

Профессия и сообщество

Школьные учебники начала XX века по русской истории: функциональность и типология

Олег Волобуев

В изучении школьных учебников истории (как и в целом школьного исторического образования) существует три направления. Предметом исследования для первого из них – дидактического, или педагогического (его ещё называют историко-методическим) – является учебник как средство обучения. В этом качестве он, например, включается в вузовские курсы «методики преподавания истории»¹. Второе направление занимается государственной политикой в области школьного исторического образования и его содержательной «начинкой» с позиции осуществления такой политики. Это уже не педагогические, а сугубо исторические исследования². И, наконец, к третьему направлению – историографическому – можно отнести литературу, в которой предметом исследования является содержание учебников с точки зрения развития исторической науки³. Разумеется, в абсолютно чистом виде, как правило, эти исследовательские подходы не встречаются. Методисту (дидакту) приходится обращаться к содержанию учебников, а историографу – учитывать педагогический аспект. Изучая же государственную политику, нельзя избежать историографической оценки содержательной стороны учебников⁴.

Обращаясь к проблеме содержания и функционирования учебников истории в условиях различных общественно-политических систем (и режимов), следует учитывать наличие и конфликт государственных и общественных интересов (идеологических, политических, этнических, конфессиональных)⁵. Учебники можно анализировать, пользуясь разными критериями. Например, по

© 2014 г. О.В. Волобуев

¹ См., например: *Орловский А.Я.* Школьные учебники по русской истории в конце XIX – начале XX в. (опыт создания и методического построения). Дис. ... канд. пед. наук. М., 2002.

² См., например: *Бабич И.В.* Преподавание русской истории в гимназиях и политика Министерства народного просвещения в конце XIX – начале XX в. Автореф. дис. ... канд. ист. наук. М., 1989; *Шапарина О.Н.* Историческое образование в русских гимназиях начала XX в. Автореф. дис. ... канд. ист. наук. М., 2004; Наиболее значительный труд, посвящённый школьному историческому образованию: *Буцник Л. П.* Очерк развития школьного исторического образования в СССР. М., 1961.

³ *Фукс А.Н.* Историографическое значение учебников и учебных пособий по русской истории для средних учебных заведений (90-е гг. XIX в. – 1917 г.). Автореф. дис. ... канд. ист. наук. М., 1983; *он же.* Школьные учебники по русской истории. М., 1985; *Володина Т.А.* Учебная литература по отечественной истории как предмет историографии (середина XVIII – конец XIX в.). Автореф. дис. ... д-ра ист. наук. М., 2004; *Фукс А.Н.* Школьные учебники по отечественной истории как историографический феномен (конец XVIII – вторая половина 1930-х гг.). М., 2010.

⁴ Пример подобного комплексного исследования современных учебников см.: Школьный учебник истории и государственная политика. М., 2009.

⁵ Известный французский историк Марк Ферро, автор книги «Как рассказывают историю детям в разных странах мира» (М., 1992, 2010), пишет о «трёх очагах истории»: институциональной истории, которая «выражает или узаконивает политику, идеологию, режим», параллельно существующей контристории, а также индивидуальной или коллективной памяти общества.

концептуальной принадлежности к тем или иным направлениям общественной и исторической мысли. Такова была в советское время классификация школьных учебников, выходивших в период с 1860 по 1917 г.: официально-охранительные, либерально-буржуазные, демократические (последние с выделением для начала XX в. марксистского направления). Можно взять за основу характер изложения: повествовательный (догматический) или эвристический (как вариант: учебно-исследовательский). Не умножая критериев оценки, ограничимся, прежде всего, следующими: 1. Уровень научности, т.е. сопряжение с состоянием исторической науки рассматриваемого времени, отбор и группировка фактов по принципу их научной значимости; 2. Отбор фактического материала в рамках утверждённых государством программ; 3. Структурная композиция учебника; 4. Степень выразительности и образности изложения. Перечисленные качества и делали учебник функциональным.

Проверить воспитательную функцию учебников того времени эмпирически невозможно. Приходится полагаться на экспертные оценки рецензентов, методистов, выступавших в печати и на заседаниях педагогических обществ. Ценным источником может служить обзор рецензий на учебники по истории, составленный слушательницами высших женских курсов в Киеве под руководством профессора П.Н. Ардашева. Всего в нём представлено более 50 рецензированных учебников. По каждому из учебников приводятся аннотации и выдержки из рецензий, а в заключении даётся сводная оценка⁶. Характеристика учебников имеется также в методическом пособии Н.П. Покотило⁷.

Каждое поколение учебников было связано, с одной стороны, с изменениями в состоянии общества, а с другой – с выходом новых утверждённых Министерством народного просвещения программ по истории для учебных заведений. В рассматриваемый период поочерёдно действовали программы 1890, 1913, 1914 гг. Программа по русской истории для младших классов гимназии пересматривалась также в 1902 г. В гимназиях, прогимназиях, реальных училищах в основу исторического образования в начале XX в. было положено концентрическое построение учебных курсов. Элементарный курс русской истории преподавался в I–II классах гимназий, а систематический – в IV–VI классах, синхронизируясь с изучением всеобщей истории. В VII–VIII классах предусматривался повторительно-обобщающий курс. В объяснительных записках к программам были сформулированы воспитательные приоритеты курса истории. Так, по поводу программ I и II классов гимназий и прогимназий заявлялось: «Преподавание отечественной истории... имеет своей целью направить внимание и мысль детей ко всему прекрасному и идеальному в прошлой жизни родного народа, посеять в них первые семена любви к родине, преданности престолу и отечеству»⁸. Престол и отечество выступали почти как синонимы. История при таком целеполагании представляла хронологическую ленту героических деяний.

⁶ Критико-библиографический обзор учебной литературы по истории на русском языке с 1890 по 1912 год. Киев, 1913.

⁷ См.: Покотило Н.П. Практическое руководство для начинающего учителя истории. СПб., 1912.

⁸ Правила и программы классических гимназий и прогимназий ведомства Министерства народного просвещения. Изд. 19. М., 1906. С. 34; Новейшие программы и правила мужских гимназий и прогимназий с объяснительными записками Министерства народного просвещения. Изд. 4. СПб., 1912. С. 120.

Появление нового поколения учебников не означало полного освобождения школы от более ранних пособий. Так, публикация в начале 1890-х гг. первых учебников П.Г. Виноградова и директора Александровского лицея К.А. Иванова по всеобщей, а также К.А. Елпатьевского – по русской истории не привела к вытеснению учебников Д.И. Иловайского. Следующее поколение учебников уже начала XX в. появилось в эпоху резкого обострения социальной напряжённости в обществе. К нему относятся учебники самой разной общественной ориентации и типологии: по всеобщей истории Н.И. Кареева и Р.Ю. Виппера, по русской – И.М. Катаева, Н.А. Рожкова, первый учебник М.Н. Коваленского. И, наконец, последняя волна предреволюционного поколения учебников была представлена такими авторами, как М.М. Богословский, А.Я. Ефименко, С.Ф. Платонов, М.Д. Присёлков⁹. По одному этому перечню видно, какое большое значение придавали вкладу учёных в распространение исторических знаний. Но большой известностью пользовались и авторы учебников, которые являлись преподавателями (преимущественно гимназий) – И.И. Белляринов, К.А. Иванов, К.В. Елпатьевский, И.М. Катаев, М.Н. Коваленский, М.Я. Острогорский.

В качестве предмета исследования обычно привлекаются предназначенные для средних и старших классов наиболее популярные и выразительные учебники, как правило, написанные авторитетными историками. Так, уже после 1917 г. Н.А. Рожков в лекциях для учителей отмечал учебники по русской истории М.М. Богословского, М.Н. Коваленского, С.Ф. Платонова как лучшие из имеющихся¹⁰. К этому списку авторов добавим также В.О. Ключевского, Д.И. Иловайского, А.Я. Ефименко, И.И. Катаева.

Вышедшие ещё в начале 1860-х гг. учебники Иловайского по русской и всеобщей истории были одними из самых успешных за последние полтора века школьного исторического образования в нашей стране. Они побили все возможные рекорды долголетия, просуществовав до 1917 г., и выдержали более 30, а курс русской истории для старших классов – даже более 40 изданий. И это несмотря на, может быть, самую резкую критику, в том числе и в «Журнале Министерства народного просвещения». Как же объяснить их популярность? И.В. Бабич в посвящённом Иловайскому очерке совершенно справедливо указывает, что мнение о «внедрении» его учебников в школу Министерством «не соответствует реальной истории учебного дела в России XIX в.», ибо тогдашние нормы «надёжно обеспечивали свободную конкуренцию пособий». Министерство с 1901 г. использовало гриф «допущен» (допуск мог быть и условным), и педагогический совет того или иного учебного заведения мог выбирать из числа получивших гриф учебников. В состав Учёного комитета Министерства, осуществлявшего экспертизу учебников, входили известные учёные (в том числе в разное время С.М. Соловьёв, С.Ф. Платонов и др.) и педагоги¹¹. По свидетельству Бабич, отчёты гимназий за 1894 г. отразили доминирующее положение учебников Иловайского, Министерство же ссылалось на приверженность учителей к привычной и «обкатанной» за годы преподавания учебной

⁹ А.Я. Орловский выделяет три волны учебников: в 1890-е гг., 1906–1910 гг., с 1913 г. *Орловский А.Я.* Указ. соч. С. 99–100. На мой взгляд, эта периодизация слишком формализована.

¹⁰ См.: *Рожков Н.* Методика преподавания истории XIX века. Лекции, читанные на сентябрьских педагогических курсах 1918 г. в Петрограде. Пг., 1918. С. 36.

¹¹ Полный список учебников, получивших гриф (с его датировкой), имеется в приложении к диссертации А.Я. Орловского.

литературе¹². С этим можно в основном согласиться, опираясь не только на источники того времени, но и на современный опыт, говорящий о нежелании многих преподавателей без особой нужды менять учебники.

Появление учебников Иловайского в первые пореформенные годы было положительно встречено школами и общественностью. Они выгодно отличались от действовавших тогда учебников николаевского времени И.К. Кайданова и Н.Г. Устрялова, которые были написаны сухо, перегружены событиями, датами, именами без раскрытия причинно-следственных связей. Иловайский ратовал за основательное знание фактов, но стремился сделать изложение образным, насыщенным запоминающимися деталями и воздействующим на учащихся эмоционально. Как полагает Бабич, он принадлежал к типу историков-художников, «чья сила – в воссоздании яркого образа, а не в анализе сложного комплекса разнородных явлений»¹³. Прочитируем вслед за ней отзыв Марины Цветаевой об Иловайском как об историке-рассказчике: «Все, что он пишет – вижу... Тут живые лица, живые цари и царицы, и не только цари, и монахи, и пройдохи, и разбойники!»¹⁴.

В успехе и в последующем кризисе учебников Иловайского мы сталкиваемся с поучительной ситуацией зависимости их судьбы от профессионального и общественного мнения. На рубеже XIX–XX вв. Министерство и тем более его критически настроенный Учёный комитет активно не поддерживают учебники Иловайского, но вынуждены считаться с учительской массой. В журнале «Вестник воспитания» отмечается: «В школах по-прежнему царит учебник Иловайского»¹⁵. Однако после 1907 г. построенные на официальных ценностях (самодержавие, православие) учебники отторгаются обществом и профессиональной средой. Учебники Иловайского стали выходить из обращения по мере того, как общество стало либерализоваться и демократизироваться, а новые методологические подходы и новые концепции в исторической науке вытесняли старые схемы.

Главными недостатками учебников Иловайского их критики считали отставание в научно-теоретическом отношении («старые схемы» и субъективизм оценок) и перенасыщенность фактическим материалом: «В историческом изложении Иловайского над всем доминировал факт без перспективы в изображении событий и состояний общества, превращая мировую работу человечества в калейдоскоп имён, хронологических дат, сражений и т.д.»¹⁶. Н.П. Покотило давал аналогичную оценку и учебникам К.В. Елпатьевского: «Это скорее какая-то летопись, чисто официального характера: попробуйте вынуть одну из глав, царствование какого-нибудь из государей, и цельность плана не нарушится». И критик вынес лапидарное заключение, относящееся ко всем учебникам, написанным по лекалам Иловайского: «Факты есть, процесса нет»¹⁷. Наиболее чётко претензии к историческому образованию были сформулированы в докладе С.П. Моравского, прочитанном на заседании Педагогического общества

¹² Бабич И.В. Иловайский Дмитрий Иванович // Историки России. Биографии. М., 2001. С. 260.

¹³ Там же. С. 261.

¹⁴ Цветаева М.И. Дом у Старого Пимена // Москва. 1966. № 7. С. 125.

¹⁵ Вестник воспитания. 1901. № 1. 2-я пагинация. С. 85.

¹⁶ Селинов В.И. Современные вопросы теории исторического знания в связи с задачами методики истории и состоянием нашей учебной исторической литературы. Пг., 1915. С. 50.

¹⁷ Покотило Н.П. Практическое руководство для начинающего учителя истории. СПб., 1914. С. 393, 395.

при Московском университете: «Курс отличается: 1. преобладанием внешней истории над внутренней, 2. обилием хронологических дат, 3. пренебрежением к новейшей истории, 4. стремлением к наивной морализации, 5. тенденциозностью, не останавливающейся перед искажением исторической правды и 6. ненаучностью»¹⁸.

Персонифицированная история соответствовала взглядам и методологии авторов подобных учебников. Так, Иловайский в предисловии к учебному курсу для старших классов чётко сформулировал своё теоретическое кредо: «история, по преимуществу, имеет дело с лицами, стоящими во главе народа», а народная масса – только этнографическая почва, их выделяющая¹⁹. Но, фиксируя устойчивую поддержку консервативной и нейтральной педагогической средой учебников Иловайского, как и других учебников для начальной и средней школы (например, И.И. Беллярминова и М.Я. Острогорского, выдержавших более 30 изданий до 1917 г.), отметим, что монархические воззрения авторов полностью соответствовали их личным убеждениям, что не могло не придавать достоинства стилю изложения. Поэт Давид Самойлов обращал внимание на особое значение для литературного произведения естественности интонации. Но это можно отнести и к любому историческому нарративу, который должен резонировать с настроением ума и сердца его автора.

В 1901 г. в ведущем педагогическом журнале была помещена статья «Исторический роман и преподавание истории в школе». Хотя её автор (предположительно–известный книговед Николай Рубакин) рассуждал о бессилии тенденциозных исторических романов в их столкновении с жизнью, он имел в виду и учебники. Речь шла об избирательности нашего сознания, определяемой «условиями жизни общественной..., которые не могут не доходить и до подрастающего поколения... Нужно быть большим идеалистом, чтобы верить в возможность борьбы книги с жизнью... Нужно взглянуть правде в глаза и бросить заскорузлую привычку втирания очков. Это неблагодарное занятие не удаётся не только над взрослыми, но и над юношами, и даже над детьми... Человек получает не только те знания, идеи и стремления, которые внушают ему, которые ему дают, но и те, которые он сам берёт»²⁰. Конечно, подобные здравые суждения не всегда действовали на чиновничьи умы, ведавшие делами образования.

Автором новых, «профессорских» учебников по истории России для гимназий раньше всех стал С.М. Соловьёв, чьё учебное пособие, несмотря на известность учёного, в силу своей сложности и сухости не приобрело большой популярности, хотя с 1859 г. по 1915 г. и выдержало 14 изданий. Весьма любопытно, что последние пять из них по методическим соображениям не были допущены к использованию в школах²¹. Первыми массовыми учебниками, написанными известными учёными с либеральных позиций в начале 1890-х гг., стали пособия по всеобщей истории П.Г. Виноградова, которые, как полагали методисты того времени, «легли в основание “новой эры” преподавания истории у нас»²².

¹⁸ Отчёт о деятельности Педагогического общества, состоящего при Императорском Московском университете за 1898/99 год. М., 1899. С. 44.

¹⁹ См.: Иловайский Д.И. Краткие очерки Русской истории. Курс старшего возраста. Изд. 36. М., 1912.

²⁰ Н.Р. Исторические романы и преподавание истории // Русская школа. 1901. № 1–2. С. 219, 221, 222, 223.

²¹ См.: Орловский А.Я. Указ. соч. С. 106.

²² Селинов В.И. Указ. соч. С. 5.

В начале 1900-х гг. появились учебники Н.И. Кареева, а ещё позже – Р.Ю. Виппера. История излагалась в них как закономерный процесс, в котором ничто не совершается без причины. Характеризуя изменения, которые происходили в преподавании истории с 1890-х гг., методист Д.А. Жаринов писал: «Вплоть до конца 80-х годов потребность определённого историко-философского освещения не сказывалась сколько-нибудь отчётливо в нашей средней школе, научность изложения понималась в смысле ясной и художественной передачи тех или иных источников и пособий; венцом изложения полагалась удачная характеристика героя или народа. С начала 90-х годов в обществе и в школе значительно осложняется представление об истории, является потребность не только воссоздать прошлое, но и истолковать его, объяснить и распределить конкретный добытый материал с точки зрения той или иной доктрины»²³.

На смену или в дополнение к учебнику Соловьёва в 1899 г. пришло «Краткое пособие по русской истории» В.О. Ключевского. Оно было издано в качестве «частного издания для слушателей автора», представляло собой краткое изложение авторского лекционного курса и не предназначалось для средней школы. Однако «Краткое пособие» быстро завоевало популярность в педагогической среде и им начали пользоваться как учебным пособием для старших классов. Популярность была достигнута, конечно, за счёт известности автора, но не последнее значение имел и стиль изложения, сочетавшийся с аналитической и обобщающей глубиной мысли. Это удивительный и редкий пример, когда научно-популярное издание признаётся школьным учебником за его содержательные и стилистические достоинства²⁴. Подобный успех был повторён только «Русской историей в самом сжатом очерке» М.Н. Покровского в 1920-х гг.

Как известно, Ключевский писал и рассказывал так, будто сам был свидетелем событий прошлого. Впрочем, тот, кто возьмёт в руки «Краткое пособие», не найдёт в нём блестяще исполненных портретов исторических деятелей, которыми насыщен «Курс русской истории». Образность была принесена в жертву краткости. Но важным для учебного пособия было другое качество учёного: умение настолько продуманно произвести отбор исторических фактов, что они создавали впечатляющую картину прошлого и целенаправленно (и в то же время незаметно для ученика) обеспечивали усвоение главного вывода, вытекающего из изучаемого материала. Василий Осипович в записях для себя так сформулировал свое педагогическое кредо: «Против догматизма. Я за это: историческое изложение покажет, что новое начало не произвол мысли. А естественное требование жизни. Избегать ненужных подробностей, бьющих на нервы, но пользоваться склонностью к картинности и не делать огульных характеристик... Двигатели, руководители должны быть характеризованы не одним анекдотом или эпитетом. Предстоит, не подчёркивая, нечувствительно вовлекать мысль в непривычное историческое размышление – и пробудить интерес»²⁵. Выступая против догматизма в обучении, Ключевский предостерегал от попыток «заменить преподавание политической гимнастикой», ибо это значит «делать из человека либо актёра, либо автоматическую машинку»²⁶.

²³ Столетие Московской Практической Академии коммерческих наук. 1810–1910. М., 1910. С. 544.

²⁴ Показательно, что это учебное пособие переиздавалось и в советское (1922), и в постсоветское (1992) время.

²⁵ Василий Ключевский. Записные книжки. СПб., 2003. С. 94.

²⁶ Там же. С. 92, 93.

Ключевский старался в «Кратком пособии» избегать отрицательных характеристик правителей России, часто прибегал к «фигуре умолчания», хотя в записях для себя не стеснялся и был порой не менее резок в оценках властителей, чем Прокопий Кесарийский в «Тайной истории». Оценивая исторических деятелей, учёный пользовался критерием «государственный человек». «Государственный человек, – по определению историка, – ведь это значит развитой политический ум, способность наблюдать, понимать и направлять общественные интересы, с самостоятельным взглядом на вопросы времени, с разработанной программой действия, наконец, с известным простором для политической деятельности»²⁷. Такие фигуры, считал историк, появились в России в XVII в.: это Ф.М. Ртищев и А.Л. Ордин-Нащокин, но не Алексей Михайлович – добрейший в житейском обиходе человек, не обладавший энергией и настойчивостью в борьбе за государственный интерес.

В отличие от большинства других авторов, структурирование учебного материала Ключевский проводил не по правлениям, а на основе своей собственной концепции. Как в его лекциях по русской истории, так и в учебниках можно выделить три пласта: традиционный – история государства и государей; новаторский – экономическая история в связи с колониционными процессами; главный – эволюция социальных отношений, социальных слоёв и групп (то, что сам Ключевский определял как историю гражданского общества). Важно также отметить, что лекционный курс и учебное пособие Ключевского – пример того, что скептическое отношение ко многим историческим событиям и личностям никак не может препятствовать патриотическим чувствам. Мировосприятие Ключевского точно передаёт его ученик А.А. Кизеветтер: «Этот “скептик” и “остряк” был горячим патриотом и народолюбцем, но только его любовь к родному народу никогда не принимала характера идеализации»²⁸.

В 1909–1910 гг. вышел в свет учебник С.Ф. Платонова, состоявший из двух частей, что превышало обычный объём, учитывающий количество отводимых на историю уроков. Поэтому в 1914 г. появился уже переработанный «Сокращённый курс русской истории для средней школы». О соотношении двух учебных пособий Платонов отзывался так: «Имея одинаковое построение, оба моих руководства могут употребляться в школе на равных правах – применительно к большему или меньшему запасу времени, отводимому на курс русской истории, или же сообразно со способностями того или иного класса, изучающего предмет»²⁹.

На поверхностный взгляд, учебник выглядел несколько старорежимно, так как текст был структурирован по правителям (князьям и царям). Но Платонов учёл не только новейшие достижения исторической науки (в том числе и собственные), но и те изменения, которые произошли в общественной жизни страны. По ретроспективной (1930 г.) оценке самого учёного, учебник «представлял собою попытку дать в доступном для учеников виде научно и объективно изложенный курс с исключением из него всякого рода легенд и рептильно-патриотической лирики. Книга имела успех и переиздавалась ежегодно...

²⁷ Ключевский В.О. Сочинения в девяти томах. Т. III. М., 1988. С. 314.

²⁸ Кизеветтер А.А. На рубеже двух столетий. (Воспоминания 1881–1914). Прага, 1929. С. 61.

²⁹ Платонов С.Ф. Сокращённый курс русской истории для средней школы. Упрощённое и сокращённое руководство для IV, V, VI классов мужских гимназий и других учебных заведений. Изд. 2. Пг., 1915. С. IV.

Хотя официально «Учебник» и был одобрен для школ, тем не менее он получил репутацию независимой и не всегда практически удобной книги»³⁰. Не случайно Николай II отзывался о Платонове как об учёном, который «весьма мало сочувствует культу русских героев»³¹. Сам Платонов, как известно, заявлял о себе как о монархисте: «По своему воспитанию и в кругу моих исторических занятий, я, естественно, жил монархическими взглядами. Но 1905 год и безобразия последующих лет (Гермоген, Распутин и проч.) уничтожили во мне всякое уважение к династии»³².

Выход учебника Платонова стал заметным событием и вызвал большое количество рецензий. Все рецензенты, за исключением С.П. Мельгунова, дали положительные отзывы. Мельгунов же критиковал Платонова с левых позиций: «Подобно старым учебникам это не учебник русского народа, а только русского государства». В нём недостаточно представлена «социально-экономическая сторона» и обеднён материал по бытовой культуре. Поэтому нет той системности, «которая позволила бы читателю возможность более или менее ясно усвоить исторический процесс». Язвительно отмечалась также «излишняя осторожность в изложении щекотливых вопросов». Но, признавал Мельгунов, по сравнению с учебниками Иванова, Иловойского, Елпатьевского «учебнику проф. Платонова принадлежит первое место»³³.

Составители заключения по обзору рецензий на учебник Платонова следующим образом сгруппировали оценки положительных сторон учебника: объективность и всестороннее освещение исторических фактов (Рождественский и Вознесенский); научность, простота изложения, образцовая группировка материала и умение подчеркнуть главную мысль (Покотило); рельефное изображение исторических личностей (Рождественский); художественность изложения и патриотизм автора («Вестник воспитания» и «Исторический вестник»)³⁴. «С каким мастерством автор умеет подчеркнуть основную мысль и провести её через все факты, которые таким образом теряют свою случайность и становятся в стройный, исторически связный ряд», – писал Н.П. Покотило³⁵. Современные исследователи творчества Платонова дают его учебникам не менее высокую оценку, чем рецензенты начала XX в.³⁶ Что касается замечаний Мельгунова, то нельзя не признать справедливости его упрёков, относящихся и к недостаточному вниманию к экономике, и к недопустимой краткости и «излишней осторожности» в освещении восстания декабристов и общественного движения в пореформенной России.

Учебники будущего академика М.М. Богословского³⁷ относятся по времени появления к числу поздних, уже предреволюционных учебников. Они были предназначены для IV–VI классов гимназий и реальных училищ. В предисловии к учебникам для IV и VI классов было сказано, что они составлены на осно-

³⁰ Платонов С.Ф. Автобиографическая записка // Академическое дело 1929–1931 гг. Вып. 1. Дело по обвинению академика С.Ф. Платонова. СПб., 1993. С. 281.

³¹ Там же.

³² Академическое дело 1929–1931 гг. Вып. 1. С. 59.

³³ Критико-библиографический обзор... С. 140, 144, 149.

³⁴ Там же. С. 149.

³⁵ Покотило Н.П. Указ. соч. С. 326–327.

³⁶ Подробную характеристику учебника С.Ф. Платонова см.: Фукс А.Н. Школьные учебники по отечественной истории как историографический феномен... С. 193–241.

³⁷ См.: Пивоварова О.Г. Историко-педагогическая деятельность М.М. Богословского // Отечественная история. 2005. № 5. С. 151–158.

ве программы, утверждённой Министерством в июле 1913 г., и в предисловии к учебнику VI класса добавлена ссылка на программу для реальных училищ, утверждённую в июле 1914 г. По форме, поскольку их автор придерживался программы, они напоминали традиционные учебники, ибо, начиная с Ивана Калиты, структурировались по «правителям». Но содержание вполне соответствовало научным представлениям того времени. Так, применительно к Киевской и Новгородской Руси (IV класс) рассматривался вопрос об «общественных классах» (этот термин использовался в современном понимании социальных страт). В главе, посвящённой царствованию Алексея Михайловича (V класс), приводилась подробнейшая таблица социальной стратификации (люди служилые, люди вольные, посадские люди, крестьяне).

Разумеется, у Богословского преобладали положительные характеристики российских государей. Однако следует перечислить те направления внутренней политики, которые выводили его на такие характеристики. Это «заботы о просвещении» (Екатерина II, Александр I, Александр II), ограждение рабочих от притеснений со стороны владельцев предприятий, издание законов о фабричных рабочих (Александр III). Для Екатерины II «главной целью были насущные интересы управляемого народа, которые она хорошо умела понять и за которые твёрдо стояла». В национальной политике Александра III для историка самое важное то, что «интересы русского народа он ставил на первый план»³⁸. Достоинством учебника Богословского было то, что он уделял немалое внимание окружению государей. Как и Платонов, Богословский принадлежал к тем авторам, которые в силу своего таланта, интеллекта и эрудиции смогли, не избежав преувеличенно положительной оценки деятельности государей, реконструировать в целом объективную картину отечественной истории и не поступиться в главном научностью.

К сравнительно немногим авторам, которые умело отмежёвывались от чрезмерной официозности, следует причислить гимназического учителя И.М. Катаева (в советское время профессора), подготовившего учебник для средней школы в 3 выпусках. Этот учебник, первый выпуск которого вышел в 1907 г., получил гриф Министерства народного просвещения³⁹. В предисловии автор заявлял, что он решал в нём три задачи: научность изложения, отсутствие тенденциозности, тщательный выбор и распределение материала. Учебник, полагал Катаев, должен содержать минимум материала, не перегружать учеников обилием фактов. Но при этом он предупреждал: «Краткость и точность изложения, однако, не должны переходить в конспективность, так как на опыте приходится убедиться в том, что две-три страницы, написанные конкретно и живо, читаются и усваиваются легче, чем одна страница конспекта»⁴⁰.

В рецензии С.П. Мельгунова на 1-й выпуск учебника М.Н. Коваленского утверждалось, что «появление учебников Катаева и Дворникова положило грань между старыми и новыми учебниками». Эта грань приходится на 1907 г., когда после революции ослабела чиновничья и цензурная хватка власти. Не-

³⁸ Богословский М. Учебник русской истории. Курс VI класса гимназий и реальных училищ. М., 1915. С. 31–32, 150.

³⁹ Кроме грифа Министерства народного просвещения учебник (вып. 2) имел грифы Главного управления землеустройства и земледелия и Главного управления военно-учебных заведений, а также был рекомендован в ротные библиотеки кадетских корпусов.

⁴⁰ Катаев И.М. К вопросу о типе учебника русской истории для средней школы. М., 1911. С. 23.

сколько преувеличивая значение этих учебных пособий (работу П. Дворникова⁴¹, менее интересную и реже используемую по сравнению с книгами Катаева и Коваленского, я в данной статье не анализирую), Мельгунов прежде всего имел в виду отход от персонифицированной структуры учебников и исчезновение безраздельного доминирования политической тематики в общем взгляде на историю в результате освещения факторного значения экономического развития, что, правда, ещё до Катаева и Дворникова сделал в 1901 г. Н.А. Рожков. Но «тощий» учебник Рожкова в отличие от его лекций на губернских учительских курсах тогда не оказал большого влияния на учительскую массу, а с арестом автора за революционную деятельность к тому же перестал издаваться.

Катаев, как в дальнейшем и А.Я. Ефименко, вводит отдельные главы, посвящённые общему состоянию (в первом выпуске «культурному быту») государства в тот или иной период. В них рассматриваются такие сюжеты как хозяйство, денежный обмен, правовое законодательство и судопроизводство, религия и Церковь, наконец, собственно быт. Ещё одним новшеством явилось введение обобщающих параграфов к главам. Характерно для учебников Катаева и повышенное внимание к деятельности реформаторов. Типичны в этом смысле оценки Петра I. Его заключение о значении петровских реформ как крупного шага по пути развития страны вписывалось в русло историографии того времени, но для школьного учебника необычными были такие пассажи: «Пётр руководился... высокой идеей общего государственного блага, но повторял обычную ошибку западных представителей просвещённого абсолютизма, пытавшихся осуществить благо народа бюрократическим путём, игнорируя силы самого народа»; прогресс «по обыкновению, был куплен Россией дорогой ценой долголетней изнурительной войны и ещё более тяжёлого закрепощения населения на службе государству»⁴². По наблюдению рецензента Н.Г. Тарасова, «Катаев излагает реформы Петра I генетически, что делает их необходимость очевидной и объясняет их характер. Такого изложения реформ Петра не было ещё ни в одном учебнике»⁴³.

Катаев придерживался особой точки зрения по вопросу, который до сих пор остаётся дискуссионным. В предисловии к учебнику он отказывался от «критических обзоров различных взглядов и научно-исторических теорий при изложении тех ли иных вопросов»⁴⁴. В этой позиции, которая противостояла взглядам передовых методистов того (да и нашего) времени, несомненно, имелся заслуживающий внимания резон: учащиеся часто не подготовлены к восприятию научных споров, требующих весьма основательного знания фактов и источников. Увлечение критикой различных взглядов с неизбежностью ведёт к поверхностному пониманию сути научных разногласий и системы аргументов, к подмене фактологической основы споров абстрактно-логической, схоластической аргументацией.

Обзор традиционных по дидактическому исполнению учебников закончим учебником для старших классов А.Я. Ефименко, фигуры очень необычной для

⁴¹ Дворников П. Русская история. Руководство для мужских и женских учебных заведений. М., 1907.

⁴² Катаев И. Учебник русской истории для средних учебных заведений. Вып. 2. Изд. 2. М., 1910. С. 259, 261.

⁴³ Критико-библиографический обзор... С. 117.

⁴⁴ Катаев И. Учебник русской истории для средних учебных заведений. Вып. 1. Изд. 2. М., 1909. С. IV–V.

историографии того времени: первой женщины-профессора и почётного доктора истории, придерживавшейся народнических взглядов. Будучи в то время преподавателем высших женских Бестужевских курсов в Петербурге, Ефименко была автором учебников (1909) по элементарному и систематическому центрам русской истории в средних учебных заведениях. Учебник для старших классов, несмотря на её народнические и украинофильские взгляды, получил гриф Министерства. Надо сказать, что Ефименко пыталась как-то «спрятать» свои симпатии за соблюдением требований официальной программы. В предисловии к учебнику для старших классов она отмечала, что план его традиционен, но «автор позволил себе уклонение от типа существующих учебников». В одной из рецензий это заявление расшифровывалось так: «Труд этот стоит на границе учебника для старшего возраста средней школы и популярно написанного университетского курса»⁴⁵.

Ефименко стремилась дать материал, относящийся к тому или иному правлению или временному отрезку (XVI–XVII вв., конец XVII – середина XVIII в., вторая половина XVIII в., первая половина XIX в.) в двух тематических блоках (главах): первый из них включал характеристику монарха (правление и внешнюю политику), второй – обзор внутреннего состояния государства.

Каждая из глав, посвящённых внутреннему состоянию России, состояла из 9–12 параграфов. Вот, например, перечень параграфов главы 22 о внутреннем состоянии России первой половины XIX в.: территория и население; государственное хозяйство; дворянство; крестьянство; города; промышленность; торговля; раскол; просвещение; литература; искусство; школа. Ефименко старалась представить каждый период как можно полнее, объёмнее, обращаясь к таким сюжетам, как военные расходы, налоги, фабричное законодательство (в царствование Александра III). К достоинствам её пособия следует отнести, может быть, самый подробный среди учебников того времени материал о национальных окраинах России и имперской национальной политике, особенно об Украине.

Ещё одна тема, которая всегда вызывала у авторов затруднения, что выливалось в умолчания, скороговорку, односторонность освещения и т.п., – «противоправительственные движения» в XIX в. (формулировка Ефименко). В её учебнике этим сюжетам уделено не много места (хотя, может быть, больше, чем у других), но акценты весьма любопытны. Так, раскрывается связь правительственной политики и общественного движения «эпохи Великих реформ»: «Каждая новая реформа обращалась к обществу, выводила его из обычной пассивности, требовала от него деятельности, участия, настойчиво будила его мысль. Русское общество оказалось очень восприимчивым к новым веяниям. С пылким энтузиазмом и полной готовностью к содействию встречало оно всякие правительственные начинания; в своём увлечении оно заходило дальше, чем предполагалось реформаторскими планами правительства». Как человек и учёный – историк и этнограф, хорошо знающий российскую действительность, Ефименко считала, что время для осуществления идеи социальной революции, которая «появилась и стала овладевать умами молодого поколения», ещё не наступило, но увлечённой мечтами молодёжи «казалось, что препятствием для осуществления такого переворота служит не сама русская действительность,

⁴⁵ Критико-библиографический обзор... С. 150.

совершенно к нему не подготовленная, а правительство»⁴⁶. Вместе с тем стремление охватить все грани исторического бытия имело и оборотную сторону.

Критикуя учебник, рецензенты указывали, что он слишком сложен и объёмен (445 с.) для средней школы. К достоинствам же его они относили «объективность в изображении светлых и тёмных сторон нашего прошлого»⁴⁷. Стоит заметить, что уже в учебнике для первого концентратора Ефименко попыталась, придерживаясь в основном официальной программы, раскрывать противоречивость исторического процесса. Так, в главе о царствовании Николая I § 2 называется «Меры для блага государства» (речь в нём шла об упорядочении законов и реформе в государственной деревне), а § 3 – «Тёмные стороны царствования Николая I» (здесь говорилось о бюрократизации, «стеснении общества», бесцеремонном вмешательстве царя в европейские дела). Что касается учебника элементарного курса, то большинство рецензентов отмечали усложнённость его содержания для младших классов гимназии, а Мельгунов корил автора за «чрезмерное приспособление к официальной программе»⁴⁸.

В отдельную группу можно выделить учебники, авторы которых клали в основу преподавания истории самостоятельную работу учащихся над источниками и литературой. Но взаимосвязь между типом учебника и организацией самостоятельной работы учащихся понималась по-разному. В 1901 г. приват-доцент Московского университета Н.А. Рожков написал статью, в которой, опираясь на свой опыт работы в средних учебных заведениях, предлагал организовать изучение истории на основе самостоятельного анализа источников учениками⁴⁹. Все учебники разделялись в статье на два типа. К первому принадлежали те, что излагали историю с массой подробностей. «Такие учебники, очевидно, стремятся дать ученику не только всё то, что он должен приобрести путём школьного обучения, но и более того: они могут часто служить справочным пособием об отдельных частностях, которые невозможно, да и не нужно усваивать... Такие учебники неудобны, ...и так как пытаются разрешить *все* задачи изучения истории, то, естественно, разрешают их неудовлетворительно». К учебникам второго типа Рожков относит «учебники, имеющие в виду дать учащимся ряд картин, конкретных образов, за которыми – с большим или меньшим постоянством, смотря по учебнику, – скрываются общие выводы, не формулируемые прямо в тексте. Художественность, пластичность изображения разных сторон исторической жизни выступает здесь на первый план и является необходимым требованием». Оба эти типа не годятся с позиции предлагаемой Рожковым системы обучения истории. По его мнению, роль учебника в классе должна быть минимальной, «даже более: в классе он не нужен». В классном преподавании главная роль в обучении отводится учителю, который «должен возбудить умственную самостоятельность учащихся, дать им возможность под своим руководством дойти до общих выводов». Что же остаётся на долю учебника? – ставит вопрос Рожков. При системе обучения, базирующейся на самостоятельной работе в классе преимущественно над источниками, учебник используется только для закрепления и повторения знаний. И Рожков заключает:

⁴⁶ Ефименко А.Я. Учебник русской истории для старших классов среднеучебных заведений. СПб., 1909. С. 417, 418.

⁴⁷ Критико-библиографический обзор... С. 150–155.

⁴⁸ Там же. С. 51–53.

⁴⁹ См.: Рожков Н. К вопросу о преподавании истории в средней школе // Образование. 1901. № 5–6.

«Итак, с нашей точки зрения, единственным рациональным типом учебника является краткое и сжатое руководство, заключающее в себе общие выводы и формулы, сопровождаемые минимальным количеством кратко намеченных конкретных фактов»⁵⁰. Такой предельно сжатый по объёму учебник по русской истории (160 с.) и был подготовлен Рожковым. Однако большого признания в учительской среде его книга не приобрела в силу своей концептуальной новизны и по причине трудности изучения всего учебного курса по источникам.

Учебник Рожкова был первым отечественным учебником, написанным с позиций экономического материализма. В основу периодизации был положен переход от натурального хозяйства к денежному и соотношение разных отраслей экономики. Историческое содержание выделяемых периодов выстраивалось по схеме: экономика – социальная структура – государственное устройство – внешняя политика – культура (религия, наука, искусство). Выход учебников Рожкова по русской (1901) и всеобщей (1904) истории не остался незамеченным. Как правило, рецензенты не разделяли концептуальных подходов историка и упрекали автора в социологизации. Тем не менее многие отмечали научные достоинства книг. Так, В. Мякотин заключал критический анализ следующим выводом: «ограничив свою задачу изложением экономического, социального и политического развития России, г. Рожков в этих рубриках сообщает более общие и более согласованные с научной литературой сведения, нежели те, какие можно встретить в большинстве распространённых у нас школьных руководств»⁵¹. Примерно так же высказывался на заседании Педагогического общества М.Н. Покровский, упрекавший, однако, Рожкова за прямолинейность в применении методологии экономического материализма к историческому материалу⁵². В.Н. Сторожев видел значение педагогической деятельности Рожкова в том, что он много сделал, чтобы покончить с шаблонным типом учебника, в котором на первый план выдвигались факты, анекдоты, года, биографии и тому подобные архаизмы⁵³.

Одним из авторов оригинальных учебников по систематическому курсу был преподаватель 4-й московской женской гимназии М.Н. Коваленский⁵⁴. В 1902 г. вышло его предназначенное для завершающего повторения краткое пособие «Очерк всеобщей и русской истории». В нём присутствовало стремление изложить историю по-новому. Так, в истории России две из пяти тем были посвящены реформам (Петра I и Александра II). А изложение отечественной истории завершалось темой «Новая русская образованность», где главное внимание уделялось литературе и публицистике как формам развития общественной мысли.

После Первой российской революции Коваленский попытался создать учебник нового типа. В предисловии к первой части он парадоксально заявлял: учебник предусматривает не минимум, а максимум учебного материала; задача в создании учебника приблизить его к хрестоматии и книге для чтения; методическое кредо автора – давать не только выводы, но и материал для

⁵⁰ Там же. С. 34–36.

⁵¹ Мякотин В. Заметка о новом учебнике русской истории // Русское богатство. 1901. № 7. Отд. 2. С. 26.

⁵² Отчёт Педагогического общества, состоящего при императорском Московском университете за 1901–1902 год. М., 1903. С. 51.

⁵³ Сторожев В. Новый учебник по русской истории // Образование. 1901. № 10. С. 116–117.

⁵⁴ Подробнее см.: Ситник В.С. М.Н. Коваленский – историк и педагог. Воронеж, 1976.

этих выводов. Разъясняя свой замысел, Коваленский писал: «Это не учебник в обычном смысле, не книга для заучивания и запоминания: для этой цели моя книга не пригодна ни по своим размерам, ни по своему плану, ни по своему изложению... Я бы сказал, что это школьное пособие, которое должно совмещать в себе и хрестоматию, и учебник». Если большинство учебников того времени для старших классов содержали только текст, в некоторых были немногочисленные карты, то учебники Коваленского были снабжены и множеством рисунков. Отличались они и по своему построению. Для более ранних периодов русской истории он использовал следующую схему: «Земельное пространство и войны. Хозяйство и общественный строй. Государственное устройство и политическая борьба. Религия и церковь. Образованность». С происхождением классов учебник Коваленского знакомил учащихся уже при изучении Киевской Руси, в нём также вводилось понятие «феодальный строй». Внешняя политика строилась проблемно. Так, например, в главе о Московском государстве выделялись следующие рубрики: «Москва и Новгород», «Москва и Крым», «Москва и Литва». Коваленский вводил в текст учебника и документальные сюжеты. Например, «княжеские договоры», «духовные грамоты».

Роль учебника в изучении истории Коваленский видел в методической системе, основанной на самостоятельной работе учащихся. Ученикам даётся задание проработать в учебнике определённый материал. Учитель при этом ориентирует учащихся на усвоение текста постановкой ряда вопросов. Ответы на них учащиеся получают, анализируя учебные тексты. Затем содержание изученного реферируется, заслушивается на уроке и обсуждается. В ходе обсуждения исправляются ошибки в понимании, допущенные отдельными учениками. В итоге совместными усилиями «будут добываться учащимися те выводы, которые при других условиях работы бывает так трудно вложить в их головы»⁵⁵. Учебники Коваленского очень отличались от традиционных учебников, выполненных по модели догматического изложения готовых знаний. Да и веяло от них демократическим духом. Ни в каком другом учебнике не уделялось столько внимания декабристам, народникам, индивидуальному террору (ему был посвящён последний параграф)⁵⁶. Не случайно они были отклонены Учёным комитетом Министерства⁵⁷.

Концентрическое построение школьного исторического образования, учитывая экзамены в гимназиях, реальных и кадетских училищах, требовало введения в выпускных классах обобщающего повторительного курса. В 1915 г. был издан предназначенный для этой цели учебник русской истории приват-доцента М.Д. Присёлкова (258 с.). В его основу были положены программы 1913 и 1914 гг. Учебник получил гриф Министерства.

В послесловии к учебнику Присёлков заявлял, что он в содержательно-концептуальном отношении по возможности не отклонялся от «Курса русской истории» и «Краткого пособия по русской истории» Ключевского. Это заметно и по структурной композиции. В книге 6 глав: Киевская Русь, Удельно-Владимирская Русь, Новгородская Русь, Литовская Русь, Московская Русь и Всероссийская империя. К примечательным чертам учебника относится полное отсутствие характеристик исторических личностей. Формально основания для

⁵⁵ Коваленский М. Учебник русской истории для старших классов среднеучебных заведений. Ч. I. Вып. II. СПб., 1913. С. V.

⁵⁶ См.: Там же. Ч. III. СПб., 1913.

⁵⁷ РГИА, ф. 734, оп. 3, д. 97, л. 856.

этого имелись: ведь развёрнутые (и благостные) портреты государей занимали немало места в учебниках первого и второго concentra, но чем в действительности руководствовался автор, мы не знаем. Вместо персоналий в конце глав, посвящённых Киевской, Владимирской и Московской Руси прописаны были обобщённые деперсонализированные характеристики князей и государей. Так, при характеристике московских государей акцент делался на формирование их полновластия и изменения в титулатуре. Культура в учебнике сводилась к Церкви и просвещению. Значительное внимание было уделено такой сквозной проблеме, как колонизация. При этом имелся сюжет, посвящённый колонизации восточно-европейской равнины до XIII в., с выделением четырёх колонизационных волн: древнегреческой (Черноморское побережье), иранской (скифо-сарматско-аланской), готской и тюркской. В отличие от И.М. Катаева, Присёлков считал, что в учебник можно вводить историографические комментарии и дискуссионные вопросы. В послесловии он писал: «В некоторых местах составитель отступил от догматического школьного изложения, считая по методическим соображениям возможным дать в VII и VIII кл. научное и даже историографическое изложение». Такими сюжетами в учебнике Присёлкова были варяжский вопрос, крещение Руси, разногласия по поводу очередности княжеского владения (стола), влияние татарского ига на Русь⁵⁸.

Наряду с учебником Присёлкова, многие учителя использовали в VIII классе гимназии учебные пособия С.М. Соловьёва и В.О. Ключевского. Чем старше был класс, тем больше шансов на успех имели «профессорские» учебники. Но следует признать, что учебники, написанные учителями, были менее субъективны, чем профессорские, поскольку их авторы в научных оценках старались отразить достижения конкурирующих московской и петербургской научных школ.

Представление о распространённости разных учебников даёт анкетирование, проведённое в 1911 г. исторической комиссией Общества распространения технических знаний. Всего от средних учебных заведений было получено 132 ответа, в том числе 71 – от городских губернских, 53 – от уездных, 6 – от заштатных городов и 2 – от станиц. Результаты анкетирования по учебникам русской истории (элементарный и систематический курсы) выглядели следующим образом: учебником Платонова пользовались 55 средних учебных заведений, Острогорского – 47, Елпатьевского – 37, Иванова – 19, Катаева – 14, Иловайского – 6; других авторов – не более 4. Самые распространённые претензии к учебникам заключались в том, что они «трудны» (31 ответ) и «схематичны, сухи» (26)⁵⁹. Оригинальные учебники (Коваленского, Рожкова), рассчитанные на максимум самостоятельной работы учащихся, оказались невостребованными. Важно также отметить, что учебники выбирались не по политической ориентации их авторов (официально-охранительной или либеральной), а по методическим достоинствам и характеру изложения (перегружены фактами и схемами или легко читаются и запоминаются, сухи или написаны сочным и точным языком). Обратим внимание на первых трёх лидеров анкетного опроса: это Платонов, Елпатьевский, Острогорский – авторы, умевшие интересно подать учебный материал, обладавшие (конечно, в разной степени) литературно-историческим талантом.

⁵⁸ Присёлков М.Д. Русская история. Учебная книга для VII–VIII классов мужских гимназий и VII класса реальных училищ. Изд. 2. М., 1917. С. 25–28, 30–33, 47, 59–60.

⁵⁹ Коваленский М., Сивков К. Анкета о преподавании истории в средней школе // Вестник воспитания. 1913. № 4. С. 106, 109.

Итак, чем же объяснялся успех школьных учебников в условиях конфликта общественных интересов в России? Бесспорно, степенью их соответствия государственным приоритетам воспитания и поддержкой Министерства, что можно проследить по судьбе учебников Елпатьевского, Острогорского и других авторов официально-охранительной ориентации. Однако их учебники не могли удовлетворить наиболее активных творчески работающих учителей, большую часть учащейся молодёжи и родителей, так как не объясняли исторических причин кризиса государственной власти и обострения социальных отношений, не отвечали ушедшему вперёд уровню исторической науки. В частности, у молодёжи вызвали отторжение льстиво-сусальные портреты правителей России. Не случайно большинство авторов избегало излагать исторические события, выходящие за рамки царствования Александра II. Показательно, что в одной из рецензий на учебники была такая лихо закрученная фраза: «Вполне можно понять Катаева и согласиться с ним, когда он ставит точку на царствовании Александра II и не говорит о периоде, где беспристрастие историка возможно только при полном бесстрастии»⁶⁰. Рецензент явно сомневался в том, что историк, соприкасаясь с современностью, может сохранять бесстрастие и не иметь своей собственной политической позиции. И тем не менее в учебниках С.Ф. Платонова и М.М. Богословского научная добросовестность и талант авторов сглаживали ритуальные поклоны в сторону царствовавших особ. Но успехи учебников известных учёных нельзя объяснить только авторитетностью авторов и высоким уровнем научности. Распространению учебника Платонова, как уже отмечалось, в немалой степени способствовал художественно-выразительный язык, структурированность и отбор учебного материала. Это был учебник не фактографический, а объясняющий, хотя тоже нарративный.

Главной содержательной тенденцией в учебной литературе по истории был постепенный приход на смену хронологически-последовательному нагромождению фактов и персонифицированной модели исторического процесса логических схем с причинно-следственным обоснованием общественных явлений. Развивающейся дидактической тенденцией была переориентация учебников с догматического изложения на эвристическое преподавание с превращением либо в учебник-конспект, сводку основных фактов и выводов, либо в пособие, совмещающее собственно учебник и хрестоматию (прообраз будущих «рабочих книг» 1920-х гг.).

Может быть, самый сложный из вопросов, касающихся исторических учебников – это определение их воспитательного потенциала. Чем прямолинейнее прививалась «любовь к престолу и отечеству», тем сильнее было отторжение этих ценностей в условиях их общественной девальвации. Главная трудность в реализации ценностных воспитательных установок – умная передача ощущения связи прошлого с реальной жизнью. Это достигается умелым и не тенденциозным отбором фактов из всего их бесконечного объёма, который, по словам Стефана Цвейга, содержится «в извечной летописи человеческих страданий и человеческой стойкости, которую мы именуем историей»⁶¹.

⁶⁰ Критико-библиографический обзор... С. 121.

⁶¹ Цвейг С. Подвиг Магеллана. М., 1956. С. 179.