» (на букву Б). Там изображены двое детей в лесу, которым кажется, что над деревьями в ступе пролетает Баба-Яга: от страха они выронили корзинку грибов и прижались друг к другу. Неслучайно в 1910 г. четырнадцать страниц этой азбуки были переведены на язык музыки композитором Н. Н. Черепниным, который был близок к группе «Мир искусства» и написал несколько балетов для «Русских сезонов» С. П. Дягилева. Его opus 38 — это цикл, где сцены из внутреннего мира ребенка освобождаются от визуальной конкретики Бенуа и превращаются в эскизы для фортепиано¹. Музыка Черепнина воплощает в себе эмоции, заложенные в иллюстрациях: так, эскиз «Баба-Яга» своим тревожным звучанием напоминает о детских страхах. Таким образом, если в азбуке просветителя Морица доминировал интеллектуальный мир ребенка, то в картинах Бенуа и музыке Черепнина преобладает сфера эмоций.

2. Азбука и художественная этнография

Азбука в картинах визуализирует не только привычный мир ребенка, но и чуждые ему сферы жизни. Восприятие иллюстраций связано не только с узнаванием, но и с усвоением нового знания. В

¹ Этот фортепианный цикл доступен на YouTube. URL: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLiTYarfz3KhvQalHzj5eIfEjTCV64ugy> (дата обращения 11.07.2021).

этом разделе будут рассмотрены две азбуки, посвященные социально-этнографической теме. Вышедшая в 1858 г. книга «Русские люди. Азбука в лицах» [Рыбинский, 1858] состоит из портретов, представляющих разные слои общества и профессии. Социальный характер этих рисунков продолжает традиции «натуральной школы» 1840-х гг., когда широкое распространение получили не только «физиологические очерки» как литературный жанр, но и иллюстрации к ним. Внимание таких художников-иллюстраторов как А. А. Агин и В. Ф. Тимм привлекали «точные и меткие характеристики образа жизни и типичных характеров самых разных слоев общества» [Герчук, 2000, с. 232]. Бытоописательная графика публиковалась и без текста, в форме печатного альбома. В 1845 г. вышел сборник литографий И. С. Щедровского «Вот наши! С натуры», который изображал социальные низы и трижды переиздавался в 1846, 1852 и 1855 гг. Эту визуальную этнографию художник В. П. Рыбинский перевел в формат «Азбуки в лицах», где дети на каждой странице окунаются в разные сословно-профессиональные миры.

В. П. Рыбинский родился крепостным крестьянином, но благодаря художественным способностям был в 1846 г. отпущен на волю и смог учиться. В 1851 г. Совет Академии художеств присвоил ему звание художника. В 1850-е гг. Рыбинский ездил по России и создал серию литографий «Русские народные сцены с натуры» [Богданов, Карпюк, 1974, с. 92]. В его «Азбуке в лицах» представлены все слои общества, но примечательно, что он привлекает особое внимание к социальным низам.

Это печатная книга, где цветные иллюстрации выполнены в технике литографии. На каждой странице доминирует крупное изображение, под которым расположены одна или несколько букв. Педагогическое решение необычно тем, что слова, начинающиеся с этих букв, не названы. Ребенок сам или с помощью взрослых должен отыскать на картинке слова на заданную букву. Так, в начале книги изображение крестьянской семьи во время паломничества сопровождается буквами «Б, В, Д». Они могут быть связаны со словами «бабушка, внук, дочь» или, например, «баул, вода, дорога». Одна страница посвящена букве «Ф» и демонстрирует фабричных рабочих, по

звонку отправляющихся с ложками на обед. На этой картине можно найти «фартук» или «фабрику» на букву Ф. Любопытно, что одна из последних страниц посвящена профессии художника. Буквы «Х, Ц, Э» под изображением обозначают, скорее всего, «художника», «циркуль» и «эскиз» или «этюд». Здесь в азбуке возникает метаизмерение: рассмотрев картинки, дети в конце книги должны задуматься о живописи и о том, что все иллюстрации были кем-то нарисованы.

Второй пример продолжает этнографическую тему, но не с социальным, а с географическим уклоном. В 1820 г. вышла листовая «Азбука в картинках. Народы земного шара» [Азбука в картинках, 1820]: разрезанные карточки хранились в картонном футляре. На каждой карточке была указана печатная и прописная буква, ее полное название (азь, буки и т. д.), а также этноним, начинающийся с этой буквы. Крупные изображения хотя и были довольно условными, но должны были передавать особенности костюма, среды обитания и быта той или иной народности. На многих иллюстрациях изображена пара или семья с ребенком.

Хотя авторство картинок неизвестно, они продолжают традицию костюмных и этнографических альбомов в искусстве последней трети XVIII–XIX вв. [Скворцова, 2011; Вишленкова, 2011, с. 42–61, 136–153]. В 1774–1776 гг. в Петербурге вышло двенадцать номеров альбома «Открываемая Россия, или Собрание одежд всех народов, в Российской империи обретающихся». Гравюры Христофора Рота и Дмитрия Шлеппера из этого альбома были затем использованы как иллюстрации в книге академика Иоганна Готлиба Георги «Описание всех в Российском государстве обитающих народов» (1776–1779). В 1812–1813 гг. в Париже вышел двухтомный альбом «Народы России» («*Les peuples de la Russie*») с текстом Карла Рехберга и серией иллюстраций художника Е. М. Корнеева. Эта традиция, в рамках которой графическое искусство стало частью этнографического исследования, в 1820 г. была продолжена в азбуке «Народы земного шара».

Набор этносов в азбуке ограничен алфавитом, но представляет всю карту мира, от европейских стран до Персии и Китая. Визуализированы разные народы Российской империи: бухарцы и башкиры, татары, чукчи, юкагиры, якуты. Также широко представлены коренные

народы от Севера до Юга: гренландцы, карибы, жители Огненной Земли, Зеландии, острова Таити и Сандвичевых островов, индейское племя нутка. Здесь дети окунаются в чуждые для них миры и узнают, что «россияне» (этноним) на букву Р — один из множества народов.

Как и в случае с социальной азбукой «Русские люди», «Народы земного шара» — это прогрессивный мировоззренческий проект, который визуализирует сознание полиэтнического мира и стимулирует интерес к разным этносам. В комплект азбуки также входили географические карты, на которых можно было найти место жительства народов [Богданов, Карпюк, 1974, с. 68]. Таким образом, в этом издании неразрывно связаны эстетика, знание и мировоззрение. Доминирует живописное изображение; иллюстрации призваны передать этнографическое и географическое знание. Третьим компонентом становится представление о сосуществовании разных этносов, принципиально равноправных на страницах азбуки вне разделения на метрополию и колонию: на «И» — испанцы, на «К» — карибы.

3. Азбука и политика

Мировоззренческий компонент азбуки включает в себя и историко-политическое знание. Листовая азбука 1815 г. «Подарок детям в память 1812 года» [Теребенев, 1815] (карточки в футляре) — еще один пример того, что формат азбуки в картинах сопоставим с альбомом гравюр. После успеха гравера Христофора Рота с его периодическим изданием «Открываемая Россия» (1774–1776) художник А. Г. Венецианов в 1808 г. основал «Журнал карикатур». После трех выпусков издание было запрещено императором [Вишленкова, 2011, с. 156], однако традиция карикатуры была актуализирована во время Отечественной войны 1812 г. Злободневные антинаполеоновские карикатуры публиковались в журнале «Сын Отечества», а затем печатались большим тиражом в виде «летучих листов». По свидетельству современников, после войны эти изображения можно было увидеть повсеместно: в крестьянских и дворянских домах, в трактирах и на заборах [Вишленкова, 2011, с. 166].

Карикатуры не только массово распространялись в разных слоях населения, но и стали в 1815 г. основой азбуки. Считается, что автором гравюр и сатирических подписей-двустий выступил художник И. И. Теребенев; отсюда пошло распространенное название «Теребеневская азбука». В качестве источника им были взяты избранные карикатуры 1812 г. — его собственные, а также работы А. Г. Венецианова и И. А. Иванова. Каждое изображение соотносено с одной буквой алфавита; чаще всего с той же буквы начинается подпись к рисунку. Очень продуктивным представляется наблюдение Е. А. Вишленковой, что карикатура 1812 г. часто основана на визуальной метафоре [Вишленкова, 2011, с. 154]. Один из примеров исследовательницы — изображение вороны: «Согласно поверью, эта птица приносила несчастье и сама была несчастной ... Сопровождая образы "чужих", она постепенно превращалась в символ "чуждости"» [Вишленкова, 2011, с. 170–171]. Именно с вороной в Теребеневской азбуке связана буква В. Это известная сатира на истощенных солдат французского войска, которые поедают ворону: «Ворона какъ вкуса! нельзя ли ножку дать, / А мнѣ изъ котлика хоть жижи полить» [Теребенев, 1815].

Сложнее организована карточка на букву Х с подписью: «Хотя высоко влезь и силою гордился; / Но справить я не могъ — на Эльбу вдругъ спустился» [Теребенев, 1815]. Имеется в виду поражение Наполеона и его изгнание на остров Эльба в 1814 г. Иллюстрация — это зеркально отраженная карикатура А. Г. Венецианова «Не все коту масленица» (1813). Наполеон, преследуемый русскими солдатами, скатывается вверх ногами с высокой горки. Катание с горок было в XIX в. любимой забавой всех возрастов; этому рисунку удалось совместить политическую аллегория со знакомым ребенку или малообразованному человеку образом горки. Помимо сатиры в изображении можно усмотреть и более общую идею о том, что за политическим взлетом часто следует падение. Любопытно, что и на этой карикатуре появляется образ вороны как символ чужого, врага: Наполеон, падая, раздавил большую черную птицу, и горка усыпана темными перьями.

Азбука 1815 г. выросла из традиции художественной карикатуры 1812 г. и продолжила ее мировоззренческую программу: проект «коллективной самоидентификации» и политической «солидарности» российского общества вне границ социальных слоев [Вишленкова, 2011, с. 154–155]. Как и «Народы земного шара», «Подарок детям в память 1812 года» демонстрирует связь искусства (карикатуры), знания (о ходе Отечественной войны) и мировоззрения. В лице этой азбуки мы имеем дореволюционного предшественника политизированных букварей раннесоветской эпохи.

4. От азбуки в картинах к «Картинам по русской истории»

С одной стороны, формат азбуки в картинах продолжил традицию альбома этнографических гравюр или карикатур. С другой стороны, коллекция обучающих рисунков нашла своеобразное продолжение в историко-педагогических проектах начала XX в. Самый известный из них — «Картины по русской истории» (1908–1913) И. Н. Кнебеля и С. А. Князькова. Эта серия репродукций имела своих печатных предшественников: «Атлас картин по русской истории» под редакцией С. А. Князькова (1903–1906) и «Русскую историю в картинах» под редакцией С. П. Моравского (1904). Последнее издание не только напоминает своим названием «Азбуку в картинах», но и вышло в один год с книгой Бенуа.

Как отметил Л. И. Юниверг, все эти проекты возникли «вскоре после выхода в 1902 году в Лейпциге серии культурно-исторических картин для школьного преподавания, составленной немецким историком культуры А. Леманом» [Юниверг, 1989]. В марте 1901 г. в Берлине прошла выставка под названием «Искусство в жизни ребенка» (*Die Kunst im Leben des Kindes*), посвященная иллюстрированным книгам, картинам для школьных стен и детскому творчеству. В Германии конца XIX — начала XX в. широкое распространение получила педагогическая дискуссия об эстетическом воспитании; в этом контексте стало популярно издание картин-репродукций для школьных кабинетов. Картины должны были обладать художественной

ценностью и при этом могли использоваться как учебное пособие: например, по истории или зоологии [Uphoff, 2003].

Успех проекта издателя И. Н. Кнебеля в сотрудничестве с историком С. А. Князьковым основан на трех китах. Во-первых, были выпущены крупноформатные (66×88 см) репродукции для стен; во-вторых, Кнебелю удалось добиться высшего полиграфического качества. В-третьих, во главе угла стояла задача привлечь к проекту лучших художников того времени [Юниверг, 1989]. Одним из активных участников и автором семи картин стал создатель «Азбуки» А. Н. Бенуа. К репродукциям, выходявшим отдельными выпусками, прилагались брошюры с историческим комментарием С. А. Князькова. Таким образом, структурной единицей проекта была картина, дополненная текстом, что типологически напоминает композицию визуальной азбуки.

Многие картины-оригиналы не только дополнили крупнейшие галереи, но и создали емкие образы той или иной эпохи, вошедшие в культурную память. Ярчайшими примерами могут служить работы «В горнице древнерусского дома московских времен» А. М. Васнецова, «Петр Великий» В. А. Серова и «Город в николаевское время» М. В. Добужинского. Они визуализируют сказочную Древнюю Русь, энергичную динамику петровского движения вперед и застой николаевской эпохи со свиньей и сонным сторожевым на переднем плане. Сгущая в себе исторические взгляды и оценки, эти образы захватывают своей художественной силой и потому легко запоминаются. Как и рассмотренные выше азбуки XIX в., «Картины по русской истории» стали программным соединением искусства, знания и мировоззрения (взгляда на русскую историю).

Подводя итог, нужно отметить, что в изобразительном искусстве конца XVIII — начала XX вв. большую роль сыграли социально-этнографические, политические и исторические сюжеты. Эти тенденции создали основу для продуктивного взаимодействия искусства и образовательных проектов, стоявших под знаком визуальности. Эстетика, выступившая в роли проводника знания и мировоззрения, стала продуктивной в педагогических целях. Одновременно действует и обратная логика: даже если проанализированные изда-

ния уже не используются в качестве учебных пособий, они остаются частью истории изобразительного искусства.

2.3 Букварь с различными поучениями (Рыбный букварь) как основа болгарского светского образования

В конце XIV в. болгарские земли попадают в рамки Османской империи. Это стало большим культурным шоком для балканского народа, так как он потерял свое развитие, хотя и к тому моменту в состоянии глубокого политического кризиса, государство и попал в состав консервативной империи, в чужую религию, в совершенно иную цивилизацию. Небольшая часть христиан быстро приняли ислам от страха или от веры, что османская победа есть знак свыше, но большинство болгар сохранили свою веру, принимая захватчиков за безбожников и Божье наказание [Георгиева, Генчев, 1999, с. 26]. Именно религия стала основной опорой для сохранения этнического самосознания в период XV–XVII вв. Эти века стали гораздо менее благоприятными для болгар в сравнении с остальными балканскими народами, которые попали под османское иго, так как именно болгары оказываются в сердце консервативной империи, и общеевропейские процессы протекают у них гораздо медленнее, чем у греков и сербов, которые находятся на периферии империи и благодаря соприкосновению с внешним миром получают благоприятное внешнее влияние. Исторические перемены у этих народов происходят гораздо раньше. Именно благодаря этому и церковной традиции греки становятся гегемоном в православной балканской культуре, и начинается антагонизм между христианскими народами в Османской империи. Для болгар стало обязательным искать новую основу для сохранения своей идентичности, в XVIII в. они обращаются к своему прошлому, и в это время начинается эпоха болгарского возрождения, которое длится до 1878 г. — до восстановления болгарской государственности после Русско-турецкой войны 1877–1878 гг. [Стоянов, 2010, с. 35].

Как часть целостной культуры, образование тоже переживает большой кризис после потери народом политической независимости.

Оно уходит в келейные школы при церквях и монастырях и концентрируется на религиозном обучении, которое проводилось на церковнославянском языке. В XVIII в. деятели культуры делали попытки развивать светское образование, но до двадцатых годов XIX в. они не увенчались большим успехом. Необходимое обучение зарождающееся болгарское капиталистическое общество получало в основном в греческих школах, а также в России и Западной Европе.

Период 1820-х — 1840-х годов называют «болгарским Просвещением». Оно проходило в рамках «эпохи болгарского Возрождения» и в очень короткий срок. В это время образование полностью отделяется от церкви. В 1815 г. в городе Свиштове Эммануил Васкидович открыл первую эллино-болгарскую школу — учебное заведение, в котором преподавали на греческом и болгарском языках. Это был переход к болгарскому светскому образованию. Первая мужская гимназия была открыта в 1835 г. Василем Априловым в городе Габрово, а в 1840 г. Анастасия Димитрова создает первую женскую школу в Плевне.

У новых школ появилась нужда в учебниках. Основным автором стал Петр Берон. Он родился в 1799 или 1800 г. в Котеле — городе, в котором начали свой жизненный путь множество деятелей возрождения, связанных как с просвещением, так и с борьбой за освобождение. Петр Берон получил очень хорошее для своего времени образование. В 1817 г. он поступил в греческую гимназию в Бухаресте, а в 1826 г. уехал в Германию, где сначала изучал философию в Гейдельбергском университете. Через полтора года он переехал в Мюнхен, где в 1831 г. получил степень доктора медицины. После окончания университета Петр Берон работал в разных научных областях в Берлине, Париже, Лондоне, Вене и Праге, публиковал труды на латинском, немецком, французском и греческом языках. Жизнь Петра Берона трагически оборвалась от рук убийцы 21 марта 1871 г. недалеко от его имения в Крайове.

Еще до поступления в высшее учебное заведение Петр Берон проявил себя как энциклопедист. В 1824 г. он создал для нужд зарождающегося образования букварь с различными поучениями, известный из-за изображения дельфина в конце книги как «Рыбный бук-

варь» [Берон, 1824]. Такого рода труд был новинкой для болгар, но не для балканских народов в османской империи. Петр Берон заимствует идеи из греческого и сербского опыта у таких авторов как Димитриос Дарварис и Павле Соларич.

Букварь начинается с введения, которое разделено на две части. В первой Петр Берон пишет о своих мотивах написания букваря. Он сравнивает ситуацию с обучением на родном языке у болгар и у других народов. Пока другие дети начинают писать на своем родном языке, болгарские мучаются с чужим для них и заканчивают свое образование, даже не умея читать, писать и считать. Петр Берон винит в этом своих соотечественников, так как за множество веков никто не взял на себя труд написать доступный учебник, который должен был бы быть не только на болгарском языке, но и с информацией, которую дети могли бы легко понять, а не сложными цитатами из Псалтири и Часослова. И так как среди его современников тоже не было видно желаний заняться учебником, он сам решил его сочинить. Во второй части введения автор описывает, какая должна быть школа, начиная с преподавателя (описывая его в первом лице). Он должен воплощать в себе множество добродетелей и быть примером для своих учеников. Дети должны учиться два урока в день — чтению и арифметике, и обучение должно проходить по Белл-Ланкастерской системе. Школьники садятся по десяти за длинные столы, за каждый стол ученики одного возраста, справа налево по успеваемости и постоянно меняют свои места в зависимости от результатов каждого задания. Письменные задания ученики выполняют на доске, посыпанной песком, где пишут палочкой. В понедельник школьники первого стола получают новые знания от учителя и выполняют задания. Каждый следующий день второй по успеваемости ученик преподает ученикам следующего стола под наблюдением лучшего школьника, а потом учитель преподает новый урок школьникам первого стола. На десятый день проводится экзамен по чтению, а лучший ученик следит, как справляются остальные. Если ученик не справляется, он перемещается в ряду. Учитель выгоняет ученика, только если тот серьезно нарушает дисциплину, чтобы тот не влиял негативно на остальных детей. Введение заканчивается объяснени-

ем, почему нет уроков, связанных с религией — основой болгарского образования до этого момента. Берон считает, что бессмысленно объяснять сложные философские тексты детям, которые еще не умеют читать. Вопреки этому в сам букварь он включил и религиозные тексты.

Введение имеет преимущественно методическое направление, которое должно помочь учителям. После него находятся разделы, предназначенные для школьников. Они начинаются с болгарского языка. В начале первого раздела находится болгарская азбука в разных шрифтах. После нее — сочетания согласных и гласных букв, которые должны помочь школьникам произносить их звуковые эквиваленты (ба, бе, би и т. д.). Третий раздел посвящен имени существительному. В него подобраны слова из повседневной жизни. Каждый пример приведен в единственном и множественном числе, разделен по слогам, и указано ударение. Четвертый раздел — о прилагательных, но в его конце включены примеры существительных, которые обозначают титулы или принадлежность к этносам, профессии и т. д. Прилагательные также разделены по слогам, указано ударение. Каждый пример приведен в мужском, женском и среднем роде единственного числа и множественного числа. Болгарский язык — один из немногих славянских языков, в которых есть артикль. На него Петр Берон обратил внимание в пятом разделе. Сначала приведены примеры существительных. Примеры приведены в порядке: слово в единственном числе, слово в единственном числе с артиклем, слово в множественном числе и слово в множественном числе с артиклем. Для упрощения понимания все артикли отделены от коренного слова дефисом. В шестом разделе показаны местоимения и их склонения. Седьмой раздел посвящен глаголу. Как пример приведено только слово «люблю» со всеми его формами. Восьмой раздел назван «Предлог», но в нем приведены и примеры с приставками. В первых образцах автор продемонстрировал, как образуется слово из двух, например, от «без» и «закон» получается «беззаконие». Затем продемонстрировано, как из одного слова с различными приставками получаются различные слова. В девятом разделе представлены наречия. Сначала написано, на какой вопрос они отвечают, а после двое-

точия они перечислены. В десятом разделе первые примеры составляют пары существительное и его производное слово, например, «небо — небесен», после этого следуют пары городов или государств и названия его жителей. Затем следуют примеры уже тройками — личные имена и производные от них отчества и фамилии. В последнем разделе продемонстрировано, как из двух отдельных слов получается одно целое сложное слово, например, из слов «равень» и «апостоль» получается слово «равноапостоль».

Вопреки заявлению автора во введении, что в школе надо учить только чтению и арифметике, а для религии слишком рано, Петр Берон выделил вторую часть букваря для молитв. Они разделены на утренние, перед обедом, перед ужином и молитвы, которые надо прочитать до и после учебы.

Третий раздел назван «Добрые советы». В нем представлены поговорки, цель которых — повышение у детей нравственности. Они прославляют такие человеческие ценности, как смиренность, доброту и правду.

Четвертый раздел называется «Умные ответы». В нем в форме «вопрос — ответ» представлены мудрые высказывания, которые тоже имеют воспитательную цель. На каждый вопрос отвечает античный философ, среди которых Аристотель, Платон, Сократ и Солон.

Пятая и шестая часть тоже связаны с воспитанием. Там представлены короткие истории, в пятой части в форме басен, в которых обязательно присутствуют животные, а в шестой части это повседневные истории, многие из которых связаны с античностью.

Седьмая часть названа «Физические сказания». Раздел начинается с описание купеческих продуктов, в основном которые не выращиваются в болгарских землях: соль, кофе, сахар, табак, хлопок и лен. Для каждого ресурса есть описание физических характеристик и место производства. После ресурсов автор переходит на животных, которые в большинстве своем не встречаются на болгарской территории: обезьяна, слон, носорог, заморский олень, крокодил, бегемот, страус, журавль, аист, кит и дельфин. Для всех есть подробные физические описания, а также приложение с иллюстрациями в конце букваря. Из насекомых автор представил пчел и муравьев, только с

подробными описаниями, без изображений. Часть заканчивается человеком, но его описание представлено философски.

Последний раздел содержит арифметику. Он разделен на пять подразделы, только с примерами, без объяснения арифметических действий. В первом подразделе представлены числа. Все числа от одного до девяти написаны словами и цифрами. Все числа от десяти до девяноста, от ста до девятьсот и от тысячи до девяти тысяч — представлены только круглые — написаны арабскими цифрами и буквенными эквивалентами на кириллице. Далее представлены двух-, трех- и четырехзначные числа, составлены из разных цифр, с целью продемонстрировать, как изменяется величина числа при изменении позиций цифр. Второй подраздел обращает внимание на сложение. Приведены примеры сложения однозначного с однозначным числом, двухзначного с однозначным и двухзначным, трехзначного с трехзначным. Затем следует вычитание. Представлены примеры четырехзначных чисел, из которых вычитаются трехзначные. В подразделе про умножение представлены примеры только с однозначным числом, умноженным на другое однозначное, и с двухзначным круглым числом, умноженным на другое двухзначное круглое число. Примеры с трехзначными числами содержатся в приложении после последнего урока по арифметике. Раздел и основная часть букваря заканчивается делением. Делимыми в примерах бывают числа до четырехзначных, а делителями — до двухзначных, но все числа, в том числе результаты, круглые.

Букварь заканчивает двумя приложениями. Первое содержит изображения животных, упомянутых в основном тексте. Второе приложение — два послания. Первое — это обращение к соотечественникам, а второе — к Йордану Хаджигеновичу и Василу Неновичу, тогдашним руководителям болгарского книгоиздания. В первом обращении автор подчеркивает важность книжного дела, просит тех, кто имеют рукописи или сами сочиняют книги, напечатать их. Также он приводит примеры, какие еще полезные книги хотят опубликовать книгоиздатели. Они включили два религиозные текста — Ветхий и Новый завет и православный катехизис. Остальные книги связаны со светским образованием. Отдельно упоминается болгарская

грамматика, так как в «Рыбном букваре» есть только примеры, но не объяснения. Кроме болгарской грамматики они хотят опубликовать общий самоучитель болгарского, русского, греческого и румынского языков, а также грамматические правила этих языков. Выбор этих трех иностранных языков полностью обновлен, так как кроме помощи в торговле, они будут полезны для болгарских культурных кругов, которые, кроме болгарских земель, формируются в Москве, Одессе, Константинополе, Бухаресте и Брашове [Игов, 2010, с. 156–158] Последним упомянутым предметом является «История славяноболгарская», важная для болгарского самосознания XVIII века.

Вопреки некоторым пропущенным предметам, которые были бы полезны для быстро развивающегося болгарского общества, как, например, география, вопреки тому, что предметы, которые школьники будут изучать в классе — чтение и арифметика — представлены только примерами (а объяснения надо давать самому учителю), «Рыбный букварь» является очень важной книгой, которая стала основой болгарского светского образования. На этой основе будет построена школьная система, которая с этого момента будет развиваться очень бурными темпами. Если в то время дети почти не имели доступ к элементарному образованию на родном языке, то через шестьдесят четыре года после написания этого учебника в уже свободной Болгарии было большое количество гимназий, а в Софии открылся первый университет.

2.4 «Мне приснился город детства»: урбанистическая картина мира в учебной книге России начала XX века¹

Во все времена одним из важнейших источников ценностей, значимых для конкретного языкового сообщества, является учебник, в нем содержится картина мира, отражающая бытие людей в конкретном культурно-историческом контексте [Куровская, 2017].

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-013-00246.

Школьные учебники, формируя «мир субъекта» [Иванова, 2021, с. 48], бережно хранят в себе накопленную на протяжении столетий мудрость поколений, «константы культуры» [Степанов, 1997], знакомясь с которыми, ученик осознает свою причастность к нации, культуре, языку, истории. Одной из таких культурных констант является понятие Родины, слагаемые которой — родной край, город, деревня. Город имеет большое значение в картине мира ребенка, он соединяет привычный для ребенка мир, знакомые его взору и сердцу события и образы с дальними краями и неизведанными местами, раскрывая ученику особенности культурных и общественных канонов, ценностных и нравственных устоев его жителей, тем самым позволяя ему осознать свое собственное «Я» и причастность к родному отечеству.

В разделе рассматривается языковой образ города, предлагаемый книгой для начального обучения ребенку, жившему в России в начале XX века. Городской ландшафт изучается в русле когнитивной лингвистики, которая дает возможность извлекать и интерпретировать хранимые в учебниках смыслы, поскольку «объекты исторического познания, историческую реальность как таковую следовало толковать не как нечто внешнее для познающего субъекта, а как те языковые конструкции, которые используются им в контексте дискурсивной практики» [Лукацкий, 2019, с. 117].

Для этого мы обратились к урбанистическому дискурсу двух значимых педагогических произведений того времени.

Первое произведение — это пособие «Детский мир» Константина Дмитриевича Ушинского [Ушинский, 1904], представляющее собой, по мнению В. Г. Безрогова и М. В. Тендряковой «"реальное пособие" с опорой на национальное самосознание» [Безрогов, Тендрякова, 2014, с. 88]; книга, ставшая классикой педагогического мастерства и являющаяся и в настоящее время образцом учебника для детей. Пособие характеризуют такие черты как увлекательная энциклопедичность в сочетании с научной рациональностью, непринужденный стиль изложения в комбинации с хорошо продуманной системой подачи материала и концентрированным взглядом на явление для изучения.

Второе произведение — это хрестоматия «Мир в рассказах для детей. Первая после букваря книга для классного чтения в начальных

училищах» супругов Вахтеровых — Василия Порфирьевича и Эмили Орестовны [Вахтеровы, 1906]. Это особое произведение, в центре внимания которого находятся вопросы нравственного воспитания детей, превзошло в свое время другие подобные издания, увековечив, согласно М. В. Богуславскому и К. Е. Сумнительному, имена авторов «в истории педагогики» [Богуславский, Сумнительный, 2008, с. 11].

Итак, посмотрим, как выглядит город на страницах данных учебников. Начнем с лексикографического значения слова «город», которое дает нам четырехмерное представление о нем [Ожегов, Шведова, 1992]: во-первых, это крупный населенный пункт, обладающий административной, торговой, промышленной и культурной значимостью; во-вторых, это центр поселения в отличие от его окраин и пригородов; в-третьих, это огражденное стеной, валом поселение; крепость и, наконец, в-четвертых, он — противоположность деревни. В рассматриваемых произведениях мы встречаем эти четыре словарных значения (пятое значение — «в игре в городки: площадка, на которой ставятся фигуры из городков», — нами не учитывается).

В «Детском мире» К. Д. Ушинского первое значение проявляется в описании столицы — Петербурга, откуда дети начинают свое путешествие. Петербург представлен во всем своем великолепии. Инфраструктура города разнопланова и величава: читателю показаны широкие улицы, обширные площади, каменные мостовые, набережная Невы, мосты. Город радуется своими примечательными местами: дворцами, церквями, памятниками, магазинами. Жизнь в столице шумна и суетна, многолюдна. Город в истории страны показан ребенку как место проживания князей, в котором сосредоточены основные силы страны. В «Мире в рассказах для детей» город (без определенной локации и имени) также представлен как крупный географический объект прежде всего торгового предназначения. Опосредованно на значимость и масштаб города указывает и то, что он является центром образования.

Второе значение города у К. Д. Ушинского отчетливо выражается по мере удаления детей от дома из столицы по направлению к деревне. Центральные улицы столицы сменяются удаленными от

центра постройками, шум постепенно снижается, на окраине города расположены фабрики, далее огороды, дачи. При этом прослеживается четкая градация между типами городов: столица (их две) — губернский город — уездный город. Границы (окраины) города прошлого маркируются городской стеной и рвом. У В. и Э. Вахтеровых же второе значение лексемы можно распознать по косвенным признакам: деление города на центр, окраины и пригороды не обозначается напрямую, в нем мы не видим ни районов, ни конкретных (центральных или окраинных) улиц. Центр города определяется по значимым местам, например, это ярмарка, являющаяся центром торговли и площадкой для обмена информацией, «парком» развлечений, куда спешили люди со всей округи.

Третье значение ключевой лексемы концептуального пространства города представлено в исторических очерках «Детского мира» Ушинского.

Четвертое значение (контрастность города и деревни) выражено рельефно. У К. Д. Ушинского оно отражается в детальном противопоставлении веселой суетности главного города и умиротворяющей тишины деревни, покоровившей главных героев, роскоши городской жизни и бедности сельского бытия, масштабности городских зданий и невзрачности деревенских построек, ухоженности городских дорог и запущенности деревенских, статусности городских жителей и простоты сельских. Важно отметить, что противоположны не только город и деревня, но внутри городского пространства мы видим четкую градацию между столицей с ее укладом, губернским городом и уездным городком. В историческом ключе ярко показаны разные (крупные и небольшие) города, значимые для завоеваний и владений, села же появляются преимущественно при упоминании крещения людей. У В. и Э. Вахтеровых это значение также четко проявляется, частности, в рассказе «Два друга» [Вахтеровы, 1906, с. 35–36], где город показан на примере сравнения укладов жизни двух мальчиков — городского и деревенского. Город — это гостеприимное, радушное место («когда ты приедешь к нам в город»), светлое, приятное пространство («где и ночью светло, как среди белого дня»), созданная человеком урбанистическая среда, обладающая архитек-

турным своеобразием («красивые пятиэтажные дома и высокие церкви», «по главным улицам»), в то время как деревня ассоциируется с изумительным природным очарованием («дремучие леса», «зеленое поле с цветами», «птичье гнездышко с яичками») и дарами леса («ягоды, грибы, орехи»). Контрастность обнаруживается и в том, чему учит жизнь в городе и в деревне. Если при описании деревни повествуется о сельскохозяйственных и ремесленных навыках в труде, физических умениях на отдыхе, то при характеристике города рассказывается о духовном развитии — о чтении книг как источнике знаний.

Рассмотрим когнитивные признаки городского пространства, которое показано в перспективном и ретроспективном отношениях.

Город, отражающий дух своего времени, представлен разнообразными признаками, отражающими тончайшие нюансы восприятия города и оттеняющими разные (порой противоречивые) стороны городского бытия. Образ города вычерчивается на противопоставлениях: столица — не-столица (губернский город, уездный город), город — не-город (деревня) и раскрывается в следующих признаках, которые нами условно разделены на 4 группы:

I группа. Город — функция (город предстает как: 1) место образованности, 2) центр торговли, 3) промышленное место, 4) дорожно-транспортный центр, 5) административный центр и 6) место труда).

II группа. Город — структура (город изображен как: 1) комфортное место и 2) рукотворное архитектурное пространство).

III группа. Город — содержание (город представлен как: 1) особый образ жизни, 2) культурно-историческое место, 3) гостеприимное место, 4) место добра и взаимной любви людей и животных, 5) безопасное для детей место, 6) место социального неравенства, 7) опасное место).

IV группа. Город — цель (город является: 1) местом возможностей и богатства и 2) пунктом назначения).

Особое место в урбанистической картине мира занимает исторический взгляд на город, представленный у К. Д. Ушинского. Ребенок погружается в историю родной страны, ему описываются значи-

мые для его мировоззрения исторические события, и ключевая роль в них предназначена для города. Город становится маркером противопоставлений: война — мир, победа — поражение, свои — чужие, родная земля — чужая земля. Когнитивные признаки города показывают его как: 1) колыбель цивилизации, 2) жертву набегов и грабеже, 3) показатель национальной идентичности, 4) символ победы, 5) место сосредоточения власти, 6) родной дом, 7) сакральное место.

При рассмотрении средств выразительности, «рисующих» урбанистическую картину мира, отметим, что ее рельефность и разнородность эффектно подчеркиваются за счет противопоставления, которое пронизывает городское пространство на страницах учебных книг. Современный город противопоставляется в деревне, и сам город, имея разный статус, различается по типу. Характерно, что именем обозначаются столица (Санкт-Петербург), Первопрестольная (Москва), другие города, напротив, имен не имеют. Город в истории отечества, наоборот, всегда именуется конкретно, его роль в жизни страны прописана отчетливо. Более того, сам город задает противопоставление: мы видим роль города в мирное время и в период сражений, посредством него мы распознаем свою и чужую земли, город становится символом победы и знаком поражения в борьбе за территорию.

Одним из ярких средств выразительности городского концептуального пространства является метафоризация: «На высоком и крутом берегу был живописно раскинут небольшой, но промышленный город; ... позолоченные кресты и главы церквей весело играли на солнышке» [Ушинский, 1904, с. 164].

Немаловажную роль играют атрибуты, филигранно подчеркивающие уникальность городских сооружений или самобытность его жителей: каменная мостовая, великолепная гранитная набережная, величественные церкви, обширные, красивые, площади, величественная река, широкие, богатые, шумные улицы, чудесные памятники, каменные дома, блестящие экипажи, разряженные толпы народа, великолепные магазины, богатые лавки, раззолоченные вывески, огромные окна, разнообразные товары, и сравнения, раскрывающие красоту городских мотивов: каменный мост «с чугунными перилами, сделанными точно из кружев» [Ушинский, 1904, с. 158].

Кроме того, образ города гармонично дополняется в изобилии представленными у В. и Э. Вахтеровых паремиями, которые тонко оттеняют нравственный смысл произведений, события которых так или иначе привязаны к городской жизни.

В своей совокупности средства языковой выразительности, обладающие большой силой воздействия на ученика, подчеркивают значимость городского пространства для развития и процветания родной страны.

Таким образом, город представляется ученику в разных ипостасях: его современный лик включает в себя городской менталитет (образ жизни), культурно-историческую значимость, торговое предназначение, дорожно-транспортную и промышленную составляющие. Современный город не одинаков, его инфраструктура, функции и внешний облик зависят от его масштабов и статуса. В пособии «Детский мир» К. Д. Ушинским тонко подмечаются все нюансы столичного колорита, духа губернского города и атмосферы уездного городка. Последовательно автор «провозит» читающего ребенка из главного города страны через города менее крупного масштаба в деревню, тем самым создавая панорамное видение географических сюжетов России, постепенно сменяющих друг друга в ходе путешествия, но в целом создающих целостную урбанистическую картину мира России того времени. Город в ретроспективе хранит память исторических событий — значимых для судьбы России. По следам исторических фактов К. Д. Ушинский «проходит» вместе с учеником через города родной страны, мастерски соединяет исторические фигуры и события, знаковые городские сооружения и особенности городского уклада в многогранную интерпретацию Родины. Так, мы видим, что город становится стратегически важным объектом, завоевание которого означает прирост земель, повышение статуса страны и укрепление власти ее правителя. Город символизирует зарождение и сохранение культуры народа, он — культурный код нации, он — крепость, которую, с одной стороны, необходимо защищать от врагов (город — родная земля), с другой, следует взять любой ценой (город — чужая земля). В городе происходит приобщение к вере, он хранитель религиозных убеждений, и тогда он становится

сакральным местом. В хрестоматии «Мир в рассказах для детей» внимание ученика обращено на функции города, его структурные особенности и содержательные характеристики, представляющие его оплотом грамотности и образованности, центром торговли и занятости. Жизнь в городе комфортная в быту и иерархически выстроенная в социальном отношении, заманчивая для гостей и не таящая в себе опасностей для детей. Город обладает большим потенциалом влияния на деревню, привлекая своими возможностями и перспективами и становясь, тем самым, целью достижения.

Итак, мы видим, что в учебниках России рассматриваемого периода городской ландшафт (преимущественно в контрастном единстве с сельскими реалиями) неразрывно связан, с одной стороны, с важными для ученика вопросами нравственного воспитания и развития личности, а с другой — с важнейшим для ребенка понятием Родины, которая воплощена, с одной стороны, в знакомых, близких, понятных образах детского мира, с другой — в далеких краях, находящихся за пределами взора ребенка и манящих своими яркими огнями. Угол зрения на город может быть разным: мы видим его глазами сельских или городских детей. Но во всех случаях город отражает национально-историческую самобытность общественной и педагогической культуры России начала XX в., создавая у ученика представление о себе и о родной стране, формируя у ребенка национальное самосознание и бережное отношение к прошлому и настоящему России, в которых зарождается ее будущее.

2.5 Функции и смыслы городского пространства в букваре Евгения Голанта «Будем учиться»¹

Первая учебная книга вводит начинающего читателя не только в мир грамоты, но и в окружающий «большой» мир. Если речь идет о книге не только первой, но единственной в образовательной истории

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-013-00246.

человека, то эта функция особенно важна. А если еще и мир за пределами учебника меняется стремительно и существенно, то его освоение становится особой смыслообразующей задачей учебного текста [Million, Heinrich, Coelen, 2017].

Мы поговорим об эпохе, в которой сошлись все эти «если»: 1920-е годы в практике отечественного образования стали временем борьбы с неграмотностью населения и кардинальных изменений в экономическом, демографическом, политическом и социокультурном пространстве новой России.

Во все времена букварь — средство активной индоктринации, но на переломе эпох особенно. Пособия для взрослых, созданные в первое десятилетие истории Советской республики, во многом представляли собой именно такое средство — введение в основы государственного строительства, новой политики и идеологии. Задачи воспитания (и перевоспитания!) «темного» «дореволюционного» человека в них были открыто обозначены авторами, процедуры и механизмы «советизации» его сознания положены в основу большинства сюжетов — текстуальных и визуальных. Эффективность процесса предполагалось обеспечить дифференциацией учебного контента и его профессиональной адресностью: издавались азбуки и буквари для сельскохозяйственных и лесных рабочих, горняков, железнодорожников и проч., часто букварь содержал подзаголовок — для города или деревни.

К началу 1920-х гг. бóльшая часть населения России по-прежнему проживала в сельской местности, но вызванные промышленной и социальной революциями процессы городской миграции стремительно набирали обороты¹. Постановления III Всесоюзного съезда Советов и XIV съезда ВКП(б) 1925 г. обозначили курс на индустриализацию страны, а сформулированные в них проблемы методов развития тяжелой промышленности, темпов урбанизации, взаимоотношения города и деревни очень скоро нашли свое отражение на

¹ С 1900 по 1950 год глобальная доля городского населения во всем мире увеличилась с 13 до 29%. Россия отставала от этих темпов к началу века, но к его середине достигла сопоставимых цифр [World Urbanization Prospects, 2005].

страницах пособий, предназначенных для обучения взрослых. И если до начала 1920-х годов в учебниках грамоты преобладали сельские сцены, с 1923 по 1925 год город и деревня обрели условный паритет, то позднее урбанистические сюжеты захватили лидирующие позиции — город оказался «старшим братом» деревни не только в реальной жизни, но и в учебнике.

Попробуем проследить количественные и качественные изменения городской темы на страницах пособий для взрослых. В качестве примера мы обратимся к букварю «Будем учиться» Е. Я. Голанта, выдержавшего 12 переизданий с 1927 по 1930 г.

Евгений Яковлевич Голант (1888–1971) с 1918 года принимал активное участие в компании по ликвидации безграмотности, сотрудничал с Н. К. Крупской, совместно с выдающимся психологом М. Я. Басовым разрабатывал теоретические основы обучения взрослых. В 1922 г. им был создан «Букварь крестьянина», в 1927 — «Городской букварь», в начале 1930-х — серия книг для чтения малограмотными [Юдовин, 2013]. Подходы и принципы обучения были изложены им в отдельных методических работах [Голант, 1923; Голант, 1929], а также в послесловии к учебникам. Предполагалось, что освоение грамоты будет более быстрым и осмысленным, если в букваре будут подобраны тексты в соответствии с «профессиональными и общественными интересами» взрослых учеников; использован метод целых слов («американский») в сочетании с аналитико-синтетическим звуковым; обучение чтению будет осуществляться одновременно с обучением письму [Голант, Виссель, 1927, с. 77–78]. Голант подчеркивал, что на уроках должны быть рассмотрены «вопросы производственной пропаганды, которые выдвинуты потребностями нашей жизни и широко поставлены государством», а также «другие вопросы "политграмоты" ... поскольку нет людей, которых не затронули бы мировые перевороты нашего времени» [Голант, 1922, с. 30].

Букварь был предназначен прежде всего женщинам — именно они составляли большинство неграмотных в городах Советской России, его основная тема — «жизнь дома и завода» [Голант, Виссель, 1927, с. 77]. Пособие было выстроено вокруг истории некоей семьи Жуковых, и учащимся предлагалось осуществлять последователь-

ные сравнения с их собственным социальным опытом. Учебник содержал также «необходимый минимум математических упражнений» и хрестоматийный раздел из «политических статей» и «художественных отрывков» — фрагментов произведений Н. Е. Салтыкова-Щедрина, М. Горького, Демьяна Бедного, Д. А. Фурманова и др.

Город как «производственно-бытовое» пространство открывался читателю букваря Голанта уже на первой странице, где были помещены две иллюстрации с подписями «3 дома» и «2 завода». Следующая страница «приближала» фокус рассмотрения: две женщины-работницы на фоне пейзажей, текст сообщал: «Даша. Маша. Даша у завода. Маша у дома. № завода 1. Дом № 5» [Голант, Виссель, 1927, с. 2]. Еще один шаг — и мы попадаем внутрь комнаты с типично городским интерьером: венские стулья, висячая лампа, герань в горшке, одна из женщин накрывает на стол, другая играет с малышом: «Маша и Даша дома. У Маши работа. У Даши забота» [Голант, Виссель, 1927, с. 3–4]. Отметим, что в последующих переизданиях букваря первые слова и предложения оставались прежними, но иллюстрации менялись: заводы обретали более модернизированный облик, деревянные домики превратили в один многоэтажный, в комнате появился застекленный буфет, а у детей — покупные игрушки (кубики, кукла и паровоз), пришпиленные к обоям семейные фотографии уступили место портретам вождей в солидных рамах (в издании 1929 года это В. И. Ленин, в 1930 — еще и М. И. Калинин). Пространство развивалось и становилось ощутимо «более городским». Кстати, парадоксальным образом дети тоже росли — в первом варианте учебника они совсем малыши, а в 12-м издании — вполне самостоятельные ребятишки 5–6 лет.

Много внимания автором было уделено изображению и описанию заводов, причем объем и сложность этой темы нарастали как внутри букваря (от отдельных слов и простых предложений — «У завода 7 машин», «Миша у машины» — до развернутых текстов «Задачи нашего хозяйства», «За что мы боремся» и т. п.), так и от издания к изданию. В 1927 году глава называлась «Давайте укреплять наше хозяйство» и содержала тексты разного рода — о необходимости развивать жилищную кооперацию, плохом урожае, работе на

руднике, успехах молочной артели и т. п. В переработанном издании 1929 г. был выделен раздел «Строим новые заводы» с описанием Днепростроя, шахт Донбасса, прядильной фабрики в Иваново-Вознесенске, нефтепровода в Баку и проч., приведен пятилетний план развития промышленности — количество электростанций, производство паровозов, станков и т. п. [Голант, Виссель, 1930, с. 49–62]. Интересно, что с «производственной» темой соседствовали тексты, выстраивающие новые социальные отношения: «Прогул Михаила Шумилина», «По таким нужно равняться», «Против отцов» (демонстрация детей против пьянства) и т. д. Поскольку букварь был ориентирован на женщин, эти тексты и иллюстрации гендерно окрашивались: рассказ о передовой работнице, заявление в кооператив Дарьи Жуковой, женщина у станка (рядом с мужчиной, но все-таки на втором плане) и т. д.

Важная часть городского пространства — торговля и покупки. Во всех изданиях героини, возвращаясь с работы, варили и кушали кашу, пили молоко, прибирали в доме, а вот далее события разворачивались по-разному. В первом издании Маша отправлялась в лабаз и брала с собой «боны завода»¹. Она покупала товаров на 3 рубля: муку, крупу, лук, рыбу, мясо, молоко и мыло, расплачивалась бонами и шла на базар. Там она выбирала платки, рубашки, кровать, вилки и топор, но не покупала ничего, поскольку «Товару много. Много да дорого» [Голант, Виссель, 1927, с. 11–12]. В 8-м издании (1929) Даша шла в кооператив, совершала покупки на те же 3 рубля, но траты ее изменились — мяса и мыла нет, молоко — козье, а цены выросли: мука подорожала на 5 копеек за килограмм, крупа — на 7 копеек, лук — на 9; вместо баранины в списке теперь значились макароны, стоящие дороже мяса [Голант, Виссель, 1929, с. 16–17]. Затем Даша отправлялась на базар, платки, рубашки и кровати ее более не интересовали, она рассматривала нитки, топор, рамку (?) и замок, возвращалась в кооператив и покупала катушку ниток за 12 копеек (вместо 30 базарных) и замок за 1 руб. 37 копеек (вместо 2 руб.). Боны более

¹ Боны — финансовые обязательства, документы, дающие право на получение в оговоренный срок от определенного лица или учреждения каких-либо благ и ценностей.

не фигурировали, зато текст сопровождала иллюстрация: Даша выходит из дверей кооперативного магазина «Молот», а на заднем плане стоят заколоченные лавки купцов Зотова и Зорина. Честно, говоря, Дашу жаль — с покупками общим весом 9 кг она ходит туда-сюда, выгадывая, где дешевле. Отметим также покупку замка — такой предмет спроса в букваре нам встретился впервые, вероятно, предыдущая эпоха острой надобности в нем не испытывала. В издании 1930 г. торговая тема решена иначе. Вернувшись с завода, семейство Жуковых обнаружило, что «Дома сыро. У окна сор. У стола сор. Тут окурки. Тут зола. Насорили малыши». После ужина и уборки усталая Маша отправляется в школу, а глава семейства за чтением «Правды» решает, что «пора в коммуну». Теперь после трудового дня «Дома отдохали. В комнатах сухо. Ни кухни, ни стирки», и раздела о покупках в учебнике нет [Голант, Виссель, 1930, с. 12–14]. Идею освобождения женщин-работниц от бытовых проблем развивал текст «Столовая»: «У нас сегодня праздник. Открылась новая столовая. Столовая имени Ленина ... На обед дают суп, мясо, кашу, хлеб. Хозяйки хвалят: сытно и дешево (заметим, что речь про «вкусно» не идет. — *Авт.*). Дают обед и на дом. Работницы рады: надоела кухня, возня. Вечером надо пойти в клуб, в школу», далее приведена карточка меню с указанием цен [Голант, Виссель, 1927, с. 25]. В издании 1929 года в тексте помимо чая упоминается кофе, цена на суп и мясо возросла почти в 1,5 раза.

К разговору про свободный быт примыкал текст про ясли — еще одном средстве эмансипации женщины. Работницы отдавали сюда детей, прежде чем пойти на завод или на собрание. «Детей здесь поят, кормят. Малыши в тепле и чистоте. Они резвятся. У них мячи, игрушки. За детьми смотрят воспитательницы и няни» [Голант, Виссель, 1927, с. 24]. В издании 1929 года текст идентичен, но в нем не упомянуты собрание и воспитательницы. Возможно, причина здесь методического характера: опущены слова, сложные для прочтения на этом этапе освоения грамоты. Интересно, как изменялись иллюстрации к этому тексту: в первом издании мы видим уныло одетых ребятишек за длинным столом, няня в халате и косынке раскладывает кашу из большого горшка, одна из ее помощниц разносит пол-

ные миски, а другая держит на руках младенца. Все поглощены процессом еды. В издании 1929 года на рисунке уже маленькие четырехместные столики, вместо общей лавки — стульчики, на заднем фоне — игрушки на полке и рисунки на стене. Няня сидит за одним из столиков, а дети смотрят на нее, на зрителя, друг на друга, но никто — в тарелку [Голант, Виссель, 1929, с. 31]. В последнем издании букваря текст про ясли почти тот же (в него добавлена фраза «Каждый день детей водят гулять»), но иллюстрация иная: не кормление, а игра. Ребяшки вполне неформально ползают по полу, у них мячик, тележка на веревочке, кубики, есть даже большой игрушечный конь на колесах. Кроватки видны в проеме соседней (!) комнаты. Няня держит на руках улыбающегося малыша, тянущего ручки к окошку — вероятно, олицетворение фразы про необходимость гулять. На стене не вожжи, но зайчик и петушок [Голант, Виссель, 1930, с. 24].

Примета времени — сюжет про охрану здоровья, соблюдение чистоты, гигиену и борьбу с туберкулезом. Читатель узнает, что «в городах и на заводах воздух отравлен» — в нем много пыли, дыма и копоти. Выход — проветривание комнат, строительство просторных помещений для жизни и работы, размещение в городах парков и скверов. Рабочий должен бывать на солнце и заниматься физкультурой, а если заболел, может поехать в санаторий к морю. Тема вреда промышленного производства поднималась в азбуках и букварях и ранее, но прежде она, как правило, преподносилась авторами в контексте различий города и деревни: природа и чистый воздух сельской местности против грязных и душных городов, здоровье против комфорта. Теперь речь про «возврат к природе» уже не шла, но пропагандировалась идея обустройства нового городского пространства, формирования урбанистического контекста сообразного человеческой природе.

Еще одна функция города в букваре для взрослых — место культуры и просвещения. В пособии Голанта школа упоминается неоднократно, но сколько-нибудь развернутых текстов и иллюстраций о ней нет. Возможно, потому, что школа как социальный институт в сознании автора, как и читателя, прочно ассоциировалась с детством, а взрослому такая форма образования уже не нужна. Но нет в букваре и

каких-либо процессуальных описаний курсов (или отдельных занятий) ликвидации безграмотности. Приведена статистика и обозначены стратегические цели этой деятельности: «Теперь настало такое время, когда надо работать и учиться ... Советская власть объявила борьбу с неграмотностью ... А кто остался еще неграмотным должен скорее обучиться!» [Голант, Виссель, 1927, с. 28–29]. Отметим, что инициатор и вдохновитель этого процесса в учебнике персонифицирован: «Товарищ Ленин много помогал ликвидации безграмотности. Это он сказал, что перед нами стоят три задачи: учиться, учиться и учиться. Ленину спасибо за это!» [Голант, Виссель, 1927, с. 29]. В издании 1929 года названа еще одна высшая сила, движущая этот процесс: «Перед нами стоит крепость. Называется эта крепость наукой. Эту крепость мы должны взять во что бы то ни стало. Сталин» [Голант, Виссель, 1929, с. 31]. Подчеркнем более высокий уровень образовательных задач, поставленных теперь вождем и откровенно милитаристскую лексикую, встроенную в процесс познания окружающего мира.

Образование как процесс не нашло своего описания в учебнике Голанта, зато отдельная глава посвящена новой культуре. Текст «Клуб» рассказывает о видах досуга, предложенных здесь рабочим: лекции, беседы, чтение книг и газет, курсы и кружки, театр, кино, музыка, игры и семейные вечера. В завершении звучит призыв «Грудящиеся — стройте клубы!» В той же главе помещена афиша празднования годовщины 7 ноября: доклад товарища Иванова, песни революции в исполнении хора и постановка драмкружка. Перечень мероприятий неизменен во всех двенадцати изданиях букваря. Еще несколько упоминаний о клубе встроены в другие тексты: любитель алкоголя впервые отправляется с женой в клуб и понимает, что и без водки можно хорошо отдохнуть, работница Маша идет в клуб на лекцию и т. д. Интересно, что в городском (!) букваре нет никакой информации (и даже отдельных упоминаний) о каких-либо других учреждениях культуры — театре, музее, библиотеке и проч. Причем в «детских» букварях того же времени эти «очаги» присутствуют — пусть не как реальность, а как некая идеальная институция (например, несуществующий в Петрограде музей Революции в букваре И. Сверчкова, 1925 г.). Почему нет здесь?! Автор не верит в куль-

турный уровень рабочих? Не доверяет «буржуазному искусству»? Но музеи, и театры того времени уже реализовывали огромное количество агитационных и художественных практик взаимодействия с рабочей аудиторией. А уровень как раз следовало бы повышать... Что же тогда? Представляется, что разгадка приходит, если задать себе вопрос — *какой* город показан в учебнике Е. Голанта? Ответ оказывается парадоксальным. Это вовсе не город. Мы не видели ни одной приметы собственно городского пространства: ни улиц; ни исторического центра, отмеченного маркерами приметных архитектурных сооружений; ни скопления людей; ни магазинной торговли, ни университета — ничего того, что мы привыкли считать городом. А что же есть? Завод и инфраструктура вокруг него: жилые дома (в том числе новые), столовая, клуб, ясли, заводская кооперативная лавка. Это все. Если быть внимательным к текстам, то тоже становится очевидным, что их герои живут и действуют вовсе не в городах, а в фабричных поселках: Юзовка, шахта «Капитальная», Кичкас и т. д. Москва, Ленинград, Самара, Воронеж в учебнике упоминаются, но скорее, как точки на карте, а не локации, наполненные значимым содержанием и смыслами.

Таким образом, «городской букварь» Голанта, по сути, не является таковым. Это скорее еще один профессионально (и гендерно!) ориентированный учебник грамоты для заводских рабочих и работниц. Однако его содержание и построение демонстрируют появление новых черт и характеристик понятия *город* в педагогическом и социально-политическом сознании авторов азбук и букварей, а также в обиходе жизни и мировоззренческих представлениях их читателей.

2.6 Безымянный город в азбуках и букварях для национальных школ СССР (1940–1950 гг.)

К 1950-м годам город стал повседневной реальностью в жизни почти для трети людей земного шара. Не удивительно, что он занял важное место и на страницах книг для первоначального обучения грамоте — азбук и букварей. Какой же город мы можем увидеть в

школьном учебнике, какие функции и характеристики городского пространства присутствуют в нем?

Город — это «крупный населенный пункт, административный, торговый, промышленный и культурный центр» [Ожегов, Шведова, 1999, с. 137], пространство реализации человеком своих возможностей, социализации и выстраивания взаимосвязей с другими людьми.

Для исследовательского анализа мы выбрали региональные пособия для обучения грамоте, изданные в СССР с 1941 по 1950 гг. (учебники из пяти союзных и автономных республик). Такое смещение акцента с центра на периферию было обусловлено стремлением определить, какие города присутствуют в текстах и иллюстрациях учебных пособий разных территорий большой многонациональной страны, отличаются ли они друг от друга и от учебников центральных издательств в части презентации в них городского пространства.

Рассмотрев пособия для обучения грамоте в национальных школах СССР, мы обнаружили, что общим для них явлением было изображение города Москвы как центра государственной власти, единого для всей страны [Выхристенко, Емельянова, Таточко, 1950, с. 38–40] Этот акцент присутствовал также и в учебниках центральной России. Отличительной же особенностью пособий региональных — и именно на ней мы сосредоточим свое внимание в данной работе — оказалось включение в учебный контент текстов и иллюстраций «безымянного города», т. е. «города вообще». Какой он? Какие маркеры городского пространства его определяли?

В литовском учебнике русского языка, опубликованном в 1941 году [Базилевич, Шпигель, 1941], мы видим повседневную жизнь горожан: широкая улица полна людей, по ней движутся различные виды транспорта (автобусы, троллейбусы, легковые автомобили). Текст сообщает: «Наша улица широкая и шумная. Здесь магазины, аптека, почта, кино. Вот книжный магазин. В витрине новые книги — русские, французские, немецкие, английские. А вот игрушечный магазин. Какая красивая витрина! ... Маленькие дети стоят и смотрят» [Базилевич, Шпигель, 1941, с. 69]. Отметим, что ни дети, ни витрины на иллюстрации не различимы — улица на ней скорее общий «поток», чем зарисовка локальных сцен и индивидуальных

бытовых практик. Кроме того, если тема игрушек обыденна для азбук и букварей, то с перечнем продаваемых книг дело обстоит интереснее. С одной стороны, здесь упомянута литература на разных европейских языках, что совершенно нетипично для советского учебника центральной России, с другой — книги на литовском языке не названы, их как бы нет в пространстве города Каунаса и в пространстве изданного здесь букваря.

Глядя на иллюстрацию, сложно сказать, какой это город, рисунок демонстрирует типичную улицу «усредненного» населенного пункта: многоэтажные дома, безликие пешеходы, спешащие автобусы... Местный житель, может быть, и узнает «свою» улицу, но для других на ней нет никаких приметных сооружений или иных особенностей, позволяющих ее идентифицировать и локализовать.

С тех же позиций представлен город и в киргизском букваре, изданном в 1944 году, где дан текст с описанием городской улицы:

Это город. Это улица.

На улице дома.

На улице ма-га-зи-ны.

Вот ап-те-ка, кино.

На улице трамвай, автомобили.

Вот ми-ли-ци-о-нер [Абрамов, Литвиненко, Закожурникова, 1944, с. 55].

Здесь, правда, людей на улице гораздо меньше, зато есть несомерно крупная фигура милиционера — олицетворение закона, власти и устойчивости. Черты лица стража порядка смазаны, можно отнести его к «национальным кадрам», но также легко считать его представителем титульной российской нации. Трудно определить, сделано ли это намеренно. Если посмотреть на общий контекст букваря, то национальный колорит представлен в нем лишь текстами о Героях Советского Союза — «сынах киргизского народа» Д. Асанове и Т. Джумабаеве, а визуально Киргизия угадывается только на иллюстрации о сборе урожая: здесь на заднем фоне видны горы.

В букваре 1940 г., изданном в Узбекистане, городское пространство ничем не отличается от изображенного в букварях других союзных республик. На иллюстрациях мы видим людей, ожидающих на остановке трамвай, велосипедиста, проезжающие автомобили, многоэтажные дома: «Это наш город. Вот наша улица. Везде шум. Идут люди, идут трамваи, идут автомобили. Тут школа. Вот бежит мальчик и девочка. Это ученик и ученица» [Васильев, 1940, с. 61]. Южный пейзаж угадывается только пирамидальным тополям. Ташкент ли это или какой-то другой узбекский город, понять невозможно.

Букварь, опубликованный в 1949 г. в Казани, также демонстрирует большое скопление транспорта, людей на тротуарах, многоэтажные дома, а вдали виден завод. Ниже представлен следующий текст: «Это город. Тут магазины. У магазина стоит грузовик. Вот школа. У школы стоит машина. Вот почта. Вот завод. Вот клуб. Вот вагоны» [Газизов, 1949, с. 43]. В общем контексте букваря отсутствуют какие-либо маркеры, свидетельствующие о том, что эта учебная книга предназначена к использованию в национальной школе.

В молдавской книге для начального чтения, напечатанной в 1950 г., городская тема представлена только праздничной уличной демонстрацией. Люди идут вдоль многоэтажных строений, движется транспорт (а также танки и самолеты) [Выхристенко, Емельянова, Таточко, 1950, с. 34]. Читателю сложно определить, какой это город и относится ли он вообще к молдавскому региону.

Итак, в интерпретации авторов учебников 1940-50-х гг. городские пространства национальных районов СССР ничем не отличались друг от друга: те же улицы, одинаковые дома, типовой набор социальных учреждений — школа, почта, клуб, магазин. Ни в одном из учебников нам не встретилось название изображенного или описанного в тексте города. Детям представлен «город вообще». Этот безымянный город обладает благоустроенной территорией, высокой плотностью населения и многоэтажной застройкой, также его принадлежностью являются промышленные предприятия и учреждения культуры. Национальные краски изредка прорываются в иллюстративном ряде пособий, да и то достаточно глухо — природный (но не урбанистический) пейзаж, намек на этнические особенности внеш-

ности героев, местная растительность и т. п. Однако национальные или региональные характеристики города никогда прямо не обозначены в тексте.

С одной стороны, эту тенденцию можно считать позитивным преодолением номенклатурно-географического подхода к описанию города, свойственного предыдущей эпохе. Теперь ребенок видит именно типичные, общие черты такого сложного и многогранного явления как город, учится сравнивать городское пространство с сельским, а городской образ жизни — с деревенским. Но, вместе с тем, обозначенная тенденция связана и с ограничительной национальной политикой СССР, с центростремительными векторами выстраивания содержания начального школьного образования.

Демонстрируя младшим школьникам городское пространство, авторы учебников не забывают упомянуть (а то и подробно рассказать) о столице государства — Москве. Напротив, национальный колорит регионов, их природные особенности, архитектурные традиции, одежда, быт — все то, что ожидаешь увидеть в пособиях обучения грамоте младших школьников — полностью отсутствует. Зато на страницах букваря читатель обнаруживал символы государственной власти: Кремль, Красную площадь, Мавзолей, что говорит об активной государственной политике идеологизации первой учебной книги для детей.

2.7 Отражение поисков постсоветской идентичности в визуальных образах «Московского букваря» и «Земского букваря»

Школьный учебник — значимый фактор становления коллективной идентичности учащихся. В исследованиях букварей, с которых начинается знакомство первоклассников со школой, ученичеством, подчеркивается, что первые книги для чтения воспроизводят доминирующие идеологии, нормы, ценности, установки [Филиппова, 2011]. В букварях в концентрированном виде отражаются политика памяти, политика идентичности [Казакова, Кошель, 2015],

педагогические идеалы, утопический проект будущего [Макаревич, Безрогов, 2005]. Букварь призван транслировать детям доминирующие в обществе идеи. С другой стороны, при создании букваря осуществляется наиболее точная, «предельная» артикуляция становящихся ценностей и смыслов трансформирующегося общества в диалоге настоящего с прошлым и будущим. Полнос будущего представляет детская аудитория, которой предстоит проверить жизнеспособность предлагаемых взрослыми целей и ценностей.

В 90-е годы прошлого века скорость политических перемен на постсоветском пространстве была столь высока, что образовательные системы с трудом успевали к ним адаптироваться. В частности, из первых изданий букварей и азбук постсоветских республик механически изымалась вся информация, связанная с советским прошлым. Ее заменяли нейтральным деидеологизированным содержанием или просто оставляли часть страниц пустыми. И в издании «Букваря» 1991 г., написанном авторским коллективом под руководством В.Г. Горецкого [Горецкий, Кирюшкин, Шанько, 1991], заметны экстренные «косметические» преобразования для того, чтобы успеть обеспечить учебной литературой первоклассников-россиян. Так, в начале букваря, где в советских изданиях обычно размещался портрет В. И. Ленина, карта СССР, в учебнике 1991 г. — рисунок учительницы со школьниками. Из букваря 1991 г. изъяты изображения государственных символов — остается лишь рисунок флага РСФСР на форзаце. Советское содержание, смыслы, визуальные образы уже не отражали новую реальность, а новые репрезентации еще не были сконструированы.

Распад СССР свидетельствовал о проявлении надгосударственных и наднациональных процессов, рассматривался в контексте глобализации, утверждения либеральных ценностей и демократических свобод. Международные организации стремились содействовать образовательным системам в процессе конструирования гражданской идентичности [Денисова, Панфилова, 2016]. Анализ содержания учебников по обучению грамоте постсоветских государств показывает основные направления трансформации данных изданий [Казакова, Кошель, 2015; Сальникова, 2010; Симян, 2018; Филип-

пова, 2011; Mead, Silova, 2013]. Однако новые учебники по обучению грамоте решали задачу формирования национальной и этнической идентичности школьников постсоветских государств, способы конструирования которой определялись не только крушением советского проекта, но и ориентацией на «призму специфической этнокультурной национальной перспективы, избегая эпистемологических режимов (нео)либерального правления так же, как когда-то это делала оппозиционная идеология социализма» [Mead, Silova, 2013, p. 196].

В «переходный» период в России вышли «Московский букварь» В. Г. Горецкого [Горецкий, 1995] и «Земский букварь» В. Г. Горецкого и А. И. Поповой с иллюстрациями Р. В. Сурьянинова [Горецкий, Попова, 1995]. В данных учебниках, рассчитанных на работу с дошкольниками и первоклассниками в образовательных учреждениях и семье, В. Г. Горецкий предлагает новые методические приемы обучения грамоте [Макеева, Мартынова, 2019]. Новаторство проявляется также в содержании изданий, которые стали одними из первых книг для обучения грамоте, созданных для маленьких граждан Новой России.

Авторы «Московского букваря» и «Земского букваря» стремились найти способы репрезентации новой социальной и политической реальности. В них изображаются новые государственные символы, предпринимается попытка конструирования новых идей, смыслов постсоветской России через внесение их в контекст культурных ценностей прошлого. Замечательна сама идея представить своеобразный диалог «города» и «деревни» как неких не столько пространственных, сколько духовных основ Родины. Иллюстрации данных изданий играют ключевую роль в воплощении, проявлении смысловой реальности трансформирующегося общества, и именно в возможности (или невозможности) визуальной объективизации видятся достижения, проблемы и противоречия постсоветского смыслостроительства.

Уже на обложках рассматриваемых букварей в концентрированном виде содержатся главные идеи авторов. Так, и в «Московском букваре», и в «Земском букваре» изображаются российский герб и флаг, православные храмы, современные высотные дома и старинные здания, мосты, природные объекты. Созданные образы выра-

жают любовь к малой Родине. В «Московском букваре», созданном для московских школьников, это Москва — и родной город, и столица и символ России; в «Земском букваре» — это маленькая часть России — деревня, село.

Благодаря сочетанию на рисунках обложек образов разных эпох выражается идея преемственности традиций, памяти о значимых событиях истории. Но если все изображения обложки «Московского букваря» выглядят как современные, то в «Земском букваре» видятся образы старого села, с домами, которые выглядят довольно архаично.

В изучаемых учебниках, в сравнении с советскими букварями, изменяются репрезентации истории. В «Московском букваре» образ конкретных событий создается через изображение «мест памяти» — в архитектурных и скульптурных формах Москвы. События истории представлены военными победами (та же стратегия используется и в некоторых современных изданиях букварей [Казакова, Кошель, 2015]). Победа в Великой Отечественной войне визуализируется в рисунках Вечного огня на Красной площади, мемориала на Поклонной горе. События революции и Гражданской войны не описаны, и мавзолей В. И. Ленина уже не означивается как ключевой символ. В «Земском букваре» информация о прошлом визуально представлена, скорее, обобщенными образами старины (традиционная русская изба, старинные храмы).

При сравнении данных учебников выявилось, что в «Московском букваре» больше целостных образов, конкретных узнаваемых объектов. В «Земском букваре» много небольших, как бы вырванных из контекста, явно коллажных изображений. Образ Москвы в «Московском букваре» является сложным и целостным, чего нельзя сказать об образе деревни в «Земском букваре». Нужно отметить, что и в «Земском букваре» репрезентации города более яркие и реалистичные, чем репрезентации деревни в «Московском букваре». Возможно, фрагментарность репрезентаций сельской жизни связана с трудностью обобщенного изображения разнообразных условий жизни огромной страны. Советский уравнительный канон устарел, и при этом большей трудностью стала визуализация именно сельской жизни.

Москва в «Московском букваре» предстает как красивый, яркий, сложный город, центр России. В советских букварях стереотипизированное изображение Москвы было обязательным. В «Московском букваре» изображены разнообразные виды города. Символически — через архитектурные формы Кремля, Белого дома, Московской мэрии — представлены сосредоточенные в Москве властные институты. Благодаря рисункам старинных московских переулков, вокзалов, станций метро Москва показана не только как столица, но и как город со своей специфической атмосферой, историей, архитектурой.

Важным мотивом анализируемых изданий является репрезентация идеи целостности России, которая передается через повторяющийся в нескольких вариантах рисунок моста, соединяющего «город» и «деревню». Нужно отметить, что этот образ встречается и в советских, и в более поздних российских букварях и азбуках. В советских изданиях мост изображен в более реалистичной манере как элемент рисунка-панорамы, символизирующего богатство и разнообразие Родины с ее полями, лесами, пашнями, реками, горами, промышленными и сельскохозяйственными объектами. В «Московском букваре» и «Земском букваре» мост упрощается и схематизируется. Еще больше это упрощение прослеживается в «Азбуке» 2011 г., где идея соединения почти утрачивается.

Образ Родины в «Московском букваре» и «Земском букваре» представлен символическим изображением различных сфер общественной и хозяйственной жизни страны. Так, показаны образование и наука, архитектура, различные виды искусства, народное творчество, политика, религия, военная сфера, многообразие видов транспорта, космическая сфера, торговля, строительство, связь, телекоммуникации, медицина, промышленность и сельское хозяйство, быт и семейные отношения людей.

Религиозной сфере, которая практически не упоминалась в учебниках советского периода, в анализируемых изданиях уделяется большое внимание, с акцентированием исключительно православной традиции. Аналогичные тенденции прослеживаются и в букварях других постсоветских государств [Симян, 2018; Филиппова, 2011]. Образ религии создается через визуальное присутствие боль-

шого количества московских и сельских храмов на страницах анализируемых изданий. Изображение иконы появляется в «Московском букваре» лишь в сюжете о далеком прошлом. В «Земском букваре» икона — часть интерьера современного, но стилизованного под старину деревенского дома. Культовые действия не визуализируются, практики соприкосновения детей с религиозными символами показаны в контексте активности светского характера (дети-экскурсанты смотрят на купола церквей). Таким образом, религия здесь представлена как элемент национальной культуры, но не как духовная практика современников.

Интересно, что в обоих изданиях выявляется весьма фрагментарное изображение промышленной сферы, что противоречит традиции советских учебников. Представляется, что выраженный модернизм советских букварей с их стремлением к репрезентации «больших нарративов», веры в прогресс, науку, технику сменяется в постсоветских изданиях равнодушием к достижениям технического прогресса, которые, став обыденными, утратили идеологическую нагрузку. Можно охарактеризовать это как переход к постмодернистскому осмыслению реальности с плюрализмом в подходе к истине, коллажностью и ироничностью репрезентаций. Интересно, что в контексте глобализирующегося мира в постсоветских букварях произошел «откат» к изображению локальных явлений. Схематичное представление связей, пространственных перемещений, глобальных медиа мы находим лишь в «Московском букваре».

В изданиях букварей 60-80-х годов прошлого века глобализм был представлен идеей борьбы за мир во всем мире, интернациональных связей и дружбы разных народов. СССР рассматривался как важный агент глобализации. Подчеркивалось, что Победа в Великой Отечественной войне, полет Ю. Гагарина в космос — глобальные, значимые в планетарном масштабе явления. В постсоветских российских учебниках, в том числе в «Московском букваре» и «Земском букваре», прочитывается иное отношение к процессам глобализации, «вторгшихся» в жизнь наших людей, сломав привычный уклад и вызвав как ряд нежелательных последствий. На страницах данных изданий нельзя увидеть засилья иностранной рекламы, образов не-

благополучных городских кварталов или отдаленных деревень. Глобальные тенденции многими россиянами в те годы оценивались, скорее, как травматичные, ломающие культурные и жизненные связи человека. В данных букварях эти процессы не отражены, как утеряна в них и идея ценности интернациональной дружбы, включая и ценность дружбы народов России.

В исследованиях учебников для начальной школы делаются выводы как об их «имплицитном противостоянии процессам глобализации» [Безрогов и др., 2016, с. 240], так и о представлении ученикам 2000-х родной культуры в глобальном контексте [Безрогов, Макаревич, Баранникова, 2011].

Визуальную стратегию анализируемых букварей можно трактовать как компенсаторную, идеализирующую реальность, расширяющую понятие реальности через репрезентацию ее виртуальных форм. Архаичные образы как в данных изданиях, так и в последующих букварях часто отражают не то, что есть или было, а то, что представлено в художественном сознании, как идеал, помещенный в прошлое. Архаизация — не только попытка связать настоящее с традициями прошлого, но и стратегия ухода от слишком сложных проблем обыденной реальности, которые взрослые не могут объяснить детям. Трудности идентификации взрослых россиян в транзитивном обществе, утрата образа могучей Родины вызывала ностальгию по прошлому. Поэтому в учебниках переходного периода и во многих современных изданиях слабо артикулирован образ будущего (будущего страны, мира, возможного профессионального будущего ребенка).

Образ детства, ребенка, напрямую связанный с идеей настоящего и будущего, в анализируемых букварях отличается от образов, принятых в советских изданиях. В «Московском букваре» типично изображается ребенок-наблюдатель (экскурсант, прохожий, пассажир), а образ города доминирует над образом человека (частотное изображение — «город без людей»).

В «Земском букваре» доминируют изображения детей в природном контексте, что подчеркивает идею близости ребенка природе. Ребенок представлен активным, включенным в разнообразные занятия. Вольно или невольно, авторы букварей проводят идею о

противоречиях бытия ребенка в городе: имея возможности культурного развития, маленькие городские жители испытывают трудности освоения пространства и самостоятельного действия, в отличие от сельских сверстников.

Итак, можно отметить следующие тенденции визуальной репрезентации постсоветской России, использованные в «Московском букваре» и «Земском букваре»:

- стремление представить страну целостной, с едиными ценностями и традициями, в единстве «города» и «деревни»;
- обращение к историческим и религиозным сюжетам;
- акцентирование старины, архаизация образов;
- отсутствие развернутого образа будущего и идеализированное представление настоящего;
- изменение политических символов и снижение их значимости;
- отказ от репрезентации процессов глобализации;
- снижение значимости «больших нарративов» и модернизации.

Данные особенности отражают кризис идентичности граждан новой России. Поиск авторами оснований конструирования постсоветской национальной идентичности проявился в расширении репрезентаций реальности, введении новых и переосмыслении ранее принятых символов, стремлении удержать традиционные духовные смыслы и найти современный способ их визуального выражения.

Труд по созданию учебных изданий переходной эпохи — «Московского букваря» и «Земского букваря» — можно считать очень значимым для учебного книгоиздания России. Стратегии конструирования образа Родины, предложенные авторами в непростое для страны время, актуальны и сейчас. В данных изданиях интересно не только их явное содержание, но «фигуры умолчания», отражающие «болевы точки» и кризисный характер становления постсоветской национальной идентичности в России.

2.8 Польские научно-популярные книги для детей: история и современность

С каждым годом наука развивается все быстрее и глобальнее. И именно благодаря научно-популярной литературе каждый желающий может постигнуть глубины разных наук, ранее доступные только ученым. Простыми словами она раскрывает тайны сложных алгоритмов или экспериментов, объясняет бытие нашего мира и место в нем человека. Главные задачи, которые во все времена ставились перед научно-популярными книгами для детей, это: объяснение особенностей окружающего нас мира; углубление знаний, которые дают школьные учебники; развитие индивидуальных интересов и увлечений ребенка, а также удовлетворение природного для детского возраста любопытства к миру и людям.

Несмотря на то, что в XX–XXI вв. эти функции в большой мере перебрали на себя газеты, журналы, телевидение и Интернет, исследования читательских предпочтений показывают, что детские научно-популярные книги продолжают быть читаемыми и затребованными. Согласно с результатами одного из масштабных социологических исследований, проведенного Зофьей Засацкой, сотрудником Национальной Библиотеки Института Исследований в Образовании в 2015 г. среди польских подростков со всей страны, 45% опрошенных очень любят читать, 41% читают время от времени, а не любят читать вообще — 11% опрошенных. Вместе с тем, 69% подростков читают книги внешкольной программы, 17% — редко читают какие-либо книги кроме школьной программы и только 8% польских подростков читают книги исключительно из школьной программы. Также 25% опрошенных подростков и 24% их родителей отдают предпочтение научно-популярным книгам [Antczak, 2015, s. 7–8].

Вторая половина XIX в. характеризировалась значительным развитием естественных наук. Но новые научные достижения в сфере биологии практически не попадают в школьные программы. Одновременно увеличивается количество часов на изучение точных

наук и природоведения [Góra, 1974, s. 21]. Вместе с тем, все чаще обращается внимание на потребность использования иллюстраций при обучении детей.

Первой научно-популярной книгой, написанной специально для детей, считают «Orbis sensualum pictus» Яна Амоса Коменского, которая была издана в 1658 г. в Нюрнберге и потом еще много раз переиздавалась. Она была очень популярна и использовалась на протяжении XVIII в. исключительно для изучения латинского языка. Благодаря особенностям построения книги, где, например, были размещены изображения животных с их краткой характеристикой, карта Европы с нанесением всех стран, она широко использовалась в XIX веке в дидактике. Первый перевод книги на польский язык под названием «Мир нарисованных видимых вещей, подлежащих пониманию» («Świat malowany rzeczy widocznych pod zmysły podpadających») вышел во Вроцлаве в 1805 г. [Borecka, 1987, s. 737]. Позже книга неоднократно переиздавалась. Одно из последних современных переизданий реализовано в 2015 г. в издательстве Варшавского Университета, где введение и перевод на польский язык сделаны А. Фиялковским.

«Начала истории природы» («Początki historii naturalnej») Вильгельма Калиновского (1788) — первая собственно польская научно-популярная книга для детей. Одиннадцать лет позже была издана «Энциклопедия элементарных ведомостей» («Encyklopedia wiadomości elementarnych») под редакцией М. Солтыка.

В то время авторами научно-популярных книг преимущественно были школьные учителя, редакторы журналов, издатели, и, конечно же, ученые. Эти книги имели многопрофильный характер и зачастую в них отсутствовало содержание, что существенно затрудняло поиск интересующего вопроса. В одной книге могли быть уместены абсолютно разные научные дисциплины, например, лекция по природоведению, где рассказывалось о растениях, животных и минералах, а также мифы, притчи, легенды, загадки и т. п.

Одной из самых старых и наиболее красивых польских научно-популярных книг для детей, которая находится в коллекции Музея Детской Книги в Варшаве, есть серия из шести мини-книг под назва-

нием «Библиотечка для вежливых детей» («Biblioteczka dla grzecznych dzieci»), издана в 1824–1829 гг. Иллюстрации в этих книгах рисовывались вручную. Значительной популярностью пользовались серии книг «Наука о вещах» («Nauka o rzeczach») и «Мир в картинках» («Świat w obrazach»). Они характеризовались большим и удобным форматом издания, красивыми красочными иллюстрациями, часто на картонной основе. Иногда иллюстрации и текст к ним находились в отдельных частях книги.

По завершению Первой мировой войны Польше удалось вернуть и отстоять свою государственность. В этот период (между двумя мировыми войнами) активно издавалась научно-популярная литература в Кракове и во Львове. Следует отметить серию научно-популярных книг «Библиотека Общей Школы» («Biblioteka Szkoły Powszechnej»). Ее составляли более ста книг небольшого формата (от 32 до 42 страниц), которые начали издаваться от 1933 г. Тематика книг была разнородной: природа, география, история, наука и техника, искусство, педагогика. Преимуществом этой серии было то, что все авторы очень хорошо владели информацией в сфере дисциплины, о которой писали, среди них также были профессора Львовского университета им. Яна Казимира (современный Львовский национальный университет им. Ивана Франка), например, Витольд Ташицкий, Януш Доманевский, Тадеуш Синко [Rogoż, 2009, s. 137].

Одним из наиболее значимых издательств межвоенной Польши было издательство «Библиотека-Атлас» («Książnica-Atlas»), которое преимущественно занималось издательством географических карт. Вместе с тем, 20% опубликованных книг предназначались для детей и молодежи. Это были не только книги польских авторов, но также и переводы (например, Жюль Верна, Чарльза Диккенса).

Важное значение для развития польской науки и культуры имело и имеет до нашего времени Национальное Учреждение им. Оссолинских (Zakład Narodowy im. Ossolińskich). После окончания Второй мировой войны оно было перенесено из Львова во Вроцлав и занималось издательством не только научных монографий и школьных и университетских учебников, а также научно-популярной и художественной литературы. С 1921 по 1939 г. было издано более 50

наименований научно-популярных книг, большинство из которых имели исторический характер [Rogoż, 2009, s. 141].

В Кракове в этот же период в издательстве «Универсальный Книжный» («Książarnia Powszechna») было издано ряд познавательных книг, под общим названием «Научная Библиотека для Молодежи» («Biblioteka Naukowa dla Młodzieży»). Они были написаны известными специалистами, среди которых были преподаватели Ягеллонского Университета: Витольд Вилькош, Роман Войтушак, Тадеуш Эстрехер [Rogoż, 2009, s. 144].

После завершения Второй мировой войны польским коммунистам были очень необходимы не только строительные материалы и продукты питания, но также и идеологическое обоснование их власти. С этой целью были разработаны специальные требования к написанию научно-популярных книг. В частности, рекомендовали во время работы над такой книгой объединять усилия ученых и писателей. Объем книг должен был быть от 160 до 200 страниц. Особое внимание уделялось содержанию, которое было призвано прививать материалистическое мировоззрение, демонстрировать преимущества социалистического строя над капиталистическим. Кроме рекомендаций идеологического характера существовали и другие важные требования. Например, уместать информацию с указанием для какой возрастной категории читателей предназначена книга, и исходя из этого соответствующе излагать материал — чтоб и не слишком просто, и не слишком научно. Это должно было способствовать изучению сложных вещей без приложения чрезвычайных усилий [Staniów, 2010, s. 101].

Вместе с тем научно-популярная литература поднимала вопросы морального и социального воспитания, семьи, дружбы, школы, общечеловеческих ценностей.

Во времена Польской Народной Республики каждое издательство имело свой строго определенный профиль, поэтому издательством книг для детей и молодежи занимались в основном четыре издательства: «Наш Книжный» («Nasza Książarnia»), «Молодежное Издательское Агенство» («Młodzieżowa Agencja Wydawnicza»), Госу-

дарственное издательство «Искры» («Iskry») и «Горизонты» («Horyzonty») [Gwadera, 2014, s. 137].

Йоанна Папужиньска подает следующую классификацию научно-популярных изданий, исходя из разнообразия существующих в то время текстов:

- издания информационного характера (энциклопедии, словари, справочники, лексиконы, альбомы, а также атласы);

- игрушечные книжки: «манипулятивные» или «вдохновляющие книги»;

- активирующие книги;

- книжные журналы;

- работы, которые способствуют расширению знаний — так называемая литература с основ познания [Papuzińska, 1978, s. 163].

В книжках-игрушках, в так называемых «манипулятивных», или «вдохновляющих книгах», в версии для самых маленьких читателей, информативный текст использовался как основание для предложения читателю выполнить действия, направленные на приобретение или улучшение определенных навыков. Эти книги включены в дополнение к активации обучающих элементов — разноцветные игровые доски, игры, пазлы и др. Издательство «Скаут» («Harcerz») специализировалось на изданиях такого типа книг, «Горизонты» («Horyzonty») издавали серию «Сделай это сам» («Zrób To Sam»), а «Молодежное издательское агентство» — серию «Веселой Забавы» («Wesołej Zabawy») и «Наш Книжный» — серии «Волшебник в светлице» («Czarodziej w świetlice»), «Библиотека юного техника» («Biblioteka Młodego Technika») и другие [Gwadera, 2014, s. 137].

Активные книги включали в себя сборники тематических головоломок и умственных развлечений, охватывающих отдельные области знаний. Флагманом издательской серии, реализующей это направление, была серия «500 загадок» («500 zagadek») по истории, географии, естественным наукам, литературе, авиации и др. Публикации из этой же серии были напечатаны в издательстве «Общие Знания» («Powszechna Wiedza»). Скаутское издательство «Горизонты» выпустило серию «Приключения Капитана Ламигловы» («Przygody Kapitana Łamigłowy»), автором текста был Станислав Вернер, книгу

Яна Жабиньского «Ответы на биологические загадки» («Odpowiedzi na zagadki biologiczne», 1959) и публикацию под редакцией того же автора «Знаете ли почему?» («Czy wiecie dla czego?», 1964). Достаточно популярной в то время была книга советского популяризатора точных наук Якова Перельмана «Веселая математика» («Matematyka na wesoło»), которую на польский язык перевел Юзеф Гурвиц. В этом собрании были опубликованы короткие юморные рассказы, шутки, головоломки. Издательство «Наш Книжный» четыре раза ее переиздавало в 1948–1957 гг. Большой популярностью в Польской Народной Республике пользовалась книга Аркадиуша Пекары «О машинисте Феликсе, который был мудрецом» («O maszyniście Felusiu, który był mędrceem»), в которой автор в доступной форме рассказывал о принципах действия механики. Книга переиздавалась 6 раз [Gwadera, 2014, s. 151–152].

В эпоху покорения космоса в 1963 г., «Наш Книжный» начал публиковать научно-популярные монографии по электронике, астрономии, космонавтике, ядерной технике под общим названием «Библиотека молодого космонавта» («Biblioteka Młodego Kosmonauty»).

Одной из самых ценных издательских инициатив, гордостью научно-популярной литературы в коммунистический период, были книги-журналы. Наиболее известными и ценными публикациями являются: двухтомный «Голос природы» («Głos przyrody») Марии Ковалевской и Марии Ковнацкой («Nasza Księgarnia», 1963), и шеститомный труд «Вместе со слоненком» («Razem ze słonkiem») Марии Ковнацкой («Młodzieżowa Agencja Wydawnicza», 1975). Эти публикации были названы Юзефом Збигневом Бялком «календарями национальной природы» [Gwadera, 2014, s. 138].

Современные польские научно-популярные книги для детей характеризуются высококачественным художественным оформлением, разнородной тематикой, в том числе, возникающей в связи с потребностями общества (например, книга «Женщины и наука», книги о коронавирусе), высокой содержательной ценностью текста, использование авторами простого языка, понятного для целевой группы, а также значительным образовательным и воспитательным влиянием. Хотела бы подробнее остановиться на нескольких совре-

менных читаемых в Польше научно-популярных книгах для детей. Особенности этих книг есть: высококачественные иллюстрации, актуальность поднимаемых вопросов, популярность среди читателей, фрагменты некоторых книг включены в школьные учебники. Это книги как собственно польских авторов, так и переводы с английского языка.

В Польше всегда был и есть живой интерес к своей истории. В связи с этим, на современном польском издательском рынке есть очень много научно-популярных книг и журналов по истории как самой Польши, так и всемирной. В издательстве «Занятные истории» («Ciekawostki historyczne»), совместно с издательством «Знак» («Znak») успешно издают монографии научно-популярного характера, обращенных к молодежи, среди них необходимо выделить книги Майкла Мориса-Твардовского «Польская империя. Все страны завоеваны Жечпосполитой» («Polskie imperium. Wszystkie kraje podbite przez Rzeczpospolitą»), «Рождение силы. Все завоевания Болеслава Храброго» («Narodziny potęgi. Wszystkie podboje Bolesława Chrobrego») изданы в 2016 и 2017 гг. В своих трудах автор по-новому смотрит на историю Польши от времен Средних веков и до конца XVIII в. Раскрывает как малоизвестные, так и не известные для широкого круга читателей исторические факты военных побед, одержанных поляками в Европе, и не только. Александра Запрутко-Яницкая в своей книге «Красиво без консервантов. Секреты красоты наших прабабушек» («Piękno bez konserwantów. Sekrety urody naszych prababek»), издана там же в 2016 г., рассказывает своим читателям какой косметикой пользовались женщины в конце XIX — в начале XX в., при этом та косметика в составе практически не имела химических составляемых.

Книга Зофии Станишевской «Дети в сети, или хорошие манеры в Интернете» («Dzieci w sieci, czyli dobre maniery w internecie»), опубликованная в 2018 г., доступно объясняет о культуре публикаций в блогах, соцсетях, как можно, и можно ли вообще, использовать планшеты и смартфоны в общественных местах, школе. Что важно — поднимаются также темы кибернасилия и кибербезопасности. «Девочки программируют» («Dziewczyny kodują») — это третья книга из

серии книг о программировании, автором которой является Решма Сауджани [Reshma, 2018]. Перевод с английского. Главные герои книги – девочки-подростки, которые кроме решения собственных подростковых проблем, также учатся программировать. В книге на понятном языке объясняется смысл программирования, рассказывается история возникновения и развития компьютеров и Интернета. Вместе с тем, книга ломает стереотип, что программирование — это сугубо мужское занятие.

Много позитивных рецензий получили книга Рахель Игнотовски «Женщины и наука. Они изменили мир» («Kobiety i nauka. One zmieniły świat») [Ignotofsky, 2018]. Это книга о пятидесяти женщинах-ученых и их вкладе в развитие науки от античных времен до современности — известные математики, философы, астронавтки, психологи, биологи, геологи, программистки, доктора, физики, инженеры и т. п. К примеру, описано научную деятельность польки Марии Склодовской-Кюри, дважды лауреатки Нобелевской премии по химии (1903) и по физике (1911), а также первой лауреатки Нобелевской премии среди женщин-ученых. Автор также подает иллюстрированный словарь научных терминов.

Среди современных научно-популярных книг важное место занимают две книги для детей о коронавирусе: Элизабет Дженнер, Кейт Вилсон, Нина Робертс «Коронавирус. Книга для детей» («Koronawirus. Książka dla dzieci»), перевод с английского Дороты Помадовской, а также книга Агнешки Фрончек и Евы Подлесь «Владеешь той силой» («Masz tę moc»), обе изданы в 2020 г. и доступны для бесплатного скачивания. Они объясняют, что такое коронавирус, как он распространяется и как от него можно уберечься. Над книгами вместе с авторами работали доктор и психологи. Последняя доступна также в видеOVERSEER¹.

Для того, чтобы мотивировать авторов и издательства научно-популярных книг заботиться о качестве литературы, а также помочь детям и их родителям сориентироваться в большом количестве

¹ <https://www.youtube.com/watch?v=YGqIwp9RDEo> (дата обращения 15.01.2021).

научно-популярной литературы, среди которой часто появляются книги низкого качества, которые имеют многочисленные ошибки и часто описывают лженаучные теории, создан конкурс «Мудрая книга года» («Mądra Książka Roku»¹), который проводится ежегодно, начиная с 2015 г. Также одно из главных заданий конкурса — популяризация научно-популярной литературы.

Научно-популярные книги для детей всегда были, и остаются в наше время, важной и нужной частью литературы в целом. С течением времени они изменялись и совершенствовались, на них возлагались все новые и новые задачи, согласно с запросами и потребностями читателей.

¹ <http://madraksiążkaroku.pl> (дата обращения 20.01.2021).

3. УЧЕБНИК И ИСТОРИЯ

3.1 *Breviarium* Евтропия — учебник истории для римского императора

«Бревиарий (Краткая история) от основания города Рима» — один из важнейших латинских памятников историописания поздней античности. Это сочинение было написано Флавием Евтропием по заданию его начальника, римского императора Валента, в бытность Евтропия его секретарем¹. Античные авторы сообщают об изучении им риторики и интересе к медицине [Кареев, 2001, с. 11–12]², так что история, по-видимому, Евтропий был человеком широкой учености³, а история являлась одним из его просвещенных увлечений. Причины появления сочинения, являющего собой краткий конспект предшествующих, более объемных сочинений [Альбрехт, 2005, с. 1504], указывают на общее знакомство Евтропия с римской историей, а не глубокий интерес [Bonamente, 2003, p. 54–55].

Несколько слов стоит сказать и об адресате сочинения. В 364 году, после внезапной смерти императора Иовиана, совет гражданских чиновников и военачальников принял решение о вручении императорского титула полководцу Валентиниану. Тот, имея в виду сложную ситуацию на границах, решил разделить власть с братом Валентом, который получил в управление более стабильный в экономическом плане, но соседствующий с враждебной Персией восток

¹ Об авторе и его карьере см. [Jones, Martindale, Morris, 1971, p. 317; Кареев, 2001; Rohrbacher, 2002, p. 49–50].

² Эти сведения имеют смысл только в случае тождества Евтропия, упоминаемого в этих источниках, и Евтропия — автора Бревиария.

³ На должности императорских секретарей встречались люди весьма ученые. Яркий пример тому — секретарь императора Адриана, автор императорских биографий Гай Светоний Транквилл. Дж. Бонаменте отмечает, что на стиле Евтропия отражается хорошее знание права и канцелярская манера речи: [Bonamente, 2003, p. 111].

Римской империи. Братья-императоры не были людьми знатными и возвысились благодаря военной службе (в первую очередь — Валентиниан, тогда как карьера Валента примечательной не была). Соответственно, оба не отличались образованностью. Это обстоятельство не было уникальным для римских императоров III–IV вв., однако «хорошие» императоры обычно стремились преодолеть этот недостаток. К примеру, о Валентиниане нам известно, что он рисовал и лепил из глины или воска, разрабатывал новые виды вооружения, а также складно писал и говорил, хотя и не занимался собственно риторикой (Амм. Марс. Res Gest. XXX.9.4; Epitome de caes. 45.6). Валента же его современник Аммиан Марцеллин рисует человеком малообразованным (Res Gest. XXXI.14.5). Авторы ничего не сообщают о его попытках повысить свой культурный уровень¹, но их надо видеть в самом факте появления трактата Евтропия². Впрочем, лаконичность повествования не предполагает в Валенте глубокого интереса к образованию.

О дидактической задаче своего сочинения автор сообщает в предисловии. Здесь он в высшей степени корректен. Подчеркивая необразованность Валента, он говорит, что его «ум возрадуется»³ соответственно своим решениям хорошим образцам из римской истории, о которых император узнает из чтения (Brev., praef.). Таким образом, Евтропий намечает для Валента программу, которую он намерен проиллюстрировать подходящими примерами.

¹ Отметим, moreover, that in 372 g. praefectus Constantinopolis, Flavianus Klearchus in the name of brothers-emperors Valentinian and Valens, and also the son of Valentinian Gratianus is prescribed to appoint in the city library several specialists for copying, storage and restoration of books (CTh. XIV.9.2). Constantinople was in the sphere of control of Valens, and V. G. Borukhovich attributes the edict to him [Борухович, 1976, с. 202].

² Евтропий был не единственным автором, написавшим для Валента исторический конспект. Известен также краткий перечень военных кампаний римлян, составленный чиновником Фестом [Альбрехт, 2005, с. 1505–1506].

³ Здесь и далее цитаты из Евтропия даем в переводе Д. В. Кареева и Л. А. Самуткиной по изданию [Евтропий, 2001].

Сочинение Евтропия делится на десять книг античного формата (томов, свитков). Впрочем, формат «книги» у Евтропия предельно краток, что особенно заметно в сравнении с сочинениями таких римских историков как Тит Ливий и Тацит. Какого-либо четкого хронологического обоснования деления своего труда автор не предлагает — за исключением водораздела между республикой и империей. Первые шесть книг рассказывают о ранней истории Римского государства — от основания Римского царства до убийства Юлия Цезаря. Четыре книги посвящены императорскому Риму, вплоть до провозглашения Валентиниана и Валента [Bonamente, 2003, p. 108]. Писать о них Евтропий отказывается под благовидным предлогом недостаточных способностей (Brev. X.18.3). Это обычный риторический прием: скромничая, автор напрашивается на признание своих способностей. Отказ Евтропия от описания современности еще раз подчеркивает тот факт, что перед нами историческое, ретроспективное по своему содержанию сочинение.

Суммарно период Римского царства и республики (семь веков) превосходит империю по продолжительности (пять веков, для Евтропия, жившего в IV веке — четыре). Евтропий сам негласно признает это и уместает семь веков республики в шесть книг, а четыре столетия императоров — в четыре. Однако семисотлетний ранний период римской истории интересен Евтропию лишь в контексте постепенного расширения Римского государства [Кареев, 2001, с. 19–21]. Характерно, что о борьбе между имущими и неимущими слоями римского общества, которая была лейтмотивом всей внутренней жизни республики на протяжении нескольких веков, он сообщает буквально в двух словах (Brev. I.13; II.3). Пристальный интерес к римской экспансии может быть обоснован теоретическими и практическими причинами. В теоретическом смысле позиция Евтропия близка подходу историка Помпея Трога (современник Тита Ливия), для которого Рим был примером маленького государства, постепенно покорившего Италию, а затем и «весь мир» (Epitoma Hist. Philipp. XLIII.3.2). В практическом смысле «экспансионистский» ракурс становится понятен из круга занятий адресата. Император IV века почти постоянно находится на периферии империи, защищая

его границы. Соответственно, важно дать молодому императору представление о ценности той земли, которую он обороняет. Однако настойчивое перечисление именно завоевательных кампаний указывает на стремление Евтропия вдохновить Валента на новые завоевания, что весьма примечательно.

Отсюда становится понятна и неприязнь Евтропия к гражданским войнам. Подбираемые им эпитеты — не просто риторика. Борьба за власть между полководцами неоднократно превращались в разрушительные междоусобицы, и IV век не был исключением. Начало карьеры Евтропия приходится на правление императора Констанция. В гражданских войнах погибли два его брата, а сам он, одолев нескольких узурпаторов, умер во время подготовки к войне со своим кузеном Юлианом. Естественно, что внутренняя ситуация определяла негативное положение на границах, расширение которых был столь симпатично Евтропию. Таким образом, риторика внутреннего мира приобретает дидактическое значение. Характерно его замечание о гражданской войне между Цезарем и Помпеем: «никогда еще столько римских войск и лучших полководцев не собиралось в одном [месте], и если бы они пошли [войной] против варваров, то легко стали бы покорителями всего мира» (Brev. VI.21.1).

Империя вызывает у Евтропия сложные чувства. С одной стороны, ее появление во многом предопределила диктатура Цезаря, который кажется Евтропию тираном, действовавшим против республиканских порядков, «вопреки традициям римской свободы» (Brev. VI.25). С другой стороны, первый римский император, внучатый племянник Цезаря, Октавиан Август, ему симпатичен. Здесь необходимо иметь в виду несколько обстоятельств. Во-первых, симпатии Евтропия к «республиканству», конечно, не могли иметь под собой никакого реального политического содержания¹, это была не более

¹ В период Поздней Римской империи никаких политических инструментов с республиканским содержанием уже не сохранилось. Исключение составляло поведение городского плебса, но присущая ему «свобода» состояла в праве на остроловие, в том числе и в адрес императора, и публичном одобрении тех или иных решений власти. Площадкой для диалога императора и плебса были зрелища [Миролюбов, 2020, с. 166–170].

чем риторика. Возможно, ее стоит рассматривать в контексте претензий Евтропия на некий аристократизм¹ или его реакцию на попытку ряда императоров IV века абсолютизировать свою власть, стать из «первого гражданина» (*princeps*) «господином» (*dominus*). Во-вторых, необходимо понимать обязательность уважения к «хорошим» императорам. Римская историческая традиция разделяла императоров на «хороших» и «плохих»: первые удостоивались обожествления после смерти, становясь частью государственного пантеона. Характерно, что Евтропий отмечает это обстоятельство в отношении всех «хороших» императоров. Август — первый римский император, основатель империи, был в этом смысле образцовым римским императором, так что почтение к нему было для Евтропия, государственного служащего и пишущего по долгу службы, необходимым. Цезарь же, несмотря на факт обожествления после смерти, все-таки хронологически относился к до-императорскому периоду и был неординарной и спорной личностью периода еще Римской республики. Это давало некоторую возможность для критики его личности. Однако в симпатии Евтропия к Августу кроме обязательности есть и личная нотка: достигнув единовластия, он не пользовался им тиранически и, что немаловажно для Евтропия, сделал государство способным расширять границы. Автор обстоятельно перечисляет все территориальные приобретения периода его правления (*Brev. VII.9*).

Плохие императоры — это, как правило, тираны, тяготевшие к жесткой внутренней политике. Во многом попадание в число «плохих» определялось тем, как завершалось правление императора. Чаще всего, «плохой» император свергался в результате переворота, после чего преемник, стремясь обеспечить себе славу, уничтожал память предшественника². Естественно, что попадание в число «плохих» императоров определялось уникальными причинами. Однако

¹ В последних войнах римской республики аристократия была по большей части в оппозиции к Цезарю и его окружению.

² Доходило и до акций уничтожения изображений и официальных упоминаний в документах. Подобная практика носила название «проклятия памяти» (*damnatio memoriae*).

был ряд императоров, считавшихся образцовыми тиранами (например, Калигула и Нерон). В рассказах о таких императорах Евтропий, пренебрегая лаконичным форматом повествования, концентрирует внимание на их печальной участи. Так, мы узнаем о страшной казни, которая ожидала Нерона (Brev. VII.15.1), о «великом бесчестии», сопровождавшем убийство Вителлия (Ibid. VII.18.5) и Домициана (Ibid. VII.23.6). Эти мрачные рассказы имеют дидактическую цель. Известно, что Валент обладал суровым характером, и, возможно, Евтропий предостерегает его от превращения в тирана столь мрачными примерами.

Обилие дидактизма, пусть местами и прикрытого, могло бы утомить читателя, и потому Евтропий решает разбавить свой учебник анекдотами — интересными подробностями из жизни императоров¹. Иногда выбираемые им сюжеты забавны. Об императоре Диоклетиане он сообщает, что тот, гневаясь на своего младшего соправителя Галерия за проигранную кампанию, заставил его на глазах всего войска бежать за своим экипажем (Brev. X.24)². Однако анекдоты могут также быть поучительными. Так, Евтропий цитирует императора Траяна: «он отвечал, что желал бы быть для простых [людей] таким императором, какого он, будучи простым [человеком], желал бы иметь для себя» (Brev. VIII.5.1). Этим изречением автор, видимо, стремится донести до Валента мысль о том, что император по своему положению не господин, а первый гражданин. Особенно подчеркивает он идею скромности императора: предметы роскоши из императорского дворца император Марк Аврелий распродает, чтобы получить средства на военные нужды (Brev. VIII.13.2), а Константин, правивший на рубеже III–IV вв., представляется столь воздержанным, что не имеет столового серебра (Brev. X.1.2).

¹ Соответственно, «императорская» часть труда основана на жизнеописаниях императоров, что определяет обилие анекдотического материала [Rohrbacher, 2002, p. 53].

² В переводе Д.В. Кареева и Л.А. Самуткиной — «носилки» (вероятно, специальная закрытая кабина, носимая слугами), хотя в оригинале *vehiculum* (повозка). Анекдот встречается у Аммиана Марцеллина (*Res gest.* XIV.11.10) и повторяется Павлом Орозием (*Hist.* VII.25), опирающимся на Евтропия.

Марк Аврелий принадлежит к числу образцово хороших императоров в римской истории. Евтропию он определенно импонирует. Положительное отношение определяется несколькими параметрами. Во-первых, будучи образованным человеком, Евтропий отмечает его философские занятия и наставников (Brev. VIII.11–12). Во-вторых, Марк происходил из достаточно уважаемой семьи, и автор, основываясь на этом, сильно преувеличивает аристократизм императора (Brev. VIII.9.1)¹, в чем, возможно, сказываются личные амбиции. В-третьих, Марк, как и подобает достойному императору, занимался внешними войнами (Brev. VIII.12–13). Достижения Марка во многом были сданы его сыном Коммодом, но Евтропий, чтобы не разрушать образ идеального императора, приписывает успешные кампании и Коммоду (хотя признает, что тот был недостоин отца — Brev. VIII.15).

Однако Марк Аврелий, как и Август, были к середине IV века фигурами историческими, что позволяло Евтропию опираться на устоявшуюся традицию о них. Сложнее ситуация обстояла с императорами недавнего прошлого, чей образ еще не успел окончательно сформироваться. Яркий пример — Константин Великий, первый император-христианин, самая мощная фигура поздней античности. После Констанция власть перешла в руки его кузена Юлиана, который, будучи язычником, относился к своему дяде Константину негативно и положил начало его критике [Миролюбов, 2021, с. 26–28]. Впрочем, Юлиан правил недолго, а его преемниками были христиане — полководцы Иовиан и Валентиниан. Однако критическая оценка Константина, опирающаяся на авторитет Юлиана, продолжала существовать в узких рамках языческой интеллектуальной элиты. К язычникам принадлежал и Евтропий (это видно из круга его общения, а

¹ Евтропий указывает, что родословие Марка Аврелия по отцу восходит к царю Нуме Помпилию и героям древности. Здесь он опирается на обширную генеалогическую традицию, отголоски которой видны в жизнеописании Марка Аврелия (SHA M. Anton. Philosoph. 1.6). Пышные родословные не были редкостью для римских семейств. Об их подлинности красноречиво свидетельствуют насмешки императора Веспасиана, которыми он встретил попытки возвести его родословную к мифическим героям (Suet. Vesp. 12).

также из отсылок к «божествам» и фиксации апофеоза императоров), однако какой-то сильной религиозной позиции он не обнаруживает¹. Его оценка Константина — тонкий баланс между должностными обязательствами, личными чувствами и попыткой быть объективным. В Константине ему не нравится суровость последних лет правления, которая проявилась в истреблении родных и близких (Brev. X.5–6). Здесь мы вновь слышим дидактические ноты: Валент был соправителем брата, и для римской истории противостояние братьев-императоров не было бы новшеством. Симпатичен Константин Евтропию, что ожидаемо, внешними войнами. Затрудняясь с оценкой этого «мужа великого», Евтропий предлагает двойкий к нему подход: «в первое время своего правления это был муж, достойный сравнения с самыми лучшими принцепсами, а в конце — с посредственными» (Brev. X.7.1). Изменения в характере Константина автор связывает с гражданскими войнами первых лет правления императора.

Подводя итог, можно сказать, что «Бревиарий» — примечательный образец императорского учебника римской истории. Автор учитывает одновременно и невысокий уровень образования, и высокий статус своего читателя. Исходя из этого, он старается через историю предложить программу правления: соответствовать образу «хорошего» императора и заботиться о расширении границ. Оптимизм Евтропия в этом отношении очень примечателен и в контексте всей римской историографии², и в контексте общей ситуации на границах Римского государства в IV веке. Несмотря на постепенной ослабление империи, Евтропий видит еще некий потенциал и подталкивает Валента к внешним войнам. В таком контексте его отказ переходить к описанию правления Валентиниана и Валента приобретает характер открытого финала.

¹ По поводу включения Евтропия в число языческих критиков Константина: [Bleckmann, 2006, 27; Миролюбов, 2021, с. 25–26].

² Интересно, что один из главных информаторов Евтропия, историк Тит Ливий, видел в постоянном расширении границ Римского государства причину его неуправляемости и постепенного разрушения (Ab Urbe condita I. praef. 4).

3.2 «Заговорщики», «бунтовщики», «мятежники»: конструирование памяти о событиях 14 декабря 1825 г. на страницах дореволюционных школьных учебников истории

Восстание декабристов принадлежит к числу «вечных» тем российской истории, к изучению которых так или иначе обращается каждое поколение исследователей. Формирование исторической памяти об этом событии — относительно новый ракурс темы, нашедший свое отражение в нескольких публикациях [Рожанский, 2013; Калинина, 2019]. Изучение образа декабристов в исторической памяти невозможно без анализа такого массового источника, как школьные учебники по отечественной истории. В дореволюционной школе текст книги имел гораздо большее значение и влияние на умы, чем сегодня, поскольку для большинства оставался единственным источником информации о том или ином историческом событии. По оценкам самих педагогов, в гимназии книга играла «не только господствующую, но совершенно подавляющую роль: живое слово, наглядное пособие, карта, непосредственный опыт — все это побочные, второстепенные придатки, занимающие ничтожное место по сравнению с главным источником всякой школьной мудрости — книгой» [Езерский, 1900, с. 119]. Ближе всего к изучению этой темы подошла Е. А. Калинина. Однако в ее статье был задействован материал всего лишь около полутора десятков учебников, выборка делалась произвольно, поэтому наблюдения, сделанные исследовательницей «об официальной правительственной политике в отношении тех или иных событий прошлого» [Калинина, 2019, с. 349], не могут быть признаны репрезентативными. Представляется, что для анализа интерпретации событий 14 декабря 1825 г., предлагавшейся школьной молодежи учебными властями, необходимо привлечь весь комплекс руководств, признанных Министерством народного просвеще-

ния на протяжении XIX — начала XX в. обязательными к использованию. Таковых насчитывается 54 наименования¹.

Начну с того, что в первой половине XIX в. министерство официально одобрило к применению только два учебника: И. К. Кайданова [Кайданов, 1829] и [Устрялов, 1839]. Эти руководства доводили свое изложение до вступления на трон императора Николая I. Е. А. Калинина ошибается, когда пишет, что Н. Г. Устрялов впервые расширил хронологические рамки школьного курса, включив в него раздел «Николай I (1825–1855 гг.)», ссылаясь при этом на издание 1839 г., что само по себе является нонсенсом [Калинина, 2019, с. 350]. Разумеется, последнее предложение в учебнике Н. Г. Устрялова выглядело следующим образом: Александр I скончался в Таганроге, «завещав свой престол, с согласия великодушного брата своего, цесаревича Константина, ныне благополучно царствующему государю императору Николаю Павловичу, достойному преемнику его мудрости и славы» [Устрялов, 1839, с. 350]. Исследовательница, скорее всего, имела в виду 10-е издание учебника Н. Г. Устрялова 1857 г., и здесь она права: в разделе о царствовании Николая ни слова не говорилось об особых обстоятельствах его вступления на трон. В результате таких умолчаний, как писал в своих воспоминаниях петербургский педагог В. Я. Стоюнин, учившийся в конце 1830-х — начале 1840-х гг., «историческая правда и тайна делались для нас как бы синонимами ... мы стали искать правды там, где начинали рассказ шепотом, предварительно оглядевшись во все стороны ... Нам указывали на улицы, где преследовала картечь бегущих бунтовщиков 14 декабря, указывали и на место, где потерпели казнь виновники этого несчастного события. Наше воображение ... разыгрывалось, и мы приходили в недоумение, зная факт, но не зная ясных причин его ... Нашими идеальными друзьями из прошлых поколений делались те, память о которых желали совершенно изгладить» [За сто лет, 1923].

Можно согласиться с Е. А. Калининой, что освещение интересующей нас темы раньше всего появилось в книге Н. Г. Устрялова

¹ См. подробнее [Пашкова, 2020].

1847 г. «Историческое обозрение царствования императора Николая I». Но принципиальным в данном случае являлся статус этого издания, присвоенный ему министерством — «дополнительное (вспомогательное), но не обязательное руководство» [Каталог, 1854, с. 12; Каталог, 1858, с. 9]¹. Это означало, что оно могло быть далеко не во всех гимназических библиотеках и вообще использовалось только по усмотрению конкретных учителей.

По моим наблюдениям, первой *обязательной* учебной книгой, где появилась информация о выступлении на Сенатской площади, стал «Учебник русской истории» Н. В. Хандрикова 1862 г. издания [Хандриков, 1862] (руководство Д. И. Иловайского «Краткие очерки русской истории, приспособленные к курсу средних учебных заведений», вышедшее в 1861 г., где этот сюжет также присутствовал, не было еще включено в министерские каталоги рекомендованной учебной литературы; оно обнаруживается в них только в своем 5-ом издании в 1865 г. [Иловайский, 1865]). Этот короткий текст состоял из нескольких тезисов, которые в дальнейшем на протяжении нескольких десятилетий с небольшими вариациями продолжали составлять канон соответствующего сюжета.

Приведу рассказ Н. В. Хандрикова целиком, чтобы зафиксировать «стартовую позицию» официальных учебников для средней школы.

В то время, когда все государственные сословия спешили принести новому государю верноподданническую присягу, немногие части гвардейских полков, по внушению некоторых лиц, воспротивились присяге. В последние годы царствования Александра некоторые молодые офицеры русской армии, зараженные идеями французской революции, составили тайные общества с целью преобразовать правление государства. Отречение Константина от престола представилось им удобным случаем к тому, чтобы склонить войска к неповино-

¹ См. также: Каталог книг и учебным пособиям, допущенным к употреблению по учебным заведениям Министерства народного просвещения, с указанием цен покупных и рассылочных, а также мест и лиц, от которых они приобретаются // РГИА. Ф. 733. Оп. 87. Д. 326. Л. 36 об.

вению новому государю, под предлогом сохранения верности к Константину. Они распространили между нижними военными чинами слух, будто бы Константин нисколько не думал отказываться от престола; поэтому часть гвардии не хотела дать присяги Николаю Павловичу и с оружием в руках собралась на сенатской площади. Император Николай Павлович хотел сперва испытать меры кротости и убеждения, но, когда это не помогло, и генерал-губернатор Петербурга, Милорадович, был убит, то приказано было сделать нападение, после которого мятежники скоро рассеялись. После этого для исследования дела была составлена "верховная следственная комиссия", открывшая вполне состав и замыслы тайных обществ; пять человек главных заговорщиков были казнены смертью, остальные были сосланы в Сибирь. По вступлении на престол ныне царствующего императора Александра II многие из них были прощены и возвращены из ссылки» [Хандриков, 1862, с. 231–232].

Итак, участники выступления ожидаемо охарактеризованы как «мятежники» и «заговорщики», при этом никто из них не назван по имени; автор лишь настойчиво стремился подчеркнуть их немногочисленность. Позиция государей (сначала Николая, потом Александра) представлена как кроткая и милосердная. Особенно любопытной является отсылка ко временам текущего царствования (это единственный подобный пример во всем учебнике), поскольку в целом все повествование обрывается смертью Николая I. Таким образом, на основании приведенных данных можно скорректировать наблюдение М. Я. Рожанского, писавшего, что тема декабрьского восстания была «растабуирована» только в 1870-х гг. [Рожанский, 2013]. Вполне очевидно, что школьные тексты здесь явно не были на передовой, значит, этот процесс начался существенно раньше.

В дальнейшем, на протяжении 1860-х — 1870-х гг., соответствующие параграфы были включены в некоторые (хотя и не во все) учебники, рекомендованные в это десятилетие министерством¹. Уже в этот начальный период был задан вполне определенный формат представления разбираемого сюжета.

¹ См., например: [Иловайский, 1865; Рождественский, 1870].

События на Сенатской площади трактовались всеми авторами как «смута», бунт, заговор и военный мятеж в офицерской среде. Причинами его появления виделись «заражение идеями Французской революции», «влияние знакомства с политическими идеями и учреждениями Западной Европы» [Хандриков, 1862, с. 231–232; Иловайский, 1865, с. 379–380; Рождественский, 1870, с. 177], а целью — преобразование «правления государства», «государственного устройства России» [Иловайский, 1865, с. 380]. На этом этапе изложение стало чуть более подробным, в частности появились названия тайных обществ. Так, Д. И. Иловайский упоминал «Общество соединенных славян», С. Е. Рождественский добавлял сведения о «Союзе благоденствия». Последний автор даже выделил отдельный абзац под названием «Тайные общества в России», но при этом не сообщил читателям ничего об их целях и программе [Иловайский, 1865, с. 380; Рождественский, 1870, с. 177]. В учебниках этого периода немного расширился круг упоминаемых персонажей: помимо Константина и Николая, а также генерал-губернатора Петербурга графа Милорадовича (который всеми авторами представлялся главной жертвой мятежа), в изложении С. Е. Рождественского появился митрополит Серафим и один из главных руководителей заговора, «командир армейского пехотного полка Пестель» [Рождественский, 1870, с. 177–178].

В целом, общий мотив всех рассматриваемых текстов сводился к тому, что события 14 декабря 1825 г. являлись заговором, произошедшим по недомыслию, своего рода зловредным недоразумением, не имевшим под собой никаких оснований. Из изложения учебников невозможно было усвоить, чего же хотели мятежники и зачем заварили всю эту кашу.

С 1870-х гг. появилось официальное разделение курса отечественной истории на эпизодический (элементарный) и систематический. С того же времени стали публиковаться программы учебных предметов. В младших классах мужских гимназий до 1877 г. курс заканчивался правлением Александра I [Учебные планы, 1872, с. 125]. Николаевское царствование официально стало изучаться только начиная с 1877 г.: «Войны с Персией и Турцией при императоре Николае I. Освобождение Греции. Крымская кампания» [Учебные пла-

ны, 1877, с. 128]. «Внутренние дела» второй четверти XIX в. надлежало осваивать с 1872 г. в выпускном, VIII классе. Как ни странно, но в женских гимназиях, в соответствии с программой 1874 г., уже в III классе русская история изучалась вплоть до правления Александра II включительно. При этом николаевская эпоха также была представлена исключительно внешней политикой: «Образование греческого королевства, освобождение Сербии, турецкая война и Адрианонопольский мир. Крымская война и защита Севастополя. Смерть императора Николая»; только в VII классе девицы обращались к политике внутренней [Сборник действующих, 1884, с. 75, 83].

Посмотрим, как реализовывались предписания учебных программ на практике. Из каталогов учебной литературы, выпускавшихся министерством, следует, что до 1890-х гг. было издано два учебника, специально предназначенных в том числе для младших классов мужских гимназий [Беллярминов, 1874; Шуф, 1870]. Кроме того, для женских школ были написаны книги А. О. Ишимовой, Н. А. Баженова, Г. Н. Преображенского [Ишимова, 1879; Баженов, 1881; Преображенский, 1885].

Из всех перечисленных изданий рассказ о событиях 14 декабря присутствовал только в учебнике А. О. Ишимовой. Она вполне традиционно назвала выступление «преступным делом», а участников заговора «злонамеренными людьми»; единственная из всех авторов упоминала о планах заговорщиков на цареубийство. Однако в ее изложении появились некоторые если не оправдательные, то сочувственные нотки: Ишимова называла как бы от себя лично инициаторов выступления «неопытными» молодыми людьми, не имевшими «достаточного понятия о нравах народа своего» и не изучившими как следует его истории. При этом, в отличие от своих предшественников, она подчеркивала «огромные размеры» заговора и участие в нем людей, «довольно высоко стоявших в обществе и даже пользовавшихся доверенностью покойного государя» (то есть в ее интерпретации выступление декабристов уже не было делом рук каких-то отдельных отщепенцев) [Ишимова, 1879, с. 321–323].

В старших классах гимназий продолжали использовать учебники Д. И. Иловайского, С. М. Соловьева и С. Е. Рождественского, о

которых шла речь выше. По содержанию их переиздания оставались прежними.

В программах мужских гимназий 1890–1913 гг. формулировки несколько изменились. Для младших классов они стали выглядеть так: «Император Николай I. Турецкая война; Крымская война: оборона Севастополя», «Император Николай I. Крымская война и ее герои» [Учебные планы, 1898, с. 103; Елисеев, 1907, с. 166; Алексеев, 1917, с. 134]. Для старших в 1902 г. впервые мятежу была отведена «отдельная строка» в следующей формулировке: «Император Николай I. 14 декабря и декабристы» [Примерные программы, 1912, с. 22; Алексеев, 1917, с. 174]. В программах женских гимназий все осталось без изменений с 1870-х гг. [Новейшие подробные, 1910, с. 53, 63].

Из 12 учебников для младших классов мужских гимназий, изданных или переизданных в период с 1890 по 1917 г., интересующий нас сюжет присутствовал только в двух [Иловайский, 1899; Беллярминов, 1900]. В книге Д. И. Иловайского ему была посвящена всего одна фраза: «Некоторые гвардейские офицеры, легкомысленно мечтавшие о перемене правления, воспользовались отсутствием Константина и возбудили часть гвардии к мятежу; но мятеж был усмирен Николаем Павловичем 14 декабря 1825 года» [Иловайский, 1899, с. 163]. У И. И. Беллярминова помещался короткий текст, но впервые в учебной литературе употреблялся сам термин «декабристы»: «В истории главные виновники возмущения получили название декабристов» [Беллярминов, 1900, с. 124]. Из 15 учебников для младших классов женских гимназий соответствующие пункт буквально на полстранички также были только в двух книгах [Беллярминов, 1901; Ефименко, 1914].

Наибольший интерес для нашей темы представляют, конечно, учебники для старшей школы. В большинстве учебных книг новых авторов, выходявших с 1890-х гг., появились отдельные параграфы с названиями: «Усмирение бунта 14 декабря 1825 г.», «Восшествие на престол. Смута 14 декабря», «Декабристы», «14 декабря и декабристы», «Смерть императора Александра I. Преемство престола. Декабристы» [Полевой, 1890; Елпатьевский, 1900; Ефименко, 1909; Иванов, 1911; Платонов, 1911; Романовский, 1911].

В некоторых учебниках на данном этапе появилась новый акцент в характеристике поведения Николая 14 декабря. Если раньше авторы подчеркивали лишь кротость молодого императора, то теперь возник мотив «твердости духа». Впервые об этом упомянул Н. П. Полевой [Полевой, 1890, с. 254]. Впоследствии он появился у Д. И. Иловайского [Иловайский, 1865, с. 305], но наиболее отчетливо прозвучал в книге К. В. Елпатьевского: «Поведение Николая Павловича в этот день, его присутствие духа, его личное мужество, не страшившееся никакой опасности, хладнокровие, с которым он принимал меры к восстановлению порядка, возбуждали всеобщее восторженное удивление» [Елпатьевский, 1900, с. 356].

В то же время в переиздававшихся учебниках С. Е. Рождественского и Д. И. Иловайского тексты 30- и 40-летней давности оставались практически без изменений. Так, Д. И. Иловайский в издании 1901 г. при изложении сюжета о выступлении на Сенатской площади добавил одну единственную фразу о поведении нового императора, упомянутую выше.

Существенный перелом в освещении темы наступил только на рубеже второго десятилетия XX в. Тексты учебных книг стали более пространными и более разнообразными как по тональности, так и по степени подробности изложения. Самый обстоятельный рассказ о декабристах впервые был помещен на страницах учебника А. Я. Ефименко. Только у этого автора был параграф, специально посвященный декабристам, разбитый на пункты: «Тайные общества», «14 декабря», «Наказание декабристов», «Связь русских тайных обществ с польскими». При характеристике тайных обществ А. Я. Ефименко подчеркивала, что первоначально они не имели противоправительственного характера и преследовали «мирные, культурные цели». Причиной изменений она впервые называла не тлетворное влияние западных либеральных идей и зловерные намерения заговорщиков, а отказ Александра «от своего первоначального настроения, которому сочувствовала эта молодежь», и выступление на первый план Аракчеева «со своими военными поселениями». А. Я. Ефименко впервые также давала положительные характеристики некоторым участникам движения: Пестель, «об уме и образованности которого

современники оставили самые лестные отзывы», самым выдающимся членом Северного общества был известный поэт Рылеев. Она была единственной из авторов, кто написал о толпе народа на площади, по-видимому сочувствовавшей войску», и что «на атакующих посыпались куски камня и дерева, разобранные толпой из материала строившегося Исаакиевского собора» [Ефименко, 1909, с. 342–344].

В книге И. М. Катаева при нейтральном в целом изложении появилась фраза о женах декабристов: школьники узнавали, что вслед за некоторыми декабристами, сосланными на каторгу и на поселение, «пожелали поехать в Сибирь их жены, представительницы высшего петербургского общества». Позднее их путешествие в Сибирь в поэтических чертах было описано Некрасовым в известной поэме «Русские женщины» [Катаев, 1910, с. 199].

В учебнике С. Ф. Платонова теме декабристов было посвящено два параграфа — «Общественное движение в Александровскую эпоху» и «Смерть императора Александра I. Преемство престола. Декабристы». В первом подробно рассказывалось об истоках философских и политических течений в русской мысли, упоминалась немецкая организация Тугендбунд как образец для создания Союза Благоденствия. Впервые появилась откровенная критика тогдашнего политического строя: «Сравнив европейскую жизнь с отечественной, наши предки получили возможность критически смотреть на русскую действительность, видели ее недостатки, поняли ее отсталость и сознавали устарелость того крепостного права, которое лежало в основе русского общественного порядка...» Автор упоминал о реакции и «аракчеевщине» как триггере желания реформ, говорил, что в кружках участвовали не только военные, но и гражданские лица. Члены таких кружков занимались «самообразованием и вносили в свои служебные отношения и в товарищескую жизнь более гуманные нравы и обычаи». С. Ф. Платонов был первым автором учебного руководства, в котором рассказывалось, хотя и очень кратко, о «самом обстоятельном проекте будущего устройства России» — «Русской правде» Пестеля [Платонов, 1911, 405–407].

Из руководства В. Е. Романовского ученики получали еще больше информации о Тугендбунде. Давая ему весьма сочувствен-

ную характеристику, автор тем самым косвенно демонстрировал свое отношение к Союзу Благочестия: «Союз добродетели», основанный в 1808 г. несколькими патриотами в Пруссии и утвержденный прусским королем, ставил своей главной целью «создать улучшение нравственного состояния и благосостояния прусского и затем вообще немецкого народа единством и общностью стремлений честных людей». Автор подчеркивал возвышенные цели участников общества и их стремление подавать «личный пример добродетельной жизни». Так же как С. Ф. Платонов, В. Е. Романовский обращал внимание учеников на то, как изменилось русское военное общество после возвращения из-за границы: «Прежняя пустая жизнь, попойки и картежная игра сменились иным препровождением времени: вместо карт явились шахматы, вместо кутежей — чтение иностранных газет: офицеры стали внимательно следить за политическими событиями». Развивая тему о причинах превращения обществ в антиправительственные, автор писал о неоправдавшихся надеждах на реформы: «Когда Александр отказался от своих преобразовательских планов и когда стало ясно, что громадное большинство русского дворянства ни в коем случае добровольно не откажется от крепостного права» [Романовский, 1911, с. 299–307].

Выше уже говорилось о том, что авторы учебников для старшеклассников рассматриваемого периода стали гораздо более подробно и внятно писать о политических взглядах декабристов и их программах переустройства общества. Больше всего материала на эту тему содержалось в книгах А. И. Боргмана и М. М. Богословского. Из их изложения молодые люди должны были усвоить, что «Русская правда» П. Пестеля предполагала установление республики якобинского характера, то есть «нераздельной и всеуравнивающей», а проект Н. Муравьева — федеративного государства, состоявшего из 13 держав и двух областей, пользовавшихся автономией, и устроенного наподобие Северо-Американских Соединенных Штатов, но под главенством монарха, власть которого нельзя ограничивать. А. И. Боргман упоминал также и о проекте Батенькова, который хотел «ограничить верховную власть думой вельмож» [Боргман, 1913, с. 183–189; Богословский, 1915, с. 80].

Однако некоторые авторы и в 1910-х гг. умудрялись в своих учебных книгах свести сюжет о декабристах к минимуму. Так, в книге К. А. Иванова о самом мятеже говорилось очень кратко, не называлось ни одного имени, ничего не сообщалось о декабристских обществах, зато подробно излагался вопрос о либерализме как направлении политической мысли [Иванов, 1911, с. 424–426]. Но такие учебные книги были уже, скорее, исключением из правила.

Таким образом, под пером авторов дореволюционных учебников декабристы постепенно переставали быть зловещими персонажами русской истории без имен и лиц. Процесс этот происходил крайне медленно, и осторожная переоценка стала вполне очевидной только начиная с 1910-х гг. Конечно, декабристы по-прежнему оставались мятежниками и заговорщиками, но уже более симпатичными, благородными и руководствовавшимися в своих действиях лучшими душевными порывами. Их деятельность все чаще трактовалась как вполне осмысленная, направленная на ликвидацию сословных различий и крепостного права, установление свободы и справедливости. Так уже в предреволюционные годы начался процесс романтизации образа участников событий на Сенатской площади, достигший своего апогея в советском декабристском мифе.

3.3 О подготовке первых советских учебников по новой истории для вузов¹

В мае 1934 г. в газете «Правда» появилось постановление СНК СССР и ЦК ВКП(б) «О преподавании гражданской истории в школах СССР», которое, как неоднократно отмечали специалисты, обозначило очевидный «поворот» партийного курса на «историческом фронте», связанный с переходом от разработки и трансляции учащимся «отвлеченных социологических схем» к преподаванию «гражданской истории в живой, занимательной форме с изложением

¹ Исследование проводилось при финансовой поддержке гранта Президента РФ № МК-309.2020.6.

важнейших событий и фактов в их хронологической последовательности» [Историю — в школу, 2008, с. 45–46; Дубровский, 2017, с. 139–169]. Зримым выражением подобного подхода к рассказу о прошлом должны были стать новые школьные учебники по древней, средней и новой истории, которые предстояло подготовить коллективам советских специалистов уже к июню 1935 г. И хотя в столь сжатые сроки требуемые издания написаны не были, на протяжении последующих нескольких лет ведущие историки Москвы и Ленинграда, преимущественно связанные с профильными учреждениями Коммунистической академии и Академии наук СССР, принимали самое активное участие в разработке и обсуждении школьных учебников [Историю — в школу, 2008, с. 150–218]¹.

О том, как был организован процесс работы над первыми советскими школьными учебниками по истории, в целом, написано достаточно [Дубровский, 2017, с. 181–250]. Однако далеко не всегда историографы обращают внимание на тот факт, что в 1930-е гг. не только средняя школа нуждалась в учебной литературе. Не менее серьезные проблемы возникали и в вузах, в составе которых с осени 1934 г. вновь открывались исторические факультеты, и их студентам также были необходимы учебные издания [Историю — в школу, 2008, с. 47]. Недаром, в воспоминаниях советских студентов второй половины 1930-х гг. встречаются неоднократные указания на сложности в организации учебного процесса. Так, к примеру, Е. В. Гутнова, поступившая на истфак МГУ в 1934 г., вспоминала, как было трудно учиться без учебников и наглядных пособий, опираясь лишь на записи лекций [Гутнова, 2001, с. 128], а И. М. Дьяконов, учившийся в середине 1930-х гг. в ЛИФЛИ, отмечал, что его однокурсники Т. А. Шумовский и М. А. Черемных вели запись лекций В. В. Струве по истории Древнего Востока, которые затем вышли отдельным официальным изданием [Дьяконов, 1995, с. 262]. Однако если в Москве и в Ленинграде дефицит учебников можно было в той или иной степени компенсировать лекционными курсами, читае-

¹ См. также: Архив Российской Академии наук (РАН). Ф. 359. Оп. 1. Д. 325.

мыми признанными специалистами в той или иной области, то во многих провинциальных вузах, кадровый состав которых в это время зачастую только формировался [Демьянов, Метель, 2021], потребность в учебных пособиях ощущалась более отчетливо¹. Принимая в расчет сказанное, в рамках данного текста мы попытаемся кратко охарактеризовать подготовку в конце 1930-х — начале 1960-х гг. первых советских учебников для вузов по новой истории², рассмотрим преимущественно организационную сторону данного процесса.

Насколько мы можем судить по сохранившимся архивным материалам, работа над первым советским учебником новой истории для вузов, который должен был выйти из печати в трех частях, началась в 1938 г. Во главе авторского коллектива, как и в случае с учебниками для средней школы, стоял директор Института истории АН СССР Н. М. Лукин, привлечший к работе над планируемым изданием ведущих историков-новистов Москвы и Ленинграда (преимущественно работавших в Институте истории АН СССР и в Ленинградском отделении Института истории АН СССР). Им предстояло закончить подготовку учебника в довольно сжатые сроки: уже осенью 1938 г. (а по другим данным даже раньше, летом 1938 г.³) рукопись первой и второй частей следовало передать в издательство⁴. Однако данные планы реализованы не были. В августе 1938 г. Н. М. Лукин был арестован, и новая редакционная коллегия, которую возглавил Е. В. Тарле, завершила работу над текстом первых томов учеб-

¹ Весьма показателен в этом отношении пример истфака Омского государственного педагогического института им. А. М. Горького, где в довоенные и первые послевоенные годы ощущалась нехватка преподавателей и, если верить официальным отчетам, даже не читались некоторые учебные курсы (средней истории, новой истории и др.). См.: Исторический архив Омской области (ИАОО). Ф. 17. Оп. 1. Д. 4341. Л. 62, 90 об.

² Термин «новая история» вернулся в пространство советской исторической науки в 1934 г., до этого, с начала 1920-х гг., советские историки предпочитали говорить об эпохах торгового, мануфактурного и промышленного капитализма, и именно такая терминология была характерна для учебной литературы для школ и вузов того времени [Ефимов, 1933; Эпоха промышленного капитализма, 1933].

³ НА ИРИ РАН. Ф. 1. Оп. 1. Д. 32. Л. 12.

⁴ СПбФ АРАН. Ф. 133. Оп. 1. Д. 1549. Л. 7.

ника лишь в 1939 г. [Новая история, 1939]. Причем третья часть планируемого издания подготовлена в это время так и не была.

В целом, и первая, и вторая части вузовского учебника, создаваемые, как указывал Е. В. Тарле, «в большой спешке» [Ерофеев, Осипов, 1940, с. 111], должны были стать выражением твердой советской «конвенции», впервые комплексно освещая с марксистско-ленинских позиций события новой истории. Последняя в глазах советских ученых 1930-х гг., ориентировавшихся на известные указания партийных лидеров [Историю — в школу, 2008, с. 123–124], начиналась с французской буржуазной революции конца XVIII в. и представляла собой сначала «"период победы и утверждения капитализма в передовых странах", период буржуазных и буржуазно-демократических революций и национально-освободительных движений», а затем «период начавшегося упадка капитализма, первого удара по капитализму со стороны Парижской Коммуны, перерастания "свободного" капитализма в империализм и свержения капитализма в СССР силами Октябрьской революции, открывшей новую эру в истории человечества» [Новая история, 1939, ч. 1, с. 3; ч. 2, с. 3]. Ориентируясь на подобные тезисы, авторы первой части учебника уделили основное внимание событиям революций 1789 г. и 1848 г. и национально-освободительным движениям 50–60-х гг. XIX в. (около половины материала шести разделов), а историки, работавшие над вторым томом, стремились показать противоречия эпохи империализма и причины Первой мировой войны (на освещение которой пришлось более 120 страниц учебника).

Однако получить статус «конвенционального» учебнику 1939 г. все же не удалось, что отчетливо показали уже первые обсуждения опубликованного текста, прошедшие в марте 1940 г. на истфаке МГУ и зафиксировавшие неоднозначную реакцию научной общественности на выводы авторского коллектива [Ерофеев, Осипов, 1940]. Так, с одной стороны, преподаватели и студенты приветствовали появление столь долгожданных книг, а, с другой — находили в них немало недостатков методического, теоретического и фактического характера. Они отмечали отсутствие в учебнике четких выводов и указывали, что авторам «пока что не удалось дать цельной картины новой

истории как единого, закономерного во всей своей громадной разносторонности и противоречивости процесса» [Ерофеев, Осипов, 1940, с. 111–112, 117]. Причем, с подобными отзывами были согласны и авторы журнальных рецензий, также отмечавшие известную избирательность редколлегии в выборе материала и неточные, «нечеткие» и неясные формулировки, характерные для большинства глав [Волгин, 1940, с. 106; Якобсон, Николаева, 1940, с. 144].

Полагаем, что все названные «недостатки» сложно назвать случайными, они были вполне закономерны и объяснимы. Ведь учебник готовился в привычной для 1930-х гг. атмосфере «штурмовщины», когда большинство авторов, перегруженных различными дополнительными обязанностями, просто не успевали выполнить намеченные объемы работ в указанные сроки. Тем более, что речь шла не о простой компиляции уже известного материала. Напротив, как справедливо отмечала Ф. А. Хейфец, авторам учебника приходилось выполнять именно исследовательскую работу, впервые в историографии предлагая трактовку того или иного сюжета с марксистско-ленинских позиций [Ерофеев, Осипов, 1940, с. 110]. А в условиях конца 1930-х гг., когда «повороты» партийного курса, непосредственно влиявшие на историческую науку, могли привести к непредсказуемым последствиям, подобное «новаторство» было весьма рискованным и даже опасным. Именно поэтому в одной из инструкций авторам учебника предписывалось не передавать материал готовящихся глав третьим лицам¹, а Е. В. Тарле в ходе устных обсуждений уже опубликованного текста неоднократно указывал, что он представлял собой лишь предварительный макет и требовал нового «исправленного» издания, выполненного с учетом высказанных собравшимися замечаний [Ерофеев, Осипов, 1940, с. 110].

Правда, работа над «исправлением» и «доработкой» первого варианта учебника несколько затянулась. Она была прервана начавшейся войной и возобновилась лишь во второй половине 1940-х гг., когда сотрудники Института истории АН СССР, переработав сна-

¹ СПбФ АРАН. Ф. 133. Оп. 1. Д. 1549. Л. 6.

чала школьные учебники, вновь приступили к подготовке учебника новой истории для вузов¹. Причем, на этот раз им приходилось работать в условиях наметившейся «конкуренции», когда в печати стали появляться существенно ограниченные по объему специальные учебные пособия для педвузов и партийных школ, подготовленные небольшими авторскими коллективами [Новая история, 1948; Новая история, 1956].

Первый том «второго издания» академического учебника новой истории для вузов был опубликован в начале 1950-х гг. под редакцией В. В. Бирюковича, Б. Ф. Поршнева и С. Д. Сказкина [Новая история, 1951]. Причем, как утверждают В. П. Золотарев и О. И. Зезегова, инициатором этой работы оказался именно В. В. Бирюкович, ученик Н. И. Кареева, недавно защитивший докторскую диссертацию и возглавивший один из секторов Института истории АН СССР [Золотарев, Зезегова, 2001, с. 180]. В целом этот учебник значительно отличался от признанного «устаревшим» издания 1939 г. [Попов, Руденко, Рыжкова, 1952, с. 95]. Так, в частности, он соответствовал уже новой советской хронологии истории нового времени и охватывал период от Английской революции середины XVII в. до 1789 г., ранее относимый советской историографией к эпохе средних веков [Клюев, Метель, 2020]. Одновременно он предлагал студентам рассмотреть не только историю ведущих стран Запада (Англия и Франция), но и «малых народов» Европы, ранее не привлекавших внимание авторов учебных книг (полагаем, что это отчасти объяснялось изменением международного положения после войны и формированием «социалистического блока» [Тихонов, 2014]). Наконец, новый учебник стремился воплотить иной принцип организации материала, уделяя преимущественное внимание роли народных масс в истории (хотя, как отмечали рецензенты, далеко не всегда авторам, как и их предшественникам, удавалось в полной мере воплотить эту установку на практике [Галкин, 1952, с. 69]).

¹ НА ИРИ РАН. Ф. 1. Оп. 1. Д. 543. Л. 50.

Однако судьба этого издания оказалась непростой. В 1952 г. против В. В. Бирюковича была развернута серьезная кампания в связи с «делом Штейна» [Золотарев, Зезегова, 2001, с. 181], приведшая к увольнению историка и, вероятно, отчасти способствовавшая переизданию первого тома учебника в 1953 г. уже под редакцией Б. Ф. Поршнева, С. Д. Сказкина и Е. Б. Черняка [Новая история, 1953].

Вторая и третья части «второго издания» вузовского учебника новой истории появились в печати в 1958 г. и 1960 г. соответственно [Новая история, 1958; Новая история, 1960]. Они готовились коллективом историков МГУ уже в иной идеологической обстановке, когда в условиях «оттепели» от историков требовали пересмотра прежних концептуальных схем, характерных для периода «культы личности», и изменений некоторых форм и методов работы. Недаром в одной из «программных статей», вышедших на страницах журнала «Вопросы истории» в 1955 г., содержался призыв к внедрению новых механизмов подготовки учебной литературы: предоставление авторам изданий творческих отпусков, расширение числа структур, имевших право публиковать учебники для вузов, и привлечение к их написанию сотрудников региональных вузов [О подготовке учебников для высшей школы, 1955, с. 174].

Однако, несмотря на сказанное, мы полагаем, что все же не стоит преувеличивать новаторство авторов второй и третьей частей учебника новой истории, ориентировавшихся на издания 1951 г. и 1953 г. как в части оформления учебных книг (отсутствие иллюстраций, включение карт в виде отдельных приложений), так и в части изложения их материала. Недаром, А. Л. Нарочницкий, сам принимавший участие в подготовке данного издания, полагал, что опубликованный трехтомник не отвечает в полной мере тем требованиям, которые должны быть предъявлены к советской учебной литературе. И главным недостатком этого учебника, по словам ученого, безусловно, являлся его значительный объем, когда студенту в течение одного учебного года было необходимо освоить более 2200 страниц текста (при средней аудиторной нагрузке в 70 или 100 лекционных часов) [Нарочницкий, 1962, с. 151]. Причина, приводившая к подобной перегрузке учащихся фактическим материалом, с точки зрения

А. Л. Нарочницкого, крылась в самой практике организации в СССР работы над учебной литературой, когда для подготовки издания, рассматривавшегося в качестве «результата большой работы ученых» [Галкин, 1952, с. 69], привлекался коллектив из 25–30 ведущих специалистов, которые, однако, сами давно не читали лекций и не могли методически грамотно выстроить свои главы [Нарочницкий, 1962, с. 152]. Именно поэтому учебник новой истории для педагогических вузов, вышедший в 1963 г. под редакцией А. Л. Нарочницкого, состоял из одного тома, объем которого составлял около 700 страниц [Новая история, 1963].

В целом мы полагаем, что пример с советскими учебниками новой истории для вузов очевидно демонстрирует общие особенности развития советской историографии, испытывавшей на себе отчетливое внешнее воздействие и вынужденной искать пути «адаптации» своих концептуальных построений к меняющимся идеологическим установкам. Недаром, учебники, опубликованные в 1939 г., так быстро утратили свою актуальность, и историкам, уже спустя несколько лет, пришлось создавать новые тексты, которые также, в силу различных причин (в том числе и методического порядка), требовали дальнейшей переработки.

3.4 Окоп своими руками: сравнительный нарративный анализ границ повествования о Первой мировой войне в европейских учебниках истории¹

Введение

Войны считаются неотъемлемой частью истории и одной из основных составляющих исторического нарратива. Говоря об истории человечества как истории войн, могут отсылать к любому из этих двух смыслов. В первом случае речь идет о месте насилия в истории и, возможно, как следствие, в природе человека или характере общества и

¹ Исследование выполнено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ.

его отдельных институтов. Во втором случае «история войн» — одно из частных обозначений традиционного позитивистского способа историописания — линейного нарратива, состоящего из цепочки дискретных событий с четкой датировкой, преимущественно общественно-политических и отражающих действия элит, в особенности в лице отдельных персоналий. Не случайно первым произведением такого рода, получившим широкую известность и влияние, стала история Пелопонесской войны Фукидида.

Такой способ наррации о войне как единичном событии имеет ряд причин, связанных с удобством фиксации ее внешних пределов. Это связано с тем, что, с точки зрения большинства современных культур (в отличие от, например, раннесредневековых обществ и позднейшей аристократии), война считается не просто негативным, но аномальным явлением — не только катастрофой по своим последствиям, но и отступлением от нормального порядка вещей — мирного (со)существования [Куманьков, 2020]. Так, в современном праве существуют две области, связанные с войной, — *jus ad bellum* и *jus in bello* [Коппитерс и др., 2002]. Первая категория включает в себя нормы, определяющие правомерность вступления в войну, в том числе начало войны, то есть, перехода в особе, аномальное состояние. Вторая группа норм регулирует поведение в войне, постулируя при этом войну как источник особого правового поля, в котором привычные нормы не действуют либо действуют иначе; при этом одним из основных принципов *jus in bello* является разграничение комбатантов и некомбатантов, то есть, тех, кто находится в поле войны как аномального состояния и тех, кто подвергается влиянию войны как события, находясь вне этого поля и не принадлежа к нему. Таким образом, нарратив истории войн представляет войну как событие, наделяющее его участников особым онтологическим статусом. Такая трактовка, с одной стороны, признает особую власть войны над ходом истории, с другой — позволяет ограничить войну в представлении целевой аудитории нарратива, оградив от нее мирное состояние как нечто принципиально иное.

Помимо истории войны как события, существуют по меньшей мере два других способа наррации исторических реалий, которые

маркируются как военные. Один из них ассоциируется с так называемой «окопной правдой» и, в противоположность прототипическому позитивистскому конструированию истории, предлагает взгляд на войну изнутри. Война здесь предстает не как единичное событие, а как последовательность событий. Основной акцент ставится не на причинах и последствиях войны, как в нарративе войны как события, а на внутренней логике протекания войны. Война при этом наделяется собственной повседневностью, что разрушает представление о незыблемости границ между военным и мирным.

Мировые войны прошлого столетия дополнили эти способы наррации — война как событие и война как последовательность событий — третьим — война как исторический период. В таком нарративе не отдельные события и персоналии, а целые годы на исторической ленте времени получают особый онтологический статус и маркируются как военные. Избирательность содержания, в той или иной степени присущая любому нарративу, здесь играет особую роль, поскольку для обеспечения целостности нарратива необходимо включить в него только те реалии, которые можно убедительно подать как военные, по возможности не прибегая к дополнительным объяснениям, особенно к тем, которые предлагают модифицированную, расширительную трактовку войны, тем самым оспаривая имплицитное представление о незыблемости границ между военным и мирным как историческими явлениями и понятиями для их осмысления. В таком способе наррации сохранение этих границ предполагает тщательного балансирования между универсализацией и избирательностью, что требует нетривиальных решений.

Целью данного исследования является выявление того, каким образом эти решения принимаются для реализации способа наррации «война как период» в повествовании о Первой мировой войне в школьных учебниках истории. В фокусе внимания будет находиться то, каким образом все, о чем идет речь в повествовании, маркируется как военное, какие приемы реализации такого способа наррации существуют и как они соотносятся между собой, а также каким образом этот способ наррации видоизменяет отдельные атрибуты двух других — войны как события и войны как последовательности событий.

Данные и методы

Эмпирическую базу исследования составили 107 учебников истории из 23 европейских стран, опубликованные после 2000 г. и используемые для преподавания истории в средней школе [Fabrykant, 2017]. Во всех учебниках история Первой мировой войны представлена как отдельная тема, хотя ее позиции в структуре общего исторического нарратива различаются.

В качестве метода исследования был выбран нарративный анализ в его формально-структурной версии. В отличие от других методов качественного анализа текста, формально-структурный нарративный анализ направлен на выявление того, каким образом выстроено повествование и как именно в его организации решаются основные задачи любого нарратива — выстраивания причинно-следственных связей между отдельными событиями и формирование общей сюжетной логики [László, 2008]. В данном исследовании сравнительный анализ проводится по двум параметрам — соотношению повествования о Первой мировой войне в формате «война как исторический период» с двумя другими описанными выше альтернативными способами нарратива и техникам выстраивания границ между военным и невоенным в истории этого периода.

Результаты и обсуждение

Проведенный анализ материалов учебников показал, что в учебниках всех стран первая мировая война подается как отдельный исторический период, обладающий своей внутренней логикой и отличающийся как от предшествующего, так и от последующего периодов прежде всего мотивацией, эмоциональными переживаниями и жизненными приоритетами, которые приписываются современникам. Краткость этого периода компенсируется главным образом не относительной событийной насыщенностью, как можно было бы предположить. На первый план выводятся, во-первых, интенсивность коллективных эмоций, отличная и от умиротворенности *belle époque*, так и от подавленности и дезориентации периода между двумя

мировыми войнами, во-вторых, внутренняя темпоральная ритмическая неоднородность самого периода, в котором активные боевые действия сменяются внесобытийным выжиданием в окопах; тем самым нарратив Первой мировой войны наделяется не только своим временем, но и собственным ограниченным безвременьем.

Вместе с тем, в нарративе о Первой мировой войне, в отличие от нарратива о Второй мировой войны, доминирующий способ наррации «война как исторический период» сочетается с элементами других способов наррации. Так, в учебниках фигурирует характерная черта нарратива «войны как события» — детальное, развернутое обсуждение не просто причин войны, но ее предпосылок в характере предшествующего периода и столь же подробное рассмотрение не только прямых последствий войны, но и косвенных и более развернутых во времени последствий, определяющих характер новой эпохи. Эта структурная особенность нарратива фигурирует во всех проанализированных учебниках, наполняясь разнообразным содержанием. Так, предпосылки войны в германоязычных учебниках связываются прежде всего с колониальной экспансией, во франкофонных, британских и ирландских — с внутриевропейскими геополитическим соперничеством между великими державами, в центрально- и восточноевропейских — с нарастанием внутренних противоречий в европейских империях, в испанских и итальянских — с мировоззренческими трансформациями, связанными с научным прогрессом и разрушением традиционных нормативных представлений. Последствия войны связываются в различных учебниках с условиями Версальского мирного договора, но также и с экономическими последствиями войны, особенно для побежденной Германии, и с возникновением новых независимых государств, и с новой международной ролью США, и с отказом от оптимистичного видения научного прогресса в связи с появлением вследствие развития науки новых устрашающих видов оружия, прежде всего, химического. Важно отметить, что оба этих мотива сюжетно привязаны к нарративу о самой войне: никаких предвестников мировой войны в изложении событий последней трети XIX в. и никаких систематических отсылок к опыту Первой мировой войны в нарративе об истории первой половины

XX в. не прослеживается. Это свидетельствует о том, что анализ предпосылок и последствий Первой мировой войны служит для объяснения не предшествующей и последующей эпох, а самой войны, а именно — обоснования ее значимости, достаточно для того, чтобы вынести повествование о ней в отдельный нарратив со своим автономным сюжетом внутри макронарратива всемирной истории. Способ наррации «война как последовательность событий», напротив, просматривается слабо: вместо характерной для него логической цепочки с акцентом на прямые причинно-следственные связи между событиями история Первой мировой войны подается как последовательность не событий, а подпериодов с акцентом, не на связь, а на разграничение между ними. Тем самым пять-таки подчеркивается представление о Первой мировой войне как о самостоятельном историческом периоде, который отличается не только общим своеобразием, но и самостоятельным сюжетом со сложной структурой.

Доминирующий способ наррации «война как исторический период», таким образом, требует обоснования в большей степени, чем «война как событие» и «война как последовательность событий». Это обоснование во многом опирается на отмечавшееся выше представление о войне как аномалии. Однако одного этого общего представления недостаточно для того, чтобы создать повествование, в котором война — не только поворотный момент, обуславливающий и маркирующий радикальный переход от одного исторического периода к совершенно иному, но и самостоятельный период, отличный от предшествующего и последующего. Такое видение требует выстроить повествование таким образом, чтобы в его структуре раскрывалось то, в чем именно заключается аномальная природа войны. Казалось бы, для современной аудитории, особенно подростковой и особенно с учетом желания авторов сделать учебный текст не только информативным, но и интересным, наиболее очевидный вариант — представить нарратив о войне в виде линейной последовательности стремительно сменяющих друг друга событий с нарастающим напряжением и минимумом ненарративных фрагментов. Однако такой вариант ни в одном из проанализированных учебников не встречается. Вместо этого было выявлено многообразие способов решения этой задачи.

Основные техники реализации способа наррации «войны как исторического периода» оказались следующими. В германоязычных учебниках история Первой мировой войны выстраивается как сюжет о быстром крахе надежд на военный триумф и последующем медленно нарастающем ужасе повседневности войны нового типа в сочетании с растущей неопределенностью относительно времени окончания войны и характера исхода, что, в свою очередь, сменяется горечью поражения и скорбью о напрасных жертвах. Именно этот переход от непосредственного переживания ужаса от происходящего к ретроспективному осознанию долгосрочных последствий произошедшего парадоксальным образом обозначают переход от военного времени к мирному: первое характеризуется ожиданием скоро завершения и возврата к нормальной жизни, второе — пониманием, что прежней нормальности не вернуть, а новую придется выстраивать неочевидным образом.

Учебники других стран континентальной Западной Европы предлагают иной сюжет. Отчасти он близок к прототипическому: время войны подается как период сверхконцентрации значимых событий. Основное отличие состоит в том, что на передний план выводятся не внешне наблюдаемые действия конкретных персоналий, а принятие решений. Еще одно отличие в том, что в противоположность действию в прототипическом нарративе, принимаемые решения не вытекают напрямую одно из другого. Эпизоды принятия решений сменяются относительно медленным разворачиванием их последствий или еще более медленным ожиданием того, как эти последствия начнут сколько-нибудь просматриваться. Основная логика, объединяющая принимаемые решения, — не их непосредственная связь между собой, а обусловленность каждого решения ограничениями, связанными с предвоенным раскладом и с последствиями для послевоенного мироустройства. Таким образом, специфика войны здесь неявно определяется как напряжение контраста между ограниченностью в пространстве для маневра, закономерно следующее уже из самой ситуации, в которой война оказалась неизбежной, и возросшим масштабом среднесрочных последствий этих решений. Главная аномалия войны в таком нарративе —

повышенная ответственность каждого решения при ограниченных возможностях выбора.

В восточноевропейских учебниках история Первой мировой войны также выстраивается как период сконцентрированной значимости, события которого имеют особенно существенные последствия. Однако здесь вместо более сильной обусловленности реалиями предшествующего периода, напротив, подчеркивается многообразие возможностей. В восточноевропейских учебниках время войны — это время расширения пространства возможного, и ужас мировой войны — оборотная сторона иных, столь же нереальных для довоенного мирного времени событий. Прежде всего речь идет, разумеется, о реализованной возможности обретения государственной независимости. При этом, как и в западноевропейских нарративах, подчеркивается роль национальных элит, однако не их ответственность за последствия принимаемых решений, а заслуга в умении войти в период аномальных возможностей в состоянии достаточной готовности, чтобы ими воспользоваться.

Англоязычные учебники демонстрируют, пожалуй, наиболее неожиданный вариант решения задачи конструирования нарратива о характере войны как аномального исторического времени. Время войны конструируется в них прежде всего как время организации повседневной жизни солдат в окопах. Время войны подается как инкапсулированное: горизонт планирования для рядовых участников событий сужается так, что на передний план выходят мельчайшие детали организации быта в непривычных условиях. Этот эффект достигается главным образом благодаря детальнейшему техническому описанию инструментальной, материальной сторон войны. В отличие от немецких учебников, здесь дается описание не действия и притока, а эмоционально нейтральных реалий вплоть до отображения структуры окопа, которое по своей детальности легко представить себе в виде инструкции по самостоятельному его изготовлению.

Этот «окоп своими руками» выглядит подходящей метафорой для основной дилеммы способа наррации «война как исторический период»: необходимо подчеркнуть и конкретизировать специфику войны как особого исторического времени, но при этом не поставить

под сомнение базовое для этого способа наррации представление о войне как об исторической аномалии. Как было выявлено в результате проведенного исследования, эта дилемма решается многими путями, общим для которых является «окапывание» периода — выстраивание не только хронологических, но и структурных границ нарратива о войне внутри макронарратива всемирной истории через изменение темпа внутренней логики причинно-следственных связей в повествовании.

3.5 Женщины в Великой отечественной войне на страницах школьных учебников истории стран СНГ

Обращение к теме нашего исследования актуально по ряду причин.

Во-первых, в настоящее время история Великой Отечественной войны, представленная в школьных учебниках по истории разных стран СНГ, уже неоднократно привлекала внимание исследователей [Данилов, 2010; Бехтенова, Дружинина, 2020; Дружинина, Бехтенова, 2020; Лошков, 2015; Македонская, 2016]. Частично затрагивался и вопрос о том, как представлена женщина на страницах школьных учебников истории [Мальцева, Чумаков, 2019; Мут, 2018; Меер, Мут, 2019; Степановская, 2019; Фалько, 2011]. Однако вопрос об участии женщины в Великой Отечественной войне, представленный на страницах школьных учебников истории стран СНГ, не нашел должного освещения.

Во-вторых, женщины наряду с мужчинами внесли значительный вклад в Победу над гитлеровской Германией. Однако обращение к изучению их вклада в Победу, представленному на страницах школьных учебников истории разных стран мира, еще ждет своего часа. Поэтому данная работа будет интересна для исследователей, занимающихся не только методикой обучения истории, но и военной гендерной историей.

В-третьих, важно знать, как изучают историю Великой Отечественной войны в бывших республиках СССР, поскольку по-преж-

нему сильны связи между ними. Дети мигрантов из стран СНГ обучаются в школах России, многие приезжают в нашу страну уже с определенным багажом знаний. И поэтому учителям важно учитывать то, какой информацией по истории своей родины владеют эти ребята.

Школьные учебники истории стран СНГ, как исторические источники, нами были выбраны по ряду причин. Мы поддерживаем вывод Е. Замойской о том, что учебник является «специфическим текстом культуры, элементом образовательного дискурса и дискурсом общества» [Zamojska, 2010, с. 9]. Он дает возможность исследователю увидеть, какие знания и представления формируются у учеников, преподавание истории которым зачастую осуществляется на основе школьного учебника истории. Интересны, на наш взгляд, выводы К. Маамуд Ангуло: «Школьные тексты обычно не просто утверждают или описывают, но еще и объявляют, постановляют, призывают и убеждают» [Маамуд, 2014, с. 445]. К. Хайнце подчеркивает, что «не стоит упускать из вида, что знания, которые становятся в школьном учебнике каноном, не в последнюю очередь являются отражением интересов власти» [Хайнце, 2014, с. 452].

Цель работы — охарактеризовать репрезентации женщины в Великой Отечественной войне на страницах школьных учебников истории стран СНГ.

Источниковой базой исследования стали 23 школьных учебника истории 11 стран СНГ. Эти учебники посвящены отечественной для стран СНГ истории, так как, по нашему мнению, именно в учебниках по родной истории находят отражение самые важные для общества исторические сюжеты, культурные коды. Все учебники рекомендованы для использования в учебном процессе и применяются в настоящее время на школьных уроках истории в этих странах.

Анализ текстов школьных учебников по истории позволяет выделить несколько основных тематических блоков, присутствующих в большинстве рассматриваемых нами учебников истории стран СНГ, отражающих участие женщин в Великой Отечественной войне. Проанализируем материал учебников относительно этих тематических блоков.

1. *Во всех проанализированных учебниках содержится информация об участии женщин во фронтовых сражениях.*

Так, азербайджанские школьники узнают из учебника истории о том, что «уже в первые недели войны 40 тыс. юношей и девушек республики подали заявления с просьбой отправить их на фронт». В учебнике отмечено, что «в битве под Москвой проявили героизм ... летчица Зулейха Сеидмамедова и военный врач Алия Рустамбекова, которая спасла много раненных солдат» [Агаларов и др., 2018, с. 132].

Авторы белорусского учебника знакомят школьников с подвигом семнадцатилетней уроженки гомельщины Риммы Шершневой, которая после курсов радистов перешла линию фронта и в составе комсомольско-молодежного отряда сражалась с врагом на оккупированной территории. «В конце 1942 г. во время боя девушка закрыла своим телом стреляющий пулемет, который не удалось уничтожить гранатой. Она осталась, единственной в истории женщиной, совершившей такой подвиг. Его повторили в годы войны около 400 человек, в том числе рядовой Александр Матросов, имя которого стало широко известно в феврале 1943 г. Сегодня имя Риммы Шершневой носит минская гимназия № 25, в которой когда-то училась девушка» [Панов и др., 2019, с. 77].

Казахстанские школьники могут узнать из учебника издательства «Атамұра», что «из Уральской области в 1943 году, окончив снайперскую школу в г. Подольске, отправились на Сталинградский фронт 24 девушки-казашки. Слава об отважных казахстанских девушках, среди которых были М. Токтамышева, Р. Мумынова, А. Бекетова, М. Нестеренко, Е. Семенюк и др. шла по всему фронту». Известно о деятельности на фронте пулеметчицы Маншук Маметовой, сраженной фашистской пулей за пулеметом севернее города Невель Псковской области 16 октября 1943 г. Снайпер «Алия Молдагулова погибла в рукопашной схватке в январе 1944 года у деревни Казачиха Новосокольнического района Ленинградской области». Под статью А. Молдагуловой была и З. Онгарбаева, служившая в 24-й стрелковой бригаде» [Кабульдинов и др., 2019, с. 143, 144].

В казахстанском учебнике издательства «Мектеп» содержатся аналогичные сюжеты [Ускембаев и др., 2019, с. 241]. Однако если в

рассмотренном выше учебнике представлена крайне лаконичная информация о женщинах во фронтовых событиях, то в учебнике издательства «Мектеп» присутствует более детальное описание деятельности женщин на фронте, имеется биографическая информация о них.

В учебнике Республики Молдова информации об участии женщин в Великой Отечественной войне представлено крайне мало. Отмечено, что «Вторая мировая война оказалась еще более тотальной, чем Первая. Для военных усилий было мобилизовано все население воюющих стран, включая детей, женщин, стариков» [Шаров и др., 2013, с. 63].

В отечественном учебнике по истории России под редакцией Торкунова, отмечено, что на борьбу с немецко-фашистскими захватчиками «наряду с мужчинами призывного возраста поднялись женщины». Авторы учебника сообщают школьникам, что женщины сражались на фронте: «В составе РККА воевали около 1 млн женщин. 80 тыс. из них были офицерами. Из числа женщин-добровольцев были сформированы 46-й гвардейский ночной бомбардировочный, 125-й гвардейский бомбардировочный, 586-й истребительный авиационные полки». Школьникам сообщается о летчице Герое Советского Союза В. С. Гризодубовой, а также о том, что «самой успешной женщиной-снайпером в мировой истории стала Герой Советского Союза Л. М. Павлюченко». В учебнике зафиксировано, что за время Великой Отечественной войны звания Герой Советского Союза были удостоены около 100 женщин [Горинов и др., 2019, с. 48, 49].

В таджикском учебнике также отмечено, что в войне приняла участие таджикская женщина — пилот бомбардировщика Айгуль Махмаджонова, которая совершила 93 боевых вылета и была награждена орденом Ленина. Кроме того, медработник Шахри Хайдарова, врач С. М. Ниезова и сотни других таджикских женщин участвовали в войне [Хакимов, 2017, с. 253].

Туркменским школьникам в учебнике истории сообщается крайне лаконичная информация о том, что «многочисленные медицинские работники из Туркменистана, в том числе туркменские женщины, работали в полевых госпиталях, батальонах и участвовали в защите Родины. Выпускницы туркменского государственного меди-

цинского института были призваны в армию и достойно исполнили свои обязанности. Среди туркменок особо выделялись капитан медицинской службы С. Дурсунова, Д. Исмаилова, М. Багшиева, А. Оразова, К. Кулиева» [Nurg'ulov, Mořew, 2017, с. 199].

В узбекском школьном учебнике говорится, что в «обороне Москвы отважно сражались и славные дочери узбекского народа. Снайпер Зебо Ганиева уничтожила 28 фашистов и была награждена орденом Красного Знамени». Кроме того, «беспримерный героизм и мужество на фронтах сынов и дочерей Узбекистана были высоко оценены правительствами СССР и многих европейских государств. 120000 воинов из Узбекистана были награждены различными советскими орденами и медалями. Звание Героя Советского Союза было присвоено 280 выходцам из Узбекистана, 75 из которых — узбеки. 52 воина стали полными кавалерами Ордена Славы» [Ражабов, Замонов, 2017, с. 97, 99].

Отметим, что в учебниках Армении, Киргизии и Украины информации о том, что женщины принимали участие в боях и сражениях в качестве бойцов или медицинских работников, нами не выявлено.

2. Распространенным в школьных учебниках истории стран СНГ стал сюжет об участии женщин в партизанском и подпольном движении.

Так, в армянском учебнике сообщается о партизане Геворке Андреевиче Варданяне и о его жене партизанке Гоар Леоновне Варданян [Мелконян и др., 2016, с. 109].

В белорусском учебнике рассказывается о подвиге Риммы Шершневой, упомянутой нами ранее, которая воевала в одной из партизанских бригад. Так же сообщается, что «осенью 1941 г. германские оккупанты публично казнили захваченных минских подпольщиков. На шею одной из подпольщиц повесили фанерную доску с надписью: "Мы партизаны, стрелявшие по германским войскам". Фотография этой казни патриотов, среди других подобных, была предъявлена в качестве доказательства при обвинении нацистских преступников на Международном трибунале в Нюрнберге в 1945–1946 гг. Данный снимок вошел в известный фильм режиссера Михала Ромма "Обыкновенный фашизм"» [Панов и др., 2019, с. 77, 82].

Авторы казахстанского учебника издательства «Атамура» отмечают, что «среди воинов, народных мстителей, самоотверженно сражались женщины Казахстана Нурганым Байсеитова, Тургаш Жумабаева, Жамал Акадилова» [Кабульдинов и др., 2019, с. 145]. Отметим, что информация о партизанках есть и в учебнике издательства «Мектеп» [Ускембаев и др., 2019, с. 206].

В российском учебнике содержится информация о том, что «осенью 1941 г. в лесах под Калинин (Тверью) героически погибла партизанка Лиза Чайкина. Здесь же повествуется о смерти в январе 1942 г. бесстрашной «партизанки Тани» (Зое Космодемьянской). Российским школьникам сообщается в учебнике по истории издательства «Просвещения» о том, что многие русские эмигранты влились в ряды движения Сопротивления. В тексте говорится о героической гибели русских подпольщиков во Франции, среди которых была В. А. Оболенская, мать Мария (Е. Ю. Кузьмина-Караваева), партизанки Т. А. Волконская, А. А. Скрябина и др. Здесь же ученикам рассказывается, что генеральный комиссар Белоруссии Вильгельм Кубе был взорван подпольщицей Еленой Мазаник [Горинов и др., 2019, с. 42, 50, 58].

В украинских учебниках представлена фотография с изображением партизанок, сражавшихся под командованием Сидора Ковпака [Бурнейко и др., 2018, с. 235; Власов, Кульчицкий, 2018, с. 276]. Говорится о том, что в «Киеве был создан Украинский национальный совет, организован Союз украинских писателей во главе с Еленой Телигой. Писатели, которые вошли в этот Союз, были в основном членами Организации Украинских Националистов (далее — ОУН). Уже в феврале 1942 г. их расстреляли нацисты в Бабьем Яру. Среди расстрелянных — Елена Телига» [Бурнейко и др., 2018, с. 248]. В учебниках других стран материала об участии женщин в партизанском и подпольном движении нами не выявлены.

Справедливо заметить, что в учебниках союзных государств повествуется и о женщинах-героях. Таких героических личностей очень много, но остановимся лишь на нескольких примерах. Так, мировую известность получила украинка Елена Ветер. Она была настоятельницей греко-католического монастыря ордена студитов во Львове, со-

трудничала с ОУН и, рискуя своей жизнью, спасала еврейских детей [Власов, Кульчицкий, 2018, с. 273]. Она стала одной из первых, кому присвоили почетное звание «Праведника народов мира».

Широко известным на всех фронтах стало имя полоцкой девушки — медсестры Зинаиды Тусноловой-Марченко. В белорусском учебнике отмечено, что «за восемь месяцев З. Туснолова-Марченко вынесла с поля боя 123 раненых. Чудом оставшись в живых после ранения и обморожения, она перенесла восемь операций, потеряла руки и ноги ... Ей было присвоено звание Героя Советского Союза. В знак признания исключительных профессиональных качеств, проявленных при оказании помощи раненым и больным, Международный комитет Красного Креста присудил ей высшую награду — медаль имени Флоренс Найтингейл» [Панов и др., 2019, с. 89]. В учебнике авторы помещают фотографию героини, ее переписку из госпиталя с любимым человеком, рассказ о ее героической борьбе за жизнь, которые не могут оставить равнодушными никого.

Героические поступки женщин были и в тылу. Например, сарматская колхозница Фотима Косимова во время эвакуации населения в Узбекистан взяла в свою семью 10 детей [Ражабов, Замонов, 2013, с. 94], о чем повествуется в узбекском учебнике истории.

3. Значительное внимание авторы школьных учебников стран СНГ уделяют вкладу женщин в развитие сельского хозяйства во время Великой Отечественной войны.

Так в учебнике истории Армении, ученикам сообщается о том, что во время войны сельское хозяйство оказалось в сложном положении. В сложившейся ситуации «большой вклад в расширении посевных площадей внесли женщины, подростки» [Мелконян и др., 2016, с. 109].

В учебнике истории Республики Казахстан издательства «Мектеп», прописан вклад женщин в развитие этой отрасли: женщины активно «садились на трактор» вместо мужчин, мобилизованных в действующую армию, а звеньевая сельхозартели имени III Интернационала Каскеленского района М. Мухамедиева, собрала высокий урожай сахарной свеклы. Здесь же упоминаются передовики сельскохозяйственной отрасли — М. Сатыбалдина, А. Дацкова, Н. Алпысба-

ева, которые получали высокие урожаи со своих полей [Кабульдинов и др., 2019, с. 158].

В учебнике Киргизии для 9 класса отмечено, что во время Великой Отечественной войны на поля вышли работать «женщины, подростки, старики, инвалиды труда и войны», «основные хозяйственные работы в колхозах и совхозах легли на плечи женщин». В 1944 г. доля женщин в колхозном производстве составляла 68,3%. Женщины осваивали нехарактерные ранее для них профессии — бригадир, заведующий животноводческой фермой, тракторист, комбайнер, бухгалтер, учетчик, ремонтник МТС [Иманкулов, 2014, с. 116]. В учебнике истории для 11 класса констатируется вклад в развитие сельского хозяйства военного времени Керимбуб Шопоковой [Осмонов, 2012, с. 145], которая выращивала технические культуры.

В российском учебнике издательства «Просвещение» повествуется о вкладе в развитие сельского хозяйства Прасковьи Ангелиной [Горинов и др., 2019, с. 76].

Таджикским ребятам в учебнике истории сообщают, что «во время войны инвестиции в сельское хозяйство упали почти в пять раз ... Нехватка техники, рабочей силы и удобрений снизила урожайность. Несмотря на все эти трудности, Таджикистану приходилось обеспечивать себя зерном и оказывать помощь фронту». В такой ситуации женщины начали осваивать мужские профессии — тракторист, водитель и др. [Хакимов, 2017, с. 262].

В учебнике истории Туркменистана присутствует лишь упоминание об участии женщин в сельскохозяйственном производстве [Nuryýew, Moşew, 2017, с. 200].

Авторы украинского учебника истории фиксируют, что «в сельском хозяйстве, где, кроме нехватки материальных и человеческих ресурсов, существовала проблема по очистке полей от взрывоопасных предметов». В такой ситуации основной рабочей силой стали женщины и подростки, труд которых носил изнурительный характер [Гісем, Мартинюк, 2018, с. 228]. В другом украинском учебнике отмечено, что «женщины и девушки становились трактористками и комбайнерами». Здесь же авторы подчеркивают, что «в первое военное лето крестьянам удалось сделать то, что в мирное время

казалось невозможным. Ведь, несмотря на нехватку рабочих рук, темпы уборки хлеба в тыловых районах в 2–3 раза превышали довоенные». Однако несмотря на это, сами крестьяне голодали, так как осуществляли государственные поставки и платили налог зерном [Власов, Кульчицкий, 2018, с. 260].

4. *Не остался без внимания в школьных учебниках по истории стран СНГ героический труд женщин на промышленных предприятиях.*

Так, в учебнике Республики Казахстан издательства «Атамұра» написано, что «удельный вес женщин в промышленности составлял более 50%, а в легкой и пищевой промышленности — 80–90%». Здесь же школьникам сообщают о том, что на промышленных предприятиях была усилена трудовая дисциплина, увеличивалась продолжительность трудового дня, ограничена текучесть кадров. Кроме того, «вводились обязательные сверхурочные работы — до 11 часов при 6-дневной рабочей неделе, отпуска отменялись. Нарушение дисциплины, уход с предприятия, карались тюремным заключением на срок от 5 до 8 лет. Управление экономикой было военизировано, вводился институт уполномоченных, а также распределение продуктов в виде карточной системы» [Кабульдинов и др., 2019, с. 157, 158].

В учебнике по истории Киргизской Республики отмечено, что во время Великой Отечественной войны в производство были привлечены женщины: «Доля женщин в промышленности составляла 55,7%, в легкой промышленности — 70–90%» [Иманкулов, 2014, с. 115]. Авторы отмечают, что в этот период на трудовом фронте преобладали женщины и подростки. В учебнике по истории России, зафиксировано, что «инициаторами важных починов в промышленности в годы войны выступали русская Е. Г. Барышникова и грузин Н. В. Геладзе, татарин Г. Б. Максудов и украинка Е. М. Чухнюк» [Горинов, 2019, с. 76]. В туркменском учебнике истории присутствует лишь упоминание об участии женщин в развитии промышленности во время Великой Отечественной войны [Nuryýew, Moşew, 2017, с. 200].

В учебниках по истории Украины отражена информация о том, что с началом Великой Отечественной войны промышленные пред-

приятия перестраивали на выпуск военной техники и оружия. В связи с тем, что мужчины массово отправлялись на фронт, на «производстве работали пенсионеры, женщины, а иногда и дети» [Бурнейко и др., 2018, с. 223]. В украинских учебниках можно встретить информацию и о том, что благодаря усилиям женщин и подростков, «до середины 1944 г. в Украине возобновили свою работу 2376 предприятий, было отстроено часть шахт и до конца года добыто более 17 млн тонн угля» [Гісем, Мартинюк, 2018, с. 228].

5. *На страницах школьных учебников истории стран СНГ отражено участие женщин в творческих группах во время Великой Отечественной войны, выступавших на фронтах перед солдатами, а также приведена информация о женщинах, занимавшихся искусством.*

В казахстанском школьном учебнике отмечено, что на фронт отправлялись бригады мастеров искусства и приведена информация о том, что существовало 11 таких бригад, которые за время войны дали 870 концертов. Особо отмечена в учебнике артистка СССР Халык Кахарманы Роза Багланова, которая «в годы войны в составе концертной бригады выступала перед бойцами на разных фронтах» [Кабульдинов и др., 2019, с. 144, 163].

Казахстанским школьникам сообщается, что во время войны в стране продолжало развиваться искусство, театр и кино. В Казахстан были эвакуированы художественные коллективы из Москвы, Ленинграда и других городов. В связи с этим, на сценах республики выступали такие известные деятели искусства, как В. П. Марецкая, Г. С. Уланова [Ускембаев и др., 2019, с. 222].

Авторы российского учебника истории сообщают школьникам, что во время войны популярными были актрисы М. А. Ладынина, сыгравшая в музыкальной комедии «Свинарка и пастух», и В. П. Марецкая, которой досталась главная роль в художественном фильме «Она защищает Родину» (1943 г.). Здесь же сообщается, что кумирами советских граждан в этот временной период стали певицы А. В. Нежданова, Н. А. Обухова, М. П. Максакова. В театре выступали В. Е. Пашенная, В. П. Марецкая, Е. Н. Гоголева, А. К. Тарасова. Кроме того, «на всю жизнь запомнились фронтовикам песни в испол-

нении Л. А. Руслановой». Школьников информируют о деятельности скульптора В. И. Мухиной и упоминают о художнице Т. Н. Яблонской [Горинов, 2019, с. 57–61].

Узбекский учебник по истории содержит информацию о том, что «в годы войны мастера искусств Узбекистана, образовав 30 концертных бригад, 35000 раз выступили с концертами перед бойцами на всех фронтах, дали 26000 концертов в госпиталях. В составе фронтовых концертных бригад были такие знаменитые артисты, как Тамара Ханум, Халима Носирова, Сора Эшонтуроева, Мукаррама Тургунбоева» и другие исполнители. Авторы учебника отмечают, что во время войны в Узбекистан была эвакуирована Анна Ахматова [Ражабов, Замонов, 2017, с. 102–103].

В украинском учебнике истории говорится, что «незаменимыми спутниками в боях и походах фронтовиков были ансамбли украинской песни и танца. Один из них — под руководством Л. Чернышевой — действовал на семи фронтах, дал около двух тысяч концертов для многих тысяч воинов» [Власов, Кульчицкий, 2018, с. 302].

6. Еще один важный сюжет, отражающий историю женщин в Великой Отечественной войне, который встречается в союзных школьных учебниках по истории — участие женщин в сборе денежных средств, одежды и иных необходимых для нужд ресурсов.

Заметим, что в учебниках практически всех стран отмечаются подобные сборы на нужды фронта. Однако мы выделим лишь те примеры, в которых подчеркивается активность именно женской части населения.

Так, в киргизском учебнике по истории отмечено, что на постройку танков «мать 20 детей 75-летняя Б. Бегалиева внесла 55 тыс. рублей, мать 14 детей Ж. Жусубалиева — 30 тыс., мать 7 детей С. Ибраимова — 105 тыс. руб.» [Ражабов, Замонов, 2017, с. 148]. Таджикские женщины изготавливали для фронта перчатки, носки и теплую одежду [Хакимов, 2017, с. 263], туркменские — внесли в Фонд обороны 7392 кг украшений из серебра и золота, что составляло семьдесят пять процентов от всех украшений, собранных по всему Союзу [Nuryýew, Moşew, 2017, с. 201].

Особо следует проанализировать визуальный ряд, иллюстрирующий параграфы о войне, содержащий изображение женщин. На наш взгляд, эта тема заслуживает отдельного исследования, в связи с чем отразим лишь основные моменты. В учебниках стран СНГ по истории, отражающие события Великой Отечественной войны, содержатся следующие изображения:

- 1) фотографии женщин на фронте;
- 2) фотографии партизанских отрядов, в которые входили женщины;
- 3) женщины — труженицы тыла (на производстве, в поле, на строительстве оборонительных сооружений);
- 4) трагическая жизнь женщин на оккупированной фашистами территории и женщин, угнанных в Германию;
- 5) портреты женщин-героев, сыгравших значимую роль в Великой Отечественной войне;
- 6) творческие коллективы, женщины-артистки;
- 7) фотографии, фиксирующие какое-либо важное историческое событие, на котором присутствовали женщины;
- 8) памятники, посвященные событиям Великой Отечественной войны, содержащие женские образы;
- 9) афиши военных кинофильмов, на которых изображены главные героини — женщины;
- 10) плакаты, содержащие женские образы.

В методическом аппарате учебников истории стран СНГ вопросы и задания в теме «Великая Отечественная война», связанные с деятельностью женщин и их ролью, практически не отражены. Нами было выявлено всего несколько. В связи с этим, сравнить особенности организации историко-познавательной деятельности школьников по изучению участия женщин в событиях Великой Отечественной войны в разных странах СНГ, нам не представляется возможным.

Итак, проанализировав учебники по истории стран СНГ, можно констатировать, что сюжеты, посвященные женщинам в Великой Отечественной войне, практически одинаковы во всех учебниках, но акценты расставляются в каждой республике по-разному. Отмечая участие женщин во фронтовых событиях, авторы учебников подчеркива-

ют принадлежность женщин к своей республике, стараясь оценить их значимый вклад в Победу (сообщается, откуда она родом).

Сюжеты, отражающие деятельность женщин в тылу, практически идентичны: женщины занимались тяжелым сельскохозяйственным трудом, трудились в разных отраслях промышленности; принимали в свои семьи эвакуированные семьи и детей-сирот. Визуальный ряд текстов учебников истории стран СНГ имеет много общего: женщина-труженица наравне с мужчинами взяла оружие, чтобы защищать Родину. Вклад женщин каждой республики в Победу над гитлеровской Германией — это сюжет истории единого советского народа.

3.6 Постсоветские учебники по истории России XX века как отражение политики исторической памяти

Учебники истории являются незаменимым источником для изучения политики исторической памяти в тот или иной исторический период. Любой учебник истории формируется в определенной исторической среде и сам оказывает влияние на массовое историческое сознание. Таким образом, мы можем выделить три стороны, которые участвуют в этом процессе: автор учебника, заказчик и читатель.

Если в советское время заказчиком выступало государство с его официальной идеологией, она находила непосредственное отражение на страницах учебника истории. В условиях резко ограниченного доступа к альтернативной информации учебник истории служил не только проводником политики исторической памяти, но и непосредственно формировал массовое историческое сознание. А поскольку в остальных сферах политики исторической памяти: монументальном искусстве, живописи, топонимике, памятниках и памятных датах проводилась та же государственная идеология, что и в учебниках, диссонанса в массовом сознании как правило не возникало.

Однако в период Перестройки ситуация резко изменилась. К числу агентов политики исторической памяти добавились общественно-политические группы, региональные власти, православная церковь и т. д. В рамках поисков «белых пятен» истории (преимуще-

ственно советской) произошло переформатирование фундаментального мифа, который лежал в основе политики исторической памяти в советское время. «Прцветающий советский народ» был заменен на «страдающий советский народ», причем источником его страданий объявлялся И. В. Сталин и его политика, которая трактовалась как «извращение ленинских истоков социализма». Были широко распространены утопические представления о том, что достаточно вернуться «к чистым истокам ленинизма», как начнется развитие и процветание страны. В экономике господствовало представление о том, что необходимо развивать частную инициативу как основу экономического процветания общества. Все это нашло отражение в учебниках по истории СССР, написанных в эти годы.

Возьмем для анализа два учебника, написанных в эти годы [История СССР, 1989; История СССР: учебник, 1989].

Хотя традиционный «классовый» подход по-прежнему лежит в качестве объяснительной схемы в этих учебниках, отдельные темы в учебнике получают новую трактовку по сравнению с советскими учебниками брежневского периода.

Центральной фигурой истории России является В. И. Ленин. Вся история начала XX в. до 1917 г., включая науку и искусство, рассматривается через призму его деятельности и оценок. Вполне естественно, что В. И. Ленин становится центральной фигурой истории России, начиная с 1917 г. Когда авторы рассказывают об «Апрельских тезисах», то Ленина на двух страницах текста упоминают 14 раз, в сюжете о VII Апрельской конференции РСДРП на одной странице — 8 раз.

Если в позднесоветских учебниках Сталин иногда упоминался в связи с деятельностью Ленина, то в данном учебнике его полностью «вычеркивают» из истории России 1900–1922 гг. Не упоминается он даже в числе тех, кто был избран и кооптирован в Центральный комитет на Пражской конференции. Зато в сюжете о последних письмах Ленина авторы показывают Сталина «настоящим тираном»: «Те, кто избирал Сталина генсеком в 1922 г., а потом не прислушался к совету Ленина, не знали, что подавляющее большинство их будет уничтожено этим человеком, который зальет страну кровью и подме-

нит казармой светлый идеал социализма. Если бы они могли сегоднешними нашими глазами прочитать завещание Ленина, они поступили бы иначе. Но в прошлом ничего изменить нельзя» [История СССР: учебник, 1989, с. 275].

Если обратиться к сюжетам экономической истории, то, например в критике «военного коммунизма» по существу звучит критика «брежневского застоя». Прочитаем характеристику продразверстки в данном учебнике:

Это [привычное управление военных лет] предопределило бюрократический подход к созданию механизма регулирования сельского хозяйства. Имелось в виду «разверстывать» по районам составленный в центре государственный план сева и доводить его до крестьян в качестве «государственной повинности». Специально создаваемые территориальные посевные комитеты должны были заставлять крестьян сеять в соответствии с «обязательными правилами», издаваемыми в губерниях под надзором Наркомата земледелия. При этом запасы семян у крестьян объявлялись «неприкосновенным семенным фондом», которым владелец самостоятельно распоряжаться не мог. По сути, это была попытка почти полного огосударствления крестьянских хозяйств. Этой «военно-коммунистической» утопии в определенной мере противоречил довольно робкий пункт о материальном стимулировании. Имелось в виду премировать наиболее старательных крестьян, например, предметами личного потребления, домашнего обихода [История СССР: учебник, 1989, с. 246].

Соответственно, нэп в данном учебнике — это преодоление военно-коммунистического «застоя». Не удивляет, что авторы, описав реалии ленинского плана перехода к нэпу, идеализируют его в духе перестроечной утопии о возможности «совершенствования социализма». «Переходя к нэпу, страна стала выходить из экономического кризиса. Постепенно ликвидировался дефицит, "подпольная торговля", "теневая экономика" и т. п.», — подчеркивают авторы [История СССР: учебник, 1989, с. 254]. Читатель того времени явственно прочитывал в этой фразе «язвы» брежневской экономики, которые должен был «вылечить» новый нэп под названием Перестройка.

* * *

Постсоветский период в истории России можно назвать «учебниковой революцией». Учебники истории стали издавать различные издательства, а не только одно государственное, в том числе и частные, а авторами и авторскими коллективами стали не специально назначенные для этого ведущие ученые, как было в советское время, а любые авторские коллективы, готовые заявить о себе, в том числе преподаватели самых разных вузов (от классических университетов до технических и медицинских), школьные учителя, православные гимназии и семинарии; стали переводиться на русский язык учебники, написанные как эмигрантами из России, так и зарубежными авторами. Однако несмотря на разнообразие учебников и авторских подходов, можно выделить общие черты, присущие учебникам каждого исторического периода (кроме, разумеется, переводных, написанных в другую эпоху и отражающих реалии эпохи написания).

В 1990-е гг. в качестве объясняющего концепта советского периода российской истории была заимствована концепция «тоталитаризма», разработанная Ханной Арендт еще в 1950-е гг., но практически не известная в нашей стране до начала 1990-х гг. Научные дискуссии в рамках этой концепции велись в рамках сравнения двух режимов — сталинского и фашистского, причем исследователи отмечали как сходства этих режимов, так и очевидные отличия. Оказавшись в условиях «методологического вакуума» после того, как «марксистско-ленинское учение» перестало быть «единственно научной» методологией, многие российские историки стали обращаться к первой попавшейся западной концепции и рассматривать ее как очередное «откровение». Так произошло и с концепцией тоталитаризма. Первоначально действовали еще перестроечные тенденции противопоставления «плохого» сталинизма и «хорошего» социализма. Так, в учебнике для 10 класса, написанном в 1992 г. [Жарова, Мишина, 1992], мы видим переходный вариант, когда концепция тоталитаризма применяется не ко всему советскому строю, а только к сталинскому периоду 1930-х гг. Соответствующая глава так и назы-

вается «Тоталитаризм. Культ личности». Но даже и в этой главе наряду с перечислением репрессий и прочих отрицательных черт сталинской эпохи подчеркивается и другое — «порыв энтузиазма на строительстве Магнитки, Комсомольска-на-Амуре, Турксиба, Днепрогэса», «искренняя восторженность новой жизнью, породившей иллюзорное чувство хозяина страны», которые переплетались со «слепым поклонением мнимым идеалам». Приводится в положительном контексте и пример Стаханова и стахановское движение и т. п. Общий вывод авторов по данному сюжету следующий: «Героическая и трагическая, полная противоречий жизнь 30-х гг. соединила в себе: массовый энтузиазм и отсутствие профессионализма и квалификации; революционную романтику масс и низкий уровень знаний и общей культуры; веру в "светлое будущее" и преклонение перед вождем; трудовой подвиг стахановцев и политические процессы над "вредителями"; прославление героев и массовые репрессии» [Жарова, Мишина, 1992, с. 302, 303, 306].

Однако именно в начале 1990-е гг. происходит очередная трансформация фундаментального мифа, который лежал в основе политики исторической памяти. Теперь «источником страданий советского народа» объявляется не только И. В. Сталин и его «незаконные репрессии», а советский строй в целом. А в концепт «тоталитаризма» было вложено содержание, которое соответствовало идеологическим тенденциям 1990-х гг.

Ярчайшим примером отражения новых трендов в учебной литературе стало учебное пособие, написанное двумя профессорами Новосибирского университета, в котором они, поставив знак равенства между нацизмом и коммунизмом, переписали всю советскую историю. Более того, в их учебнике советский период выглядит настолько «зловещим» и «кровавым», что фашистский режим в Германии выглядит просто слабым подобием «тоталитарного режима в Советском Союзе». Приведу лишь один пример того, как в этом учебнике переформатируется исторический материал. Кратко описав блокаду Ленинграда, авторы обвинили в гибели ленинградцев и потерях Красной Армии... И. В. Сталина и «советское командование»: «Положение ленинградцев, оказавшихся из-за ошибок советского

командования в кольце немецко-фашистских войск, было катастрофичным. Около миллиона мужчин, женщин и детей в блокадном Ленинграде погибли от голода и холода» [История России, 1996].

* * *

С начала 2000-х гг. происходят очередные изменения в политике исторической памяти. В действие вступает новый фактор — нарастающая ностальгия по советским временам, что получило наглядное подтверждение в дискуссиях по поводу установки памятников И. В. Сталину в разных городах нашей страны [Кокоулин, 2018; Кокоулин, 2019].

Это нашло отражение и в учебной литературе. Огульная критика советского периода нашей истории была снята с повестки дня. Однако сохранился плюрализм подходов к ее освещению. Можно было встретить следующие варианты.

Возврат к советскому нарративу периода Перестройки, правда без восхваления Ленина (но и без его очернения) воплощен на страницах учебника, выпущенного в 2006 г. [Данилов и др., 2006]. Достаточно посмотреть на названия разделов и параграфов, чтобы увидеть резкий разрыв с учебной литературой 1990-х гг. Так, авторы вновь пишут об «Октябрьской революции», «Формировании российской государственности», «Социалистической индустриализации» и т. п. Авторы вполне нейтрально отзываюся, например, об «Апрельских тезисах» Ленина, воспроизводя ленинский текст. Характерно и то, что слово «тоталитаризм» в учебнике не упоминается ни разу.

Авторы другого учебника, выпущенного в эти же годы, во введении прямо объявили, что «учебные пособия предназначены для того, чтобы способствовать ... формированию у студентов не только необходимых знаний, но и лучших гражданских и патриотических чувств» [Барсенков, Вдовин, 2003]. Развивая исторический нарратив периода Перестройки (надо признать, на очень приличном научном уровне), авторы тем не менее не оказались свободными от новых веяний в идеологии. Возрастание роли РПЦ как одного из агентов политики исторической памяти нашло свое отражение на страницах

этого учебника. Так, освещая период Великой Отечественной войны, авторы порой несколько страниц посвящают «патриотической» деятельности церкви в годы войны, и даже сталинское обращение к народу в первые дни войны трактуют как воспроизведение обращения митрополита Сергия «Послание пастырям и пасомым». В итоге такая важная фигура советского учебникового дискурса, как комиссар и политрук, исчезает, а ее место заменяет православный священник. Характерно, что представителям других религий авторы отказывают в «патриотических чувствах», а некоторые пассажи и вовсе можно понять, что, например, мусульмане вообще поддерживали Гитлера.

Сталин как выдающийся организатор показан на страницах учебника, выпущенного в 2005 г. [Орлов и др., 2005, с. 467]. Такая неожиданная «ресталинизация», а точнее отказ от однозначной трактовки Сталина как «кровавого диктатора», была связана и с усиливающимися авторитарными тенденциями в нашем обществе.

В учебниках продолжается и «реабилитация» В. И. Ленина. Тенденция к восстановлению отдельных черт, присущих Ленину в советских учебниках, присутствует на страницах учебника, выпущенного в 2011 г. Ленин вновь объявляется «ведущим теоретиком российской социал-демократии», он разработал «идею партии нового типа» — «централизованной организации профессиональных революционеров, способной возглавить широкие пролетарские массы и стать инструментом захвата власти» [Загладин, Симония, 2011, с. 36].

Характерно, что отход от прежних позиций демонстрируют и некоторые авторы учебников середины 1990-х гг. Так, один из авторов учебника, выпущенного в НГУ в 1996 г., в 2008 г. выпустил новый учебник «Путь России. История Отечества с древности до наших дней» [Кузнецов, 2008]. Хотя в новом учебнике и присутствуют негативные характеристики Октябрьской революции (она теперь называется «Октябрьский переворот» вместо «Большевистского переворота» в предыдущем учебнике этого автора) и деятельности И. В. Сталина, однако концепт «тоталитаризм» в качестве объяснительной конструкции был снят, а само это слово употреблено лишь однажды в дискуссионном контексте о сущности сталинского режима: «В то время, как коммунисты считают, что это был социализм,

их противники говорят о тоталитаризме» [Кузнецов, 2008, с. 215]. Вместе с тем свою позицию автор формулирует весьма расплывчато.

Эти же тенденции проявляются и в учебниках, выпущенных в 2010-е гг., что позволяет сделать вывод о том, что основные дискурсы политики исторической памяти принципиальных изменений не претерпевают. Лишь отдельные темы и отдельные «герои» корректируются с учетом неизбежных изменений, происходящих в нашем обществе.

Безусловно, учебники являются отражением политики исторической памяти и массового исторического сознания, но они одновременно сами формируют массовое сознание. Основной причиной можно считать то, что они адресованы прежде всего учащимся. Становление современного человека происходит в средней школе. Но именно школьная программа предлагает учащимся познакомиться с основами всех наук, причем не в научной форме, а в виде мифов. Причин несколько. И главная состоит в том, что объем школьной программы и школьного учебника позволяет изложить сведения в очень краткой форме. Если же начать школьникам излагать какую-либо тему с позиций научного знания (с описанием источников, методов, дискуссий и проблем), то на другие темы просто не останется времени и места. Мифологичность в данном случае заключена не в содержании информации, а в способах ее изложения и восприятия: учащийся получает знания не из изучения источников с их противоречиями и сомнениями, а из книг в готовом виде. Правда, здесь присутствует посредник в лице учителя, но он также ограничен временем и если излагает что-то не так, как об этом написано в учебнике, то он выступает в той же роли авторитета, а сообщаемые им сведения учащийся опять же вынужден принимать на веру. Переходя в вуз, учащийся, если только он не занимается историей в качестве основной профессии, вновь воспринимает исторические знания из учебников или лекций преподавателя, который также, как и учебник является авторитетом для учащегося и также ограничен во времени, чтобы изложить ту или иную тему с научных позиций¹.

¹ См., например: [Балабушевич, Кокоулин, 2016; Мосионжник, 2012, с. 338–341].

Таким образом, для современного исследователя учебники истории представляют из себя неоценимый источник по изучению исторической памяти и того образа прошлого, которое формируется в историческом контексте времени написания учебника.

3.7 Учебник истории Беларуси как социокультурный феномен: возможности междисциплинарного синтеза

Педагогика XXI века, претендуя быть полидисциплинарной по своей сути, актуализирует целесообразность реализации межпредметных связей в содержании учебника истории, служащего своеобразным «зеркалом» школьного исторического образования. Оно по своим формальным признакам является прежде всего институциональной системой, ориентированной на реализацию государственной исторической политики в условиях политизации истории. Белорусская академическая историческая наука считает, что по своей сути историческая политика — это способ создания того необходимого образа прошлого, который должен способствовать консолидации общества [Коваленя и др., 2019, с. 4].

Вместе с тем школьный учебник истории является социокультурным феноменом и как таковой ориентирован на трансляцию социального опыта современной белорусской нации, оформленного как содержание школьного исторического образования в соответствии с его культурологической концепцией, а также на формирование таких качеств личности обучающихся, как историческая память и национально-культурная идентичность. Указанные концепты определены в утвержденной Министерством образования Республики Беларусь в 2009 г. Концепции учебного предмета «Всемирная история. История Беларуси», разработанной с участием автора этого текста.

Историческая память в указанной Концепции трактуется как все виды информации о событиях прошлого, их времени и месте, участниках исторических событий, а также способность дорожить историческими традициями своего народа [Концепция учебного предмета, 2009, с. 4]. То есть педагогический концепт исторической

памяти в аспекте междисциплинарности имеет такие компоненты как дидактический (с учетом превращения учебной информации в собственно знания в процессе обучения) и психологический (способности как свойства личности или индивидуальные возможности человека, являющиеся условиями успешного осуществления какой-либо деятельности). Для сравнения собственно педагогического аспекта исторической памяти с социологическим в рамках междисциплинарности представляется интересным его определение белорусскими социологами. Они трактуют историческую память как совокупность представлений индивидов о прошлом своего народа и страны, опосредованных их ценностями и жизненным опытом, как изменчивое знание истории, изменяющееся от поколения к поколению и необходимое для сохранения преемственности между историческим прошлым и настоящим [Денисова, Бровчук, 2018, с. 21]. В данном случае в полисодержательном определении исторической памяти актуализированы такие ее составляющие, как психологическая (представление как воспроизведенный образ предмета или явления, которые человек непосредственно не воспринимает и который основывается на его прошлом опыте) и философская (ценность как одна из основных понятийных универсалий, обозначающая положительную или отрицательную значимость какого-либо объекта или явления действительности с ее нормативно-оценочным аспектом). Также собственно педагогический концепт исторической памяти может быть дополнен пониманием образования как развития жизненного опыта обучающихся и субъективацией этого опыта в процессе обучения.

Использование концепта исторической памяти актуализировано принятием в 2019 г. «Концепции информационной безопасности Республики Беларусь». Пункт 49 этой «Концепции» требует дальнейшей последовательной реализации государственной исторической политики, направленной на закрепление в Беларуси белорусской национальной концепции исторического прошлого страны и белорусской модели памяти [Концепция информационной безопасности, 2019, с. III]. Особую роль в формировании исторической памяти имеет концепт белорусской национальной государственности, который является интеллектуальным продуктом белорусской академи-

ческой науки. Этот концепт в принципиально новой его трактовке характеризуется как внутренняя потенциальная способность этнонационального сообщества и его элиты, обеспечивающая право и возможность длительного самостоятельного исторического существования и развития [Коваленя, Данилович, 2019, с. 5]. В содержании данного концепта интегрированы политологические (право), социологические (этнонациональное сообщество и его элита), психологические (внутренняя потенциальная способность) компоненты. В содержании грифованного Министерством образования Республики Беларусь учебного пособия по истории Беларуси 1917 г. — начала XXI в. для 9-го класса 2018 г. издания, созданном с участием автора этого текста, концепт белорусской национальной государственности трактуется как особый признак в историческом развитии белорусской нации, связанный с созданием собственного государства [Панов, Сидорцов, Фомин, 2019, с. 18].

Национальная идентичность в «Концепции учебного предмета» представляется как междисциплинарный социально-педагогический концепт, представляющий собой эмоционально-психологическую, политико-идеологическую и культуросообразную позицию личности, которая проявляется в восприятии себя в окружающем мире и выявляется в принятии решений во всех сферах деятельности [Концепция учебного предмета, 2009, с. 4]. Предполагая, что концепт национальной идентичности как личностной характеристики включает в себя национальное самосознание, будем понимать под ним осознание обучающимися своей принадлежности к современной белорусской гражданской (политической) нации, определяемой как суверенное сообщество всех граждан Республики Беларусь. Инновационной является мысль члена-корреспондента Российской академии образования, доктора педагогических наук, профессора А. В. Хуторского о том, что основой образования являются прежде всего те глубинные национальные идеи отечественной истории и культуры, которые играют объединяющую, вдохновляющую и воспитывающую роль в обществе, и именно они служат основанием для конструирования отечественной педагогики и дидактики [Хуторской, 2017, с. 117]. Так, например, в допущенном Министерством образования

Республики Беларусь учебном пособии по истории Беларуси конца XVIII — начала XX в. для 8-го класса 2018 г. издания, созданном с участием автора данного текста, представлен концепт белорусской национальной идеи [Панов, Морозова, Сосно, 2018, с. 84, 105]. Она определяется как система взглядов, посредством которых белорусский народ осознает себя как нацию и обосновывает смысл своего исторического существования. Интересна представленная в данном учебном пособии интерпретация того факта, что основоположниками белорусской национальной идеи стали белорусские студенты-народники, обучавшиеся в Санкт-Петербургском университете, впервые в 1884 г. определившие в теоретическом плане государственность Беларуси как ее автономию в составе демократической и федеративной России.

Разработка новой концепции белорусской нации и ее государственности стала началом создания современного поколения учебной литературы по истории Беларуси, для которого характерно создание собственно белорусского (белорусскоцентричного) образа истории. Данное поколение учебных пособий, на которые ссылается их автор в данном тексте, является не просто «очередным переписыванием истории», а ее своеобразным новым осмыслением и интерпретацией, которые можно определить как «новое прочтение». В этом прочтении актуализирован национально-государственный, а не этнонациональный, как это было ранее, компонент в содержании истории Беларуси как учебного предмета. Инструментарием «нового прочтения» является междисциплинарный синтез философии (система традиционных и инновационных ценностей, в т. ч. ценность государственного суверенитета Республики Беларусь), политологии (концепт белорусской национальной государственности), социологии (концепт белорусской гражданской нации и национальной идеи), культурологии (культурно-историческая среда, в которую интегрируется обучающийся, как средство развития его личности), психологии (формирование представлений в процессе актуализации эмоционально-чувственного компонента личности обучающихся), педагогики (содержание исторического образования как транслируемый социальный опыт современной белорусской нации), дидактики исто-

рии (совокупность методических приемов и средств образного обучения, актуализирующих визуализацию как средство представления и усвоения учебного материала для поколения Z).

Учебник истории как социокультурный феномен реализует следующие функции:

- консолидационная (политологическая), предназначенная для преодоления конфронтационности исторической памяти в условиях политизации истории, когда особо значимые события используются на государственном уровне как «исторические аргументы» для достижения актуальных политических целей, и служащая консолидации общества;

- развивающая (психологическая), которая предусматривает развитие интеллектуальной сферы личности (мышление, память, внимание, воображение, интуиция) с формированием наглядно-образного и вербально-логического типов мышления, необходимых для преобразующего и творческого уровней познавательной деятельности в условиях социальных трансформаций;

- историко-познавательная (педагогическая), связанная с овладением обучающимися определенными в образовательном стандарте и учебных программах основами научных знаний о важнейших тенденциях и закономерностях исторического развития общества во всем его многообразии и противоречивости, а также с решением проблемы перевода научных академических формализованных знаний и информации в учебные, лично-ориентированные и эмоционально окрашенные для обучающихся знания в соответствии с принципами научности и доступности;

- обучающая (дидактическая), ориентированная на овладение учащимися цифрового поколения общеучебными и специальными историческими способами деятельности, составляющими в своей совокупности метапредметные и предметные компетенции в соответствии с алгоритмом представления и усвоения учебного содержания «образ — слово — действие»;

- культуросообразная (культурологическая), предполагающая использование культурно-исторической среды Беларуси на макроуровне (уровне идей) и микроуровне (уровне конкретных достиже-

ний в области духовной и материальной культуры) для интеграции личности обучающихся в мир культуры;

- ценностно-мировоззренческая (социологическая), способствующая субъективации личностного жизненного опыта обучающихся и социализации их личности, ответственной за свои действия перед обществом и государством с учетом использования системы традиционных и инновационных ценностных ориентаций.

Аксиологический компонент учебника истории Беларуси предусматривает сохранение у обучающихся системы традиционных духовно-нравственных ценностей современного белорусского общества (семья, здоровье, дружба, образование, любовь, порядочность, интересная работа, вера в Бога, материальный достаток, по данным мониторинга Национального института образования Министерства образования Республики Беларусь) на основе использования и трансформации их личностью в пространстве собственной жизнедеятельности в органическом единстве с формированием национально-государственных ценностей, в частности, ценности государственного суверенитета Республики Беларусь на основе осознания личностью своей внутренней позиции как гражданина [Жоголь-Лабзеева, 2016, с. 13].

Автор данного текста, используя междисциплинарные по своей сути концепты исторической памяти, национально-культурной идентичности, белорусской национальной государственности, общенациональной идеи, традиционных ценностей, отдает себе отчет в их высокой степени гипотетичности и субъективизма (интерпретационности в научной реконструкции и дидактическом конструировании). Вместе с тем, авторская педагогическая концепция, связанная с позиционированием учебника отечественной (национальной) истории, в данном случае истории Беларуси, как социокультурного феномена опирается на данные концепты как методологические основания для структурирования содержания школьного исторического образования Республики Беларусь в процессе эволюции его национально-государственного и социально-аксиологического компонентов. Принципиальным с точки зрения автора является использование не конфронтационной (разделяющей), а примиряющей (но не примирительной) функции исторической памяти. При этом в практико-ориен-

тированном аспекте видится оптимальным превращение институционального концепта коллективной исторической памяти в лично-востребованное и эмоционально-окрашенное знание для всех участников образовательного процесса.

Учитывая, что движущей силой в педагогической деятельности являются идеи (выраженный в них систематизированный и обобщенный педагогический опыт), автор данного текста рассматривает указанные в тексте концепты как инновационные в своем междисциплинарном аспекте, содержащие в себе созидательный смысл и ориентированные на оптимизацию существующей системы подготовки школьной учебной литературы по истории Беларуси. В содержании институционализированного учебника представляется материал, имеющий целью реализацию консервативной функции исторического образования, связанную с сохранением и трансляцией традиционной системы ценностей. Учебник истории как социокультурный феномен ориентирован на осуществление трансформационной функции образования, в которой указанные выше концепты преобразуются из внешне заданных социально-педагогических категорий в личные характеристики обучающихся с учетом, например, принятия обучающимися государственного суверенитета Республики Беларусь как личной ценности. При этом сами ценности могут служить опосредованным критериями отбора содержания из науки и социальной среды в учебный предмет.

Таким образом, учебник истории Беларуси как социокультурный феномен представляет собой неординарное явление, парадоксальность которого заключается в дихотомическом сочетании государственно-ведомственной функциональности в условиях политизации истории и междисциплинарности в своем содержании, контекстуально оформленной через реализацию концептов исторической памяти, национально-культурной идентичности, белорусской национальной государственности, общенациональной идеи, традиционных ценностей, относящихся к различным отраслям научного знания: философии, истории, социологии, политологии, культурологии, психологии и педагогике, дидактике истории (методике обучения).

3.8 Преподавание истории как части религиозно-идеологической концепции: пример Израиля

Закон о государственном статусе, принятый Израильским парламентом два года назад, определяет статус Израиля как государства еврейского и демократического. Дуальность и противоречивость данного определения вместе с традиционной политизацией структур, ответственных за школьное и высшее образование, делают процесс написания и одобрения учебников истории для школ и вузов крайне трудной и практически неразрешимой задачей в рамках единого национального консенсуса.

Основы академической исторической науки в Израиле были заложены Бен Ционом Динором (Динабургом)¹. Именно им был введен основополагающий принцип сочетания исторических текстов и их толкования в рамках определенной идеологической концепции. Для него процесс создания еврейской истории был не только областью научного интереса, а своего рода подвижничество, где политические взгляды и академическая карьера были неразделимы. По его глубокому внутреннему убеждению, изучение прошлого должно идти через призму настоящего, использовать прошлое для создания настоящего, подчеркнуть или по-новому разъяснить то, что имеет важное значение и вместе с тем опускать то, что перестало иметь значение для современности. Принцип исторической объективности заменялся революционной интерпретацией текста, где еврейская история трактовалась как история, которая объединяет в единое целое все эпохи и все страны, где жил еврейский народ. Таким образом созда-

¹ Бен Цион Динор (1884–1973) — историк, писавший с позиций идеологии сионизма, создатель национального мифа и национальной истории. Родился в Украине, получил традиционное религиозное образование, а затем и светское образование в университете Берна и в институте иудаики Берлинского университета, приехал в Палестину в 1921 г. и с тех пор занимался созданием истории Израиля и еврейского народа. Профессор истории Еврейского университета в Иерусалиме, член союза писателей и профсоюза учителей, член израильского парламента и министр спорта и образования в 1951–1955 гг.

валась перевернутая картина восприятия истории через призму истории национальной, что вовсе не являлось исключительной чертой еврейской истории, а именно желанием молодого еврейского государства создать свою историю, имеющую традицию, уходящую вглубь веков. Эта тенденция была четко выражена и в «Декларации Независимости Израиля»: «В Эрец Исраэль возник еврейский народ. Здесь сложился его духовный, религиозный и политический облик. Здесь он жил в своем суверенном государстве, здесь создавал ценности национальной и общечеловеческой культуры и дал миру в наследие нетленную Книгу книг. Насильно изгнанный со своей Родины, народ остался верен ей во всех странах рассеяния, не переставал надеяться и уповать на возвращение на родную землю и возрождение в ней своей политической независимости» [Декларация независимости Израиля, 1948].

По мнению Динора нарратив еврейской истории должен основываться на трех составных частях: 1) генетическая память и общность исторической судьбы; 2) стремление вернуться в землю праотцов, подчеркиваемое религиозными текстами (Пасхальная Ахада и др.); 3) единство религиозной и национальной идентичности [Хадар, 1955]. В качестве министра образования и спорта Динор получил уникальную возможность используя административные ресурсы системы образования определить главную составляющую содержания программ обучения и, таким образом, воплотить в жизнь свою идею интерпретации национальной истории как единственно принятой официальный нарратив израильской системы образования [Мисрад ха хинух ве ха тарбут, 1954; Динор, 1957; Хадар, 1956]. В идеале Израильская система образования должна была представлять единое целое с единой программой изучения истории, без подразделения на светскую и религиозную, подразделяемую в свою очередь на национально-религиозную и ортодоксальную системы образования. Следует отметить, что стремление Динора о создании единой системы образования так и осталась нереализованным до настоящего дня.

Национальная история использует в своих целях источники, имеющие культурную и эмоциональную составляющие и служащие легко узнаваемыми ориентирами для коллективной самоидентифи-

кации как группы. Что касается еврейской истории, то речь идет об источниках религиозного характера, которые проходят своего рода секулярную адаптацию праздников, символики и текстов применительно к современным условиям. Национальное прошлое является изобретением настоящего и используется им в достижении определенных политических или образовательных целей [Рам, 2006]. Помимо написания и интерпретации еврейского исторического нарратива в последнее время все чаще поднимается вопрос о написании арабского (палестинского) исторического нарратива, как имеющего законное право на существование. Проблема написания нарратива истории палестинского народа не только в том, что израильский нарратив, написанный с позиции сионистской идеологии, ставит под сомнение само существование палестинского этноса. Существуют и внутренние проблемы среди палестинских историков в определении данного национального этноса. Начиная с 60-х гг. XX века палестинцы традиционно представляются частью единого арабского целого. С другой стороны, в последнее время предпринимается попытка определить палестинский народ как самостоятельную этническую единицу подобно еврейскому народу (в качестве палестинского ответа на сионистский вызов), создать самостоятельную национальную идентичность, не быть просто частью (и далеко не самой важной) большой арабской семьи. Возобновление переговоров по мирному урегулированию арабо-израильского конфликта в 1990-е гг. дало, можно считать, единственный положительный результат — признание ООН палестинцев в качестве самостоятельной нации [Нацер, 2006].

Тем не менее, традиционно сложившийся нарратив интерпретации еврейской истории является доминирующим в системе образования Израиля, а именно его светской и сионистско-религиозной составляющих. Так, в учебнике обществоведения «100 основных понятий культурной традиции, сионизма и демократии», рекомендованном в качестве учебного пособия Министерством просвещения и образования, отмечается, что его целью является определение норм гражданского воспитания учащихся в Израиле как еврейском демократическом государстве. Еврейский характер государства находит

свое выражение в еврейском большинстве населения, в идеологии сионизма и мечте о создании государства на исторической родине, связи государства Израиль с мировым еврейством и исторической еврейской культурой, национальной символике и в государственных праздниках. Нет противоречия между подчеркиванием еврейского и демократического характера государства Израиль и дополнительными учебными программами, ставящими своей целью формирование национальной, культурной и религиозной идентичности других групп израильского общества (в качестве личной самоидентификации предлагается концепция израильского гражданства, имеющая место в традициях США и Европы) [Шахар, Зингеров, 2004]. Рекомендуемый учебник состоит из трех частей:

1. *Изучение исторической традиции*, куда входят важные исторические события как мифологического, так и реального характера (праотцы и праматери еврейского народа, исход евреев из Египта и дарование Торы Моисею, эпоха Первого и Второго Иерусалимского храмов, Вавилонское пленение, Изгнание евреев из Испании и т. п.); выдающиеся личности в еврейской истории; обычаи и обряды; цикл еврейского календаря и еврейские праздники (сюда входят как религиозные, такие как еврейский новый год Рош ха Шана, так и светские, такие как День Независимости); исторические источники, которые включают как Пятикнижие, так и его толкование, молитвы, книгу Зоар и т. п.

2. *История сионизма* от зарождения сионистского движения и сионистской идеологии до создания государства Израиль. Отдельно в данном разделе выделена Катастрофа европейского еврейства (Хашоа) и судебный процесс над Адольфом Эйхманом.

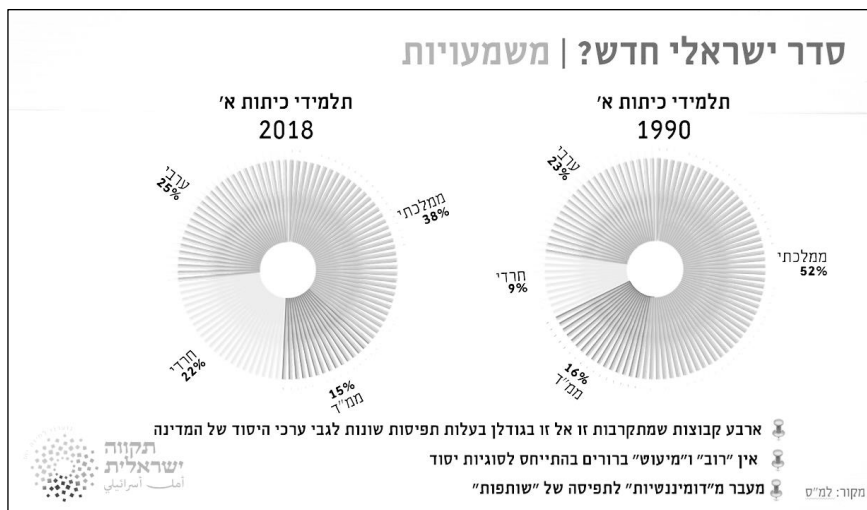
3. *Демократия*. Раздел включает в себя основные составляющие демократии, гражданские права и свободы, роль государства, политика религиозной и этнической толерантности, основополагающие законы государства Израиль, включая и Закон о возвращении, предоставляющий Израильское гражданство детям и внукам евреев.

В 2018 г. Израильский парламент (Кнессет Исраэль) принял основной закон, определяющий государство Израиль как национальное государство еврейского народа [Хок Ясод, 2018]. В основных

положениях закона нашли подтверждение основные положения традиционного нарратива еврейской истории, а именно: Израиль как национальное государство еврейского народа с единым государственным языком — ивритом (особо оговорен статус арабского языка); статус Иерусалима как единой и неделимой столицы Израиля; официальный статус еврейского календаря как официального наряду с григорианским; официальная символика государства (герб, флаг и гимн); обязательства государства по отношению к еврейскому поселенческому движению; отношение государства к еврейской репатриации в Израиль; статус светских и религиозных праздников.

Существование большого количества этнических и религиозных групп находит и свое отражение в Израильской политической системе, начитывающей свыше тридцати политических партий, представляющих зачастую узкосекториальные интересы и затрудняющее создание устойчивой правительственной коалиции, способной эффективно действовать в общенациональных интересах. Именно область образования была выбрана предыдущим Президентом Рувеном Ривлиным как возможность преодоления этнических и религиозных разногласий и сближения разнородных групп израильского населения. В своей речи на форуме Израильской общественной и деловой элиты в 2015 г. «Надежда Израиля — новое поколение», он подчеркнул наличие в системе образования Израиля четырех «племен» — светского, религиозно-сионистского, ортодоксального и арабского, которые должны найти пути к совместному диалогу и сближению [Ха хевра ха Исраэлит, 2015]. Четыре параллельные системы школьного образования Израиля получают отдельное государственное финансирование, каждая система основана на некотором идеологическом контенте, определяющем содержание учебника до мельчайших деталей, включая используемые тексты, иллюстрации и задания для учеников. Каждый сектор имеет своего куратора на местном и национальном уровне, разработанную программу обучения, проводит свои методологические семинары и издает соответствующие указания и регламентации. Помимо вопросов методологического и концептуального характера, система израильского образования создает и проблемы трудоустройства: выпускник светского

вуза не может преподавать в религиозно-светской школе, выпускник вуза с религиозной направленностью не может преподавать в системе ортодоксального образования, а выпускник вуза с преобладанием арабо-говорящего контингента может рассчитывать на трудоустройство только в рамках своего сектора. В рамках инициативы Президента в ряде колледжей и университетов с ярко выраженной этно-религиозной дифференциацией профессорско-преподавательского состава и студенчества были созданы специальные программы, призванные послужить основой для кардинального изменения системы образования в Израиле.



Диаграмма, представленная Президентом Рувеном Ривлиным, показывающая динамику изменения структуры образования в Израиле по секторам и данным на 1990 г. (светское образование — 52%, религиозно-сионистское — 16%, ортодоксальное — 9% и арабский сектор — 23%) и на 2018 (светское образование — 38%, религиозно-сионистское — 15%, ортодоксальное — 22% и арабский сектор — 25%). Можно отметить сокращение светского сектора на фоне увеличения ортодоксального сектора за счет высокого уровня рождаемости и сохранение в процентном отношении религиозно-сионистского и арабского секторов.

3.9 Новая модель регионального учебника истории: вызовы времени и ответы практики

С какими вызовами сталкивается школьный учебник в первой четверти XXI века? А если это учебник истории? А если он сопровождает региональный компонент общего исторического образования в условиях однокомпонентных ФГОС и неоднозначных предметных концепций [Концепция, 2014; Концепция, 2020]? А еще он посвящен прошлому территорий, которые в древности и Средние века Российскому государству не принадлежали...

Школьные учебники после столетий монополии «на знание/истину», еще должны найти свое место в современном информационном обществе, утвердить себя в условиях открытого, динамично развивающегося мира, его культурного многообразия, сложности и неопределенности. А еще им нужно выстроить отношения с «цифровым поколением», изучать его запросы и принимать во внимание образ жизни, способы познания и взаимодействия с окружающими.

Российские учебники (особенно по гуманитарным предметам) балансируют к тому же на грани единственного/необходимого для поддержки единого информационно-образовательного пространства в условиях федеративного государства, поликультурности и вариативности образования.

С 2008 г. в РФ действуют однокомпонентные государственные образовательные стандарты на всех уровнях общего образования (ФГОС ОО), но региональный компонент «никто не отменял», и он остается важным фактором воспитания российской гражданской идентичности, обучения и развития школьников средствами всех учебных предметов и дополнительного образования.

Школьные учебники истории с 2014 г. живут в условиях «двойных стандартов», причем историко-культурный стандарт (далее — ИКС) стал доминировать не только в требованиях к структуре и содержанию общего исторического образования, но и в экспертизе учебно-методических комплексов, в разработке контрольно-измери-

тельных материалов... В «Концепции» 2020 г. ИКС предваряет «Ядро содержания», т. е. еще более «отжатый» перечень предметных единиц по отечественной истории, обязательный к изучению в школе. В этой же Концепции обещана экспертиза пособий по региональной истории, которая «завершит формирование единого образовательного пространства» в ассиметричной Федерации и поликультурном российском обществе.

Дальневосточные субъекты РФ, кроме всех вышеперечисленных вызовов, имеют дело с минимальным присутствием региона в ИКС и учебниках по отечественной истории, а также с фактическим отсутствием каких бы то ни было связей с Древней Русью — Московским княжеством — Русским царством вплоть до середины XVII в.

В 2018 г., когда наш — Хабаровский — край во второй раз (после рубежа 1990–2000-х гг.) серьезно занялся региональным компонентом общего образования, вместо программы содержания учебных предметов была подготовлена «Концепция развития региональной информационно-образовательной среды Хабаровского края». Ее цель — стимулировать социокультурные и образовательные ресурсы «вертикали регионов» в координатах «Дальний Восток России – Азиатско-Тихоокеанский регион», задействовать современные информационно-коммуникативные технологии и образовательные стратегии для творческого взаимодействия учащихся, родителей и педагогов в интересах духовно-нравственного становления юных россиян-дальневосточников [Стрелова, Паневина, 2018].

Свободные от обязательств «соответствовать ИКС», мы, авторы [Стрелова, Романова, 2019], предпочли ориентироваться на актуальные требования к современному учебнику истории: быть «средством развития познавательной деятельности и ресурсом личностного становления учащихся» [Концепция, 2014]. В силу этого о новой модели регионального учебника истории можно говорить в трех взаимосвязанных планах: методологическом, содержательном и методическом.

Их объединяют научно-педагогические представления о регионе как интеллектуальной конструкции, нацеленной на ценности образования в современном мире; о «вертикали регионов», позволя-

ющей эффективно работать с прошлым на всех уровнях регионального пространства (например, село Сикачи-Алян — Хабаровский край — Дальний Восток России — Азиатско-Тихоокеанский регион); о комплексном (историко-антропологический, историко-культурологический, диалогический, системно-деятельностный и др.) подходах к образованию школьников и др.

Наш учебник посвящен прошлому Дальнего Востока России в древности и Средневековье. Заметим, что название конкретного субъекта РФ здесь не было бы оправданным ни с какой точки зрения, хотя свой труд мы адресовали учащимся 5–6-х классов, прежде всего, Хабаровского края, а в выборе артефактов отдавали предпочтение экспонатам Хабаровского краеведческого музея имени Н. И. Гродекова. Маневрирование «вертикалью регионов» позволило выбирать на обширном и разнообразном историко-культурном пространстве Дальнего Востока России самые яркие и значимые для инкультурации школьников факты, представлять их как часть историко-культурного наследия России, соотносить с историей и культурой ближайших стран-соседей (Китай, Япония, Корея, Монголия).

По хронологическому принципу собраны четыре раздела учебной книги: «Дальний Восток в доисторические времена», «Первобытное время», «Первые государства на территории российского Дальнего Востока», «Народы Дальнего Востока России в XIII–XVII вв.». Внутри каждого раздела действуют многофакторный и проблемно-тематический принципы конструирования содержания и путешествия в глубины регионального прошлого.

Межпредметные связи с дисциплинами естественно-научного цикла обеспечены в самом начале учебника истории. Его первый раздел знакомит с дальневосточной землей, ее флорой и фауной, богатейшими природными недрами в доисторические времена. Экскурсия «на миллионы лет назад» позволяет узнать, в чем заключались особенности дальневосточной природы, климата, заселения и освоения этих территорий первобытными людьми, где и какие открытия сделали уже в наше время палеоботаники, палеозоологи, палеогеографы и, конечно, археологи. В этом аспекте пособие выполняет функцию научно-туристического навигатора, открывая юным даль-

невосточникам как труднодоступные заповедники (Сизиманский каменный лес, петроглифы Сикачи-Аляна и др.), так и мировые научные центры (Благовещенский центр динозавроведения, Музей мамонта в г. Якутске и др.).

«Пройдя» сквозь первобытную эпоху и ранние государства на территории российского Дальнего Востока (Бохай и Золотая империя), учебник заканчивается «темными веками» (XIII — первая половина XVII в.). Времена, наступившие после сокрушительного нашествия войск Чингисхана на земли чжурчжэней, сопрягаются с монгольской династией Юань (1280–1368) и китайской династией Мин (1368–1644). Для народов Приморья, Приамурья и Сахалина эти столетия стали возвращением к родовым отношениям и присваивающему хозяйству, они отмечены эпизодическими контактами-конфликтами с сильными южными соседями и скудными археологическими находками. О «темных веках» нет и надежных письменных свидетельств, однако школьники могут сравнить предания амурских народов и сведения о них в китайских летописях, изучить редкие археологические памятники, клады, могильники и мусорные ямы, разбросанные, бывает, в непосредственной близости от краевой столицы!

Содержание каждой темы максимально конкретно и образно: вместо «телефонной книги» о памятниках древней культуры — короткий рассказ об Амурской Нефертити и версии ученых о происхождении и символикке древней керамики; вместо общих рассуждений о социально-политическом устройстве Золотой империи — «экспедиция к Шайгинскому городищу», самому изученному археологами поселению чжурчжэней, и т. п.

Вместить в небольшое по объему учебное пособие максимум интересной и разнообразной информации позволяет принцип «тематического разворота». Многостраничный параграф замещает один лист, на котором непривычные компоненты учебной книги (ключевой вопрос, работающий заголовок, множественный и составной текст, методический комплекс, «гиперссылка» и др.) выполняют функции навигатора в мире информации, фасилитатора познавательной деятельности и смыслотворчества [Стрелова, 2020].

Новые «инструменты» представлены во введении к учебной книге и выделены особыми символами, приучая школьников внимательно относиться к маркерам и применять адекватные разным источникам приемы познавательной деятельности. В массовой практике учебные тексты, карты, таблицы, репродукции художественных произведений, документы обычно сопровождаются единообразными и «репрессивными» вопросами, т. е. направленными на извлечение информации без учета жанра, условий создания, позиции автора и других параметров, необходимых для критического и ценностно-смыслового анализа текста. В нашем учебнике происхождение каждого источника (источник информации или текст культуры) влияет на его статус и комплекс заданий к нему в тематическом развороте.

У каждого тематического разворота — два плана: контентный и контекстуальный. Первый — это определенный набор предметных единиц информации (контент), который можно «выжать» из учебного текста и воспроизвести в заданиях репродуктивного и преобразующего видов. Второй — ценностно-смысловое содержание (контексты), которое еще предстоит читателю выявить, расширить, интерпретировать, оценить, если критически-творчески относиться не только к объектам и героям тематического разворота, но и к связям между ними, а также с другими феноменами прошлого и настоящего в разных культурах, источниках, перспективах анализа и т. п.

Поэтому разворот — это море образовательных возможностей для знакомства с историей и культурой региона, творческой реконструкции и критического анализа источников, общения и взаимодействия детей и взрослых. С одним тематическим разворотом можно работать на одном или на нескольких занятиях. Учебник не завязан на жестком количестве часов и на обязанности «пройти» все темы от первой до последней. Нелинейный принцип заложен в работу с тематическими разворотами и «Досье», стилизованными под старину вкладышами в каждый раздел. Они предлагают поразмышлять над занимательными сюжетами и выдержками из разных текстов культуры (например, стихи бохайского поэта IX в., очерки археолога Ю. М. Васильева, фрагменты научно-популярной книги — исторического расследования В. Е. Ларичева и т. п.).

Кроме «Досье» в каждом разделе пособия есть рубрики «Учимся делать проекты по истории» и «Прошлое молчит, когда его ни о чем не спрашивают». Это — специальные творческие мастерские, где ребята могут попробовать себя в роли охотников за тайнами прошлого или исследователей. А в приложении «Археологи» они могут познакомиться с путешественниками и учеными, энтузиазм и изыскания которых приоткрыли завесу над древнейшей и средневековой историей Дальнего Востока.

Все отличия новой модели от традиционных учебных книг по истории обусловлены приматом в ней методической концепции. В то время как методический аппарат в подготовке учебника играет вспомогательную роль, озадачивая уже готовые тексты (параграфы) и примкнувшие к ним документы, иллюстрации, таблицы и т. п., методическая концепция изначально определяет педагогический дизайн всей книги и ее компонентов (словесно-печатных и визуальных), принципы отбора и конструирования содержания, формы и способы использования в образовательном процессе. В центре внимания авторов учебника находятся школьники десяти-двенадцати лет, особенности их восприятия, внимания, воображения, мышления, познавательные интересы, популярные виды деятельности, «горизонты развития»... Наша сверхзадача — вместо «массовой книги для чтения» предложить школьникам персональный путеводитель в глубины веков и тысячелетий истории и культуры Дальнего Востока России, пробудить интерес к прошлому и настоящему малой родины, чувства сопричастности и бережного отношения к ее историко-культурному наследию...

Поэтому данная модель регионального учебного пособия — серьезный вызов школьным педагогам (учителям-предметникам и специалистам дополнительного образования), индикатор их способности и готовности к инновационной деятельности. Осмысление методической концепции и перенос ключевых идей в собственную педагогическую деятельность невозможны на основе готовых программ и учебно-методических комплектов, к которым учителя уже привыкли и которые они ожидали вместе с новым учебником. Однако, это пособие — в отсутствие в учебном плане специальных

часов на изучение регионального компонента — позиционируется нами как основа индивидуальных педагогических проектов: мы предлагаем учителям истории планировать работу с этим учебником в интеграции с курсами всеобщей или отечественной истории (5–6 классы), преподавателям любых дисциплин — как самостоятельный модуль внеурочной деятельности (курс по выбору), как направление в программе воспитания школьников или сопровождения учебных проектов [Стрелова, 2020а].

В 2020 г. кафедра теории и методики обучения ХК ИРО открыла и продолжает вести пролонгированный научно-методический семинар-эдьютон, вовлекая педагогов края в инновационную деятельность по разработке и реализации регионального компонента общего образования. Другими средствами информационной и научно-методической поддержки наших педагогов стали сайт «Наше будущее — Хабаровский край» и краевой конкурс творческих проектов школьников и педагогов на основе учебного пособия «История Дальнего Востока России в древности и Средневековье».

Обобщая все аспекты разработки и реализации новой модели регионального учебного пособия, беру на себя ответственность утверждать, что его можно интерпретировать как модель общего образования и повышения квалификации педагогов в XXI веке.

3.10 Чему может научить школьный учебник истории: знание или понимание?

Ни один школьный предмет не вызывает такого интереса обществу как история. Ее обсуждают, все знают рецепты, как улучшить качество знаний учащихся по истории, а все проблемы находят в плохих учебниках. Не хочу сказать, что у учебников нет проблем. Но все же трудно не согласиться с И. М. Савельевой, которая, анализируя проблемы исторического образования в Европе и США, делает вывод: «Уровень и характер школьных знаний по истории определяются содержанием учебных программ, качеством и методикой преподавания» [Савельева, 2006, с. 117].

Качество образования определено в Кодексе Республики Беларусь об образовании как соответствие образования требованиям образовательного стандарта, учебно-программной документации соответствующей образовательной программы [Кодекс Республики Беларусь, 2011, ст. 1]. И с этой точки зрения состояние школьного исторического образования выглядит достаточно хорошо. Белорусские школьники показывают неплохие результаты в ходе Республиканского мониторинга качества знаний, централизованного тестирования.

Академик В. А. Болотов под качеством образования понимает интегральную характеристику системы образования, отражающую степень соответствия реальных достигаемых результатов государственным нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям [Болотов, 2005, с. 3]. Как показывают опросы, интервью, обсуждения, круглые столы, которые проводятся как СМИ, так и разными организациями, недовольство вызывается именно тем, что качество школьного исторического образования не соответствует социальным и личностным ожиданиям. При этом, каким же все же должно быть это качество представляется очень смутно. Основные недостатки исторического образования видят в:

- необходимости изучения большого количества исторических фактов, приводящее к перегрузкам учащихся (как правило, учащиеся и родители);

- недостаточном количестве часов на изучение исторического материала (как правило, учителя).

Профессиональные историки, преподаватели высших учебных заведений, специалисты по методике обучения истории недостатки школьного исторического образования видят в:

- непонимании школьниками исторических процессов;
- неумении школьников анализировать исторические источники;
- неумении школьников аргументировать, давать оценку;
- непонимании школьниками специфики истории как науки, того, как делается история;
- непонимании школьниками в целом, для чего им нужна история как таковая, что для жизни им дает знание прошлого, т. е. многие

считают исторические знания, как и в целом гуманитарные, бесполезными.

Однако и Республиканский мониторинг качества знаний, и централизованное тестирование проверяют, главным образом, как учащиеся усвоили формализованные знания, а не понимание истории и развитие личности. При этом нужно добавить, что в рамках линейного обучения истории, действительно, превалирует изучение фактологии. Это необходимый этап изучения истории, но недостаточный. Без знания фактов невозможно выйти на уровень понимания.

Можно ли в рамках школьного обучения решить проблемы понимания истории? Научные исследования и практический опыт, которые проводились в России и в Беларуси, показали, что выйти на уровень понимания можно, организуя процесс обучения на основе концентров. Основная причина того, что концентры плохо приживаются в образовании, объясняется, главным образом, тем, что они вводятся без всякой подготовки и сводятся к повторению систематического курса с его событийной историей только за короткое время, а учителя оказываются не готовы к обучению на новом уровне.

Среди немногочисленных современных научных исследований, посвященных изучению проблемы обучения истории на основе концентров, можно отметить исследования Л. Н. Алексашкиной, В. С. Блохина. Связь обучения истории с возрастным развитием учащихся представлена в работе «Обучение истории» немецкого педагога, историка, философа К. Линденберга. Критику линейной системы изучения истории можно найти в работах А. А. Вагина, Л. С. Кульгиной, Т. И. Шамовой и других. Свои варианты концентрического изучения истории предложили российские исследователи О. И. Бахтина и А. А. Кредер. Обстоятельный анализ линейной и концентрической модели обучения истории сделан Е. Е. Вяземским и М. Я. Студеникиным.

Базовый принцип, на котором базируется обучение на основе концентров, заключается в том, что новые знания формируются не аддитивным путем, т. е. не простым добавлением новых знаний к уже имеющимся, а через перестройку, переструктурирование прежних знаний, переход от представлений к понятиям, т. е. постановку

новых вопросов, более глубокое проникновение в сущностную сторону изучаемых явлений. Таким образом, изучение на основе концентров предполагает не просто наращивание объема фактологического материала, обучение на основе концентров принципиально отличается от линейного по всем параметрам: цели, содержание, деятельностьный компонент, методика обучения.

Обучение на основе концентров существовало в дореволюционной России, организовано во многих странах. Представлено оно может быть по-разному.

Обучение на основе концентров организовано в Беларуси с 1993 г. за исключением периода с 2008 по 2015 г., когда концентры были отменены. Как раз переход на линейное обучение показал, что целый ряд вопросов в рамках линейного обучения решен быть не может. В настоящее время в Беларуси школьное историческое образование построено на основе трех концентров.

На первом концентре в IV классе изучается содержательный блок «Мая Радзіма — Беларусь», значительную часть которого составляют рассказы по истории Отечества. Основная цель обучения на этом концентре: в яркой, эмоциональной форме дать учащимся наиболее общее представление об истории своей Родины, привлечь их к ее изучению; вызвать чувство гордости, патриотизма и любви к стране, в которой живут; подготовить учащихся к восприятию систематизированных исторических знаний. Важную часть курса составляет изучение истории своего края, так как этот материал наиболее близок и доступен учащимся. В результате обучения учащийся должен быть подготовлен к систематическому изучению истории, не потеряв к ней интереса. Из этого вытекают основные принципы построения курса и особенности его преподавания: занимательность и наглядность, ярко выраженный воспитательный аспект, включение материала по изучению истории своего края. Для изучения должны отбираться такие события и личности, которые могут служить предметом гордости, объектом для подражания, чьи образы помогут ребенку сформировать национальное самосознание, научат гордиться страной, в которой они живут. Восприятие учащимися исторических образов должно быть, прежде всего, эмоциональным. Именно поэтому

этот курс представлен эпизодическими рассказами, часто не имеющими между собой причинно-следственных связей [Краснова, 2009].

На втором концентре в V–IX классах осуществляется систематическое изучение истории. События всемирной и отечественной истории изучаются в хронологической последовательности с древнейших времен до настоящего времени. Основная цель обучения на этом концентре: усвоить важнейшие факты, характеризующие исторический процесс в целом и различные стороны развития общества с раскрытием наиболее существенных причинно-следственных связей, ряд основных исторических понятий в их системе и взаимосвязи, а также освоить основные специальные способы познания исторической действительности. Учитывая это, содержание систематического курса представлено как последовательное, нарративное изложение исторических событий с их объяснениями и оценками. Важным представляется акцентировать внимание на то, что, изучая историю на этом концентре, учащиеся осваивают основные способы получения и оперирования *«готовыми»* знаниями, т. е. теми, которые учеными уже проанализированы, осмыслены, систематизированы. Изучение истории на этом концентре является одним из элементов формирования функциональной грамотности, что должно обеспечить учащихся необходимыми знаниями, умениями и навыками для нормальной жизнедеятельности в конкретной социально-культурной среде.

Обучение истории в рамках систематического курса особых проблем не вызывает, чего не скажешь про третий концентр.

Третий концентр представлен в старших классах проблемно-теоретическим курсом. Изучение истории на этом концентре направлено на формирование целостного представления об историческом процессе от появления человека современного типа до начала XXI в., гражданское воспитание, а также на подготовку к жизнедеятельности в условиях формирования правового государства и гражданского общества в нашей стране, ориентацию в динамично развивающемся политическом и информационном пространстве [Образовательный стандарт среднего образования, 2018, с. 124–125]. Изучение истории на третьем концентре должно дать учащимся *инструментарий* к

самостоятельному познанию исторической и современной социальной действительности.

Можно выделить особенности обучения истории и представления учебного материала в учебниках для проблемно-теоретического курса. Главным инструментом познания истории служит *исторический источник*. К настоящему времени достаточно хорошо разработана методика использования первичных исторических источников в процессе обучения истории. Важность и необходимость работы с источниками отмечали практически все специалисты, занимающиеся методикой обучения истории. Работа с ними рассматривается как одно из базовых умений, которым должны овладеть учащиеся. Важно отметить, что умение работать с историческими источниками лежит в основе такой метапредметной компетенции как умение работать с информацией. Именно в процессе работы с историческими источниками развивается *критическое мышление* учащихся.

Анализ учебных пособий по истории показал, что в подавляющем большинстве случаев исторические источники служат для иллюстрации положений основного текста, а работа с источниками сводится главным образом к извлечению информации для конкретизации изучаемого исторического материала. Формы работы с историческими источниками сохраняются примерно одними и теми же в 5 и в 11 классе. Поэтому необходима организация работы с историческими источниками на системной основе с постепенным усложнением от класса к классу. Очень хорошее исследование проведено О. М. Хлытиной, которая разработала поэтапную систему учебных действий, лежащих в основе умения работать с историческими источниками для каждого года изучения истории в школе [Хлытина, 2019, с. 22–24].

Если школьное историческое образование рассматривать с точки зрения социализации учащихся, то следует обратить внимание на то, что в своей последующей жизни человек получает историческую информацию не только из исторических источников. И даже менее всего из исторических источников. Тот, кто хочет расширить свои знания по каким-то отдельным вопросам истории, берет, в первую очередь, научные труды историков, в которых представлены результаты

их исследований. Поэтому представляется важным научить учащихся в школе работать не только с первичными, но и с вторичными историческими источниками, т. е. *историографическими источниками*. Таким образом, мы выходим на необходимость включения вопросов историографии в школьное историческое образование.

Историографический материал в отдельных учебных пособиях России и Беларуси представлен, главным образом, фрагментами из научных исследований профессиональных историков, в которых даны оценочные суждения и выводы (иногда сравнительные) относительно каких-либо исторических событий или исторических личностей и их деятельности. К сожалению, при этом специального обучения учащихся по работе с такими источниками не проводится, историографический материал представлен мало и не системно.

При обучении учащихся работать с историографическим источником следует помнить, что в нем представлено исследование через мировосприятие автора, его создавшего. Это очень важно, так как понимание автором исторического процесса влияет на то, как исторический нарратив представлен в его исследовании. Поэтому анализировать историографический источник нельзя без знания о его создателе, о времени и условиях его создания. Как отметил в своей статье Д. П. Исаев, «историографический источник как интеллектуальный продукт становится в первую очередь источником информации о его творце и исторической (шире — научной) культуре его времени» [Исаев, 2019, с. 107].

Обратим внимание на одно удивительное обстоятельство. Практически во всех учебных предметах учащиеся знакомятся с жизнью и деятельностью ученых, внесших вклад в развитие той или иной сферы знаний. Как правило, в кабинетах даже представлены портреты этих ученых. Но, как ни парадоксально, изучая историю в школе, учащиеся не знакомятся с историками, внесшими вклад в развитие исторической науки. Курсы всемирной и отечественной истории содержат большое количество имен государственных и политических деятелей, вождей народных выступлений, талантливых полководцев, деятелей науки и культуры, но практически отсутствуют представители самой исторической науки. По окончании школы

учащиеся могут назвать имя только одного историка — Геродота. И если учащиеся получают представление о том, какой пусть в своем историческом развитии прошли математика, физика, химия, биология, география и т. д., то они совершенно не представляют, как развивалась история как наука. Для выпускников школы история остается наукой о прошлом, представленная тем или иным набором исторических событий. Направление историографических исследований, объектом которых является личность историка и его творческое наследие, называется *биоисториографией*.

На необходимость такого подхода к конструированию содержания образования обращал внимание белорусский ученый-химик Д. И. Мычко. Еще с 1990-х годов он серьезно занимался вопросами включения методологических знаний в школьный курс химии с целью формирования у учащихся понимания особенностей научно-познавательной деятельности в области химии и закономерностей ее развития. Изучение этих вопросов предполагалось на основе ознакомления учащихся с историей развития теоретических концепций химии, что позволяло осуществить реконструкцию исторического и социокультурного контекста, в котором создавались химические знания. Им был сделан вывод: «с вытеснением материала по истории и методологии химии и ориентацией обучения только на выводы науки исчезают предпосылки для более глубокого осмысления научных знаний, которые создаются при ознакомлении с истоками и логикой их развития, слабо формируется критическое отношение к существующим теоретическим концепциям, пониманию их возможностей и границ применимости» [Мычко, 2014, с. 7].

Для процесса изучения истории существенное значение имеет не просто значительный рост информации как таковой, а непрофессиональное, дилетантское отношение к историческому знанию и историческому познанию как специфической сфере деятельности. История используется как средство управления обществом, историческая информация искажается, фальсифицируется, умалчивается, интерпретации и оценки часто ангажированы, далеки от научных и политизированы.

Большая часть населения не понимает, что история может научить разбираться в современной политической жизни, что обсуждать современные социально-политические проблемы, разбираться в оценках, которые даются тем или иным историческим событиям и личностям (порой диаметрально противоположным), самостоятельно давать оценки и делать выводы относительно исторических и современных событий, можно только понимая специфику исторического познания, понимая, как создается историческое знание, что представляет собой «ремесло историка». Хочется отметить, что в британском и французском образовании знание фактологии считается второстепенным элементом обучения, а методология, теория и критический подход к различным интерпретациям являются основными. Понимание этих вопросов дает включение в содержание исторического образования *методологических знаний*.

Усвоение знаний происходит на разных уровнях: от восприятия через представление к понятию. В понятии отражается сущность предмета, совокупность всех существенных признаков, т. е. овладение знаниями — это овладение понятиями. Понятия же являются результатом *обобщения и систематизации*. Л. Я. Зорина выявила, что непонимание школьниками структурных связей отражается на осознанности знаний, препятствует формированию системы знаний [Зорина, 1978]. Системность рассматривалась ею как необъемлемое свойство *теоретических знаний*. Для процесса обучения это важно, так как теоретические знания служат основой для понимания. И, если фактологические знания быстро забываются, то теоретические знания сохраняются надолго. Владение теоретическими знаниями позволяет освоить и встроить в имеющуюся систему любые другие факты. Кроме того, систематизация и обобщение знаний позволяют подвести учащихся к пониманию тенденций и закономерностей исторического развития.

Необходимо также отметить, что значительное сокращение учебного времени на изучение одного и того же учебного материала требует изменения принципиальных подходов к организации обучения. Повысить качество знаний можно, во-первых, путем усиления теоретической составляющей, а, во-вторых, путем обучения учащихся

ся способам получения исторического знания, т. е. методологическим знаниям. Следует отметить, что *теоретизация и методологизация знаний* — это тенденции современного образования.

Проблемность может быть реализована как через содержание исторического материала, так и через методику обучения. Содержательно на этом уровне возможен показ проблемных вопросов исторической науки, неоднозначность восприятия и интерпретации событий истории и современности, роль случайностей и возможность альтернатив. Хочется отметить также и возрастание *самостоятельной работы* учащихся.

Кардинально отличаться должно и представление основного текста в учебнике. Рассмотрение на одном учебном занятии большого количества событий больших временных промежутков приводит к необходимости *панорамного представления* учебного материала. Как следствие, в учебном пособии основной материал построен как *интертекст*, т. е. для его понимания необходимо предшествующее знание, или в терминологии У. Эко «внетекстовое знание».

Проблемно-теоретический уровень должен создать условия для развития у учащихся умений самостоятельно анализировать события прошлого и настоящего, определять свое отношение к ним и давать им собственную оценку, т. е. история выполняет *функцию социализации*. Научиться анализировать социальную действительность настоящего можно только через обучение анализа социальной действительности прошлого. Поэтому важным представляется в курсе истории в старших классах показывать *связь исторических явлений и событий во времени и особенно с современностью* [Краснова, 2019].

Таким образом, хорошие возможности для усвоения исторических знаний на уровне понимания создает обучение истории на основе концентров. Но для того, чтобы они выполнили свою функцию, концентры должны быть хорошо подготовлены, отражены в нормативных документах и грамотно реализованы учителями в процессе обучения.

3.11 В поисках «целостной картины мира»: роль теории в современных учебниках истории

Важность «школьной» истории очень велика: значительная часть родителей считают этот предмет одним из самых важных и примерно половина учителей истории готова к тому, чтобы использовать учебный материал для достижения личных и метапредметных результатов учеников. Школьный курс истории постепенно становится точкой формирования консенсуса между различными общественными группами, вместе с тем постепенно выявляются трудности при преподавании курса [Рейтинг профессий, 2018; Школьные предметы, 2019; Школьные уроки истории, 2013; История в школе, 2014].

Традиционно изучение предмета предполагает три процедуры: а) изучение фактов; б) интерпретация на основе научной теории; в) оценка исторических событий с точки зрения ценностей (духовных, культурных).

Например, в СССР ученики *изучали факты*, педагоги давали *интерпретацию* фактов на основе марксистской научной теории («формационного подхода»), изученные события получали *оценку* с точки зрения советского патриотизма и перспектив победы коммунизма во всем мире.

Сначала в 4–7 классах при изучении всеобщей и отечественной истории школьники использовали понятия «государство», «ответственность», «класс», «эксплуатация» и т. д. Затем в 8 классе началось изучение формационного подхода («пятичленка») и дальше описание событий строилось с опорой на эту теорию, то есть каждое историческое событие объяснялось на основе научной теории, происходило формирование понимания закономерностей исторического развития. В 10 классе, кроме того, происходило закрепление еще и на курсе обществознания, так сказать «происходило философское обобщение».

Методологически это была разумная модель, потому что сначала осваивались логические операции от частного к общему (индук-

ция), потом на основе сформированных понятий изучались азы теории и затем отрабатывались процедуры от общего к частному (дедукция). С точки зрения возрастной психологии момент перехода к изучению теории был выбран правильно — 14–15 летние подростки. Основные риски этой модели заключались в том, что в качестве научной теории догматически использовалось спорная идеологическая конструкция.

Деидеологизация школы на рубеже 1990-х привела к тому, что марксистский анализ перестал использоваться как «единственно правильная теория». Само по себе это не привело к отказу от попыток формирования теоретического мышления при изучении истории. Так в 2004 г. текст ФКГОС содержал требование знать «основные закономерности истории человечества в историко-культурологических (цивилизационных) концепциях, теории модернизации, теории макроэкономических циклов ("длинных волн"), формационной теории» (Приказ Минобразования РФ от 5 марта 2004 г. № 1089).

На практике различные УМК по-разному реализовывали это требование: были учебники, которые предлагали весь курс перестроить на основе цивилизационного подхода, другие УМК делали акцент на теории модернизации или формационной теории. Наконец были попытки соединить оба подхода, сложные и не свободные от недостатков.

Начиная с 2012 года, школы работают на основе Историко-культурного стандарта, что позволило упорядочить содержание примерных рабочих программ. Одна из особенностей этого документа в том, что современное школьное историческое образование обходится без использования тех теорий и концепций, которые были указаны выше, *в нем вообще не предполагается использования историко-философских теорий*. Формирование умения «переходить от общего к частному» в рамках школьного курса истории возможно прежде всего при помощи изучения закономерностей общественного развития и того, как проявляются эти закономерности в реальных исторических событиях. Но из курса истории вообще ушел концепт «закономерности», концепт «закономерности исторического разви-

тия» более не используется, а концепт «законы общественного развития» изучается лишь в курсе экономики.

Этот факт пока мало осмыслен профессионалами. Очень показательно, что КИМы ЕГЭ по истории все еще содержат требование «Умение систематизировать разнообразную историческую информацию на основе *своих* (выделено мной. — Л. Н.) представлений об общих закономерностях исторического процесса». Но какие именно «закономерности», как ученик о них узнает понять нельзя, потому что с середины прошлого десятилетия рабочие программы по истории в ПООП СОО и учебники по истории не содержат *никаких* упоминаний о закономерностях исторического процесса. Это своего рода «фантомная боль» разработчиков КИМ. Проверял этот много раз в беседах с педагогами: «Вы формируете у учеников понимание закономерностей общественного развития? — Конечно! — Каких именно? Назовите пожалуйста! — Ну вот, например... Слушайте! А в самом деле, каких?»

Аналогичная ситуация складывается при изучении концепта «прогресс». Концепт «развитие» с 5-го класса используется одновременно и на уроках биологии, и на уроках истории, а что он означает? В современных программах по биологии он означает скорее «увеличение и усложнение», в гуманитарном знании термин «развитие» традиционно нагружен смыслом «улучшение», однако в современных программах это не совсем так. Понятие «прогресс» в современной российской школе используется, прежде всего, при описании технического прогресса, существует ли «общественный прогресс» — дискуссионная тема, которая совсем недолго изучается на уровне среднего общего образования. Но, если мы не используем смысл критерия «улучшение», то возникает вопрос реального содержания концепта «развитие» на гуманитарных курсах. Понятно, что от этого понятия не стоит отказываться, но надо согласовать его смысл.

«Плохо» или «хорошо» то, что происходит с курсом истории? Безусловно, нынешняя ситуация имеет ряд преимуществ:

- мы избегаем риска догматизации мышления учеников;
- мы минимизируем риски переноса «в школу» мировоззренческих, общественно-политических и конфликтов взрослых (в том чи-

сле и учителей, и родителей), ученики получают ту информацию, которая основана на общественном консенсусе.

- педагоги избавлены от рассказа о сложной научной дискуссии (существуют ли закономерности общественного развития).

Все это, безусловно, правильно и разумно, но правильно и другое — интерпретация на основе теорий не осуществляется, а значит *теоретическое мышление на уроках истории не формируется*. Ни на основе цивилизационного подхода, ни на основе формационного, ни на основе теории модернизации. Да, наверное, оно будет формироваться на следующих этапах обучения (на уровне высшего профессионального образования), но на уроках физики, биологии и химии теоретическое мышление формируется уже в школе.

Для того, чтобы правильно оценить значение этого факта надо указать на то, что последние 30 лет последовательно шел процесс гуманитаризации школьного образования, которая была заявлена министром Э. Д. Днепровым в качестве одного из важнейших принципов реформы школы. [Днепров, 2011, с. 48–49]. Несколько фактов помогут понять, что это не просто общие слова, а реальность реформирования отечественного образования.

Если сравнить учебные планы советской школы и учебные планы современной школы 2004–2019 гг., то должны будем признать, что современная российская школа стала *очень* гуманитарной¹. «Вес» естественнонаучных предметов сократился в 2–2,5 раза, а иностранных языков и обществознания растет.

В 2012 г. были приняты новые федеральные государственные образовательные стандарты среднего общего образования (ФГОС СОО), и с 2020 г. все российские школы начали их реализацию. Из каких элементов состоит *инвариантная* часть учебного плана? Гуманитарная инвариантная часть составляет минимум 630 часов: русский язык (70), литература (210), история (140), иностранный язык (210), т. е. всего 64% (без учета ОБЖ и физической культуры). Эти

¹ В данном случае этот термин включает и подготовку по социально-экономическим направлениям, и «традиционную» гуманитарную подготовку (историко-филологическую).

предметы «конкурируют в головах старшеклассников» с 280 часами математики и 70 часами одного естественнонаучного предмета (на базовом уровне).

Важно учитывать несколько обстоятельств:

- Содержание обязательного курса истории 10 класса — история XX в., а ядро курса литературы — отечественная литература второй половины XIX — XX вв. (И. С. Тургенев, Л. Н. Толстой, Ф. М. Достоевский, А. П. Чехов, А. И. Куприн, И. А. Бунин, М. А. Булгаков, советская литература). Очевидно, что *данный учебный материал находится в фокусе общественного внимания.*

- Какой именно учебный материал из предметной области «естествознание» входит в инвариантное ядро? Фактически *такого материала просто нет*, а если только общие требования к умениям, которые будут формироваться при изучении этих предметов. Сейчас имею в виду не «развитие общей культуры, кругозора» и т. д., а в первую очередь развитие мышления учеников. Часто математика, физика, химия, биология эффективнее содействуют формированию общей логики мышления, чем гуманитарные предметы. Вероятно, что советской школе изучение старшеклассниками физики, химии, биологии было избыточным по объему, но так или иначе содействовало развитию мышления будущих гуманитариев. *Отказ от «естественнонаучного сопровождения» — большая проблема для обучения современных гуманитариев, которая должна быть как-то компенсирована в ходе изучения профильных предметов, но эту задачу никто не ставит.* Осознаем ли мы, что чем дальше, тем больше к педагогам, преподающим гуманитарные предметы на профильном уровне, *будут приходиться ученики, которые просто не понимают, что такое доказательство, объективные законы и т. д.?*

- За последние годы правительство и общественность несколько раз обсуждали вопрос введения «третьего» и «четвертого» обязательного ЕГЭ: в 2017 г. обсуждали перспективу ЕГЭ по истории с 2020 г., а в 2018–2019 гг. «на слуху» была перспектива ЕГЭ по английскому языку с 2022 г. (что собственно и было предусмотрено стандартами). Заметим для сравнения, что никто не предлагает и не обсуждает перспективу обязательного ЕГЭ по информатике или экологии.

Все это вместе позволяет высказать гипотезу, что «ядро» российского среднего общего образования в среднесрочной перспективе мыслится обществом, скорее, как гуманитарное, «ядром» является гуманитарный «культурный код». Сейчас этот факт пока не полностью осмыслен профессиональным сообществом, потому что переход на ФГОС СОО воспринимается, прежде всего, как «необходимость организовать обучения по профилям ФГОС» и придумать как «закрыть вопрос индивидуального проекта» (кадров нет). Однако, в результате перехода на ФГОС СОО вскоре этот факт будет осознан.

Если мы проанализируем, какие предметы выбирают старшеклассники для изучения на углубленном уровне, то увидим, что вариативность общего образования приводит к выбору гуманитарных предметов, а среди них, в первую очередь, обществознания.

Так, ОГЭ в 2020 г. планировали сдавать более 1,4 миллиона девятиклассников. Наиболее популярны у девятиклассников обществознание (его выбрали 55,8 процента участников), география (38,6%), информатика (31,5%), биология (25,2) физика (11%), химия (9,9%) и английский язык (9,8%).

Примерно половина выпускников 9 класса идет в 10–11 класс, а другая половина получает среднее профессиональное образование. Рассмотрим, как складывается выбор «первой половины». Ежегодно сдают ЕГЭ 720–750 тыс., в том числе выпускники этого года 660–680 тыс. (в «сложном» 2020 г. было 613 тыс.). Если проанализировать, на каких профилях будут обучаться (обучаются сейчас) старшеклассники, то мы получим:

- технологический профиль («инженеры») — 22,5%
- естественнонаучный профиль («медицинский»?) — 13–14%
- гуманитарный профиль (история, литература, иностранный язык) — 15%
- социально-экономический профиль — 48–49%
- с математикой — 23–25%
- без математики — 22–25%

Иными словами, и выбор значительной части семей за последние десятилетия подталкивают школу идти в направлении гуманитаризации среднего общего образования.

Повторюсь: кажется, что мы пока *не* осознаем тот факт, что наше среднее общее образование носит гуманитарный характер. Учителя смотрят на ситуацию «с колокольни» своего предмета, и межпредметные связи обсуждаются прежде всего внутри того или иного профиля. Общая картина есть только в голове у меньшинства и, кажется, что педагоги, ведущие гуманитарные предметы не до конца понимают, что их ответственность выше, чем только за «свой» предмет и «результаты ЕГЭ».

Какие это имеет негативные последствия?

Исследования понятийного мышления у девятиклассников, которые последние десятилетия проводит Л. А. Ясюкова, показали, что за это время уровень сформированности понятийного мышления сократился фактически в 1,5 раза [Ясюкова, 2020]. Если фактически мы на уроках истории не формируем дедуктивное мышление (у значительной части выпускников), то это заметно и негативно влияет на общее развитие мышления в школе.

Не менее (если не более) важно то, что мы существенно ослабляем воспитательное воздействие курса истории. По мнению экспертов ВШЭ, компетентность мышления (познания) — это «способность понимать, анализировать и интерпретировать задачу, искать и выявлять *закономерности* (выделено мной. — Л. Н.) тенденции в массиве фактов» [Универсальные компетенции, 2020, с. 48]. Но если мы не работаем с «пониманием закономерностей» (и не замечаем этого), то под видом критического *мышления* мы формируем у учеников только навык критического *отношения* к информации, а это не одно и то же. По сути, складывается ситуация, при которой мы одной рукой пытаемся формировать ценности патриотизма, гражданственности, гуманизма, справедливости, а другой рукой сами учим критическому отношению к этим ценностям.

Так или иначе, одни и те же ученики в школе получают от учителей совершенно разные messages, о том, «как устроен мир». Вряд ли сейчас большинство учителей знают об этом противоречии и учитывают его в своей работе. У значительной части выпускников, которые изучают гуманитарные предметы на углубленном уровне, очень плохо формируется теоретическое мышление. Для современ-

ного российского школьника есть сферы жизни, в которых «нет» закономерностей развития (не изучаются), прежде история и литература, а есть сферы общественной жизни, где закономерности «есть» (экономика), и тогда они методологически объединены с естествознанием, где законы природы точно «есть» (изучаются).

4. УЧЕБНИК И КУЛЬТУРА

4.1 К вопросу становления франкоязычных азбук и букварей в России в XVIII веке

Введение

Учебные книги для начального образования через яркие, точные, запоминающиеся на всю оставшуюся жизнь образы создают основу для дальнейшего обучения. Эта учебная литература выполняют особую миссию — формирование базовых концептов у молодых поколений. Для иноязычного обучения формирование такой базы способствует созданию мотивации к изучению иностранных языков. С середины XVIII в. азбука (или букварь) какого-либо европейского языка зачастую была первой книгой маленького дворянина в России. В последней четверти века, в период галломании, знание французского языка среди представителей света стало решающим для дальнейшей карьеры, для положения в обществе в целом, поэтому по-французски с детьми говорили с раннего детства, и их первыми книгами были именно *alphabets et abécédaires* — французские азбуки и буквари.

Чем же отличались иноязычные буквари от «российских»? Имеет значение то, что азбуки в Европе имели многовековые традиции: в Античности алфавит писали на вазах, известны буквари британцев и галлов периода римских завоеваний; а также важен факт более раннего начала книгопечатания и активное развитие типографского дела в Европе. В XV–XVI вв. азбуки уже были очень распространены в разных вариантах как маленькие книжки для детей, причем для их собственного пользования, в том числе для игр. Изначально азбуки представляли собой лишь алфавит, позднее к нему добавляли тексты молитв, как правило, «*Credo*» — «Верую» (Символ Веры). Это были деревянные дощечки с ручкой, в которой могло быть отверстие для подвешивания к поясу или к запястью, играть ими было удобно. Отпечатанные в типографиях листки покупали на

ярмарках и прикрепляли к дощечкам. Азбуки, напечатанные курсивом, служили для обучения письму, печатными буквами — для обучения чтению.

В XVIII в. в Европе наступает «французский» век — французская мода, кухня, манеры, культура, философия, идеи французского Просвещения — все это было предметом восхищения и подражания. В России в эпоху Елизаветы Петровны и Екатерины II российское общество также охватила волна галломании. До начала войны 1812 г. интерес ко всему французскому в России был невероятно высок. Язык Вольтера стал средством общения среди представителей элиты общества. Владение французским обеспечивало успешную карьеру, поэтому аристократы, дворяне приглашали гувернеров-иностранцев и частных учителей, чтобы обучать ему своих детей.

Такой всплеск интереса к французской культуре привел к активизации процесса обучения французскому языку в кадетских корпусах, университетах, семинариях, гимназиях, школах и на дому, из-за чего возникла потребность в учителях и учебной литературе: букварях для начального обучения, словарях для усвоения лексики, учебниках, описывающих грамматическую структуру, разговорах (учебных книгах, содержащих диалоги для развития устной речи) и др. В столичных семинариях и гимназиях французский язык распространялся в первой половине XVIII в., а во второй половине он преподается уже и в провинции [Кислова, 2015, с. 375]. Изучение французского языка в учебных заведениях до 1760-х гг. нельзя охарактеризовать как единый непрерывный системный процесс, новые европейские языки вообще и французский язык в частности осваивались факультативно, когда было свободное время или при наличии преподавателя. Преподавателями часто становились французы, которые зачастую не имели педагогического образования.

Основная часть

Для обучения французскому языку были необходимы не только учителя, но и новые модели и методы обучения, а также качественные учебные книги для разных возрастов обучающихся и уров-

ней владения языком. Такая литература долгое время оставалась редкостью, но благодаря работе типографий университетов, Академии наук, частных издателей учебники постепенно распространялись достаточно широко и в столичных городах, и в провинции. Так, развитие учебного книгоиздания во второй половине XVIII — в начале XIX вв. внесло значительный вклад в освоение французского языка.

Представление о том, какими должны быть книги для изучения французского языка, формировалось десятилетиями. Первые двуязычные учебные книги предназначались иностранцам для изучения русского языка. Среди них следует отметить «Граматику французскую и рускую нынешняго языка...», изданную в Санкт-Петербурге в типографии Академии наук в 1730 г. (автор — Декомбль) [Колобкова, 2020а, с. 11]. Эта книга долгое время была единственным разговорником для изучения русского языка иностранцами, но могла также использоваться русскими, изучающими французский язык, для формирования и развития речевых умений общения в деловых (коммерческих) и бытовых ситуациях.

В 1749–1759 гг. в России публикуются первые азбуки и буквари для изучения французского языка, его грамматических основ, но эти книги не сохранились. Дошедшая до наших дней «Французская азбука» [Lavie, 1767], составленная А. де Лави специально для обучения французскому языку учеников классических гимназий в младших классах, впоследствии переиздавалась несколько раз [Колобкова, 2020, с. 202–204]. Анри де Лави (1701–1770) — известный в России педагог, преподавал около сорока лет в дворянских семьях, в Артиллерийской и Инженерной школах, на историко-филологическом факультете Императорского Московского университета в качестве лектора французского языка (1765–1770 гг.) [Иностранцы-специалисты, 2019, с. 358]. Структура азбуки вполне характерна для подобных учебников того времени, так как включает в себя молитвы, псалмы, краткое изложение Библии на французском и церковнославянском языках, тематический словарь, разговоры о школе, еде и обязанностях учеников, упражнения в чтении по слогам, правила чтения и произношения [Власов, 2015, с. 19]. Обращение к христианским текстам, молитвам и канонам христианской морали присутствовало во всех книгопечатных

изданиях того времени, в том числе, и в образовательной литературе. Традиция совмещать обучение христианской морали и языку с времен эпохи Средневековья стала канонической.

В переизданной уже после смерти *Henri de Lavie* «Французской азбуке» 1780 г. в первом разделе «*Alphabet et syllabaire françois*» («Азбука и французский силлабарий») представлены «Большія литеры», «Малыя литеры», отдельно список гласных и согласных букв (без «*k*» «*w*», но с комментарием о том, что эти литеры не употребляются во французском языке, кроме как в иностранных словах), примеры слогов от двух до шести букв как упражнения в чтении, «двогласныя», «двогласные слоги», перечисление диакритических знаков (автор их называет «силы») и знаков пунктуации, описаны особенности произношения гласных и согласных. Содержание первого раздела азбуки дает представление о способах формирования произносительных навыков в XVIII в. В последнем абзаце раздела указывается, что несмотря на то, что прописанные правила точны, следует обратиться к достойному учителю: «совѣтую нѣсколько мѣсяцевъ поучиться читать у хорошаго учителя; ибо худое произношеніе однажды вкоренившееся, нечувствительно сдѣлается природнымъ, такъ что отъ онаго послѣ отстать весьма трудно, и почти не можно». В следующем разделе «*Lectures en françois*», посвященном чтению, приведены тексты молитв и общепринятые аббревиатуры обращений на французском [Alphabet françois, 1780, p. 4–44].

В разделе «*Recuel de mots françois et russiens*» («Собрание словъ французскихъ и российскихъ») представлен тематический словарь на французском и русском языках с рубриками: «О Божествѣ и о вещахъ, касающихся до закона» (концептуальные понятия христианства, перечисление других конфессий), «О вселенной и стихіяхъ» (небесные светила, природные явления, состояния погоды), «О времени и временахъ годовыхъ» (понятия, описывающие время суток, недели, месяц, времена года, праздничный, рабочий день), «О мѣсяцахъ и дняхъ въ недѣлѣ», «Имена праздниковъ» (христианские и сельские праздники), «О земляхъ и народахъ» (части света, страны, их жители), «О рудахъ», «Цвѣты» (цвета), «О садахъ, цвѣтахъ и Деревяхъ», «О птицахъ», «О рыбахъ», «О звѣряхъ четвероногихъ», «О

пресмыкающихся», «О насекомых», «О человекѣ и его частяхъ». Последовательность рубрик дает представление о том, что считалось важным, а что второстепенным для миропонимания во времена составления азбуки. Так, слова: «*le Jugement* — разсужденіе, *La Volonté* — воля, *La Mémoire* — память, *L'Imagination* — воображеніе, *le Sens commun* — природной разумъ» занимают последние строки тематического словаря [Alphabet françois, p. 45–74].

Далее следует раздел «*Dialogues familiares*», содержащий параллельные переводы обиходных диалогов на французском и русском языках об учебе, распорядке дня, о наказаниях за невыученные уроки, за опоздания: «Ученики, кои приходятъ по пробитіи звонка, бывають ли наказаны? — Учитель ихъ ставить на колеѣнки...», также беседы за столом и с учителем в классе: «Для чего вы не приносите вашей чернильницы? — Я ее забылъ дома. — Вы сдѣлали весьма худо. Ученихъ безъ чернилъ и безъ бумаги, такъ, какъ солдатъ безъ ружья» [Alphabet françois, p. 74–80].

Раздел «*Preceptes, et sentences morales*» («Правила нравучительныя») включает 19 франкоязычных наставлений с переводом на русский язык: «10. Apprenés à supporter constamment les changemens de la fortune — Научайся спокойно сносить перемѣны щастія» [Alphabet françois, p. 86–90].

В разделе «*Abrégé de l'histoire sainte*» («Сокращение священной истории») кратко излагаются темы библейских сюжетов, событий раннехристианских времен, повествуется об ожидании Второго Пришествия. В последнем разделе приводятся «числа латинскія», «числа обыкновенныя или арабскія» и «таблица умноженія» [Alphabet françois, p. 90–95].

По своему содержанию и функциональности азбука Лави стала опорой для учебных книг по французскому языку, изданных впоследствии. Ее модификация «Азбука французская новая», опубликованная в Университетской типографии в Москве в 1789 г., была дополнена краткой французской грамматикой, позднее переиздана в 1797 г. Автором дополнений стал Дмитрий Петрович Тростин (1760–1835) — учитель латинского и греческого языков в университетской гимназии, позднее адъюнкт математики Московского университета,

секретарь отделения физико-математических наук, автор успешного учебника «Новая латинская азбука, или Легчайший метод читать по-латине...», переизданного не менее пяти раз (1788–1823 гг.).

Важным шагом в развитии учебного книгоиздания стал выход в 1773 г. «Французской азбуки», изданной силами профессоров лингвистического факультета Академии наук в Санкт-Петербурге [Колобкова, 2020а, с. 14]. Прежде всего, она предназначалась для учеников академической гимназии. В состав этого учебника входила грамматика, которая была представлена на примере обиходной лексики. Отличает данную книгу и то, что в ней вместо уже привычной рубрики «О слове Божьем», которая всегда была на первом месте, вынесена рубрика «О человеке и его частях», что свидетельствует о секуляризации обучения в связи с развитием светской культуры. Эта азбука схожа с «Французской азбукой» 1767 г. Анри де Лави тем, что в ней все еще присутствуют религиозные тексты, но отличается она от своей предшественницы наличием тринадцати уроков вводного курса, в которых имелись не только распространенные французские фразы, но и наиболее употребительная лексика по темам «Семья», «Еда», «Дом» и т. д.

В Санкт-Петербурге в 1778 г. в типографии Вейтбрехта и Шнора издается книга под названием «Французский букварь» [Колобкова, 2020а, с. 15]. Особенностью данного учебного пособия было отсутствие бытовых тем, в отличие от множества моральных сентенций, которыми пропитан учебник, с их помощью детям уже с ранних лет прививалось чувство долга перед Отечеством. В этом учебном пособии восстановлен устоявшийся порядок «Собрания слов французских и российских», который вновь начинается рубрикой «О Божестве и о вещах до Закона касающихся», а части о еде, быте, одежде, школе были исключены и перенесены в простые «разговоры» [Колобкова, 2020]. Этот учебник не пользовался такой популярностью среди учеников и преподавателей, как, например, «Новый французский букварь», изданный в 1785 г. П. И. Богдановичем в типографии Вейтбрехта. В отличие от «Французской азбуки» Лави 1767 г., 1780 г. и «Французского букваря» 1778 г. он предназначался для самостоятельного изучения языка и включал «разные речи,

полезны разговоры, нравоучительные басни, избранные повести» и краткий тематический словарь, «в котором помещены самые употребительнейшие в общежитии прилагательные и существительные имена, так же глаголы, местоимения, союзы и предлоги» [Колобкова, 2020а, с. 16–17]. В словаре внимание акцентировано не на отвлеченных понятиях, а на повседневной разговорной лексике (еда, одежда, дом и т. д.). Словарь переводов с русского на французский назван «Собрание разных часто в общежитии употребительных слов, расположенное по Российскому алфавиту».

Благодаря издательской деятельности Николая Ивановича Новикова в Университетской типографии в Москве за десять лет среди учебных книг по французскому языку (сохранившихся не менее девяти) были опубликованы такие учебники для начинающих, как «Новая азбука французская», второе издание книги Яна Амоса Коменского «Видимый мир» в 1788 г., «Французская грамматика» для начинающих в 1780 г., автор — Ж. Р. Пеплие [Колобкова, 2020а, с. 15, 18].

Число французских букварей и азбук, изданных в 1790-х годах, более чем в два раза превышает их количество за предыдущее десятилетие [Колобкова, 2020а, с. 15–27], и по своему содержанию они характеризуются большим разнообразием. Так, в Санкт-Петербурге в 1790 г. издана «Новая французская азбука» с этимологическими комментариями и с упражнениями для закрепления полученных знаний в выражениях и несложных диалогах, имеются также учебные тексты, словарь с наиболее употребительными словами и фразами [Колобкова, 2020а, с. 21]. Учебник переиздавался не менее шести раз.

Двуязычная азбука, составленная Андреем Гордеевичем Решетниковым в 1791 г., была междисциплинарным учебником для обучения детей чтению на французском и русском языках, арифметике, географии, рисованию и нотному пению. Помимо русского и французского букварей с иллюстрациями на каждую букву она включала орфографические и грамматические правила, нравоучительные и познавательные тексты [Колобкова, 2020а, с. 22].

«Новый методический способ учиться хорошо читать, для употребления обучающихся французскому языку», изданный в 1791 г. [Колобкова, 2020а, с. 21] (впоследствии переизданный в 1804 и 1819

годах) содержал более 50 рубрик. Автором букваря стал французский инженер, гофмейстер военного училища И. Ф. Вегелин. Особенностью данного учебного пособия стал не только большой словарь, но и вставки из басен и нравоучительных историй, что указывает на уже отмеченную тенденцию к секуляризации начального обучения французскому языку в России. Лингвисты и филологи обнаружили, что многие моральные и нравоучительные истории были позаимствованы из книги «Максим» Ларошфуко [Ветчинова, 2008, с. 26].

В 1793 г. в Москве книгопродавцом Франсуа Куртнером издана «Игра Ханова» — книга по назначению своему развлекающая и обучающая, описывающая настольную игру для освоения французского и русского алфавита [Колобкова, 2020а, с. 23]. По сути, она является предтечей реализации игрового метода в обучении иностранным языкам.

В том же 1793 г. в типографии Исаака Зедербана для детей опубликована четырехязычная (латинско-немецко-русско-французская) азбука-самоучитель, расширяющая кругозор читателей в таких областях знания, как философия, астрономия, математика [Колобкова, 2020а, с. 23].

Использование в обучении басен вместо нравоучительных текстов представляет собой очередной этап на пути перехода к светскому образованию. В 1794 г. в Москве, в частной типографии Селивановского издается «Французская азбука», куда входили диалоги, грамматика, и басни, которые были переведены на русский язык [Колобкова, 2020а, с. 24]. Использование при изучении французского языка басен с их моралью, сентенций французских моралистов, а не текстов из катехизиса, характерно также и для «Наставления» Я. Сигезбека (1774) [Власов, 2015, с. 26–27]. У Селивановского в 1796 г. издан «Новый французский букварь для обучения юношества», достоинством которого можно считать объемный французско-русский словарь наиболее распространенных слов и выражений [Колобкова, 2020а, с. 24].

Еще одним учебным пособием, которое сохранилось до наших дней, является «Поучительная азбука, преподающая детям начальные правила французского языка» И. А. Фабиана (1799), изданная в

Московской Университетской типографии Рюдигера и Клаудия [Колобкова, 2020а, с. 26]. Эта учебная книга содержит небольшие разговоры и истории, написанные простым и образным языком, а также истории о жизни и морали, сокращенная французская грамматика и словарь «Собрание самых употребительных слов». Благодаря своей простоте и образности изложения материала это учебное пособие было очень популярным среди учеников.

Все эти учебные издания для современного читателя являются свидетельством развития педагогической мысли в сфере начального иноязычного образования в России, с их помощью можно проследить разнообразие приемов обучения, используемых более двух веков назад.

Заключение

Первые французские азбуки и буквари, изданные в России по структуре и тематике содержания в какой-то мере повторяли учебные книги для начинающих по латинскому и немецкому языкам, однако уже в последней трети XVIII в. сформировалось своеобразие подходов к составлению французских учебников, а именно, ориентация не столько на применение языковых знаний и речевых умений в науке, на постижение учености, сколько на активное владение языком в повседневной жизни, что было обусловлено требованиями к молодому дворянину. В первых азбуках и букварях грамматика и материалы для чтения соединены с фрагментами из церковных писаний: псалмами, молитвами, отрывками из Библии, но уже в последней четверти XVIII в. в содержание обучения включаются басни, притчи, что является свидетельством постепенного перехода к светскому образованию.

Авторы первых французских азбук и букварей стремились упорядочить учебный материал, отобрать наиболее значимые лингвистические факты, и в этом отборе отражалась личная позиция составителя относительно цели издания учебника: 1) воспитать достойного христианина; 2) подготовить обучающегося к реальному общению; 3) сделать изучение иностранного языка доступным, понятным,

занимательным; 4) совместить эти подходы. Разнообразие французских азбук и букварей свидетельствует о прогрессе в русской педагогической мысли XVIII в.

4.2 «Грамматика французская и русская» (1730 г.): культурологический аспект

«Грамматика французская и русская» [Grammaire Françoise et Russe, 1730] (далее ГФР) — это первый российский учебник русского языка как иностранного, изданный в России. Он напечатан в 1730 г. в Санкт-Петербурге без указания издательства и имени автора и представляет собой книгу-загадку, в которой абсолютно все требовало специального изучения. В течение последних 15 лет мы проводили широкое междисциплинарное исследование этого учебника. Было осуществлено лингвистическое исследование русского и французского языков, а также грамматической терминологии, выполнен комплексный анализ ошибок в русской и французской части учебника, проведены педагогическое исследование ГФР, поиск ее прототипа и источников, ее атрибуции, анализ истории создания, издания и распространения [Власов, Московкин, 2008; Власов, Московкин, 2013; Власов, Московкин, 2017]. Кроме того, ГФР исследовали и другие ученые, обращавшие свое внимание на ее лингвистические особенности [Вомперский, 1969; Успенский, 1992; Ёurovič, 1992; Ёurovič, 1995; Иванова, Дрязгова, 2013; Карева, Сергеев, 2013]. В данной работе представлены результаты культурологического исследования ГФР.

Одним из важных результатов исследования ГФР, значимых для понимания ее культурологического содержания, было определение ее адресата. В. П. Вомперский, а вслед за ним и другие исследователи утверждали, что ГФР — это учебник русского языка для французских учеников Санкт-Петербургской академической гимназии [Вомперский, 1969, с. 128; Ёurovič, 1995, с. 52, 60]. При этом ими не учитывалось, что в первые 13 лет работы этой гимназии учебного предмета «Русский язык» в учебном плане не было, хотя у нерусских

гимназистов и имела потребность в его изучении. Кроме того, в указанный период в академической гимназии не было французских учеников, которых нужно было бы обучать русскому языку за исключением Петра и Стефана Рамбуров, которые были приняты в средний класс гимназии и в обучении русскому языку не нуждались [Материалы, 1885, т. 1, с. 218].

Педагогический анализ ГФР показал, что этот учебник, написанный по заказу французского виноторговца Имберта, адресован не гимназистам, а иностранным купцам, владеющим французским языком. На это указывает то, что ряд слов и фраз ГФР предназначен, в первую очередь, для купцов, например:

- слова *оцьсовь (оксофт, мера жидких тел от 10 до 18 ведер), пудь, берковець (мера веса, равная десяти пудам), анкорокъ (анкерок, бочонок для пресной воды или вина, около трех ведер), польанкорка; одинь рубль, два рубля, три рубля и т.д., одна копгьика, двь копгьики, три копгьики, четыре копгьикъ, пять копгьекъ и т. д.;*

- фразы *пойду къ моему Корреспонденту, я получилъ отъ моего корреспондента изъ Амстердама сундукъ товаровъ, етово года я получилъ вино из Бурдоса отъ моего корреспондента, я немогу вамъ дать мои товары безъ денегъ, черезъ которой городъ изволите гхать, я былъ у госпожи генералши и просилъ платежа за мою табакерку, хочешли ету бочку привезть домой, что ты далъ за ету лощадъ и др.*

Таким образом, в текст ГФР включены слова, необходимые для профессиональной деятельности купцов: предметы торговли, русские деньги, меры объема и веса, а также элементы делового общения, частной и служебной переписки, доставки товаров. Подобные слова и фразы свидетельствуют о том, что в содержании грамматики отражены запросы и пожелания ее заказчика — французского виноторговца Имберта.

Вместе с тем, в учебник включены списки слов, касающихся сервировки стола, съестных припасов и блюд, а также обозначающих профессии, предметы мебели и одежды. Они относятся к сфере жизненно важных интересов не только купцов, но и самой широкой аудитории. Анализ разговорных фраз выявляет значимые для ино-

странцев, проживающих в России, ситуации светского общения, в которых важными оказываются:

- приветствия, пожелания: *Здравствуи мои господинъ, здравствуи моя госпожа, желаю вамъ добрыи вечеръ;*

- приглашение на чашку кофе: *изволите госпожа учинить мнѣ честь принять чашку кофею;*

- благодарность: *благодарствую мои господинъ, благодарень;*

- приглашение остаться в гостях: *дождь идетъ для тово я прошу васъ спать здѣсь, прошу васъ начевать здѣсь;*

- светские занятия: *читаль с госпожами два часа, говорить о асамблея.*

В ГФР присутствуют также фразы, необходимые для общения со слугами: *поди посмотри которой часъ; выскы огонь, засвѣти свѣчу, истопи горницу, расклади огонь в коплѣ, поди по обѣдѣ; збери на столъ, подаи хлѣба, скажи пожалуи гдѣ есть нужникъ, покажи мою горницу, принеси мнѣ гѣсть, принеси пить, принеси свѣчу, а также с извозчиком *извоицкѣ поѣзжай сюды.**

Культурологическое содержание ГФР показывает, что слово *commerce* во французском названии грамматики — «Grammaire Françoise et Russe en Langue moderne accompagnée d'un petit Dictionnaire pour la Facilité du Commerce» может обозначать и «коммерция», «торговля», и «общение», «сообщество». Оба основных значения этого слова обыгрываются, таким образом, в полном французском заглавии грамматики.

В тексте ГФР обращают на себя внимание разговорные фразы, в которых употреблены имена собственные *Лакотт, Бопре, Варишон*:

- *mon frere & moi iront demain visiter nostre bon ami Mr. la Cotte* — *мои братъ и я поѣдемъ завтра посетитъ нашего доброго пріятеля господина Лакотта;*

- *ce matin on a recu la nouvelle du mariage du cher de Beaupré avec Mademoiselle Marie Varichon* — *рано получилъ вѣсть о свадьбѣ от кавальера отбо съ прекрасною девицею Маріею Варишонъ.*

Можно предположить, что это было неслучайно. В РГИА имеется ряд документов, связанных с деятельностью в России купцов Бопре. Хотя они относятся не к XVIII, а к XIX в., не исключено, что

представители этого семейства в 1730 г. проживали в Санкт-Петербурге. Так, некий Поль Бопре был поваром в Санкт-Петербурге, отосланным во Францию в 1724 или 1725 г. Ж. де Кампредоном, первым французским послом в России [Les Français en Russie, 2011, т. 2, с. 58]. Варишон — это известная династия французских виноделов и виноторговцев. Господин Лакотт — это, вероятно, придворный шут Петра I и Анны Иоанновны Ян Лакоста (порт. A Costa = исп. La Costa = франц. La Côte). Все это позволяет предположить, что отдельные разговорные фразы в ГФР содержат имена, связанные с кругом французских знакомых виноторговца Имберта, заказчика ГФР.

Рассмотрение ГФР как явления российской культуры показывает, что в ней отражаются не только коммуникативные потребности иностранцев, в частности купцов, но и содержится аллюзия на важнейшее политическое событие в России — коронацию императрицы Анны Иоанновны 28 апреля 1730 г., хотя и не в виде текста, а в виде отдельных слов и словосочетаний.

Раздел «Склонение существительных и местоимений» начинается с парадигм склонения существительных *Царица* и *Государыня*, а раздел «Спряжение глаголов» с парадигмы спряжения глагола *вѣнчать* — *соигоппер* (*венчать на царство, короновать*). Для образца мужского склонения предложено слово *Посоль* и далее в качестве примеров притяжательных прилагательных выбраны словосочетания *посоль Императрицынь, первая госпожа Императрицына, Посоль Императрицы Россійскои, Посоль Короля Испанскаго, Посоль Короля Французскаго, Посоль Императорскои, Посоль Императора Римскаго*. Употребление дательного падежа слова *Посоль* закрепляется в разговорных фразах: *этотъ домъ надлежитъ послу, этотъ слуга надлежитъ послу, эта шляпа посольская, шляпа надлежитъ послу французскому*. В этих словах, словосочетаниях и разговорных фразах отражается интерес автора ГФР к императорскому двору и интерес иностранных купцов к дипломатическому корпусу. При этом имя самой императрицы не упоминается.

Не указано и название города, для которого характерны реалии, отраженные в примерах и разговорных фразах ГФР. В тексте ГФР несколько раз упоминается река, которая делит город на часть,

в которой жил сам автор, и заречье, где жили его дядя, брат и сестра. Указаны средства передвижения *иллюпка, верейка*, при этом автор неоднократно отмечает, что в заречье можно было идти и пешком (*я иду за рѣку къ моему брату*), что говорит о существовании моста или о возможности пересечь реку по льду. Все это отражает реалии многих городов, и прежде всего Санкт-Петербурга начала XVIII в., где река делила город на центральные районы (Васильевский и Санкт-Петербургский острова) и предместье (Адмиралтейский остров, Выборгскую и Московскую стороны). В 1727 г. существовал и наплавной мост через Неву, по которому можно было ходить в заречье [Кочедамов, 1954, с. 20].

В примерах и разговорных фразах отражены некоторые городские топонимы. Так, в примере *я иду изъ морской* речь идет, скорее всего, о примыкавшей к Адмиралтейству Морской слободе, где в маленьких деревенских домиках и мазанках жили рабочие Адмиралтейской верфи¹. Отсюда и французский перевод *я иду изъ морской — je viens de la campagne* (*я иду из деревни, из сельской местности*).

Некоторые разговорные фразы ГФР отсылают к молодому человеку, который живет с отцом и матушкой. За рекой у него есть дядя, сестра и брат. В его жизни немалое место занимает тема родственных отношений:

- семейные отношения: *люблю мою сестрицу, нелюблю мою сестрицу, буду любить сестрицу и съ моею матушкою;*

- посещение родственников и знакомых: *я былъ у брата, я иду за рѣку къ моему брату, иду къ моим сестрицѣмъ, я былъ вчерась у моим сестрицы, а севодни поѣду къ моему брату, я иду из зарѣки, или изъ зарѣчья, я былъ вчерась у моего брата, а сего дни буду у моим сестрицы, а завтра буду у моего дяди, мои братья и я поѣдемъ завтра посетить нашего доброго пріятеля господина Лакотта;*

¹ Морская слобода — район Санкт-Петербурга, ограниченный рекой Мойкой, Исакиевской площадью, Малой Морской улицей и Невским проспектом. Была построена в 1704 г., перестала существовать после пожаров 1736 и 1737 гг.

- разговоры о родственниках и получение от них писем: *говорять о моемъ братѣ, сказываютъ о моемъ братѣ, пишутъ о моемъ братѣ;*

- разговор с отцом: *я говорилъ дѣло отцу моему;*

- домашние занятия: *читаль съ моимъ отцемъ сего дни.*

Другая часть разговорных фраз отсылает к некоему женатому человеку: *я браниль мою жену, я говорю о моей женѣ*, но неравнодушно к замужней женщине, которую он называет «моя госпожа» (Madame): *любиль васъ мою госпожу, за что буду любить васъ мою госпожу, умру любя тебя.* Возможно, включение этих фраз в ГФР — это стремление автора удовлетворить интересы и потребности заказчика.

Таким образом, в ГФР, с одной стороны, содержится аллюзия к политическому контексту — к венчанию на царство императрицы Анны Иоанновны, к географическому контексту — к Санкт-Петербургу, с другой стороны, в ней отражены коммуникативные потребности иностранцев в России. Одна часть разговорных фраз характеризует жизнь и интересы молодого человека, предположительно автора ГФР, вторая часть отсылает к некоему воображаемому или реальному женатому мужчине, возможно, связанному с кругом взрослых знакомых автора. В первом случае акцентируются родственные, во втором — интимные отношения, разговоры со слугой и с извозчиком, а также кулинария, которая лежит в сфере общих интересов и автора ГФР, и ее адресата.

4.3 К вопросу о миромоделирующей функции метафоры в заголовках учебных текстов по русскому языку как иностранному

Современные гуманитарные исследования отличаются ориентированностью на изучение когнитивных процессов, связанных с категоризацией и концептуализацией знаний о мире. Так, в лингвистических изысканиях сегодня актуальным является рассмотрение особенностей деятельности сознания носителей языка, которые выража-

ются в разных формах и средствах вербальной экспликации, в том числе посредством различных языковых механизмов и единиц разных уровней языковой системы.

Сказанное определяет интерес ученых-филологов к разработке таких понятий, как *языковая картина мира*, под которой понимается «система представлений и знаний человека о мире, возникающая в результате его познавательной деятельности и обусловленная также опытом, традициями, историей, культурой общества, в котором человек живет» [Киселева, 2012, с. 5], *носитель языка* как субъект рецепции и моделирования значимых фрагментов языковой картины мира, *текст* и *текстовые элементы* — средства репрезентации концептуальной информации.

Спецификой современной языковой ситуации, реализуемой в разных дискурсивных сферах, в том числе образовательной, является ее поликультурный характер. В связи с этим особый интерес представляет изучение вопроса о способах и средствах формирования картины мира чужого этноса в сознании инофонов, изучающих язык данного этноса и имеющих статус *вторичной языковой личности*¹. Инофон, постигающий иностранный язык, действует в соответствии с принципом расширения языковой способности: от овладения языковыми ресурсами, понимания нюансов смыслопорождения и возникновения коннотативных оттенков значения, коммуникативно целесообразного использования языковых ресурсов в собственной речи в условиях вербальной интеракции с исконными носителями — до навыка когнитивно-семантической интерпретации единиц иностранного языка и формирования вторичной картины мира. *Вторичную картину мира* (Н. А. Мамонтова, Е. В. Потемкина, Е. Ф. Тарасов, И. И. Халеева и др.) трактуем как представления о мире, связанные с осмыслением тех фрагментов неродной для носителя-иностранца концептосферы, которые нашли отражение в интерпретируемых им фактах иностранного языка [Ван, Курьянович, 2020, с. 177]. Инофон

¹ Подробнее об этом см. в работах З. М. Ветчинкиной, Н. Д. Гальсковой, А. А. Гусевой, С. В. Ионовой, Л. П. Клобуковой, Н. А. Мамонтовой, Е. В. Потемкиной, В. В. Рыжова, И. И. Халеевой, Л. П. Халяпиной, Н. Ю. Хлызовой, Г. С. Шашловой и др.

должен не только овладеть компетенциями в области грамматики и лексики изучаемого языка, но и сформировать представление о культурном компоненте значения слов, реалиях чужой культуры [Попова, Стернин, 2003, с. 38].

Ведущей задачей поликультурного языкового образования является передача инофонам знаний об объективном мире, которые приобретаются в определенном образовательном дискурсе в процессе конкретной коммуникации, имеющей определенные национально-специфические рамки. Значимой составляющей образовательного дискурса выступает «совокупность письменных и устных текстов, используемых при коммуникативном (всегда знаково-символическом) взаимодействии людей в конкретной культурно-исторически заданной образовательной ситуации» [Куровская, 2017, с. 4]. Эффективным средством формирования вторичной картины мира в рамках образовательного дискурса можно считать *учебные тексты* как наиболее вовлеченные в образовательную сферу типы текстов, в максимальной степени ориентированные на целевую аудиторию обучающихся, отвечающие образовательным целям и способствующие реализации целого комплекса образовательных задач¹.

Выступая неотъемлемой частью образовательного дискурса, учебные тексты представляют собой целостные в композиционном, структурном и содержательном плане письменные речевые произведения, дающие представление обучающемуся об окружающем действительном мире. По мнению Ю. Г. Куровской, учебный текст выступает в роли посредника, фиксирующего и передающего адресату культурно-значимые смыслы (концепты) — «единицы смысла, фрагмент картины мира учащегося, заложенный в образовательный дискурс изданий, воплощенный типографски (в явной или неявной форме) и транслируемый в процессе освоения учебного (знаково-символического) материала» [Куровская, 2017, с. 11]. Способность учебного текста участвовать в формировании концептуальных

¹ Подробнее о параметризующих свойствах учебных текстов как типах текстов см. в работах целого ряда исследователей: В. П. Беспалько, И. М. Бродской, Л. П. Доблаева, А. А. Рогалевой, О. Ю. Редькиной, А. М. Сохор и др.

представлений у обучающихся позволяет определить данный тип текста как обладающий высоким лингвокогнитивным и лингвокультурологическим потенциалом. Базовой характеристикой учебного текста можно назвать культурную маркированность – «социокультурное значение, которое отражается в ментальности субъектов речи и проявляется при формулировании текста в выборе тех и не иных языковых единиц» [Чернявская, 2009, с. 31].

Нас интересует процесс формирования фрагментов вторичной картины мира на основании рецепции и интерпретации адресатами-инофонами метафор, функционирующих в заголовках учебных текстов по русскому языку как иностранному.

История вопроса изучения *заголовка текста* как его сильной позиции, заключающей в себе основную суть подхода в осмыслении содержащейся в тексте информации обширна¹. Заголовок учебного текста, ориентированного на целевую аудиторию иностранных обучающихся, — это, как правило, «квант» знания [Аванесов, 2014], в концентрированном виде передающий замысел автора. Заголовки учебных текстов представляют собой определенный культурный концепт, маркирующий фрагмент национальной картины мира. При обращении инофонов к *учебным текстам разных типов (учебникам, учебно-методическим пособиям, лекциям, практикумам, хрестоматиям, текстам для чтения, рабочим тетрадям, курсам, методическим разработкам* и пр.) как средству изучения русского языка как иностранного заголовок становится отправной точкой в осмыслении картины мира чужого этноса. Восприятие, понимание, интерпретация заголовка учебного текста имеет отношение к коммуникативно-познавательной деятельности инофона, обусловленной опытом его знакомства с традициями, культурой и историей народа — носителя изучаемого языка.

Эмпирической базой исследования выступают заголовки учебных текстов по русскому языку как иностранному (базовый уровень). Авторы текстов — отечественные и иностранные мето-

¹ См. работы таких авторов как И. С. Бабаева, О. Ю. Богданова, И. Р. Гальперин, К. Д. Зацепина, Ю. Е. Рожкова, Н. В. Сабурова, Ю. В. Трубникова, З. Я. Тураева и др.

дисты. В качестве источников сбора материала задействован ряд интернет-ресурсов¹.

Первичная обработка собранного по принципу сплошной выборки материала осуществляется в соответствии с критериями: жанровая принадлежность учебного текста; годы издания (как правило, в промежутке 2005–2020 гг. — труды иностранных авторов и в период 2015–2020 гг. — российских авторов); наличие в заголовке метафорического словоупотребления, обладающего концептуальным потенциалом. Результаты первичной обработки эмпирического материала на основе его категоризации показывают, что из 30 учебных текстов иностранных авторов (2005–2020 гг.) к изданиям, в заголовках которых присутствуют употребленные в метафорическом значении лексемы, можно отнести 7 работ: «Русский язык для чайников», «Восток», «Тройка», «Спутник», «Мир тесен», «Беседа с текстом», «Договорились!». Из 30 учебных текстов, датированных временным промежутком 2015–2020 гг., авторство которых принадлежит отечественным ученым, 11 работ имеют в составе заголовков лексемы, употребленные в метафорическом значении: «Прогулки по русской лексике», «Мифы о России, или Развесистая клюква», «Дорога в Россию», «Русский язык: первые шаги», «Окно в Россию», «Встреча.ру. Общаемся в сети», «В мире русской грамматики», «Мои друзья падежи», «Грамматика в диалогах», «Алло! Алло!», «Вперед!», «Поехали!».

Метафорическая форма характерна в большей степени для заголовков учебных текстов такого типа, как *учебное пособие*. Такую взаимосвязь можно объяснить жанровыми особенностями этой разновидности учебных текстов, в частности, их обучающей функцией как ключевой (ср., например, со вспомогательной обучающей функ-

¹ Библиотека электронных книг ЛитРес: <https://www.litres.ru>; Каталог издательства Златоуст. Русский язык как иностранный (РКИ): <http://www.zlat.spb.ru>; Каталог издательства учебной и научной литературы Флинта: <https://www.flinta.ru>; Каталог интернет-ресурса учебной литературы по русскому языку как иностранному: https://www.rus-lang.ru/files/Settings/catalog_ruslang.pdf; Каталог изданий Учебного центра русского языка МГУ: <https://www.mgu-russian.com/ru/teach/biblioteka>; Каталог интернет-магазина Amazon: https://www.amazon.com/s?k=russian+textbook&dc&ref=a9_sc_1 (дата обращения: 20.01.2021).

цией *практикумов и книг для чтения*), системным характером изложения материала, основанном на теоретико-научном подходе, представляющем, как правило, оригинальную авторскую концепцию. Дифференциация учебных текстов на основании критерия авторства (иностраный / отечественный ученый) также важна, поскольку позволяет увидеть, сравнить и оценить взгляд «извне»/«изнутри» на информацию относительно языковых фактов, как с точки зрения их системного описания, так и в аспекте функциональных и концептуальных свойств.

Для выявления и более развернутого описания миромоделирующей функции метафоры, функционирующей в заголовках учебных текстов по русскому языку как иностранному, предлагается использовать диагностическую матрицу. Данная таблица разработана по образцу диагностической матрицы Ю. Г. Куровской «Концептосфера учебника», позволяющей проводить когнитивно-лингвистическую экспертизу учебника и оценивать ее результаты, непосредственно связанные с формированием языковой картины мира обучающихся [Куровская, 2017] (см. Таблицу 1).

Таблица 1. Метафорическое миромоделирование в учебных текстах по русскому языку как иностранному (диагностическая матрица)

№ п/п	Наименование критерия	Шкала когнитивно-лингвистического анализа заголовка учебного текста		
		высокая	средняя	низкая
1.	Частотность использования заголовка учебного текста, выраженного в метафорической форме	высокая	средняя	низкая
2.	Соответствие метафорических единиц, содержащихся в заголовках учебных текстов, культурным и языковым особенностям коммуникации, маркирующим специфику русской картины мира	в полном объеме	частичное	не соответствуют
3.	Степень обоснованности выбора метафорической формы экспликации в заголовке учебного текста	высокая	частичная	низкая

На основании критерия частотности использования в заголовках учебных текстов лексем, функционирующих в метафорическом значении, можно сделать вывод о низкой степени использования метафоры в заголовках учебных текстов: из 60 текстов только в 18 присутствуют метафоры в заголовках. Приведенные цифровые показатели можно объяснить, в первую очередь, ориентированностью на адресатов-инофонов, способности каждого из которых к рецепции и интерпретации метафорических (языковых и в большей степени – когнитивных) смыслов могут очень сильно различаться, сильно отличаться / частично совпадать / не совпадать с авторской трактовкой. При этом надо помнить о том, что учебное пособие является жанром учебного текста, выступающим в качестве источника информации и средства обучения для широкой аудитории лиц, следовательно, каждый элемент текста должен быть доступен для понимания, как минимум, среднестатистическому адресату.

В связи со сказанным можно предположить, что, не являясь частотным средством формирования чужой картины мира в сознании инофона при обращении к учебным текстам, тем не менее, присутствующие в их заголовках метафоры являются значимыми лингвокультурологическими и концептуальными единицами. Однако их ресурс актуализируется при условии соблюдения двух условий. Во-первых, метафорическое словоупотребление (как правило, присутствующее в заголовке без вербального окружения) должно обладать статусом узуальной единицы, знакомой подавляющему большинству исконных носителей, присутствующей в их активном лексиконе, а потому попадающей в базовый лексический контент, рекомендованный для изучения носителю иностранного языка. Например, Употребление лексемы «окно» в заголовке «Окно в Россию» (Л. Ю. Скороходов, О. В. Хорохордина, учебное пособие, 2017) представляет метафорический перенос прямого значения по признакам «форма» и «функция». Переносное значение лексемы «Восток», фигурирующей в качестве заголовка учебника Т. Ши (2012), основано на переосмыслении компонента «Россия как находящаяся на востоке карты мира страна». Такое толкование обуславливает формирование у обучающегося установки на восприятие образа россиян как представителей

восточного типа культуры (ср., например, с азиатским, европейским или западным типом культуры), что находит, несомненно, отражение и в языке, в целом лингвокультуре. Во-вторых, в случае оформления заголовка в виде синтагмы / высказывания, метафорическое значение ключевых лексем должно быть распознаваемо с опорой на стереотипные ситуационные и — шире — дискурсивные модели интерпретации. Так, отечественные авторы И. В. Курлова, А. Ю. Петанова, О. Э. Чубарова заголовок своего учебного пособия, изданного в 2016 году, оформили в виде синтагмы «Мифы о России, или Развесистая клюква». Ее интерпретация в полной мере возможна при наличии у инофонов представления о семантике русской идиомы «развесистая клюква» (в значении «вымыслы», «ложные стереотипы»). Использование этой идиомы в условиях ближайшего контекста, создаваемого используемыми в прямом значении лексемами «мифы», «Россия», формирует у обучающихся установку на рецепцию образа России сквозь призму стереотипов, искаженных представлений.

Все выявленные в заголовках учебных текстов метафорические словоупотребления содержат в своем значении культурно значимый компонент смысла, что и позволяет говорить об участии данных лексем в формировании у инофона фрагмента чужой картины мира. Рассмотрим с этих позиций заголовки учебного текста в жанре вводного курса «Спутник» (Д. Роччина, 2014).

В толковом словаре лексема *спутник* приводится как имеющая 4 значения: «1. Тот, кто совершает путь вместе с кем-н. 2. перен. То, что сопутствует чему-н., появляется вместе с чем-н. 3. Небесное тело, обращающееся вокруг планеты. 4. Космический аппарат» [Ожегов, Шведова, 1999, с. 758]. В создании метафорических — как языкового, так и концептуального — значений могут участвовать все перечисленные лексико-семантические варианты. В перечне имеющих в современном лексиконе носителей (и не только русского языка) особо можно выделить следующие метафорические словоупотребления: «название космического аппарата, впервые в истории человечества успешно выведенного СССР на орбиту Земли», «название новостного агентства, ориентированного на зарубежную аудиторию адресатов». Можно добавить, что этот ряд продолжает попол-

няться. Например, отечественная вакцина для профилактики от коронавируса также имеет название «Спутник». Использование лексемы в качестве метафоры в заголовке учебного текста, адресованного инофонам, объясняется тем, что в значении слова, которое причисляется к разряду интернационализмов, доминируют коннотативные компоненты смысла, и это осознается носителями иностранных языков. Метафоризация из расчета на способность к интерпретации значения инофоном, предположительно, осуществляется с опорой на семантические признаки «пути, дороги» (преимущественно в заголовках учебных текстов, принадлежащих отечественным авторам) и «достижения» (в заголовках учебных текстов иностранных авторов). Эти выводы подтверждаются также данными ассоциативного словаря: общее количество реакций на слово-стимул «спутник» — 206, из них наиболее частотные — «жизни», «земли», «космос». В создании положительного образа России как страны, продолжающей традиции СССР, могут участвовать также такие ассоциаты, как «Восток», «запустили в космос», «проводник», «с востока», «ракета», «первый», «советский», «1-й спутник Земли» и пр.¹ В целом интерпретация заголовка учебного текста по русскому языку как иностранному «Спутник» связана с осмыслением русского языка как средства приобщения к русской картине мира, с формированием положительных коннотаций в отношении к России как стране, имеющей славную историю, предложившей человечеству множество открытий и достижений.

Анализ метафорических словоупотреблений, фигурирующих в заголовках учебных текстов, предполагает также изучение механизма создания метафорического значения, посредством которого метафора может реализовывать свой лингвокультурологический ресурс. В таблице 2 приводятся данные количественного распределения метафорических словоупотреблений в соотнесенности с выделенными нами семантическими сферами, охватывающими определенные области человеческого опыта — как материально-предмет-

¹ См. [Русский ассоциативный словарь, 2002], статистика по запросу «спутник».

ную, так и объектно-идеальную действительность: «пространство», «пути, дороги», «основы культуры», «достижения», «коммуникация», «компьютерная сфера коммуникации».

Таблица 2. Механизм метафорообразования в соотнесенности с семантическими сферами

№ п/п	Семантические сферы	Заголовки с использованием метафор в учебных текстах иностранных авторов	Заголовки с использованием метафор в учебных текстах отечественных авторов
1.	Пространство	«Восток»	
2.	Пути, дороги	«Спутник»	«Прогулки по русской лексике»; «Дорога в Россию»; «Русский язык: первые шаги»; «Вперед!»; «Поехали!»
3.	Культура	«Тройка»; «Мир тесен»	«Мифы о России, или Развешенная клюква»
4.	Коммуникация	«Беседа с текстом»; «Договорились!»	«Окно в Россию»; «Встреча.ру. Общаемся в сети»; «В мире русской грамматики»; «Алло! Алло!»; «Мои друзья падежи»; «Грамматика в диалогах»
5.	Достижения	«Спутник»	
6.	Компьютерная сфера коммуникации	«Русский язык для чайников»	

На основании этих данных можно сделать вывод, что для иностранных методистов обучение языку в основном коррелирует с обращением к двум семантическим сферам — «Культура» и «Коммуникация». Для российских авторов учебных текстов по русскому языку как иностранному обучение языку связано с интерпретацией компонентов трех семантических сфер «Пути, дороги», «Культура» и «Коммуникация». Сделанное наблюдение позволяет прийти к выводу о том, что при очевидном сходстве, подход, предлагаемый отечественными методистами, основан на интерпретации языка в каче-

стве «пути, дороги» к познанию национальной культуры через включенность в коммуникацию с исконными носителями русского языка. Апелляция к сфере компьютерной коммуникации характерна для иностранных авторов учебных текстов. В их восприятии эта сфера универсальна, присутствует в коммуникации членов разных этносов, является межнациональной, преимущественно разворачивается в молодежной аудитории, часто с привлечением жаргонных единиц («для чайников»).

Таким образом, случаи метафорического словоупотребления в заголовках учебных текстов по русскому языку как иностранному характеризуются концептуальным и лингвокультурологическим ресурсом. Оформляя сильную текстовую позицию, заголовки с использованием метафор создают необходимые установки у обучающегося, направленные на интерпретацию фактов изучаемого языка как маркеров чужой картины мира.

4.4 Архетипические модели как основа учебника по истории русской литературы

1. Здесь изложена концепция учебника по истории русской литературы. Его отличие от традиционных учебников, неизлечимой болезнью которых является субъективизм, заключается в объективной подаче материала. Объективность — принадлежность объекту, а не личности толкователя. В данном случае базовая основа объективности — повторяемость архетипических текстуальных структур, форм и смыслов, на протяжении более чем тысячелетнего национального историко-литературного процесса от 988 г. до сегодняшнего дня.

Из-за ограниченности объема нет возможности представить *три* архетипических модели, которые описывают матричное устройство «национального сюжетного пространства» (термин Ю. М. Лотмана). Да в этом и нет необходимости. Концепция учебника многократно реализована автором в ходе преподавания в университетских и школьных курсах. Материал представлен в учебных пособиях,

авторских и коллективных монографиях, статьях и видеолекциях¹. Читателю будет легко отыскать информацию и более детально разобратся в проблематике. Забегая вперед, мы должны предупредить, что для многих она покажется слишком неожиданной, а у кого-то вызовет раздражение и отторжение². Однако в последнем случае придется решать вопрос, как согласовать «свое» толкование (текста) с верифицируемыми научными результатами. А это, собственно, вопрос о личных профессиональных компетенциях...

Читателю (обучающемуся) предстоит вступить в сферу сложного знания, которое исключает множественность субъективных трактовок литературного произведения, поскольку выводит их из области научного. Здесь трудно не увидеть аналогию с учебниками по естественным дисциплинам. Ведь никому не приходят в голову идея предложить «собственные» законы мироздания взамен тех, что описаны, например, в учебнике по физике. В гуманитарных же науках субъективизм часто не только не порицается, но возводится в разряд их специфических характеристик. На наш взгляд, это свидетельствует о том, что они пока еще не вышли из младенческого состояния.

2. Теоретико-методологическим основанием предлагаемого анализа текста является 1) типология / структурализм и 2) учение швейцарского психоаналитика К. Г. Юнга (1875–1961) об архетипах,

¹ Матрицу (систему элементов) «национального сюжетного пространства» образуют *сюжет-архетип о Христе и Антихристе, воинский архетип и сюжет-архетип о «добрых» и «злых женах»* (последний будет представлен далее.) Данное положение мы сочли бы верным в границах описываемой образовательной парадигмы [см.: Васильев, 2006; Васильев, 2009; Васильев, 2016]. Природа архетипов определяет и *границы исследования — тексты христианского ареала культуры*. Отсюда проясняется и объем предполагаемого учебника: только по истории русской литературы *это даже не сотни, а тысячи страниц системного изложения материала*. В целом же решение проблемы не по силам одному аналитику, над ней должен работать научный коллектив.

² Показательно, например, отношение к данной архетипической тематике экспертов грантовых проектов. Знакомясь с кратким и сущностным ее изложением в заявках, они просто не могут осознать ее реальность. А потому отрицательный отзыв оказывается запрограммированным.

являющихся (наряду с инстинктами) содержанием «коллективного бессознательного».

Типология как (философская) теория утверждает закономерность развития на всех уровнях бытия. Как конкретный метод она предполагает применение структурно-системного операционализма — выявления элементарных единиц, определяющих природу изучаемого предмета, и рассмотрение устойчивых, повторяющихся связей между ними.

Рядом с термином «типология» стоят другие: «структура», «система» / «сложная система», «элемент», «модель», «типологический ряд» / цепь упорядоченных, *разнотомждественных* множеств (в нашем случае — текстов) и т. п. Собственно, его синонимом является емкий термин из недавнего прошлого — «структурализм». Данное направление было основано в отечественной науке в начале 1960-х годов Ю. М. Лотманом. Он полагал найти универсальные структуры, объединяющие «национальное сюжетное пространство». Но ничего обнаружить не удалось. Однако все задачи, которые ставил в науке несостоявшийся у нас структурализм, остаются актуальными и по сей день.

Нам необходимы и другие термины, в частности — «мотив». Он синонимичен термину «элемент» и является одним их самых частотных в литературоведении. Под мотивом понимается *сущностная, семантически сверхнагруженная, структурная единица текста*. Реально такими единицами у нас выступают «архетипы» или «психологемы» — *психоаналитические мотивы*. Набор психологем характеризует «чрезвычайно древнюю психологическую структуру» (К. Г. Юнг).

Термин «архетип» мы также будем употреблять в тех значениях, которые придавал ему выдающийся психоаналитик. Об этом необходимо сказать по той причине, что в современной гуманитаристике постоянно сталкиваешься с его переосмыслением.

Архетип — это первообраз, начальный образец, идея, мотив; единица психоаналитической информации (психологема). Свойства архетипа: бессознательность, психоаналитичность, повторяемость

(проявленность в деятельности, опыте, творчестве), системность, универсальность (коллективность), верифицируемость, нуминозность...

Нуминозность (лат. *numen* — божество, воля богов) — таинственное, неподвластное человеку переживание присутствия и проявления воли высших сил.

Функции архетипа:

- в литературе / творческом процессе – тексто- / сюжетопорождение; кодирование бессознательных смыслов текста;

- в науке — декодировка, психоанализ текста / выявление глубинных смыслов, характеризующих героя как «внутреннего человека», раскрывающих духовное содержание его жизнедеятельности;

- в образовании — то же, что и в науке / усвоение аналитических компетенций + самопсихоанализ.

Природа интересующих нас христианских архетипов бинарна. Бинарность — двоичность, антиномичность: добро и зло, свет и тьма, Бог и демон / дьявол, антихрист, бес, черт, Мефистофель... Предельно важно, что *синонимом «коллективного бессознательного» у К. Г. Юнга является понятие «Бог и демон».*

Об архетипе можно мало или ничего не знать, но его нельзя отменить, от него (как и от физического тела) невозможно избавиться, так как «архетипическое» лежит в основе психобиологической природы человека. Никому не дано выйти за пределы архетипа, можно только «переключаться» / переходить из сферы «божественного» в сферу «демонического» и наоборот.

Существенный недостаток психоаналитической концепции К. Г. Юнга — отсутствие метода как *доказательного* пути к новому знанию, способу его получения. *Литературоведение способно дать психоаналитическим построениям К. Г. Юнга метод, ввести их в строгое научное русло и верифицировать.*

3. В данном разделе мы приводим описание а) архетипической модели, которая содержит психологемы, определяющие образ-характер «добрых» и «злых жен», б) соответствующих сюжетных алгоритмов. Сама тема восходит к Библии, она реализована в византийской книжной традиции и необычайно популярна в традиции древне-

русской. В силу ограниченности объема мы убираем многочисленные ссылки на источники¹.

Необходимо подчеркнуть принципиальное положение: *структурно-системной основой русской литературы Нового времени является библейско-византийско-древнерусская традиция. Без ее исследования и учета понимание литературных произведений XVIII–XX вв. невозможно, а преподавание литературы обречено оставаться профанацией.*

«Жена» в древнерусском языке — 1) женщина, 2) супруга.

Добрая жена: богобоязненная, боголюбивая; молитвенница, постница; добродетельная, нищелюбивая (служащая ближним и миру), благонравная (добронравная); благовоспитанная, любезная, благодарная; стыдливая; крепкая (не поддающаяся соблазну и чужой воле), воздержанная; милосердная; безукоризненная, хорошая; целомудренная, верная, чистая; кроткая (смирненная, покорная, тихая, послушная, беспрекословная); правдивая, честная; трудолюбивая, рукодельница, прилежная; бережливая; мудрая (умная); щедрая, бескорыстная; молчаливая; плодовитая, чадолюбивая; устроительница (помощница, подручница); спасительница, целительница и т. п.

Злая жена: баба богомерзкая, обавница (идоломолица, еретица, чародеица, колдунья / ведьма, нечестивая, бесноватая), прокудливая, плясавица, у пьянчивая; законопреступная, злонравная; злопаметная; плохая (худая, скверная); наглая, бесстыдная, позорная, грязная, срамная («сточная труба»); блядь, блудная (прелестница, бесстыдная, похотливая, растленная и растлительница, любодеица, сука, блядь / блядливая); заблудшая; гордая, властолюбивая, (непокорная, непослушная, упрямая, необузданная); лживая (ненавидящая правду, лицемерная, притворная, лукавая, лстивая, коварная, хитрая); ленивая (нерадивая); разорительница (растратчица); щеголиха; глупая (безрассудная, малоумная, злоумная); жадная, завистливая, крадливая; шумливая, сердитая, сварливая, гневливая; укоряющая, осуждающая, злословящая, злоязычная, проклинающая, клеветница; драч-

¹ Наиболее детально они представлены в [Васильев, 2018].

ливая, яростная, лихая, буйная, бешеная, лютая, свирепая; ревнивая; ненавидящая мужа, ехидна (ненавидящая детей своих, рождающая отцеубийц и матереубийц); разрушительница (семьи, дома, рода); погубительница; змея / змееподобная (василиска, скорпия, жаба, черепаха, аспид), коза, львица, медведица, зверь и т. п.

Сюжет о «доброй жене» разворачивается через мотивы жизнестроительства — уверенности в будущем, устройства, созидания, счастья, воскресения / возрождения.

Сюжет о «злой жене» — несчастья, беды, горя, разрушения, краха, гибели, пропасти, бездны, смерти.

Что касается мотива красоты, то необходимо сказать, что традиционная русская культура знает единственный тип подлинной красоты — духовной, внутренней.

Отметим и то, что *«мужское» зло аналогично женскому*¹. Эквивалентом образу «доброй жены» будет «добрый человек», «злой жены» — «злой человек». В данном контексте «человек» — «мужчина».

В тексте архетип проявляется как определенным образом организованный язык в языке, тексте, определяющий сущность последнего. Понимание же, как известно, возможно там, где есть наличие общего языка. Для того чтобы освоить данный психоаналитический анализ, надо освоить этот язык и законы его нарративной организации. *Конкретные произведения, в которых сколько-нибудь разработан женский образ-характер, раскрывают нам именно соответствующий язык — набор мотивов и психологем и правила разворачивания сюжета.* Анализ приобретает фактически машинный характер, с ним хорошо справилась бы соответствующая компьютерная программа. Хотя человек, несомненно, выполняет эту работу гораздо осмысленнее.

В ранней русской литературе есть произведения, в которых рассматриваемая тема реализована классически. Они своего рода царские врата для входа в тему.

¹ Специфически женским злом является нежелание иметь детей в браке. Муж тоже может не желать детей, но все-таки вынашивает ребенка женщина.

«Житие Юлиании Лазаревской» (1630–1640-е гг.).

Психологемы, составляющие образ-характер Ульянии: воспитанная в благоверии и чистоте, блаженная, боголюбивая, добродетельная (добрая), кроткая («невеличава», «небуява»), послушная, смиренная, молчаливая, трудолюбивая, устроительница дома, цельительница, нищелюбивая, милостивая, служащая миру / людям, разумная.

Сюжет-биография героини венчается мотивом святости¹.

«Сказание об убиении Даниила Суздальского и о начале Москвы» (вторая половина XVII века).

Психологемы, составляющие образ-характер героини: злая, блудная («скверная», «грязная», «бесстыдная»), похотливая, «блядь» Улитка, соблазнилась красотой юных слуг своего мужа и замыслила своим злым умом извести его. Убила мужа и унаследовала вместе с любовниками «злую смерть»².

Фактически в позднем средневековье вырабатываются структурно-системные основания последующих классических сочинений. В Новой русской литературе имеется немало произведений, в которых мы также встречаем «чистые, беспримесные типы» (И. С. Тургенев) «добрых» и «злых жен». Рассматриваемый типологический ряд продолжают романы — «Капитанская дочка» А. С. Пушкина, «Война и мир» Л. Н. Толстого, «Дым» И. С. Тургенева, «Тихий Дон» М. А. Шолохова, повесть «Леди Макбет Мценского уезда» Н. С. Лескова, рассказы В. М. Шукшина «Жена мужа в Париж провожала», «Страдания молодого Ваганова» и множество других текстов. Важно, что названные произведения а) входят в школьный канон³, б) «архетипическая программа» сама выбирает и выстраивает их в ряд однородных.

¹ Подробную аналитику текста см. [Васильев, 2009, с. 180–186].

² Подробнее см. [Васильев, 2009, с. 186–189].

³ Исключение из перечисленных составляет тургеневский роман «Дым» (если его и проходят, то дополнительно.) Однако школьная программа подвижна. Мы убеждены, что архетипическое прочтение этого произведения весьма полезно для школьников подросткового возраста. Оно прекрасно помогает уяснить, что есть «добро», а что «зло», и тем самым способствует созиданию «духовного человека». Анализ романа см. [Васильев, 2009, с. 189–208].

Учащемуся необходимо *однажды* освоить архетипический анализ, чтобы далее автоматически анализировать любой из текстов ряда, а их сотни! (Тем самым достигается весьма значимый результат — сокращение времени на обучение.)

У нас остается возможность кратко рассмотреть еще одно.

К психологическому портрету Элен Курагиной (роман Л. Н. Толстого «Война и мир»).

Психологемы, характеризующие Элен Курагину: злая, красивая / прекрасная, развратная (вплоть до инцеста), сводница (развращающая), прелестная и прельщающая («голая»), «продажная тварь», «мраморная» (мертвая), ненавидящая мужа, нежелающая иметь от него детей, лживая (фальшивая роль и «маска» в истории с Пьером), гадкая, глупая, хитрая, жадная и т. п.

Сюжет-биография завершается сообщением о ранней смерти развратной красавицы¹.

«Такой же» Анатолий Курагин (к проблеме тождества женского и мужского зла): дьявол; красивый / прекрасный, развратный («мужская Магдалина»), злой / злодей, гордый / высокомерный, эгоистичный, (беспокойный) дурак / дурень, глупый, болван, беспутный, разгульный, «повеса и кутила» (его идеал — «веселье и женщины»), преступный («вы губите целую жизнь» — о Наташе), буйный, лживый / обманщик (фальшивая роль и «маска» в истории с Наташей), подлец, щеголь и т. п.

Анатолий, как и его сестра, не способен различать добро и зло, а потому психологически вполне вписывается в нашу современность.

Автор останавливает биографическое повествование о Курагине на эпизоде ранения и ампутации ноги после Бородинского сражения.

В идеальном образе «доброй жены» в «Войне и мире» предстает не Наташа, а княжна Марья. Наташа до истории с Анатолием изображена как человек недуховный, не разбирающийся в людях. По этой причине заблудившийся и едва не погибший. После попытки

¹ Подробнее см. [Васильев, 2010, с. 25–34].

самоубийства, болезни и воскресения автор достраивает ее до высоты, на которой кн. Марья стоит изначально.

Итак, *национальный историко-литературный процесс от истоков до настоящего времени един и непрерывен*. На архетипическом / глубинном уровне с 988 г. по текущее время он никогда не прерывался. Единоприродность и цельность — его фундаментальные характеристики. Он (процесс) имеет матричную природу.

Исключительно значим вывод, что в предлагаемой образовательной концепции *итогом архетипического анализа является научное, психоаналитическое, знание; медицинская диагностическая карта персонажа*. Кроме того, *данный анализ актуализирует одну из основных функций литературного произведения — быть зеркалом внутреннего человека. Архетипическое прочтение текста неизбежно ведет и к самопсихоанализу*.

Следует понимать, что встреча с архетипом может вызвать шок у неподготовленного читателя, и все равно, будет это ученик или учитель! Однако надо помнить, что диагноз — необходимая предварительная стадия... последующего излечения. Описываемая образовательная технология сверхэффективна в области нравственного, духовного воспитания, восстановления традиционной идентичности.

Психоаналитическое как процедура анализа произведения и как полученное содержание *переводит классическую литературу в разряд НАУЧНО-художественного исследования, т. е. качественно меняет ее статус и резко актуализирует проблематику литературоведческих изысканий в прикладном(!), психоаналитическом, направлении*.

В целом же мы имеем дело с точным литературоведением.

4.5 Стратегии и практики, используемые издательствами, при разработке учебно-методических материалов для изучения классических литературных произведений (на примере издательской деятельности в Болгарии, отраженной в изданиях к роману Ивана Вазова «Под иггом»)

В данном тексте мы делаем попытку проанализировать выбор различных издательств в отношении требований к содержанию и принципы подготовки учебно-вспомогательных материалов по классической литературе. Хотя и недостаточно разработанная в теоретическом плане, эта печатная литература является социально значимым издательским феноменом, которому уделяется большое внимание со стороны государства и общества. Мы рассматриваем ее как дополнительный материал на уроках по литературе в общеобразовательной средней школе с учетом интересов целевой аудитории, при этом основной задачей является анализ произведений болгарской и иностранной литературы, утвержденных программой общеобразовательной средней школы. Учебно-методические издания по классической литературе — это и издательская, и образовательная работа, которая объединяет в себя произведения классиков, качественный редакторский комментарий, достоверные паратексты, которые полностью базируются на государственных общеобразовательных стандартах в плане учебного содержания по болгарскому языку и литературе в общеобразовательной средней школе. Издательский труд является самостоятельным в рамках издательской традиции и практики.

Неизбежно возникает вопрос: что мотивирует разные издательства постоянно предлагать свое прочтение классической литературы? Здесь следует отметить, что на болгарском книжном рынке в период с 1990. по 2019 г. появились 26 различных изданий. На первый взгляд, вопрос касается учебно-вспомогательной функции изданий, но следует поставить акцент на редакционно-издательском процессе — оригинальности редакторской концепции, принципах стру-

турирования печатных изданий, подборе паратекстов и функций уже знакомых нам печатных изданий. Это позволяет нам разделить издания на две большие группы.

В первую группу входят так называемые конвенциональные проекты, которые базируются на установленных в практике правилах и принципах. В их основе лежит система приложений и введений к теме, которые содержат детальный и интерпретационный анализ произведения. Этот подход способствует развитию представлений о литературе, которая воздействует как на развитие личности, так и на развитие литературных творческих способностей ученика. Ряд изданий содержат ценные комментарии и разъяснения и являются полезными для читательской аудитории. Трактовка ими произведений отвечает более высокому уровню читательской подготовки. Издательские коллективы ставят цель — включить в структуру пособий тот материал, который будет давать знания по литературе через аргументы, разъяснение, фактологию. Таким образом, эти материалы могут быть использованы в качестве вспомогательного чтения или комментария, отражающего проблематику произведения изучаемого автора. В рамках конвенциональной модели формируется представление о художественном произведении и расширяется круг конкретных представлений. В своей издательской стратегии эта модель имеет успех.

Издатели стараются сохранять установленную в практике организационную структуру, соблюдают ведущие дидактические принципы, акцентируя внимание на последовательности изложения, доступности материала (от простого к сложному), системности. Во всех изданиях в организационной структуре соблюдается строгая последовательность. Таким образом, предложенный подход развивается благодаря амбициям издательств предлагать книжному рынку качественный продукт. Из этого следует, что роль конвенциональных учебно-вспомогательных изданий не только образовательная, но и общественная, так как «сделаны попытки компенсировать несовершенство программы ... а также недостаточную адекватность методического аппарата в некоторых учебниках» [Герджикова, 2000]. В изданиях представлены разные точки зрения. Концепция изложения материала близка к научным изданиям литературной классики.

Представленные литературно-критические взгляды знакомят учащегося с различным прочтением произведений, а крайний потребитель, в зависимости от своего желания, может познакомиться с художественным текстом и с его различным прочтением. Конвенциональные издания берут за основу Государственные образовательные стандарты (ДОО) и Учебное содержание по болгарскому языку и литературе и потому рекомендуются на уроках по литературе как пособия, дополняющие учебник.

Параллельно с конвенциональными изданиями на рынке появляется и другой вид продукции — коммерческие издания, которые отличаются структурно-содержательной моделью и справочной информацией.

Их отличают такие параметры, как адрес, функции, цели. Частично их структура совпадает с конвенциональными изданиями. Здесь содержание также определяется учебными программами по литературе; включает учебно-методический комплект, предусматривает материалы для самостоятельной работы учащихся. Это позволяет этим изданиям считаться «хорошим помощником учеников в подготовке к государственным экзаменам, а также в проверке и оценке их работы в процессе обучения» [Христоматия, 2008]. Несмотря на то, что эти издания имеют хороший торговый успех благодаря удачной рекламе и маркетинговой стратегии, применяемой издателями, они дают невысокую степень знаний.

В коммерческих изданиях основные характеристики: *учебные*, содержащие в себе основные образовательные цели, и, с другой стороны, *вспомогательные* — издания, которые дополняют учебник и способствуют расширению и углубленному усвоению материала, но они неясно выражены или полностью отсутствуют. Это дает нам право считать, что в этих изданиях допущены смысловые неточности и пропуски. Они искажают содержание, учебно-вспомогательные функции, не отвечают целям печатных изданий. В них наблюдаются несоответствие разделов и непрофессионализм в содержании, отсутствует единство в оформлении структурных элементов. Отсутствие редакторского штата сотрудников также служит доказательством низкого уровня издательской продукции.

Следует отметить, что в обоих случаях наблюдаются стратегии сознательно проводимой издательской политики. Концепция коммерческих изданий заимствована у конвенциональных изданий, но воспроизведена неправильно.

Здесь наблюдается стремление побыстрее добиться бизнес-результатов и недостаточная политика к основополагающей редакционно-издательской деятельности и отсутствие стратегий. Печатные издания становятся продуктом широкого потребления. Издатели смотрят на них как на доходный бизнес. Это приводит к формальности и обесмысливанию отдельной редакторской или издательской деятельности, ведет к трансформации и подмене в структуре и функциях изданий. Коммерческие издания превращаются в продукты, удовлетворяющие конкретные рыночные требования, и в этом смысле их можно рассматривать как функциональные (адресованные конкретной группе потребителей).

Редакторско-составительский анализ в следующих абзацах нуждается в постановке акцента на роли издателей и редакторов, которые являются институтами, формирующими у болгарина представление о традиционности, каноничности в нашей литературе [Христоматия, 2008, с. 322]. В качестве примера хочется привести конкретные наблюдения двух интересных трактовок самого популярного отечественного романа «Под игом», которые складываются под влиянием рынка, изменением поведения клиентов и новым настроением читателей. Ниже мы предлагаем обзор такой трактовки.

Интерес вызвало издание романа Ивана Вазова «Под игом» (первое заглавие в издании «Ключ к классике Знаю.БГ» издательства «Труд» и «КлифсНоутс»). В этом издании содержание романа «Под игом» излагается дважды — кратко (на пяти страницах) и обширно (на 60 страницах, по главам). Подобное адаптирование текстов классической литературы встречается в мировой практике. Именно издательство «КлифсНоутс» уже стало нарицательным для подобных адаптированных изданий.

На практике в этом издании нет Вазова. Автор, по мнению Фуко [Дичев, 2011], появляется в конкретную историческую эпоху и в следующую, вероятно, исчезнет. У нас нет ощущений, что в произ-

ведении чувствуется гражданская позиция, что кто-то стоит за ней сначала и до конца и поддерживает ее. Уже здесь реально произошла «смерть автора». И не только это. Здесь речь идет и об исчезновении текста. О смерти текста. Через трансформацию художественного текста создается новый вид литературы. Так появляются новые авторы и произведения, которых на практике некоторые издатели не отрицают, а поощряют. Классическая модель, когда писатель создает читателя по своему образу и подобию, раскрывая ему свою сущность, сегодня не актуальна. И это ставит под угрозу престиж высокой литературы — от переработки авторского содержания в пересказ с элементами рассуждения.

Без сомнения в издательской практике подобная замена — частое явление. Вышеупомянутое издание в своей оценке романа «Под игом» заменяет авторский текст простой схемой. Художественный текст трансформирован в информационный, язык художественного произведения сведен к минимуму. Так с помощью подмены создается новый вид литературы.

Далее мы хотим обратить ваше внимание на еще одно явление коммерческого характера, связанное с книгоизданием в Болгарии и отраженное в новейшей публикации известного болгарского романа «"Под игом" на современном болгарском языке. Полный текст» (издательство «Византия», 2019). Понятно, что заглавие вызвало острую общественную реакцию и недоумение, возник широкий круг вопросов, требующих обширной дискуссии. Издательство берет на себя смелость переводить культурные символы и упрощать до минимума язык элитарного произведения. В связи с этим возникает необходимость рассмотреть этот аспект книгоиздания более подробно, поскольку данное издание причисляется к важной части большой литературы, подчиняется своим собственным законам и ставит под угрозу престиж серьезной литературы.

В романе «"Под игом" на современном болгарском языке. Полный текст» оригинальный текст следовало бы обработать с целью создания вторичного текста — ничего неестественного в работе издательства нет. По существу, это вид адаптации, предусматривающий замену устаревших и вышедших из употребления слов без сокраще-

ния объема художественного текста. Правильная разработка редакторской концепции могла бы обеспечить изданию успешный образовательный бизнес-проект, благодаря которому издательство могло бы реагировать на изменения рынка. В процессе планирования, однако, издательство допускает серьезный пропуск — здесь имеется в виду прежде всего стратегический выбор и издательская политика, а также формы их реализации. К сожалению, это не случайные явления, а необходимая практика, которая дискредитирует весь редакционно-издательский процесс, а потерпевшими становятся и профессионализм, и мораль работников книгоиздательства¹.

В ходе анализа мы будем искать ответ на несколько вопросов, над которыми стоило бы подумать издателю, прежде чем принять решение напечатать книгу. Важен ли этот перевод для читателей? Как этот перевод расширит нашу языковую культуру и утвердит культурную идентичность? Каким будет конечный продукт, который попадет в руки к читателям? За основу возьмем важную и первостепенную характеристику, занимающую позицию в системе «копирайт» — «перевод на современный болгарский язык». Следует привести в качестве примера одну краткую, но важную информацию, в которой содержится основной аргумент. В интервью изданию «Фокус» языковед Анна Кочева поясняет, что слово «перевод — это перекодирование какого-либо текста с одного языка на другой. В данном случае речь идет о переводе, основанном «на восприятии издателя или переводчика», соответствующем нормам болгарского литературного языка конца XIX в. — того периода, когда эти нормы складывались под влиянием тех же людей, которые создавали литературные произведения XIX в. Одним из них является Иван Вазов. Язык — это достаточно консервативная система, постоянно меняющаяся в

¹ Ответ издательской гильдии был получен незамедлительно. Во время вручения ежегодной награды «Золотой лев» в рамках 47-ой Софийской международной ярмарки книги издательство «Византия» получает Антинаграду за книгу «"Под игом" на современном болгарском языке» за профанацию болгарской литературной классики. Ассоциация «Болгарская книга» вручила награду за лучший издательский проект «Золотой лев» за 2019 г. См. <https://www.abk.bg/news/view/205> (дата обращения 14.11.2021).

лексическом отношении, но в любом другом сильно устойчивая» [Кочева, 2019]. Поэтому в издании «"Под игом" на современном болгарском языке. Полный текст» следовало бы дать пояснение устаревшим, диалектным словам, словам иностранного происхождения, синтаксическим конструкциям, используемым в произведениях нашими литературными классиками и нуждающимися в объяснении с целью успешной коммуникации и декодирования текста. Важные требования в таком виде адаптации — сохранить аутентичность, дух и авторские инвенции оригинального текста. И не на последнем месте — корректность обращения с классическим текстом и фактами описанной эпохи. Адаптация текста должна облегчить современную рецепцию текста.

Следуя логике и анализу, мы явно наблюдаем здесь отсутствие ясного представления о продукте. Отсутствует редакторская концепция перспектив издания, нет редактора, который должен разработать модель и установить важные типологические характеристики издания. Чувствуется отсутствие текстологической подготовки, структурной методологии двух основных компонентов — художественного текста и словаря, которые входят в содержание законченных проблемно-тематических разделов, чтобы облегчить восприятие художественного текста читателями, и которые придают солидность изданию. Отсюда у издания возникает множество проблем. Давайте снова вернемся к проблеме паратекстовых элементов, в данном случае — словаря. Без сомнения, словарь поясняет текст, является элементом функционального назначения, выполняет определенные задачи и придает значимость изданию. Одно из основных требований к словарю — отражать характерные особенности включенных в него понятий. Одной из характеристик словаря может быть включение необходимой фактологии, анализ языка и стиля, лаконизм представления, максимальное облегчение поиска нужной информации. Включение в словарь архаичной лексики обеспечило бы большую полноту и авторитет изданию. Пренебрежение подобным подходом, опора только на субъективное восприятие «переводчика» приводят к некорректным решениям.

Чтобы легче найти нужные слова и выражения, нужно расположить их в конце романа в алфавитном порядке, потому что «общение между автором художественного текста и читателями происходит через прочтение художественного произведения ... Здесь следовало бы особо подчеркнуть, что в процессе восприятия художественного текста читатель склонен к переоценке собственной ценностной системы, во время чтения ищет ответ на поставленные вопросы, создавая свою модель общественного поведения» [Димчев, Комарска, Петров, 2000]. Это одна из причин не делить на отрывки художественное произведение. Другой причиной, которая приводит к негативным результатам, является вид, в котором издатели публикуют «перевод», изменяющий статус классического произведения. Происходит смена дискурсов. Создан вторичный текст, заменяющий первоисточник, а оригинальный вазовский текст «переформатирован» и уже не достоверен. Каждый его элемент интерпретирован и трансформирован с помощью «лингвистических» принципов. Как уже было сказано ранее, требуются конкретные методы систематизирования в соответствии с поставленной целью. И здесь хочется подчеркнуть еще раз, насколько важна роль штата специалистов и соблюдение издательских стандартов.

Задачей, хотя и амбициозной, и нелегкой, является «перевод» слов. «Переведенный роман перед вами. В нем заменено свыше 6000 слов и предложений. Сделан многочисленный комментарий, без которого понимание отдельных абзацев было бы невозможно ... Сохранены слова, которые существуют в современном болгарском языке, но непонятны для молодого поколения. В этом случае в скобках даются пояснения (*маркированные шрифтом италик*). Даются и пояснения в скобках (основным шрифтом), комментарий сделан Иваном Вазовым» [Вазов, 2019, с. 2].

Пример показателен в нескольких смыслах. Этим посланием, очевидно, издатели говорят, что произведения и писатели, эмблематичные для нашей литературы, должны переиздаваться как «переводные». Если подобное издание попадет в руки читателю, который хотел бы составить представление о нем, то он поймет, что в нем используются случайные и производно выбранные современные слова

и выражения, и есть неточности в соблюдении фактологии и в лингвистической культуре. Видно «переводное» вмешательство. Можно было бы оценить, действительно ли то или иное слово имеет активное употребление в современной речевой практике или оно уже устарело. Так, например, слово «самшит» маркировано как устаревшее слово: «вечнозеленое деревце или куст, очень распространенный в нашей стране, он растет где-нибудь рядом с вами». Существительное, однако, не вышло из употребления. Мы снова делаем акцент на одном из основных недостатков — отсутствии специалистов в различных областях, которые должны объединить свои знания и показать компетентность. Нет необходимости обсуждать каждую деталь, чтобы понять, насколько некорректно даются объяснения, несмотря на комментарий переводчика: «Чтобы корректно сделать перевод, я использовал много словарей, монографий, воспоминания очевидцев Апрельского восстания и др., а также любезную помощь моих друзей-филологов, богословов, фольклористов, историков, османистов и др. Мой сын все время давал мне стимул и настаивал, чтобы я довел работу до конца» [Вазов, 2019, с. 348–349]. Возникает вопрос, насколько достоверно это утверждение, потому что издание не демонстрирует корректное использование источников или, точнее, их отсутствие. Бесспорным является факт того, что «в этом переводе смущает все — от идеи и реализации до неуместных предложений и замены слов. Здесь не только наблюдается замена слов, но и уничтожается историческая действительность, которую Вазов образно и стильно описал, используя точные средства выражения» [Миланов, 2019].

При рассмотрении «перевода» претензия издателей на уникальность падает на целесообразность издания. Для того чтобы выяснить некоторую специфику «формулы полезности продукта», мы позволим себе использовать констатацию Ивайло Дичева: «Действие в романе "Под иггом" не столь отдалено в историческом плане от современности, как, например, "Славяно-болгарская история" или "Шестоднев", которые определенно нуждаются в переводе. Напротив, роман может обогатить словарный запас учеников рядом позабытых колоритных слов» [Дичев, 2019].

Выводы, к которым мы пришли, дают ответ на возможную причину публикации подобной книги. И здесь речь идет не о необходимости или пользе издания, а о коммерческом подходе в книгоиздании, ставшем приоритетной стратегией. Эта констатация дает нам основание утверждать, что достижение лояльности между издательством и его клиентами является определяющим в принятии издательством решений в подготовке различных видов изданий литературной классики.

Единственный интерес пока вызвало то, как издательство «Византия» проектировало наше литературное наследство. Кроме указанных проблем, остаются предисловие и заключение «перевода», которые заслуживают особого комментария. Знаковыми оказались поля, которые, изменив приоритеты в издательской политике, дают возможность их интерпретировать: «в течение последних десятилетий едва ли кто-либо (кроме специалистов, которые следят за историческим развитием языка) мог в действительности прочитать и понять каждое слово и каждое понятие в этом романе. Вы читали роман "Под иггом"? И, отвечая на этот вопрос, многие кривят душой, боясь поставить себя в неудобное положение. Болгары честно признаются, что они не читали роман "Под иггом" и не хотят его читать, "потому что им ничего не понятно". И это действительно так» [Вазов, 2019, с. 348–349]. Мы считаем, что тут имеет место комплекс произвольных констатаций, избыток неподтвержденных и неверных утверждений, которые множатся и наводят на мысль о манипуляциях. Они служат симптоматическим показателем восприятия и моделей, лежащих в сознании издателя, который определяет тенденцию форматирования объема и содержания таких понятий, как классическая литература и целевая аудитория. Неоспоримым фактом является то, что издатель недооценивает читательскую аудиторию. Он по-своему исполняет свою миссию переводчика классических литературных произведений — через адаптацию текста. Комментированное нами издание, видимо, рассчитано на «наивного читателя», на дефицит читательской компетенции, безразличие к классической литературе и на инфантильность массового читателя, который, чтобы разобраться в содержании и смысле, нуждается в начале XXI в. в переводе высокого искусства.

Наконец, хотелось бы отметить, что этот томик, сопровождаемый приложением с непрофессиональными и неверными комментариями, и издание с последней волей автора, едва ли представляют одно и то же произведение. Уже изменена модель на новую, парадоксальную структуру. Классика немислима без компонентов и таких определений, как «вечная», «настоящая», но сегодняшняя ситуация заставляет нас обратить внимание именно на исторически меняющуюся сторону классики. Может ли культурный феномен «вечная классика», возникший в исторически обозримом прошлом, исчезнуть? Стоит ли, чтобы издатели, выпускающие подобный вид печатных изданий, способствовали этому (не)возможному сценарию?

В заключение хочется напомнить, что литературная классика в различных видах изданий имеет разную символическую цену. Все зависит от креативности и профессионализма издателей, от их приоритетов и их позиции в вопросе о том, что представляет собой книгоиздание — бизнес или бизнес с культурной миссией.

4.6 Учебник литературы как школа жизни для авторов

Речь пойдет об учебнике «Современная русская литература: Элективный курс» [Современная русская литература, 2005]. Он стал первым учебником по современной русской литературе, допущенным Министерством образования и науки для использования в общеобразовательных школах.

Учебники литературы в советское время принято было создавать с опозданием от реальной жизни и от актуального круга чтения. Для каждого класса создавалась отдельная авторская группа, и написанный ею учебник издавался в государственном издательстве «Просвещение». Гонорары авторов не зависели от тиражей. Издательство-монополист попросту скупало рукописи, оплачивая их лишь однажды. Если через какое-то время требовалось внести поправки, то перепечатывать на машинке рукописи авторам приходилось за свой счет.

Появление новых разнообразных учебников стало следствием легендарного закона «Об образовании» (1991). Одним из послед-

ствием этого многообразия — неожиданным для многих — стало превращение прежней деятельности по созданию учебников в самую оплачиваемую деятельность в системе образования. Когда учебник был единственным и приносил авторам лишь почет, престижным считалось создание фундаментальных научных работ. Когда учебников стало много — престижным стало созданием прикладных работ: включенных в федеральный перечень учебников, допущенных Министерством просвещения/образования к использованию в школах. Даже название перечня во всех педагогических медиа печатается только с прописной буквы — таково его сакральное значение.

Учебники в советское время создавались на базе государственных программ, а вот в 90-е годы эти программы стали авторскими. Они определялись в основном горизонтом чтения разработчиков, их методической интуицией. Хрестоматийная и очень полезная статья о поурочном планировании начинается с замечательной фразы: «В планировании уроков литературы соединяются мечта, догадка и точное знание» [Качурин, Шнерсон, 1971]. Это относится и к появившимся авторским программам, только надо добавить еще и «начитанность».

Прежде всего это касалось именно включения современной литературы в список изучаемых произведений. Вкусовой элемент преобладал. Возможно, это было вполне органично для учебников по литературе. Ведь литература — дело исключительно субъективное, и что уж там говорить о сравнении «полезности» различных текстов. Времена, когда учебники проходили множество инстанций, да еще и «экспериментировались» «на союзном уровне», давно прошли.

Когда оглянуться на образование и педагогику брежневских времен, то можно увидеть неожиданно сложную и порой противоречивую картину. Педагоги-новаторы были очень активными и популярными. Они предлагали «школы радости», «коммунарские школы», «гуманистическую педагогику», «литературу-человековедение» и т. п. Однако содержание образования было весьма регламентировано. Практически современная литература в основную программу не включалась. Она изучалась в рамках так называемых «факультативов». Это было именно ознакомление, никаких иных целей факультативы, по сути, не преследовали.

Принципиальная консервативность действовавшей программы сказывалась на престиже литературного образования. Если в курсах географии, химии, физики связь с современным производством и технологическими новациями была наглядной и реальной, то в литературе все казалось «музеефицированным», если использовать выражение Игоря Грабаря. Школьная литература заведомо уступала в современности звучания, в актуальности содержания и проч. Обращение к современной литературе не считалось в школьном курсе литературы необходимым. Схожая картина была и в преподавании русского языка, где новые слова и выражения, связанные с «научно-техническим прогрессом» и «научно-технической революцией» практически не звучали в учебниках, сосредоточенных на правописании и близко к идеальной расстановке знаков препинания. Более того, новые слова, уже прочно входившие в литературный язык, в лексикон образованного населения, относили к молодежному или к профессиональному сленгу, а заимствованные слова настоятельно «не рекомендовались» к употреблению. Так что у учителя, обычно совмещавшего преподавание русского языка и литературы, явное тематическое отставание учебника от жизни не вызывало дискомфорта, а было вполне естественным.

Была еще и такая черта учебников литературы доперестроечных времен. Учебники для разных классов принадлежали разным авторам. Некоторые были методистами, например, Г. Беленький, Д. Мотольская, М. Качурин, некоторые — академическими литературоведами, например, Б. Бурсов. Как правило, язык этих учебников был академическим, научным. Необъяснимо, почему в стране, где научно-популярная литература вызывала огромный интерес и всегда была в дефиците, учебники по литературе были такими скучными и так неохотно читались. При этом в школе существовал интересно написанный учебник, который признавался «эталонным» — «История древнего мира. 5 класс» Ф. П. Коровкина. Это был один из очень немногих учебников, которые печатались не в СССР, а в ГДР, на более современной полиграфической базе. Автор работал над ним всю жизнь, получил за учебник Государственную премию за 1973 г.

Предмета «русская литература» в школе не было, но в учебниках по литературе доминировали тексты отечественных авторов. Зарубежная литература почти не встречалась, не больше 1–2 текстов за год. Конечно, тень от железного занавеса падала и на учебники по литературе.

Когда я начал работать в Институте содержания и методов обучения Академии педагогических наук в 1991 г., то в первый же рабочий день спросил заведующего лабораторией литературы члена-корреспондента АПН Г. И. Беленького: «А почему в школах не изучают зарубежную литературу?» Ответ был таким: «Если литература написана не на русском языке, мы не можем работать со стилем писателя, показать особенности его писательского языка». Этот ответ вполне нормально звучит в стране, заведомо нацеленной на культурную изоляцию. Он соответствует модели разделенного на своих и чужих мира и герметично закрытого общества. Лукавость ответа очевидна: литература — это не только язык, не только стиль, которого ученик может не прочувствовать в силу небольшой читательской искушенности. Это еще и сюжет, характеры, «вечные» и актуальные вопросы и т. п. Почему школьная литература замыкается на национальной, почему детская и подростковая классика остается вне изучения — на все это правильный ответ, конечно, не язык и стиль, а заданный советскими элитами тренд на изоляционизм. Вот так и проявлялась идеологизация образования. Идеологизация напрямую касалась и учебников. Преподавание литературы в советское время было искаженным, но искаженным по идеологическим, а не профессиональным психолого-методическим соображениям. Беленький прекрасно понимал, что программа, в которую не входят «Приключения Тома Сойера», «Убить пересмешника» и другие замечательные детские произведения, ущербная. Однако его били в прессе не раз, он помнил борьбу с космополитами и с «преклонением перед Западом», его, вступившего в партию в Сталинграде, после войны как-то вышвырнули из троллейбуса на ходу — внешность «космополитическая» подвела, а родная партия требовала от населения дел, не только слов. При всех многочисленных сбоях соцреалистического механизма система формирования читателя (или его «формовки», как более точно

говорит Е. Добренко, один из лучших знатоков сталинской культуры) была весьма функциональна.

Беленький был одним из самых образованных методистов советской эпохи — ИФЛИЙцем, эрудитом, сфокусированным книгочеем. Долгие годы его концепция оставалась фундаментом для постройки читательского канона времен позднего социализма. Критерии отбора всегда начиналась с «высокохудожественных, общественно значимых». Разделить было невозможно. Нормативная эстетика не допускала, что общественно малозначачие произведения могут оказаться художественными, и наоборот. Конечно, «общественно значимые» — это парафраз «идеологически значимых». Ну, какое общественное значение имел роман «Мать», написанный 80 лет тому назад, в середине 80-х годов? Однако, в силу своей идеологической насыщенности, он составлял основу канона. В нем сплелись неправдоподобная ситуация, некоторая заостренность сюжета, претензия на историчность и реалистичность, легкий флер религиозности, а главное — доступная любому человеку переделка характера, взросление, возрастание над самим собой прежним.

А какое общественное значение имел роман «Разгром»? Есть в самом конце «Разгрома» замечательная сцена. Партизанский отряд, потерявший большую часть бойцов, безжалостно обиравший во имя высших целей мирное население, выходит из тайги. От многочисленного отряда осталось всего девятнадцать человек. На противоположном берегу они видят работающих людей. Это были обычные люди вроде тех, кого обирали и за чей счет просуществовали, «провоевали» народные защитники. Они убирают урожай и поют песни. Значит, революционная борьба все же нечто стороннее? Такой трактовки не найти в литературной критике 20-х годов. Закреплению романа в каноне помогала методическая наука. Она попросту не заметила этой концовки, а вслед за ней не заметили ее и учителя, включая и знаменитых на весь союз новаторов, а литераторов среди них было немало. В «Поднятой целине» Кондрат Майданников именно потому и идет в колхоз, размышляя над этой необходимостью бессонную тяжелую ночь, что понимает — нет жизни без колхоза, буквально: или

жизнь в колхозе — или не будет ему жизни на этой земле. Эти три произведения и составляли основу канона.

Критика и методическая наука, формировавшие, управлявшие и поддерживавшие канон, оперировали «расцвеченными», «уточняемыми» терминами: реализм — социалистический (т. е. не реализм), гуманизм — революционный (т. е. не гуманизм), справедливость — классовая (т. е. несправедливость) и т. п. Мораль, правосудие и прочие термины также потребовали переводящего в противоположность уточнения. Этим фактически отменялась этико-эстетическая шкала литературных ценностей, выработанная русской классикой. Эти учебники и были моделью воображаемой жизни, а фактически — моделью мифологической картины.

Учебники литературы окутаны многими мифами. Литературовед пишет: «Речь идет о традиции, крайне живучей и, как мне кажется, куда более опасной, чем все «уровневики» и «целостники» вместе взятые. За неимением лучшего определения я называю эту методику «школьное литературоведение». У него нет автора, оно одновременно эклектично и догматично. Пожалуй, главная его особенность — разделение художественного произведения на «содержание» (тема, проблема, конфликт, идея) и «форму», часто называемую «мастерством» (композиция, поэтические образы), метр и ритм). Акцент, разумеется, делается на «содержании», а все остальное воспринимается как своего рода орнамент, без которого, в крайнем случае, можно и обойтись. Эта методика, которая агрессивно навязывалась и навязывается в школьном преподавании литературы, при всей ее ненависти к «формализму», на деле оказывается самым губительным формализмом, отбившим охоту не только заниматься литературоведением, но даже и просто читать книги у тысяч школьников» [Магомедова, 2007, с. 231] Увы, это типичное мифологизированное представление о «школьном литературоведении», которое по сути является научно-популярным.

Конечно, мы в своем учебнике скорее «интерпретировали» современную литературу, нежели «анализировали», и в этом смысле учебник противостоял «традиционной методике». Ведь традиционная методика — это как ученику понять писателя и пересказать

«своими словами» учителю, чтобы тот согласился: да, действительно, Лев Толстой хотел сказать «это», а Лермонтов — «то-то», мы поняли его «идею» и т. п. Она основывается на «анализе литературного произведения». Видимо, это имела в виду Д. М. Магомедова. Мол, разбираются «тема», «идея», «проблематика», пара-тройка стилизованных деталей, и к ним, по сути, сводится все произведение. Насколько удачно — зависит от таланта учителя. На мой взгляд, это тупиковый путь. К примеру, Александра Гениса читают многие и многие, а он всего лишь интерпретатор текстов — литературных, кинематографических и родственных им. Никогда не анализирует — всегда интерпретирует, и его всегда интересно читать. Кстати, Солженицын-литературовед — тоже интерпретатор, а не аналитик. Его статьи о писателях недооцениваются, а зря: в них он предстает незаурядным интерпретатором и художником. Конечно, он и в интерпретациях остается самим собой, например, несправедлив к Гроссману и Замятину, о которых я много писал, но это уже дело вкуса.

Методисты, таким образом, оказались перед вызовом: с одной стороны, необходимо сохранить интерес к современной литературе, помочь школьникам с оценкой и интерпретацией современных произведений, с другой — не растерять высокие гуманистические и эстетические идеалы национальной классики. Схожими проблемами озабочены и ведущие зарубежные методисты (E. Showalter, R. Chartier).

Казалось, выходом стало бы профильное изучение литературы. Однако все разработки в этой области пали жертвой оптимизации образования. Все же в начале века было окно возможностей, которое неожиданно оказалось возможным использовать. Профильное изучение литературы, рассчитанное на школьников с выраженными гуманитарными наклонностями, предполагает углубление не только в эстетическую структуру произведения, но и в историко-литературный контекст, в особенности современного восприятия художественной литературы. Именно в рамках этой «профилизации» образования и был создан наш учебник «Современная русская литература». В нем раскрывались следующие темы:

- автобиографизм современной прозы (А. Чудаков, А. Терехов, А. Найман, А. Генис, Н. Коржавин);

-
- новая реалистическая литература (Л. Улицкая, В. Маканин, А. Слаповский, А. Волос);
 - военная тема (Г. Владимов, О. Ермаков, А. Азольский, В. Астафьев);
 - судьба литературы русской эмиграции (А. Солженицын, И. Бродский, В. Войнович, В. Аксенов, А. Гладилин, Б. Хазанов, Ю. Кублановский, И. Горбаневская, Н. Коржавин, С. Довлатов, А. Гольдштейн; Д. Рубина);
 - трансформация истории (Е. Попов, В. Залотуха, В. Пьецух, Х. ван Зайчик);
 - фантастическая и утопическая литература (А. Кабаков, Л. Петрушевская, В. Маканин, Т. Толстая, Вяч. Рыбаков, О. Дивов, С. Лукьяненко);
 - постмодернизм (Вен. Ерофеев, А. Битов, В. Сорокин, В. Пелевин, Д. Галковский);
 - концептуализм в современной поэзии (творчество Д. А. Пригова, Л. Рубинштейна, Т. Кибирова, М. Айзенберга, С. Гандлевского, Д. Новикова);
 - поэтический метареализм (творчество И. Жданова, А. Парщикова, В. Кальпиди, А. Еременко, О. Седаковой, В. Павловой);
 - современная эссеистика (И. Бродский, А. Генис, Б. Парамонов, П. Вайль);
 - возрождение детектива (Б. Акунин, Д. Донцова, А. Маринина);
 - русская Интернет-литература.

Учебник был создан на основе программы [Ланин, 2004], сочетавшей несколько традиционных принципов. В ней взаимно дополняли друг друга проблемно-тематический, историко-литературный, теоретико-литературный, семиотический и деятельностный принципы. Министерство образования и науки допустило программу для работы в старшей школе. Работая по этой программе, учитель мог в любое время обращаться к основной программе для профильной школы, к Федеральному Государственному стандарту литературного образования. Предназначение программы и учебников, как следует из названия, заключалось во включении в круг школьного изучения произведений современной литературы. Если основной курс литера-

туры изучается в контексте литературоведения, то курс «Современная русская литература» — в контексте литературной критики, что значительно изменяет ракурс изображения. Сокращается дистанция между временем опубликования произведения и его общественной оценкой, читательским признанием.

Ни об одном произведении современной литературы нельзя сказать, что оно — «классическое», ибо современная литература не может быть таковой по определению. Должно пройти время, литературная критика должна взвесить новаторство и традиционные элементы, отследить влияние на других писателей, должен сложиться общественный консенсус, чтобы в читательской, литературно-критической, атмосфере, наконец, в общественном мнении произведение утвердилось в качестве классического.

Некоторые темы учебника дополняли изучаемый по основным программам корпус текстов, давали возможность творчески, деятельно включиться в освоение современного литературного процесса.

Учебник предусматривал самые разнообразные виды ученической деятельности: читательскую, репродуктивную, литературно-критическую, креативно-дизайнерскую — при создании веб-сайтов, посвященных творчеству того или иного писателя.

Упор на писательское мастерство, разбор критических материалов при изучении творчества современных писателей, прослеживание литературных дискуссий и, по мере возможностей, включение в эти дискуссии (хотя бы в форме сетевых форумов) способствовал становлению современного читателя, позволял ученику самому стать одним из участников — хотя и не самым активным — литературного процесса. Мы исходили из того, что бессмысленно «ограждать» школьников от массовой литературы. Массовая литература — она для всех, в том числе и для школьников. Методическая проблема заключалась в другом: как научить школьника находить и читать «свою» литературу, как внутри литературного потока выбирать любимых писателей, произведения любимых жанров. Целью учебника было воспитание литературного вкуса, умения различать «плохое» и «хорошее» в литературе, выработка критериев оценивания литературных произведений.

В спорах с нашими оппонентами мы исходили из того, что глухого забора между школьниками и массовой культурой уже никогда не будет. Школа и методическая наука должны создать приемлемые каналы коммуникации между ними. Именно в этом виделся один из вызовов времени. Наша «Лаборатория литературного образования» структурно входила в Центр филологического образования Института содержания и методов обучения Российской академии образования. Возглавляла в ту пору центр академик Е. А. Быстрова, когда-то написавшая диссертацию по изучению русской лексики в узбекской школе. Обсуждать с ней учебник современной литературы было бессмысленно. Он ей не понравился до того, как она его открыла, не нравились и современные авторы «Сорокин и Пилюгин (sic!)». Затею она считала ненужной, хотя попросила почитать какие-нибудь книги современных авторов. Вернула быстро — не понравились. Все эти идеи, связанные с новыми технологиями, новыми видами чтения, современной литературой, были ей глубоко чужды. Она громила их (и нас, авторов) на ученых советах и в кулуарах, за спиной подыскивала кадровые замены, словом, действовала как опытный советский руководитель структурного подразделения. Полагаться на кого-либо за пределами лаборатории мы тоже не могли. Академик РАО Н. М. Шанский вообще считал, что литературы в школе не должно быть, а заниматься в центре филологического образования следует придуманным им ЛАТом — «лингвистическим анализом текста». Заведовавшая лабораторией литературы в национальной школе М. В. Черкезова активно выступала против учебника современной литературы. Для нее сам факт, что учебник создается в параллельной лаборатории, был сигналом к наступлению. Конкурентов она не терпела, в ее собственной лаборатории смены поколений никогда не было, люди десятилетиями работали вместе, выросли, старели, разговаривая об одних и тех же книжках и сюжетах. Выступить в таких условиях с рассказом о современной литературе означало исказить сложившуюся в ее лаборатории картину мира, где Интернет нужен только для игр избалованных подростков, а после классической литературы ничего достойного создано не было.

Появление программы и учебника «Современная русская литература» стало причиной сшибки различных поколений научно-методических кадров. Это проявилось и внутри нашей лаборатории. Работавший тогда с нами член-корреспондент РАО Г. И. Беленький не соглашался с Шанским, не поддерживал и нас, но открыто не мешал. Лишь изредка говорил, что любое слово М. Шолохова современнее любых современных писателей, и тем более современнее Солженицына, ну или что-нибудь в этом роде. При этом Эдуарда Лимонова он считал равным по таланту Камю, Юза Алешковского сравнивал с Тургеневым, а Георгия Владимова называл лучшим военным писателем, выше Виктора Некрасова и Константина Симонова. Все эти оценки осторожный Геннадий Исаакович высказывал в личных беседах с нами, а на людях превозносил Горького и Шолохова. Казалось бы, рождающийся в таких административных условиях учебник был обречен. Однако у Е. А. Быстровой был принцип: не мешать тем литераторам, которых печатают! Она не «топила» даже тех, кого ненавидела. Прорвался — ну-ну, поглядим, надолго ли. Звонить в издательство и требовать, чтобы не понравившаяся ей книга была остановлена, использовать свой хоть и невеликий «административный ресурс» было не в ее характере. Так и появился наш учебник, который, увы, был переиздан лишь один раз. Выделенные на профильную школу деньги были потрачены, и разговоры о профильной школе умолкли, а так называемые «элективные курсы» оказались никому не нужны. Впрочем, мы не считали, что наш учебник был написан зря. Большинство глав перекочевало в основные учебники для 5–11 классов. Даже глава о постмодернизме впервые появилась в учебнике для 11 класса старшей школы.

Авторы старались сблизить школьное литературное образование с реальным читательским репертуаром, вписаться в создающуюся ежедневно модель мира современного школьника. Эта попытка оказалась не слишком успешной, ибо мы тогда не могли активно влиять на изменение литературного канона. Подлинного обновления литературного образования не произойдет без обновления литературного канона. Пока что школа не успевает реагировать на внедрение массовой культуры в сознание подростков.

Кроме того, сегодняшние учебники рассчитаны на классно-урочную систему, однако пандемия поставила вопрос о новом типе учебников, в котором опора делается на «облачный» контент. Мы ставили вопрос о необходимости такого учебника еще в начале XXI века. Фундаментальное противоречие классно-урочной системы заключается в конфликте между интересами уникальной личности ученика и возможностями того временного коллектива, в котором он оказывается: школьного класса. Учебник поэтому должен быть содержательно «максимализирован». В нем должны найтись задания для каждого ученика, и не нужно бояться, что ученик не успеет весь учебник прочитать за один учебный год. Индивидуализированное обучение должно найти в учебнике методическую опору для своего развития.

Конечно, чтение — замечательный досуг, но очень редко этот досуг становится профессией. Читательский репертуар заведомо ограничен, ибо человек смертен. Человек за жизнь прочтет лишь небольшое количество книг: больше просто не успеет. При этом в школе ему навязывают давно написанную литературу, которую принято относить к классике. Невозможно объяснить этот подход, глядя на него глазами ученика. Последняя программа по литературе, созданная в 2021 г. в Институте стратегии развития образования Российской академии образования (очередное название все того же Института содержания и методов обучения), даже навязывает, в каком классе какое произведение изучать. Это раньше список обязательных для изучения произведений касался ступени обучения целиком, например, общее образование (5–9 классы). Теперь семиклассник будет обречен вчитываться в оды Ломоносова, никак не понимая, почему он должен это делать в XXI в. и какое отношение к его читательскому и человеческому опыту они имеют. Шестиклассник должен «наслаждаться» «Повестью временных лет», которая остается в центре споров ученых-историков. Зато современные писатели остаются за бортом. Это касается не только современных русских писателей. Например, программа 9 класса заканчивается «на выбор» произведением «зарубежной литературы первой половины XIX века». Байрона при этом выбрать нельзя — его уже и так выбрали авторы

программы. А почему бы не выбрать писателя первой половины XX века? Или второй половины XX века? Или первой половины XXI века, в котором мы живем? Неужели нечего отобрать? Да нет, все определяется начитанностью авторов. Для них слова «старина» и «классика» — вечные синонимы.

Содержание понятия «литературная классика» неизбежно меняется. Культурная роль классики — объединительная. Она призвана сохранить некий единый культурный код нации, «систему паролей», по которой люди одного культурного слоя, одной культурной эпохи узнают друг друга. Однако мы живем в XXI веке. Классика отделилась от нас еще на один век. Золотой век русской литературы — это позапрошлый век нашего календаря. Тексты, известные наизусть большинству читающих, становятся все менее понятными новому поколению читателей. Комментировать приходится все больше и больше слов, составляющих классические тексты. Эстетически целостное восприятие этих текстов неизбежно распадается, разменивается на многочисленные сноски. Классические тексты все чаще оказываются текстами герметичными. Поэтому необходима широкая общественная дискуссия, неспешная и заинтересованная, без истерики и перехода на личности, о трансформации обязательного в школе литературного канона. Это позволит школе создать адекватную картину окружающего современного мира, мира, в котором школьнику жить, взрослеть, находить себя и становиться счастливым.

4.7 Канонический текст и дыхание времени: учебник А. Я. Вагановой «Основы классического танца»

«Основы классического танца» А. Я. Вагановой впервые издан в 1934 г., когда в Ленинградском хореографическом техникуме появилось двухгодичное педагогическое отделение, готовившее преподавателей классического танца. При жизни Вагановой (ее не стало в 1951 г.) учебник был переиздан дважды — в 1939 и 1948 гг. Еще дважды в советское время (с учетом правок автора для четвертого издания в 1963, 1980 гг.), пять раз в постсоветское (2000, 2002, 2003, 2007). За

это время произошло много событий, и меняющиеся социальные, политические контексты должны были бы отразиться на его страницах. Предварительно замечу, что учебник Вагановой времени практически не замечает. И это один из вопросов, на который я попытаюсь ответить. Второй — где и как все же дыхание времени прорывается.

Современность проникала в учебник, прежде всего, благодаря предисловиям. Первое из них написано И. И. Соллертинским, ярким театральным, музыкальными балетным критиком, коллегой А. Я. Вагановой по хореографическому училищу — с 1924 и до 1941 г. он преподавал здесь историю балета, западноевропейскую литературу, музыку, историю русского и западноевропейского театра. Статья Соллертинского «Классический танец и его теория» в издании 1934 г. — самая проблемная и наполненная духом современности из всех предисловий к учебнику А. Я. Вагановой. Она доносит до нас переход от «культуры один» к «культуре два» — от эпохи эксперимента и многоголосия к эпохе наследия.

Вопрос, заданный во второй половине статьи, зачем трудовому народу классический танец, «в первичных своих элементах родившийся не из имитации профессионально-трудовых движений (ибо придворные круги, разумеется, в процессе производства участия не принимали), а из оттанцовывания элементов придворного этикета: поклона, церемониального шага, почтительного реверанса» [Ваганова, 1934, с. 11]¹ — след дискуссий 1920-х о судьбе балета.

В газете «Жизнь искусства» одни авторы иронизировали над «тишиной, смертельной тишиной» Большого театра, в котором ставят «почтенные, покрытые плесенью» балеты [У рампы, 1924, с. 8]. Другие ратовали за обновление: «вокруг строится новая жизнь и творится новое искусство», а балет пребывает «в состоянии инертного

¹ Мысль о рождении искусства и в т. ч. танца из ритма трудовых движений была очень популярна в свете трудовой теории генезиса искусства. Книгой К. Бюхера «Работа и ритм» (1899) зачитывались такие разные мыслители как Г. Плеханов и А. Белый, А. Бергсон и Л. Выготский, В. Шкловский и Ф. Ф. Зелинский. К ней апеллирует Ю. Н. Бахрушин в главе об истоках русского балета [Бахрушин, 1965, с. 5.] О влиянии трудовой концепции К. Бюхера см. [Марков, 2017].

кружения от "Коптелии" к "Тщетной предосторожности"» [Гвоздев, 1924, с. 7]. Третья настаивала на глубинной органичности языка балета в истории человечества — классический танец с его «вертикальной культурой» есть результат эволюции человеческого вида, не менее значимый, чем «преодоление закона ползания и бегания на четырех лапах» [Волынский, 1924, с. 11]. В 1920-е же развернулись хореографические эксперименты Ф. Лопухова, К. Голейзовского и жесткая критика «современничества»¹ в балете, в которой И. И. Соллертинский принимал самое деятельное участие.

Но к 1934 г. ответ на вопрос уже был найден. В репертуар вернулся классический балет, появился жанр драмбалета (или хореодрамы), ставший воплощением социалистического реализма. Предисловие И. И. Соллертинского начинается сразу с ответа на вопрос 1920-х: балет — это культурное наследие, «отвоеванное пролетариатом у дореволюционной России» и прежде широким народным массам недоступное [Ваганова, 1934, с. 5].

Набрасывая во вступительной статье краткую историю балета, Соллертинский оперирует марксистскими категориями идеологии и классовой борьбы, что позднее было названо вульгарной социологией [Букина, 2017], а сегодня «академическим марксизмом», в котором А. Н. Дмитриев видит особый исследовательский метод [Дмитриев, 2007, с. 10–11]. Современный читатель увидит у Соллертинского переклички с исследованиями политик танца в духе *cultural studies* 1980-х — 1990-х годов [Никифорова, 2016]. Эскиз истории классического танца в контексте взаимоотношений искусства и власти, в том числе исторический и социальный комментарий к терминологии, показывает историю танца не как непрерывную эволюцию вида искусства, а как его генеалогию и историю разрывов в духе эпистем М. Фуко, после чего явление каждый раз пересобирается заново.

В издании 1939 г. нет вступительной статьи историка балета, и само это отсутствие многое означает. Второе издание — форма компенсации за кампанию дискредитации, которую пережила А. Я.

¹ Понятие 1920-х годов, которым пользовался И. И. Соллертинский. Подробнее [Учитель, 2013].

Ваганова в 1937 г. В 1936 г. она получила звание Народной артистки РСФСР; в 1937 — получала поздравления по случаю сорокалетия ее сценической и педагогической деятельности (в 1897 г. Ваганова начала службу в Мариинском театре). А в декабре 1937 г., после критических статей в газетах и трудного производственного собрания балетной труппы, Ваганова была обвинена во вредительстве, некомпетентности и уволена с поста художественного руководителя ГАТОБа. «Спустя несколько дней появился приказ, в котором отмечалась большая и разносторонняя работа А. Я. Вагановой как художественного руководителя балета и педагога. Хореографическому училищу рекомендовалось «использовать А. Я. Ваганову по этой линии», а издательству «Искусство» — переиздать ее учебник» [Ваганова, 2018, с. 23].

Издание 1948 г. открывается короткой вступительной статьей К. Н. Державина — филолога, историка театра и театрального критика, занимавшегося Шекспиром, Данте, Сервантесом, Вольтером, Островским, Чеховым, а также немецким киноэкспрессионизмом, театральной и кинорежиссурой [Альтшуллер, 2019]. Почему именно Державин стал автором вступительной статьи в издании 1948 г., ответить трудно. Он занимался балетом значительно меньше, чем драматическим театром и переводами. В 1940-е на многих сценах страны шел балет А. И. Хачатуряна «Гаянэ» по либретто К. Н. Державина (премьера 1942 г.), сам Державин с 1946 г. сотрудничал с театром оперы и балета имени С. М. Кирова. Супруга Державина Н. А. Анисимова была ученицей А. Я. Вагановой, работала под ее руководством в театре, была осуждена в 1938 г., а затем освобождена [Пушкина, 2015]. Но, скорее всего, более существенны не личные связи, а то, что в конце 1940-х К. Н. Державин входил в редколлегия издательства «Искусство», в котором опубликовано издание 1948 г., и в эти годы неоднократно писал юбилейные статьи, произносил поздравительные речи и стал составителем нескольких юбилейных сборников¹.

¹ Рукописный отдел РНБ. Ф. 1028. Опись фонда. URL: <http://nlr.ru/manuscripts/dep/img/manuscripts/Opisi/1028.pdf> (дата обращения 22.07.2021).

Вступительная статья Державина сразу определяет издание 1948 г. как юбилейное, приуроченное к «пятидесятилетию ... служения русскому хореографическому искусству» [Ваганова, 1948, с. 1]. Статья Державина, на первый взгляд, — типичная юбилейная статья, полная превосходных степеней прилагательных: блестящий талант, непогрешимый вкус, редкий энтузиазм, недостижимая высота. Казалось бы, риторика. Однако на фоне второго издания, лишённого вступительной статьи, и остроты событий 1948 г. (кампаний по борьбе с формализмом, космополитизмом) такое предисловие дорогого стоит. Оно о Вагановой-педагоге и только об этом. Державин не упоминает ее деятельность как художественного руководителя театра и балетмейстера.

В издании 1963 г. (Вагановой уже нет) вступительная статья написана В. В. Чистяковой, выпускницей театроведческого факультета Ленинградского театрального института, защитившей диссертацию о творчестве балетмейстера Ролана Пети. Чистякова вела спецкурс по балету и была одним из ведущих балетных критиков Ленинграда [Гаршис, 2015]. Чистякова возвращает ей сценическую биографию как источник размышлений о техниках преподавания, возвращает и опыт художественного руководства театром как опыт шлифовки исполнительского стиля, заложенного школой. В этом предисловии Ваганова, как и у Дружинина, прежде всего педагог.

Хотелось бы обратить внимание на три идеи, которые организуют рассказ о Вагановой и балете в предисловии Чистяковой. Во-первых, это идея долгого непрерывного развития русского балета и его поступательного движения ко все большему совершенству; во-вторых, идея самобытности русского балета, суть которой составляет особая одухотворенность танца; в-третьих, превосходство русской балетной школы над итальянской и французской.

Это специфически советский искусствоведческий дискурс эпохи социалистического реализма с его установками на народность и советское (социалистическое) превосходство. Им пронизаны канонические труды по истории русского балета В. М. Красовской и Ю. А. Бахрушина — оба видят истоки русского балета в народной пляске и скоморошестве [Красовская, 1978, с. 6–8; Бахрушин, 1965,

с. 5–13]¹ и пишут историю русского балета как «поступательное движение» [Красовская, 1978, с. 4]. Л. Гарафола так оценивала работы Красовской: «Она рассматривала балет как "апостольскую преемственность", по выражению Линкольна Кирштейна, последовательность институтов и личностей, целью которых было сохранение прошлого и передача традиций» [Garafola, 2005, р. xxxiii–xxxiv]. С так называемой «эссенциалистской» установки на национальное качество искусства как заранее данное, Ваганова сумела подспудно существовавшую самобытность разглядеть, систематизировать и превратить в методiku обучения.

Сегодня эссенциалистская установка по-прежнему существует, но параллельно с ней утверждается конструктивистская, трактующая феномен искусства и его качеств как формирующихся в практиках, обстоятельствах, контекстах. Так, Л. Старикова заново ставит вопрос о том, что такое русский балет. «Историкам абсолютно ясно, что балетный театр в России, особенно первой половины XVIII века, нельзя назвать в общем "русским", так как в нем ведущее место принадлежало иностранным балетмейстерам и танцовщикам» [Старикова, 2020, с. 80]. К. Дженсен и И. Майер, восстанавливая по новым источникам постановку балета «Орфей» в 1672 г. при дворе Алексея Михайловича², показывают, что балет в разные эпохи не равен сам себе. «Орфей» 1672 г. точно не был танцевальным спектаклем, да и само слово «балет» «в ту пору еще не было полностью кодифицировано» [Дженсен, Майер, 2016, с. 155]. Д. Хоманс, как и многие зарубежные историки балета, истоки русского балета видит в европеизации и

¹ Зарубежные исследователи балета начинают его историю с Франции XVI в. и связывают с придворной, а не народной культурой. «Самый сильный балет был во Франции, Австрии и России — странах с самыми устойчивыми королевскими и императорскими дворами» [Хоманс, 2011, с. 155]. Удревление истории русского балета за счет народной пляски произошло, судя по всему, благодаря дискурсу соцреализма, в котором народность раскрывалась и как массовость, и как этнографическая, фольклорная основа. «Манера советского танца — мужественные движения и позы до известной степени найдены в танцевальном фольклоре — русском, украинском, белорусском, грузинском и других» [Слонимский, 1950, с. 337–338].

² С этого события принято начинать историю русского балета.

новом этикете русского двора, считает, что собственно русским балет становится в «Спящей красавице», в которой музыка Чайковского открыла «новые возможности, диапазон и оттенки в выразительности человеческого тела, нюансы и тонкости, на которые никогда не вдохновили бы Пуни и Минкус» [Хоманс, 2020, с. 176], а слава русского балета и его выход на мировой уровень связан с дягилевскими сезонами [Хоманс, 2020, с. 185].

Л. Гарафола, предваряя английский перевод книги Красовской, рассказывает о биографии Вагановой как о череде компромиссов и ситуаций выбора. Она подчеркивает ее хорошее знание хореографии Петипа и самой изнанки его постановочной работы, консервативность ее вкусов и антипатию к модернизму. Но, определяя роль Вагановой в истории балета, Гарафола акцентирует новаторство: методика Вагановой и ее учебник не просто «систематизировали» обучение классическому танцу, но «придали ему поистине национальный характер, одновременно современный и советский» [Garafola, 2005, р. xxx]. Из текста в текст кочует фраза «Система Вагановой — закономерное продолжение и развитие традиций русской балетной школы» [Ваганова, 1963, с. 3]. Гарафола, напротив, подчеркивает, что учебник Вагановой — плод «культурной революции» 1920-х гг. и атак на балет как на иностранное искусство: «подчеркивая уникально русские аспекты своей системы и отличая их от предшествовавших французских и итальянских, Ваганова выступила с патриотической защитой балета, всего лишь объясняя технические различия» [Garafola, 2005, р. xxi].

Биографию Вагановой и ее место в искусстве балета можно представить по-разному, но издания и переиздания «Основ классического танца» (в части вступительных статей) шли по пути сужения контекстов, избегания острых тем и какой-либо проблематизации.

Авторских предисловий в прижизненных изданиях два. Одно — о формировании метода, в нем и сказано об отличиях русской национальной школы классического танца от французской и итальянской. Второе — комментарий к структуре учебника. Вопреки утверждению И. И. Соллертинского, что книга написана «сухим деловитым языком» [Ваганова, 1934, с. 13], текст играет образами:

«Если бы встали из могил ... Дидло, Перро, Тальони, они не узнали бы своего детища...» [Ваганова, 1934, с. 15]; «наши ученицы как студенты на заводе» [Ваганова, 1934, с. 11]. В издании 1948 г. живые фразы заменяются бюрократизмами, образы исчезают. Так, военная метафора в издании 1934 г. о трудностях *assemble*, «бьющих прямо в цель», смягчается уже в 1939, теперь они «приводят к намеченной цели» [Ваганова, 1939, с. 10].

Очень важно для понимания духа времени отношение к глубине традиции русской школы балета. В авторском предисловии Вагановой 1934 г. (в издании 1939 оно помещено практически без изменений) четко звучит тема новизны русской школы и ее собственного новаторства. Ваганова прямо пишет, что говорить о русской школе в классическом танце можно, начиная с XX в., имея в виду плеяду талантливых танцовщиц, каждая из которых по-своему смягчала угловатую и энергичную итальянскую и манерную французскую пластику [Ваганова, 1934, с. 15]. Размышляя над сохранением классики, Ваганова описывает свои наблюдения за выразительными руками О. Преображенской, но метод овладения выразительностью рук «я проделала сама и по-своему», это «моя техника, так как она, будучи результатом многих влияний не повторяет ни одну из школ и никого не копирует» [Ваганова, 1934, с. 18].

А. Л. Вольтинский, в балетной школе которого Ваганова начала свой путь педагога, горячо утверждал в 1925 г.: «отдельной русской школы танцев не существует, хотя в русских танцах имеются психологические черты нигде более не наблюдаемые» [Вольтинский, 1925, с. 187]. В недавнем рождении русской школы классического балета убежден И. И. Соллертинский, она складывается в творчестве М. Петипа, с деятельности которого начинается «создание самостоятельного стиля русского классического балета на основе переплавленных и заново сценически оформленных элементов французского и итальянского балета» [Ваганова, 1934, с. 5–6]. Ю. И. Слонимский в 1950, уже на иных основаниях, подчеркивал, что русский дореволюционный балет и советский — стилистически разные явления. «Метод Вагановой вытекает всецело из практики всего советского балета», Ваганова «предугадала тенденции стиля советского балета,

героического по преимуществу» [Слонимский, 1950, с. 65]. Так или иначе, важно было подчеркнуть новизну происходивших на глазах трансформаций классического танца и балета.

Высказывание о том, что русская школа появляется только в XX в., исчезла из третьего издания учебника (1948), а в четвертом издании (1963) вообще нет того авторского предисловия, в котором так живо рассказано о наблюдениях за руками. В. В. Чистякова объясняет изъятие тем, что прежние «характеристики разных педагогических систем для сегодняшнего дня недостаточны» [Ваганова, 1963, с. 10]. Частично Чистякова пересказывает вагановский текст, дополняя его, например, именами педагогов, которые во времена Вагановой представляли французскую и итальянскую школу. И вместе с тем намеренно удревляет традицию. Для Вагановой французская школа представлена Н. Легатом — ее педагогом, партнером и коллегой по руководству театром. Чистякова же протягивает линию французской школы к Ж.-Ж. Новерру [Ваганова, 1963, с. 4–5]. Новерр был современником Великой французской революции, реформатором балета и прогрессивным героем в истории балета. Однако, танец и спектакль во времена Новерра были очень далеки от того, с чем имела дело Ваганова. Но зато русская школа продлевается вглубь веков и становится хранителем всего лучшего, что выработало искусство танца.

В спрямлении сложных путей русского балета свою роль сыграло негласное табу на слово «советский». Предисловие Чистяковой в переизданиях учебника перепечатывается слово в слово, за одним исключением — «советский» заменен на «русский». И если прежде танец выпускников Вагановой отвечал «сущности советского балета как искусства большого содержания, высокой лирики и героики»¹ [Ваганова, 1963, с. 8; Ваганова, 1980, с. 7], то теперь такова сущность русского балета вообще [Ваганова, 2002, с. 8].

Почему же так слабо доносится до нас время из учебника по классическому танцу? Дело здесь, наверное, в самой сути академического художественного образования, для которого учебник

¹ Редуцированное определение соцреализма в балете.

предназначен. Академия наук и художественная академия, несмотря на схожесть названий, суть разные типы сообществ. Академия наук — это сообщество признанных и равных в своих заслугах авторитетов, а художественная академия — это учебное заведение, первоначально не связанное со свободным выбором профессии. Наука — это поиск, эксперимент, дискуссии, свобода мышления; обучение искусству — дисциплина, иерархия, вера в авторитеты.

Дж. Элкинс так формулирует принципы академического образования искусству, культивируемые и сегодня: «мы не признаем современное нам искусство; мы оглядываемся на некий золотой век, когда искусство было лучше; мы берем у художников только определенные элементы; мы собираем эти элементы вместе, чтобы получить новое искусство» [Элкинс, 2001, с. 19]. Меняется время, система искусств за стенами учебных заведений и статус искусства в общественном сознании, но «мы ведем себя так, как будто делаем нечто значительное, а не просто обучаем технике» [Элкинс, 2001, с. 94].

М. Дудина назвала систему хореографического образования оранжерейной, она «функционирует благодаря замкнутости цикла ... Система не давала сбоя именно потому, что практически не контактировала с внешним миром ... И по сей день система эта продолжает существовать и справляется с поддержанием жизнеспособности академического балетного театра, способствуя реализации двух основных его функций: музейной консервации наследия и культурному представительству. Это в некотором смысле "оранжерейное образование", закрытое от губительного холодного ветра исторических перемен» [Дудина, 2020, с. 159].

Классическое искусство мыслится как нормативное и каноничное, на тех же принципах строится и весь образовательный и воспитательный процесс, поскольку академии художеств прежде, а в академия балета и по сей день — это обучение, начинающееся в детстве. В этой системе функционирует и учебник А. Я. Вагановой.

Канон, по Я. Ассману, — это текст, по отношению к которому осуществлен «акт закрытия», он подлежит дословной передаче, но не изменению, истолкованию, но не интерпретации [Ассман, 2004, с. 100–101]. «Актом закрытия» учебника А. Я. Вагановой можно

считать издание 1963 года, в котором сглажены все острые углы. Оно воспроизводится в неизменном виде уже более полувека, несмотря ни на какие перемены вокруг. Рискну предположить, что сам процесс канонизации — условие существования классического искусства в современном мире. В ситуации ценностного плюрализма и художественного разногласия, установка на вечные и незыблемые ценности прошлого обеспечивает и воспроизводство классической художественной формы.

4.8 Отечественная музыка XX века в школьных учебниках сегодня: культурный ресайклинг или ребрендинг?¹

Тексты о музыке лежат в основе формирования музыкальной картины мира у школьника. Под музыкальной картиной мира подразумевается определенный круг вербализированных смыслов музыкально-исторических процессов и артефактов. В современной научной интерпретации это можно назвать вербальной предустановкой, которая будет во многом влиять на собственный слушательский опыт молодых музыкантов: сначала начинающих, а потом уже сознательно избравших музыку профессией. Эти тексты (биографии композиторов, выбор сочинений и рассказы о них) всегда имеют связь с определенным культурно-историческим ландшафтом и идеологическим климатом страны². Данный тезис убедительно доказала М. Г. Раку на примере формирования пантеона музыкальных классиков в раннесоветскую и сталинскую эпохи, когда отбор персон и интерпретация их жизни и творчества в вербальных текстах разных жанров стали базой для советской музыкальной картины мира [Раку, 2014]. Продолжая эту научную идею, осмысливаемую в рамках рецептивных исследований, попытаемся проанализировать иные тексты о музыке, а именно, учебники по музыкальной литературе для детских музы-

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке РФФ в рамках научного проекта № 19-18-00414 (Советское сегодня: Формы культурного ресайклинга в российском искусстве и эстетике повседневного. 1990–2010-е годы).

² Подробнее об этом [Купец, 2007; Купец, 2018].

кальных школ (школ искусств). Можно предположить, что, подобно иным аналогичным учебным изданиям в СССР, эти учебники были мощным инструментом, жестко регламентирующим образ любого композитора и процесс слушания-понимания его музыки. Будучи безальтернативным и выходя огромными тиражами, школьный учебник создавал для начинающих музыкантов «советский канон советской музыки».

«Музыкальная литература советского периода» как ребрендинг

С 1970-х и до начала 1990-х годов этот советский канон фигурировал в единственном учебнике для музыкальных школ, выпущенном и функционирующем в рамках дисциплины «Советская музыкальная литература». Этим бестселлером стал учебник «Советская музыкальная литература» И. А. Прохоровой и Г. С. Скудиной (под редакцией Т. В. Поповой). Его первое издание вышло в 1972 году, и до 1991 года были опубликованы еще 10 изданий. Такая безальтернативность зафиксирована в общей идеологии советского образования и специфике советской музыкальной картины мира, которая должна была транслироваться и фиксироваться через учебные тексты. В качестве прогнозируемого результата именно таким способом должно было сформироваться единственно правильное видение/слушание музыкального текста и его содержания у юного музыканта¹.

Учебник уникален как по продолжительности его использования, так и по объемам продаж. Он активно переиздавался вплоть до 1993 г. достаточно большими тиражами: например, в 1970-е гг. — 150 тыс. экземпляров, 1984 г. — 100 тыс. экземпляров с весьма скромной ценой в 25 коп. Поэтому можно с уверенностью утверждать, что множество поколений профессиональных музыкантов и любителей музыки фактически до наших дней выросло именно на таком взгляде на отечественную музыку XX в.

После 1993 г. учебник изменяет название на «Музыкальная литература советского периода» и в такой версии издается уже до нача-

¹ Подробнее об этом [Kupets, 2015].

ла 2003 г., не меняя список имен, сочинений и их подачу юному слушателю. Этот канон советской музыки состоит из четырех персон: С. Прокофьева, Д. Шостаковича, А. Хачатуряна и Д. Кабалевского. Все они названы «выдающимися советскими композиторами», и подавляющий массив текста перешел из учебника советской эпохи. Его вариант — учебник начала 2000-х принципиально заявлен как рассказ о музыке в нашей стране после 1917 г. Соответственно произошел небольшой ребрендинг названия: вместо «Советская музыкальная литература» он стал называться «Музыкальная литература советского периода», и даже обложка оставлена той же узнаваемо советской [Прохорова, Скудина, 2003].

Что изменилось? Наиболее кардинальное изменение — это новый вступительный раздел Л. Д. Никитиной — нового автора¹, где весьма определенно заявлен, с одной стороны, критический взгляд на специфику функционирования музыки в советское время: активное влияние идеологии, противоречивость поисков и путей (с упоминанием постановления партии и правительства), новые тенденции в области музыкального языка (называются имена, например, Г. Свиридова, А. Шнитке, Э. Денисова, С. Губайдулиной). Отмечено влияние кино на симфонический жанр 1960-х — 1980-х годов (как примеры, Г. Канчели, А. Шнитке, В. Сильвестров, А. Эшпай, А. Тертерян и др.). А с другой, в нарратив вкраплены основные положения, которые были заявлены еще в советское время как положительные качества музыки этого периода: массовость, просветительская направленность, многонациональность, заслуга исполнителей в продвижении советской музыки. Даже обзор жанров за эти десятилетия выстроен по лекалу советского канона и с теми же самыми примерами из музыки: песня, опера, балет, симфония, кантата-оратория. В то же время автор чрезвычайно гибко и лаконично объясняет эволюцию советской музыки в рамках каждого из жанров: например, от коллективной оратории 1920-х «Путь Октября» — до хоровой симфонии «Перезвонь» В. Гаврилина [Прохорова, Скудина, 2003].

¹ Ее перу принадлежит единственная русскоязычная монография о симфониях М. Вайнберга (1972).

Таким образом, именно вступление можно назвать глубоким ребрендингом советского канона этого учебника. В то время как заключение представляет собой фактически советские клише с явными советизмами: *прогрессивные традиции русской и мировой музыкальной культуры, народность, идейность, реализм, советская музыка как качественно новое искусство* и др. И в завершении ссылка на авторитет Шостаковича, его цитата о «неразрывной связи советского художника и его народа» [Прохорова, Скудина, 2003]. Образ советского композитора также остается неизменным: он патриот, национально-ориентированный автор музыки, только положительные черты характера, описание (не анализ) музыки чрезвычайно визуализировано, много риторических конструкций. Выбор сочинений у этих четырех авторов связан с явной советской доминантой, будь это опера, симфония или концерт. В целом этот учебник соотносим с теми особенностями советских школьных учебников по литературе брежневской эпохи, о которых писал Е. Пономарев [Пономарев, 2010]. Примечательно, что прилагательное «отечественные» (по отношению к композиторам и музыке) не часто употребляется в этом учебнике. Таким образом, советская музыкальная картина мира при ее основополагающих чертах инкрустирована иным, уже не совсем советским вводным обзором.

***«Русская/отечественная музыкальная литература XX века»
как культурный ресайклинг***

С начала 2000-х гг. появляются два альтернативных учебника по этому периоду: М. И. Шорниковой (1955–2019) «Музыкальная литература. Русская музыка XX века» (с 2003) и О. И. Аверьяновой «Отечественная музыкальная литература XX века» (с 2001). Каждое выдержало много изданий: например, в 2020 г. вышло 21 издание учебника Шорниковой, а в 2016 г. появился учебник Аверьяновой в новом расширенном и переработанном виде с измененным названием — «Отечественная музыкальная литература XX — начала XXI века».

При использовании фрагментов советского учебника (например, раздела о С. Прокофьеве у Аверьяновой или же вступления в

расширенном виде в обоих учебниках), тем не менее, это принципиально иной взгляд на отечественную музыку XX в., который сразу заявлен в названиях. Исчезновение прилагательного «советская» и использование вместо него синонимов «русская/ отечественная» указывают на размывание и нивелирование советского периода в музыке и затушевывание советской музыки как культурно-исторического феномена. Единицей периодизации становится не историческое событие, а век, точнее, рубеж веков: XIX–XX и XX–XXI [Шорникова, 2015, с. 252; Аверьянова, 2016, с. 348–350]. В итоге отечественная музыка становится единой в исторической ретроспективе (как по горизонтали — хронологически, так и по вертикали — по персоналиям)¹.

При неизменности двух корифеев — Прокофьева и Шостаковича, расширяется когорта имен композиторов рубежа веков (от А. Лядова, С. Танеева до И. Стравинского) и второй половины XX века (Р. Щедрина, Э. Денисова, С. Губайдулиной, А. Шнитке, Г. Свиридов и др.). Выделены композиторы-авангардисты, роль меценатов и исполнителей в истории русской музыки рубежа XIX–XX вв., даже введен элемент неакадемической музыки (краткая история джаза у Шорниковой). Соответственно резко (вдвое и втрое) увеличивается объем учебников в сравнении с советской версией: там 127 страниц — здесь от 252 до 350. В целом можно констатировать, что формируется новый абрис отечественной музыки XX в., в основе которой явно проглядывают контуры концепции из коллективной монографии «Русская музыка и XX век», изданной в Государственном институте искусствознания [Русская музыка и XX век, 1997] и затем в том или ином виде трансформированной в современные вузовские учебники по истории отечественной музыки. Это прослеживается, в первую очередь, по принципиальному объединению-слиянию в единое явление всех «музык» (дореволюционных, русского зарубежья, советского времени и постсоветского/российского периода), внутренней периодизации истории отечественной музы-

¹ Здесь авторы явно противоречат концепции «короткого XX века» Э. Хобсбаума, создавая свой «долгий XX век» русской музыки.

ки XX в., выделенным тенденциям и даже кругу композиторских имен и их сочинений.

В отличие от музыкальной картины мира советского учебника, где внимание школьника фиксировалось на минимальном количестве крупных имен — т. н. «первого ряда» (четыре композитора), в современных изданиях происходит диффузия имен — их становится от четырнадцати у Шорниковой до двадцати двух у Аверьяновой (это только те, кому посвящены отдельные разделы и главы). Картина мира уплотняется персонами, которые объединены авторами как по времени проживания, так и по музыкально-стилистическим наклонностям. Например, у Шорниковой, есть русские композиторы второй половины XX в. и представители российского музыкального авангарда. А у Аверьяновой это дифференциация идет даже невольно: композиторы «первого ряда», кому посвящены отдельные главы, и «второго», чьи нарративы являются частью большого раздела: например, раздел об отечественной музыке второй половины XX — начала XXI вв. включает в себя портреты Р. Щедрина, Э. Денисова, С. Слонимского и др. В определенной степени такая широкая и большая палитра провоцирует некую мозаичность картины мира у школьника, видимо предполагая, что у него в результате складывается свой «порядок из хаоса» (если воспользоваться названием известной монографии нобелевский лауреата И. Пригожина и философа науки И. Стенгерс). А принципиальная задача учебников, вероятно, по мнению современных авторов, — показать многомерность, разнообразие и непрерывность отечественной музыкальной картины мира.

Стиль изложения в этих учебных нарративах тяготеет к моделированию устной речи, превращая учебник в беседу, своеобразное вступительное слово к концерту. Авторы микшируют профессиональную терминологию с ярко эмоционально окрашенными выражениями, особенно при описании музыки, например, А. Скрябина: «горестное звучание аккорда доминанты с секстой» [Аверьянова, 2016, с. 28] или «щемяще печальный звук си» [Аверьянова, 2016, с. 29]. Метод визуального описания музыки, столь характерный для советского учебника, остается ведущим и сейчас, но к нему добавлены современные тренды — словарики и определения авангардных компо-

зиторских техник. В биографике также видны обе тенденции (советская и современная): определенное клиширование при описании концептуальных понятий – значение и место композитора в историю музыки. Например, про А. Шнитке заявлено, что «он после Шостаковича продолжил великую эстафету композиторов — властителей дум, ставших музыкальной совестью и маяком своего поколения» [Шорникова, 2015, с. 204]. В то же время авторы рассматривают биографию композитора как четко выделенные этапы, связанные с личностными и историческими особенностями.

Кстати, обложки обоих учебников могут быть интерпретированы в том же ключе. Как редизайн советского у Шорниковой, где вместо четырех портретов (краеугольных камней устойчивого прямоугольника музыки советского периода) расположены нелинейно «устремленные в будущее» уже шесть композиторских ликов (так сказать, от С. Рахманинова до А. Хачатуряна). И совсем иной вид на обложке Аверьяновой: это концертный зал с оркестром и публикой. Фактически мы имеем два визуально оформленных концепта в понимании музыки: «композитороцентризм» или же «музыкацентризм» (исполнитель и слушатель).

В целом эти учебники, в отличие от советских, выглядят скорее редуцированными версиями изданий для более высокого профессионального уровня — колледжей и консерваторий, то есть сделаны как бы ученикам «на вырост».

Маркерами современной педагоги можно назвать и обязательный диск с музыкой — приложение к учебнику (некая модификация хрестоматии советского времени), которая ориентирует не играть музыку, а слушать ее. И, конечно, большой проверочный блок у Шорниковой в конце учебника с игровыми и тестовыми заданиями.

Резюмируя, можно утверждать, что сейчас отечественная музыка XX в. в учебниках для музыкальных школ вполне может быть представлена в рамках механизма культурного ресайклинга, где фрагменты и элементы советского канона персон, музыкально-исторических тенденций и даже стилистики описания расщеплены и вписаны в принципиально иной историко-методологический дискурс [Kupets, 2020]. Эта сложно расчленяемая амальгама, где прилага-

тельное «советское» максимально нивелировано и заменено синонимами «русское/российское», наглядно демонстрирует активное и весьма продуктивное конструирование нового взгляда на отечественную музыку прошлого столетия для поколения миллениалов (Y) и центениалов (Z). Это полностью «цифровые поколения» (digital natives) максимально «погружены в виртуальную коммуникацию с социальных сетях» [Радаев, 2018, с. 20], что самым непосредственным образом влияет на психологию восприятия информации [Астахова, 2019], в том числе и в сфере академической музыки.

4.9 Межкультурная дидактика как важнейшее направление современного образования

Развитие soft skills компетенций становится неотъемлемой частью профессионального образования современных специалистов. Среди soft skills компетенций можно выделить следующие:

1. Коммуникативные (умение слушать, аргументировать, вести переговоры, проводить презентации, работать в команде, писать деловые письма, выступать публично, задавать вопросы).

2. Мышленческие (системное, креативное, критическое, логическое, проектное, стратегическое мышление, поиск и анализ информации).

3. Управленческие (управление эмоциями, стрессом, временем, собственным развитием, настойчивостью, исполнением, планированием, мотивированием, проектами, делегированием).

4. Навыки решения проблем, разрешения конфликтов, уважения к культуре других народов, эмпатии.

В представленном тексте мы хотели бы обратить внимание на развитие двух видов интеллекта (EQ, CQ), способствующих адаптации и успешному продвижению в образовательной среде.

Значимость развития навыком EQ подтверждается рядом отечественных и зарубежных исследований.

Впервые термин EQ был представлен Д. Майером и П. Сэловеем, как способность воспринимать, выражать, ассимилировать,

понимать, объяснять, регулировать свои и чужие эмоции, чтобы использовать полученную информацию для управления своим мышлением и действиями.

В настоящее время, исследования в области EQ ведутся по следующим направлениям: EQ и профессиональная эффективность, EQ и физическое и ментальное здоровье, EQ и социальные взаимодействия, EQ и программы его развития.

Ряд исследований доказывают, что, с одной стороны, низкая академическая успеваемость тесно связана с уровнем «выгорания», а умение управлять стрессом и настроением, т. е. развитый EQ снижает этот уровень и способствует успешному освоению дисциплин [Del Mar Molero Jurado et al., 2021]; с другой стороны, профессиональное выгорание у преподавателей также может снижаться по мере развития EQ [Suarez Martel et al., 2021, с. 145].

Новейшие исследования посвящены оценке влияния EQ на профессиональную эффективность во время пандемии Covid-19. Доказывается, что профессионалы с высоким EQ показывают более высокую эффективность, чем те, у кого меньший уровень [Sadovyyu M., et al., 2021].

Основоположники теории эмоционального интеллекта J. D. Mayer, D. R. Caruso и P. Salovey обновили свою модель EQ, создав новое понятие «горячий интеллект» (Hot Intelligence — включающий сильные эмоции), объединив эмоциональный, личностный и социальный интеллекты, влияющие на управление эмоциями, самооценку и взаимодействие в различных социальных контекстах [Mayer et al., 2012, p. 503].

В работах отечественных исследователей также обращается внимание на указанные виды интеллектов. Так, в работе «Социальный и эмоциональный интеллект: надежды, сомнения, перспективы» В. Д. Ушаков [Люсин, Ушаков, 2009, с. 11], так же как и Д. Гоулман [Гоулман, 2008], отмечает, что работы по общему интеллекту (IQ) подходят к границам, за которыми можно ожидать вступление в силу эмоционального и социального интеллекта.

Причем, IQ тренируется академическими дисциплинами, составляющими предмет обучения в рамках среднего и высшего обра-

зования, а обучение социальному и эмоциональному интеллекту происходит через опыт общения. [Люсин, Ушаков, 2009, с. 11]. Уже доказано, что обучение этим видам интеллекта может дать существенный эффект для развития навыков адаптации в межкультурной среде.

M. L. Shankman, S. J. Allen [Shankman, Allen, 2008, p. 20] разработали модель обучения эмоциональному интеллекту в студенческой аудитории, которая направлена на то, чтобы помочь обучающимся:

1. стать человеком, к которому обращаются люди;
2. стать человеком, который может обозначить направление для других;
3. стать человеком, который может изменить жизнь других;
4. стать человеком, обладающим инсайтом и уверенностью в том, что делает;
5. стать человеком, который способен работать в меняющихся условиях.

На основе развития EQ, возможно осуществление эмоционального лидерства, имеющего три фасы:

- лидерство — взаимосвязь между лидером, его последователями и контекстом;
- последователи — вторая часть формулы лидерства, но их часто недооценивают, но без последователей и лидеру некого «вести»;
- контекст — третья часть лидерской динамики. Он является окружающей средой, в которой работают лидеры и их последователи.

Для системы образования лидерами могут быть преподаватели, последователями — студенты, контекстом — условия образовательной среды, в которой лидеры и последователи (субъекты образовательного процесса) осуществляют свою деятельность.

Образовательная деятельность может осуществляться через стратегии развития эмоционального лидерства: поведенческие, дискурсивные, делегирующие, деятельностные, проектные, рефлексивные.

Однако, с нашей точки зрения, в межкультурной среде высоко востребован и культурный интеллект (CQ), т. к. он способствует пониманию процессов, явлений, обычаев и традиций представителей многочисленных культур.

CQ (англ. Cultural Intelligence — Культурный интеллект) — это умение обращаться с национальными, корпоративными и профессиональными культурами, способность понимать малознакомые контексты и затем приспосабливаться к ним.

Christopher Earley и Elaine Mosakowski [Earley, Mosakowski, 2010] выделяют 3 источника CQ:

- голова/познавательный (head / cognitive); механическое заучивание убеждений, привычек и табу иностранных культур, что не очень эффективно;

- тело/материальный (body / physical); вы не поразите ваших иностранных хозяев, гостей или коллег, просто показав, что вы понимаете их культуру; ваши действия и поведение должны доказать, что вы уже в какой-то степени вошли в их мир;

- сердце / эмоциональный / мотивационный (heart / emotional / motivational); для того, чтобы приспособиться к новой культуре необходимо преодолеть трудности и просчеты; люди могут это сделать, только если они верят в свою собственную эффективность.

В какой-то степени EQ и CQ могут совпадать, но CQ идет дальше, позволяя человеку различать закономерности поведения, произведенные культурой, и специфические закономерности отдельных личностей, и также те, которые свойственны всем людям.

Ch. Earley и E. Mosakowski рекомендуют подход из 6 стадий для развития культурного интеллекта:

1. проанализируйте ваши сильные и слабые стороны в CQ; таким образом, вы устанавливаете точку отсчета;

2. выберите форму обучения, которая акцентирует внимание на ваших слабых сторонах;

3. применяйте эту форму обучения;

4. организуйте поддержку в собственной организации;

5. вступите в культурную среду; начните с ориентации на ваших сильных сторонах;

6. сделайте переоценку (360°); по возможности определите дальнейшие шаги обучения.

Следовательно, для подготовки специалистов нового типа, способных учиться и работать в новой межкультурной среде, необ-

ходима разработка новых технологий и методик обучения, направленных на развитие различных видов интеллекта, включая EQ и CQ.

Лучшие учебные программы включают в себя следующие элементы: обучение не только узким дисциплинам (hard skills), но и soft skills на основе эмоционального и культурного интеллектов; теории и практики индивидуальных изменений, инновационных методик целенаправленного обучения, межличностных отношений, способствующих эффективности обучения, в частности, хорошего контакта между обучаемыми и преподавателем.

Учитывая вышеперечисленное, мы разработали направление «Межкультурная дидактика», объединяющая развитие hard skills и soft skills, на основе развития EQ и CQ. Межкультурная дидактика является важнейшим направлением современной системы образования, что обусловлено развитием межкультурных контактов, процессами образовательной миграции, требующими новых подходов к методике обучения.

Результатом, проделанной работы, является учебник «Основы межкультурной дидактики» [Петрикова, Куприна, Галло, 2015], созданный международным коллективом авторов (Россия, Словакия). К учебнику прилагается «Гипертекстуальный практикум по межкультурной коммуникации» [Петрикова, Куприна, Галло, 2015a], представляющий взаимодействие культур различных континентов. В России учебник с приложением был опубликован издательством «Русский язык. Курсы» в 2015 году.

В настоящее время учебник высоко востребован и используется при подготовке преподавателей иностранных языков в ряде стран: Армении, Бельгии, Венгрии, Германии, Грузии, Италии, России, Словакии, Украине, Хорватии, Чехии, Японии.

Одним из направлений межкультурной дидактики является развитие толерантного поведения в образовательной среде, которая становится все более кросс-культурной. В авторском учебно-методическом пособии «Five Lessons for Developing Tolerance» (на английском языке) [Бекетова, Куприна, 2016] представлен комплекс заданий, развивающих как hard skills (обучение английскому языку), так и soft skills (EQ и CQ компетенции).

Учебно-методическое пособие включает следующие разделы:

1. A Lesson of Respect for Others: What is tolerance? Everybody is unique. In God's eyes we're all the same. Learn to notice beauty in everything.

2. A Lesson of Polite Behavior: Etiquette, Polite Language, Good manners, Gratitude.

3. A Lesson of Dealing with Differences: Communication techniques; Tastes differ; People speak different languages; Active listening.

4. A Lesson of Professional Behavior: Emotional leadership: personal and social qualities; Negotiating skills; Problem-solving and decision-making; Good working environment.

5. A Lesson of Being Part of a Global Society: Globalization makes everyone equal; Intercultural competence; English as an international language; Twenty-first century learning.

В целом занятия по иностранному языку являются хорошей платформой для развития soft skills компетенций (поведенческих, дискурсивных, делегирующих, деятельностных, проектных, рефлексивных), что может происходить на основе стратегий развития эмоционального (EQ) и культурного (CQ) интеллекта.

Таким образом, лучшими считаются те образовательные программы, которые включают в себя обучение не только hard skills (IQ), но и soft skills с учетом «мягких» видов интеллекта (EQ, CQ).

Однако надо помнить, что только компетентный преподаватель, обладающий навыками EQ и CQ, открытый для межкультурного диалога, способный к гибкости в быстро меняющемся контексте, может быть настоящим лидером в аудитории последователей (студентов).

5. УЧЕБНИК И НАУКА

5.1 From Adam to Descartes, via Charles the Great. The historical development of natural philosophy as depicted in Martin Schoock's *Physica Generalis* (1660)

Introduction

History was one of most enduring and prominent interests that marked Martin Schoock's (1614–1669) highly erratic professional and intellectual path¹.

In 1638, at the very first stages of his academic career, Schoock left Utrecht, where he had obtained a degree in Philosophy in 1636 and held a chair in the humanities, to teach History and Eloquence at Deventer [Verbeek, 2015; Paquot, 1765, p. 297; Burman, 1738, p. 325]. Around 1664, Schoock moved from Groningen, where he taught Physics and Logic, to Berlin. There, he served as the official historiographer of the Elector of Brandenburg. He then accepted an honorary professorship in History at Frankfurt on the Oder, where he died in 1669 [Slee, 1891, p. 325; Paquot, 1765, p. 298].

Schoock's writings reveal how deeply rooted and vastly ramified was his interest in historical matters. For one thing, he wrote quite extensively on subjects lying at the intersection among history, religion and politics (e. g. the history of the Dutch Republic; cf. [Nieuwstraten, 2018, p. 123–128]. On the other hand, his historical mindset also emerged when he worked on philosophical topics. In the opening chapter of his doctoral dissertation *De Natura Soni et Echus* (1636), which Schoock dedicated to his advisor, namely Descartes' disciple Henricus Reneri [Schoock, 1638, f. Hr; cf. Ariew et al., 2015, p. 292; Verbeek, 1988, p. 49], he maintains as follows: «in this disputation ... I will try to fulfil the task of the

¹ For further information on Schoock's life and academic career, see [Ariew et al., 2015; Verbeek, 2015; Verbeek, 1988; Dibon, 1954; Slee, 1891; Paquot, 1765; Burman, 1738].

philosopher, besides that of the historian. I will accurately note down other [authors'] thoughts [on the topic under consideration], then I will plainly express mine»¹. In the *Admiranda Methodus Novae Philosophiae Renati des Cartes* (1643), composed to attack Descartes' philosophy by charging it with atheism [Verbeek, 1988], Schoock subtly deployed his impressive historical erudition as a rhetorical weapon to accomplish his aim. The third chapter of the first section of the *Admiranda Methodus* displays overtly such a strategy. By weaving a net of sophisticated analogies between ancient Greek philosophy and literature and the situation of philosophy in Dutch academies in the seventeenth century, Schoock compares Descartes to Pythagoras and remarks that «the Cartesian philosopher has to look up to René Descartes, and even adore him, as [if the latter was] a new Pythagoras»² [Schoock, 1643, p. 31, f. B4r]. Eventually, Schoock's renowned four books *De Scepticismo* (1652), in which, as the subtitle recites, «the [philosophical] fancies by ancient and more recent sceptical [thinkers] are discussed»³, have been repeatedly defined by historians of Early-Modern philosophy as a (sketchy and tendentious, but still valuable in perspective) history of the sceptical trend in philosophy up to the seventeenth-century [Schmitt, 2013, p. 180; Rummel, 2001, p. 58; Rummel, 2000, p. 50; Neto, 1997, p. 203].

In this text, I follow a further and unexplored ramification of Schoock's interest in history as standing out in his philosophical writings.

In 1660, Schoock published *Physica Generalis*, a systematic work in natural philosophy designed mainly for students⁴. The first section of

¹ «Vitio ergo mihi datum iri nos credo, si in hac de sono et voce disputatione praeterquam historici, etiam philosophi partes explore studuero. Quid alii senserint fideliter annotabo, quid mihi videatur, ingenuè dicam» (All translations from Latin are mine. — *G. P.*).

² According to the title of the chapter: «Cartesianus Philosophus Renatum des Cartes ut alterum Pythagoram suspircere, imo adorare debet».

³ «[Q]ua antiquorum, qua recentiorum Scepticorum deliria ... discutiuntur».

⁴ Schoock's *Physica Generalis* is arranged as a collection of fifteen disputations covering a wide range of topics in natural philosophy. Each disputation is associated to a different *respondens*, i.e., a student. In the case of *De Natura Physicae*, the *respondens* is Johannes Wübbena (c. 1640–1681). On Wübbena, see [Buß, 2001]. Schoock was the author of the

the textbook, entitled *De Natura Physicae*, centres on natural philosophy (*physica*) itself as a discipline. In this section, Schoock provides his (young) reader with a refined analysis of various facets of natural philosophy, from the Greek etymology of the Latin term *physica* to its methods, aims and relations with mathematics and metaphysics. In the context of such an analysis, Schoock devotes some passages to outlining an account of the development of natural philosophy from its antediluvian beginnings to the seventeenth century (cf. [Schoock, 1660, p. 8–12]).

The following paragraph sheds light on the philosophical framework that underpins Schoock's account. The third paragraph focus on the text. It highlights two crucial aspects of Schoock's exposition, i. e., his individuation of stages of growth, corruption and stagnation in the history of natural philosophy and his ambivalent appraisal of the state of the discipline in the seventeenth century. The fourth paragraph questions the value of Schoock's account for the contemporary historian of philosophical and scientific thought and suggest that the historical section from *De Natura Physicae* presents two motives of interest. On the one hand, it expresses Schoock's characteristic historical sensibility, which appears to waver between a humanistic taste for erudition and a genuinely historical concern for dynamics of knowledge (i. e., phenomena such as the loss of knowledge, its augmentation, transmission, stagnation, and so on). On the other hand, the historical picture depicted by Schoock embodies his own conception of natural philosophy and it represents, therefore, an invaluable resource to sharpen our understanding of the notion that seventeenth-century intellectuals had of the philosophical and scientific disciplines that they studied, taught, and practised.

The Aristotelian framework of Schoock's account

In the first section of his *Physica Generalis*, after having expounded the definition and clarified the subject of natural philosophy, Schoock

text of the disputations (on the authorship of Early-Modern textual disputation, see [Chang, 2004, p. 150–152]).

claims that «in order to gain a deeper understanding of natural philosophy [as a discipline], one must examine ... its causes»¹ [Schoock, 1660, p. 8]. Borrowing an analytical and ontological scheme from Aristotle, Schoock discerns four causes of natural philosophy. In the *Physics*, Aristotle wrote:

in one way, then, that out of which a thing comes to be and which persist, is called a cause, e.g. the bronze of the statue, the silver of the bowl, and the genera of which the bronze and the silver are species. In another way, the form or the archetype, i. e. the definition of the essence, and its genera, are called causes (of the octave the relation of 2: 1, and generally number), and the parts in the definition. Again, the primary source of the change or rest; e. g. the man who deliberated is a cause, the father is cause of the child, and generally what makes of what is made and what changes of what is changed. Again, in the sense of end or that for the sake of which a thing is done, e. g. health is the cause of walking about. ('Why is he walking about?' We say: 'To be healthy', and, having said that, we think we have assigned the cause). ... This then perhaps exhaust the number of ways in which the term 'cause' is used. As things are called causes in many ways, it follows that there are several causes of the same thing (not merely accidentally), e.g. both the art of the sculptor and the bronze are causes of the statue [*Phys.* 2 3, 124b 23-35; Barnes, 1984, 1: p. 332–333].

According to the Stagirite, therefore, something may be said to be the cause of something else in either a material, or formal, or efficient or final sense.

Applying Aristotle's theory of the four causes to his case, Schoock finds the material cause of natural philosophy in its very object of inquiry (i. e., the domain of natural bodies) in a sense (*materia circa quam*) and in the human being as endowed with an intellectual faculty in another sense (*materia in qua*; [Schoock, 1660, p. 8]). Likewise, he maintains the formal cause of the discipline to be the logical arrangement of its principles (*dispositio praeceptorum*; [Schoock, 1660, p. 8]). As for the final cause, he distinguishes between a universal and a particular end in the

¹ «Quo ulterius Physicae indoles cognosci possit, considerari debent: 1. Illius caussae, 2. Norma dirigines. 3. Adjuncta. 4. Comparata. 5. Opposita. 6. Partitio».

study of natural philosophy. In his own words, the former lies «in the praise of the glory of God, to the exaltation of which all the human knowledge must serve» [Schoock, 1660, p. 12], whereas the latter resides in «the knowledge of natural entities in itself» [Schoock, 1660, p. 12]¹.

The individuation of the efficient causes of natural philosophy (i. e., *what makes and changes* natural philosophy) is the most relevant part of Schoock's examination for the sake of this text.

As for final causality, Schoock distinguishes between two kinds of efficient causes. On the one hand, he characterizes God as the «remote and universal» efficient cause, since God is the giver of all human knowledge and, therefore, the fundament of the very possibility for human beings to gain any philosophical insight into the realm of nature [Schoock, 1660, p. 8]. On the other hand, Schoock notes, natural philosophy has a «proximate and particular» efficient cause as well, namely (natural) philosophers² [Schoock, 1660, p. 8].

The latter specification opens up to a quite long passage in which Schoock traces (in a cursory way, but with some remarkable insights) the development of natural philosophy from Adam to Descartes. The philosophical analysis tangles here with Schoock historical sensibility. According to him, philosophers «make» and «change» natural philosophy. As a consequence, the individuation of the efficient causes of natural philosophy takes the shape of an account of the evolution of this philosophical speciality over the centuries.

Between perfection and recovery. A (hi)story of natural philosophy

While pointing to philosophers as the proximate and particular efficient cause of natural philosophy, Schoock defines them as those who

¹ «Succedit Physicae finis, qui vel universalis, vel particularis, Universalis est Dei gloria, cui promovendae omnis nostra cognitio servire debet. Particularis et quidem principalis ceu internus, est ipsa rerum naturalium cognitio».

² «Causa efficiens ... vel est remota et universalis: vel propinqua et particularis. Illa est Deus Opt. Max. à quo, tanquam *Patre luminum, omnis donatio bona, et omne integrum donum est superne*, Jac. I. V. 17. Propinqua et particularis causa sunt inventores Physicae, ejusque perfectores Philosophi».

retrieve (*inventores*) and perfect (*perfectores*) philosophical knowledge of nature.

This characterization is fundamental, since it expresses the dominant trait of Schoock's conception of the development of natural philosophy and provides his account with a distinct narrative framework, besides the philosophical one. In Schoock's view, philosophers are relentlessly engaged in restoring the perfection of «the inborn physical knowledge» (*congenita cognitione Physica*) that Adam had received from God and possessed until the Fall [Schoock, 1660, p. 9]. Such a restoration is faltering and marked by contingency but still follows a recognizable path. According to Schoock, natural philosophy (re)flourished among Hebrew patriarchs and Greek philosophers, before it entered a medieval phase of stagnation and experienced a reprise around the sixteenth century.

The Hebrew patriarch Jacob was the first natural philosopher after Adam's Fall. As Schoock writes, Jacob «was knowledgeable in physical matters» [Schoock, 1660, p. 9]. Among Jacob's successors in restoring natural philosophy, Schoock mentions Joseph (i. e., Jacob's son), Moses and eventually Salomon. Turning to Greek philosophers, Thales of Miletus was the first to cultivate natural philosophy among them. He was followed by Pythagoras, whose activity marked a significant growth of the field [Schoock, 1660, p. 9]¹. After Thales of Miletus and Pythagoras, Schoock notes, one should recall

Anaxagoras, Heraclitus, Democritus, who was highly deemed not only by Hippocrates but also by Aristotle himself [as is manifest from the second chapter of the first book *On Generation and Corruption*], Parmenides, Empedocles, Ocellus Lucanus, Socrates, Plato, Aristotle, Theophrastus, Epicurus, and his followers and interpreters among the Latins, namely Lucretius and Seneca [Schoock, 1660, p. 10]².

¹ «Inter Gentiles Philosophos, prae aliis notari debet Thales Milesius, à quo teste Arist. *libr. I. Metaph. cap. 4.* primitus exulta naturalis Philosophia, eam admodum augente Pythagora».

² «Post quos comemorandi praecipue, Anaxagoras, Heraclitus, Democritus, aestimatus non solum ab Hippocrate, sed ipso quoque Aristotele *libr. I. de Gen. et Corrupt. cap. 2.* Parmenides, Empedocles, Ocellus Lucanus, Socrates, Plato, Aristoteles, Theophrastus,

Before continuing with his exposition and considering the state of natural philosophy from the eighth century onwards, Schoock adds that

except for Plato, Aristotle, Theophrastus, and Ocellus Lucanus' short treatise *De Natura Universi*, the works of many among earlier Greek [philosophers] have been lost. This was not due to Aristotle, as some insinuate slanderously: if that was the case, the early Fathers, both Greek and Latin, would not have passed it over in silence, hostile as they were to Aristotle [Schoock, 1660, p. 10]¹.

This brief remark is relevant for a couple of reasons. First, when Schoock brings up the issue of the loss of works (*monumenta intercederunt*) by early Greek philosophers, his attention shifts from the growth of natural philosophy to the arrest of its development. However, this shift in focus does not merely reflect the narrative arc of Schoock's account (see above) but displays also his historical mindset as actively working. In the passage quoted above, Schoock introduces a theme, namely that of the transmission, reception and use of philosophical texts, that is key in his historical understanding of the evolution of natural philosophy over the centuries. Beyond the narrative framework, the dynamics of transmission, reception and use of texts are the explanatory factors on which Schoock grounds his reconstruction of the transition of natural philosophy from an initial (postlapsarian) growth, inaugurated by Jacob and pursued by Greek and Latin philosophers, to a state of stagnation receding only in the sixteenth century.

In the sixteenth thesis of *De Natura Physica*, Schoock writes as follows:

Epicurus, ejusque apud Latinos in physicis admiratores et explanatores, Lucretius, et Seneca».

¹ «Ex Graecis plerorumque monumenta intercederunt, Platonem, Aristotelem, et Theophrastum si excipias, parvumque libellum *de natura Universi Ocelli Lucani*, utroque vetustioris. Non tamen Aristotelis culpa, ut quidam per calumniam perhibent: neque enim hoc, si verum fuisset, silentio praeteriissent antiqui Patres, qua Graeci, qua Latini, caeteroquin Aristotele infestissimi».

since Charles the Great, who established academies and *studia*, (for the reason that several books had been consecrated to Vulcan in the fires set by the Goths, the Vandals, and the Huns, and the only Aristotle was believed to be extant), the same Aristotle was introduced in schools, to the exclusion of the other [philosophers], [and it was introduced] not in its original form, but as it had been rendered by Alexander of Aphrodisias. From then on, for many centuries, natural philosophy experienced little growth, since everybody did not draw on it from [the works] of Aristotle himself, but from the stinking sewers [of the works] of Arabic and Scholastic [philosophers] (who often philosophized against Aristotle's mind) [Schoock, 1660, p. 10–11]¹.

Schoock accounts for the state of little growth (*exiguum incrementum*) of natural philosophy by interweaving three strands of explanation: the loss of works from ancient philosophers in fires and the consequent institutionalisation of Aristotle as the only author taught in the centres of learning established in the context of Charles the Great's educational reform [Mullinger, 1877; Reynolds, 1968]; the centrality of Alexander of Aphrodisias' commentaries (rather than Aristotle's complete original texts) in those schools; lastly, the systematic and prolonged use of works by Arabic and Scholastic philosophers (rather than Aristotle's ones) as the main sources for the study of natural philosophy.

According to Schoock, however, the sixteenth and the seventeenth centuries saw a (complex, but actual) reversal of trend in the development of natural philosophy if compared with the preceding ones. Philosophers such as Giordano Bruno (1548–1600), Gerolamo Cardano (1501–1576), Bernardino Telesio (1509–1588) and René Descartes (1596–1650), Schoock comments,

¹ «Ex quo vero per Carolum Magnum, Academiarum et studiorum instauratorem, (quod per Gothica, Vandalica, et Hunnica incendia plerique libri Vulcano consecrati essent, et solus Aristoteles integer extare crederetur.) Aristoteles quoque, in Scholis solus, exclusis aliis, introductus est, non integer, sed ut restitutus erat ab Alexandro Aphrodisaeo ... Ab eo tempore, per plura secula, Physica exiguum incrementum accepit, omnibus non quidem ex ipso Aristotele, sed, ex putidis cloacis Arabum, et Scholasticorum, (contra mentem ipsius Aristotelis, saepe Philosophantium) eam haurientibus».

attended so diligently to what was observed about natural entities after Aristotle, that they perfected natural philosophy in some areas, and if they had not been blinded by a perverse hatred towards Aristotle, which they should have directed rather towards his commentators, they would have done much more [Schoock, 1660, p. 11]¹.

Schoock's appraisal of natural philosophy in the sixteenth and the seventeenth centuries oscillates between enthusiasm and frustration. On the one hand, he praises the efforts made by recent philosophers in the study of nature and stresses the importance of their achievements. On the other hand, he condemns the anti-Aristotelian attitude shown by those thinkers. Such attitude, Schoock notes, hinders the further development of natural philosophy and is ultimately unwarranted, since it lies on an inaccurate and misleading identification between Aristotle's own philosophy and that elaborated by his commentators.

This ambivalent judgement points to a second theme around which Schoock's historical reasoning revolves. In his account, the situation of natural philosophy in the sixteenth and the seventeenth centuries is understood and depicted in light of the relationship between recent and ancient philosophers. Schoock is not interested in merely juxtaposing the names of the former to those of the latter to establish a canon of (eminent) natural philosophers. He focuses on how recent philosophers relate to ancient authorities to characterize the *status quo* of natural philosophy in his own times.

According to him, recent natural philosophers share three attitudes despite the variety of their philosophical views. First, they «think that Aristotle and his followers should be denigrated, in order to gain [philosophical] consensus» [Schoock, 1660, p. 12]². Secondly, they «make use of the theories of ancient philosophers, but omit their names» [Schoock, 1660,

¹ «...qui, ut ad ea, quae post ipsum Aristotelem circa res naturales observata fuerunt, attenderunt diligentius, ita alicubi Physicam perfecterunt, ac longe plus praestitissent, si non perverso odio Aristotelis, quod in ejus interpretes convertere debuissent, excoecati fuissent».

² «Quod existiment, inclementer dicendum esse Aristoteli, iisque, qui eum sequuntur, quo sibi plausum acquirant».

p. 12]¹. Lastly, they «have few disciples, if any» [Schoock, 1660, p. 12]². To Schoock, therefore, two of the three distinguishing features of recent natural philosophy are to be found in the disposition of recent philosophers towards their predecessors.

What is the history here?

Early Modern educational texts often contain synthetic accounts of the history of disciplines very similar to Schoock's one. These documents have been generally regarded by scholars as germinal and pre-professionalized forms of history of science [Popper, 2006; Goulding, 2006; Goulding, 2010; Špelda, 2013; Špelda, 2015].

Nonetheless, such a historiographical perspective may not be the most suitable one to appreciate the actual value of those texts for the contemporary historian of philosophical and scientific thought.

When the historical sections from Early-Modern textbooks are regarded as embryonic forms of scientific historiography (and thus implicitly referred to fully-fledged forms of history of science), they appear, in the words of Lorraine Daston, as «brief, name-dropping, and usually highly tendentious accounts of the views of one's processors» [Daston 2017, p. 132]. Still, the close examination of Schoock's account has shed light on several noteworthy facets of it in spite of its brevity and tendentiousness. Schoock strives to understand and depict the development of natural philosophy by looking at factors such as the foundation of schools, the transmission, institutionalization and production of philosophical texts, and the attitudes of his peers towards ancient thinkers.

These facets may spark the attention of contemporary scholars for a couple of reasons. For one thing, they show an actual interplay between historical reasoning and natural philosophy in Schoock's text. Such an interplay does not result in something conveniently definable as «history»,

¹ «Quod antiquorum Philosophorum placita, dissimulatis eorum nominibus, pro suis adoptent». As a paradigmatic case of this tendency by recent natural philosophers, Schoock mentions Telesio and Tommaso Campanella (1568–1639): «Quomodo v. c. Tilesius (horum omnium ingeniosissimus) cum suo interpolatore Campanella, Parmenidis pressit vestigia».

² «Quod sectatores habeant paucos, nullos autem».

since narrative elements are far more prominent in Schoock's account than the display and the discussion of sources. Nonetheless, as this text has made clear, Schoock exhibits repeatedly a tendency to interrelate events, people and ideas to explain the development of natural philosophy. This tendency expresses his historical mindset and underpins all his most remarkable insights into his subject. Moreover, this section from *Physica Generalis* provides the contemporary reader with an insight into Schoock's way of conceiving natural philosophy as a discipline, i. e., it leads to the appreciation of the perspective on natural philosophy of a seventeenth-century university professor. From this standpoint, natural philosophy appears as a lively field of study, and yet marked by phenomena of denigration of Peripatetic philosophy, tacit appropriation from past authors, and disarticulation of networks of intellectuals.

In conclusion, it should be noted that these motives retain their significance and interest independently of whether or not Schoock's exposition is a (kind of) history of natural philosophy. On the contrary, they stand out in the text when the latter is read posing the focus not on its genre but on its author professional and intellectual background.

5.2 Учебник как путеводитель среди научных закономерностей современного мира

В современной образовательной среде, которая (рано или поздно, в той или иной степени) вовлекает в сферу своего функционирования практически все население нашей планеты, учебник играет чрезвычайно принципиальную роль. Традиционно мы ждем, что в нем изложена, с учетом возрастных особенностей учащихся и степени их базовой подготовки, достоверная (научно обоснованная) информация, касающаяся существования и функционирования явлений и процессов из различных областей и сфер естественного и социального бытия. Материалы учебников, как правило, представлены в виде бесспорных сведений, а неоднозначные, противоречивые, дискуссионные положения в них либо отнесены в прошлое, либо отсутствуют. Современные (и не только) учебники предметно ориентированы. В них явно или

скрыто прослеживается мысль о принципиальной важности конкретно излагаемых сведений. При этом они нередко включают в себя ссылки на выводы других дисциплин, не затрагивая их сути и логики связей и взаимодействий. Кроме того, для учебников обычно характерен довольно безапелляционный стиль изложения.

Отразилась на учебниках и образовательная политика нашего общества последнего времени. В частности, даже обязательные учебные дисциплины вполне официально ранжируются по «степени важности». Настоятельные рекомендации изучать целый ряд конкретных учебных предметов в интегрированном варианте привели не к их взаимному обогащению, а способствовали, по сути дела, к их изъятию в неявной форме из учебного процесса. Массовое распространение в среднем образовании специализированного обучения, позволило либо совершенно открыто отказываться от преподавания ряда учебных предметов как «не актуальных для магистрального направления», либо перевести их в статус общеобразовательных (по сути дела, проходных), либо рекомендовать их изучение в индивидуальном порядке (обычно на коммерческой основе).

К вышесказанному хотелось бы добавить, что учащиеся — это не абстрактный универсальный объект. Ими могут быть дошкольники и школьники, студенты и специалисты. У каждого из них свой возраст, пол, раса, национальная принадлежность, физическое состояние. Они являются выходцами из разных семейно-интеллектуально-бытовых сред. А, кроме того, они еще и граждане государства (иногда не одного), которое демонстрирует свое отношение к научным знаниям, научной деятельности и ученым. Педагоги (воспитатели, учителя, преподаватели) работают в детских садах и в средней школе, в вузах и на курсах повышения квалификации, с аспирантами и докторантами. И все они пользуются учебниками.

В связи с вышесказанным учебники даже формально не могут быть типовыми, но некоторым единым требованиям они все-таки должны соответствовать. В настоящее время учебник (источник знаний и средство обучения) официально определяется как «книга, в которой систематически излагаются основы знаний в определенной области» [Учебник, 2017]. Из этой формулировки изъято ранее присут-

ствовавшее в ней упоминание «на современном уровне достижений науки и культуры» [Учебник, 1977].

Особо принципиальную роль играет учебник в среднем образовании, в процессе получения которого ребенок — подросток — молодой человек получает возможность впервые познакомиться с массой разнообразных сведений, решая две принципиальные задачи. Во-первых, получить целостное системное представления о мире, в котором он оказался (в том числе и о его культурной составляющей). Во-вторых, определить свое место в нем, поняв собственные личностные особенности. Прохождение этого этапа образовательного марафона позволяет не только школьнику разобраться со своими задатками, интересами и предпочтениями (определиться с направлениями своей талантливости), но и его родителям, нередко выкраивающим судьбу своих детей по собственному усмотрению. Принципиальная роль на этом пути принадлежит учителям. Именно они способны стимулировать у школьников интерес не только к отдельным (в том числе и актуальным) сферам жизни и деятельности, но и к целостной системной картине реального развивающегося многомерного и разноприродного мира.

Придя в школу, учащиеся идут не просто от дисциплины к дисциплине, они переходят от учителя к учителю, формируя собственные представления о предмете, о конкретном теоретическом направлении, об отдельных науках. Учитель, опираясь на квалифицированно написанные учебники, в состоянии помочь им решить эти задачи, выступая для своих подопечных оппонентом, единомышленником, собеседником, советчиком, консультантом и т. д. Попав к неопытному, неувлеченному педагогу или работая с «неудачными» учебными материалами, школьники в последствие ругают не столько учителя, сколько ту дисциплину, которую он преподавал. К сожалению, подобное отношение к конкретным наукам может сохраняться на всю жизнь.

Однако в настоящее время во всем мире энергично пропагандируется и распространяется идея прогрессивности обучения вообще без участия учителей. Связано это не только с нехваткой квалифицированных педагогов и недостатками, сложностями и дороговизной их под-

готовки. Идеологи и проводники данных намерений не скрывают, что хорошим учителем чрезвычайно сложно управлять (если вообще это можно сделать). Именно поэтому мировое сообщество настойчиво готовят к тому, что учитель для современного процесса образования вообще не обязателен. Учащегося пытаются сосредоточить на самообразовании (точнее, на самообучении), сделав этот процесс максимально технически привлекательным и интеллектуально необременительным. Кто же должен прийти на смену учителю? По мнению, сформулированному ЮНЕСКО еще в 2005 г., это «консультанты в сфере образования, специалисты по дистанционному обучению, разработчики мультимедийных модулей обучения, специалисты по оценке и аттестации знаний, полученных в школе и вне школы, эксперты по коммуникациям и маркетингу в образовании и т. д.» [К обществам знания, 2005, с. 79]. С одной стороны, эти новации, несомненно, будут способствовать росту образовательной роли учебников, но с другой стороны, параллельно чрезвычайно расширяются возможности для манипулирования представлениями молодого поколения о любых составляющих окружающего его мира.

Современное отечественное общее среднее образование, судя по всему, хотя и регулярно озвучивает задачу формирования целостной системной научной картины мира у школьников, решать ее не планирует. Так, в действующих ФГОС общего образования задача «формирование целостной научной картины мира» присутствует лишь в предметной области «Естественные науки». В обновленных ФГОС, которые начнут реализовываться с сентября 2022 г., она уже не распространяется на всю данную предметную область, а «закрепляется» лишь за одной дисциплиной — физикой. Задача такого содержания и широты охвата больше не предусмотрена ни для одной предметной области и ни для одного учебного предмета в системе общего среднего образования. Произойти подобное могло лишь в трех случаях. Во-первых, если мир, в котором мы существуем, ограничивать исключительно природными явлениями. Во-вторых, если знания по учебным предметам гуманитарной, технической, социальной и точной направленностям не будут реально демонстрировать в рамках школьного образования свои специфические признаки науч-

ности. В-третьих, если разработчики документов подобного уровня уверены, что научное освоение окружающего мир под силу исключительно естественным наукам.

Вышесказанное в полном объеме демонстрирует, например, учебник «Естествознание» под редакцией И. Ю. Алексашиной [Естествознание, 2008; Естествознание, 2013]. Его авторы, задавшись целью разработать «интегрированный курс, т. е. объединяющий знания из разных предметных областей», практически с самого начала отождествляют «научную картину мира» с «естественно-научной картиной мира». Выработка общенаучных понятий, принципов, приемов, методов и форм научного познания философского диапазона приписывается исключительно естественным наукам. Если судить по материалам этих учебников, именно физика определяет содержательную нагрузку таких понятий как «материя» (оно вообще отождествляется с понятием «природа»), «движение», «пространство», «время», «развитие» и т. д. Подобная позиция, кстати, сохранена в обновленном варианте ФГОС.

Из учебника «Естествознание» не только старшеклассники, но и мы узнаем, что речь человека — это *биологическая* «способность к созданию и использованию сложных звуков», духовность — «способность к восприятию нематериальных ценностей» [Естествознание, 2013, ч. 2, с. 7, 8]. «Наука объясняет мир естественными причинами. Она отвечает на вопрос, *как* устроен мир, не касаясь вопросов, связанных со смыслом существования мира, т. е. *зачем* он существует. На этот вопрос, связанный с нравственными устремлениями человека, отвечает религия» [Естествознание, 2008, с. 37]. Технические наук, по мнению авторов учебника, вообще не существует, так как все искусственные процессы, явления и предметы, вполне можно спроектировать и изучить с помощью естествознания. И «если естественные науки ориентированы в большей степени на создание условий комфортного существования, то гуманитарные науки больше связаны с духовной жизнью человека и могут помочь в формировании новых нравственных императивов» [Естествознание, 2013, ч. 2, с. 117].

Каким же образом естествознание собирается формировать у учащихся представления о целостной научной картине мира? Судя по

всему, путем вульгаризации (упрощения), т. е. сведения сложного к простому, целого к части, научной картины мира к естественно-научной картине. При этом одной из основных форм умозаключений в этом случае будут заключения по аналогии (от частного к частному).

Учебные предметы гуманитарной и, обычно не отличающейся от нее, социальной ориентации реализуются в современном образовательном процессе в рамках каких-то своих автономных траекторий, что отражается на соответствующих учебниках. Они в основном сосредоточены на собственном предмете. Однако нередко подобный подход вызывает обратный эффект. Оторванность от целостного восприятия мира и автономность изучения может навести школьников на мысль о необязательности и не принципиальности ряда знаний. Структурность в этом случае не сопрягается с системностью.

В перспективе учебник любой предметной направленности должен быть сориентирован на формирование у ученика целостной, логично обоснованной системной картины мира. Знакомя учащихся с оригинальными процессами и явлениями, изучаемыми той или иной конкретной наукой, необходимо объяснять, как они сочетаются с другими процессами и явлениями, исследуемыми иными видами теоретического знания. Важно, чтобы ученик понял, что происходящее (или уже происшедшее) в реальном мире, без влияния того, что исследуется изучаемой наукой, никогда бы не случилось или случиться не может. Необходимо показать, как изучаемый процесс сочетается с другими одновременно происходящими явлениями и процессами (исследуемыми другими науками).

В частности, абсолютно у каждого учебного предмета, у каждой отдельной проблемы и каждого конкретного вопроса есть своя история. Она нередко уходит вглубь веков. Например, может ли современный математик, не зная, что означает сам этот термин, объяснить, чем занимался Пифагор, называвший себя математиком? Как осуществляли математические действия древние греки (да и другие народы), не знавшие привычных для нас цифр (не путать с числом)? Почему в физических и математических системах Декарта, Лейбница, Ньютона принципиальную роль играет Бог? Это чрезвычайно важно, так как множественность культур, как в предшествующие

эпохи, так и в наши дни требует определенной стратегии и тактики, как от учеников, так и от учителей. Современное стремление все унифицировать (от языка до принципов жизни) может быть и удобно в обиходе, но разрушительно для культуры, которая существует и прогрессирует только в условиях развивающегося разнообразия.

Для реализации задачи формирования у школьников целостной научной картины мира нужны авторы учебников другого культурно-образовательного диапазона и учителя соответствующей подготовки. При этом важно иметь в виду, что в настоящее время в детском саду, а затем и в младшей школе, как правило, ученик имеет дело с одним человеком (воспитателем, учителем). Он сосредотачивает на себе его внимание и как носитель знаний, и как источник воспитания, и как принципиальный авторитет, и как воплощение культуры, знаний, добра и справедливости. Но с пятого класса число учителей увеличивается и предметная ориентация каждого из них, сопряженная с персональными характеристиками (уровень культуры, степень образованности, опыт, личностные качества, педагогическая талантливость), начинает способствовать «размыванию» начального, условно целостного представления школьников об окружающем мире.

Эти процессы в среднем образовании обратили на себя внимание еще в середине XX в. ЮНЕСКО в ходе своих исследований, оценивая состояние образования в мире, отметила настораживающую тенденцию. В наиболее развитых странах мира среди получивших образование людей энергично росло число тех, кто не умел *самостоятельно* читать, писать, считать и излагать свои мысли устно. Этот эффект был назван «функциональной безграмотностью». Мировое образовательное сообщество, плодившее с необыкновенной скоростью новые (прежде всего, инструментально оснащенные) технологии, обиделось, но, с одной стороны, отрицать очевидное было невозможно, а, с другой стороны, желание обеспечивать качественное образование для всех так и не появилось. В настоящее время чрезвычайно популяризируется политика достижения «функциональной грамотности», которая явно отличается от грамотности элементарной (умение читать, понимать прочитанное, составлять простые короткие тексты и осуществлять простейшие арифметические действия). С ней связывают умения,

на основе полученных знаний, вступать во взаимодействие с внешней средой, быстро адаптироваться и функционировать в ней. Однако на базе элементарной грамотности функциональную грамотность реализовать практически невозможно.

В настоящее время действуют четыре международных программы по оценке уровня функциональной грамотности у юных граждан нашей планеты, которые по сути дела являются процедурами выявления наиболее одаренных детей по четырем конкретным направлениям (чтение, естествознание, математика, вопросы финансов). Возможно понимая, что такой подход ситуацию с образованием не исправит, в последнее время к ним было добавлено еще одно направление – «глобальные компетенции». В российской системе образования это «лоскутное одеяло» решили пополнить «креативным мышлением» (которое никак не компенсирует логическое мышление). Отслеживает результаты этих акций международные программы IEA, PIRLS, TIMSS и PISA, которые довольно сложно назвать независимыми, так как обеспечение их реализации и контроль результатов осуществляется из одного центра — «Организации экономического сотрудничества и развития» (ОЭСР). По сути дела, это программы, сориентированные на выявление наиболее талантливых молодых людей по отдельным конкретным знаниевым направлениям с целью обеспечения для них в дальнейшем соответствующего уровня специализированного образования.

А как же со всеми остальными? Их перспектива — стать эффективными потребителями. Формирование у них целостной, тем более научной, картины мира вообще не планируется.

Единственная группа учащихся, для которой решение подобной задачи в настоящее время не только предусматривается, но тщательным образом реализуется, причем на основе традиционных подходов, это образование элитарное (труднодоступное, индивидуальное, малочисленное, дорогое и не афишируемое).

Разорвать этот порочный круг во многом способны только высококультурные учителя с помощью соответствующих учебников.

5.3 Отражение мира и способов его познания в учебниках предметов «Повседневная жизнь» и «Окружающий мир» для первого класса начальной школы Японии и России

1. Введение

Учебники начальной школой являются первыми учебными книгами, созданными с целью познания мира и общества в рамках официальной системы обучения, с которыми сталкивается ребенок. Учебники одновременно отражают мир и общество, которые должен изучать ребенок, и показывают релевантные в рамках образовательной системы способы такого познания.

Анализ учебников, как отмечает Михеева [Михеева, 2015, с. 148], обычно проводится с двух точек зрения: специалисты науки, которую изучают при помощи учебника, рассматривают его с точки зрения корректности, научности и соответствия образовательным стандартам, а педагоги и методисты исследуют методические принципы и дидактические принципы отбора содержания. В последнее время стали появляться также исследования читабельности текстов учебника (например, [Оборнева, 2006]) и лексического состава текста учебников на основе корпусов текстов [Лапошина и др., 2019], которые позволяют количественными методами подсчитать особенности представленной в учебниках лексики.

Однако учебники можно рассматривать так же, как ценные источники по познавательной культуре определенного общества. Биаллов определяет познавательную культуру как аккумулирующую традиции, нормы, идеалы как научного, так и обыденного познания; познавательная культура не сводится только к когнитивным аспектам, но также включает и социальные факторы бытия познающего субъекта [Биаллов, 2009, с. 30]. Можно предположить, что познавательная культура различных стран, отраженная в учебниках, будет отличаться.

В данном тексте рассматривается гипотеза о различии познавательной культуры, представленной в учебниках начальной школы России и Японии. Текст ставит целью описать представленные в

учебниках этих стран образы мира и характеристики познавательной культуры.

2. Методы

Для исследования выбраны учебники первого класса начальной школы России и Японии. Это первые учебники, которые закладывают познавательную культуру учеников. Учебники предмета «Окружающий мир» в России и аналогичного ему предмета в Японии под названием «Повседневная жизнь» («Сэйкацу») наиболее полно отражают мир вокруг учащихся. В качестве российского учебника выбран учебник серии «Школа России» А. А. Плешакова «Окружающий мир» [Плешаков, 2011], в качестве японского — учебник «Сэйкацу. Минна накаеси» («Повседневная жизнь. Мы все — друзья»), первая часть¹, издательства «Кеику сюппан» [Сэйкацу, 2020]. Оба учебника широко используются в своих странах². Далее ссылки на учебники будут указаны только по номерам страниц.

В данной работе проведен сравнительный анализ учебников по следующим параметрам:

- общая информация о месте предмета в образовательной системе, цели предмета, указанные в официальных образовательных документах, количество отведенных на предмет часов, количество страниц в учебниках;

- уровень абстракции при познании мира при помощи учебника: опора на личный опыт или текст; способы проведения опытов и организации полученных выводов;

- основные познавательные навыки, которые развивает предмет: анализ инструкций учебника и сравнение с таксономией Блума;

- изображения, представленные в учебнике: характер изображений (фотографии, иллюстрации, графики), цель изображений.

¹ Обычно первая часть учебника используется в первом классе, а вторая часть — во втором.

² В Японии обычно все муниципальные школы города занимаются по одному учебнику, выбранному для этого предмета комитетом образования мэрии этого города. Учебники начальной школы предоставляются ученикам бесплатно.

При помощи полученной информации описывается представленный в учебниках России и Японии мир, а также цели и способы познания мира в педагогических системах обеих стран, отражающие ценности их обществ и познавательную культуру.

3. Результаты

3.1. Общая информация о предмете и учебниках

И «Окружающий мир» и «Повседневная жизнь» рассматриваются как фундамент для изучения естественнонаучных и обществоведческих дисциплин в дальнейшем [Новолодская, 2016, с. 11; *Сегакко гакусю*, 2017, с. 6]. Однако цели предметов значительно различаются.

Предметные результаты по предмету «Окружающий мир» [ФГОС, 2009, с. 9]:

1) понимание особой роли России в мировой истории, воспитание чувства гордости за национальные свершения, открытия, победы; 2) сформированность уважительного отношения к России, родному краю, своей семье, истории, культуре, природе нашей страны, ее современной жизни; 3) осознание целостности окружающего мира, освоение основ экологической грамотности, элементарных правил нравственного поведения в мире природы и людей, норм здоровьесберегающего поведения в природной и социальной среде; 4) освоение доступных способов изучения природы и общества (наблюдение, запись, измерение, опыт, сравнение, классификация и др., с получением информации из семейных архивов, от окружающих людей, в открытом информационном пространстве); 5) развитие навыков устанавливать и выявлять причинно-следственные связи в окружающем мире.

Цели «Повседневной жизни» [*Сегакко гакусю*, 2017, с. 8]:

1) в процессе деятельности и получения личного опыта обращать внимание на особенности и положительные стороны самого себя, близких людей, общества и природы, связи между ними, а также приобретать необходимые привычки и умения; 2) научиться понимать

свои связи с близкими людьми, обществом и природой, размышлять о себе и своей жизни, и выражать это; 3) воспитание поведения увлеченного и уверенного в себе изучения и попыток сделать свою жизнь более насыщенной, оказывая влияние на близких людей, общество и природу».

Сравнив эти цели, можно прийти к выводу о высокой эгоцентричности мира японского первоклассника по сравнению с ориентированностью на изучение мира и общества в широком (по крайней мере, на уровне страны) первоклассника российского. Также стоит отметить, что познание мира в России связано с «понимать, уважать, изучать, осознавать и выявлять причинно-следственные связи», в то время как в Японии — с приобретением личного опыта, его осознанием и выражением. В России на уровне целей активно прививается патриотическое воспитание (2 цели из 5), но в предметных целях в Японии об этом ничего не сказано.

На достижение этих целей в Японии отведено в первом классе 102 часа [*Сегакко:-но хе:дзюн*, 2015, с. 1], а в России примерно 66 часов [*Рабочая программа*, 2019]. Однако, даже если мы не будем учитывать рабочие тетради, первая и вторая часть российских учебников для первого класса больше японского: 190 страниц (по 95 страниц в каждой части) против 136 страниц. Это предполагает более интенсивную работу с самим учебником, который, в российском случае, более активно выступает инструментом познания мира.

3.2. Уровень абстракции

В российском учебнике преобладают тексты, а в японском — изображения. Практически на всех страницах «Окружающего мира» более пяти предложений, и все изображения подписаны. В «Повседневной жизни» текст помещен на крупных фотографиях или рядом с ними, часто текстом «озвучивают» высказывания изображенных на фотографиях первоклассников или других персонажей; часть изображений не подписано (изображение доски на с. 99, помощь по дому на с. 98, фотографии насекомых и хомяков из живого уголка в школе на с. 66–67 и т. д.) На некоторых разворотах учебника текста практи-

чески нет: так, например, на с. 106–107 три предложения и пять подписей к иллюстрациям. Низкая текстоориентированность японских учебников частично связана со сложностью японской письменности: в японском языке для написания текста одновременно используются две азбуки и иероглифы, при этом каждая система письменности играет свою роль, и они могут сочетаться в одном предложении. В связи с этим обычно первый триместр первоклассники изучают обе азбуки, только после летних каникул начиная изучать первые иероглифы¹. Подобная сложная система находит отражение и в учебнике «Повседневной жизни»: сначала все слова написаны только одной, первой изучаемой азбукой (см. с. 44), потом добавляются слова, написанные и второй и иероглифами, однако над всеми иероглифами подписано их чтение, что позволяет освоение материала даже теми учениками, у которых невысокая успеваемость по японскому языку.

В такой ситуации обращает на себя внимание высокая текстоориентированность российского учебника: уже на с. 5 первой части 8 предложений, направленных на ознакомление учеников с учебником, одно из предложений сложносочиненное, а два — сложноподчиненные. Сложность теста и длительность предложений предполагают развитые навыки чтения уже при поступлении в школу. Также в российском учебнике много вопросительных предложений, в том числе не связанных напрямую с изображениями и обращаемся к уже имеющемуся опыту ученика (см., например, с. 20 первой части).

Японский учебник больше обращается к прямому, получаемому во время урока опыту ученика. Так, в теме «почувствуем лето» (с. 54–57) есть вопрос «как звучит и как пахнет лето?» Предполагается, что ученики выйдут в школьный двор или ближайший парк, чтобы наблюдать за особенностями лета, а потом отразить их в виде микро-сочинения с рисунком (на с. 56 есть два примера: 1 строчка для названия, место для рисунка, три строчки для сочинения). Кроме того, на с. 57 показаны примеры, как полученным опытом можно поделиться с родителями и друзьями.

¹ Японский учебный год в школе начинается в апреле и состоит из трех триместров.

Из сравнительного анализа учебников мы видим, что японские первоклассники сначала получают личный опыт, который потом отражают в текстах и рисунках. Сами тексты учебника выполняют направляющую роль, создавая контекст и предлагая варианты переработки опыта в устные и письменные тексты. Российские ученики получают основную информацию из учебных текстов, а их личный опыт используется только на этапе вовлечения в учебную деятельность. Опора на тексты предполагает более высокий уровень абстрагирования.

Аналогичный вывод можно сделать при анализе опытов, представленных в учебниках. Например, в опытах, связанных со льдом и снегом, в российском учебнике (первая часть, с. 68–69) больше внимания уделяется полученным выводам, чем самому проведению опыта. В японском учебнике при работе со льдом предполагается только создание льда, в учебнике нет вопросов, приводящих к выводам (с. 113). Также в японском учебнике много внимания уделяется поделкам, которые используются для познания мира: при изучении темы «поиграем с ветром» (с. 110–111) первоклассники делают воздушного змея и вертушку. В учебнике очень подробно представлен процесс изготовления этих игрушек и показаны фотографии играющих детей, однако нет вопросов или примеров выводов, полученных из игр с ветром.

Таким образом, учебник «Повседневная жизнь» предполагают изучение при помощи личного опыта, а «Окружающий мир» — через тексты и осмысление результатов опытов.

3.3. Познавательные навыки

Изучение текстов инструкций к заданиям учебника и сравнение их с таксономией Блума позволяет понять, какие познавательные навыки предполагается развивать в первом классе начальной школы.

Таксономия Блума — комплекс из трех иерархических моделей, предложенных Бенджаминем Блумом в 1956 г. Наиболее широкое распространение получила таксономия когнитивных навыков. Блум предложил разделить шесть основных когнитивных навыков на

две группы – когнитивные навыки низшего порядка (знание, понимание, применение) и когнитивные навыки высшего порядка (анализ, оценка и синтез). Система была позже доработана Андерсоном, сама терминология и сейчас активно используется в теориях обучения [Anderson, Krathwohl, 2000].

Проанализировав тесты инструкций, можно отметить, что российский учебник с самых первых уроков предполагает использование навыков высшего порядка, хотя доля их в целом все еще невелика, что связано с возрастными ограничениями. Так, например, уже на с. 12 первой части учебника ученикам предлагается подумать, что связывает народы России на основании их изображений и фотографий праздников. Это навык высшего когнитивного порядка «оценка», требующий умение сравнивать, анализировать причинно-следственные связи и доказывать свое мнение аргументами.

Японский учебник в основном направлен на развитие навыков низшего когнитивного порядка. Наиболее частым способом познания мира является наблюдение. Тем не менее, здесь тоже есть задания на «оценку», хотя их намного меньше, чем в российском учебнике: на с. 94–97 после выяснения того, кто что делает в течение дня (в первую очередь, члены семьи) детям предлагается «подумать, что чувствуют члены семьи в течение дня».

Сравнение содержания инструкций к заданиям помогает еще раз обратить внимание на ориентацию японского учебника на близкое конкретному ребенку: то, что он чувствует и ощущает, что чувствуют члены его семьи. В то же время российский учебник требует более высокой доли абстракции и меньшего использования личного опыта. Также можно заметить, что японский учебник больше направлен на развитие эмоционального интеллекта, а российский – познавательного. Это позволяет сделать вывод о превалировании чувственного познания мира в японской культуре и логического познания мира в российской.

3.4. Изображения

Сам изучаемый мир представлен в учебнике в виде изображений. В японском учебнике изображений намного больше, чем текста, на всех страницах. Основная часть изображений — фотографии, значительная часть фотографий — фотографии первоклассников, изучающих мир, или изучаемые животные и растения. В учебнике отсутствуют графики и таблицы, однако представлены «языковые рамки» (помогающие активной продукции речи), чаще всего в виде примеров высказываний представленных на фотографиях первоклассников (см., например, с. 57).

В российском учебнике иллюстрации превалируют над фотографиями, особенно при изучении растений и животных. Схемы и другие виды графических органайзеров помогают создать контекст, способствующий пониманию содержания предмета. «Языковые рамки» чаще представлены в виде частей текста, которые необходимо продолжить или дополнить (см., например, с. 69 первой части).

Таким образом, японский учебник направлен на создание контекста для понимания при помощи реалистичных изображений, позволяющих ученику ощутить себя частью мира. Российский учебник анализирует мир при помощи схем и иллюстраций, редуцирующих мир для исполнения образовательных задач.

3.5. Одна тема в разных учебниках: насекомые

Наиболее очевидной разница в учебниках становится при анализе одной темы. В российском учебнике для изучения насекомых выделена отдельная тема (первая часть, с. 32–33), показывающая разницу с другими животными, изучающая строение тела насекомых и большое количество названий разных насекомых, в том числе живущих в разных климатических зонах. Японский учебник организует изучение насекомых в теме «животные летом» наряду с птицами и рептилиями, которых можно увидеть в парке рядом с домом (с. 52–53). Российский учебник оперирует иллюстрациями и схемами, японский — в основном фотографиями; большое внимание уделено

широко распространенным в Японии цикадам. В российском учебнике в этой теме нет изображений людей, в японском есть фотографии детей, в том числе с насекомыми в руках, а также даны правила, как обращаться с животными и каких животных трогать нельзя.

Таким образом, японский учебник направлен на получение знаний, важных «здесь и сейчас», которые можно применить сразу поле урока. Российский учебник ориентирован на получение абстрактных умений и навыков на материале насекомых.

4. Обсуждение

Проанализировав «Окружающий мир» и «Повседневную жизнь», можно заметить значительную разницу между восприятием мира и себя в этом мире. Японский учебник помогает ученику ощутить себя частью мира и общества. Японский первоклассник изучает мир через наблюдение при помощи реалистичных фотографий и занятий вне школьного класса. Российский школьник изучает мир с позиции отстраненного от него ученого, при помощи текста, схем и высокого уровня абстракции в целом.

Познавательная культура, представленная через призму учебника, показывает стремление к абстрактному знанию и аналитическому восприятию мира с первого класса начальной школы в России, в то время как в Японии в первом классе уделяется больше внимания активному познанию мира через наблюдение и деятельность.

Обобщая полученные выводы, можно сказать, что в России цели и способы познания мира следующие:

- цель — классифицировать существующее в мире;
- ориентация на будущее (знания для «потом»);
- мир познается через текст;
- мир познается путем анализа узанного в классе.

В Японии цели и способы познания мира можно представить так:

- цель — узнать, что существует рядом с ребенком;
- ориентация на настоящее (знания для «сейчас»);
- мир познается через опыт;

- мир познается через все органы чувств: в первую очередь зрение (изображения), но и через вкус, запах, осязание, слух.

Характеристики познавательной культуры в России: текстоцентричность, высокая степень абстрактности, передача знаний и ценностей, анализ как способ познания мира. Характеристики познавательной культуры в Японии: акцент на изображении, высокая степень конкретности, получение практических навыков, наблюдение как способ познания мира.

5. Заключение

В данном тексте было проведено сравнительное исследование учебников первого класса начальной школы России «Окружающий мир» и Японии «Повседневная жизнь». Полученные результаты позволяют говорить о значительной разнице в изображении мира и познавательной культуры в целом. В России ученик является анализирующим мир через тексты отстраненным от него исследователем, в то время как в Японии ученик является частью мира, изучая его через себя (свои органы чувств и свой личный опыт). Мир в России обширен и охватывает по меньшей мере всю страну, а в Японии мир ограничен кругом повседневности ребенка. Мир в России представлен в основном при помощи текстов, иллюстраций и схем, а в Японии — фотографий, где принимают активное участие другие первоклассники.

Учебники первого класса в России требуют значительных навыков работы с текстом и развивают когнитивные навыки высшего порядка с самого начала, а в Японии в первом классе идет больше опора на визуальную подачу информации и развиваются когнитивные навыки низшего порядка.

Несмотря на то, что данное исследование помогает лучше понять познавательную культуру России и Японии, стоит отметить, что для более глубокого понимания вопроса необходимо проанализировать и другие учебники для первого класса по этим предметам, а также изучить, как развивается познавательная культура в следующих классах.

5.4 Викиучебник — проект по созданию учебников

Викиучебник является электронным учебником в формате веб-сайта, содержимое которого пользователи могут самостоятельно изменять с помощью инструментов, предоставляемых самим сайтом, форматировать текст, вставлять различные объекты с помощью вики-разметки. Является мультимедийной библиотекой электронных учебных изданий, в том числе учебников, учебных пособий, учебно-методических комплексов, учебно-методических изданий, учебно-практических изданий, учебно-библиографических изданий, учебно-наглядных изданий, учебно-программных изданий, учебно-справочных изданий и других учебно-методических материалов. Является телекоммуникационным, методическим средством для информационно-образовательного ресурса Викиверситета, позволяющего использовать информационные технологии в сфере образования.

Гипертекстовые документы создают единый комплекс справочного материала на основе контента свободной библиотеки произведений и нормативных актов Википедии, свободной базы мультимедийных файлов Викисклада, централизованной базы хранения данных Викиданных, многофункционального многоязычного словаря и тезауруса Викисловаря, собрания цитат и высказываний Викицитатника, путеводителя и реестра объектов Викигида, справочника по таксономии биологических видов Викивидов и многоязычной универсальной энциклопедии Википедии.

Дифференцированный подход к обучению учащихся достигается за счет модульности изложения материала, а также созданием отдельных разновидовых викиучебников за авторством разных авторов и их точек зрения. Открытость материала к редактированию создает механизм постоянного независимого рецензирования, а возможность включения фрагментов, моделирующих течение различных физических и технологических процессов, аудиофайлов и видеороликов для иллюстрации определенных положений, позволяет сблизить позиции различных научных направлений, школ и течений.

Качество викиучебников определяется содержанием систематизированных научно-теоретических, научно-практических и прикладного характера сведений, изложенных в форме, удобной для изучения и усвоения, что подтверждается лишь опытным путем. При многократном применении викиучебника в процессе обучения выкристаллизовывается контент, который регулярно корректируется, а не от издания к изданию. Возникает необходимость и редактирования статей в Википедии и других википроектах, создавая новые статьи, дополняя теме или иными утверждениями, включая новые источники из данных викиучебника. И наоборот, из комплекса, существующих статей Википедии, имеется возможность формировать викиучебник в формате модуля.

Викиучебник — это элемент научно-образовательного энциклопедического портала «Википедия». Википроект, который дополняется из множества источников: универсальных и отраслевых энциклопедий, научной литературы, научных сборников статей различных институтов, вузовских монографий, библиотечных фондов, научных и специальных периодических изданий, музейных источников, архивных данных, литературных произведений, кулинарных книг, литературы по физической культуре и спорту.

Проект представляет собой конструктор по созданию готовых учебников, инкубатор формирования идей учебных материалов, помощник по созданию научных статей, унификатор единого учебника, предопределяет нижний уровень публикуемого объема и качества материала в учебнике для всех. В энциклопедической статье Википедии (например, Лев Толстой) собирается множество фактов из жизни. В статье на Викискладе (Лев Толстой) структурируется множество медиафайлов на заданную тему. В проекте Викитека статья (Лев Толстой) собирает все произведения автора. В статье Викиданных (Лев Николаевич Толстой) указываются все элементы о сабже. Статья в Викиновостях (Лев Толстой) перенаправляет на категорию, которая собирает множество новостных упоминаний о писателе. Статья в Викицитатнике (Лев Толстой) собирает все цитаты писателя. В отличие от перечисленных википроектов викиучебник (Лев Николаевич Толстой) может дать материал для изучения биографики, библио-

графии его и о нем, литературной критики его и о нем, а также может раскрыть его вклад в качестве учителя, педагога, новатора, рационализатора, тренера с элементами исследовательской работы.

В настоящий момент электронные учебники проекта активно используются для обучения, самообучения в различных отраслях знаний, на них делаются ссылки, они интегрируются в другие образовательные порталы, порталы электронного обучения, электронные образовательные ресурсы. Их преимущество — в высоком качестве, отсутствии необходимости какой-либо регистрации пользователей, открытом доступе (бесплатности контента), возможностях быстрого редактирования и постоянного его обновления, простоте интегрированности в любые ресурсы, высокой индексации в поисковых системах и доступности материала, свободности (возможности активного его заимствования всеми).

Wikibooks был создан 10 июля 2003 г., Русский Викиучебник — 24 июля 2004 г. и занимает в настоящий момент 18/120 место среди всех языковых викиучебников, 478/937 место среди всех вики-проектов. Проект посещают более 300 тысяч пользователей в месяц, из них лишь 54% из России. Самые посещаемые статьи месяца по программированию и медицине. В проекте 9 активных редакторов. В проекте создано 320 учебников, в его английской версии более 3330 учебников.

Викиучебник имеет ряд ограничений:

- нет возможности редактирования контента в самих файлах [так как нет встроенных приложений (из-за отсутствия лицензионных соглашений)]; нет возможности подключения необходимых приложений на платной основе;

- загружаются только файлы, для работы с которыми могут быть использованы лишь программы со свободными лицензиями (то есть, не могут быть загружены файлы, требующие применения таких программ, как Word, Excel, PowerPoint);

- нет возможности загрузки и обработки файлов и контента по образовательной лицензии (требуется полная свободная лицензия, в т. ч. для коммерческого использования);

- база данных (Викиданные) не работают с образовательными, издательскими и вузовскими порталами; с библиотечными фондами по автоматическому обновлению или предоставлению прямого доступа к контенту и каталогам;

- отсутствует набор встроенных интерактивных инструментов для создания программированного учебника (или курса обучения и проверки заданий);

- определенную сложность для ряда участников представляет освоение инструментария викиразметки;

- отсутствует оперативная поддержка проекта профессиональными программистами.

В сфере образования от государства ожидается активная роль в управлении по созданию: единого учебника, программированного учебника, учебного комплекта и учебно-методического комплекса. В ряде стран имеется четкая позиция по отказу от единого учебника для осознания разнообразия и культурной самобытности. Однако, ряд специалистов отмечают, что при отсутствии единого учебника возникает тенденция к ущемлению прав учащегося:

- учащийся не совершает самостоятельный выбор между тем или иным учебником, за него (или его представителей) выбор осуществляет педагог, родительский комитет, школа, управление образования района;

- учащийся не совершает осознанный выбор, так как он не обладает полной информацией по учебнику (уровнем неформальной поддержки данного учебника различными коллективами высшей школы, наличием полного учебного комплекта в будущем, не может предугадать будущих изменений в требованиях к содержанию учебника в процессе длительного срока обучения);

- учащийся получает разный уровень образования, так как сами учебники отличаются по качественному уровню по каким-либо причинам: лучше финансируется именно этот специализируемый авторский коллектив учебника, на данное издание учебника выделен больший бюджет, данному проекту оказана всесторонняя помощь от крупного издательства/высшего учебного заведения/спонсора и т. д.;

- среди учащихся возникает социальная стратификация — недоступность конкретных учебников для определенных школ (наше издательство/школа работает лишь с определенными школами/издательствами; ваш объем затребованных учебников мы можем поставить в наш производственный план лишь через два года, а сейчас все расписано; данный учебный комплект слишком дорог для бюджета нашей школы/родителей класса; стоимость данного учебника не оправданно высока, а в других школах оказывается богатая шефская помощь);

- возникает проблема выбора между лучшим учебником по раскрытию материала и лучшим учебником по подготовке к сдаче экзамена;

- возникает барьер при переходе учащегося из одного учебного заведения в другой, где преподавание ведется по другому учебнику;

- возникает проблема многообразия, когда каждая из более чем 50 тысяч школ в Российской Федерации стимулируется к созданию своей собственной программы со своим учебником.

Единый учебник решает вышеперечисленные проблемы, готовит в рамках получения единого стандарта знаний любого учащегося, вне зависимости от места его проживания и социального положения, при этом не исключается возможность использования в учебном процессе помимо единого учебника других дополнительных материалов.

От учебника ожидается, что он должен содержать не только учебный материал, но и контролировать усвоения знаний и навыков в процессе прохождения данного учебного материала, находить и устранять расхождения между намеченным и достигнутым уровнем усвоения знаний учащимся. Государство рекомендует к использованию лишь, так называемые, программируемые учебники, в которых встроена функция самопроверки знания учащегося. От простого раздела с вопросами для самостоятельной работы до довольно сложных, с точки зрения технического воплощения, прокторинговых систем.

Наблюдающему государственному органу за прохождением учебного процесса приходится контролировать наличие, полноту и качество учебных комплектов — совокупности учебных пособий,

специально изданных к учебнику, отвечающих требованиям единого подхода к организации процесса обучения предмету на основе конкретной учебной программы.

Государству приходится обеспечивать эффективное проведение занятий в учебных заведениях (учебных центрах), создание научно-методической и материальной базы, включающей в себя:

- современные учебно-методические комплексы, в том числе учебные программы, учебные пособия, методические рекомендации к проведению курсов, занятий, систему измерения уровня знаний, навыков, умений, сборники учебных задач, слайды, видео- и фотоматериалы, компьютерные модели, программные тренажеры и симуляторы и т. д.;

- учебные классы (аудитории), оснащенные компьютером, проектором, принтером, разнообразной оргтехникой и мебелью.

Считается, что современная форма учебника — это учебный книжный комплекс, часть научно-методической базы. Требования к качественному учебно-методическому комплексу доросли до предела текущего уровня научно-технического прогресса. В связи с этим и эффективная организация учебного процесса возможна лишь в комплексе проведения высокотехнологичных и затратных мероприятий, доступных лишь крупным корпорациям, государственным корпорациям. Создание единственного учебника по отдельной дисциплине единственным автором на отдельно взятом рабочем месте превращается лишь в работу для получения баллов. Создание же современного учебника требует концентрации усилий тысяч специалистов на единой национальной образовательной платформе, такой как «Знания» или Викиучебник.

Приходится работать в тесной связке с определениями и биографиями, наподобие Большой Российской Энциклопедии и Википедии, с многоязычным словарем и тезаурусом, наподобие Викисловаря, с библиотекой произведений и нормативных актов, наподобие Викитеки, с различными справочниками, подобным Викигиду, Викивиду и Викиданным. Благодаря работе большого числа специалистов над единственным учебником, исключаются не только ошибки и недочеты, но изложение материала становится максимально ней-

тральным для большинства научного сообщества, а сам контент обогащается в лучших традициях Википедии. В процессе работы с помощью гипертекстовых ссылок, связываются воедино все учебники, справочники, аудио-, видеоматериал и т. д., а также внешними ссылками с контентом, находящимся в различных библиотеках, музеях, научных центрах и т. п., что позволяет формировать единую систему Big Data. Благодаря этому формируется не просто единый учебник, единый учебный комплект, но единый учебно-методический комплекс с широким использованием специализированных профессиональных программ и компьютерных моделей. Что в ближайшем будущем позволит заглянуть в коллайдер, пошевелить телескоп, погнать суперкомпьютер любому учащемуся из любого конца России. Исследователям позволит творить в этом едином киберпространстве, где одновременно формируются и рассчитываются реальные проекты и создаются учебники для учащихся.

5.4 О необходимости новой концепции учебников по философии

Дисциплина философия является обязательной для изучения студентами РФ по всем направлениям подготовки, по крайней мере, бакалавриата. Так же как физкультура, иностранный, история, безопасность жизнедеятельности.

Российское философское сообщество в советскую эпоху было приучено к определенному привилегированному положению, поскольку марксистско-ленинская философия была важной составляющей государственной идеологической обработки населения. Например, в педагогических вузах имели место обязательный семестровый курс диамата, обязательный — истмата, а также курс этики и эстетики (также по ведомству философии). Однако после «эпохи исторического материализма» философский цех пребывает в странной уверенности, что его прочное положение — это нечто само собой разумеющееся. В то время как факты свидетельствуют об обратном: прежде всего произошло сокращение учебных часов в разы. На дан-

ный момент и экзамены по философии де-факто остались в прошлом, поскольку выделяемые три кредита оставляют возможности лишь для зачета. К этому следует добавить и эффективные меры по удалению философии из подготовки аспирантов.

Очень примечательна в этом плане тенденция, которую можно наблюдать в отношении того, как дисциплина «Философия» представлена в ФГОС. В стандартах третьего поколения компетенция, которая была призвана сделать преподавание философии обязательной, шла первой по порядку, т. е. начинающей весь список компетенций для любого направления подготовки. Она почти одинаково звучала для всех направлений/специальностей: выпускник должен приобрести способность использовать основы философских знаний для формирования мировоззрения. Согласимся, что задача ставится тут весьма фундаментальная и даже возвышенная. Но в недавно принятых стандартах «три плюс плюс» преподавание философии явно понижено в статусе. То, что соответствующая компетенция отодвинута с первого места в списке на пятое, еще можно как-то списать на чисто технические моменты, хотя это и выглядит весьма символично. Также можно воспринять как приемлемое, хотя и не радующее, то обстоятельство, что в этой новой редакции стандартов цель преподавания философии формулируется уже не специфично, но объединена с целью преподавания истории. Однако совсем уж странно то, что в качестве этой основной цели преподавания философии указывается некое содействие «межкультурному многообразию». Пожалуй, относительно важности последнего самого по себе особых сомнений не возникает, однако в высшей степени удивительно, что именно такую формулировку создатели ФГОС «три плюс плюс» сочли подходящей для сжатого определения важности ознакомления студентов с философией. Определенно хочется видеть в этом некоторое недоразумение, однако что-то подсказывает, что данное обстоятельство совсем не случайно. И оно как раз вписывается в тенденцию, давно лелеемую отнюдь не малым числом позитивистски настроенных деятелей науки и образования — по возможности избавиться от дисциплины философии, низвести ее до уровня выборной, факультативной.

Тем не менее философия пока еще остается в числе обязательных, базовых дисциплин. Однако следует признать, что до сих пор отсутствует внятное представление, чему именно должен учить курс философии. В стандартах второго поколения еще имелся некий скудный перечень так называемых дидактических единиц, но с приходом третьего поколения это было заменено двумя строками формулировки компетенции. По сути дела, преподаватель имеет теперь возможность учить чему угодно — тому, что он сам считает правильным или подходящим. Самые разнообразные концепции, сюжеты, имена — что только не попадает под рубрику «основы философских знаний» и тем более «межкультурное разнообразие общества». В этой связи как раз особую важность приобретают учебники по философии — притом именно официально сертифицированные, т. е. рекомендованные министерством. Хотя учебников много, и они весьма различны, но они остаются хоть каким-то ориентиром в создавшемся тумане произвола. Базовой дисциплины не может быть без учебника; без учебников могут быть курсы по выбору, факультативы.

В 90-е годы был период, когда учебников по дисциплине «Философия» практически не было (советские устарели, а новых не создали). Но довольно скоро многочисленные авторские коллективы восполнили этот пробел, усмотрев в этом несомненные для себя выгоды. Однако порой возникает вопрос, для кого эти книги пишутся — действительно для обучающихся или же для отчетности, для коллег-рецензентов, электронно-библиотечных систем, книжной торговли и т. д. Учебники часто создаются коллективами авторов, вследствие чего общая концепция может быть прослежена лишь штрихами. С точки же зрения методической — т. е. специфического преподнесения материала для широких масс неспециалистов, дело обстоит не лучшим образом. Учебники по философии явно превышают объем, который студент может освоить за отведенное для подготовки время.

Что входит в курс философии по учебникам? В современных учебниках две части, примерно равные по объему. Сперва идет весьма продолжительное изложение истории философии. А затем следуют так называемые «теоретические» темы, изложение которых

во многом повторяет логику диамата и истмата. То есть немного из онтологии с эпистемологией, немного о социальной философии (политики, права, истории), немного философской антропологии, немного аксиологии. Эти две части связаны друг с другом чисто внешне: сперва одна, затем — другая. Какой-то внятной концепции взаимодействия между ними не предлагается.

Коллизия, — рискнем заострить и сказать: поистине «шизофреническое расщепление», — в том, что эти две части не удастся ни толком связать, ни отказаться от какой-либо одной. Историко-философская составляющая способна хотя бы сообщить материалу минимальную степень связности и живости. Обучающиеся по крайней мере могут проникнуться мировоззренческими настроениями какой-то конкретной исторической эпохи (Ренессанса, Просвещения и т. п.), представить какие-то философские концепты как проистекающие из насущных интересов людей того времени, запомнить имена великих. На практике преподаватели обычно идут именно по этому пути наименьшего сопротивления: сообщают студентам некоторые сведения о истории философской культуры, о Платоне, Августине или Декарте. Начинают с древних греков, а дальше насколько успеют за семестр. Кому-то близок Сократ или марксизм, кому-то по душе русское наследие, кто-то уверен, что следует переключиться на сюжеты постмодерна. И такое творчество длится уже три десятка лет. Тем не менее полностью отказаться от «теоретической» части — значит остаться только с кратким, «галопом по Европам» историческим повествованием без значимых претензий на научность. На это не решаются, так как сознают, что это будет выглядеть недостаточно солидно, а также чревато серьезными нареканиями со стороны представителей других наук.

С другой стороны, отказаться от исторической части — значит остаться с весьма заурядными изложениями, которые обнаруживают дефицит связной теории, действительно разработанной системы понятий. После краха проекта диамата и истмата говорить о существовании какой-то систематической философии можно только очень приблизительно. Однако если что от систематичности и теоретич-

ности присутствует, то это, в основном, наследие того же самого диамата-истмата.

Тексты учебников обычно затянуты, особенно в «теоретической» части. На практике от обучающихся ожидается, что они в ограниченное время, выделенное на дисциплину, составят представление о какой-то теме или подготовятся к зачетным вопросам. В учебнике же студенты находят старающееся выглядеть проникновенными многостраничное малооригинальное повествование. В итоге то, что предлагается, очень отдаленно ориентировано на конкретный результат. Учебниками студенты как правило не пользуются, а ищут материал в интернете, на специальных студенческих сайтах, где предлагаются разборы типовых вопросов в куда более сжатом и дельном изложении. Можно ли и нужно ли осуждать их за это?

В итоге философия по преимуществу нелюбима. Вообще причины широко распространенной нелюбви к философии — это отдельная тема для философского рассмотрения (о чем в свое время хорошо высказался Бердяев). Однако применительно к обсуждаемой нами ситуации преподавания философии как дисциплины, следует признать, эта нелюбовь в немалой степени на совести авторов учебников. Прежде всего по учебникам широкая общественность, представители наук, государственные чиновники и т. п. способны судить, что это за зверь такой — философия. И насколько можно надеяться, что те, кто принимает решения относительно общей направленности государственного образования, не будут вести дела к тому, чтобы избавиться от сомнительного конгломерата сведений, каковым является философская дисциплина?

Профессиональная состоятельность преподавателей вообще оценивается по их успехам в рассмотрении каких-либо специальных вопросов, как правило, почти не соприкасающихся с общим курсом философии. Преподаватель может замечательно выстроить карьеру, всю жизнь занимаясь тонкостями теологических споров средневековых схоластов. Конечно, само по себе это не вызывает возражений. Но такое положение дел связано с тем, что в профессиональном сообществе не видно никакой озабоченности ситуацией, сложившейся в том основном занятии, которое составляет базу, основу реального

существования этого сообщества. Напротив, культивируется образ философа как некоего причудливого персонажа, погруженного в утонченные рассуждения, чтение заумных текстов, изъясняющегося непременно как-то непонятно и постоянно поминающего Платона, Хайдеггера и Деррида. К массе обычных студентов он нисходит, оторвавшись от глубоких раздумий, чтобы им, так уж и быть, поведать о чем-то, чего они все равно толком не способны уразуметь, а затем проставить оценки по наитию. Тем не менее фактом является, что продвинутые занятия философией возможны только поскольку существует само сословие профессиональных философов. Факультеты философии содержатся государством именно как поставщики кадров для системы массового образования. Лишившись этой базы, вся философская братия окажется у разбитого корыта — перспектива не столь уж невероятная.

В то же время мы уверены, что потребность в философии в обществе как раз имеется, причем значительная. Интерес к ней среди студентов также приходится наблюдать — особо до того, как они соприкасаются с порядком ее преподавания. Давно назрело и перезрело серьезное обсуждение того, что способна философия предложить современному человеку в качестве тех самых «основ философских знаний», о которых говорится в ФГОС. Надеяться на индивидуальные таланты и энтузиазм тех или иных преподавателей — не тот подход, от которого можно ожидать действительных результатов.

Необходимо самое масштабное системное решение. Это должна быть внятная концепция (или ряд внятных конкурирующих концепций), выраженная в основных понятиях, разделах, систематически представленная. Именно учебники не только должны, но только и могут стать результатом воплощения такого рода концепций. Требуемые учебники вряд ли могут появиться в результате обычно используемой схемы, когда разным именитым авторам раздаются те или иные главы, а потом все сводится под одной обложкой. Необходимо, чтобы автор был один или их было минимальное количество. Очевидно, следует провести серьезный — и неспешно подготовленный конкурс учебников, которому должно предшествовать широкое обсуждение с участием ведущих институций, журналов и т. п.

5.5 Textbook: history of philosophy. The Idea of a Global History of Philosophy¹

Introductory remarks

The title of the text is «the idea of a global history of philosophy». Hence, there are three terms to consider: «*Philosophy*», «*History of Philosophy*», and «a *Global History of Philosophy*».

I shall briefly explain how I understand these terms, one by one, and thereby, how I conceive the idea of a global history of philosophy. On this background, I shall state a few *principles* for writing such a history of philosophy, followed by some remarks on my *experiences* in trying to do so. Consequently, this is the structure of this text: first my comments on the three terms, «*philosophy*», «*history of philosophy*», and «a *global history of philosophy*», and then a few comments on *principles* and *experiences*.

«*Philosophy*»

The term «philosophy» is used in different ways, often quite widely, about all kinds of «world views» or «life views». Here I shall delimit the definition to those who raise some *epistemic claims*, some validity claims, to the extent that they operate with some degree of a «*give and take*» of arguments, of reasons of some kind. Not only «give», also «take», being in principle open for counter-arguments. That is, for reasons of various kinds, as to what makes sense, as to what is reasonable, right, or true².

¹ This text was published as a paper in a Festschrift in honor of my friend professor Andrzej Kaniowski, at the University of Lodz; in 2021.

² In so far, validity claims in philosophy are different from truth claims of the empirical sciences. Briefly stated, in our time, validity claims in philosophy are typically concerned with conceptual clarification and adequacy and with constitutive and self-reflexive preconditions – for instance, by «interpretation and preciseness» (cp Arne Næss' book with the same name) or by conceptual clarification by working with examples (cp Ludwig Wittgenstein in *Philosophical Investigations*); and by self-referential reflections or presuppositional analyses (as in Karl-Otto Apel and Jürgen Habermas).

Worldviews based purely on tradition, or on dogmatic claims, blind for possible counter-arguments, are not conceived as «philosophy», according to this definition.

«History of Philosophy»

There are two questions.

First: (i) What did former thinkers say or write? Be it Thales, seen as the first among ancient Greek philosophers, known for us largely by the writings of later thinkers. Or Confucius. Or Hegel. What did they actually say or write, word by word, and what did they mean, with their utterances? Hence, both textual studies and hermeneutic interpretations are required. We could say: this is the realm of the «history of ideas».

Next: (ii) Does it make sense, is it true, or right, what they were saying or writing? Here we take validity-claims (epistemic claims) seriously. For instance: Hegel said so and so, but does it make sense? Is it true, or right? Is it reasonable and relevant, in some sense? If so, we may learn *from* these thinkers, not merely learn *about* them. Learn about valuable insights and interesting points, but also about what could be conceived as interesting misconceptions; for instance, the Cartesian soul-body dualism, which is often seen as a philosophically interesting «mistake».

Hence, according to this notion of *philosophy*, taking epistemic claims of former thinkers seriously, this is the main approach to the idea of a «*history* of philosophy», in this text.

Now, one way of writing a history of philosophy is that of presenting a chronological series of famous philosophers, one after the other. Fair enough! However, in so doing we miss an essential point, namely, that ***when philosophers argue, they tend to refer to other philosophers; they tend to discuss with each other.*** Surely, not always, but sometimes.

For instance: Anaximander and Anaximenes refer to Thales. Heraclitus and Parmenides problematize, in two opposite directions, the presuppositions of these three thinkers, and Empedocles and Anaxagoras try to mediate between the two, before Democritus responds with his theory of unchangeable invisible atoms and empty space. Moreover, since these

early Greek philosophers could not agree, the Sophists (Thrasymachus, Gorgias, Protagoras) became skeptical, which again triggered reactions from Plato, defending a notion of universal truth, which again was modified by Aristotle.

Likewise, after the empiricists (Locke, Berkeley, Hume) and rationalists (Descartes, Spinoza, Leibniz) Kant defended his transcendental philosophy as a better solution to basic epistemic questions, a position which Hegel tried to situate historically, which again triggered reactions, in different directions, by Marx and Kierkegaard.

In short, in addition to seeing each thinker alone, according to his or her own approach and presuppositions, it is also worthwhile looking at references and argumentations *between* various thinkers. In some cases, as among the early Greek thinkers, we may even talk about learning processes, in terms of a trying-out of different positions and thereby a conceptual development.

Moreover, *philosophers also relate to epistemic claims raised by the various sciences and humanities*. For instance, in the aftermath of the new mathematically formulated, experimental natural sciences (in the Renaissance), and in a certain opposition to Aristotelian lifeworld-based conceptions, philosophers like Descartes promoted the mechanistic worldview, and a dichotomy between body and soul (*res extensa* and *res cogitans*). Moreover, philosophers like Locke promoted a representational notion of experience and knowledge (*tabula rasa*), whereas philosophers like Francis Bacon argued for the usefulness of the new sciences (cp the saying: *scientia est potentia*). Later, there were also influences from humanities, like history and hermeneutics (Vico and Hegel), or from Darwin and biology, or Freud and psychology. Recently, not least from neuroscience and brain research. Thus, Kant's fourth question, «*Was ist der Mensch?*» (What is a human being?), cannot be dealt with purely philosophically, not even conceptually [Skirbekk, 2017, p. 47–68].

However, it is worth seeing that the argumentative interaction between philosophy and the various sciences and humanities goes *both ways*. For example, neuroscience challenges philosophy, e. g., as to the notion of human freedom; but philosophy also challenges neuroscience,

as to its presuppositions as a human activity raising validity claims for their own utterances. In short, both challenged by and criticism of — in both directions.

Moreover, *philosophers relate to, and respond to, various challenges and events in human history*. In so far, philosophical thinking is «*situated*», *socio-historically*. For instance, both Confucius and Plato reacted against what they saw as deep crises in their own society — Confucius in China around 500 BC, Plato in Greece somewhat later. Interestingly, both reacted by proposing an educational system that should promote wisdom and virtues. Good and just actions, by inner motivation, that was their common goal. Right actions proscribed and regulated by law was seen as the second best, since law was seen as an external force, not as an internal motivation. But later, in the dialogue *Nomos*, Plato modified his position, emphasizing that, in our imperfect world, laws are needed, whereas Confucians, confronted with an opposite school of thought, the Legalists (as during the Qin dynasty), defended the normative priority of a virtuous life. Today, we have the ongoing discussion as to the optimal relationship between legal regulations on the one hand and settlement of disputes or social anomalies by discursive counseling or lifeworld traditions, on the other¹.

Another example: consider the reactions among philosophers after World War II: A North-American thinker like Richard Rorty could allow himself to refer to his own background as a North-American, without an attempt to justify his main position with universally valid arguments (which he would have conceived as illusions anyway), whereas German post-war thinkers, like Karl-Otto Apel and Jürgen Habermas, who personally had experienced the civilizational brake-down during the Nazi regime, struggled seriously with the question as to how we could possibly

¹ For instance, cp Jürgen Habermas, warning against a law-based «colonialization» of the lifeworld, in [Habermas, 1981], while defending the rule of law, in [Habermas, 1992], and looking at religious rituals as a strengthening of moral motivation in modern societies, as in [Habermas, 2012].

justify some universally valid norms and principles. Evidently, socio-historical events, like crises and wars, do matter, also for philosophers.

This means, all in all, that a history of philosophy has to look at the socio-historical «situatedness» of various thinkers and schools of thought. The socio-historical context matters – as a background to better understand their concern, and hence to understand their questions and the way they argue.

Moreover, *philosophers also relate to epistemic claims inherent in political ideologies, or in religious and cultural convictions*. This is well known, not least in political philosophy, as to the interplay with political thinkers in various liberal or conservative traditions, or in popular movements of various kinds, from labor movements to women’s movements, civil rights movements and environmental movements, not to forget Marxist and socialist thinkers, as well as those of a libertarian and neoliberalist blend.

The same holds true as to the relationship between philosophy and various epistemic claims inherent in religious and cultural convictions. Surely, «religion» is an ambiguous term, and various aspects of what is usually seen as religious, such as rituals and religious feelings, might have little to do with epistemic claims. Nevertheless, in all the three monotheistic religions — Judaism, Christianity, and Islam — there are basic epistemic claims, e. g., related to the notion of the Godhead, often seen as merely good, omniscient, and almighty. Hence, confronted with major evils (like the tsunami in Lisbon in 1755), we have the «Problem of Evil», head on¹. In this sense, religious validity claims are challenged by philosophy (and the sciences). On the other hand, according to Jürgen Habermas in his recent writings, «religion» (in its benign versions) may challenge secular thinkers, urging them to be open for inherent insights in these religions. Insofar, once again, challenge and criticism in both directions².

¹ For recent discussions, see e. g. [Rohs, 2013]; the author, a Kantian theist, with extensive knowledge of the international debate, demonstrates convincingly how deep and extensive a rational criticism of this crucial theological dilemma can be.

² Cp [Habermas, 2012] and recently, in his *opus magnum* [Habermas, 2019]: emphasizing the importance of mutual learning processes, between religion and secular thinking.

To sum up, our *restrictive* definition of philosophy, emphasizing the importance of epistemic claims, leads toward a *broadened* conception of the history of philosophy, referring to epistemic claims and dominant ways of thinking in the various sciences and humanities as well as in politics and religions, and also to decisive socio-historical events and constellations, as a background for philosophical questions and concerns.

A «Global» History of Philosophy

There are regional philosophical traditions, national and otherwise, and hence we may have «local» histories of philosophy. However, when epistemic questions are decisive for the definition of philosophy, any «local» philosophy will have to be judged as to whether it «makes sense», whether it has valid and interesting points, in short, whether we, living today, often in other cultural traditions, can *learn* something *from* these «local» thinkers, and not only learn something *about* them¹.

Hence, «local» philosophical traditions, if they are philosophical according to our definition, are already «*global*», at least potentially, in the sense that they in principle are available for other open-minded philosophical thinkers. In short, any «local» *philosophy*, given our definition, has to be able to show its philosophical relevance in our contemporary world.

This point becomes even more salient when we add that a history of philosophy should not end with thinkers like Kant or Hegel, but should *go all the way up to contemporary thinkers*. If so, we should ask ourselves whether there are common epistemic claims and challenges, and common normative challenges, in our contemporary world.

¹ At the 24th World Congress for Philosophy in Beijing 2018 the motto was «Learning to be human», and from the Chinese side Confucian thinkers were among the main topics, thus presupposing that «we», living today, also «we» who are not Chinese, could learn valuable insights from these «local» philosophical traditions. Moreover, this is exactly what Professor YU Zhenhua (at East China Normal University, in Shanghai) is doing in his impressive comparative work on «tacit knowing» in the Chinese tradition and among contemporary thinkers like Michael Polanyi, Ludwig Wittgenstein, and Martin Heidegger. Cp [Zhenhua, 2012] (revised Chinese version available, Peking University Press).

My answer to that question is affirmative: in our contemporary world, there are several common challenges, with relevance for our philosophical thinking, for instance related to the variety of sciences and humanities, new technologies, and ecological crises:

(i) With all the different sciences and humanities in a modern world, as we see them at full-scale modern universities, there are both instrumental and interpretive-communicative forms of rationality; and common to them all is argumentative reasoning, as during doctoral disputations, trying out better reasons against less good reasons, in free and open discussions, being open for counter-arguments¹.

(ii) New technologies give rise to challenges and questions, also for philosophy².

(iii) And there are eco-crises of various kinds, challenging for all of us, also for philosophers³.

In short, in our time there are common epistemic and practical challenges for contemporary philosophy. Insofar, we have numerous modern challenges [Skirbekk, 2019], within what rightly can be seen as a *common modernity*.

¹ Hence, there are two pitfalls: (i) Those who emphasize instrumental rationality, in terms of natural science and technology, and neglect interpretive and communicative rationality, as in the humanities — as we e. g. see it in the Middle East among the Jihadists, clever in using modern technology in warfare and communication, but with pre-modern worldviews and attitudes, but also in the Mid-West, with Star War and Creationism — all in all a fatal constellation that rightly could be described as «half-modern». (ii) And those who dogmatically disregard and detest counter-arguments in matters of complexity and importance — also a fatal constellation, one that might rightly be described as «argumentophobic». — In these cases, philosophy, not least the philosophy of the sciences and the humanities, has a job to do.

² Not least for political philosophy, for instance as to changes in the public sphere and thus in politics, or as to changes on the job market, with socio-political implications, and also for the very notion of a human being, challenged by technology-based «transhumanism». Cp e. g. Ray Kurzweil on «singularity».

³ Surely, there are various ecological challenges: climate change, pollution, unsustainable consumption and population growth, and scarce resources, water included, all of it made worse by «fragile states» and pre-modern traditions — hence, numerous challenges, also for philosophers.

However, at the same time, in different nations and regions there are different institutional developments and different historical experiences. Insofar, there are «*multiple modernities*» [Skirbekk, 2011].

Principles

So far, these are my comments on the three terms: «*philosophy*», «*history of philosophy*», and «*global history of philosophy*». But what about the *principles* in trying to write such a history of philosophy, as defined about, and right into our contemporary world?

Two points: (i) epistemic claims should be taken seriously, and (ii) socio-historical events and constellations should be considered, as background for the questions that are raised. That is, a history of philosophy should at the same time be conceived as *argumentative and situated*.

But how? My suggestion, briefly stated: *do not start with the answers!* Rather, focus on these four points, one after the other: (i) First, comments on the *background*, to make sense to *questions* and *concerns*. That it matters!¹ (ii) Then, comments on the *reasons* that are given (or could have been given), internally, within the philosopher's own perspective, and maybe also externally, related to other philosophers or other agents with relevant epistemic claims. (iii) And then, the «*answer*» — the position, theory, learning (*Lehre*), which is held and defended by the philosopher. (iv) Finally, comments on implications of this specific way of thinking — what it implies, one way or the other.

Moreover, there are well known problems of how to choose and select among the various relevant and interesting thinkers and ways of thinking. Also, the choice of approach — how to write and for whom? In these cases, whatever the choice might be, it should be clearly stated in the preface.

¹ That it matters for these thinkers, and thereby, maybe, also for the reader. In short, basic philosophical questions cannot always be adequately grasped by the semantic utterance alone. In many cases some knowledge of the socio-historical context is required. Moreover, an adequate insight into the «background» may also imply an awareness of the underlying conceptual «horizon» (in the sense of Martin Heidegger or Charles Taylor).

Experiences

In trying to write such a global history of philosophy, as a co-author, and at the same time being a teacher, using this kind of text with this kind of approach, and thereby receiving valuable reactions from students as well as from colleagues and translators, in so doing one learns to appreciate the various forms of collaboration and the various practical and professional experiences. I may summarize my own experiences in three points¹:

It is advisable to have a ***broad approach*** — philosophically, as to different ancient traditions, such as Greek, Indian, Chinese, but also trying to do justice to different national traditions, such as French, British, and German², and with regard to different schools of thought, not least in contemporary philosophy. Broad also in an extended sense, with references to epistemic claims and challenges in various sciences (and humanities) and ideologies — thus with reference to the historical development of various sciences and of various kinds of political thinking. Finally, broad in the sense that decisive socio-historical events and constellations are referred to, as a background for questions and concerns.

Moreover, it is advisable to try to go the whole way, right into main trends in modern philosophy, even if it has to be selective and sketchy.

¹ A book written in Norwegian. First edition, 1970, with the title «Introduction to Political Theory» (*Innføring i politisk teori*); in 1972 with the title «Political Philosophy» (*Politisk filosofi*); since 1980 with the title «History of Philosophy» (*Filosofihistorie*). Since 1987 with Professor Nils Gilje as co-author. The 9th Norwegian edition in 2007, in collaboration with Anne Granberg, Cathrine Holst, and Rasmus Slaattelid. English version in 2001, with the title «A History of Western Thought». Revised Chinese edition in 2016. Available in 18 languages. Further info, cp my homepage at UiB, <http://www.uib.no/personer/Gunnar.Skirbekk#> look at Show CV, seek «Notes in retrospect to my Chinese friends»: 29-45. (A Chinese translation of these «Notes» is published in the Chinese version of *Multiple Modernities*, in 2013.)

² Bluntly stated: In France, philosophy tends to be French, in Germany German, in England English. So maybe it is useful to write this kind of book from the perspective of one of the smaller European countries, whose citizens are used to trade with everybody and to change language and cultural horizon in crossing borders. Interestingly, English reviewers were astonished to find so many (for them) unknown German thinkers in our book, whereas French reviewers wondered why not more French philosophers were included. Apparently, national perspectives still prevail.

Finally, when ending up with contemporary thinkers and ways of thinking, it is advisable to take contemporary epistemic standards, standards for good work, into account. The same holds true for contemporary challenges, both related to modern sciences and humanities and other forms of reason and rationality, and related to main events and challenges in the modern world, with the intricate interplay of institutional, cultural, and ecological factors.

So, where do we end? Starting with a *restrictive* definition of «philosophy», we end up with a *broad* history of philosophy, a *global* history of philosophy, that rightly can be seen as *a history of global modernization*, with its focus on the development of various forms for reason and rationality and their historical and institutional «situatedness» — both as common trends and as multiple modernities. Hence, all in all, it is a matter of self-understanding.

* * *

Further information about this textbook, see «Notes in retrospect», pp. 29-45; available on internet (also on homepage <http://www.uib.no/personer/Gunnar.Skirbekk#> and <http://gunnarskirbekk.no>) [Скирбекк, Гилье, 2000]. Relevant publications: [Skirbekk, 2011; Skirbekk, 2017; Skirbekk, 2019; Скирбекк, 2017].

Библиография

Абрамов Н. М., Литвиненко Е. П., Закожурникова М. Л. (1944) Букварь: Учебник рус. яз.: Для кирг. школ. [Фрунзе]. 18 с.

Аванесов В. С. (2014) Теория квантования учебных текстов // Образовательные технологии. № 2. С. 14–26.

Аверьянова О. И. (2016) Отечественная музыкальная литература XX — начала XXI века: учебное пособие для детских музыкальных школ. М. 350 с.

Агаларов П., Гулиев Н., Хатамов Р., Бабаев Ф., Гасымов Э., Гусейнов Э. Джаббаров Х., Бахрамова С., Гусейнов А. (2018) История Азербайджана: учебник для 11-го класса общеобразовательных школ. Баку: «Şərq-Qərb» ASC. 208 с.

[Азбука в картинках (1820). Народы земного шара]. [Б. м.]. [36] л.

Алексеев П. (1917) Правила и программы всех классов мужских гимназий и прогимназий ведомства Министерства народного просвещения. Одесса.

Альбрехт М. фон (2005) История римской литературы / пер. А. И. Любжина. Т. 3. М.: Греко-латинский кабинет Ю. А. Шичалина. 616 с.

Альтишуллер А. Я. (2019) Константин Николаевич Державин // Петербургский театральный журнал. URL: <http://ptj.spb.ru/blog/konstantin-nikolaevich-derzhavin/> (дата обращения 22.07.2021).

Андреева В. А. (2006) Дизайн учебной книги в России (художественно-техническое оформление азбук и букварей: история и современная практика). Автореф. дисс. ... канд. искусствоведения. СПб. 23 с.

Аристофан (2008) Птицы / Пер. Адр. Пиотровского // Аристофан. Комедии; Фрагменты. М.: Ладомир, Наука.

Ассман Я. (2004) Культурная память: Письмо, память о прошлом и политическая идентичность в высоких культурах древности. М. 368 с.

Астахова М. А. (2019) Поколенческий анализ российской аудитории цифровых медиа // Вестник электронных и печатных СМИ: научное периодическое издание Академии медиаиндустрии. № 1 (27). С. 3–18.

Баженов Н. А. (1881) Учебник русской истории.

Базилевич Л. И., Шпигель Ц. (1941) Учебник русского языка. Каунас. 128 с.

Балабушевич В. Ю., Кокоулин В. Г. (2016) Формирование представлений о Гражданской войне у курсантов военного вуза // Гражданская война в России 1917–1922 гг.: историческая память и проблемы мемориализации «красного» и «белого» движения: Сб. мат-лов Всерос. науч.-практ. конф. Омск. С. 74–77.

Баранникова Н. Б., Безрогов В. Г., Тендрякова М. В. (2013) Правило в(з)гляда: к теории семантико-педагогического анализа иллюстрации в учебнике для начальной школы // «Картинки в моем букваре»: педагогическая семантика иллюстраций в учебнике для начальной школы. М. С. 9–60.

Барсенков А. С., Вдовин А. И. (2003) История России. 1938–2002: Учебное пособие. М.: Аспект-пресс.

Бахрушин Ю. Н. (1965) История русского балета. М. 277 с.

Безрогов В. Г. (2017) Иллюстрация в учебнике — коммуникация или ослепление? // Международный журнал исследований культуры. № 2. С. 97–111.

Безрогов В. Г., Витошнев А. М., Галиуллина Д. М. [и др.] (2016) Дорогой друг. Социальные модели и нормы в учебной литературе 1900–2000 годов (историко-педагогическое исследование) // Труды семинара «Культура детства: нормы, ценности, практики», вып. 18. М.: «Памятники исторической мысли». 568 с.

Безрогов В. Г., Макаревич Г. В. Баранникова Н. Б. (2011) Глобализация и конструирование современного учебника для начальной школы // Педагогика и психология в России: вчера, сегодня, завтра: сборник статей: научное издание / Отв. ред. А. В. Головинов, Д. С. Петров. Вып. 2. Алейск; Барнаул: Изд-во «Сизиф» Д. С. Петрова. С. 59–64.

Безрогов В. Г., Тендрякова М. В. (2014) Ясный взгляд на детский мир: первые годы «Детского мира» Ушинского // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. № 2 (33). С. 83–101.

Бекетова А. П., Куприна Т. В. (2016) Five Lessons for Developing Tolerance. Екатеринбург: УрФУ. 168 с.

Беллярминов И. И. (1874) Руководство к русской истории с дополнениями из всеобщей. СПб.

Беллярминов И. И. (1900) Элементарный курс русской истории. СПб.

Беллярминов И. И. (1901) Руководство к русской истории с дополнением из всеобщей (в жизнеописаниях и эпизодах). СПб.

Бенуа А. Н. (1904) Азбука в картинах Александра Бенуа [альбом]. СПб. 34 с. URL: <https://dlib.rsl.ru/01006613210> (свободный доступ РГБ, дата обращения 11.07.2021).

Берон П. (1824) Букварь съ различны поучения. URL: <https://www.wdl.org/en/item/274/> (дата обращения 31.07.2021)

Бехтенова Е. Ф., Дружинина Ю. В. (2020) Великая Отечественная война на страницах школьных учебников истории республики Казахстан и Киргизской республики // Великая Отечественная война в исторической памяти народа: изучение, интерпретация, уроки прошлого: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Новосибирск: Изд-во «Параллель». С. 448–457.

Билалов М. И. (2009) О типах и видах познавательной культуры // Успехи современного естествознания. № 7. С. 30–32.

Богданов В. П., Картюк Г. В. (1974) (сост.) От азбуки Ивана Федорова до современного букваря. М. 238 с.

Богословский М. М. (1915) Учебник русской истории. Курс VI класса гимназий и реальных училищ. М.

Богуславский М. В., Сумнительный К. Е. (2008) Уважая в ребенке личность // Вахтеров В. П. О новой педагогике: педагогические статьи. Тексты для детей / Сост., вступ. ст. М. В. Богуславского, К. Е. Сумнительного. М.: Карапуз. 224 с.

Болотов В. А. (2005) О построении общероссийской системы оценки качества образования // Вопросы образования. № 1. С. 5–10.

Боргман А. И. (1913) Учебная книга по русской истории. Руководство для старших классов средних учебных заведений. Ч. 2. С Петра Великого. СПб.

Борухович В. Г. (1976) В мире античных свитков. Саратов: издательство Саратовского университета. 223 с.

Букина Т. В. (2017) «Революция на пуантах» по И. И. Соллертинскому: «вульгарная» социология классического балета // Вестник Академии Русского балета имени А. Я. Вагановой. № 5 (52). С. 65–76.

Бурнейко І. О., Хлібовська Г. М., Крижановська М. Є., Наумчук О. В. (2018) Історія України. Рівень стандарту: підручник для 10 класу закладі загальної середньої освіти. Тернопіль: Астон. 256 с.

Буслаев Ф. И. (1941) О преподавании отечественного языка. Л.

Ваганова А. Я. (1934) Основы классического танца / Вступ. Ст. И. И. Соллертинского. Л.: ГИХЛ. 192 с.

Ваганова А. Я. (1939) Основы классического танца. 2-е изд., испр. и доп. Л.: Искусство. 132 с.

Ваганова А. Я. (1948) Основы классического танца. 3-е изд., испр. и доп. / Вступ. ст. К. Н. Державина. Л.-М.: Искусство. 208 с.

Ваганова А. Я. (1963) Основы классического танца. 4-е изд., испр. и доп. / Вступ. ст. В. В. Чистяковой. Л.-М.: Искусство. 179 с.

Ваганова А. Я. (1980) Основы классического танца. [Учебник для высш. и сред. учен. заведений искусства и культуры] / [Вступ. статья В. В. Чистяковой]. 5-е изд. Л.: Искусство. 191 с.

Ваганова А. Я. (2000) Основы классического танца. 6-е изд. СПб.: Лань. 192 с.

Ваганова И. Б. (2018) На изломе судьбы: 1937 год в жизни А. Я. Вагановой // Вестник Академии Русского балета им. А. Я. Вагановой. № 5. С. 18–25.

Вазов И. (2019) Под игото на съвременен български език: Пълен текст. София: Византия. Предговор. Послелис от преводача и издателя.

Ван С., Курьянович А. В. (2020) Вторичная и аутентичная картины мира в зеркале проблемы конгруэнтности // Когнитивные исследования языка. № 2 (41) / Гл. ред. Н. Н. Болдырев. М.: Институт языкознания РАН; Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г.Р. Державина.

Васильев А. Г. (1940) Букварь: Учебник рус. яз.: для 2 класса узб. нач. школы: Утв. НКП УзССР. Ташкент. 116 с.

Васильев В. К. (2006) Сюжетная типология русской литературы XI–XX веков. (Архетипы русской культуры). Часть I. Учебн. пособие. Красноярск. 243 с.

Васильев В. К. (2009) Сюжетная типология русской литературы XI–XX веков. Архетипы русской культуры. *От Средневековья к Новому времени*: Монография. Красноярск. 260 с.

Васильев В. К. (2010) К описанию архетипического сюжета о «добрых» и «злых женах» в романе Л. Н. Толстого «Война и мир» // Лев Толстой и время: Сб. ст. Томск. С. 25–34.

Васильев В. К. (2016) Цикл лекций «Архетипический анализ литературного текста, или К проблеме описания матрицы русской культуры». URL: <http://tube.sfu-kras.ru/video/2094> (дата обращения 10.06.2021).

Васильев В. К. (2018) Рассказ В. М. Шукшина «Страдания молодого Ваганова» в архетипическом контексте // Рукописи, старопечатные и редкие книги в собраниях России: Сб. науч. ст. Новосибирск. С. 535–568.

Вахтеровы В. и Э. (1906) Мир в рассказах для детей. Первая после букваря книга для классного чтения в начальных училищах. М.: Т-во И. Д. Сытина. 192 с.

Ветчинова М. Н. (2008) Социокультурная ценность иноязычного образования: история и современность // Педагогическое образование и наука. № 11. С. 79–84.

Вишленкова Е. А. (2011) Визуальное народоведение империи, или «Увидеть русского дано не каждому». М. 384 с.

Вишневский А. (1806) Собрание шестисот пятидесяти одного избраннейшего примера: в пользу юношества, учащегося арифметике под смотрением преосвященнейшего Иустина, епископа пермского и екатеринбургского, взятых несколько из книг, но по большей части новоизобретенных, посильными трудами Алексея Вишнева, учителя математики в новоучрежденной Пермской семинарии. М.: В Университетской типографии.

Власов В. С., Кульчицкий С. В. (2018) Історія України (профільний рівень): підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти. Київ: Літера ЛТД. 304 с.

Власов С. В. (2015) Особенности начального обучения французскому языку по французским букварям, изданным в России во второй половине XVIII века // Отечественная и зарубежная педагогика. № 1 (22). С. 18–29.

Власов С. В., Московкин Л. В. (2008) Из истории создания учебников русского языка как иностранного в России: «Грамматика французская и русская...» (1730 год) // Мир русского слова. № 2. С. 82–90.

Власов С. В., Московкин Л. В. (2013) Некоторые новые соображения по поводу истории создания «Грамматики французской и русской...» 1730 года // Вестник С.-Петерб. ун-та. Серия 9. Филология. Востоковедение. Журналистика. Вып. 3. С. 125–137.

Власов С. В., Московкин Л. В. (2017) «Грамматика французская и русская» 1730 года: проблема авторства // Филологические науки. Научные доклады высшей школы. № 5. С. 115–124.

Войтяховский Е. Д. (1804) Курс чистой математики, сочиненный артиллерии штык-юнкером и математики партикулярным учителем Ефимом Войтяховским в пользу и употребление юношества и упражняющихся в математике; Исправленный, новыми правилами дополненный и многими примерами умноженный. Т. 1. М.: В Губ. типографии у А. Решетникова.

Волгин В. П. (1940) [Рец. на:] Новая история. Ч. 1-я. От французской буржуазной революции до франко-прусской войны и Парижской коммуны (1789–1870) // Историк-марксист. № 7. С. 106–110.

Волынский А. Л. (1924) Чем будет жить балет// Жизнь искусства. № 3.

Волынский А. Л. (1925) Книга ликований. Азбука классического танца. Л. 316 с.

Вомперский В. П. (1969) Неизвестная грамматика русского языка И. С. Горлицкого 1730 г. // Вопросы языкознания. № 3. с. 125–131.

Выхристенко А. С., Емельянова М. И., Таточко Н. Ф. (1950) Книга для чтения в первом классе нач. школы с подготовит. классами. Кишинев. 92 с.

Газизов Р. С. (1949) [Букварь]: Учебник для татар. нач. школы; Ч. 3. Татгосизда. 256 с.

Галкин И. С. (1952) Учебное пособие по новой истории // Большевик. № 8. С. 69–76.

Гвоздев А. А. (1924) Пробуждение «Спящей красавицы» // Жизнь искусства. № 11.

Георгиева Ц., Генчев Н. (1999) История на България XV–XIX век. София. 567 с.

Георгиевский А. И. (1902) К истории Ученого комитета Министерства народного просвещения. СПб. URL: http://elib.gnpbu.ru/text/georgiev-skiy_k-istorii-uchenogo-komiteta-mnp_1902/fs.1/ (дата обращения 13.02.2021).

Герджикова М. (2000) За учебниците по литература в средното училище // Български език и литература. № 6. С. 36–40.

Герчук Ю. Я. (2000) История графики и искусства книги. М. 317, [2] с.

Гессен С. И. (1995) Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М.: Школа-Пресс. 448 с.

Гісем О. В., Мартинюк О. О. (2018) Історія України (рівень стандарту): підруч. для 10 кл. закл. загал. серед. освіти. Харків: Вид-во «Ранок». 240 с.;

Голант Е. Я. (1922) Букварь крестьянина. Петроград. 32 с.

Голант Е. Я. (1923) О комплексном преподавании в школах малограмотных. Петроград. 22 с.

Голант Е. Я. (1929) Школьная работа со взрослыми. М.; Л. 240 с.

Голант Е. Я., Виссель Е. ([1927]) Будем учиться: Городской букварь для взрослых. [М.] 80, [1] с.

Голант Е. Я., Виссель Е. (1929) Будем учиться: Городской букварь для взрослых. Изд. 8-е, испр. и доп. М.; Л. 96, [1] с.

Голант Е. Я., Виссель Е. (1930) Будем учиться: Городской букварь для взрослых. 12-е изд., перераб. [М.] 62, [2] с.

Голин Г. М. (1979) Физики о преподавании физики. М.: Знание. 64 с.

Гомер (1978) Илиада / Пер. Н. Гнедича. М.: Худож. литература. 534 с.

Горецкий В. Г. (1995) Московский букварь. М.: Изд. дом «Дрофа». 64 с.

Горецкий В. Г., Кирюшкин В. А., Шанько А. Ф. (1991) Букварь. М.: Просвещение. 126 с.

Горецкий В. Г., Попова А. И. (1995) Земский букварь. М.: Оракул. 95 с.

Горинов М. М. (2019) История. История России. 10 класс. Учеб. пособие для общеобразоват. организаций. Базовый и углубл. уровни. В 2 ч. Ч. 2 / Под ред. А. В. Торкунова. М.: Просвещение. 176 с.

Горц А. (2010) Нематериальное. Знание, стоимость и капитал. М.: Изд. дом гос. ун-та ВШЭ. 208 с.

Горюнов В. П., Гура В. А. (2010) Учебник по философии: новизна и преемственность // Философия в техническом вузе: Сборник научных трудов 4-й Международной научно-практической конференции. СПб. 148 с.

Гоулман Д. (2008) Эмоциональный интеллект. М.: АСТ-АСТ. 478 с.

Гутнова Е. В. (2001) Пережитое. М. 464 с.

Данилов А. А. (2010) Проблемы Второй мировой и Великой Отечественной войн в школьных учебниках на постсоветском пространстве // Преподаватель XXI век. № 2–1. С. 13–23.

Данилов А. А., Косулина Л. Г., Брандт М. Ю. (2006) История России, XX — начало XXI в.: учеб. для 9 кл. общеобразоват. учреждений. М.: Просвещение. 381 с.

Декларация Независимости Израиля (1948). URL: <https://m.knesset.gov.il/RU/About/Pages/Declaration.aspx> (дата обращения 25.08.2021).

Демьянов К. В., Метель О. В. (2021) Формирование кадрового состава исторических факультетов вузов Западной Сибири во второй

половине 1930-х — начале 1950-х годов (на материалах Омска и Новосибирска) // Преподаватель XXI век. № 1–2. С. 245–256.

Денисова Г. С., Панфилова Ю. С. (2016) Конструирование гражданской идентичности в системе образования: европейский и российский акценты // Социально-гуманитарные знания. № 11. С. 115–122.

Денисова Н. Ф., Бровчук Н. М. (2018) Историческая память белорусов: социологический анализ // Вес. Нац. акад. навук Беларусі. Сер. гуманіт. навук. Т. 63. № 1. С. 21–32.

Дженсен К., Майер И. (2016) Придворный театр в России XVII века. Новые источники. М. 200 с.

Димчев К., Комарска И., Петров А. (2000) Български език за 10. клас. София: Булвест.

Динор Б. Ц. (1957) Арахим у драхим: баайот хинух ве тарбут бе исразль [Нравственные ценности и пути их реализации: проблемы образования и культуры в Израиле]. Тель-Авив.

Дичев И. (2011) Фрагментирането на автора в мрежата. URL: <http://www.seminar-bg.eu/spisanie-seminar-bg/broy6/item/335> (дата обращения 27.12.2019).

Дичев И. (2019) Нуждае ли се «Под игото» от превод? URL: <https://www.dw.com/bg/нуждае-ли-се-под-игото-от-превод/a-51434506> (дата обращения 27.12.2019).

Дмитриев А. Н. (2007) «Академический марксизм» 1920-х — 1930-х годов: западный контекст и советские обстоятельства // Новое литературное обозрение. № 6 (88). С. 10–38.

Днепров Э. Д. (2011) Новейшая политическая история российского образования: опыт и уроки. М.

Дружинина Ю. В., Бехтенова Е. Ф. (2020) Тыл во время Великой Отечественной войны: отражение темы на страницах школьных учебников истории Республики Казахстан и Киргизской Республики // Преподавание военной истории в России и за рубежом: сб. ст. Вып. 3 / Под ред. К. А. Пахалюка. М.; СПб.: Издательский дом «Российское военно-историческое общество»; Нестор-История. С. 168–190.

Дубровский А. М. (2017) Власть и историческая мысль в СССР: 1930–1950 гг. М. 621 с.

Дудина М. К. (2020) Эффект оранжерейности в хореографическом образовании // Год театра — время театра: Материалы Всероссийской конференции молодых ученых / Ред.-сост. Л. В. Никифорова. СПб. С. 159–165.

Дьяконов И. М. (1995) Книга воспоминаний. СПб. 768 с.

Евтропий (2001) Бrevиарий от основания города / Пер. с лат. Д. В. Кареева, Л. А. Самуткиной; вступ. ст., коммент., библиогр. список Д. В. Кареева; при-лож. Л. А. Самуткиной; отв. ред. И. В. Криушин. М.: Алетейя. 305 с.

Езерский Н. (1900) К вопросу о реформе гимназии // Русская школа. № 9. С. 116–149.

Екатерина II [1782] Российская азбука для обучения юношества чтению: напечатанная для общественных школ по высочайшему повелению. В Санктпетербурге: При Императорской Академии наук.

Елисеев В. (1907) Программы и правила мужских гимназий и прогимназий Министерства народного просвещения. Одесса.

Елпатьевский К. В. (1900) Учебник русской истории с приложением родословной и хронологической таблиц и указателем личных имен. СПб.

Ерофеев Н., Осипов М. (1940) Отчет об обсуждении 1-й части учебника для вузов «Новая история» на заседании кафедры новой истории исторического факультета МГУ // Историк-марксист. № 7. С. 111–119.

Естествознание (2008) 10 класс. Учебник для общеобразоват. организаций / Под ред. И. Ю. Алексашиной. М.: Просвещение. 270 с.

Естествознание (2013) 11 класс. Учебник для общеобразоват. организаций. В 2 ч. / Под ред. И. Ю. Алексашиной. М.: Просвещение. 175, 141 с.

Ефименко А. Я. (1909) Учебник русской истории. Для старших классов средне-учебных заведений. СПб.

Ефименко А. Я. (1914) Элементарный учебник русской истории. Курс эпизодический для средне-учебных заведений и высших начальных училищ. СПб.

Ефимов А. В. (1933) История: Эпоха промышленного капитализма: учебник для средней школы. М. 256 с.

Жарова Л. Н., Мишина И. А. (1992) История Отечества. 1900–1940: Учебная книга для старших классов средних учебных заведений. М.: Просвещение. 335 с.

Жоголь-Лабзеева И. П. (2016) Особенности формирования нравственной культуры учащихся // Адукацыя і выхаванне. № 11. С. 9–17.

За сто лет (1923). Воспоминания, статьи и материалы. Пгр. С. 24–25.

Загладин Н. В., Симония Н. А. (2011) История России и мира в XX — начале XXI в. 11 класс. М.

Золотарев В. П., Зезегова О. И. (2001) Владимир Владимирович Бирюкович (1893–1954) // Новая и новейшая история. № 6. С. 171–189.

Зорина Л. Я. (1978) Дидактические основы формирования системности знаний старшеклассников. М. 128 с.

Иванов К. А. (1911) Учебник русской истории. Систематический курс для старших классов средних учебных заведений. СПб.

Иванова Е. П., Дрязгова К. В. (2013) К проблеме языка автора «Граматики французской и русской»: французский язык текста — ксенолект или родной язык // Филологическое наследие М. В. Ломоносова: коллективная монография / Отв. ред. П. Е. Бухаркин, С. С. Волков, Е. М. Матвеев. СПб. С. 205–216.

Иванова С. В. (2021) Формирование «человека познающего» как актуальная задача образования // Ценности и смыслы. № 1 (71). С. 44–49.

Игов С. (2010) История на българската литература. София. 911 с.

Иловайский Д. И. (1865) Краткие очерки русской истории, приспособленные к курсу средних учебных заведений. СПб.

Иловайский Д. И. (1899) Руководство к русской истории. Средний курс, соответственный плану третьего класса гимназий. М.

Иманкулов М. К. (2014) История Кыргызстана (XX–XXI вв.). 9 кл.: Учебник для общеобразоват. шк. Б. 240 с.

Иностранные специалисты (2019) в России в эпоху Петра Великого: Биографический словарь выходцев из Франции, Валлонии, франкоязычных Швейцарии и Савойи: 1682–1727 / Под редакцией В. С. Ржеуцкого и Д. Ю. Гузевича, при участии А. Мезен. М.: Ломоносовъ. 800 с.

Исаев Д. П. (2019) «Историографический источник»: проблемы истории и интерпретации понятия // // Новое прошлое / The new past. № 2. С. 98–114.

Историю — в школу (2008): создание первых советских учебников. М. 303 с.

История в школе (2014). Фонд общественное мнение. URL: <https://fom.ru/Nauka-i-obrazovanie/11509> (дата обращения 24.07.2021).

История России (1996) с 1917 года до наших дней: Учеб. книга / В. А. Исупов, И. С. Кузнецов. Новосибирск: Изд-во НГУ. 185 с.

История СССР (1989). 1861–1917 / Под ред. В. Г. Тюкавкина. М.: Просвещение. 463 с.

История СССР: учебник (1989) для 10 класса средней школы / Под ред. Ю. И. Кораблева. М.: Просвещение. 351 с.

Ишимова А. О. (1879) Сокращенная русская история.

К обществам знания (2005). Париж: ЮНЕСКО. 240 с.

Кабульдинов З. Е., Шаймерденова М. Д., Куркесв Е. М. (2019) История Казахстана. Учебник для 9 (8) класса общеобразовательной школы. Алматы: Атамура. 176 с.

Казакова Л. П., Кошель В. А. (2015) Формирование национальной идентичности и подготовка педагогов новой генерации // Социология образования. № 3. С. 113–121.

Кайданов И. К. (1829) Начертание истории государства Российского. СПб.

Калинина Е. А. (2019) Тема «Декабристы» в школьных учебниках XIX — начала XX в. // Историческая память России и декабристы. 1825–2015: Сб. матер. междунар. науч. конф. (Санкт-Петербург, 14–16 декабря 2015 г.) / Сост., отв. ред. П. В. Ильин. СПб.; Иркутск: Б. и. С. 348–356.

Кант И. (1993) Ответ на вопрос: что такое просвещение? // Кант И. Соч. в 4-х т. на нем. и русск. яз. Т. 1. М.: Изд. Фирма АО «Ками». С. 125–147.

Карева Н. В., Сергеев М. Л. (2013) «Грамматика французская и русская» (1730) и формирование академической грамматической традиции в первой половине XVIII в. // Филологическое наследие М. В. Ломоносова: коллективная монография / Отв. ред. П. Е. Бухаркин, С. С. Волков, Е. М. Матвеев. СПб. С. 217–234.

Кареев Д. В. (2001) Вступительная статья // Евтропий. Бrevиарий от основания города. М.: Алетейя. С. 5–27.

Карьер Ж.-К., Эко У. (2013) Не надейтесь избавиться от книг! / Интервью Ж.-Ф. де Тоннака. СПб.: Симпозиум. 336 с.

Катаев И. М. (1910) Учебник русской истории. Вып. 3. М.

Каталог (1854) книгам и учебным пособиям, употребляемых в гимназиях, уездных и приходских училищах, и другим книгам, находящимся в книжном магазине Департамента народного просвещения. СПб.

Каталог (1858) книгам и учебным пособиям, употребляемых в гимназиях, уездных и приходских училищах, и другим книгам, находящимся в книжном магазине Департамента народного просвещения. СПб.

Качурин М. Г., Шнеерсон М. А. (1971) Планирование уроков литературы // Литература в школе. № 4.

Киселева С. В. (2012) Очерки по когнитивной теории концептуальной метафоры. СПб.: ИВЭСЭП.

Кислова Е. И. (2015) Грамматики французского языка в российских семинариях XVIII века // Индоевропейское языкознание и классическая филология. № 19. С. 374–382.

Клюев А. И., Метель О. В. (2020) В поисках хронологических рубежей: проблема перехода от средних веков к новому времени в советской историографии // Средние века. Т. 81. № 3. С. 135–163.

Кнопт Г. (2020) «Дети» Гитлера. Воспитанники Гитлерюгенда. М.: Родина.

Коваленя А. А., Арчаков В. Ю., Данилович В. В., Баньковский А. Л. (2019) Историческая политика в национально-государственном строительстве современной Беларуси // Гісторыя і грамадазнаўства. № 4. С. 3–12.

Коваленя А. А., Данилович В. В. (2019) Концепция истории белорусской государственности: характерные черты // Гісторыя і грамадазнаўства. № 2. С. 3–9.

Кодекс Республики Беларусь (2011) об образовании от 13 января 2011 г. № 243-З (с изменениями и дополнениями по состоянию на 23.07.2019 г.). URL: [https://www.pravo.by/document/?guid=2012&oldDoc=2011-13/2011-13\(002-368\).pdf&oldDocPage=1](https://www.pravo.by/document/?guid=2012&oldDoc=2011-13/2011-13(002-368).pdf&oldDocPage=1) (дата обращения 15.01.2021).

Кокоулин В. Г. (2018) И. В. Сталин в массовом сознании в постсоветской России // Гуманитарные проблемы военного дела. № 4 (17). С. 86–95.

Кокоулин В. Г. (2019) «Война памятников» и «война памяти» в постсоветской России // Пятые Ядринцевские чтения: Мат-лы V Всерос. научно-практ. конф. Омск. С. 29–35.

Коллинз Р. (2002) Социология философий: Глобальная теория интеллектуального изменения / Перевод с английского Н. С. Розова, Ю. Б. Вертгейм. Новосибирск: Сибирский хронограф.

Колобкова А. А. (2020) Развитие учебного книгоиздания по французскому языку в России XVIII — первой половины XIX веков // Проблемы современного педагогического образования. № 67–4. С. 202–206.

Колобкова А. А. (2020а) Учебные книги по французскому языку в России XVIII — первой половины XIX веков: монография. М.: Знание-М. 96 с.

Комарова Т. С. (2017) Детское художественное творчество. Для занятий с детьми 2–7 лет. М. 176 с.

Коменский Я. А. (1941) Избранные педагогические сочинения / Под ред. А. А. Красновского. Т. 3. Мир чувственных вещей в картинках. Пер. с лат. Ю. Н. Дрейзина. М. 351 с.

Коменский Я. А. (1941) Мир чувственных вещей в картинках или изображение и наименование всех главнейших предметов в мире и действий в жизни. М. 352 с.

Концепция (2014) нового учебно-методического комплекса по отечественной истории // Российское военно-историческое общество. Федеральный портал «История России». URL: <http://histrf.ru/ru/biblioteka/book/dorozhnaia-karta-po-podghotovkie-iedinykh-uchiebnikov-po-istorii-rossii-dlia-sriedniei-shkoly> (дата обращения 21.02.2021)

Концепция (2020) преподавания учебного курса «История России» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные образовательные программы // Преподавание истории и обществознания в школе. № 8. С. 5–73.

Концепция информационной безопасности (2019) Республики Беларусь // СБ Беларусь сегодня. Спецвыпуск. 21 марта. С. I–V.

Концепция учебного предмета (2009) «Всемирная история. История Беларуси» // Гісторыя: праблемы выкладання. № 7. С. 3–12.

Копитерс Б., Фоушин Н., Апресян Р., Евтушенко С., Кашиников Б., Николаичев Б., Зверев А. (2002) Нравственные ограничения войны: проблемы и примеры. М. 407 с.

Кормилицын С. А. (2000) Молодежная политика Третьего Рейха. Диссертация на соискание уч. степени канд. ист. наук. СПб.

Кочева А. (2019) Романът «Под игото» ще надживее всички експерименти, които се правят с него / Разговора води Виктория Месробо-вич-Кувенджиева. URL: https://www.actualno.com/education/doc-ana-kocheva-pod-igoto-shte-nadjivee-vsichki-eksperimenti-koito-se-pravjat-s-nego-news_1410541.html (дата обращения 27.12.2019).

Кочедамов В. И. (1954) Набережные Невы. Л.-М.: Государственное издательство литературы по строительству и архитектуре. 180 с.

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

Краснова М. А. (2019) Социализирующая функция школьного исторического образования // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки. В 3-х частях. Ч. 2. Минск. С. 234–240.

Красовская В. М. (1978) История русского балета. М. 230 с.

Краткое понятие о физике [1761], для употребления Его Императорского Высочества ... Великого князя Павла Петровича. Санктпетербург: [Тип. Акад. наук].

Круглов А. Н. (2010) Раннее кантианство в России: И. В. Л. Мельман и И. Г. Буле // Кантовский сборник. Калининград. № 2 (32).

Кузнецов В., Клыгина Е., Федосова Т., Горбачев А. (2004) Учебник в постиндустриальную эпоху // Высшее образование в России. № 9. С. 103–108.

Кузнецов И. С. (2008) Путь России. История Отечества с древности до наших дней. Новосибирск.

Куманьков А. (2020) Война в XXI веке. М. 296 с.

Купец Л. А. (2007) Музыкальная картина мира как образовательный феномен (на материале современных российских учебных изданий) // Проблемы музыкальной науки. № 1. С. 241–248.

Купец Л. А. (2018) Тексты о музыке для детей и юношества: С. Прокофьев в российских учебниках по музыкальной литературе 1970–1990-х годов // Проблемы музыкальной науки. № 1 (30). С. 166–173.

Куприянов Н. И. (2020) Проблемы дидактической графики в контексте пансофии Яна Амоса Коменского // XXV Акмуллинские чтения. Уфа. С. 338–341.

Куровская Ю. Г. (2017) Языковая картина мира в современном учебнике: когнитивно-лингвистический подход к изучению. М.: Издательский центр АНОО «ИЭТ». 268 с.

Куровская Ю. Г. (2017) Языковая картина мира в современном учебнике: когнитивно-лингвистический подход к изучению: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М. 49 с.

Ланин Б. А. (2004) Современная русская литература: программа элективного курса. М.: Вентана-Граф.

Лапошина А. Н., Веселовская Т. С., Лебедева М. Ю., Купрещенко О. Ф. (2019) Лексический состав текстов учебников русского языка для

младшей школы: корпусное исследование // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: по материалам международной конференции «Диалог 2019». С. 351–363.

Лаптева Л. П. (2013) История западных и южных славян. СПб.

Лошков Д. Б. (2015) Освещение героических страниц Великой Отечественной войны в украинских учебниках истории // Преподавание истории в школе. № 1. С. 19–24.

Лубков А. В. (2018) Михаил Катков: молодые годы. М.: МПГУ.

Лубяновский Ф. П. (1989) Воспоминания // Московский университет в воспоминаниях современников. 1755–1917. М., Современник.

Лукацкий М. А. (2019) Методология исторического познания // Историко-педагогический журнал. № 1. С. 101–122.

Лутц Э. (2017) Что рисовать и как рисовать. М. 80 с.

Людendorф Э. (2016) Мои воспоминания о войне. М.: Вече.

Люсин Д. В., Ушаков Д. В. (2009) Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям. М.: Институт психологии РАН. 351 с.

Мёллер ван ден Брук А., Васильченко А. (2009) Миф о вечной империи и Третий Рейх. М.: Вече.

Маамуд Ангуло К. (2014) Контексты, репрезентативность и текстовые единицы: три методологических подхода в исследовании учебных пособий в Испании // «Начало учения детям»: роль книги для начального обучения в истории образования и культуры. Сб. ст. / Под ред. В. Г. Безрогова, Т. С. Маркаровой (Труды семинара «Культура детства: нормы, ценности, практики». Вып. 16). М. С. 419–446.

Магомедова Д. М. (2007) Филологический анализ лирического стихотворения в работах и педагогическом опыте Д. Е. Максимова // Дмитрий Евгеньевич Максимов в памяти друзей, коллег, учеников: к 100-летию со дня рождения / Отв. ред. Л. А. Иезуитова, И. С. Приходько. М.: Наука.

Макаревич Г. В., Безрогов В. Г. (2005) Конструирование образовательного идеала в учебнике // Развитие личности. № 4. С. 79–99.

Македонская В. А. (2016) Великая Отечественная война в учебниках стран СНГ: проблемы, оценки // Современные проблемы гуманитарных и общественных наук. № 1 (9). С. 43–50.

Макеева С. Г., Мартынова Е. Н. (2019) Учитель и ученый (к юбилею В. Г. Горецкого) // Ярославский педагогический вестник. № 4 (109). С. 225–228.

Мальцева Т. А., Чумаков А. Д. (2019) Женщины на фоне миграционных процессов (на примере школьных учебников по истории) // Женщины и мужчины в миграционных процессах прошлого и настоящего. Материалы XII международной научной конференции Российской ассоциации исследователей женской истории и Института этнологии и антропологии им. Н. Н. Миклухо-Маклая РАН. В двух ч. / Отв. ред. Н. Л. Пушкарева, И. О. Дементьев, М. Г. Шендерюк. Калининград: Изд-во Балтийского федерального университета им. Иммануила Канта. С. 271–274.

Марков А. В. (2017) Возможное влияние теории труда Карла Бюхера на русский формализм // Новый филологический вестник. № 1 (40). С. 12–19.

Материалы (1885) для истории Императорской Академии наук. Т. 1. СПб.: Типогр. ИАН. 732 с.

Меер Е. С., Мут М. В. (2019) Женщины в политике в школьных учебниках по всеобщей истории (5–9 классы) // История мировых

цивилизаций. Социально-политические процессы: направления и методы исследования. Материалы XIII Всероссийской научной конференции с международным участием. Красноярск, 8 ноября 2018 г. [Электронный ресурс] / Отв. ред. А. Г. Канаев; ред. кол. электрон. дан. Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. Красноярск. С. 128–137.

Межов В. И (1886) Вклад правительства, ученых и других обществ на пользу русского просвещения... СПб.

Мелконян А., Горган Э., Хачатрян К., Овсепян Ю., Вирабян А. (2016) История Армении. 12 класс. Учебник гуманитарного потока / Издание второе, исправленное. Ереван: Издательство «Зангак». 320 с. [Մելքոնյան Ա., Գորգյան Է., Խաչատրյան Կ., Վահանյան Ե., Վիրաբյան Ա. (2016) Հայոց Պատմություն: 12-րդ դասարան: Հումանիտար հոսքի դասագիրք / Հ 282 Երկրորդ լրամշակված հրատարակություն: Մինասյան. Եր.: «Զանգակ» հրատ. 320 էջ.]

Миланов В. (2019) Това нелепо издание — переводът на «Под игото», трябва да се спре / Разговора води Мила Гешакова. URL: <https://www.24chasa.bg/mnenia/article/7942419> (дата обращения 27.12.2019).

Миролюбов И. А. (2020) Наш господин и народ Римский: зрелища в начале IV века // Восточная Европа в древности и средневековье. Выпуск XXXII. Сравнительные исследования социокультурных практик. Т. 32. Москва. С. 166–170.

Миролюбов И. А. (2021) Династическая политика императора Константина Великого. СПб.: Алетей. 224 с.

Мисрад ха хинух ве ха тарбут (1954). Тохнит ха лимудим ле бейт сефер ха ясоди ха мамлахти ве ха мамлахти-дати, китот хей-хет [Министерство образования и культуры. Образовательная Программа для светских и религиозных школ, 5–8 классы]. Иерусалим.

Михеева С. А. (2015) Система формализованных критериев оценки школьного учебника // Вопросы образования. № 4. С. 47–183.

Моро М. И., Бантова М. А., Бельтюкова Г. В. (1994) Математика. Учебник для первого класса. М., Просвещение.

Мосионжник Л. А. (2012) Технология исторического мифа. СПб.: Нестор-История.

Мут М. В. (2018) Женщины в школьных учебниках по всеобщей истории // Социально-политические процессы в истории мировых цивилизаций. Материалы III Всероссийской конференции кафедры всеобщей истории. Красноярск, 21 ноября 2017 г. [Электронный ресурс] / Отв. ред. Д. В. Григорьев; ред. кол. электрон. дан. Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. Красноярск. С. 262–274.

Мычко Д. И. (2014) Вопросы методологии и истории химии: от теории научного метода к методике обучения: пособие. Минск. 295 с.

Нарочницкий А. Л. (1962) [Рец. на:] Новая история. Том третий: 1870–1918 // Вопросы истории. № 2. С. 149–154.

Нацер А. (2006) Хагигим аль ктиват хистория шаль на зеут ха палестинит [Замечания о написании истории палестинской национальной идентичности] // Васерман Г., Даган Й. Лехамци ума. Антология [Изобретение нации. Антология]. Раанана: Издательство Открытого университета. С. 142–158.

Неменский Б. М. (1974) Распахни окно. М. 154 с.

Никифорова Л. В. (2016) «Политики танца» как исследовательская категория // Вестник Академии Русского балета им. А. Я. Вагановой. № 4. С. 44–50.

Новая история (1939) Учебник для вузов / Под ред. Е. В. Тарле и др. Ч. 1: От французской буржуазной революции до франко-прусской

войны и Парижской Коммуны. Ч. 2: От франко-прусской войны и Парижской коммуны до победы Октябрьской революции в России и окончания империалистической войны (1870-1918). М. 572, 602 с.

Новая история (1948) Методические указания с кратким изложением курса для заочников педагогических институтов. М. 104 с.

Новая история (1951) Учебное пособие для исторических факультетов государственных университетов и педагогических вузов / под ред. В. В. Бирюковича и др. Т. 1: 1640–1789. М. 472 с.

Новая история (1953) Учебное пособие для исторических факультетов государственных университетов и педагогических вузов / Под ред. Б. Ф. Поршнева и др. Т. 1: 1640–1789. М. 500 с.

Новая история (1956) Первый период 1642–1870 гг.: учебное пособие. М.: Высшая партийная школа при ЦК КПСС.

Новая история (1958) Учебное пособие для исторических факультетов государственных университетов и педагогических вузов / Под ред. Ф. В. Потемкина и др. Т. 2: 1789–1870. М. 848 с.

Новая история (1960) Учебное пособие для исторических факультетов государственных университетов и педагогических вузов / Под ред. И. С. Галкина и др. Т. 3: 1870–1918. М. 884 с.

Новая история (1963) Учебник для педагогических институтов / Под ред. А. Л. Нарочницкого. М. 732 с.

Новейшие подробные (1910) учебные планы, правила и программы женских гимназий и прогимназий ведомства Министерства народного просвещения и ведомства учреждений императрицы Марии с позднейшими дополнениями и разъяснениями. СПб.

Новолодская Е. Г. (2016) Методика преподавания предмета «Окружающий мир» в начальной школе: учебное пособие. Бийск: АГППУ им. В. М. Шукшина. 105 с.

О подготовке учебников для высшей школы (1955) // Вопросы истории. № 5. С. 173–174.

Оборнева И. В. (2006) Автоматизированная оценка сложности учебных текстов на основе статистических параметров. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. М.

Образовательный стандарт среднего образования (2018) от 26 декабря 2018 года № 125. URL: <https://adu.by/images/2019/01/obrstandarty-ob-sred-obrazovaniya.pdf> (дата обращения 15.01.2021).

Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. (1992) Толковый словарь русского языка. М.: Издательство «Азъ». URL: <http://ozhegov.info/slovar/?ex=Y&q=ГОРОД> (дата обращения: 17.12.2020).

Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. (1999) Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений. М.: Азбуковник, 944 с.

Орлов А. С., Полунов А. Ю., Терещенко Ю. Я. (2005) Основы курса истории России: Учеб. пособие. М.: Простор.

Осмонов О. Дж. (2012) История Кыргызстана: основные вехи (с середины XIX века до наших дней): учебник для 11 кл. ср. шк. Изд. 3-е, испр., доп. Б.: Инсанат. 288 с.

Панов С. В., Морозова С. В., Сосно В. А. (2018) История Беларуси, конец XVIII — начало XX в.: учеб. пособие для 8-го кл. учреждений общ. сред. образования с рус. яз. обучения / Под ред. В. А. Сосно. Минск. 159 с.

Панов С. В., Сидорцов В. Н., Фомин В. М. (2019) История Беларуси, 1917 г. — начало XXI в. Учеб. пособие для 9-го кл. учреждений общ. сред. образования с рус. яз. обучения / Пер. на рус. яз. О. Р. Ермакович, В. М. Иванова. Минск: Изд. центр БГУ. 180 с.

Панов С. В., Сидорцов В. Н., Фомин В. М. (2019) История Беларуси, 1917 г. — начало XXI в.: учеб. пособие для 9-го кл. учреждений общ. сред. образования с рус. яз. обучения. Минск. 180 с.

Пашкова Т. И. (2020) Учебные руководства по отечественной истории для средних учебных заведений в каталогах Министерства народного просвещения (1860-е — 1916 гг.) // Вестник ПСТГУ. Серия IV: Педагогика Психология. Вып. 58. С. 57–73.

Петрикова А., Куприна Т., Галло Я. (2015) Основы межкультурной дидактики. Москва: Русский язык. Курсы. 376 с.

Петрикова А., Куприна Т., Галло Я. (2015а) Гипертекстуальный практикум по межкультурной коммуникации. CD-диск. М.: Русский язык. Курсы.

Пичугина В. К., Жирнова А. С. (2021а) Театральная визуализация сюжетов об обучении Геракла у Аристофана и Алексиды // Методология познания педагогического прошлого в контексте исследования актуальных проблем теории и практики современного образования: коллективная монография. М.: АСОУ. С. 206–209.

Пичугина В. К., Жирнова А. С. (2021) Визуальность и нарративность в античной традиции об Ахиллесе: уникальный проект аристократического образования // Отечественная и зарубежная педагогика. №4 (в печати).

Платонов С. Ф. (1911) Учебник русской истории. Курс систематический, в 2-х ч. СПб.

Плешаков А. А. (2011) *Окружающий мир*. 1 класс. Учебник для общеобразовательных учреждений с приложением на электронном носителе. В 2-х частях. М.: Просвещение. 95, 95 с.

Полевина Е. В. (2003) *Иллюстрация детской книги как источник и средство эстетического развития младших школьников – читателей детских библиотек*. Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М. 16 с.

Полевой П. Н. (1890) *Русская история для мужских средних учебных заведений. Курс систематический*. СПб.

Полное собрание законов Российской империи (ПСЗ). Т. 1, 28. URL: http://nlr.ru/e-res/law_r/search.php (дата обращения 13.02.2021).

Пономарев Е. (2010) *Чему учит учебник. Учебник по литературе в рамках советской школы* // Нева. № 1. С. 208–220.

Попов Б. С., Руденко Т. Б., Рыжкова В. Н. (1952) [Рец. на:] *Новая история*. Т. 1. 1640–1789 // *Вопросы истории*. № 8. С. 95–102.

Попова З. Д., Стернин И. А. (2003) *Язык и национальная картина мира*. Воронеж: Истоки.

Преображенский Г. Н. (1885) *Эпизодический курс отечественной истории*.

Примерные программы (1912) и объяснительные записки по истории для мужских гимназий, прогимназий и реальных училищ ведомства Министерства народного просвещения. М.

Прохорова И. А., Скудина Г. С. (2003) *Музыкальная литература советского периода. Для VII кл. ДМШ: Учебник / Введение Л. Никитиной*. М.

Пушкина И. А. (2015) *Малоизвестные страницы жизни солистки Кировского театра (Материалы к биографии Н. А. Анисимовой)* // *Вестник Академии Русского балета им. А. Я. Вагановой*. № 6. С. 40–48.

Пулю Ю. В., Романенко И. Б., Султанов К. В. (2015) Манипулятивные воздействия и образовательные технологии: формирование дискуссионно-диалоговой культуры студентов // Общество. Среда. Развитие. № 4 (37). С. 132–137.

Пулю Ю. В., Свиридкина Е. В., Кузнецова Е. А. (2016) Современные манипулятивные технологии политической рекламы // Научное мнение. № 12 С. 58–62.

Рабочая программа (2019) учебного предмета «Окружающий мир» для учащихся 1–4 классов (УМК «Школа России»). Муниципальное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 5 г. Надыма». <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/okruzhayushchii-mir/2019/10/15/rabochaya-programma-po-okruzhayushchemu-miru-1-4> (дата обращения 20.07.2021).

Радаев В. В. (2018) Миллениалы на фоне предшествующих поколений: эмпирический анализ // Социологические исследования. № 3 (407). С. 15–33.

Ражабов К., Замонов А. (2017) История Узбекистана. Учебник для учащихся 10-х классов средних образовательных учреждений и учреждений среднего специального, профессионального образования. 1-е издание. Т.: Издательско-полиграфический творческий дом имени Гафура Гуляма. 144 с.

Раку М. Г. (2014) Музыкальная классика в мифотворчестве советской эпохи. М. 717 с.

Рам У. (2006) Ха ямим ха хем ве ха зман ха зе: ха историография ха ционит ве хамцаат ха наротив ха леими ха ихуди [В те далекие времена: сионистская историография и изобретение еврейского национального нарратива] // Васерман Г., Даган Й. Лехамци ума. Антология [Изобретение нации. Антология]. Раанана: Издательство Открытого университета. С. 217–261.

Рейтинг профессий (2018) и школьных предметов. Левада-Центр. URL: <https://www.levada.ru/2018/08/10/rejting-professij-i-shkolnyh-predmetov> (дата обращения 24.07.2021).

Роджерс Б. (2021) До пайдеи: представления об образовании в трагедиях Эсхила / Пред. и науч. ред. В. К. Пичугиной, пер. В. К. Пичугиной и Я. А. Волковой, комм. А. Ю. Можайского. СПб.: Издательство РХГА. 232 с.

Рожанский М. Я. (2013) Без-мятежная память. Постсоветская судьба декабристского мифа. Часть первая. Наследники по прямой. URL: <http://gefter.ru/archive/10997> (дата обращения 02.07.2021).

Рождественский С. Е. (1870) Отечественная история. Курс средних учебных заведений. Вып. 2. СПб.

Романовский В. Е. (1911) Руководство по русской истории. Для старших классов средней школы и для самообразования. В 2-х ч. СПб.

Ромашина Е. Ю. (2016) Методологические проблемы исследований визуального ряда школьных учебников (по материалам российских азбук и букварей второй половины XIX века) // Методологические проблемы междисциплинарных исследований в сфере наук об образовании: Сб. мат. Всеросс. сетевой научно-практич. конф. с междунар. участием, посвященной 90-летию академика РАО В. В. Краевского. Тула. С. 253–259.

Ромашина Е. Ю. (2017) «Забава и польза для детей»: азбука в картинках в учебном книгоиздании России XIX века // Текст. Книга. Книгоиздание. № 2. С. 76–99.

Русская историческая библиография (1893). Указатель книг и статей по русской и всеобщей истории и вспомогательным дисциплинам за 1800–1854 вкл. В 2-х томах. СПб.

Русская музыка и XX век (1997) Русское музыкальное искусство в истории художественной культуры XX в. / Ред.-сост. М. Арановский. М. 874 с.

Русский ассоциативный словарь (2002) / Сост. Ю. Н. Караулов, Г. А. Черкасова, Н. В. Уфимцева и др.: В 2 т. М. URL: <http://thesaurus.ru/dict/>

[Рыбинский В. П.] (1858) Русские люди: Азбука в лицах. [М.] [18] с. URL: <https://dlib.rsl.ru/01008279330> (свободный доступ РГБ, дата обращения 11.07.2021).

Савельева И. М. (2006) Концептуальные проблемы современного исторического образования в Европе и США // Вопросы образования. № 4. С. 114–123.

Сальникова А. А. (2010) Советское, постсоветское и национальное в татарском букваре «Алифба» (конец 1980-х — 2000-е годы) // Россия и современный мир. № 2 (67). С. 169–179.

Сборник действующих (1884) постановлений и распоряжений по женским гимназиям и прогимназиям Министерства народного просвещения. СПб.

Сборник постановлений (1864) по Министерству народного просвещения. 1802–1825. Т. 1. СПб.

Сегакко гакусю: (2017) *сидо: е:ре: кайсэцу. Сэйкацу-хэн* (Объяснение основных пунктов инструкции по преподаванию в начальных школах. Повседневная жизнь (на японском языке)) https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1387014.htm (дата обращения 14.07.2021).

Сегакко-но хе:дзюн (2015) *дзюге: дзису:-ни цуйтэ.* (О стандартном количестве учебных часов в начальной школе (на японском языке)) https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/giji/_icsFiles/afieldfile/2015/11/09/1363415_006.pdf (дата обращения 14.07.2021).

Симян Т. С. (2018) Новый год и его атрибуты в советских и постсоветских учебниках (на примере Армении и России) // Праксема. Проблемы визуальной семиотики. № 1 (15). С. 10–33. DOI: 10.23951/2312-7899-2018-1-10-33.

Скворцова Е. А. (2011) Эволюция костюмных и этнографических альбомов как типов иллюстрированных изданий в европейском искусстве третьей четверти XVIII–XIX веков // Вестник СПбГУ. Сер. 15. Искусствоведение. Вып. 4. С. 126–132.

Скирбекк Г. (2017) Норвежский менталитет и модернизм. М.: РОС-СПЭН.

Скирбекк Г., Гилье Н. (2000) История философии. М.: Владос.

Слонимский Ю. И. (1950) Советский балет. Материалы к истории советского балетного театра. М.-Л.: Искусство. 365 с.

Современная русская литература (2005). 10–11 классы. Элективный курс / Под редакцией проф. Б. А. Ланина. М.: Вентана-Граф.

Старикова Л. М. (2020) К вопросу о подлинной «Истории балетного театра в России XVIII века» // Вестник Академии Русского балета им. А. Я. Вагановой. № 3. С. 75–84.

Степанов Ю. С. (1997) Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. М.: Школа «Языки русской культуры». 824 с.

Степановская М. В. (2019) Женщины в политике в школьных учебниках по всеобщей истории (10–11-е классы) // История мировых цивилизаций. Общественные процессы в антропологическом измерении. Материалы XIV Всероссийской научной конференции с международным участием. Красноярск, 20 ноября 2019 г. [Электронный ресурс] / Отв. ред. А. Г. Канаев; ред. кол. электрон. дан. Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. Красноярск. С. 231–234.

Стоянов И. И. (2010) История на българското възраждане. ВТ. 278 с.

Стрелова О. Ю. (2020) Перемены с Востока: новая модель регионального учебника истории // Преподавание истории в школе. № 5. С. 24–28.

Стрелова О. Ю. (2020а) Ресурсы инновационной активности педагогов и школьников в работе с региональным учебным пособием: методические рекомендации. Хабаровск: ХК ИРО. 32 с.

Стрелова О. Ю., Паневина Г. Н. (2018) Концепция развития региональной информационно-образовательной среды Хабаровского края. Хабаровск: ХК ИРО. 72 с. URL: https://konkurs27.wixsite.com/nashebudushee/about_us (дата обращения 21.02.2021).

Стрелова О. Ю., Романова М. И. (2019) История Дальнего Востока России в древности и Средневековье: учебное пособие для 5–6 классов общеобразовательных организаций. М.: ООО «Русское слово — учебник». 128 с.

Сэйкацу (2020) *Минна накаеси*. Первая часть (Повседневная жизнь. Мы все — друзья (на японском языке)). *Кеику сюппан*. 136 с.

Таршиш Н. А. (2015) 85 лет Валерии Владимировне Чистяковой // Петербургский театральный журнал. 8.03.2015. <http://ptj.spb.ru/blog/85let-valerii-vladimirovne-chistyakovej/> (дата обращения 22.07.2021)

Тендрякова М. В., Безрогов В. Г. (2011) Предисловие // «На фоне Пушкина воспитанное детство»: педагогика визуального в учебнике и на картине: сб. науч. тр. и материал. М.: РГГУ. С. 3–5.

[*Теребенев И. И.*] ([1815]) Подарок детям в память 1812-го года. СПб. 34 л. URL: http://www.russianprints.ru/series/podarok_detjam/index.shtml (дата обращения 11.07.2021).

Тетерин И. И. (2018) Визуальный ряд российских азбук и букварей XIX — начала XX вв.: динамика дидактических функций. Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Тула. 24 с.

Тихонов В. В. (2014) Учебники по Новой истории как источник формирования представлений советских школьников последнего сталинского десятилетия // Люди и тексты. Исторический альманах. Информационное пространство истории. М.: ИВИ РАН. С. 271–286.

Трохимовский А. Ю. (2007) Заграничные командировки ученых Московского университета в 1856–1881 гг. Автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. ист. наук. М. МГУ.

У рампы (1924) // Жизнь искусства. № 2.

Универсальные компетенции (2020) и новая грамотность: от лозунгов к реальности / Под редакцией М. С. Добряковой, И. Д. Фрумина при участии К. А. Баранникова, Н. Зиила, Дж. Мосс, И. М. Реморенко, Я. Хаутамяки. М. 478 с.

Ускембаев К. С., Сактаганова З. Г., Зуева Л. И. (2019) История Казахстана (1900–1945 гг.). Учебник для 8–9 кл. общеобразоват. шк. Часть 1. Алматы. 241 с.

Успенский Б. А. (1992) Доломоновские грамматики русского языка (итоги и перспективы) // Slavica Suecana. Series B — Studies. Vol. 1. С. 63–169.

Устрялов Н. Г. (1839) Начертание русской истории. СПб.

Учебник (1977) // Большая советская энциклопедия. 3-е изд. В 30 тт. / Гл. ред. А. М. Прохоров. Т. 27. М.: Советская энциклопедия. 624 с.

Учебник (2017) // Большая российская энциклопедия. В 35 тт. / Гл. ред. Ю. С. Осипов. Т. 33. М.: Большая российская энциклопедия. 799 с.

Учебные планы (1872) предметов, преподаваемых в мужских гимназиях Министерства народного просвещения // Журнал Министерства народного просвещения. Ч. CLXII. Июль. Отд. I.

Учебные планы (1877) предметов, преподаваемых в мужских гимназиях Министерства народного просвещения // Журнал Министерства народного просвещения. Ч. СХСII Отд. I.

Учебные планы (1898) и примерные программы предметов, преподаваемых в мужских гимназиях и прогимназиях Министерства народного просвещения. СПб.

Учитель К. А. (2013) О неизвестной работе Ивана Соллертинского // Opera Musicologica. No. 2 [16]. С. 69–79.

Ушинский К. Д. (1904) Детский мир и хрестоматия: кн. для клас. чтения, приспособл. к постепен. умств. упражнениям и нагляд. знакомству с предметами природы: в 2-х ч. / Сост. К. Д. Ушинский. Ч. 1. Изд. 39-е, пересмотр. Я. Н. Наумовым. Санкт-Петербург. 206 с.

Фалько Е. И. (2011) Женские персоналии на страницах школьных учебников отечественной истории // Арктика и север. № 4. С. 209–225.

Фаусек Ю. (2000) Значение рисования в школе Монтессори. Опыты и наблюдения. Минск. 47 с.

ФГОС (2009) Федеральные государственные образовательные стандарты начального общего образования, 1–4 кл. <https://fgos.ru/#5af1e98a1fa6443b6> (дата обращения 20.07.2021).

Филиппова О. А. (2011) Школьные буквари: политика идентичности в советской и независимой Украине // Власть времени: социальные границы памяти / Под ред. В. Н. Ярской и Е. Р. Ярской-Смирновой. М.: Вариант, ЦСПГИ. С. 207–221.

Флад К. (2004) Политический миф. Теоретическое исследование. М.: Прогресс-Традиция.

Ха хевра ха Исраэлит (2015) — арбаа шватим [Израильское общество — четыре разных племени]. URL: <https://www.idc.ac.il/he/research/ips/pages/4tribes.aspx> (дата обращения 25.08.2021).

Хадар Ц. (1955) Ха арахим ха хинухиим шель ха Танах [Образовательные ценности в тексте Пятикнижия]. Тель-Авив.

Хадар Ц. (1956) Ле бикорет тохнит ха лимудим ха мамлахтит [К критике программы государственного образования] // Магамот. № 7. С. 41–76.

Хайнце К. (2014) От систематизации знаний к педагогизации. Дискурсно-аналитические подходы и инновационно-теоретические перспективы // «Начало учения детям»: роль книги для начального обучения в истории образования и культуры. Сб. ст. / Под ред. В. Г. Безрогова, Т. С. Маркаровой (Труды семинара «Культура детства: нормы, ценности, практики». Вып. 16). М. С. 447–463.

Хакимов Н. (2017) Таърихи халқи тоҷик. Китоби дарей барои синфи 10-ум. Душанбе, Маориф. 288 с.

Хандриков Н. В. (1862) Учебник русской истории. М.

Хейнсток Э. (2016) Система Монтессори у себя дома. М. 208 с.

Хлытина О. М. (2019) Исторические источники в учебном познании: проектирование планируемых результатов изучения // Сибирский педагогический журнал. № 2. С. 20–30.

Хогарт У. (2016) Анализ красоты. СПб. 288 с.

Хок Ясод (2018) Исраэль — мейнат ха леом шаль ха ам ха ихуди [Основной закон: Израиль — национальное государство еврейского

народа]. URL: <https://main.knesset.gov.il/Activity/plenum/Votes/Pages/vote.aspx?voteId=31013> (дата обращения 25.08.2021).

Хоманс Дж. (2020) История балета. Ангелы Аполлона. М. 900 с.

Христоматия (2008) за държавно зрелостен изпит по български език и литература. София: Дамян Янков. Предговор.

Хуторской А. В. (2017) Дидактика: Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения. СПб. 720 с.

Чернявская В. Е. (2009) Лингвистика текста: Поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность. Учебное пособие. М.: ЛИБРОКОМ.

Шагалова О. Г. (1993) Германия: фашизм, неофашизм и молодежь. Томск, изд-во Томского университета.

Шаров И., Капу И., Добзеу М. [et al.] (2013) История румын и всеобщая история: учеб. для 9 кл. Кишинев: Cartdidact (F.E.-P. «Tipografi a Centrală»). 124 с.

Шахар Д., Зингеров И. (2004) 100 мусагим бе морешет, ционут ве демократия. Мадрих ле море [100 основных понятий культурной традиции, сионизма и демократии. Пособие для учителя]. Реховот: Идан.

Ширер У. (2018) Взлет и падение Третьего Рейха. М.: Изд-во АКТ.

Шишков А. С. (1818) Собрание сочинений и переводов адмирала А. С. Шишкова. СПб. Ч. 3.

Школьные предметы (2019). Левада-Центр. URL: <https://www.levada.ru/2019/06/05/shkolnye-predmety/> (дата обращения 24.07.2021).

Школьные уроки истории (2013). Фонд общественное мнение. URL: <https://fom.ru/interaktiv/11095> (дата обращения 24.07.2021).

Шорникова М. И. (2015) Музыкальная литература. Русская музыка XX века: четвертый год обучения: учебное пособие [с приложениями на компакт-диске]. Изд. 14-е. Ростов-на-Дону. 252 с.

Шуф А. К. (1870) Рассказы и биографические очерки из русской истории. Учебник для младшего возраста. С кратким описанием древностей Москвы. М.

Элкинс Д. (2001) Почему нельзя научить искусству. Пособие для студентов художественных вузов. М. 180 с.

Эпоха промышленного капитализма (1933) в документах и материалах / Под ред. Н. М. Лукина и В. М. Далина. М. 718 с.

Юдовин И. (2013) Учитель жизни Евгений Яковлевич Голант // Мастерская. Журнал-газета истории, традиции, культуры. 11 авг. URL: <https://club.berkovich-zametki.com/?p=6341> (дата обращения 25.07.2021).

Юнгер Э. (2000) В стальных грозах. СПб.: Владимир Даль.

Юнгер Э. (2008) Националистическая революция. Политические статьи. М.: Изд. группа СкименЪ.

[*Юниверг Л. И.* (1989), сост. и авт. вступ. статьи]. Картины по русской истории [Изоматериал]: Из издания Кнебеля. Москва 1908–1913: [Компл. репрод.] М. 32 л. в обл. URL: https://vk.com/wall-94378522_20311 (дата обращения 11.07.2021).

Яacobсон Л., Николаева А. (1940) [Рец. на:] Новая история // Исторический журнал. № 4–5. С. 140–146.

Ясюкова Л. А. (2020) В быстро меняющемся мире нужно понятийное мышление. URL: <https://psy.su/feed/8101> (дата обращения 23.07.2021)

Alphabet françois (1780) enrichi d'un vocabulaire et de dialogues les plus faciles augmenté de préceptes et de sentences morales à l'usage des classes inférieures du Gymnase de l'Université de Moscou. Nouvelle édition. M.: de l'imprimerie de l'Université. 96 p.

Anderson L. W., Krathwohl D. R. (2000) *A taxonomy for learning, teaching, and assessing*. New York: Longman. 302 p.

Antczak M. G. (2015) Czy młodzież lubi czytać? Wybrane refleksje z badań uczniów i ich rodziców // *Trendy*. Nr 2–3. S. 7–11.

Ariew R., Des Chene D., Jesseph D. M., Schmaltz T. M., Verbeek Th. (2015) *Historical Dictionary of Descartes and Cartesian Philosophy*. Rowman & Littlefield.

Barnes J., ed. (1984) *The Complete Works of Aristotle. The Revised Oxford Translation*. Vol. 1. 2 vols. Bollingen Series, 71: 2. Princeton: Princeton University Press. <http://archive.org/details/completeworksofa0000aris>.

Bergin C., Bergin C. A. (2018). *Child & Adolescent Development in Your Classroom* (3rd Ed.). Cengage Learning.

Bonamente G. (2003) *Minor Latin Historians of the Fourth Century A.D.* // *Greek and Roman historiography in late antiquity: fourth to sixth century A.D.* / edited by Gabriele Marasco. Leiden–Boston: Brill. P. 85–125.

Borecka I. (1987) Z dziejów popularyzacji wiedzy przyrodniczej w Polsce: pierwsze książki popularnonaukowe dla dzieci i młodzieży // *Kwartalnik Historii Nauki i Techniki*. Nr 32 / 3–4. S. 735–744.

Bucchi M., Trench B. (2016) *Science Communication and Science in Society: A Conceptual Review in Ten Keywords* // *Tecnoscienza. Italian Journal of Science & Technology Studies*. Vol 7. No. 2. P. 151–168.

Burman C. (1738) Trajectum eruditum, virorum doctrina inlustrum, qui in urbe Trajecto, et regione Trajectensi nati sunt, sive ibi habitaverunt, vitas, fata et scripta exhibens, auctore Casparo Burmanno Trajectino. apud Jurianum a Paddenburg.

Buß H. (2001) Johannes Wübbena // Biographisches Lexikon Für Ostfriesland, 3:441–43. Aurich: Ostfriesische Landschaftliche Verlags- und Vertriebsgesellschaft. URL: https://www.ostfriesischelandschaft.de/fileadmin/user_upload/BIBLIOTHEK/BLO/Wuebbena.pdf.

Chang, Ku-ming (Kevin) (2004) 'From Oral Disputation to Written Text: The Transformation of the Dissertation in Early Modern Europe'. In *History of Universities*, edited by Mordechai Feingold, XIX/2:129–87. *History of Universities Series*. Oxford: Oxford University Press.

Cygankov A. (1947) Praktická učebnice ruštiny určená pro kursy ruštiny škol práce ÚRO. Praha. 436 s.

Daston L. (2017) 'The History of Science and the History of Knowledge'. *KNOW: A Journal on the Formation of Knowledge* 1 (1): 131–54. <https://doi.org/10.1086/691678>.

Del Mar Molero Jurado M., del Carmen Perez-Fuentes M., Martinez A. M., Martin A. B. B., del Mar Simon Marquez M., Linares J. J. G. (2021) Emotional intelligence as a mediator in the relationship between academic performance and burnout in high school students // *PLoS ONE*. No. 16 (6). Number of the article e0253552. DOI: 10.1371/journal.pone.0253552.

Dibon P. (1954) *La philosophie néerlandaise au siècle d'or*. Paris, New York, Elsevier Pub. co. <http://archive.org/details/laphilosophiinee0000dibo>.

Dobrovolný B., Řeháček E. (1946) *Mluvená a technická ruština*. 1. vyd. Praha. 123 s.

Dobrovolný B., Střemcha B. (1939) *Doučme se němčině*. Praha. 189 s.

Đurovič L. (1992) Грамматика академической гимназии // *Slavica Suecana. Series B — Studies. Vol. 1. P. 171–211.*

Đurovič L. (1995) Sources of Gorlickij's Grammaire françoise et russe // *Acta Universitatis Stockholmiensis. Vol. 24 (Slavic Studies). P. 51–61.*

Earley Ch., Mosakowski E. (2010) Cultural Intelligence. URL: <https://hr-portal.ru/varticle/cultural-intelligence-kulturnyy-intellekt> (дата обращения: 15.07.2021).

Fabrykant M. (2017) «Do It the Russian Way»: Narratives of the Russian Revolution in European History Textbooks // *Slavic Review. No. 76 (3). P. 741–752.*

Fazio L. K., Brashier N., Payne B. Keith & Marsh E. J. (2015) Knowledge does not Protect Against Illusory Truth. *Journal of Experimental Psychology: General* 144 (5): 993-1002.

Garafola L. (2005) Introduction: Agrippina Vaganova and Her Times // *Krasovskaya V. Vaganova: A Dance Journey from Petersburg to Leningrad. Ganceville: University Press of Florida. P. xv–xxxvi.*

Góra B. (1974) Graficzne pomoce dydaktyczne a zasady nauczania biologii. Warszawa.

Goulding R. (2006) 'Method and Mathematics: Peter Ramus's Histories of the Sciences'. *Journal of the History of Ideas* 67 (1): 63–85.

Goulding R. (2010) Defending Hypatia. Ramus, Savile, and the Renaissance Rediscovery of Mathematical History. *Archimedes. New Studies in the History of Science and Technology* 25. Dordrecht Heidelberg London New York: Springer Science & Business Media.

Grammaire Françoise et Russe (1730) en Langue moderne accompagnée d'un petit Dictionnaire pour la Facilité du Commerce. Грамматика

французская и руская нынѣшняго языка сообщена съ малымъ Леѣикономъ ради удобства сообщества. СПб. Тип. ИАН. 64 с.

Gwadera M. (2014) *Literatura popularnonaukowa w okresie PRL-u // Literatura dla dzieci i мѡdzieѣy*. Т. 4. Katowice. S. 135–157.

Habermas J. (1981) *Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt a. M.

Habermas J. (1992) *Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.

Habermas J. (2012) *Nachmetaphysisches Denken II*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.

Habermas J. (2019) *Auch eine Geschichte der Philosophie*. Berlin: Suhrkamp Verlag.

Haeckel E. (1868) *Natürliche Schöpfungsgeschichte [Natural History of Creation]*. Berlin: Berlag von Georg Reimer.

Haeckel E. (1879) *The Evolution of Man: A popular Exposition of the Principal Points of Human Ontogeny and Phylogeny*. (Vol. 2, English Trans.). D. Appleton and Company. Retrieved from <https://archive.org/details/evolutionofmanpo021879haec/page/n3>.

Hetherington, E. M., Parke, R. D., Schmuckler, M. (2005). *Child Psychology: A Contemporary Viewpoint* (6th Ed.). McGraw-Hill Ryerson.

Hildebrandt-Schat V. (2019) *Alphabet und Künstlerbücher [Алфавит и книги художников] // Literatur, Buchgestaltung und Buchkunst. Ein Kompendium. [Литература, книжный дизайн и книжное искусство. Компендиум]*. Hg. von Monika Schmitz-Emans. Berlin, Boston. S. 453–458.

Hopwood N. (2015). *Haeckel’s Embryos: Images, Evolution, and Fraud*. University of Chicago Press.

Ignotofsky R. (2018) *Kobiety i nauka. One zmieniły świat.* Warszawa. 128 s.

Jones A. H. M., Martindale J. R., Morris J. (1971) *The Prosopography of the Later Roman Empire.* Cambridge: Cambridge University Press. 1152 p.

Kail F. (2013) *Developmental Psychology: The Growth of Mind and Behaviour* (Illustrated Ed.). WW. Norton.

Kail R. V., Barnfield A. M. C. (2010) *Children and Their Development.* Pearson.

Kalinova L. (2007) *Společenské proměny v čase socialistického experimentu: k sociálním dějinám v letech 1945–1969.* Praha. 363 s.

Kaplan K. (2018) *Únor 1948: komentované dokumenty.* Praha. 463 s.

Korostenski J. (2016) *K postavení ruštiny v českých zemích a na Slovensku do roku 1989 // Opera Slavica. T. XXVI. № 2. S. 39–48.*

Kupets L. (2015) *The Musical Weltanschauung Through the Prism of Russian Textbooks on Music History // Проблемы музыкальной науки / Music Scholarship. № 3. P. 73–80.*

Kupets L. (2020) *Opera Criticism in Russia in the Early 21st Century: Constructing the (Non-) Soviet Style // Проблемы музыкальной науки / Music Scholarship. № 3. P. 104–117.*

Laskaj G. (1947) *Ruština pro odborné školy.* Praha. 192 s.

László J. (2008) *The science of stories: An introduction to narrative psychology.* London. 240 p.

Lavie H. de (1767) *Alphabet françois enrichi d'un vocabulaire et de dialogues les plus faciles, augmenté de préceptes et de sentences morales: A l'usage des classes inférieures du gymnase de l'Université de Moscou. M.: l'imprimerie de l'Université.* 104 p.

Les Français en Russie (2011) au siècle des Lumières. Dictionnaire des Français, Suisses, Wallons et autres francophones en Russie de Pierre le Grand à Paul Ier. Sous la direction d'Anne Mézin et de Vladislav Rjéoutski. Publications du Centre international d'étude du XVIIIe siècle 23-24. T. 1–2. Ferney-Voltaire. 1424 p.

Levine L.E., Munsch J. (2016). *Child Development from Infancy to Adolescence*. Sage.

Ljackij J. A. (1946) *Učebnice ruštiny v 45 lekcích se čtením o Rusku*. Praha: Kvasnička a Hampl. 395 s.

Mackie C. J. (1997) *Achilles' Teachers: Chiron and Phoenix in the «Iliad» // Greece & Rome*. Vol. 44, No. 1. P. 1–10.

Mayer J. D., Caruso D. R., Panter A. T., Salovey P. (2012) *The Growing Significance of Hot Intelligences // American Psychologist*. P. 503–504. URL: https://professional.ru/Soobschestva/park_professionalnaya_associaciya_russkoyazychnyx_3677/gorjachie-intellekty-i-ih-vozzrastajushee (дата обращения: 15.07.2021).

Mead M., Silova I. (2013) *Literacies of (post)socialist childhood: alternative readings of socialist upbringings and neoliberal futures // Globalisation, Societies and Education*. Vol. 11. No. 2. P. 194–222. DOI: 10.1080/14767724.2013.783314.

Mellmann J. W. L. (1789) *Lectiones latinae in usum classium etymologicarum in Gymnasio Uni-versitatis caesareae mosquensis*. M.

Mellmann J. W. L. (1791) *Lectiones latinae in usum classis syntacticae in Gymnasio Universitatis caesareae mosquensis*. M.

Million A., Heinrich A., Coelen Th. (2017) (Eds.) *Education, Space and Urban Planning. Education as a Component of the City / Berlin*. 347 p.

Moritz K. Ph. (1790) Neues ABC-Buch mit Kupfern von Peter Haas. Berlin. 35 S., 9 Bl. Bildtafeln. URL: https://www.hs-augsburg.de/~harsch/germanica/Chronologie/18Jh/Moritz/mor_ab00.html (дата обращения 11.07.2021).

Mullinger, J. B. (1877) *The Schools of Charles the Great and the Restoration of Education in the Ninth Century*. Longmans, Green and Co. (London). <http://archive.org/details/dli.granth.78410>.

Neto J. R. M. (1997) 'Academic Skepticism in Early Modern Philosophy'. *Journal of the History of Ideas* 58 (2): 199–220. <https://doi.org/10.2307/3653866>.

Newman E. J., Garry M., Bernstein D. M., Kantner J., Lindsay D. S. (2012). Nonprobative Photographs (or Words) Inflate Truthiness. *Psychonomic Bulletin & Review* 19: 969-974.

Nieuwstraten J. (2018) 'A Classical Confederacy: The Example of the Archaean League in the Seventeenth-Century Dutch Republic'. In *Ancient Models in the Early Modern Republican Imagination*, edited by Velema Wyger and Arthur Weststeijn, 109–30. Leiden; Boston: BRILL.

Nuryýew A., Moşew M. (2017) Türkmenistanyň taryhy. XVII–XX asyrlar. Umumy orta bilim berýän mekdepleriň IX synpy üçin okuw kitaby. A.: Türkmen döwlet neşirjat gullugy. 256 b.

Pache C. O. (2004) *Baby and Child Heroes in Ancient Greece*. Chicago: University of Illinois Press. 248 p.

Pache C. O. (2021) Birth and Childhood // *The Oxford handbook of Heracles* / Edited by Daniel Ogden. Oxford: Oxford University Press. P. 3–12.

Papuzińska J. (1978) *Literatura popularnonaukowa // Literatura dla dzieci i młodzieży w procesie wychowania*. Red. A. Przeclawska. Warszawa. S. 161–177.

Paquot J. N. (1765) *Memoires pour servir a l’histoire litteraire des dix-sept provinces des Pays-Bas, de la principauté de Liege, et de quelques contrées voisines.* de l’Imprimerie Academique.

Pohlmann C. (2019) *ABC-Bücher [Азбуки] // Literatur, Buchgestaltung und Buchkunst. Ein Kompendium [Литература, книжный дизайн и книжное искусство. Компендиум].* Hg. von Monika Schmitz-Emans. Berlin, Boston. S. 441–451.

Popper N. (2006) ‘«Abraham, Planter of Mathematics»: Histories of Mathematics and Astrology in Early Modern Europe’. *Journal of the History of Ideas* 67 (1): 87–106.

Rathus S. A. (2021) *Childhood & Adolescence: Voyages in development* (6th ed). Cenage Learning.

Reshma S. (2018) *Dziewczyny kodują. Poradnik.* T. 3. Warszawa. 176 s.

Reynolds L. D. (Leighton Durham) (1968) *Scribes and Scholars : A Guide to the Transmission of Greek and Latin Literature.* London: Oxford U.P. <http://archive.org/details/scribesscholarsg0000reyn>.

Rogoż M. (2009) *Kraków i Lwów jako ośrodki wydawnicze literatury dla dzieci i młodzieży w dwudziestoleciu międzywojennym // Kraków–Lwów. Książki, czasopisma, biblioteki XIX i XX wieku.* T. 9. Cz. 1. Pod red. H. Kosętki, B. Góry, E. Wójcik. Kraków. S. 134–147.

Rohrbacher D. (2002) *The Historians of Late Antiquity.* London–New York: Routledge. VIII, 324 p.

Rohs P. (2013) *Der Platz zum Glauben.* Münster: Mentis Verlag.

Rummel E. (2000) *The Confessionalization of Humanism in Reformation Germany.* Oxford University Press.

Rummel E. (2001) *Erasmian Humanism in the Twentieth Century // Comparative Criticism. Humanist Traditions in the Twentieth Century*, edited by Elinor S. Shaffer, 23:57–67. Cambridge: Cambridge University Press.

Ruské čtení (1946) = Russkoje čtenije. Praha. 63 s.

Rutherford M. D. (2011) *Child development: Perspectives in Developmental Psychology*. Oxford University Press Canada.

Sadovyy M., Sanchez-Gomez M., Bresó E. (2021) COVID-19: How the stress generated by the pandemic may affect work performance through the moderating role of emotional intelligence // *Personality and Individual Differences*. No 180. Number of the article 110986. DOI: 10.1016/j.paid.2021.110986.

Santrock J. W., Conrad N. J., Closson L. M. (2016) *Child Development (Canadian Ed)*. McGraw Hill Ryerson.

Schmitt Ch. B. (2013) *Gianfrancesco Pico Della Mirandola (1469–1533) and His Critique of Aristotle*. Springer Science & Business Media.

Schoock M. (1638) *Lusus Imaginis Iocosae sive Echus à Variis Poetis, variis linguis et numeris exculi. Ex Bibliotheca Theodori Dousae I.F. Accessit M. Schoockii Dissertatio de natura Soni et Echus. Ex Officina Aegidii Roman, Acad. Typog.*

Schoock M. (1643) *Admiranda Methodus Novae philosophiae Renati des Cartes. Ex Officina Joannis van Waesberge.*

Schoock M. (1652) *Martini Schoockij De Scepticismo Pars Prior, Sive Libri Quatuor: Quibus, qua Antiquorum, qua Recentiorum Scepticorum Deliria, Ex Suis Principijs Solide Discutiuntur, Atque Certitudo Non Minus Disciplinarum Universalium, Quam Philosophiae Theoreticae Afferitur. Groningae: Ex Officina Henrici Lussinck, Typographi in Plateâ Cygneâ.*

Schoock M. (1660) *Physica Generalis*. Qua sic discutiuntur secundum libertatem Philosophicam, non minus antiquorum quam recentiorum Philosophorum placita; ut simul major ratio haberatur veritatis, quam auctoritatis humanae. Typis Johannis Colleni, Bibliopolae et Typographi.

Shankman M. L., Allen S. J. (2008) *Emotionally Intelligent Leadership*. A Guide for College Students. USA: Sage. 132 p.

Skirbekk G. (2011) *Multiple Modernities*. Hong Kong: The Chinese University Press (in Chinese 2013, Russian 2017).

Skirbekk G. (2017) *Philosophie der Moderne*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

Skirbekk G. (2019) *Epistemic Challenges in a Modern World*. Zürich: LIT Verlag (in the series *Zeitdiagnosen*).

Slater A., Bremner G. (2017) (Eds.) *An Introduction to Developmental Psychology* (3rd Ed.). John Wiley & Sons.

Slee J. C. van (1891) Schoock, Martin // *Allgemeine Deutsche Biographie*, 32: 324–25. Leipzig: Verlag von Dunder & Humbolt.

Špelda D. (2013) The Search for Antediluvian Astronomy: Sixteenth- and Seventeenth-Century Astronomers' Conceptions of the Origins of the Science // *Journal for the History of Astronomy* 44 (August): 337–62.

Špelda D. (2015) From Closed Cycles to Infinite Progress: Early Modern Historiography of Astronomy // *History of Science* 53 (2): 209–33. <https://doi.org/10.1177/0073275315580951>.

Spengler O. (1924) *Politische Pflichten der deutschen Jugend*. URL: <http://www.zeno.org/Philosophie/M/Spengler,+Oswald/Politische+Schriften/Politische+Pflichten+der+deutschen+Jugend> (дата обращения 21.12.2020)

Staniów B. (2010) Rola książki popularnonaukowej dla dzieci i młodzieży w Polsce w latach 1945–1956. Fakty, opinie, komentarze // *Roczniki Biblioteczne*. Tom 54. S. 97–122.

Suarez Martel M. J., Martin Santana J. D. (2021) The mediating effect of university teaching staff's psychological well-being between emotional intelligence and burnout // *Psicologia Educativa*. No. 27 (2). P. 145–153. DOI: 10.5093/psed2021a12.

Uphoff I. K. (2003) Der künstlerische Schulwandschmuck im Spannungsfeld von Kunst und Pädagogik. Eine Rekonstruktion und kritische Analyse der deutschen Bilderschmuckbewegung Anfang des 20. Jahrhunderts. [Художественное украшение школьных стен в поле напряжения между искусством и педагогикой. Реконструкция и критический анализ немецкого движения по украшению картинами]. Berlin. 220 S.

Van Nortwick T. (2008) *Imagining Men: Ideals of Masculinity in Ancient Greek Culture*. Westport, Conn.: Praeger Publishers. 192 p.

Varga D. (2020) The Legacy of Recapitulation Theory in the History of Developmental Psychology. *Oxford Research Encyclopedia of Psychology*. Oxford University Press.

Verbeek Th. (2015) Schoock, Martinus (1614–1669) // *The Cambridge Descartes Lexicon*, edited by Lawrence Nolan, 668–69. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511894695.228>

Verbeek Th. (1988) (ed.) *La Querelle d'Utrecht*. Paris: Les Impressions Nouvelles.

Vidim J. (2009) Bohumil Dobrovolný — spisovatel s neuvěřitelným záběrem // *Spořilovské noviny*. 15.07.2009. URL: <http://sporilov.info/view.php?cislocclanku=2009070010> (дата обращения 14.12.2020)

Voutira A. G. (1992) Heracles and Music // *Research Center for Music Iconography Newsletter*. Vol. 17. No. 1. P. 2–14.

Vyhnálek S. (1945) (ed.) *Naše ruština: radostné učení s obr. pro 10,000.000.* Praha: Českomoravský Kompas.

World Urbanization Prospects (2005) The 2005 Revision. Population Division of the Department of Economic and Social Affairs of the United Nations Secretariat // Department of Economic and Social Affairs Population Division. URL: <https://www.webcitation.org/616JzmmHE> (дата обращения 25.07.2021).

Zamojska E. (2010) *Równość w środowisku edukacyjnym: niektóre aspekty równości w polskich i czeskich podręcznikach szkolnych.* Wydawnictwo Naukowe UAM. Poznań. 336 s.

Zenhua Y. (2012) *The Tacit Dimension of Human Knowledge.* Bergen: HF-fakultetet.

Авторы и аннотации

Учебник как модель мира и общества

Т. В. Артемьева

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
Санкт-Петербург, Россия

М. И. Микешин

Санкт-Петербургский центр истории идей,
Санкт-Петербург, Россия

Учебная литература редко становится объектом специального интереса историков философии и культуры. Обычно исследуются лишь общие установки эпохи, а также тексты «просветителей». Вместе с тем воспроизводство культуры тесно связано с процессом образования, с его содержательной стороной. Учебники не только показывают нам детали ушедшей повседневности, но и помогают понять способы их понимания и размышления о них. Учебник является особым феноменом, обладающий специфическими функциями по поддержанию, воспроизводству и усвоению культуры. Учебник часто создает те аксиоматические основания, на базе которых происходит дальнейшая интеллектуально-творческая работа личности. Интересно проследить эволюцию учебника, его постепенную специализацию, унификацию и даже прагматизацию. По мере развития и торжества позитивистской модели познания содержание учебников менялось, становилось все более конкретным. Вместе с тем мировоззренческий компонент поучающего дискурса не исчез, он просто ушел в пласт предпосылочного, неявного знания. Значимые выводы могут быть получены только при разработке определенной методологии подхода к тексту учебников. Выработка адекватной стратегии прочтения дает возможность вычленивать те формы, в которых выражается философская позиция автора, оценить ее и проанализировать.

Ключевые слова: учебник, воспроизводство культуры, эволюция, специализация, поучающий дискурс, методология, философская позиция.

Обучение без учебных текстов: педагогика для Ахиллеса и Геракла

А. С. Жирнова

Институт стратегии развития образования РАО, Москва

Античная педагогическая традиция отличалась множеством особенностей, которые не всегда легко понять в современную эпоху. Одной из таких особенностей было обучение без учебных текстов, то есть обучение, опирающееся на устную традицию передачи знания и опыта. Одной из самых ярких фигур наставников, который обучал, умышленно пренебрегая учебными текстами, был Сократ. Диалоги Платона и Ксенофонта сохранили много свидетельств того, что Сократ с педагогическими целями обращался к чужим текстам, но своих для учеников никогда не писал. Мифологическая традиция содержит множество свидетельств о наставниках богов и героев, которые за несколько столетий до Сократа выбрали ту же педагогическую стратегию. История обучения и воспитания Ахиллеса и Геракла, наставником которых был бессмертный кентавр Хирон, является одним из древнейших примеров обучения без учебных текстов. Литературно-мифологический канон говорит о том, что Хирон обучал науке и медицине, учил Ахиллеса плаванию, а Геракла управлению колесницей, игре на лире и другим полезным навыкам. Список того, чему был обучен Ахиллес и Геракл мудрым кентавром, из века в век только рос и детализировался, поэтому на сегодняшний день трудно восстановить первоначальный вариант «учебного плана» Хирона. Материальная культура сохранила множество свидетельств о процессе и результатах обучения Ахиллеса и Геракла, но в ней также не обнаруживаются указания на тексты, которые Хирон использовал в учебных целях.

Ключевые слова: античная педагогическая традиция, учебный текст, Ахиллес, Хирон, Феникс, Геракл, Лин.

Учебник: влияние эпохи на его формирование и развитие

Г. Н. Лебедева

Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина,
Санкт-Петербург, Россия

В тексте рассматривается несколько моделей создания учебников. Как «модель мира» учебник связан с несколькими сферами: круг авторов учебника и лица, которым учебник предназначен. Практика литературных и

научных обществ и ассоциаций способствовала выработке норм языка, где затрагивались вопросы о границе между учебником и литературным произведением как жанром. На примере биографий ученых показано, что учебник — плод личных усилий одиночек (Ф. И. Буслаев), или результат конспектов коллективных лекций учащихся (В. И. Ламанский). Таланты поощрялись попечителями университета (Г. А. Строганов всячески поддерживал многих выпускников университета даже спустя многие годы), создавались неформальные связи и отношения. Само министерство создавало свободные для творчества условия. Труды Буслаева и Ламанского стали не только новаторскими, но и классическими вплоть до наших дней. Множество учеников и последователей, ставших учеными и академиками, сложились благодаря этим ученым трудам. Организации, министерства и ведомства — это сфера, где учебник превращается в институт. На примере Ученого комитета при Министерстве народного просвещения рассмотрено, как ставились вопросы о том, как должны формироваться учебники, как должен происходить контроль обучения по этим учебникам, для кого они предназначались. Как они должны быть приспособлены к той среде, в которой их ждут. В. И. Межов — первый библиограф, приведший в порядок знания об учебной литературе, а также об истории, науке и культуре России, смог классифицировать и привести в систему учебную литературу. Учебник, вслед за этими процессами, также становится новой моделью мира и институтом, вписанным в новую, становящуюся социокультурную систему.

Ключевые слова: учебник как литературный жанр; научные и просветительские общества; Ученый комитет; цензура; попечитель учебного округа.

Политика — это концентрированное выражение

Т. Б. Карулина

Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС»,
Москва, Россия

Этот текст ставит задачей показать, что идеологизация процесса обучения и учебников, особенно учебников *social sciences* в государствах, переживающих переходные эпохи, переходных этапах от одного политического режима к другому, рассматривается как государственная задача, направленная на «создание» необходимого этому государству человека, не имеющая отношения к обучению как таковому. Текст построен на реконструкции событий в Германии от Ноябрьской революции до 1936–1939 гг., и описывает создание политической мифологии для «восстановления» Германии после

Ноябрьской революции и Веймарского мира как третий путь между интернациональным социализмом и «западным корыстным мещанством». Выстроенная в Рейхе идеологическая платформа образования и воспитания направлена на подготовку молодежи к условиям нового тысячелетнего Рейха, в котором на молодежь возлагаются задачи не только восстановления Рейха, но и расширения его на основе права молодых народов на территории.

Ключевые слова: учебник, идеология, политическая мифология, мифологизация, NSDAP, NSLB (национал-социалистический союз учителей), Hitlerjugend, расовая теория, Рейх, «восстановление» Германии, молодежь, расширение границ, право молодых народов, жизненное пространство.

Учебник как зеркало эпохи: история уникального чешского автора и удивительного учебника

О. В. Чадаева

Университет им. Палацкого, Оломоуц, Чехия

«Учебник технического русского языка» Богумила Добровольного и Эмиля Ржегачека был издан в Праге в 1946 году. Авторы предлагают оригинальную методику освоения языка, основанную на ознакомлении с содержанием, непрерывном чтении всего учебника, внимательном изучении чешского комментария, заучивании слов в чешской транскрипции и поиске аналогий в чешском языке, уже после которого наступает фаза последовательного изучения языка. Особый интерес представляет содержание учебника: помимо ожидаемых технических текстов, грамматических таблиц и глоссария, заслуживает внимания нетривиальный выбор текстов для чтения, где наряду со страноведческими текстами с незначительным идеологическим компонентом и скромной подборки художественных текстов представлены молитвы и цитаты из Нового Завета. Учебник является отражением образа Советского Союза и русской культуры в момент политических изменений в Чехословакии после Второй мировой войны. Показательна и биография основного автора учебника Б. Добровольного, являющегося автором множества технических и языковых учебных пособий, карманных словарей и научно-популярных изданий.

Ключевые слова: учебник русского языка для чехов; изучение русского языка в Чехословакии; образ Советского Союза; идеология; послевоенная Чехословакия; Богумил Добровольный

Расистский взгляд в учебниках психологии развития

Д. Варга

Университет Маунт-Сент-Винсент, Канада

В этом тексте объясняется, как учебники психологии развития двадцать первого века, используемые в североамериканских университетах и колледжах, продолжают включать в себя теорию пересмотра девятнадцатого века, согласно которой белые евро-англо-европейские экономически успешные люди представляют нормативные достижения в области развития. В отличие от них, небелых по-прежнему преподносят и искажают как «отличных» от евро-англо-белых людей, которые увековечивают расистские убеждения о присущем белому превосходстве. Суть этой работы, к которой я вернусь в заключение, состоит в том, чтобы критически расширить наш взгляд на учебники, чтобы бросить вызов тому, о чем они говорят, и изменить их.

Ключевые слова: учебник, психология развития, расизм.

Учебник в эпоху постправды: об основаниях новой парадигмы образования

Е. Н. Ищенко

Воронежский государственный университет, Воронеж, Россия

В тексте рассматриваются основания концепции учебника как посредника между учителем и учеником. Беспрецедентность задачи, стоящей перед авторами современной учебной литературы, состоит в радикально изменившемся культурном контексте, в котором происходит размывание границ между различными видами знания, денерархизация точек зрения, подрыв института независимой научной экспертизы. Автор показывает, что представления о функциях учебника носят противоречивый характер. В современной ситуации общества знания обостряются противоречия между завершенностью содержания учебника и процессуальным характером роста научного знания, объективированностью знания и личностным характером его усвоения и присвоения, а также доказательностью знания и повседневными практиками. В тексте предлагаются способы разрешения этих противоречий с учетом актуального медиаконтекста. На первый план выступают развитие критической рефлексии, распространение медиаграмотности и формирование представлений о различных типах знания.

Ключевые слова: современный учебник; знание; информация; пост-
правда; парадигма образования; Просвещение.

Мир картинок и слов

Н. И. Куприянов

Башкирский государственный педагогический университет
им. М. Акмуллы, Уфа, Россия

«Мир чувственных вещей в картинках» это учебник латинского языка, написанный Я. А. Коменским. Он организован таким образом, что напоминает словесный конструктор. Из звуков и букв составляются слова, из слов — короткие тексты, из текстов — книга, описывающая весь мир. Слова связываются с картинками посредством цифр. Но если возможен филологический конструктор, нельзя ли тот же принцип применить и в процессе обучения изобразительному искусству? Тем более, Коменский в этом учебнике упростил в целях доступности и тексты, и рисунки. Однако основы изобразительного языка должны быть еще более простыми. Например, можно отказаться от перспективы и светотени. Тогда мы получим изображения, сходные с фресками Древнего Египта. Следующий шаг — отказ от контуров. Этот шаг приводит к самому простому виду изобразительного искусства — силуэтной графике. Далее потребуется разобраться в том, как устроена силуэтная графика. Следуя принципу «от простого к сложному», начинать нужно с элементарных плоских форм. Метод изучения плоских форм с маленькими детьми хорошо известен. Это занятия с рамками Монтессори. Из усвоенных форм дети способны создавать конструкции, то есть фигуры, включающие в себя несколько форм. Даже из ограниченного количества форм можно составлять силуэтные фигуры людей и животных. А из этих фигур уже строятся композиции. Получается ряд: формы — конструкции — композиции. Он примерно соответствует исходному ряду: буквы — слова — тексты.

Ключевые слова: изобразительный язык; силуэтная графика; рамки Монтессори; плоские формы; плоские конструкции.

**Русская азбука в картинах:
искусство, этнография, политика дореволюционного времени**

С. Н. Ефимова

Мюнхенский университет им. Людвига и Максимилиана,
Мюнхен, Германия

Текст посвящен взаимодействию эстетики и знания в жанре дореволюционной русской азбуки (XIX — начало XX в.). В центре внимания стоит гибридный формат азбуки в картинах, сочетающий в себе учебное пособие с произведением изобразительного искусства. Проанализированы четыре такие азбуки: «Азбука в картинах» А. Н. Бенуа (1904 г.), «Русские люди. Азбука в лицах» В. П. Рыбинского (1858), «Азбука в картинках. Народы земного шара» (1820) и «Подарок детям в память 1812 года» (1815) с карикатурами А. Г. Венецианова, И. А. Иванова и И. И. Терещенева. В этих азбуках рисунки включены в художественный процесс своего времени и одновременно транслируют антропологическое, социально-этнографическое и историко-политическое знание. В заключение отмечена типологическая близость между азбукой в картинах и проектом «Картины по русской истории» (1908–1913) И. Н. Кнебеля и С. А. Князькова.

Ключевые слова: азбука в картинах; учебное пособие; изобразительное искусство; этнография; история; А. Н. Бенуа; В. П. Рыбинский; И. И. Терещенев; «Картины по русской истории».

**Букварь с различными поучениями (Рыбный букварь)
как основа болгарского светского образования**

К. О. Константинов

Плевен, Болгария

В тексте рассмотрено развитие болгарского образования в начале XIX в., причины перехода от преимущественно религиозного к светскому и процессы, через которые оно прошло. Указаны внутренние и внешние факторы, которые оказали влияние на образовательную систему. Как основной учебник того времени представлен «Букварь с различными поучениями» Петра Берона, известный еще как «Рыбный букварь». Рассмотрена биография автора с целью подчеркнуть его мотивы и подготовленность. Рассмотрена каждая глава по-отдельности, ее структура, особенности и значимость. В конце текста указано, какие значимые для того времени предметы пропу-

щены. Материал важен для историков, которые занимаются изучением развития образования, а также тем, кто занимается историей Болгарии, Балкан и Европы, так как представлены национальные особенности в сравнении с другими странами региона и континента.

Ключевые слова: Рыбный букварь; болгарское возрождение; болгарское образование; келейная школа; Белл-Ланкастерская система; болгарский язык; естествознание; арифметика.

«Мне приснился город детства»: Урбанистическая картина мира в учебной книге России начала XX века

Ю. Г. Куровская, В. А. Щетинская
Институт стратегии развития образования
Российской академии образования, Москва, Россия

В работе раскрывается образ города, представленный в педагогических произведениях для начального обучения России начала XX в. Концептуальное пространство города в разных учебниках неравномерно, в зависимости от замысла их авторов город изображается по-разному: либо как главное действующее лицо тематического раздела, тогда его очертания точны и определены; либо как фон для развития литературных сюжетов учебника, как правило, повествующих о нравственных ценностях общества, в этом случае городской ландшафт схематичен и фрагментарен, но выражен явно. Определены когнитивные признаки города, которые в своем разнообразии характеризуют его многомерно, раскрывая предназначение, функции, устройство города и т. д. Показано, что в учебниках России рассматриваемого периода городской ландшафт (преимущественно в контрастном единстве с сельскими реалиями) неразрывно связан с важным для ребенка понятием Родины, которая воплощена, с одной стороны, в знакомых, близких, понятных образах детского мира, с другой — в далеких краях, находящихся за пределами взора ребенка и манящих своими яркими огнями. Во всех случаях город отражает национально-историческую специфику общественной и педагогической культуры России начала XX в., формируя у ученика национальное самосознание, бережное отношение к Родине, создавая у него представление о себе, о его родной стране.

Ключевые слова: история педагогики, урбанистический дискурс, образ города, учебная книга.

Функции и смыслы городского пространства в букваре Евгения Голанта «Будем учиться»

Е. Ю. Ромашина

Тульский государственный педагогический университет
им. Л. Н. Толстого, Тула, Россия

В тексте проанализирована динамика городского пространства в букваре для взрослых Е. Я. Голанта «Будем учиться» (12 переизданий на протяжении 1927–1930 гг.). Показано отражение в учебнике основных функций города как места промышленного производства, центра торговли, образования и культуры, сосредоточения власти и управления. Выявлены взаимосвязи текстуального и визуального контента пособия Голанта с социально-политическими, экономическими и социокультурными процессами эпохи. Определены особенности (содержательные, идеологические, методические) данного учебника в сравнении с аналогичными. Сделан вывод об изображении в букваре Евгения Голанта не столько собственно города, сколько рабочего поселка вокруг завода — характерного явления периода индустриализации в Советской России.

Ключевые слова: город; учебник; азбука; букварь; Евгений Голант; индустриализация.

Безымянный город в азбуках и букварях для национальных школ СССР (1940–1950 гг.)

А. Ю. Егорова

Тульский государственный педагогический университет
им. Л. Н. Толстого, Тула, Россия

Текст посвящен анализу азбук и букварей для национальных школ СССР с 1940 по 1950 гг. Предварительно были сформулированы следующие исследовательские вопросы. Представлено ли городское пространство в учебниках данного типа? Если да, то какой(ие) это город(а)? Какие характеристики города и функциональная принадлежность городского образа жизни представлены авторами учебников? Сделан вывод о том, что общим явлением для пособий по обучению грамоте было изображение города Москвы как центра государственной власти, единого для всей страны, а отличительной особенностью региональных пособий — включение в учебный контент текстов и иллюстраций «безымянного города», т. е. «города вообще».

Ключевые слова: учебник; азбука, букварь, национальная школа, городское пространство, столица, идеология.

Отражение поисков постсоветской идентичности в визуальных образах «Московского букваря» и «Земского букваря»

Л. П. Казакова

Московский государственный гуманитарно-экономический университет, Москва, Россия

Текст содержит анализ визуальных образов «Московского букваря» В. Г. Горещкого и «Земского букваря» В. Г. Горещкого и А. И. Поповой с иллюстрациями Р. В. Сурьянинова. Отмечается, что данные издания, аккумулируя опыт отечественной букваристики, предлагают ряд новых образных решений, отражающих поиск визуальных символов идентичности постсоветской России. «Пересборка» символов в новых букварях происходит через обращение к историческим и религиозным сюжетам, акцентирование старины, снижение значимости политического контекста. Своеобразный «диалог» изданий выявляет стремление авторов представить страну единой, подчеркнув общие ценности и традиции и связь «го-рода» и «деревни». Переходный, неустойчивый характер идентичности граждан новой России, вольно или невольно, отражается визуально отсутствием развернутого образа будущего и идеализированным представлением настоящего. Практически не выражены визуально процессы глобализации, активизировавшиеся в России в конце XX в., явившиеся в те годы для многих россиян не только символом возможностей, но фактором утраты прежней идентичности. Визуальные стратегии, предложенные в данных изданиях, затем развиваются в букварях нового тысячелетия.

Ключевые слова: букварь, азбука, визуальные образы, постсоветская идентичность.

Польские научно-популярные книги для детей: история и современность

Р. А. Лиончук

Университет гуманитарных и естественных наук им. Яна Длугоша,
Ченстохова, Польша

Главные задачи, которые во все времена ставились перед научно-популярными книгами для детей, — это объяснение особенностей окружающего нас мира; углубление знаний, которые дают школьные учебники; развитие индивидуальных интересов и увлечений ребенка, а также удовлетворение природного для детского возраста любопытства к миру и людям. Исследования читательских предпочтений показывают, что детские научно-популярные книги продолжают быть читаемыми и затребованными. Авторами первых научно-популярных книг преимущественно были школьные учителя, редакторы журналов, издатели, и, конечно же, ученые. Эти книги имели многопрофильный характер и зачастую в них отсутствовало содержание, что существенно затрудняло поиск интересующего вопроса. В одной книге могли быть умещены абсолютно разные научные дисциплины. После завершения Второй мировой войны были разработаны специальные требования к написанию научно-популярных книг. В частности, рекомендовалось во время работы над такой книгой объединять усилия ученых и писателей. Современные польские научно-популярные книги для детей характеризуются высококачественным художественным оформлением, разнородной тематикой, в том числе, возникающей в связи с потребностями общества, высокой содержательной ценностью текста, использованием авторами простого языка, понятного для целевой группы, а также значительным образовательным и воспитательным влиянием.

Ключевые слова: научно-популярная литература; книги; дети; автор; наука; иллюстрации.

**Breviarium Евтропия — учебник истории
для римского императора**

И. А. Миролубов

Московский государственный объединенный музей-заповедник,
Москва, Россия

В тексте рассматривается один из важнейших позднеантичных исторических трактатов — «Бревиарий» Флавия Евтропия. Трактат был составлен как краткое пособие по римской истории (отсюда и название: бревиарий — краткое изложение) для императора Валента, секретарем которого Евтропий был в тот момент. Перед автором стояла задача емко и занимательно изложить молодому императору историю государства, во главе которого ему предстояло находиться. Задача усложнялась отсутствием у Валента систематического образования и, возможно, нежеланием существенно расширять свой кругозор. Евтропий справился с этим, излагая исторические события кратко и по возможности занимательно, а также смог сформулировать для императора своеобразную программу правления. Суть ее состояла в нравственном совершенствовании и стремлении к расширению границ государства.

Ключевые слова: Бревиарий Флавия Евтропия, Поздняя Римская империя, римские императоры, император Валент, античная нарративная традиция, римская историография, источники по истории Древнего Рима, античные пособия по истории.

**«Заговорщики», «бунтовщики», «мятежники»:
конструирование памяти о событиях 14 декабря 1825 г.
на страницах дореволюционных школьных учебников истории**

Т. И. Пашкова

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Текст посвящен изучению интерпретации школьными дореволюционными учебниками сюжета о восстании на Сенатской площади. Объектом рассмотрения являются учебные руководства для младших и старших классов гимназий и реальных училищ, которые были официально одобрены к употреблению Министерством народного просвещения на протяжении XIX — начала XX века (в совокупности 54 издания). Автором устанав-

ливается время первого появления этого сюжета на страницах учебных книг и его формализации в учебных программах, анализируется терминология, структура и объем изложения, характеристики участников восстания и общие оценки движения декабристов.

Ключевые слова: декабристы; историческая память; школьный учебник.

О подготовке первых советских учебников по новой истории для вузов

О. В. Метель

Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского,
Омск, Россия

В тексте рассматривается процесс подготовки первых советских учебников по истории нового времени для вузов. В центре внимания автора текста оказываются учебники конца 1930-х — начала 1950-х гг., вышедшие при участии таких историков, как Е. В. Тарле, Ф. А. Хейфец, А. В. Ефимов, А. И. Молок, А. Л. Нарочницкий и др. Автор анализирует организационные аспекты работы коллективов сотрудников Института истории АН СССР и отмечает некоторые особенности репрезентации исторического материала в текстах подготовленных изданий. В целом автор полагает, что первые советские учебники по новой истории готовились в спешке и в концептуальном отношении требовали дальнейшей разработки (в том числе и с учетом изменений идеологического курса партии).

Ключевые слова: советская историография; советские учебники; советская новистика; Институт истории АН СССР; исторические факультеты.

Окоп своими руками: сравнительный нарративный анализ границ повествования о Первой мировой войне в европейских учебниках истории

М. С. Фабрикант

Высшая школа экономики, Москва, Россия
Белорусский государственный университет, Минск, Беларусь

Цель исследования — выявить, каким образом в нарративах о войне, представленных в школьных учебниках истории, решается задача обозначения границ повествования, связанных с необходимостью придерживаться

военной тематики в изложении событий исторического периода, маркированного как военный. Эмпирическую базу исследования составил нарративы о Первой мировой войне, содержащиеся в 107 школьных учебниках истории, опубликованных после 2000 г. и используемых в образовательном процессе 23 европейских стран. В качестве метода исследования был использован формально-структурный нарративный анализ. Результаты исследования показали, что задача установления внешних границ военного и отграничения его как невоенного — то есть, структурирования истории периода войны как военной истории — в учебниках разных стран решается сходным образом, а именно — посредством внутреннего ограничения военной тематики до одного из ее ракурсов. При этом ракурсы существенно различаются в зависимости от стран: так, в немецких учебниках история войны подается как история об индивидуальном опыте страдания, в учебниках других стран континентальной западной Европы — как история принятия геополитических решений, в учебниках ряда восточноевропейских стран — как история использования новых возможностей, в британских — как история технических сторон организации военной повседневности. Эти результаты позволяют поставить под сомнение традиционное понимание истории войн как линейной событийной истории и нарративные репрезентации войны как исторической аномалии.

Ключевые слова: война; Первая мировая война; учебники истории; исследования учебников; нарратив; нарративный анализ.

Женщины в Великой Отечественной войне на страницах школьных учебников истории стран СНГ

Е. Ф. Бехтенова

Институт стратегии развития образования
Российской академии образования, Москва, Россия

Ю. В. Дружинина

Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, Россия

Текст посвящен анализу текстов учебников по истории стран СНГ с целью выявления освещения в них роли женщины в Великой Отечественной войне. Осуществлен анализ содержательного и методического компонентов учебников. Во всех анализируемых учебниках истории стран СНГ в разной степени освещается участие женщин во фронтовых событиях, партизанском движении, деятельность в творческих коллективах во фронтовых

концертных бригадах. Идентичны сюжеты, отражающие деятельность женщин в тылу: занятие женщин тяжелым сельскохозяйственным трудом и в различных отраслях промышленности; размещение в свои семьи эвакуированных семей и воспитание детей-сирот, сбор средств для фронта. Визуальный ряд текстов учебников истории стран СНГ имеет много общего: женщина-труженица, наравне с мужчинами — боец красной армии. Авторы учебников подчеркивают принадлежность женщин к своей республике, стараясь оценить их значимый вклад в Победу, гордятся своими героинями. Вклад женщин каждой республики в Победу над гитлеровской Германией — это сюжет истории единого советского народа.

Ключевые слова: учебник истории; исторический источник; СНГ; Великая Отечественная война; женщина на войне; идентичность; историческая память; Советский Союз.

Постсоветские учебники по истории России XX века как отражение политики исторической памяти

В. Г. Кокоулин

Научно-исторический журнал «Сибирский Архив»,
Сибирский университет потребительской кооперации,
Новосибирск, Россия

В тексте рассматривается трансформация освещения исторических событий в учебниках истории эпохи Перестройки и в постсоветской России. Отмечается, что основные направления политики исторической памяти находят отражения в учебниках соответствующей эпохи. Показана трансформация фундаментальных мифов, которые лежали в основе политики исторической памяти в разные периоды истории нашей страны. Отмечается, что учебники истории отражают не научные знания в полном объеме, а мифологическую картину, которая выстраивается в политике исторической памяти. Автор приходит к выводу, что учебники истории являются незаменимыми источниками по изучению массового исторического сознания и политики исторической памяти.

Ключевые слова: учебник истории; политика исторической памяти; массовое историческое сознание; исторический миф; Перестройка; постсоветская Россия.

Учебник истории Беларуси как социокультурный феномен: возможности междисциплинарного синтеза

С. В. Панов

Республиканский институт высшей школы,
Национальный институт образования
Министерства образования Республики Беларусь,
Минск, Беларусь

В тексте на междисциплинарной основе рассматриваются принадлежащие к различным отраслям научного знания концепты исторической памяти, национально-культурной идентичности, белорусской национальной государственности, общенациональной идеи, традиционных ценностей как методологические основания для дидактического конструирования содержания учебника истории Беларуси. При реализации указанных концептов контекстуально представлены такие научные дисциплины, как философия, собственно история, социология, политология, культурология, психолого-педагогическая теория, дидактика истории. Учебник национальной истории представляется в его дихотомическом сочетании как институционального инструмента и как социокультурного феномена с учетом функциональности учебной литературы. Феномен в педагогическом смысле рассматривается автором как определенное явление, неординарность которого заключается в его противоречивости и парадоксальности, которые при своем разрешении являются источниками развития исторического образования.

Ключевые слова: междисциплинарность; социокультурный феномен; школьное историческое образование; история Беларуси; учебник.

Преподавание истории как части религиозно-идеологической концепции: пример Израиля

Ирена Владимировски

Академический колледж Ахва, Израиль

Дуальность и противоречивость закона, определяющего статус Израиля как государства еврейского и демократического вместе с традиционной политизацией структур, ответственных за школьное и высшее образование, делают процесс создания учебников истории практически крайне трудной задачей в рамках национального консенсуса. Тем не менее традиционно сложившийся нарратив интерпретации еврейской истории и его светская и

сионистско-религиозная составляющие являются доминирующими в системе образования Израиля. Система образования Израиля состоит из четырех направлений — светского, религиозно-сионистского, ортодоксального и арабского. Они получают отдельное государственное финансирование, каждая часть основана на определенном идеологическом контенте, определяющем содержание учебника до мельчайших деталей. Им необходимо найти пути к совместному диалогу и сближению. В последнее время в Израиле созданы специальные программы для кардинального изменения системы образования.

Ключевые слова: система образования Израиля, традиция, еврейская история, закон, учебник истории.

Новая модель регионального учебника истории: вызовы времени и ответы практики

О. Ю. Стрелова

Хабаровский краевой институт развития образования,
Хабаровск, Россия

Факторами создания новой модели учебника по региональной истории стали ФГОС ООО, Концепция нового учебно-методического комплекса по отечественной истории (2014 г.), Концепция развития информационно-образовательной среды Хабаровского края (2018 г.) и, конечно, актуальные вызовы системе образования в условиях многообразия, сложности и неопределенности современного мира. Несмотря на переход к ФГОС ОО, значение регионального компонента в воспитании российской гражданской идентичности личности только возрастает; а историко-культурное положение дальневосточных субъектов РФ накладывает свой отпечаток на содержание региональных учебных пособий. В тексте раскрыты принципы творческого конструирования учебника при фактическом отсутствии дальневосточных владений России в Историко-культурном стандарте по отечественной истории (2014/2020 гг.). На основе педагогической интерпретации понятий «регион», «вертикаль регионов» в создании новой модели использованы современные конструкты: ключевые вопросы, тематические разработки, источники информации и «тексты культуры», нелинейный принцип работы с учебной книгой, методическая концепция и др. В итоге данный учебник можно интерпретировать не только как модель мира и общества, но и как модель образования в XXI в.

Ключевые слова: региональный компонент общего образования; вертикаль регионов; модель регионального учебника истории; учебник как ресурс личностного развития ученика; методическая концепция учебника.

**Чему может научить школьный учебник истории:
знание или понимание?**

М. А. Краснова

Институт истории Национальной академии наук Беларуси,
Минск, Беларусь

Школьный учебник истории представляет содержание исторического образования, которое определено нормативными документами: образовательным стандартом и учебной программой. Насколько эти документы соответствуют требованиям времени, интересам школьников, социальным запросам общества? Научные исследования и практический опыт показали, что выйти на уровень понимания можно, организовав процесс обучения на основе концентров. В тексте обоснована целесообразность изучения истории на основе концентрического подхода, указаны принципиальные отличия целевого, содержательного и деятельностного компонентов при изучении истории на разных концентрах, показаны особенности представления содержания исторического образования проблемно-теоретического курса, специфики конструирования учебных текстов в учебниках по истории.

Ключевые слова: школьное историческое образование; концентрическая структура школьного исторического образования; проблемно-теоретический курс; исторические источники; историографические источники; биоисториография; методологические знания; интертекст.

**В поисках «целостной картины мира»:
роль теории в современных учебниках истории**

Л. А. Наумов

Издательство «Просвещение», Москва, Россия

За последние десятилетия изменения содержания общего образования приводит к тому, что школа дает совершенно разные messages о том, «как устроен мир». Для современного российского школьника есть сферы жизни, в которых «нет» (не изучаются) закономерности развития (прежде история и литература), а есть сферы общественной жизни, где законо-

мерности «есть» (экономика), и тогда они методологически объединены с естествознанием, где законы природы тоже «есть» (изучаются). В результате у значительной части выпускников, которые изучают гуманитарные предметы на углубленном уровне, возникают трудности при формировании теоретического мышления.

Ключевые слова: картина мира, теория, преподавание, история.

К вопросу становления франкоязычных азбук и букварей в России в XVIII веке

А. А. Колобкова

Российский университет кооперации, Мытищи, Россия

Текст посвящен обзору обучающей литературы по французскому языку в период становления франкоязычных азбук и букварей в России. В течение XVIII в. популярность французского языка в Европе и в России была необычайно велика, росло его влияние на национальную речевую культуру. В среде высшего сословия знание французского стало признаком хорошего тона, в связи с этим возникла необходимость в его изучении и, соответственно, появилась потребность в качественных учебных изданиях: азбуках, букварях, грамматиках, словарях, разговорниках, учебниках и др. Особенностью первых франкоязычных учебных книг для начинающих было их, можно сказать, каноническое содержание — кроме алфавита, словариков и правил произношения в азбуки и буквари XVIII в. включались молитвы, а позднее нравоучительные басни и притчи. Первые азбуки, изданные в России в 1749–1759 гг. не сохранились. Дошедшие до нас азбуки и буквари того времени авторов Анри де Лави, П. И. Богдановича, Ж. Ф. Вегелина, И. А. Фабиана, А. Г. Решетникова, Д. П. Тростина дают возможность получить представление о содержании обучения французскому языку в России в эпоху Просвещения.

Ключевые слова: французский язык; французская азбука; французский букварь; учебная книга, книгоиздание, XVIII век, Россия.

«Грамматика французская и русская» (1730 г.):

Культурологический аспект

С. В. Власов, Л. В. Московкин

Санкт-Петербургский государственный университет,
Санкт-Петербург, Россия

В тексте излагаются результаты исследования культурологического содержания «Грамматики французской и русской», первого в России печатного учебника русского языка для иностранцев. Цель исследования — выявить темы и ситуации общения, заложенные в этом учебнике, дать общую характеристику его культурологического содержания. Метод исследования: анализ разговорных фраз, грамматических примеров и тематических групп слов. В ходе исследования установлено, что «Грамматика французская и русская» является не школьным учебником, как считалось до сих пор, а учебником, адресованным иностранным купцам, которые были заинтересованы в изучении русского языка в сжатые сроки. Языковой и речевой материал учебника подобран так, чтобы удовлетворить их коммуникативные потребности в быту и в сфере торговли. Его анализ позволяет воссоздать картину жизни иностранных купцов того времени, а также выявляет значимые для иностранцев, проживающих в России, ситуации светского общения. Этот учебник, являясь памятником культуры, сохраняет для будущих поколений ценную информацию о жизни и профессиональной деятельности иностранных купцов в Санкт-Петербурге.

Ключевые слова: XVIII век; учебники русского языка; «Грамматика французская и русская»; культурологический анализ; иностранные купцы.

К вопросу о миро моделирующей функции метафоры

в заголовках учебных текстов по русскому языку

как иностранному

Е. А. Серебренникова, А. В. Курьянович

Томский государственный педагогический университет,
Томск, Россия

В контексте современной поликультурной вузовской подготовки, в том числе по языковым профилям, формирование картины мира чужого этноса в сознании иностранных обучающихся имеет целенаправленный характер и является важной составляющей образовательной деятельности.

Неотъемлемым компонентом лингводидактической подготовки выступает работа с языковым сознанием инофонов, результатом которой можно считать формирование умения анализировать языковые единицы в аспекте реализации ими лингвокогнитивной и лингвокультурологической функции. С этих позиций единицы языка разных уровней, в первую очередь лексического, осмысляются в качестве маркеров фрагментов языковой картины мира носителей изучаемого языка. В этом процессе ключевую роль играют учебные тексты, «поставляющие» строительный материал для формирования фрагментов национальной картины мира – культурно-национальных концептов, запечатленных в языковом сознании носителя посредством вербальных объективаторов смысла. С обозначенных позиций учебные тексты по русскому языку как иностранному определяются как источник формирования вторичной картины мира инофоном — вторичной языковой личностью. Особую роль при этом играют заголовки учебных текстов по русскому языку, ориентированные на аудиторию инофонов. В ряде случаев эти заголовки имеют метафорическую форму экспликации, что позволяет выдвинуть предположение о миромоделирующей функции метафоры, функционирующей в заголовках учебных текстов по русскому языку как иностранному. Исследование этих метафор позволяет получить ряд интересных выводов, имеющих теоретическую и прикладную значимость для лингводидактики, теории и практики преподавания русского языка как иностранного, когнитивной науки, лингвокультурологии.

Ключевые слова: заголовок учебного текста, метафора, вторичная языковая личность, вторичная картина мира.

Архетипические модели как основа учебника по истории русской литературы

В. К. Васильев

Сибирский федеральный университет, Красноярск, Россия

В тексте предлагается концепция учебника по истории русской литературы XI–XXI вв., легко адаптируемая к программам средней и высшей школы. Аналитический материал построен на анализе архетипов, определяющих матричную природу и бессознательное содержание «национального сюжетного пространства». Описанная образовательная парадигма, в частности, реализует цели и задачи, сформулированные (но нерешенные) в свое время отечественным структурализмом: выявление универсальных структур, объединяющих литературные тексты, и выработка основ точного лите-

ратуроведения. Рассмотренные архетипы восходят к библейско-византийской традиции, затем они реализуются в русской литературе средневековья. Именно произведения этого периода таят в себе коды, позволяющие обнаружить глубинные смыслы текстов Нового времени. Архетипическое проявляется как язык в языке, тексте, как малое, выражающее сущность большого. Освоив однажды язык архетипа и законы его организации, обучающийся способен автоматически анализировать любое произведение, входящее в типологический ряд.

Ключевые слова: историко-литературный процесс; архетипика; метод; психоанализ текста; точное литературоведение.

**Стратегии и практики, используемые издательствами
при разработке учебно-методических материалов для изучения
классических литературных произведений
(на примере издательской деятельности в Болгарии,
отраженной в изданиях к роману Ивана Вазова «Под иггом»)**

М. Димитрова

Софийский университет им. Св. Климента Охридского,
София, Болгария

Текст посвящен учебно-методическим изданиям, предлагаемым в помощь изучения литературных классических произведений в контексте издательской и образовательной политики в Болгарии на базе уже готовой издательской продукции, которая была доступна на книжном рынке в период 1990–2018 гг. Библиографические исследования базируются на сопоставлении внутренних элементов — подборе текстов, наличии приложений и принципах текстологической подготовки. Сравнение позволяет разделить их на две большие группы: конвенциональные, которые включают комплексную структурную и жанровую связь между компонентами каждого тома определенного цикла, и коммерческие, которые не отличаются высоким качеством редакторско-составительской деятельности. Обе тенденции показывают сущность и подход в выборе издательством своей политики, которая охватывает широкий диапазон и дает нам основание говорить о различиях между одинаковыми на первый взгляд издательскими продуктами. Чтобы сделать соответствующие выводы, были исследованы наиболее интересные трансформации романа «Под иггом» в предназначенных для учащихся изданиях, на которые оказывают влияние книжный рынок и чита-

тельские настроения. Делается акцент на издательской деятельности в области распространения литературного наследства, на профессионализме и приоритете издателей и на позиции: что представляет собой книгоиздание — бизнес или бизнес с культурной миссией.

Ключевые слова: литературно-художественное книгоиздание, литературная классика, издательские циклы, литературное образование.

Учебник литературы как школа жизни для авторов

Б. А. Ланин

Университета им. Адама Мицкевича, Познань, Польша

Традиционно современная литература не входила в основные школьные учебники. Первому учебнику «Современная русская литература. 10–11 классы» (2005) нужно было разрушить старые предубеждения против изучения современной литературы в школе. Это было легче сделать в начале XXI в., когда все разрозненные потоки русской литературы объединились в один литературный процесс. В построении учебника сочетались несколько основных принципов: проблемно-тематический, историко-литературный, теоретико-литературный, семиотический и деятельностный. Впервые в школьном учебнике появились новые разделы: постмодернизм, концептуализм, метареализм, «трансформация истории», фантастика и антиутопия, современная эссеистика, автобиографическая литература, детективная литература. Разработанные при создании учебника подходы позже широко использовались для написания учебников основной и старшей школ.

Ключевые слова: учебник современной литературы; литературный канон; читательский репертуар; методика преподавания литературы; сюжет; стиль.

Канонический текст и дыхание времени: учебник А. Я. Вагановой «Основы классического танца»

Л. В. Никифорова

Академия русского балета имени А. Я. Вагановой,
Санкт-Петербург, Россия

Каноническим Я. Ассман называет текст, по отношению к которому осуществлен «акт закрытия», он подлежит дословной передаче, но не изменению. Нечто подобное характеризует учебник А. Я. Вагановой «Основы

классического танца». Впервые изданный в 1934, он дважды был переиздан при жизни А. Я. Вагановой (1939, 1943), еще дважды в советское время (1963, 1980), пять раз в постсоветское (2000, 2002, 2003, 2007). Текст основной части практически не менялся, современность проникала в учебник благодаря предисловиям. Да и они передают лишь легкое дыхание времени, но не поток его и не шквал, несмотря на тот большой и сложный исторический период, на фоне которого создавался и переиздавался учебник. Сравнение авторских предисловий свидетельствует о свойственной времени бюрократизации языка, нейтрализации метафор. Сравнение вступительных статей демонстрирует движение от проблематизации социальных и классовых функций балета в духе «академического марксизма» к установке на национальное превосходство в духе социалистического реализма, что свойственно советскому искусствоведческому дискурсу в целом. Высказывается предположение, что «заккрытие текста» учебника отвечает сути классического искусства и культивированию установки на вечные и универсальные ценности и законы.

Ключевые слова: классический танец, А. Я. Ваганова, русская балетная школа, советский искусствоведческий дискурс.

Отечественная музыка XX века в школьных учебниках сегодня: культурный ресайклинг или ребрендинг?

Л. А. Купец

Петрозаводская государственная консерватория им. А. К. Глазунова,
Петрозаводск, Россия

Текст представляет собой продолжение исследования об учебниках для детских музыкальных школ (детских школ искусств) в рамках введенного автором понятия «музыкальная картина мира» в 2007 г. С научной позиции культурного ресайклинга рассматривается формирование «музыкальной картины мира» современного юного музыканта в сфере отечественной музыки XX в. посредством учебника по музыкальной литературе. В качестве массива источников используются учебники по музыкальной литературе, материалом которых является «советская музыка» (музыкально-исторические события, персоны композиторов и их произведения). Анализ биографических нарративов, выбор музыкальных сочинений и ключевых констант повествования направлены на выявление особенностей конструирования новой «музыкальной картины мира» у реципиентов, механизмов культурного ресайклинга в этой сфере и их взаимоотношение с ребрен-

дингом «советской музыкальной картины мира», четко зафиксированной в изданных учебниках до 1991 г.

Ключевые слова: учебники; музыкальная литература; музыкальная картина мира; культурный ресайклинг; советская музыка.

Межкультурная дидактика как важнейшее направление современного образования

Т. В. Куприна

Уральский федеральный университет имени первого Президента России
Б. Н. Ельцина Екатеринбург, Россия

А. П. Брицкая (Бекетова)

Уральский федеральный университет имени первого Президента России
Б. Н. Ельцина Екатеринбург, Россия

А. Петрикова

Прешовский университет, Прешов, Словакия

Я. Галло

Университет имени Константина Философа, Нитра, Словакия

В тексте представлены направления межкультурной дидактики, обосновывается необходимость внедрения soft skills на основе эмоционального (EQ) и культурного (CQ) интеллектов в учебный процесс высшей школы. В частности, представлены новейшие направления исследований как отечественных, так и зарубежных авторов, доказывающие эффективность развития EQ и CQ в образовательной среде, включая ситуацию с Covid-19. Представлены учебно-методические комплексы (Основы межкультурной дидактики; Гипертекстуальный практикум по межкультурной коммуникации; Five Lessons for Developing Tolerance / Пять уроков развития толерантности), созданные в результате международных практико-ориентированных проектов. Комплексы имеют двусторонний характер. С одной стороны, они могут быть использованы в студенческой аудитории. С другой, могут использоваться на курсах повышения квалификации и дополнительного образования педагогических кадров.

Ключевые слова: межкультурная дидактика; эмоциональный интеллект (EQ); культурный интеллект (CQ); эмоциональное лидерство; адаптация; soft skills; hard skills.

**От Адама до Декарта через Карла Великого.
Историческое развитие натурфилософии как оно изображено
в *Physica Generalis* Мартина Шока (1660 г.)**

Дж. Пиньятелли
Туринский университет, Италия

В 1660 г. Мартин Шок, профессор физики в университете Гронингена, опубликовал *Physica Generalis*, учебник по естественной философии. В первом разделе работы, озаглавленном *De Natura Physicae*, Шок посвящает некоторые отрывки анализу причин естественной философии. Опираясь на теорию четырех причин Аристотеля, он утверждает, что у натурфилософии есть действующая причина (а также материальная, формальная и последняя), и что ее следует искать у философов. Основываясь на таких предположениях, индивидуализация Шоком действенной причины натурфилософии принимает форму отчета о развитии этой дисциплины на протяжении веков. В этом тексте исследуется рассказ Шока с разных точек зрения. Во-первых, указано на его философские и повествовательные рамки. Затем выделены его наиболее интригующих особенностей, то есть озабоченность Шока историческими причинами эволюции натурфилософии и его двойственное суждение о состоянии дисциплины в семнадцатом веке. В заключение утверждается, что этот раздел из *Physica Generalis* и его аналог в учебниках раннего Нового времени представляют большой интерес для современного историка философской и научной мысли. С одной стороны, они демонстрируют взаимодействие между историческими рассуждениями и гуманитарными науками. С другой стороны, они предоставляют современному читателю представление о философской концепции дисциплин прошлого.

Ключевые слова: Martin Schook, *Physica Generalis*, натуральная философия, семнадцатый век, историческое мышление, гуманитарные науки, философские и нарративные рамки.

Учебник как путеводитель среди научных закономерностей современного мира

В. М. Мапельман

Московский городской педагогический университет, Москва, Россия

Современные учебники представляют собой традиционный вариант изложения предметно дифференцированных локальных сведений из различ-

ных научных (теоретических) областей, адаптированных к возрастным особенностям учащихся и степени их базовой подготовки. Они включают в себя авторские интерпретации бесспорных сведений, отражающих реальные процессы и явления. Неоднозначные, противоречивые, дискуссионные позиции в них, как правило, не рассматриваются. На современных учебниках сказываются и тенденции, достаточно широко распространившиеся в настоящее время в образовательной среде. В частности, ранжирование учебных предметов по «степени важности и приоритетности»; продвижение идеи особой перспективности специализированного образования, когда знания по ряду предметных направлений объявляются «не актуальными» для изучения; индифферентное отношение к отсутствию элементарных навыков логического мышления у многих авторов учебных и методических материалов. Основной целью современного общего образования является формирование у учащихся представлений о целостной системной научной картине реального развивающегося многомерного и разноприродного мира. Однако в рамках образовательной практики наших дней это сделать чрезвычайно сложно. Не способствуют решению подобной задачи и большинство учебников, официально рекомендованных в настоящее время для использования. Создание новых по своей сути учебных материалов требует авторов другого культурно-образовательного диапазона и учителей иной подготовки.

Ключевые слова: наука; научная картина мира; естественные науки; гуманитарные знания; учитель; учащийся; учебник; научная культура преподавателя.

Отражение мира и способов его познания в учебниках предметов «Повседневная жизнь» и «Окружающий мир» для первого класса начальной школы Японии и России

А. С. Савиных

Университет Хоккай Гакуэн, Университет Саппоро,

Университет Хоккайдо, Саппоро, Япония

В данном тексте при помощи сравнительного анализа проводится исследование представленного в учебниках первого класса образа мира и познавательной культуры России и Японии. С этой целью выбраны предметы, объединяющие естествознание и обществознание — «Окружающий мир» в России и «Повседневная жизнь» в Японии. На основании изученного делается вывод о высокой текстоцентричности и высоком уровне абстракции при изучении мира в России, где масштаб мира воспринимается в рамках

страны. В Японии познание проводится через личный опыт и органы чувств, с низким уровнем абстракции, а мир воспринимается как мир повседневности ребенка. В России предмет ориентирован на получение теоретических знаний и воспитание ценностей, а в Японии — на получение практических знаний и навыков.

Ключевые слова: окружающий мир; Россия; Япония; познавательная культура; учебниковедение; таксономия Блума.

Викиучебник — проект по созданию учебников

Л. М. Макаров

Уральский федеральный университет, Екатеринбург, Россия

В данном тексте рассмотрена работа проекта Викиучебник. Викиучебник — это электронный учебник в форме веб-сайта, содержимое которого пользователи могут самостоятельно изменять с помощью инструментов, предоставляемых самим сайтом, форматировать текст, вставлять различные объекты с помощью вики-разметки. Проект является телекоммуникационным, методическим средством для информационно-образовательного ресурса Викиверситета, позволяющего использовать информационные технологии в сфере образования. Гипертекстовые документы создают единый комплекс справочного материала на основе контента свободной библиотеки произведений и нормативных актов Викитексти, свободной базы мультимедийных файлов Викисклада, централизованной базы хранения данных Викиданных, многофункционального многоязычного словаря и тезауруса Викисловаря, собрания цитат и высказываний Викицитатника, путеводителя и реестра объектов Викигида, справочника по таксономии биологических видов Викивидов и многоязычной универсальной энциклопедии Википедии. Создание современного учебника потребует концентрации усилий тысяч специалистов на единой национальной образовательной платформе, такой как Викиучебник или «Знания», который запустится к 1 сентября 2022 г.

Ключевые слова: Википедия; Викиучебник; Знания; киберпространство; учебник; энциклопедия.

О необходимости новой концепции учебников по философии

С. Э. Федорин

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Философия пока еще остается в числе обязательных, базовых дисциплин. Однако следует признать, что до сих пор отсутствует внятное представление, чему именно должен учить курс философии. В этой связи особую важность приобретают учебники по философии. Совершенно очевидно, что назрел и перезрел вопрос о качественных учебниках по философии — и вместе с тем о месте и роли философии как дисциплины, изучаемой во всех направлениях (специальностях). Этот вопрос напрямую связан с выживанием философского сообщества, в чем, похоже, не все отдают себе отчет. Необходимо самое масштабное системное решение. Следует провести серьезный — и неспешно подготовленный конкурс учебников, которому должно предшествовать широкое обсуждение.

Ключевые слова: базовые дисциплины; учебник по философии; основы философских знаний; методика преподавания философии.

Учебник: История философии. Идея всемирной истории философии

Г. Скирбекк

Университет Бергена, Норвегия

Заглавие текста — «идея всемирной истории философии». Следовательно, необходимо рассмотреть три термина: «Философия», «История философии» и «Глобальная история философии». Я кратко объясню, как я понимаю эти термины, один за другим, и, таким образом, как я понимаю идею глобальной истории философии. На этом фоне я формулирую несколько принципов написания такой истории философии, после чего делаю несколько замечаний о моем опыте попыток это сделать. Следовательно, такова структура этого текста. Сначала мои комментарии по трем терминам: «философия», «история философии» и «глобальная история философии», а затем несколько комментариев по принципам и опыту.

Ключевые слова: философия, история философии, глобальная история философии.

The Authors and Summaries

Textbook as a Model of the World and Society

T. V. Artemyeva

Herzen State Pedagogical University of Russia
 Saint-Petersburg, Russia

M. I. Mikeshein

St. Petersburg Center for the History of Ideas,
 Saint-Petersburg, Russia

Educational literature rarely becomes an object of special interest for historians of philosophy and culture. Usually, only the general attitudes of the era are studied, as well as the texts of the «enlighteners». At the same time, the reproduction of culture is closely connected with the process of education, with its content side. Textbooks not only show us the details of bygone everyday life, but also help us understand ways to understand and reflect on them. The textbook is a special phenomenon with specific functions of maintaining, reproducing and assimilating culture. The textbook often creates those axiomatic foundations on the basis of which further intellectual and creative work of the individual takes place. It is interesting to trace the evolution of the textbook, its gradual specialization, unification and even pragmatization. With the development and triumph of the positivist model of cognition, the content of textbooks changed and became more and more specific. At the same time, the ideological component of the teaching discourse did not disappear; it simply went into the layer of preconditioned, implicit knowledge. Significant conclusions can be obtained only in the development of a certain methodology for approaching the text of textbooks. The development of an adequate reading strategy makes it possible to isolate the forms in which the author's philosophical position is expressed, to evaluate and analyze it.

Key words: textbook, culture reproduction, evolution, specialization, teaching discourse, methodology, philosophical position.

Learning without Textbooks: Pedagogy for Achilles and Hercules

A. Zhirnova

Institute for Strategy of Education Development
of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia
anna.orlikov@yandex.ru

The ancient pedagogical tradition was distinguished by many features that are not always easy to understand in the modern era. One of these features was teaching without instructional texts, that is, teaching based on the oral tradition of transferring knowledge and experience. One of the most prominent mentors who taught, deliberately neglecting the teaching texts, was Socrates. The dialogues between Plato and Xenophon preserved a lot of evidence that Socrates, for pedagogical purposes, turned to other people's texts, but never wrote his own for his students. The mythological tradition contains many testimonies of the mentors of the gods and heroes who, several centuries before Socrates, chose the same pedagogical strategy. The history of the training and education of Achilles and Heracles, whose mentor was the immortal centaur Chiron, is one of the oldest examples of teaching without educational texts. The literary and mythological canon says that Chiron taught science and medicine, taught Achilles to swim, and Hercules to control a chariot, play the lyre and other useful skills. The list of what Achilles and Heracles were taught by the wise centaur only grew and became more detailed from century to century, so today it is difficult to restore the original version of Chiron's "curriculum". Material culture has preserved a lot of evidence of the process and results of the training of Achilles and Heracles, but it also does not contain indications of the texts that Chiron used for educational purposes.

Key words: ancient pedagogical tradition, educational text, Achilles, Chiron, Phoenix, Heracles.

Textbook: The Influence of the Epoch on its Formation and Development

G. N. Lebedeva

Leningrad State University named after A. S. Pushkin,
St. Petersburg, Russia

The text considers several models for creating textbooks. As a «model of the world», the textbook is associated with several areas such as the circle of textbook authors and the persons to whom the textbook is intended. The practice of literary

and scientific societies and associations contributed to the language norms development, which raised questions about the border between a textbook and a literary work as a genre. Using the example of biographies of scientists, it is shown that the textbook is the result of individuals efforts (F. I. Buslaev) or notes of collective lectures of students (V. I. Lamansky). Talents were encouraged by the university trustees (G. A. Stroganov strongly supported many university graduates even after many years); informal ties and relationships were created. The Ministry created free conditions for creative work. The works of Buslaev and Lamansky have become not only innovative but also classical up to the present day. Thanks to these scientific works, many students and followers who became scientists and academicians were formed. Organizations, ministries and departments are the spheres where a textbook turns into an institute. Using the example of the Academic Committee under the Ministry of Public Education, it was considered the ways of issues raising how textbooks should be formed and also the ways of training monitoring according to these textbooks, their intended purpose, the ways of their adaption to the environment in which they are expected. V. I. Mezhev — the first bibliographer who put in order the knowledge about educational literature, the history, science and culture of Russia — could classify and bring educational literature into the system. The textbook, following these processes, also becomes a new model of the world and an institution inscribed in a new, emerging socio-cultural system.

Keywords: textbook as a literary genre; scientific and educational societies; Academic Committee; censorship; educational district's trustee.

Politics is a concentrated expression

T. B. Karulina

The National University of Science and Technology MISiS
Moscow, Russia

The text aims to show that the ideologization of the learning process and textbooks, especially textbooks of the social sciences in states going through transitional epochs, transitional stages from one political regime to another, is considered as a state task aimed at «creating» a person necessary for this state, related to learning as such. The text is based on the reconstruction of events in Germany from the November Revolution to 1936–1939 and describes the creation of political mythology for the «restoration» of Germany after the November Revolution and the Weimar Peace as the third path between international socialism and «Western selfish philistinism». The ideological platform of education and upbringing built in the Reich is aimed at preparing young people for the conditions

of the new millennial Reich, in which young people are entrusted with the tasks of not only restoring the Reich, but also expanding it on the basis of the rights of young peoples on the territory.

Keywords: textbook, ideology, political mythology, mythologization, NSDAP, NSLB (National Socialist Union of Teachers), Hitlerjugend, Reich, Germany's «restoration», youth, expanding borders, the right of young peoples, living space.

Textbook as a mirror of the epoch: a unique Czech author and a remarkable textbook

O. Čadajeva

Palacký University, Olomouc, Czech Republic

Technical Russian Textbook by Bohumil Dobrovolný and Emil Řeháček was published in Prague in 1946. The authors propose an original method of language learning, based on getting familiar with the content, continuous reading of the entire textbook, careful study of the Czech commentary, memorization of words in Czech transcription and the search for Czech analogies, followed by the phase of consistent learning. The content of the textbook is of particular interest: in addition to the technical texts, grammar tables and a glossary, the authors propose an unusual selection of texts for reading, where, along with some outdated texts about USSR with an insignificant ideological component and a small selection of literary texts, prayers and quotes from the New Testament are presented. The textbook reflects the image of the Soviet Union and Russian culture at the time of political changes in post-war Czechoslovakia. The biography of B. Dobrovolný, the main author of the textbook, who authored and edited numerous technical and language textbooks, pocket dictionaries and popular science books, is also representative in this context.

Key words: Russian language textbook for Czechs; Russian in Czechoslovakia; the image of the Soviet Union; ideology; post-war Czechoslovakia; Bohumil Dobrovolný.

The Racist View in Developmental Psychology Textbooks

D. Varga

Mount Saint Vincent University, Canada

This text explains how twenty-first century developmental psychology textbooks used in North American universities and colleges continue to incorporate

nineteenth-century recapitulation theory beliefs whereby White Euro-Anglo economically successful persons are representative of normative developmental achievements. Non-whites in contrast, continue to be presented, and misrepresented, as being «different» from Euro-Anglo White persons in ways that perpetuate racist beliefs of an inherent White superiority. The point of this work, that I'll return to at the conclusion, is to critically broaden the gaze we bring to textbooks in order to challenge what they are communicating, and to change them.

Key words: textbook, psychology of development, racism.

Textbook in a Post-Truth Era: About a New Paradigm of Education

E. N. Ishchenko

Voronezh State University, Voronezh, Russia

The text examines foundations of a concept of textbook as an intermediary between teacher and learner. The unprecedentedness of the task facing authors of contemporary textbook lies in a radically changed cultural context, in which the boundaries between different types of knowledge are blurred, points of view are de-hierarchized, and the institution of independent scientific expertise is undermined. The author shows that ideas about functions of textbook are contradictory. In contemporary situation of the knowledge society some contradictions are sharpening. These include the contradictions between a completeness of textbook's content and procedural nature of the growth of scientific knowledge, an objectivity of knowledge and a personal nature of its assimilation and appropriation, as well as the evidence of knowledge and everyday practices. The text proposes ways to resolve these contradictions, taking into account the current context of contemporary media. The development of critical reflection, the spread of media literacy and the formation of representations about various types of knowledge come to the fore.

Keywords: contemporary textbook; knowledge; information; post-truth; paradigm of education; Enlightenment.

The World of Pictures and Words

N. I. Kupriyanov

M. Akmullah Bashkir State Pedagogical University, Ufa, Russia

«The world of sensual things in pictures» is a textbook of the Latin language written by Ya. A. Komensky. It is organized in such a way that it resembles a verbal constructor. Words are made up of sounds and letters, short texts are made up of

words, and a book describing the whole world is made up of texts. Words are associated with pictures by means of numbers. But if a philological constructor is possible, is it possible to apply the same principle in the process of teaching fine arts? Moreover, Komensky has simplified both texts and drawings in this textbook for accessibility purposes. However, the basics of visual language should be even simpler. For example, you can abandon perspective and chiaroscuro. Then we will get images similar to the frescoes of Ancient Egypt. The next step is to abandon the contours. This step leads to the simplest form of fine art — silhouette graphics. Next, you will need to understand how the silhouette graphics are arranged. Following the principle of «from simple to complex», you need to start with elementary flat shapes. The method of studying flat shapes with young children is well known. These are classes with Montessori frames. From the learned forms, children are able to create constructions, that is, figures that include several forms. Even from a limited number of forms, you can make silhouette figures of people and animals. And compositions are already being built from these figures. It turns out a series: forms — constructions — compositions. It roughly corresponds to the original row: letters — words — texts.

Keywords: visual language; silhouette graphics; Montessori frames; flat forms; flat constructions.

**Russian ABC in Pictures:
Art, Ethnography, Politics in Pre-revolutionary Times**

S. N. Efimova

Ludwig Maximilian University of Munich, Munich, Germany

This text examines the interaction of aesthetics and knowledge in the genre of pre-revolutionary Russian ABC books (19th — early 20th centuries). The focus is on a hybrid format of ABC books in pictures, combining a textbook and a work of art. Four such books are analyzed: «ABC Book in Pictures» by Alexandre Benois (1904), «Russian People. ABC Book in Faces» by Vasily Rybinsky (1858), «ABC Book in Pictures. The Peoples of the World» (1820) and «Present for Children in Commemoration of 1812» (1815) with caricatures by Alexey Venetsianov, Ivan Ivanov and Ivan Terebenyov. In these ABCs, drawings are integrated into the artistic process of their time and simultaneously convey anthropological, socio-ethnographic and historical-political knowledge. In conclusion, the typological similarity between the ABCs in pictures and the project «Pictures on Russian History» (1908–1913) by Joseph Knebel and Sergei Knyazkov is highlighted.

Key words: ABC book in pictures; textbook; fine arts; ethnography; history; Alexandre Benois; Vasily Rybinsky; Ivan Terebenyov; «Pictures of Russian History».

**The Primer with Various Instructions (The Fish Primer)
as the Basis of Bulgarian Secular Education**

K. O. Konstantinov
Pleven, Bulgaria

The text examines the development of Bulgarian education at the beginning of the 19th century, the reasons for the transition from the predominantly religious to the secular and the processes through which it went. Internal and external factors are mentioned which indicated the impact on the educational system. As the main textbook of that time, Peter Beron's «Primer with various teachings», also known as «The Fish Primer», is presented. Both the author's biography is considered in order to emphasize the motives for his creation, as well as the work itself. Each chapter is considered separately to see its structure, features and significance. At the end of the text it is indicated what significant items were missed for that time. The text is important for historians, who deal with the study of the development of education, as well as for those who deal with history of Bulgaria, the Balkans and Europe, since national characteristics are presented and compared with the region and the continent.

Key words: Fish primer; Bulgarian revival; Bulgarian education; cell school; Bell-Lancaster system; Bulgarian language; natural science; arithmetic.

**«I Dreamed of the City of Childhood»: Urban Picture of the World
in the Schoolbook of Russia at the Beginning of the XX Century**

Yu. G. Kurovskaya, V. A. Shchetinskaya
The Institute for the Strategy of Education Development,
the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

The work reveals the image of the city presented in pedagogical works for primary education in Russia at the beginning of the 20th century. The conceptual space of the city in different textbooks is uneven, and depending on the intention of their authors, the city is depicted in different ways: either as the main character of the thematic section, then its outlines are precise and definite; or as a background for the development of textbook literary plots, as a rule, telling about the

moral values of society, and in this case the urban landscape is schematic and fragmental, but clearly expressed. The text describes the cognitive features of a city, which in their diversity characterize it multidimensionally, revealing the purpose, functions, structure of the city, etc. The text shows that in the textbooks of Russia of the period under review, the urban landscape (mainly in contrasting unity with rural realities) is inextricably linked with the concept of the Motherland, which is important for the child. The concept is embodied, on the one hand, in familiar, close, understandable images of the children's world, and on the other hand — in distant lands, beyond the sight of a child and beckoning with their bright lights. In all cases, the city reflects the national and historical specifics of the social and pedagogical culture of Russia at the beginning of the 20th century, forming in the student national identity, solicitous attitude to the Motherland, creating in him an idea of himself, of his native country.

Key words: history of pedagogy, city, urban discourse, educational book.

Functions and Meanings of Urban Space in Evgeny Golant's Primer «Let's Learn»

Ekaterina Yu. Romashina

Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, Tula, Russia

The text analyzes the dynamics of urban space in the primer for adults by Yevgeny Golant «Let's learn» (12 reprints during 1927–1930). Reflection in the textbook of the main functions of the city as a place of industrial production, a center of trade, education and culture, a concentration of power and management are shown in this text. The interrelationships of the textual and visual content of the Golant's manual with the socio-political, economic and socio-cultural processes of the era are revealed. The features (content, ideological, methodological) of this textbook in comparison with similar ones are determined. It is concluded that the image in the primer by E. Golant is not so much of the city itself as of the working village around the plant — a characteristic phenomenon of the period of industrialization in Soviet Russia.

Key words: city; textbook; ABC-book; primer; Evgeny Golant; industrialization.

A Nameless City in ABC Books for the National School of the USSR (1940-1950)

A. Yu. Egorova

Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, Tula, Russia

The text is devoted to the analysis of alphabets and primers for the national schools of the USSR from 1940 to 1950. The following research questions were preliminarily formulated: is urban space represented in textbooks of this type? if so, which city (s) is it? What characteristics of the city and the functional belonging of the urban way of life are presented by the authors of the textbooks? It was concluded that a common phenomenon for teaching aids to read and write was the image of the city of Moscow as the center of state power, common for the whole country, and a distinctive feature of regional textbooks was the inclusion of texts and illustrations of an «unnamed city» in the educational content, i. e. «Cities in general».

Key words: textbook; ABC book, primer, national school, urban space, capital, ideology.

Reflection of the Search for Post-Soviet Identity in the Visual Images of the «Moscow Primer» and the «Zemsky Primer»

L. P. Kazakova

Moscow State University of Humanities and Economics, Moscow, Russia

The text contains an analysis of the visual images of the «Moscow primer» by V. G. Goretsky and the «Zemsky Primer» by V. G. Goretsky, A. I. Popova with illustrations by R. V. Suryaninov. It is noted that these publications, accumulating the experience of domestic experience in creating ABC books, offer a number of new imaginative solutions that reflect the search for visual symbols of the identity of post-Soviet Russia. The «reassembly» of symbols in the new ABC books takes place through an appeal to historical and religious subjects, emphasizing the antiquity, decreasing significance of the political context. A kind of «dialogue» of publications reveals the authors desire to present the country as a whole, with common values and traditions, in the unity of the «city» and «village». The transitional, unstable nature of the identity of the citizens of the new Russia, voluntarily or involuntarily, is reflected visually by the absence of a detailed image of the future and an idealized representation of the present. The processes of globalization that intensified in Russia at the end of the XX century,

which were not only a symbol of opportunities for many Russians in those years, but also a factor in the loss of their former identity, are practically not visually expressed. The visual strategies proposed in these publications are then developed in the ABC books of the new millennium.

Keywords: ABC book, visual images, post-Soviet identity.

Polish Popular Scientific Books for Children: History and Modernity

R. A. Lionchuk

Jan Dlugosz University in Czestochowa, Poland

The main tasks that at all times were set before popular science books for children are explaining the features of the world around us; deepening the knowledge that school textbooks give; the development of individual interests and hobbies of the child, as well as the satisfaction of the natural curiosity of childhood for the world and people. Research on reading preference shows that children's popular science books continue to be readable and are in demand. The authors of the first popular science books were predominantly schoolteachers, magazine editors, publishers, and, of course, scientists. These books were of a multidisciplinary nature and often lacked content, which significantly complicated the search for a question of interest. One book could contain completely different scientific disciplines. After the end of World War II, special requirements for writing popular science books were developed. In particular, it was recommended to combine the efforts of scientists and writers while working on such a book. Modern Polish popular science books for children are characterized by high-quality artistic design, diverse topics, including those arising in connection with the needs of society, high content value of the text, the use of simple language by the authors, understandable to the target group, as well as significant educational influence.

Key words: popular science literature; books; children; author; the science; illustrations.

Eutopius' Breviarium — a History Textbook for Roman Emperor

Ivan A. Mirolyubov

Moscow State Integrated Museum-Reserve, Moscow, Russia

The text focuses on one of the most important late antique historical treatises — Breviarium by Flavius Eutropius. The treatise was compiled as a short

textbook on Roman history (hence the name, it means «summary») for the emperor Valens, whose secretary Eutropius was at that time. The author needed to compile for the young emperor a brief overview of the history of the state, which he was to rule. The task was complicated by Valens's lack of a systematic education and, perhaps, by his unwillingness to enrich his knowledge. Eutropius coped with this and presented historical events briefly and as entertainingly as possible. He was also able to formulate a kind of government program for the emperor. Its essence consisted in moral improvement and the desire to expand the borders of the state.

Keywords: Flavius Eutropius' Breviarium, Ancient Rome, Later Roman Empire, Roman emperors, Emperor Valens, Ancient Narrative Tradition, Roman Historiography, Sources on the History of Ancient Rome.

«Conspirators», «Rebels», «Insurgents»: Constructing Memory about the Events of December 14, 1825, in Pre-Revolutionary School Textbooks

T. I. Pashkova

Herzen State Pedagogical University of Russia

The text is devoted to the study of the interpretation by school pre-revolutionary textbooks of the plot about the uprising on Senate Square. The object of consideration is school textbooks for junior and senior grades, which were officially approved for use by the Ministry of Public Education during the 19th — early 20th centuries (in total, 54 editions). The author establishes the time of the first appearance of this plot on the pages of educational books and its formalization in educational programs, analyzes the terminology, structure and volume of presentation, characteristics of the participants in the uprising and general assessments of the movement of the Decembrists.

Keywords: Decembrists; historical memory; school textbook.

On the Preparation of the First Soviet Textbooks of Modern History for Universities

O. Metel

Dostoevsky Omsk State University, Omsk, Russia

The author of this text examines the process of creating the first Soviet textbooks of modern history for universities. These textbooks have been published in 1930s and 1950s, their authors were E. V. Tarle, A. I. Molok, A. L. Na-

rochnitsky, etc. The text explores the organizational aspects of the work of the collectives of the staff of the Institute of History and notes some features of the representation of historical material in the texts of the prepared textbooks. The author comes to the conclusion that the first Soviet textbooks of modern history were prepared in a great hurry and conceptually required further development (including taking into account changes in the ideological course of the Communist Party).

Keywords: the soviet historiography, soviet textbooks, soviet novistics, the Institute of History of Academy of Science of URSS, the historical faculties.

Make Your Own Trenches: Comparative Narrative Analysis of Story Limits of First World War Narratives in European History Textbooks

M.S. Fabrykant

HSE University Moscow, Russia

Belarusian State University, Minsk, Belarus

The study aims at revealing how the narratives about war presented in school history textbooks solve the problem of defining the boundaries of the narrative associated with the need to adhere to the military theme in the presentation of the events of the historical period marked as military. The study is based on analysis of narratives about the First World War in 107 school history textbooks published after 2000 and used for teaching purposes in 23 European countries. The research methods employed was formal-structural narrative analysis. The results of the study showed that the task of establishing the external borders of the military and delimiting it as non-military — that is, structuring the history of the period of the war as a military history — is solved in textbooks of different countries in a similar way, namely, through the internal limitation of military topics to one of its angles. At the same time, the angles differ significantly depending on the countries: for example, in German text-books the history of the war is presented as a story about the individual experience of suffering, in the textbooks from other continental Western European countries, as the history of making geopolitical decisions, in Eastern European textbooks, as a history of using new opportunities, and in the British — as the history of the technical aspects of organizing military everyday life. These results challenge the traditional understanding of the history of war as a linear event history and narrative representations of war as a historical anomaly.

Keywords: war; First World War; history textbooks; textbook research; narrative; narrative analysis.

Women in the Great Patriotic War on the Pages of School Textbooks of the History of the Commonwealth of Independent States Countries

E. F. Bekhtenova

The Institute for Strategy educational development
of the Russian Academy of Education, Moscow, Russian

Yu. V. Druzhinina

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russian

The text is devoted to the analysis of textbooks on the history of the CIS countries in order to reveal their coverage of the role of women in the Great Patriotic War. In all the eleven analyzed history textbooks of the CIS countries, the participation of women in front-line events, the partisan movement, activities in creative groups in front-line concert brigades are covered to varying degrees. The plots reflecting the activities of women in the rear are identical: women's employment in heavy agricultural labor and in various industries; placing evacuated families in their families and raising orphans, raising funds for the front. The visual range of the texts of history textbooks of the CIS countries has a lot in common: a woman is a hard worker, and, along with men, a fighter of the Red Army. The authors of the textbooks emphasize the belonging of women to their republic, trying to assess their significant contribution to the Victory, and are proud of their heroines. The contribution of the women of each republic to the Victory over Nazi Germany is the plot of the history of the united Soviet people.

Key words: history textbook; historical source; CIS countries; Great Patriotic War; woman in war; identity; historical memory; Soviet Union.

Post-Soviet Textbooks on the History of Russia of the Twentieth Century as a Reflection of the Policy of Historical Memory

V. G. Kokoulin

Scientific and historical journal «Siberian Archive»,
Siberian University of consumer cooperation

Novosibirsk, Russia

The text considers the transformation of the coverage of historical events in the history of the Perestroika era and in post-Soviet Russia. It is noted that the main directions of the policy of historical memory are reflected in the textbooks of the corresponding era. The transformation of the fundamental myths that were

the basis of the policy of historical memory in different periods of the history of our country is shown. It is noted that history textbooks do not reflect scientific knowledge in full, but a mythological picture that is being built up in the politics of historical memory. The author comes to the conclusion that history textbooks are irreplaceable sources for the study of mass historical consciousness and the policy of historical memory.

Keywords: history textbook; policy of historical memory; mass historical consciousness; historical myth; Perestroika; post-Soviet Russia.

Textbook on the History of Belarus as a Sociocultural Phenomenon: Possibilities of Interdisciplinary Synthesis

S. Panov

National Institute for Higher Education, National Institute of Education
of Ministry of Education of the Republic of Belarus, Minsk, Belarus

This text on an interdisciplinary basis considers the concepts of historical memory, national and cultural identity, the Belarusian national state, national idea, traditional values as a methodological basis for didactic designing content of the textbook on the history of Belarus. In the implementation of these concepts, philosophy, the story itself, sociology, political science, cultural studies, psychological and pedagogical theory, didactics of history are contextually presented. The textbook of national history is presented in its dichotomous combination as an institutional instrument and as a socio-cultural phenomenon, taking into account the functionality of educational literature. The phenomenon in the pedagogical sense is regarded as a specific phenomenon, the originality of which lies in its contradictoriness and paradox, which, when resolved, are the sources of the development of historical education.

Key words: interdisciplinarity; sociocultural phenomenon; school history education; history of Belarus; textbook.

Teaching History as a Religious and Ideological Concept: the Example of Israel

I. Vladimirovski

Achva Academic College, Israel

The duality and inconsistency of the law defining Israel's status as a Jewish and democratic state, together with the traditional politicization of structures

responsible for school and higher education, make the process of creating history textbooks an extremely difficult task within the framework of national consensus. Nevertheless, the traditionally established narrative of interpretation of Jewish history and its secular and Zionist-religious components are dominant in the system of education in Israel. Israel's educational system consists of four directions: secular, religious-Zionist, orthodox, and Arab. They receive separate state funding, each part is based on a certain ideological content that determines the content of the textbook to the smallest detail. They need to find ways to cooperate in a dialogue and rapprochement. Recently, special programs have been created in Israel to radically change the education system.

Key words: Israel's educational system, tradition, Jewish history, law, history textbook.

New Model of Regional History Textbook: Challenges of Time and Answers of Practice

O. Y. Strelova

Khabarovsk Regional Institute of Education Development,
Khabarovsk, Russia

The factors for creating a new model of a textbook on regional history were the Federal State Education Standard, the Concept of new educational and methodological complex on Russia history (2014), the Concept of development of information and education environment of the Khabarovsk Region (2018) and, of course, the current challenges of diversity, complexity and uncertainty of the modern world. Despite the transition to the Federal State Education Standard, the importance of the regional component in creating the Russian civic identity of the individual is only increasing; but the historical and cultural situation of the Far-Eastern subjects of the Russian Federation leaves its mark on the content of regional textbooks. The text reveals the principles of creative design of a textbook in the actual absence of Russia Far East's possessions in the Historical-cultural Standard (2014-2020). Based on the pedagogical interpretation of the concepts «region», «vertical of regions» in the creation of a new model, modern constructs were used: key issues, thematic spreads, sources of information and «cultural texts», a non-linear principle of working with a textbook, a methodological concept, etc. As a result, this textbook can be interpreted not only as a model of the world and society, but also as a model of education in the 21st century.

Key words: regional component of common education; vertical of regions; model of regional history textbook; textbook as a resource for student's personal development; methodical concept of the textbook.

What a School History Textbook Can Teach: Knowledge or Understanding?

M. Krasnova

The Institute of History of the National Academy of Sciences of Belarus,
Minsk, Belarus

A school history textbook presents the content of history education, which is determined by regulatory documents: educational standards and curriculum. To what extent do these documents correspond to the requirements of the time, the interests of schoolchildren, and the social needs of society? Scientific research and practical experience have shown that it is possible to reach the level of understanding by organizing the learning process based on concentricity. The text substantiates the expediency of studying history on the basis of a concentric approach, indicates the fundamental differences between the target, content and activity components in the study of history at different spirals, shows the peculiarities of presenting the content of historical education in a problem-theoretic course, the specifics of constructing educational texts in history textbooks.

Key words: school historical education, concentric structure of school history education, problem-theoretic course historical sources, historiographical sources, biohistoriography, methodological knowledge, intertext.

In search of a holistic model of the world: the role of theoretical concepts in modern history textbooks

L. A. Naumov

Publishing Holding «Prosveshchenie»,
Moscow, Russia

Changes in the content of compulsory education in the last ten years has led to a situation where students leave schools having completely different ideas about how the world around them works. For a modern Russian pupil, there are areas of life in which there are no patterns of development (history, literature), and yet there are aspects where patterns exist, for example, economy, which thus becomes closer to natural sciences, where the laws of nature are clearly stated and

studied. As a result, most students who study humanitarian subjects in-depth do not get the opportunity to develop theoretical thinking.

Key words: Holistic, model of the world, history textbooks, theoretical concepts.

On the Question of the Emergence of French-Language Alphabets and Primers in Russia in the XVIII Century

A. A. Kolobkova

Russian University of Cooperation, Mytishchi, Russia

The text is devoted to the review of educational literature on the French language in the period of the emergence of French-language alphabets and primers in Russia. During the XVIII century, the popularity of the French language in Europe and in Russia was quite considerable, and its influence on the national speech culture was on the rise. Among the upper class, knowledge of French has become a sign of good taste, and, in this regard, there was a need for its study and, accordingly, there was a need for high-quality educational publications: ABCs, primers, grammars, dictionaries, phrasebooks, textbooks, etc. A particular characteristic of the first French-language educational books for beginners was their so-called canonical content: in addition to the alphabet, dictionaries and pronunciation rules, prayers — and later, moralizing fables and parables — were also included in the ABC books and primers of the XVIII century. The first ABCs published in Russia in 1749–1759 have not been preserved. The extant primers and alphabet books of that time by authors Henri de Lavy, P. I. Bogdanovich, J. F. Wegelin, I. A. Fabian, A. G. Reshetnikov, D. P. Trostin provide an opportunity to get an idea of educational material on French language published in Russia during the Enlightenment.

Keywords: French language; French alphabet; French primer; textbook, book publishing, XVIII century, Russia.

«French and Russian grammar» (1730): cultural aspect

S. V. Vlasov, L. V. Moskovkin

Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia

The text presents the results of the cultural study of «French and Russian Grammar», the first Russian as a foreign language textbook printed in Russia. The purpose of the study is to give a general description of its cultural content. The

research method is the following: analysis of colloquial phrases, grammar examples and thematic groups of words. The study revealed that «Grammar French and Russian» is not a school textbook, as it was believed until now, but a textbook addressed to foreign merchants who were interested in learning Russian in a short time. The language and speech material of the textbook satisfies their communicative needs in everyday and professional situations. Its analysis allows us to recreate a picture of the life of foreign merchants, and also reveals the secular communicative situations that are significant for the foreigners living in Russia. This textbook, being a cultural monument, preserves valuable information about the life and professional activities of foreign merchants in St. Petersburg for future generations.

Key words: 18th century; Russian language textbooks; «French and Russian grammar»; cultural analysis; foreign merchants.

On the Question of the World-Modeling Function of Metaphor in the Headings of Educational Texts on Russian as a Foreign Language

E. A. Serebrennikova, A. V. Kurjanovich
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

The formation of a picture of the world of a foreign ethnic group in the minds of foreign students is purposeful and is an important component of educational activities in the context of modern multicultural university training, including language profiles. An integral component of linguodidactic training is working with the language consciousness of foreign speakers, as a result of which foreign speakers develop the ability to analyze language units in terms of their implementation of linguo-cognitive and linguo-culturological functions. From these positions, language units of different levels, primarily lexical, are interpreted as markers of fragments of the linguistic picture of the world of native speakers of the studied language. In this process, the key role is played by educational texts, which «supply» the building material for the formation of fragments of the national picture of the world — cultural and national concepts, imprinted in the language consciousness of the carrier with the help of verbal objectifiers of meaning. From the indicated positions, educational texts on Russian as a foreign language are defined as a source of formation of a secondary picture of the world by a foreign speaker — a secondary language personality. The headings of educational texts in the Russian language, aimed at the audience of foreign speakers, play a special role in this case. In some cases, these headings have a metaphorical form of explication, which allows us to suggest about the world-modeling function of

the Russian metaphor, which functions in the headings of educational texts on Russian as a foreign language. The study of these metaphors allows us to obtain a number of interesting conclusions that have theoretical and applied significance for linguodidactics, theory and practice of teaching Russian as a foreign language, cognitive science, and linguoculturology.

Keywords: the heading of the educational text, metaphor, secondary language personality, secondary picture of the world.

Archetypal Models as the Basis of the Textbook on the History of Russian Literature

V. K. Vasiliev

Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russia

The text proposes the concept of a textbook on the history of Russian literature of the 11th — 21st centuries, easily adaptable to the programs of secondary and higher education. The analytical material is based on the analysis of archetypes that determine the matrix nature and unconscious content of the «national plot space». The described educational paradigm, in particular, realizes the goals and objectives formulated (but not solved) at one time by Russian structuralism: the identification of universal structures that unite literary texts, and the development of the foundations of exact literary criticism. The considered archetypes go back to the Biblical-Byzantine tradition, then they are realized in the Russian literature of the Middle Ages. It is the works of this period that conceal codes that allow one to discover the deep meanings of the texts of the New Age. The archetypal manifests itself as a language in a language, a text, as a small, expressing the essence of the big. Having mastered once the language of the archetype and the laws of its organization, the student is able to automatically analyze any work included in the typological series.

Key words: historical and literary process; archetype; method; psychoanalysis of the text; exact literary criticism.

**Publishers' Strategies and Practices in the Development of Teaching Materials for Studying Classic Literary Works
(Based on the Example of Publishing in Bulgaria, Reflected in Editions of Ivan Vazov's Novel «Under the yoke»)**

M. Dimitrova

Sofia University St. Clement of Ohrid, Sofia, Bulgaria

The text is devoted to educational and methodological publications offered to help the study of literary classics in the context of publishing and educational policy in Bulgaria on the basis of ready-made publishing products that were available on the book market in the period 1990–2018. Bibliographic research is based on the comparison of internal elements — the selection of texts, the presence of applications and the principles of textual preparation. Comparison allows them to be divided into two large groups: conventional, which include a complex structural and genre relationship between the components of each volume of a certain cycle, and commercial, which do not differ in the high quality of editorial and compilation activities. Both trends show the essence and approach in the choice of the publishing house its policy, which covers a wide range and gives us reason to talk about the differences between the same publishing products at first glance. In order to draw relevant conclusions, the most interesting transformations of «Under the Yoke» were investigated in publications which are influenced by the book market and the reading mood. The emphasis is placed on publishing activities in the field of spreading literary heritage, on the professionalism and priority of publishers and on the position: what is book publishing — a business or a business with a cultural mission.

Key words: literary and artistic book publishing, literary classics, publishing cycles, literary education.

Literature Textbook as a School of Life for Authors

B. A. Lanin

Adam Mickiewicz University, Poznań, Poland

Traditionally, modern literature was not included in the main school textbooks. The first textbook «Contemporary Russian Literature. Grades 10–11» (2005) had to destroy the old prejudices against the studying of modern literature at school. This was easier to do at the beginning of the 21st century, when all the scattered streams of Russian literature were united into one literary process. Several

basic principles were combined in the construction of the textbook: thematic, historical, theoretical, semiotical and behavioral. For the first time, new sections have appeared in a school textbook: postmodernism, conceptualism, metarealism, «transformation of history», science fiction and anti-utopia, modern essays, autobiographical literature, detective literature and so on. These new approaches were later widely used for writing textbooks for secondary and high schools.

Keywords: Modern literature textbook; literary canon; reader's repertoire; methods of teaching literature; a plot; a style.

**The Canonical Text and the Breath of Time:
Agrippina Vaganova's «Basic Principles of Classical Ballet» by**

L. V. Nikiforova

Vaganova Ballet Academy, Saint-Petersburg, Russia

J. Assman calls a text canonical if an «act of closure» is performed in relation to it. From this point forward it is subject to literal transmission, but not to change. Something similar characterizes the textbook by A. Vaganova's «Basic Principles of Classical Ballet». First published in 1934, it was reprinted twice during Vaganova's lifetime (1939, 1943), then twice more during the Soviet period (1963, 1980), and five times in the post-Soviet period (2000, 2002, 2003, 2007). The text in the main body was practically unchanged; the modernity entered into the textbook through the prefaces. Even though convey only a slight breath of time, but not the flow or flurry of time, despite the large and complicated historical period in which the textbook was created and republished. A comparison of the prefaces demonstrates the inherent bureaucratization of language and the neutralization of metaphors. A comparison of introductions reveals a movement away from the problematization of the social and class functions of ballet in the style of «academic Marxism» toward an attitude of national superiority in the style of Socialist Realism, which distinguishes the discourse of Soviet art history in general. I suggest that «closing the text» of the Vaganova's textbook satisfies the essence of classical art and the attitude towards eternal and universal values and laws.

Key words: classical dance, Agrippina Vaganova, Russian ballet school, Soviet art history discourse.

Russian Music of the Twentieth Century in School Textbooks Today: Cultural Recycling or Rebranding?

L. A. Kupets

Petrozavodsk State A. K. Glazunov Conservatory, Petrozavodsk, Russia

This text is a continuation of the study on textbooks for children's music schools (children's art schools) within the framework of the author's concept of the «musical picture of the world» in 2007. From the scientific position of cultural recycling, the formation of the «musical picture of the world» of a modern young musician in the field of Russian music of the twentieth century is considered through a textbook on musical literature. Textbooks on musical literature are used here as an array of sources. The content of these textbooks is «Soviet music» (musical and historical events, composers' personalities and their compositions). The analysis of biographical narratives, as well as the choice of musical compositions and key constants of the narrative, are aimed at identifying a set of things, among which there are: the features of the construction of the new «musical picture of the world» among recipients, the mechanisms of cultural recycling in this field, and their relationship with the rebranding of the «Soviet musical picture of the world», explicitly recorded in published textbooks until 1991.

Keywords: textbooks; musical literature; musical picture of the world; cultural recycling; Soviet music.

Intercultural Didactics as Most Important Trend in Modern Education

T. V. Kuprina

Ural Federal University named after the first President of Russia

B. N. Yeltsin, Yekaterinburg, Russia

A. P. Britskaya (Beketova)

Ural Federal University named after the first President of Russia

B. N. Yeltsin Yekaterinburg, Russia

A. Petrikova

Presov University in Presov, Presov, Slovakia

J. Gallo

Constantine the Philosopher University in Nitra, Slovakia

The text presents the trends in Intercultural Didactics, substantiates the need to introduce soft skills based on emotional (EQ) and cultural (CQ) intelligences in the educational process of higher education. In particular, there presented latest research of both native and foreign authors, proving the effectiveness of the development of EQ and CQ in the educational environment, including the situation with Covid-19. Educational and methodological complexes (Fundamentals of Intercultural Didactics; Hypertextual Tutorial on Intercultural Communication; Five Lessons for Developing Tolerance) created as a result of international practice-oriented projects are presented. The complexes are bilateral. On the one hand, they can be used for students in classrooms; on the other hand, in advanced training and retraining for the teaching staff.

Key words: intercultural didactics; emotional intelligence (EQ); cultural intelligence (CQ); emotional leadership; adaptation; soft skills; hard skills.

From Adam to Descartes, via Charles the Great. The historical development of natural philosophy as depicted in Martin Schoock's *Physica Generalis* (1660)

G. Pignatelli

University of Turin, Italy

In 1660, Martin Schoock, professor of Physics at the University of Groningen, published *Physica Generalis*, a textbook in natural philosophy. In the first section of the work, entitled *De Natura Physicae*, Schoock

devotes some passages to analyze the causes of natural philosophy. Drawing on Aristotle's theory of the four causes, he argues that natural philosophy has an efficient cause (as well as a material, a formal and a final one) and that this should be found in the philosophers. Based on such assumptions, Schoock's individuation of the efficient cause of natural philosophy takes the shape of an account of the development of the discipline over the centuries. In this text, I examine Schoock's account from different perspectives. First, I point out its philosophical and narrative frameworks. I then proceed to highlight its most intriguing features, i. e., Schoock's concern for the historical reasons behind the evolution of natural philosophy and his ambivalent judgement of the state of the discipline in the seventeenth century. In conclusion, I argue that this section from *Physica Generalis* and its analogous in Early-Modern textbooks are of great interest for the contemporary historian of philosophical and scientific thought. On the one hand, they show an interplay between historical reasoning and liberal arts. On the other hand, they provide the contemporary reader with an insight into past philosophers' conception of the disciplines.

Key words: Martin Schoock, *Physica Generalis*, natural philosophy, seventeenth century, historical reasoning, liberal arts, philosophical and narrative frameworks.

Textbook as a Guide among the Scientific Laws of The Modern World

V. M. Mapelman

Moscow City University, Moscow, Russia

Modern textbooks are a traditional version of the presentation of subject-differentiated local information from various scientific (theoretical) areas, adapted to the age characteristics of students and the degree of their basic training. They include the author's interpretations of indisputable information reflecting real processes and phenomena. As a rule, ambiguous, contradictory, controversial positions are not considered in them. Modern textbooks are also affected by tendencies that are now quite widespread in the educational environment. In particular, the ranking of academic subjects according to the «degree of importance and priority»; promotion of the idea of the special prospects of specialized education, when knowledge in a number of subject areas is declared «not relevant»

for study; an indifferent attitude towards the lack of elementary logical thinking skills among many authors of educational and methodological materials. The main goal of modern general education is to form students' ideas about an integral systemic scientific picture of the real developing multidimensional and diverse world. However, within the educational practice of our days, this is extremely difficult to do. Most of the textbooks currently officially recommended for use do not contribute to the solution of this problem. The creation of inherently new teaching materials requires authors of a different cultural and educational range and teachers of a different training.

Keywords: science; scientific picture of the world; natural Sciences; humanitarian knowledge; teacher; student; textbook; scientific culture of the teacher.

**World Reflection and the Ways of Learning in Textbooks
of «Everyday Life» and «World Around Us» for the First Grade
of an Elementary School in Japan and Russia**

A. S. Savinykh

Hokkai Gakuen University, Sapporo University, Hokkaido University,
Sapporo, Japan

This comparative text research of world image and learning culture reflected in textbooks of the first grade in Russia and Japan. For this purpose, science and social studies textbooks were chosen: «World around us» in Russia and «Everyday life» in Japan. The research concludes that there is a high text-oriented approach and high level of abstraction in Russia, where the world size means the country size. In Japan, learning is delivered by experience and senses, with a low level of abstraction, and the world means the child's everyday world. In Russia, the subject supports theoretical knowledge and is oriented to raise values. However, in Japan, the subject support learning practical knowledge and skills.

Keywords: world around us; Russia; Japan; learning culture; textbook research; Bloom taxonomy.

Wikibooks — Project to Create Textbooks

L. M. Makarov

Ural Federal University, Yekaterinburg, Russia

This text discusses the work of the Wikibooks project. Wikibooks is an electronic textbook in the form of a website, the contents of which users can

independently change using the tools provided by the site itself, for-format the text, insert various objects using wiki markup. It is a telecommunication, methodological tool for the information and educational resource of the Wikiversity, which allows the use of information technologies in the field of education. Hypertext documents create a single complex of reference material based on the content of the free library of works and normative acts of Wikimedia Commons, the free database of multimedia files of Wikimedia Commons, the centralized database of Wikidata data storage, the multifunctional multilingual dictionary and thesaurus of Wiktionary, the collection of quotations and quotations of Wikibooks, the guide and the register of Wikivoyage objects, the reference book on the taxonomy of biological species of Wikidata and the multi-lingual universal encyclopedia Wikipedia. The creation of a modern textbook will require the concentration of the efforts of thousands of specialists on a single national educational platform, such as Wikibooks or Znaniy, which will be launched by September 1, 2022.

Keywords: cyberspace; encyclopedia; textbook; Wikibooks; Wikipedia.

About the Need for a New Concept of Textbooks on Philosophy

S. E. Fedorin

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint-Petersburg, Russia

Philosophy still remains among the compulsory, basic disciplines. However, it should be admitted that there is still no clear idea of what exactly the philosophy course should teach. In this regard, textbooks on philosophy are of particular importance. It is quite obvious that the question of high-quality textbooks on philosophy is ripe and overripe — and at the same time the place and role of philosophy as a discipline studied in all specialties. This question is directly related to the survival of the philosophical community, which, it seems, not everyone is aware of. The largest system solution is required. A serious — and leisurely textbook competition should be held, preceded by extensive discussion.

Key words: basic disciplines; textbook on philosophy; foundations of philosophical knowledge; philosophy teaching method.

**Textbook: History of Philosophy. The Idea of a Global History of
Philosophy**

G. Skirbekk

University of Bergen, Norway

The title of the text is «the idea of a global history of philosophy». Hence, there are three terms to consider: «Philosophy», «History of Philosophy», and «a Global History of Philosophy». I briefly explain how I understand these terms, one by one, and thereby, how I conceive the idea of a global history of philosophy. On this background, I state a few principles for writing such a history of philosophy, followed by some remarks on my experiences in trying to do so. Consequently, this is the structure of this text. First my comments on the three terms, «philosophy», «history of philosophy», and «a global history of philosophy», and then a few comments on principles and experiences.

Key words: philosophy, history of philosophy, global history of philosophy.