

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Историко-филологический факультет
ПИ им. В. Г. Белинского

Кафедра «История России, краеведение и
методика преподавания истории»

Направление подготовки
Профиль

44.03.01 – Педагогическое образование
История

БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА

на тему:
Школьное историческое образование в России
в XVIII – начале XX вв.

Студент	_____	Юшечкина Дарья Анатольевна
	(подпись, дата)	

Научный руководитель	_____	Первушкин В.И.
	(подпись, дата)	

Нормоконтролёр	_____	Первушкин В.И.
	(подпись, дата)	

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 30.05.2016 № 10)

Заведующий кафедрой	_____	Кондрашин В.В.
	(подпись, дата)	

Работа защищена с отметкой _____ (протокол заседания ГЭК от _____ № ____)

Секретарь ГЭК	_____	Кузьмина Т.Н.
	(подпись, дата)	

Пенза, 2016

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	3
Глава I. Проблемы теории и методологии школьного исторического образования.....	11
§1. Концепции исторического образования в России.....	11
§2. Проблемы методологии школьного исторического образования.....	20
Глава II. Развитие образования в конце XVIII– начале XXвв.....	25
§ 1. Переход от теологических к дескриптивным концепциям обучения истории в конце XVIII в.....	25
§2. Новые тенденции в курсах школьной истории XIX в.....	37
§ 3. Поиски форм и методов исторического образования на рубеже XIX–XX вв.....	58
Глава III. Методическая разработка.....	96
Заключение.....	104
Список использованных источников и литературы.....	108

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность. Образование в России – всегда являлось основой нашего государства. Его мощи, политического развития, экономического роста и стабильности. Отношение власти к состоянию образования на любом из этапов исторического развития России – показатель того, кто нужен стране для ее роста.

Изменения в современном обществе, во всех его сферах, требуют от выпускников школ широкого спектра знаний во многих областях науки. Молодые люди, в ритме жизни XXI в., должны твердо стоять на требованиях информационного общества, базирующийся на приоритетах ценностей человеческой морали и культуры.

Тема данной работы, в наши дни особо актуальна, так как помогает проследить не только становление исторического образования в России, но и его развития.

Анализируя развитие исторического образования с XVIII в. до начала XX в., применительно к сегодняшнему состоянию преподавания истории в школе, прослеживаются приоритеты тогда и сегодня в данном процессе.

Наш век – это время информации. Сегодня школьнику для гармоничного развития его личности необходимо все больше свежей информации, научно обоснованной. При выходе из школы ученик должен обладать необходимыми компетенциями, позволяющими саморазвиваться, достигать новых высот в профессии. Знание исторического образования его объективной оценкой и без впадения в крайности, глубокое и всестороннее исследование его и анализ помогают извлекать положительные уроки, совершенствовать систему, выбирать правильный вектор развития.

Сегодня необходимо и крайне актуально знать модель образования нашей страны, методов и тех средств, которые создают историческое

сознание. Владение знания о школьном историческом образовании важно и для специалистов по истории и педагогике, для педагогов, которые ежедневно занимаются поиском тех или иных путей совершенствования образования.

Данная тема привлекательна и научно-познавательным интересом: необходимостью обратить внимание на школьное историческое образование не как на совокупность фактов и событий, а как на систему научных проблем, подготовивших коренные качественные изменения в современной системе образования.

Возможность выявления тенденций и закономерностей развития школьного исторического образования тогда, когда будет проведен анализ развития данной системы в период с XVIII – по начало XX вв.

Объектом исследования определено становление и развитие школьного исторического образования в России в период с XVIII по начало XX вв.

Предметом исследования являются вопросы генезиса, сущности, концептуально-теоретических основ, исторической динамики, специфики форм и проявлений школьного исторического образования за указанный период.

Хронологические рамки работы охватывают период с конца XVIII в., время когда в курсе школьных предметов история Отечества становится самостоятельным предметом; по начало XX в., нижняя граница которого, определяется Октябрьской революцией 1917 г. – периодом нового видения изучения истории в школе.

Историографический обзор. Актуальность проблемы образования привлекала отечественных ученых всегда. В работе будут рассмотрены научные труды, относящиеся к следующим этапам разделить на этапы:

начало XIX в. – конец 1850-х гг.; 1860-е гг. – до 1917г. За основу указанного временного периода взяты те политические, социальные, культурно-идеологические условия, которые так или иначе повлияли на создателей. Общей тенденцией для выделенных этапов является внимание исследователей к содержанию, структуре и сущности школьного исторического образования, однако подходы и оценки их существенно разнятся.

В период с начала XIX в. – конец 1850-х гг. работ, которые привлекли особое внимание нет. Рассмотрение проблемы становления исторического образования было поверхностно. В основном представления историков базировались на какой-либо частной проблеме, а не на всем процессе. Труды Н.М.Карамзина¹, С.С. Уварова², И.К. Кайданова³, С.Н. Смарагдова⁴ и др. рассматривали историческое образование как совокупность проблем общественно-политического характера, требовавшая изменения политики государства в сфере образования. Была дана положительная оценка, принятая Александром I, установившая контроль над системой образования посредством Министерства народного просвещения. А. Старчевский⁵, журналист XIX в., в своем труде анализировал и оценивал исторические работы того времени по проблемам исторического образования. С.С. Уваров обратил свое внимание на один из таких важных вопросов того времени, как обобщение исторического образования в гимназиях.

«Русский педагогический вестник», «Педагогический сборник», «Журнал для воспитания», «Журнал для родителей и наставников», «Учитель», «Ясная поляна» и др., появившиеся педагогические средства периодической печати, которые охватывали актуальные вопросы

¹ Карамзин Н.М. О новом образовании народного просвещения в России // Вестник Европы. 1805. №5. С. 25–36.

² Уваров С.С. О преподавании истории относительно к народному воспитанию. СПб. : 1813. С. 31.

³ Кайданов И.К. Краткое начертание Российской истории. СПб. : 1834. С. 237.

⁴ Смарагдов С.Н. Краткое начертание всеобщей истории. СПб. : 1845. С. 341.

⁵ Старчевский А. Литература русской истории с Нестора до Карамзина. СПб. : 1845. С. 247.

совершенствования современных педагогических систем, в т.ч. исторического образования.

Развитие историографии проблемы в 1860-е гг. – начало XX в. связано с изменениями в системе всего школьного исторического образования: его реформированием, поиском и обновлением и утверждения в общественном сознании буржуазно-либеральной идеологии. Эту проблему подвергали исследованию и профессиональные историки, государственные деятели¹, школьные учителя, они попытались указать те ценностные векторы, которые проводят в школах, рассмотреть влияние Министерства народного просвещения, так размышляя о месте истории как школьного предмета в образовательной системе А.В. Добрынин обратил свое внимание на то, какова важность необходимости изучения истории ради научного и педагогического потенциала².

Смена веков несла за собой и негативный, подмен исторической науки в школах обществоведческим, следуя веяниям европейской исторической мысли. В работе Н.И. Кареева³, профессионального историка, мы видим, что история это не только процесс с его законами и тенденциями, но синтез общественных идей. Все это влекло за собой социологию, а не историю в школах. Данная тенденция отражена в учебниках Р.Ю. Виппера⁴ и Н.А. Рожкова⁵.

К.А. Иванов⁶ писал о том, что главное в историческом образовании – это синтез и анализ уже имеющегося опыта, с тем, чтобы способствовать постановке данной науки как учебного предмета. В этот период можно считать, что методика преподавания истории стала считаться

¹ Георгиевский, А. И. К истории учебного комитета Министерства народного просвещения. СПб. : 1902. С. 59.

² Добрынин А.В. О преподавании отечественной истории. СПб. : 1888. С. 17-18.

³ Кареев Н.И. Заметки о преподавании истории в средней школе. СПб. : 1900. С. 90.

⁴ Виппер Р.Ю. Учебник Древней истории. М. : 1906. С. 341.

⁵ Рожков Н.А. Учебник русской истории для средних учебных заведений и для самообразования. СПб. 1904. С. 55–56.

⁶ Иванов К.А. Очерки по методике истории. СПб. : 1908. С. 280..

обособленной дисциплиной в спектре гуманитарных наук. Полноправной работой по методике преподавания истории, наполненной научной обоснованностью, отмечен труд Я.Г. Гуревича «Опыт методики истории», опубликованный в 1877 г. в «Педагогическом сборнике». Основная мысль автора – направить взгляд исследователей, учителей и методистов на элементарный курс обучения истории, так как, по Я.Г. Гуревичу, это и является «основой основ» представлений об истории – как о школьном предмете и методах его изучения.

В целом, дореволюционная историография вопроса отразила общетеоретическую сущность проблемы исторического образования в России и раскрыла его основные характеристики: сословно-классовый характер и двойственность системы образования; светская система и подчиненная духовенству. Труды и публикации ученых, общественных и государственных деятелей касались в основном проблем современности в историческом образовании, в то время как по вопросам общего школьного устройства появляются работы характеризующее прошлый опыт. Обобщающих трудов по оценке, анализу или же характеристике каких-либо этапов в школьном историческом образовании не наблюдается.

Цель работы – показать те закономерности с объективной точки зрения, которые способствуют изменениям качества системы школьного исторического образования.

Задачи:

- рассмотреть стадии развития истории как школьного предмета в XVIII – начале XX вв.;
- проследить схему предпринятых государством реформ школьного исторического образования в указанный период;

– проанализировать содержание исторического образования на основе школьных программ и учебной литературы;

– показать развитие методики преподавания истории в рассматриваемый период.

Научная новизна работы обосновывается следующими параметрами:

во-первых, в обосновании комплексного системного анализа поставленной проблемы, опираясь на совокупную методологию;

во-вторых, в проявлении и обобщении основополагающих тенденций политики, осуществляемой государством, в сфере реформирования системы исторического образования России;

в-третьих, в обзоре становления и развития методологических приемов и теорий.

Апробация. Работа апробирована в научно-практической конференции «XVII Лебедевские чтения» с докладом на тему «Развитие исторического образования в Российской провинции во второй половине XIX – начале XX вв».

Источники. Для наиболее полного раскрытия, данной актуальной темы, используется комплекс материалов, документов, взятых в их совокупности и взаимосвязи.

Законодательные акты Российской империи – уставы Главных и Малых училищ 1786 г., положивших начало системе общеобразовательных училищ в России; «Предварительные правила народного образования» 1803 г.; Школьный устав 1828 г.; «Положение о начальных народных училищах», «Устав гимназий и прогимназий» (1864 г.), а также составляют высокую

ценность в данной работе « Устав гимназий» (1871 г.) и « Положение о реальных училищах» (1872 г.).¹

Начало XX в. представлено постановлениями Министерства народного просвещения 1907 г.

Самостоятельную группу источников составляют учебники по истории для общеобразовательных учреждений, программы, методическая литература, которые характеризуют составные части исторического образования на разных этапах его развития, положительные и отрицательные тенденции развития методической мысли и обеспечения ею школьного учителя истории.

Делопроизводственная документация (протоколы, журналы заседаний Министерства народного просвещения) и др.

Публицистические и политические сочинения. Это – работы Н.М. Карамзина, декабристов, представителей революционно-демократического направления и либеральной мысли.

Большое значение для школьного исторического образования имело появление периодической печати в XVIII в., особое внимание уделяется газете «Ведомости».

Газеты и журналы Российской империи XIX – начало XX вв. большое количество раз обращали свое внимание на проблемы методики преподавания истории; содержания программы и учебной литературы по истории и её улучшения; структуры школьных исторических курсов; содержание программ и учебной литературы по истории; проблемы целей, задач и содержания школьного обучения истории и многие другие важнейшие вопросы.

¹ Хрестоматия по истории школы и педагогики в России. / Сост. Егоров С.Ф. М. 1986. С. 432.

Методы. При написании работы использовались как общенаучные методы и приемы: принцип научной объективности, принцип диалектики так и специальные исторические методы (историко-системный, историко-сравнительный).

Практическая значимость. Данная работа может быть использована в курсе методики преподавания истории, на занятиях при изучении отечественной истории, педагогике. Большое значение будет представлять и для педагогов, преподающих в школе. Изучение исторического опыта предостерегает от необъективных точек зрения в практике реформирования школьного исторического образования.

Структура: работа состоит из: введения, трех глав (первая глава из двух параграфов, вторая – из трех параграфов, и третья глава – методическая), заключения и списка использованных источников и литературы.

Глава I. ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И МЕТОДОЛОГИИ ШКОЛЬНОГО ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

§ 1. КОНЦЕПЦИИ ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

На все протяжении развития истории – как школьного предмета – она является главным ориентиром в формировании мировоззрения школьников. Основопологающим аспектом понимания исторического развития человечества, было и остается – возделывание духа человека. В данном, правильно заданном ключе, ученик сможет определить и понять из исторического процесса, что не нужно совершать, чтобы не допустить в будущем ошибок, например при выборе своего жизненного пути. Школьное историческое образование – сложное слияние всех сфер общественной жизни: экономики, политики, культуры и социальной составляющей. Поэтому данное понятие и рассматривалось в качестве их отдельной составляющей. Но смысл этого понятия чаще всего сводился лишь к анализу того или иного периода развития и как правило переломного, вследствие этого взгляда на проблему, школьная история на стадии своего зарождения была вынесена за рамки изучения как самостоятельная отрасль знания. Но «история – это взаимодействие основных составляющих жизни общества», для выявления главного в данной отрасли знания необходимо обозначить предмет рассматриваемого понятия. В основу работы легли поиски методов указанного выше понятия.

На данном этапе изучения проблемы встречается обобщающее значение: под предметом исследования школьного исторического образования понимается «развитие школьного исторического образования от... до...». Очевидно, что «предмет школьного исторического образования можно свести к следующему – закономерности развития вопросов генезиса, сущности, основ теории, форм и проявлений данной отрасли образования, с учетом влияния политической, экономической, культурной и социальной составляющей в период рассмотрения указанного понятия.

«Движущими силами школьного исторического образования считается возможным, указывать модернизационные изменения в жизни общества¹». Сущностью любого направления в образовании был и остается – ребенок, на которого направленно воздействие педагога. Общество не стоит на месте, каждый день, каждый час создает огромное количество новой информации, которая не всегда благотворно влияет на молодых людей. Тем самым меняя или даже полностью изменяя их жизненные ценности, нарушая тем самым существовавшее ранее относительное равновесие. Рассуждая «о развитии школьного исторического образования, следует говорить о модернизационных и информационных изменениях в обществе²».

Образование, как и наше государство, берет свои истоки в Киевской Руси, но доказательств о существовании исторического образования в тот период времени нет. В школах «учити книгам», преимущественно чтению и письму. Содержание образования на Руси таким же оставалось вплоть до XVII в.

На рубеже 1670–1680-х гг. в так называемом «Предисловии» появляются размышления об истории и задачах историка, о развитии «учения исторического» в Российском государстве. Его автор фактически сформулировал концепцию «учения исторического». Её составляющие: создание гражданской истории, в основе которой, будет лежать прагматика; главное в истории – объективное изложение фактов и независимая оценка событий; историк должен хвалить и осуждать по заслугам; добродетели не должны умалчиваться, и «злодеяние да будет явлено», чтобы потомки могли получить надежду от добрых дел и страх от злодейств; достоверное историческое сочинение о происхождении московского, русского, славянского народов «и какия их начала» (в едином источнике должны быть собраны сведения церковной, гражданской, военной и дипломатической

¹ Белофост М.Г. Проблема школьного исторического образования в ракурсе внутренней политике российского правительства в начале XX в. Тамбов : 1998. С. 124.

² Яценко Н.Е. Толковый словарь обществоведческих терминов. СПб. : 1999. С. 528.

истории). Такая книга принесёт всенародную пользу, ибо не только россияне получают истинные знания о своих предках и своей истории, но «и иным народам будет познание и ведомости». В точке зрения автора прослеживается, применение исторического опыта в реалиях современной жизни.

Открытие училищ «Свободных мудростей» (Российской Академии) имело великое значение для повышения образовательного уровня России. Это событие состоялось благодаря просветителям XVII в. Симеону Полоцкому (1629–1680) и публицисту, мыслителю и общественному деятелю Симеону (в монашестве Сильвестр) Медведеву (1641–1691). Главный посыл в их деятельности состоял в следующем: национальная наука должна стать укрепителем мощи и величия государства Российского. Успехи в познаниях должны открывать молодым людям путь «в приличные чины их разуму». «Исторические знания – основа социального разума»¹. Со смертью царя Фёдора Алексеевича развернулась борьба за власть и надежда на яркий старт исторического образования в самостоятельную дисциплину так и не был совершен. Стоит отметить важное событие, в 1687 г. в Москве была основана Славяно-греко-латинская академия. Это первое высшее учебное заведение России, но к сожалению, история как дисциплина не преподавалась; и мечтам создателей, в частности, С. Полоцкого, сбыться не удалось.

XVIII в. обогатил систему образования Российской империи, дав ей предметы, ранее не изучавшиеся, в их числе достойное место занимала история. В пример более чем уместно привести Киево-Могилянскую академию, ставшей центром образования и культуры, где кроме, славянского, греческого, латинского языков, грамматики, риторики, политики, философии, арифметики, геометрии, астрономии, музыки, богословия, стали

¹ Чистякова Е.В., Богданов А.П. «Да будет потомкам явлено...» Очерки о русских историках второй половины XVII века и их трудах. М.: 1988. С. 105.

преподаваться немецкий, еврейский и французский языки, всеобщая и естественная истории, география, архитектура, экономия, медицина.

Начало XVIII в. и конец XIX в. ключевой период развития образования в империи Российской. Период реформ привел историческую науку и историю, как предмет изучавшийся в школе, к тому, что она стала стержнем. Эпоха открылась просветительными реформами Петра I. Создать государство, которое может встать в один ряд с успешными странами Европы, не представляется возможным людьми, стоящими на позициях религиозных догм. Петр I решил создать нового человека, высокообразованного, обладающего большим спектром знаний во многих сферах жизни, но в тоже время, сохранившего самобытность России и способного защитить свое Отечество. Для создания такого совершенного человека нужна почва, наполненная историческими знаниями, и с этого времени, эпохи Петра, история занимает одно из главных мест в идеологии государства.

Появляется и зарождается такое направление в русской историографии, как рационализм, история становится наукой в широком смысле, на арену науки выходят исторические сочинения отечественных и зарубежных авторов, которые впоследствии были переведены на русский язык. Деятельность Ф. Прокоповича с его публичными лекциями («словами») на исторические темы, и его исторические труды, посвященные Петру I и его деяниям, а также формирование самой исторической науки.

В программы «книжного наущения» вводилась общая история в учебный план Московской духовной семинарии, под руководством Ф.Прокоповича, а также в открытой им в 1721 г. школе. В то же время, наряду с профессионализацией образования Пётр I вводил в светскую школу принцип энциклопедичности, многопредметности, где обязательно присутствовал предмет – «история».

Первая четверть XVIII в. – расцвет исторических знаний. Петр, являясь человеком просвещенным, сам выступает в роли историка периода своего правления, это ярко прослеживается в создании «Гистории свейской войны». Н.Г. Устрялов отметил, что в Петре «пробудилась историческая идея во всей её полноте, незнакомой его веку¹»; ему была свойственна беспристрастность и правдивость, привлечение большого числа источников и критическое к ним отношение, описание не только военных, но и внутренних дел, не только побед, но и поражений, простота изложения².

Заслуга Петра I заключается в том, что он одним из первых великих правителей России оценил потенциал истории как науки, она давала возможность извлечь уроки из жизни прошлых поколений для современников, для благосостояния и пользы государства. Данная парадигма в мировоззрении Петра, в отношении истории, являлась ведущей.

Петр I своими действиями делал больший упор на создание истории как науки академической. Школа светской направленности оставалась в тени. Изменять общество было необходимо сейчас, долгосрочных результатов ожидать не хватало времени, в таком случае в преподавательской деятельности преобладали те предметы, которые приносили своевременную выгоду стране.

Еще одним «птеном гнезда Петрова» по прав можно считать открытую, в 1725 г., после смерти Петра I, Академию наук в Санкт-Петербурге, и находившимся в подчиненном состоянии академические университет и гимназия, созданные в 1724 г. Академическую гимназию стала первым в Российской империи государственной светской общеобразовательной школой, ставившей главную цель – создать условия для поступления в университет молодых людей, выбрав профессию ученого.

¹ Устрялов Н.Г. История царствования Петра Великого. СПб. : 1858. Т. I. С. XXXV-XXXVIII

² Чистякова Е.В., Богданов А.П. «Да будет потомкам явлено...» Очерки о русских историках второй половины XVII века и их трудах. М. : 1988. С. 110.

В.Н. Татищев (1686–1750) – русский историк и государственный деятель, являлся идеологом светского направления в образовании и исторической мысли XVIII в. Татищев относил историю к наукам полезным (из пятимерной его классификации: 1. – науки нужные (домоводство, врачевание, закон Божий, логика и др.); 2. – полезные (письмо, история, химия и др.); 3. – «щёгольские» (поэзия, живопись, музыка, танцы и т.п.); 4. – любопытные (астрология, хиромантия, алхимия и др.); 5. – вредные (гадания и волшебства разного рода). Для своего времени историк высказал сакраментальную мысль о том, что обучающийся, в первую очередь, должен получить образование общее, стоящее на нужных и полезных науках, после этого приступать к освоению профессионального образования.

Концепция Петра I об историческом знании была отражена в трудах «первого российского университета» М.В. Ломоносова (1711–1765), видных общественных деятелей И.И. Бецкого (1704–1795) и Н.И. Новикова (1744–1818), считавшие овладение знаниями по истории для «общепользнего распространения и всеобщего благополучия», т.е. воспитания нового поколения сынов России в лоне нравственности, что и составляло основу преподавания и изучения истории в школах России. Вторая половина XVIII в. – время, когда образовательные учреждения в стране были широко распространены и различались по своей направленности.

Екатерина II, за основу своих взглядов в педагогике, взяла переводную работу педагога из Австрии И. Фельбигера «О должностях человека и гражданина...». В труде позиция автора определена следующим образом, Бог установил текущее положение отношений в обществе, вследствие данного тезиса процесс воспитания и образования молодого поколения должен осуществляться в духе беспрекословного повиновения и

Ф.И. Янкович де Мириево (1741–1814), сделал для истории как школьного предмета, дело великого значения. Он выделил историю России из истории всеобщей, ее периодизации. В XVIII в. это был большой шаг

вперед в рамках школьного исторического образования. Стоит отметить одну особенность, что Янкович де Мириево был сербом и состоял подданным еще и в Австрийской империи.

Видение исторического знания получило свое отражение в общественно-политических взглядах видного историка Н.М. Карамзина (1766–1826), в начале XIX в. Суть её состоит в признании поучительного, нравственно-назидательного назначения истории, просвещения и воспитания историей дворянских детей, в необходимости пробуждения в них духа патриотизма, дворянской гордости и чести, национального чувства¹. Этому посвящены многочисленные статьи в издаваемом им «Вестнике Европы», специальных работах – «Странность», «О публичном преподавании наук в Московском университете» и др. По мнению Карамзина, знание естественной истории и истории народов делает человека не только образованным, но и идущем в ногу со временем². Особую роль в деле образования он отводил дворянству, для того, чтобы те в свою очередь просвещали и образовывали неграмотных людей с целью полного подчинения царю и своему хозяину – помещику. Н.М. Карамзин придерживался консервативных взглядов, сторонник сохранения и неприкосновенности монархического строя.

Совсем иная позиция, отличная от взглядов Н.М. Карамзина, была присуща декабристам, в концепции школьного исторического образования. Они занимались поиском в истории «моментов вольности», дабы оправдать свои собственные убеждения. «Преклонение перед вечевым Новгородом стало почти общим культом тайного общества», – писал Л.В. Черепнин³. Знание и изучение истории, в концепции декабристов, должны были получить все, без исключения, народы, населявшие бескрайнюю территорию

¹ Карамзин Н.М. О новом образовании народного просвещения в России // Вестник Европы. 1803. № 5. С.26–38.

² Там же. С. 37.

³ Черепнин Л.В. Образование Русского централизованного государства в XIV-XV вв. М. : 1960. С. 34.

империи. Просвещенный народ – символ высокого развития государства, отмечали они.

Дворяне-мыслители, декабристы, являясь людьми просвещенными, для своего времени, первой четверти XIX в. помимо теоретической составляющей своих взглядов относительно школьного исторического образования, занимались еще и практическим применением своей концепции. Так, в 1805 г. в подмосковном имении князя В.В. Измайлова была открыта школа для крестьянских детей, где сам князь пытался реализовать идеи Ж.-Ж. Руссо. Были известны школы в усадьбах будущих декабристов – С.Г. Волконского, М.С. Лунина, И.Д. Якушкина и др., – в которых одним из главных предметов была отечественная и всемирная истории.

В 1811 г. по личному указу Александра I был открыт Царскосельский лицей для детей из высшего дворянства. Образовательный процесс лицея включал в свой состав предметы из различных циклов: математического, естественного, гуманитарного, включавшего в себя как русскую историю, так и всеобщую. Лицей за годы своего существования покинули свыше 280 человек, ставшими гордостью России на военном, дипломатическом и культурном поприще. Среди выпускников были не только будущие декабристы, но и достояние России и по сей день – великий русский поэт А.С. Пушкин, канцлер Российской империи, светлейший князь А.М. Горчаков. Полученное ими историческое образование в Лицее, заложило основу их любви к Родине, долгу и чести, преданности и служению своей стране.

Несмотря на некую либеральность, положенную в основу идей декабристов и их соратников, государство в лице царской власти, выдвинуло контридеи, получившие свое яркое отражение в докладе министра народного просвещения С.С. Уварова, носившего охранительную направленность: «Народное воспитание должно совершаться в соединённом духе

Православия, Самодержавия и Народности... Без любви к вере предков, народ как и частный человек, должны погибнуть... Самодержавие представляет главное условие политического существования России в её настоящем виде¹».

Формула С.С. Уварова – «православие, самодержавие и народность» – легла в основу народного образования и воспитания как охранительный принцип. Указанное положение было близко тем слоям населения, которые составляли часть реакции на все предложенные и совершаемые нововведения либералов.

На смену дворян-декабристов с их тезисом о всеобщем изучении истории, в 1840–1860-х гг. приходят революционеры-демократы, которые видят под своим углом внедрение истории в образовательных учреждениях. Узловые моменты теоретических положений были заключены в следующем: воспитательная задача истории – в умы молодых людей закладывалось революционное сознание; в истории должна превалировать правда и истина; идеология и история – это полное взаимовлияние. Следование таким фундаментальным, и в тоже время простым положениям, поможет создать новых людей, которым под силу изменить и переустроить жизни в России по законам справедливости.

Выработанная система ценностей революционных демократов, нашла свое отражение во взглядах великого русского педагога, основоположника научной педагогики К.Д. Ушинского (1824–1871), а также видного историка и профессора XIX в. С.М. Соловьёва (1820–1879). В заданной парадигме развития и воспитания – демократии и гуманизма – они предлагали осуществление этого в русле народной школы для всех слоев населения, где на первом месте стоит воспитание общечеловеческих и гражданских ценностей.

¹ Уваров С.С. «О некоторых общих началах, могущих служить руководством при управлении Министерством народного просвещения. Доложено его Величеству 19 ноября 1833 г.» / М.М.Шевченко // Река времен. Книга истории и культуры. М.: 1995. С. 70–72.

Рубеж XIX–XX вв. принес изменение во все сферы жизни российского общества, образовательная среда не стала исключением, т.к. предстаёт основой развития государства. Педагоги-экспериментаторы К.Н. Вентцель и С.Т. Шацкий предложили и теоретически обосновали концепцию свободного воспитания ребенка, игравшую в историческом образовании ведущую роль. Основные принципы заданной системы координат: а) воспитание не должно осуществляться по какому-либо образцу, необходимы условия для «возделывания» природных, естественных данных ребенка; б) «школа нового мышления», процесс обучения без ограничителей свободы, без давления со стороны государственной власти; дети вольны в выборе предметов, педагогов, методов обучения, нет тех принудительных механизмов научения; школа не место для унижений и страха перед образовательным процессом; в) государство ни в коей мере не контролирует происходящие в школе процессы, независимость учреждения от интересов каких-либо сторон, классов, политических группировок; г) принцип учета социальной среды.

На начало XX в. концепция исторического образования в Российской империи подошла к своему логическому завершению, пройдя длительный и тернистый путь. Те потрясения, которые постигли нашу страну в указанный период: русско-японская война, революция 1905–1907 гг., Первая мировая война, Февральская и Октябрьская революции остановили и прекратили практическое осуществление намеченных планов по усовершенствованию и развитию школьного исторического образования в России.

§ 2. ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ ШКОЛЬНОГО ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Подвергая анализу проблему методологии школьного исторического образования, следует отметить высокую степень обширности и глубинности вопроса. Многообразие различных концепций подтверждает сложность изучаемого процесса, а выбор парадигмы развития – на каком уровне познания он стоит в данный временной период.

Ввиду указанного положения, для полного раскрытия цели и задач работы, объединены в методологическом аппарате черты формационного и цивилизационного анализа. Благодаря цивилизационному подходу удалось выявить отношение граждан России, через призму морально-духовных и этических норм, к историческому образованию, в различные периоды развития нашего государства. Это является прямым подтверждением поиска и анализа путей развития в историческом школьном образовании. Данный вид отрасли образования выступает в роли определителя уровня «культура – общество», т.к. велика сила влияния исторических знаний не только на отдельно взятого человека, но и на весь народ, на всю страну. В современном мире они представляют собой наиболее обширную составляющую в общей системе знания. При таком подходе познание истории в целом выступает в качестве научной категории, относящейся в равной мере к истории, культурологии, педагогике, социологии, философии, психологии и др. История синтезировала в своей структуре как науку, подходы и принципы методологии из многих плоскостей всей системы знаний. Отдельное, значимое положение отведено здесь культурологии как «универсальному знанию о культуре в целом». Её широкая предметная область включает в себя, как утверждает А.С. Ахиезер, все мыслимые тексты – феномены культуры и все культурные артефакты – реальные и потенциальные тексты¹. Методы удивляют своим количеством: социально-политические, художественно-эстетические, научно-познавательные смыслы лежат в поле зрения интересов культурологии. Трудно подобрать те или иные части научного знания, которые не были бы интересны для изучения в сфере культурологии.

Отдельно взятые аспекты формационного подхода сделали возможным выявление общих законов и тенденций в процессе становления и развития истории как школьного предмета. Для подтверждения данного

¹ Ахиезер А.С. Социокультурная динамика России. Новосибирск : 1997.С. 241.

предположения можно говорить о том, что период зарождения и развития данная отрасль образования испытала на себе несколько этапов, основой которых отмечаются – модернизационные изменения, рамками смены концепций в истории выступают исторические события широкого масштаба, имеющие огромный общественный резонанс. Это заключается в остром противоречии между постепенной модернизацией жизни общества, и главными выразителями всех слоев изменяемого общества – интересами граждан. Решение поставленных задач потребовало и использования общенаучных принципов:

- принцип научной объективности. Ведется рассмотрение фактов, событий и явлений не с «выгодной», политически правильной точки зрения. А с объективных позиций, где анализируются не только положительные, но и отрицательные процессы. Поставленный принцип, показывает те реалии Российской империи, в которых проходила жизнь наших предков и отражается отношение политики монархии к историческому образованию;

- принцип диалектики, соединил воедино общенаучные и общегуманитарные функции научного познания и представляющим собой значение теории;

- ретроспективный подход отражает поставленную проблему школьного исторического образования от ее зарождения до Октябрьской революции 1917 г.

- цивилизационный подход дал возможность проследить процесс развития истории как учебной дисциплины, осветить ее наследие;

- создание этой работы не осуществимо без использования принципа историзма, основанный на всестороннем анализе того или иного события – через все этапы развития, во взаимодействии друг с другом и историко-культурной контекстуальности реальной российской жизни всех

анализируемых эпох и в проблемно-хронологическом анализе¹. Принцип историзма связан с такими фундаментальными философскими категориями, как время, пространство, движение, и др. Но в отличие от логико-философского метода исторический способ исследования вскрывает логику не в абстрактно-теоретической форме, а «в плоти и крови конкретных событий, деятельности народов, классов, партий, отдельных личностей²».

Знания по истории, полученные в ходе изучения школьной программы – значимы и конкретны, при всем этом, не стоит забывать, что они не отделимы от теоретической обоснованности. По этому поводу уместно привести заметки болгарского философа Н. Ирибаджакова: «...историк не может совершить никакой исследовательской работы, не может дать никаких объяснений исторических событий, если предварительно он не вооружён каким-то большим или меньшим аппаратом таких понятий, как «общество», «история», «материальное», «духовное», «изменение», «историческое изменение», «развитие», «историческое развитие», «событие», «факт», «личность», «масса», «класс», «народ», «нация», «государство», «причина», «следствие», «случайность», «необходимость», «закон», «связь», «отношение», «единичное», «общее», «познание», «истина», «идеология», «политика», «наука», «искусство», «религия», «культура», «экономика», «война», «революция», «бунт», «переворот» и многие другие, которые он берёт из философии, социологии, политической экономии и др. теоретических наук. Без этих и подобных им понятий историк не может сделать ни одного шага в своей научно-исследовательской деятельности, и успех его работы зависит в наибольшей степени от того, насколько его аппарат понятий является научным³»;

¹ Степанищев А.Л. Методика преподавания и изучения истории. М. : 2002. С. 148.

² Розенталь М.М. История марксистской диалектики. М. : 1971. С. 380.

³ Ирибаджаков Н. Клио перед судом буржуазной философии. М. : 1972. С.207–208.

– системный подход, примененный в работе, учитывает взаимодействие состоявшихся событий и событий, также подвергает рассмотрению объектов теоретического и практического школьного исторического образования;

– сравнительно-исторические методы помогли рассмотреть, анализировать и сделать соответствующие выводы о фактах и событиях в сплетении с развитием России в рассматриваемый период.

– комплексный методологический подход осуществляет многостороннее изучение социокультурных, политических, педагогических связей и отношений, качеств исторических личностей, имеющих непосредственное отношение к школьному историческому образованию, и дает шанс представить в перспективе его модель развития, показать новое видение развития в новых исторических условиях.

ГЛАВА II. РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ В КОНЦЕ XVIII– НАЧАЛЕ XX ВВ.

§ 1. ПЕРЕХОД ОТ ТЕОЛОГИЧЕСКИХ К ДЕСКРИПТИВНЫМ КОНЦЕПЦИЯМ ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ В КОНЦЕ XVIII В.

«Да будет потомкам явлено...», – писал безымянный летописец. Это отеческое стремление приобщить детей и внуков к опыту истории, вдохновляющее летописцев и историков XVIII. в., становилось живой плотью культуры России¹.

«Учительница жизни» (Цицерон), из поколения в поколение передает те морально-нравственные и духовные ценности, опыт построения государственности какого-либо социума, необходимые для динамичного развития общества в различные временные промежутки истории России. Знание и применение истории в повседневной жизни является неоспоримым фактом. Понимание истории как науки был принят российским обществом уже в начале XVIII в. Благодаря активной политики Петра I, его стремления не только к личностным знаниям, но и образованности народов, населявших Российскую империю, данное восприятие получило свое активное развитие в просветительско-реформаторской деятельности Петра I (введение гражданского алфавита, возникновение периодической прессы, учреждение Академии наук, открытие первых светских государственных школ, особенно пристальное внимание к осмыслению исторического прошлого и написанию исторических трудов). Все преобразования Петра были осуществлены в русле укрепления власти в империи, и одним из таких инструментов были – наука и школа. Которые применяли свои теоретические знания на практике, в первую очередь в службе на благо армии, флота, торговли и развитию промышленности. Такой современный подход использования знаний был

¹ Чистякова Е.В., Богданов А.П. «Да будет потомкам явлено...» Очерки о русских историках второй половины XVIII в. и их трудах. М. : 1988. С. 135.

направлен и на историческую науку. Петровские преобразования, указанные в данном ключе, оказали огромную услугу в развитии, с одной стороны – истории как науке, а с другой стороны – истории как связующему компоненту народов России. Насколько были велики сила и возможности государства в распространении истории в обществе. Исключительно при непосредственном влиянии Петра I, гражданская история получила свой полноценный облик в виде самостоятельной отрасли знаний.

1726 г., уже при императрице Екатерине I, государство стало определять изучение истории в образовательных учреждениях. В это время была создана первая правительственная академическая гимназия, находящаяся под управлением Петербургского университета. Гимназия имела в своем составе приготовительные школы, которые различались сроком обучения: немецкая – три года и латинская – два года. Гимназист поступал в 5 класс, а заканчивал свое обучение в 1 классе. История как гуманитарный предмет, изучался в третьем классе немецкой школы. В 3–2 классах на историю отводилось три часа, начиная от Сотворения мира и кончая правлением первого христианского императора Константина Великого. В 1 классе историю изучали по два часа и курс оканчивался 40-ми гг. XVIII в. К сожалению, данные занятия имели форму, как сейчас бы написали в школьном расписании, факультатив, т.е. необязательного посещения их учащимися. С 1747 г. в программу обучения гимназии входят геральдика и хронология, в виде специальных дисциплин. И благодаря такому выбору предметов, гимназист мог выбрать историю или специальные дисциплины по своему интересу. Полный курс истории, сформированный в систему, отсутствовал. Что немало важно, преподавания в классах не было. Каждый из преподавателей гимназии вел несколько предметов, в частности до четырех. При данном положении дел, гимназист выбирал, в зависимости от индивидуальных успехов, какой-либо необходимый ему предмет. Те учащиеся, ставившие перед собой цель, поступление в университет, изучали

классические предметы – историю, географию, латинский и греческий языки. История олицетворяла собой единство мудрости и опыта, что представляло собой важные качества для управления государством. Введение истории стало первостепенной задачей именно в те учебные заведения, где готовили детей дворянских семей, готовившихся связать свою профессиональную деятельность на поприще службы в государстве.

Первая половина XVIII в. была для отечественной истории «катастрофой»: изучение и преподавание сводилось лишь ко всеобщей истории на иностранных языках, без наличия учителей истории, и что более печально – без учебных пособий.

Учебники всеобщей истории 1740-х – начала 1760-х гг. описывали события, от Сотворения мира и еще опираясь на достижения преподавания эпохи Средневековья – по системе четырех монархий; или периодами, которые по временному значению были крайне не велики. Перечислялись правители и войны, приводились многочисленные анекдоты¹.

Еще одной особенностью является наличие в таких учебниках легенд, но подчас представленных под видом правды, без доли сомнения. Отечественная история также была включена в учебники по всеобщей истории, но ей отводилась небольшая часть пособия.

В школах для привилегированных сословий XVIII в. в спектр изучаемых специальных предметов, о чем упоминалось выше, входили также хронология, мифология, нумизматика, генеалогия, геральдика, древняя география. Показатель уровня развития преподавания истории был настолько низок и мало продуктивен, что ученик беспрестанно заучивал наизусть ответы на вопросы представленные в учебнике, а деятельность учителя была представлена лишь руководством процесса «вытверживанием наизусть». Об этом в частности сказано в Проекте духовной комиссии 1722 г. об

¹ Ерик П.Д. Преподавание истории в русской школе в XVIII веке // Преподавание истории в школе. 1960. №4. С. 67.

учреждении «нижних» школ в городах: «И задавать чтение истории универсальной... и, сколько возможно, выбирая главнейшие эпохи, вопросами и ответами вытверживать наизусть¹».

Эпоха дворцовых переворотов изменила вектор развития России, заданный Петром Великим. Изменяя составные части общества – политику, экономику, культуру, в частности образование, перемены в истории как школьном предмете неизбежны. Каждый новый монарх, пришедший к власти в России благодаря дворцовым переворотам, изменил государственное и общественное мнение к истории. Императоры не находили великого «опыта прошлого, который бы можно было извлечь из нее» (Г.В.Ф.Гегель). в середине века концепция приняла несколько положительных моментов, таких как – преподавание истории как предмета в духовных учебных заведениях, училищах коммерческой и художественной направленности. Но полного понимания потенциала истории, все же не понималось властью, и она входила в ряд второстепенных предметов, в гимназиях стояла в ряду дополнений к курсу филологии.

Отношение к истории заключалось в целом комплексе проблем: в отсутствии государственного подхода и системы преподавания, грамотных педагогов и учебников, но и в таком важном аспекте как сознание общества к установленному направлению. Государственная служба, на указанный период времени состояла лишь в изучении «классических наук», где истории места не находилось. Данное положение характерно прослеживается в наказах от дворян депутатам Уложенной Комиссии 1767 г. – в спектре первостепенных наук, история не смогла занять достойного места.

Во второй половине XVIII в. в «Письме о порядке обучения наук» ясно определилось значение истории – она считалась предметом для отдыха и

¹ Рождественский В.С. Материалы для истории учебных реформ в России в XVIII - XIX в. СПб. : 1910. С. 67.

приятного времяпрепровождения, после столь важных и серьезных наук, как иностранные языки, философия и математика.

Изменить ситуацию в любом деле могут только новые люди. Такие личности нашлись и в России, личности просвещенные, способствующие распространению новых знаний и открытию учебных заведений (университета, гимназий, первых частных пансионов). История в понимании российского образованного общества переступила порог «государственно-прикладных дисциплин в сферу знаний, необходимых для просвещенного человека и гражданина: чтобы не только от подлого народа себя отличить, но и к проявлению государства способными учинившись другим людям путь к необходимой в жизни человеческой мудрости собою показать¹».

Начался сдвиг в процессе распространения истории как школьного предмета с малого. С переводов научных исторических произведений: в 1760-х гг. русский читатель находит для себя переведенные учебники по всеобщей истории Ф. Дильтея, Ш. де Лонэ, И. Фрейера. Но само построение учебников соответствовало времени, они были представлены в форме вопросов и ответов. Отсчет времени в таких учебниках вёлся, согласно традициям, от Сотворения мира.

Начиная с 1760-х гг. учебники истории пополнились «русскими» известиями – их родоначальником выступил «Краткий российский летописец с родословием» М.В. Ломоносова, выпущенный в 1760 г. как пособие для академической гимназии. «Летописец» представлял собой русскую историю от Рюрика до Петра I в виде конспекта и указывал её периодизацию. В таблице учебник показывал факты и события о русских князьях и царях, вплоть до императрицы Екатерины II. Такой учебник не представлял собой полезного и отвечающего запросам общества пособия. Отмечалась скомпанованность имен и событий, их краткий характер, но это не ослабляло

¹ Демков М.И. История русской педагогики. М. : 1910. Ч.II. С. 346.

потребности в настоящем учебнике. Середина 1770-х гг. принесла на обозрение образованных читателей работы: А. Шлецера, И. Богдановича, Х. Безака, С. Кушелевой. Вышедшие из-под пера книги могли лишь, в современном нашем понятии, удовлетворить абитуриентов, поступающих в ВУЗы, но считаться полноценным учебником по истории никак не могли. Все они объединялись отсутствием единовыработанной периодизации, хронологии событий и характеристики тех или иных деятелей и произошедших событий.

Екатерина II, предстала в памяти нашего народа, как просвещенный монарх. И история вызывала особый интерес императрицы, тем самым меняя отношения к истории на самом высоком уровне в государстве. Его результатом явился «долг благодарного сердца» – так императрица называла свои записки «Касательно российской истории», которые твердо следовали намеченной задаче: не «иметь другого вида и цели, кроме прославления государства и дабы служить потомству предметом соревнования и зеркалом¹», Екатерине принадлежат замечания на готовившийся в Академии наук учебник.

Состояли они в том, чтобы мощь русского государства только увеличивалась и сама Россия, возвышалась на именах ее славных героев и мудрых правителей.

В последней четверти XVIII в. особое значение имело, вышедшая в свет, и вводившаяся в малых училищах учебная книга «О должностях человека и гражданина». Вопрос авторства данной работа до сих пор открыт: книга принадлежит перу или Ф. И. Янковича де Мириево, или самой Екатерины II. Указанный труд обозначался обществоведением XVIII в., в котором разъяснялись основополагающие понятия жизни гражданина, любящего свою страну: душа, долг, разум, воля, супружеский союз, и самое

¹ Карманная или памятная книжка для молодых девиц. М. : 1784. С. 4-5.

важное – любовь к Отечеству, причем утверждалось, что «истинное благо есть в нас самих¹».

«Краткая российская история» под авторством Ф.И. Янковича – стала главным учебником в школах до 1821 г., так как выдержала 8 изданий. Помимо официального учебника, начали выходить пособия, написанные самими школьными учителями и просто любителями и знатоками истории². Что представляется интересным, именно с этого времени методический комплекс стал пополняться историческими картами и играми, основанными на исторической тематике; портреты и различного рода изображения турниров средневековых рыцарей, сражений, портретов Кольбера, Лютера, Кромвеля и даже сюжетов на тему американской революции, которым ребенок должен был подобрать соответствующие названия. В 1796 г. была учреждена цензура, которая в истоке погашала любые намеки на сочинения неблагонадежного характера. Авторы учебников, уловив смысл проводимой политики Императрицы, изо всех сил пытались заручиться высочайшим одобрением, и в первых страницах указывали читателям на то, что удостоились «с пожалованием мне... не малые цены золотой с брильянтами табакерки, полученный мной с достодолженным благоговением³». Это являлось характерной особенностью всех книг учебной направленности того времени.

В 1783 г. в Петербурге учреждается учительская семинария для подготовки преподавателя народных училищ. Именно с этого периода, методика преподавания истории определена как педагогическая научная дисциплина, которая рассматривает обучение истории с целью использования его закономерностей для повышения эффективности образования, воспитания и развития детей.

¹ Демков М.И. История русской педагогики. М. : 1910. Ч.II. С. 359–360

² Старчевский А. Очерк литературы русской истории до Карамзина. СПб. : 1845. С. 235–236.

³ Демков М.И. История русской педагогики. М. : 1910. Ч.II. С. 360.

Наиболее заметное место в методике, рассматриваемого периода, занимает «Руководство учителям народных училищ» известного Ф.И. Янковичем де Мириево. В нем были сформулированы основные педагогические принципы обучения истории, требования и рекомендации учителям в части развивающего обучения, а также принципы педагогического поведения учителя: «Ученики должны отвечать не «да» и не «нет», но полною речью»... «Лучше, если они отвечают исправно своими словами, нежели теми словами, какие находятся в книге: ибо из этого видеть можно, что они дело понимают»; «При всех учениках, а особливо больших, стараться учителя должны более образованию и изошрению разума их, нежели о наполнении и упражнении памяти». И далее: «Учитель должен все слова выговаривать громко, плавно и ясно, глаза обращать всюду и ходить около всех учеников, дабы видеть, все ли прилежно его слушают, и дело свое исправляют¹».

Ф.И. Янкович в последней четверти XVIII в. сделал огромный вклад в развитие преподавания истории и ее распространению, как школьного предмета, в Российской империи: реформа в сфере образования 1786 г., создал и претворил в жизни Устав народных училищ 1786 г.; организация работы новых школ в стране, являлся составителем современных учебных курсов, а также правил преподавания для учителей, стал автором множества других важнейших документов и пособий, касающихся школьного исторического образования.

Устав 1786 г. официально признавал и вводил историю Отечества, как обязательный предмет в главных народных училищах, с пятилетним сроком обучения, которые существовали в главных городах губерний. 1786 г. по праву можно считать годом рождения отечественной истории как нового, одного из главных школьных предметов.

¹ Янкович Ф.И. Руководство учителям народных училищ. СПб. : 1783. С. 20–21.

Школьная реформа 1786 г. вводила классно-урочную систему преподавания в школах, что еще немало важно, в пользовании учителей и учащихся появляются доска и мел, учебники по истории России и учебные карты. Не смотря на позитивные изменения в сфере школьной истории, так и остались нерешенные пережитки прошлого. Отечественная история преподавалась в выпускном классе, два часа в неделю. Но всеобщая история, которую изучали во всех старших классах, изучалась четыре раза в неделю.

Екатерина II, видя главенствующее положение всеобщей истории в школьном курсе, организовала специальную комиссию, которая должна была перевести на русский язык учебники или же написать новые по русской истории. Созданная комиссия представила императрице план «Сочинения российской истории для народных училищ в Российской империи», настоятельно советовавший: «всякая важная происшествие или дела описывать таким образом, чтобы оно служило или в поощрение или предосторожность людям нынешних и будущих времен¹»

Благодаря указанному плану Ф.И. Янкович выпустил под своим именем учебник «Всемирная история, изданная для народных училищ Российской империи». Пособие базировалось на передачи знаний о истории различных стран, и населявших их народов. В предисловии содержались новейшие рекомендации автора о процессе обучения предмету: чтение обучающимися учебника, совместный анализ прочитанного с учителем, работа с исторической картой, по изучаемой теме, письменная работа с текстом в таблицах. Янкович обращает внимание педагогов и на обобщение и закрепление уже ранее пройденного материала, с помощью подготовленных вопросов. Что особо важно, учитель должен в ходе урока поработать с каждым присутствующим в классе. Это первые и официальные требования к

¹ Ерик П.Д. Преподавание истории в русской школе в XVIII веке // Преподавание истории в школе. 1960. №4. С. 69.

проведению полноценного урока истории, в соответствии с современной методикой комбинированного урока.

Ф. И. Янкович строил свой учебник по определенной форме: история состояла из основных разделов, которые, в свою очередь, делились на сокращенные подпункт. Каждый пункт пояснял о главных исторических деятелях определенного периода, и связанных с ними событий. Материал был представлен в виде схем, которые ученики заучивали и по ним отвечали урок.

Ф. И. Янкович был гением своего дела. Уже в конце XVIII в. он работал с учениками определенным способом: от детей требовалось рассказать учебный текст, так, как он понял и проанализировал самостоятельно, с опорой на ландкарты – специально изданные настенные географические карты. В этом случае следовало придерживаться следующей методики: «При изъяснении земель учитель показывает границы, реки и места оных, сказывая ученикам, какие ныне страны заключают те места, о которых в истории говорится и проводит по карте мелом бывшие переселения народов из одной страны в другую¹». В 1793 г. под влиянием Ф.И. Янковича создаются исторические карты, взамен географических. В свет вышла настенная «Историческая карта Российской империи» Янковича. Карта демонстрировала учащимся Россию в период царствования Петра I и Екатерины II.

1787 г. отмечен новым переводным учебником, создателем которого был И.М. Шрекк. «Всемирная история для обучения юношества» была рассчитана на 4 класс главного народного училища. Это учебное пособие заменило «Всемирную историю» Ф.И. Янковича. При написании своего труда по истории И.М. Шрекк за основу взял метод синхронности. Ход развития времени располагался по периодам, с выявлением общих и

¹ Ерик П.Д. Преподавание истории в русской школе в XVIII веке // Преподавание истории в школе. 1960. №4. С. 68.

характерных черт различных народов в то или иное время. Данный учебник был построен на принципе компромисса: история древнего мира излагалась монографически, а история средних веков – синхронистически.

После Ф.И. Янковича настала и новая эра в преподавании истории: «Учитель становился у карты и хронологической таблицы с одним учеником, у которого в руках был учебник истории и мел; одному из учеников... учитель приказывал громко читать один период из проходимой по учебнику статьи, а прочим ученикам читать тоже про себя. По прочтении статьи учитель изъяснял ее и указывал ученику, стоящему у таблицы или карты, что написать или провести на них должно, потом тотчас спрашивал о том то одного, то другого ученика, чтобы увидеть, как они преподаваемое поняли; при этом учитель требовал «чтобы они своими словами рассказали в связи то, что из истории от учителя слышали». Во время каждого урока вкратце повторялось пройденное на предыдущих уроках. В один урок учитель «заставлял писать на таблице и чертить на карте не одного ученика, а всех попеременно¹».

Поворотным стал для отечественной истории 1799 г., в это время «Летописец» М.В. Ломоносова был заменен «Краткой российской историей, сочиненной для употребления в народных училищах». Исследователи предполагают, что она принадлежит перу Тимофея Кириака. Автор рассматривает не только биографии правителей, но и освещает внутреннюю политику страны. Нововведение: приложение к «Краткой истории» в виде трех исторических карт. К его недостаткам такие методисты, как М.Т. Студеникин, относят сжатость преподнесения информации, показ мелких подробностей, княжеских имен. «По объему и изложению учебник был доступен учащимся выпускных классов главных народных училищ²».

¹ Всемирная история, изданная в пользу народных училищ Российской империи. СПб. : 1798. Ч.I. С. 1–4.

² Студеникин М.Т. Методика преподавания истории в школе. М. : 2000. С. 55.

В самом конце XVIII в. вышли три книги «Истории Российского государства статского советника и кавалера Ивана Штриттера». По свидетельству журналиста и автора «Очерков литературы по русской истории до Карамзина» А.В. Строчевского, современники положительно оценивали труд Штриттера, особенно отмечая при этом достоверность источников, на которых он был основан: «судя по первым трем томам, история эта была также огромна, как Татищева и Щербатова, но она лучше обеих, хотя слог ее был несколько тяжел¹».

Историческое образование на начальном этапе обучения основывалось на всеобщей истории, история России изучалась лишь в выпускном классе. Преподаваемые курсы не имели между собой никакой связующей части. В тоже время, курсы всеобщей истории не исключали из своего состава истории Отечества.

Школьным предметом история становится лишь в конце XVIII в. в гимназиях в качестве дополнения к филологическому курсу. Как отдельный учебный предмет она входила в план главных народных училищ.

По-прежнему главным методом преподавания истории было «вытверживание наизусть дат, имён, достопамятных приключений», задания на уроке без объяснений (по учебнику «от» и «до»). На уроке в лучшем случае проводилось объяснительное чтение по учебнику, рассказ учителя был крайне редким явлением.

К концу XVIII в. историческое образование начинает основываться на фактах, добытых наукой, но при этом "седая древность" все ещё оставалась покрытой флёром баснословия и легенд²".

¹ Строчевский А.В. Очерки литературы по русской истории до Карамзина. СПб. : 1845. С. 281.

² Там же. С. 281.

§ 2. НОВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В КУРСАХ ШКОЛЬНОЙ ИСТОРИИ XIX В.

XIX в. привнёс в школьное историческое образование перемены. Вся школьную систему и содержание образования в этом столетии можно условно разделить на четыре периода: 1-й – с нач. XIX в. до 1817 г. – период либеральных реформ; 2-й – с 1817 г. по сер. 1850-х гг. – период реакции; 3-й – с сер. 1850-х до сер. 1860-х гг. – короткий период реформ; 4-й – с сер. 1860-х до конца XIX в. – период реакции. Уже сама внешняя картина периодизации говорит о нестабильности системы школьного исторического образования, о кратковременных поисках прогрессивных и либеральных путей развития, которые сменялись реакционными контрреформами. Положение в системе народного просвещения отражало, как в капле воды, всю государственную систему, переживавшую кризис феодально-крепостнического строя (до 1861 г.), а затем – неуверенную поступь первого шага российской государственности по пути к буржуазной монархии.

На первом этапе, (с нач. XIX в. до 1817 г.) правительство Александра I осуществило упорядочение общеобразовательной системы: было создано в 1802 г. Министерство Народного просвещения "для воспитания юношества и распространения наук". Министерство объединило в своём ведомстве высшее, средние и низшие учебные заведения, Академию наук, Академию художеств, типографии, цензуру. Роль коллегии при министре, разрешавшей все вопросы административного, хозяйственного, учебного и научного характера, играло Главное управление училищ; оно состояло из назначенных императором чиновников и попечителей учебных округов. Вся территория Российской империи была поделена на учебные округа. Основаны Казанский, Харьковский (в 1804 г.), Санкт-Петербургский (в 1819 г.) университеты – методические и административные центры образования.

В 1803 г. были приняты «Предварительные правила Народного просвещения», а в 1804 г. – «Университетский устав» и «Устав учебных заведений, подведомых университетам и попечителям округов».

«Устав» положил начало организации государственной системы начального, среднего и высшего образования, повысил роль университетов в руководстве народным образованием и подготовке учителей, усилил значение общеобразовательной школы в формировании кадров специалистов для промышленности, сельского хозяйства, транспорта.

Положительной стороной «Устава» 1804 г. явилось установление преемственности между приходскими, уездными училищами и гимназиями, объявление школы бессословной включение в учебный план широкого круга реальных знаний, в том числе исторических.

Школьное низшее образование базировалось на системе приходских и уездных училищ, учрежденных вместо прежних малых народных. В каждой губернии вместо главных народных училищ создавались уездные училища, предназначенные для образования купеческих, мещанских детей. В них наряду с другими предметами вводилась всеобщая и российская история. История преподавалась в училищах для детей канцелярских служащих, учрежденных в 1828 г. как закрытые учебные заведения для образования детей, способных к канцелярским должностям и к гражданской службе.

В церковно-приходских школах давались лишь начальные сведения по русской истории (до Александра I). Таким образом, во всех типах начальных учебных заведений история как учебный предмет входила в систему образования.

Структура общегражданских сословных учебных заведений предусматривала начальные школы как подготовительную ступень к средним, а средние – к высшим (целью гимназий «Устав» 1804 г. определял подготовку к слушанию университетских курсов).

Наряду с этими учебными учреждениями существовал ряд специальных, сословно ограниченных школ, являвшихся частично средними или совмещавшими в себе тип среднего и высшего учебного заведения (благородные пансионы, лицеи).

В 1803 г. был создан центральный орган управления, в качестве которого определено Министерство народного просвещения: «Народное просвещение в Российской Империи составляет особую Государственную часть, вверенную Министру сего отделения, и под ведением распоряжаемую Главным Училищ Правлением». Тем самым был установлен государственный характер образования в России. Название Министерства было предложено самим Императором Александром I, проявлявшим особое внимание к развитию образования. Однако здесь нужно отметить, что неуспешность попыток развития образования в России до создания Министерства многими историками XIX в. (С.Ф. Рождественский, Н.М. Карамзин и др.) связывалась именно с отсутствием в стране единого органа управления на государственном уровне, призванного осуществлять образовательную политику и разрабатывать мероприятия по созданию и укреплению образования как системы. Теперь же орган управления образованием был создан.

Департамент насчитывал от трех до пяти отделений, каждое из которых делилось на столы. Каждый отдельный стол вел переписку с определенным научным учреждением или учебным округом.

Таким образом, учебное дело было выделено в особую часть: впервые государство всенародное образование взяло на себя. Первым министром Департамента народного просвещения был назначен граф П.В. Завадовский. Академик М.М. Сухомлинов находил это назначение самым удачным выбором: «из всех служебных обязанностей ни одна не была так близка душе

Завадовского, как управление комиссией училищ и Министерства¹». С.В. Рождественский, официальный историк Министерства, писал о П.В. Завадовском, что «он не испортил ни одного крупного дела, которым руководил в деятельности комиссии об учреждении училищ и Министерства народного просвещения, нельзя указать таких пробелов и промахов, в которых можно было бы обвинить лично его²».

В состав первого Министерства вошли передовые люди своего времени: М.Н. Муравьев (считал, что «свобода образования составляет фундамент, на котором создается благосостояние народа»); Ф.И. Клингер, директор кадетского корпуса (составил в конце XVIII в. "Проект учреждения народных школ во всех селениях России"); академик Н.И. Фус, один из авторов училищного "Устава 1804 года." Взгляды этих людей выражали идеи наиболее образованного слоя русского дворянства.

В 1803 г. были утверждены «Предварительные правила народного просвещения». В их основе лежали принципы новой системы с идеей общеобразовательной бесплатной школы, «необходимой для нравственного образования граждан». Отдавая дань пользе просвещения, школа видела главную задачу в нравственном её влиянии на учеников, а не распространение знаний.

Известный в первой четверти XIX в. историк-методист Я.С. Кулжинский писал, что целью школьного образования должно быть воспитание гуманизма, альтруизма. Признавалась идея необходимости овладения знаниями. В целом, этот документ представлял собою скорее концепцию развития образования, чем закон, поскольку большинство его статей являлось по существу проектом будущего устройства системы народного образования.

¹ Сухомлинов М. Материалы для истории образования в России в царствование императора Александра I. СПб. : 1865. Ч.1. С. 9.

² Рождественский С.В. Исторический очерк деятельности Министерства народного просвещения. СПб. : 1902. С. 38

«Предварительные правила народного просвещения» включали 48 статей, объединённых в три главы: «о заведении училищ», «о распоряжении училищ по учебной части», «о распоряжении училищ по хозяйственной части». Ими устанавливалась структура образовательного пространства России, иерархическая система управления, ступенчатость и взаимосвязь отдельных звеньев этой системы, определялось содержание образования, состав материальной части и источники финансирования.

Структура образовательной сети, установленная «Предварительными правилами народного просвещения», включала четыре рода училищ: приходские, уездные, губернские (гимназии) и университеты.

Наименование «приходской» для училищ первой ступени вводило административно-территориальный принцип формирования сети; как было определено «Предварительными правилами», всякий церковный приход или два прихода вместе, должны иметь, по крайней мере, одно приходское училище. Этот принцип изменился во второй половине XIX в., когда создавались новые органы местного самоуправления – земства, на которые и была возложена ответственность за развитие системы начального образования. И приходской, и земский принцип административной ответственности за начальную школу имели свои позитивные и негативные стороны. Но бурная полемика по данному вопросу развернулась тогда, когда два субъекта развития образования – земства и церковь – начали «великий» спор относительно управления школой.

Доказательством того, что использование термина «приходской» означало принцип административной ответственности, являются те факты, что духовенство не наделялось полномочиями по управлению школой – приходские училища в государственных селах вверялись совместной заботе приходского священника и одному из почетнейших жителей. Во владельческих селах приходские училища были в полной зависимости от «просвещенной и благонамеренной попечительности» самих помещиков.

Хотя государственная власть выразила в документе пожелания, чтобы обязанности учителя выполняли приходские священники, церковные иерархи ответили на это предложение отказом, сославшись на чрезвычайную загруженность приходских священников своими пастырскими обязанностями и их бытовую неустроенность.

По своим функциональным обязанностям учитель в приходских училищах должен был обучать чтению, письму и первым действиям арифметики, наставлять «в главных началах закона Божия, в благонравии, в обязанностях к Государю, начальству и ближнему». «Предварительные правила...» давали и первые методические указания учителю: его обучение должно быть «простым, ясным и состоянию учащихся соответствовать».

Второй принцип, заложенный в «Предварительных правилах...», – преемственность, которая предполагала, что по окончании приходского училища ученик будет продолжать обучение в уездном училище, затем в губернском, а впоследствии – в университете.

«Предварительные правила...» предусматривали обеспечение единого образовательного пространства в России, для чего, как устанавливалось документом, «в приходских и уездных училищах и гимназиях для изучения будут употребляемы единообразные книги и правила». Одновременно закладывался принцип автономии для высшей образовательной ступени – университета.

В разработке нового «Устава» учебных заведений приняли участие представители научной интеллигенции, профессора Московского университета: Н.Я. Озерецковский, С.Я. Румовский, Н.И. Фус. "Устав" учебных заведений от 5 ноября 1804 г. отразил многие передовые идеи педагогики. Главными из них были: декларируемая бессловность и светский характер образования, преемственность четырех ступеней школы, гуманистические принципы воспитания и, наконец, бесплатность обучения.

В то же время, развивая положение «Предварительных правил...», «Устав» определил вторую цель начальной и средней школы – дать законченное образование тем, кто не пожелает его продолжить.

Однако в период господства наиболее либеральных воззрений наметились некоторые элементы сословности в распространении просвещения: средние слои населения могли получать элементарное законченное образование. Объем программ учитывал сословное происхождение учащихся: уездные училища давали «детям различного состояния необходимые познания, сообразные состоянию их и промышленности». Приходские училища обеспечивали детям «земледельческого и других состояний сведения, им приличные». Курс приходского училища был рассчитан на один год (6–7 осенне-зимних месяцев, по 18 часов в неделю).

В уездные принимались те дети, которые в полной мере освоили курс преподаваемых наук в приходском училище. Программа уездного училища была рассчитана на два года (по 10 – 11 месяцев при 28 часах в неделю). Училища состояли из двух классов и имели двух учителей. Финансирование осуществлялось городскими обществами с дополнениями из казны.

«Устав» 1804 г. был высоко оценен современниками. Н.М. Карамзин, например, сказал, что заведения сельских школ есть истинное основание государственного просвещения¹. Он же высказывал мысль о том, что познание настоящего начинается с прошлого, чем расширил представление о значении истории: «...Простой гражданин должен читать историю; она мирит его с несовершенством видимого порядка вещей, как с обыкновенными явлениями во всех веках; утешает в государственных бедствиях, свидетельствуя, что и прежде бывали подобные, бывали ещё ужаснейшие, и Государство не разрушалось; оно питает нравственное чувство, и праведным

¹ Карамзин Н.М. О новом образовании народного просвещения в России // Вестник Европы. 1805. №5. С. 56.

судом своим располагает душу к справедливости, которая утверждает наше благо и согласие общества¹».

Отечественная война 1812 г. и вызванный ею патриотический подъём усилили в России интерес к истории настолько, что даже тогдашний попечитель Петербургского учебного округа С.С. Уваров в 1813 г. был вынужден признать, что в гимназиях «следует развернуть огромную картину исторических наук».

Однако наметившейся сословный подход распространения просвещения свидетельствует о непоследовательности, половинчатости позиций правящих кругов в этом вопросе, так как воплощение в жизнь прогрессивных идей эпохи Просвещения в феодальной самодержавной России зависело от наличия материальной базы реформ.

Приходские училища могли рассчитывать лишь на щедрость общества, как, впрочем, и уездные, т.к. финансирование от казны носило чисто символический характер. Отчисления из бюджета на нужды всего народного образования были мизерными и имели тенденцию к сокращению: 1804 г. – 2,3%, 1809 – 1,3%, 1812 – 0,8%, 1815 – 0,9%, 1818 – 0,9%.² Совершенно очевидно, что главную ставку правительство делало на средства городских и сельских обществ и благотворительность граждан.

В 1811 г. учреждается должность почетных смотрителей уездных училищ из местных помещиков, «наиболее расположенных к наукам и могущих по своей щедрости и достатку споспешествовать выгодам училищ». Указом 1816 г. устанавливается категория морального поощрения благотворителей – от занесения фамилии в книгу училища до вывешивания портрета.

¹ Карамзин Н.М. История государства Российского. М. : 1988. Т. IX. С. 5.

² Блюх И.С. Финансы России в XIX столетии. История статистики. СПб. : 1882. Т. 1. С. 152.

Важным фактором в развитии начального образования являлась позиция правящих кругов. Устранившись по возможности от материальных затрат, правительство тем не менее пристально следило за тем, что и как преподают. В основе этого интереса лежало понимание, что начальные народные училища являются существенным элементом народного образования, если же правительство потеряет над ним контроль, то вся система просвещения может оказаться под влиянием различных идей, зачастую не совпадающих с интересами государства, власти и общества, что в конечном итоге может негативно сказаться на сохранении стабильности существующего строя.

«Истинное просвещение» и «воспитание народа» в разное время понимались по-разному. Эпоха Александра I в этом отношении неоднозначна. Первое ее десятилетие восприняло либеральные идеи и понятия XVIII в.: взгляд на просвещение как средство воспитания благонамеренных подданных; понятие о нравственности, развитое в книге «О должностях человека и гражданина» Екатерины II. После 1812 г. начался постепенный отход от либерализма. В области просвещения наметился отказ от идей начала века. Сменился состав Министерства: умер М.Н. Муравьев, П.А. Строганов ушел на военную службу, Ф.И. Клингер, изменив прежним убеждениям, отказался от своих сочинений, признав их вредными.

С 1811 г. Министерство возглавил А.К. Разумовский, на которого определенное влияние оказал его друг граф Жозеф де Местр – французский публицист, иезуит. Он проповедовал идеи сокращения просвещения простого народа, ограничения образования путем отмены предметов, которые могли толковать субъективно, – истории, географии, этики. Возможно, под влиянием этих взглядов обстановка в начальной школе постепенно стала меняться в сторону усиления охранительности. Значительные изменения в политике просвещения произошли в 1816–1817 гг., когда пост Министра занял обер-прокурор синода А.Н. Голицын, а с 1817 г. Министерство было

объединено с комитетом по делам всех вероисповеданий и получило название Министерства духовных дел и просвещения. Данный факт можно считать началом II периода в развитии школьного исторического образования в XIX в., реакционного (с 1817 г. по сер. 1850-х гг.).

В манифесте от 24 октября 1817 г. целью деятельности Министерства объявлялось достижение «постепенного и спасительного согласия между христианским благочестием, просвещенностью умов и существованием гражданским». В состав Министерства вошли люди, настроенные враждебно к идеям реформаторов начала века. Новое поколение было представлено такими людьми крайних взглядов, как попечители учебных округов: Л.М. Магницкий, Д.П. Рунич, А.С. Струдза. По свидетельству С.Ф. Рождественского, люди, ставшие у кормила просвещения, в пристрастии просветительским идеям увидели «источник разного рода политических потрясений и религиозных смут». Теперь народное просвещение должно было стать «почвой для борьбы против либерализма, а школа – орудием политики¹».

Таким образом, либеральные основные тенденции развития школы начала века постепенно ослабевали, и уже к 1811 г. во всех учебных заведениях в обязательном порядке было введено преподавание Закона Божьего, усилилась сословность и религиозно-монархические начала в образовательном процессе.

Все вышеизложенное позволяет сделать вывод, что раньше всего реакционные симптомы внутренней политики правительства Александра I сказались на деятельности Министерства духовных дел и просвещения. Введение в 1817 г., в виде опыта, в нарушение «Устава», платы за обучение создало дополнительные препятствия для выходцев из податных сословий.

¹ Рождественский С.Ф. Исторический очерк деятельности Министерства народного просвещения. 1802–1902. СПб. : 1902. С. 9.

Министерство А.Н. Голицына современники назвали «Министерством народного затемнения».

Отмеченные тенденции в концентрированном виде получили свое воплощение в заменившем «Устав» 1804 г. «Уставе» 1828 г., который по существу явился контрреформой по отношению к преобразованиям начала XIX в. Реакционный курс правительства Николая I внес коррективы в систему образования (Уставы 1828–1835 гг.): укреплялся сословно-замкнутый характер школьной системы, отменялась ранее введенная преемственная связь между различными типами учебных заведений, в гимназиях утверждался классицизм, ограничивались права и автономия университетов и т.п.

Не прошло и двух десятков лет, как тот же С.С. Уваров, теперь уже министр народного просвещения, сформулировал «Охранительные начала».

«Охранительные начала православия, самодержавия и народности, то есть усиления внедрения религиозности и христианской нравственности», преданности царю и монархическому образу правления, уверенности, что крепостное право незыблемо и отвечает интересам русского народа и, наконец, ненависти к революционным идеям и их носителям. Главная роль в осуществлении этих «истинно русских охранительных начал» отводилась историческому образованию¹».

Вопросы внутренней жизни страны, история народа, вскрытие каких-либо закономерностей исторического развития, подведение учащихся к пониманию реальной действительности – всё это тщательно удалялось из школьного исторического курса. История превращалась в «список собственных имён, связанных между собой разными глаголами и пересыпанными цифрами годов²».

¹ Уваров С.С. О преподавании истории относительно к народному воспитанию. СПб. : 1813. С. 26–27.

² Писарев Д.И. Избранные педагогические сочинения. М. : 1951. С. 145.

Задача учеников ограничивалась запоминанием содержания учебников, перегруженных множеством имён князей, монархов, священнослужителей. Поэтому учителям рекомендовались такие приёмы преподавания, которые способствовали лишь механическому заучиванию материала, например, распевание вслух рифмированного набора имён, названий. Таким образом, все усилия дворянской методики преподавания были направлены на разработку методов механического заучивания материала: мнемотехники, составление бесконечных хронологических таблиц, имевших целью облегчение механического заучивания дат.

Основанный на реакционных принципах православия, самодержавия, народности, «Устав гимназий и училищ, состоящих в ведении университетов» 1828 г. укреплял сословно замкнутый характер школьной системы, отменял ранее введенную преемственность связи между различными типами учебных заведений, утверждал в гимназиях классицизм, представлявший собой своеобразную реакцию на идеи, возникшие в период французской буржуазной революции и освободительной борьбы русского народа против иноземного нашествия в Отечественную войну 1812 г. В учебных заведениях устанавливался полицейский надзор, вводилась палочная дисциплина.

«Устав» 1828 г. в дальнейшем, вплоть до 1860-х гг., неоднократно подвергался изменениям с целью усиления классицизма в гимназиях и узкопрактического подхода к обучению в учебных заведениях низшего типа.

По новому «Уставу» 1835 г. были ограничены права и автономия университетов, в частности, они были лишены права руководить школами и создавать научные общества. Учебные заведения были переданы в непосредственное ведение попечителей учебных округов.

Вместе с тем в период реформ и контрреформ в отечественном образовании целенаправленно и плодотворно развивалась педагогическая

мысль, прогрессивная линия движения которой в основном характеризовалась антикрепостнической, антисамодержавной, демократической по своей сущности тенденцией. В этом смысле, прежде всего, должны быть отмечены педагогические идеи и просветительская деятельность декабристов, их программные требования в области народного образования, среди которых одно из первых мест занимало требование о распространении грамотности среди народа, которую они приравнивали к приобретению политических прав¹. Основными источниками по вопросам воспитания и образования правомерно считать составленную П.И. Пестелем «Русскую правду», его сочинение «Практические начала политической экономии» и параграфы, из «Устава Союза Благоденствия», относящиеся к просвещению.

Ведущей педагогической идеей дворянских революционеров было признание действенным средством распространения грамотности в народе системы взаимного обучения – ланкастерской. Белл-Ланкастерская система взаимного обучения применялась преимущественно в начальной школе, где старшие и более успевающие ученики являлись помощниками учителя и под его руководством вели занятия с остальными учащимися. Название системы происходит от имен английских педагогов А. Белла и Дж. Ланкастера, независимо друг от друга выдвинувших сходный метод обучения². Для реализации этой системы обучения декабристами было организовано «Вольное общество учреждения училищ взаимного обучения» – педагогического филиала декабристского «Союза Благоденствия»³, в рамках которого широко использовались исторические темы, образцы, сюжеты для гражданского воспитания и образования служителей, пробуждения в них духа протеста против социальной несправедливости. Так, В.Ф. Раевский в

¹ Серова М.И. Феномен декабристской политической культуры в контексте Российской истории XIX в. Краснодар : 2002. С. 152.

² Салимова К.И. Из истории школы и педагогической мысли в Англии в период промышленной революции (1760–1830). М. : 1959. С. 57–58.

³ Пряникова В.Г., Равкин З.И. История образования и педагогической мысли: учебник-справочник. М. : 1995. С. 39.

учрежденных в 16-й пехотной дивизии 2-ой армии ланкастерских школах применял подготовленные им рукописные прописи для учащихся юнкеров и рекрут с текстами на исторические темы. Особый акцент он делал на объяснение таких понятий, как «Конституция», «республика», «демократия – демократическое правление», «избирательное право¹». А вот один из тезисов его лекции «О политике»: «... чем государство богаче и чем законы лучше, тем народ более благоденствует. Следственно, цель политики есть благоденствие народное²».

Декабристы высоко ценили миссию учителя, воспитателя, призванного готовить молодое поколение к жизни в условиях нового, более справедливого общества, идеал которого они рисовали в своих программных документах. Они также осуществляли практическую деятельность в области педагогики; например, И.Д. Якушкин, М.С. Лунин, М.А. Назимов и др. организовывали в своих поместьях школы для обучения крестьянских детей, а также солдатской и городской бедноты³.

Горячий интерес к истории был отличительной чертой умственной жизни декабристов и всей патриотически настроенной молодежи. Занимая видное место, как в политической публицистике, так и в литературном творчестве декабристов, исторические темы способствовали пробуждению серьезного интереса к истории среди современников.

К сожалению, разгром восстания декабристов не позволил им в полной мере осуществить прогрессивные идеи школьного исторического образования, а Министерство народного просвещения обратило свои усилия на гонения всего передового и прогрессивного в просвещении и науке.

¹ Раевский В.Ф. Материалы о жизни и революционной деятельности. Иркутск : 1980. Т.1. С. 138–140.

² Там же. С. 141.

³ Серова М.И. Феномен декабристской политической культуры в контексте Российской истории XIX века. Краснодар : 2002. С. 254–255.

Николай I прекрасно понимал огромное значение учебных заведений для воспитания молодого поколения в «правительственном духе», подготовке в стране кадров образованного чиновничества. Показания декабристов на следствии свидетельствовали о той большой роли, которую сыграли образовательные учреждения в формировании «вольнолюбивых идей» будущих революционеров. Так, царь пришел к выводу, что система просвещения в правление Александра I вышла из-под контроля и нуждалась в усиленном надзоре со стороны властей.

10 июня 1826 г. утверждается новый цензурный устав, который в литературных кругах был прозван «чугунным». Управление цензурой сосредотачивалось в Главном цензурном комитете Министерства народного просвещения. Согласно этому документу, не допускалось опубликование каких-либо сочинений, критикующих монархическую форму правления, православную церковь, государственные органы и должностных лиц. Запрещалось высказывать самостоятельные мысли о действиях властей. В 1830–1840-х гг. в России широкое распространение получает ведомственная цензура. Цензурные гонения тяжело отражались на передовой общественно-политической мысли, литературе, искусстве, науке, школьном образовании. С.С. Уваров был назначен в 1833 г. министром народного просвещения. Заняв этот пост (1833–1849), он проводил реакционную политику через все органы министерства, стал приверженцем сословных начал в образовании, отдавая привилегии дворянству.

Название «Министерство народного просвещения» не соответствовало настоящей его деятельности. Фактически просвещением и наукой были затронуты немногие верхушечные слои населения. К 1856 г. в университетах и лицеях России обучалось 2282 студента, в гимназиях – 19098, в уездных, приходских и частных училищах – 95315 человек (всего 118895 человек). Для многомиллионного населения России (по 10-й ревизии в 1857 г. в

европейской части России проживало 59 млн. 330 тыс. человек) такое количество учащихся было ничтожно малым¹.

Третий период (сер.1850-х – сер. 1860-х гг.) вновь связан с реформами.

В начале 1860-х гг. социальные противоречия в России привели к возникновению в стране революционной ситуации. Обострился крестьянский вопрос, приобретя значение главного вопроса общественно-политической жизни. Начало рассматриваемого периода ознаменовалось широким общественно-педагогическим движением. В это время революционно-освободительное движение охватило области социально-политической, экономической и духовной жизни общества.

Органической частью этого процесса являлось педагогическое движение, которое подвергало острой критике крепостническую систему образования и воспитания, боролось против сословной школы и ранней профессионализации. В эти же годы возникает ряд общественных организаций, ставивших своей целью решение указанных проблем: комитеты и общества грамотности, педагогические общества; начинают издаваться педагогические журналы: «Журнал для воспитания», «Учитель», «Педагогический сборник», «Ясная Поляна» (издавался Л.Н. Толстым).

В ряду социально-политических реформ буржуазного характера немаловажное место занимают реформы в области образования, на осуществление которых определенное влияние оказало и общественно-педагогическое движение. Согласно «Положению о начальных народных училищах» (июль 1864 г.) и «Уставу гимназий и прогимназий» (ноябрь 1864 г.), все школы провозглашались общедоступными и бессословными. Земствам и частным лицам предоставлялось право открытия школ; наряду с

¹Ерошкин Н.П. История государственных учреждений дореволюционной России. М. : 1983. С. 168.

классическими учреждались реальные гимназии. Одновременно усилилось руководство школой со стороны духовенства. Управление школами по уставу 1864 г. приобрело децентрализованный характер, повысилась роль педагогических советов. Формирование в России демократических и гуманистических концепций образования и практическая деятельность их авторов не могли, естественно, создать непреодолимый барьер тем контрреформам в сфере просвещения, которые стали следствием политической реакции 1870-х гг. Короткий период положительных реформ закончился.

«Положение» и «Устав» 1864 г. были заменены новыми, реакционными. «Устав гимназий» 1871 г. и «Положение о реальных училищах» 1872 г. восстанавливали сословную разобщенность школ, нарушали определенное единство системы общего образования, установленного в предшествующий период. Устав 1871 г. был фактически последним законодательным актом, определявшим статус классической гимназии в дореволюционной России. Реальные общеобразовательные гимназии были реорганизованы в 1872 г. в реальные полупрофессиональные училища, предназначенные для представителей средних промышленных классов.

Сложившаяся ситуация вызывала к жизни острую идеологическую борьбу. Министр народного просвещения граф Д.А. Толстой усмотрел в университетской автономии и в общей политике просвещения "язву материализма". Спасение от неё он предлагал найти в развитии классического образования, особенно в университетах. На страницах «Московских ведомостей», возглавлявшихся М.Н. Катковым, граф Д.А. Толстой открыл кампанию в защиту своего курса, проводниками которого стали профессора Московского университета Н.А. Любимов и П.М. Леонтьев.

Не осталась в стороне от развернувшейся борьбы учительская общественность. Педагогическое движение, возглавляемое К.Д. Ушинским, поставило на повестки дня идеи демократической и гуманистической концепции воспитания и образования: создание подлинно народной школы, формирование личности ребенка в духе народности и патриотизма. К.Д. Ушинский и его ученики – Н.А. Корф, Н.Ф. Бунаков, И.Н. Ульянов, А.Я. Герд, Л.Н. Модзалевский, В.Я. Стогонин и др. видели в решении поставленных задач ответственную роль исторического знания.

Таким образом, пореформенное время, насыщенное острыми социальными, экономическими, культурно-духовными проблемами, поставило на повестку дня вопрос о необходимости решения актуальных задач исторического образования. Несмотря на это, в данный период все же нет обобщающих работ по указанным проблемам. Материалы изучаемой отрасли образования приобретают публицистический характер. Можно даже сказать, что на XIX в. приходится расцвет указанного характера освещения вопроса. Можно предположить, что расцвет публицистики по школьному историческому образованию предопределился двумя факторами - резким изменением традиционных отношений и возможностью для представителей разных социальных групп более или менее открыто выражать свои интересы.

Подъем революционного движения привел к весьма значительным переменам, побудившим почти все слои общества и властные структуры учитывать вновь складывавшиеся отношения.

Компромисс между общественностью и властью не был найден, а состояние дел в школьном историческом образовании не устраивало передовую общественную, педагогическую мысль. Уже в 1830–1840-е гг. начинает развиваться русское революционно-демократическое движение (В.Г. Белинский, А.И. Герцен). Проявив серьезный интерес к проблемам образования и воспитания, они сделали важный вклад в их решение, а сформулированные ими характерные черты педагогического мировоззрения

(трактовка народности воспитания, глубоко уважительное отношение к общечеловеческим духовным ценностям, обоснование принципов развития творческой инициативы и активности детей в процессе обучения и воспитания и др.) стали основой взглядов нового поколения прогрессивной интеллигенции России второй половины XIX в.

Основными характеристиками общественно-педагогического движения были: острая критика крепостнической системы образования и воспитания, борьба против сословной школы и ранней профессионализации, за воспитание человека – патриота – гражданина.

Бурление духовной жизни в эти годы привело к возникновению ряда общественных организаций, ставивших своей целью решение указанных проблем. Это были комитеты и общества грамотности, педагогические общества в Петербурге (1860 г.), Москве (при Московском университете – 1898 г.); педагогическая журнальная периодика.

Значительному стимулированию общественно-педагогического движения начала 1860-х гг. способствовала публикация в 1856 г. статьи «Вопросы жизни» знаменитого хирурга, героя Севастопольской обороны Н.И. Пирогова (1810–1881). Примечательную оценку этой статьи дал К.Д. Ушинский в своей работе «О пользе педагогической литературы». Он отметил, что Н.И. Пирогов впервые посмотрел на дело воспитания с философской точки зрения: он увидел в нем не правила школьной дисциплины, не вопросы дидактики и физического воспитания, а глубокие вопросы человеческого духа – вопросы жизни. Критикуя сословно-профессиональное образование, его раннюю и узкопрактическую направленность, Н.И. Пирогов выдвинул и обосновал идею общественного воспитания как фундамента формирования личности и с этой позиции

предложил прогрессивное решение актуальной для того времени проблемы соотношения общего и профессионального образования¹.

Решительную борьбу с официальным историческим школьным образованием повели революционные демократы В.Г. Белинский, Н.Г. Чернышевский, Н.А. Добролюбов. В своих рецензиях и статьях они подвергли критике не только многие современные им учебники по истории, но и общую постановку школьного исторического образования в России в середине XIX столетия. Н.Г. Чернышевский в своих работах отмечал, что никакая другая наука больше истории не развивает мыслительной силы, поэтому он постоянно критиковал реакционное понимание истории, выражавшееся в нагромождении случайных фактов, преимущественно относящихся к истории военных походов, внешних завоеваний и действий царей и полководцев².

Они выступали также с тем, чтобы преподаваемая детям история прежде всего соответствовала современным требованиям науки и отражала целостную, стройную и вполне научную систему взглядов³.

Цель школьного обучения революционные демократы видели в умственном развитии подрастающих поколений, воспитании у них гуманизма, любви к Родине и народу, демократических убеждений. Из отдельных высказываний революционных демократов можно выстроить характерную для данного течения методическую систему школьного обучения истории, тесно связанную с их философскими и общественно-политическими взглядами. В основных чертах эта система может выглядеть следующим образом:

1. Школьный предмет истории как фактор формирования человеческой личности. «История сделалась теперь как бы общим

¹ Пряникова В.Г. Равкин З.И. История образования и педагогической мысли: учебник-справочник. М. : 1995. С. 68.

² Чернышевский Н.Г. Избранные педагогические высказывания. М. : 1948. С. 271.

³ Добролюбов Н.А. Педагогические сочинения. М. : 1949. С. 449–452.

основанием и единственным условием всякого живого знания»; «не любить историю может только человек, совершенно не развитый умственно¹».

2. Воспитательное значение истории. «Ученики хотят знать, что же сделали старшие поколения, и что после них осталось незавершённым». «Необходимо проследить историю предмета... чтобы решить, удовлетворяет ли он в том виде, какой имеет теперь, настоящим отношениям²».

3. Оно «только потому и драгоценно, что в фактах скрываются идеи; факты без идей – сор для головы и памяти». Идеи, освещающие факты, должны быть не «извне и насильственно» им приданы, а «прямо и строго» выведены из них самих.³

4. Освещение фактов в школьном курсе не может быть бесстрастным, оно всегда должно содержать выражение определённого «взгляда на исторические события». ⁴

5. Школьный курс истории призван дать не отрывочные знания об отдельных фактах, а представление «об историческом процессе, ...об отдалённых причинах и последствиях каждого события». Школьный курс истории должен быть научным и раскрывать закономерности исторического процесса. Школьные курсы должны содержать историю народа, прежде всего трудящихся масс⁵.

6. Из школьных курсов истории необходимо исключить множество дат, имён, «толпы чисел». Важные факты должны излагаться «с обстоятельностью, необходимой для того, чтобы дать о них живое понятие⁶».

7. Школьный курс истории должен быть эффективным, а для этого нужно постоянное обращение к мысли, к чувству учащихся, «чтобы ни один

¹ Чернышевский Н.Г. Полное собрание сочинений: В 16 т. М. : 1949. Т.2. С. 546.

² Добролюбов Н.А. Сочинения. М. : 1936. Т. 3. С. 267

³ Добролюбов Н.А. Сочинения. М. : 1936. Т. 3. С. 267.

⁴ Белинский В.Г. Собрание сочинений: В 3 т. М. : 1948. Т. 1. С. 639.

⁵ Там же. С. 639.

⁶ Добролюбов Н.А. Сочинения. М. : 1936. Т. 3. С. 269.

факт, ни одна личность не оставалась в голове учащегося праздным словом, а непременно возбуждала бы его мысль, воображение, даже привлекала бы его сердечное участие», «чтобы факты запечатлевались в уме и воображении, а глаза ... видели не только буквы, но и картины¹». «Запомнить то, что добыто собственною рассудочною деятельностью, уже не трудно, потому что память находит здесь помощь во всех остальных душевных способностях²».

8. Школьные учебники истории должны представлять собой не сухой конспект курса, а будить и вести мысль учащихся, создавать в их сознании исторические образы³.

В конце XIX–начале XX вв. правительство озаботилось разработкой рядов проектов реформ в области образования. Наиболее значительными были проекты реформ в системе профессионального образования (1915 г.), средней школы (1916 г.), подготовленный под руководством министра просвещения П.Н. Игнатьева, однако они остались нереализованными. Фактически система народного образования, сформировавшаяся в конце XIX в., оставалась неизменной вплоть до Октябрьской революции 1917 г.

§ 3. ПОИСКИ ФОРМ И МЕТОДОВ ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА РУБЕЖЕ XIX–XX ВВ.

Характерной особенностью образовательной политики государства в конце XIX – начале XX в. было игнорирование потребностей общества в грамотных людях. Правительство не учитывало тот факт, что развитие в России капитализма создавало особое отношение общества к образованию; изменились духовные ценности, которые теперь виделись в научном понимании мира и овладении практическими навыками.

В период с 1900 по 1914 гг. правительство пыталось определить политику в школьном историческом образовании, согласно которой

¹ Белинский В.Г. Собрание сочинений: В 3 т. М. : 1948. Т. 1. С. 380.

² Добролюбов Н.А. Сочинения. М. : 1936. Т. 3. С. 451.

³ Добролюбов Н.А. Сочинения. М. : 1936. Т. 3. С. 451.

реформирование системы среднего образования должно было преследовать двоякую цель: во-первых, обеспечить степень культуры, которой было бы достаточно для частной жизни, семьи и государства; во-вторых, дать необходимый образовательный уровень для поступления в высшее учебное заведение.

Министерство народного просвещения видело свою задачу в переходе от феодального консерватизма к буржуазному либерализму. Однако позитивной программы перехода выработано не было, а предлагалось вернуться к старой педагогической системе.

В историческом образовании это выразилось в увеличении числа часов на изучение предмета, приведении содержания курса русской истории к состоянию исторической науки. В обществе же, с учетом перемен, складывалась новая система отношений и новое понимание человеческих ценностей, формированием которых у подрастающего поколения и должна была заниматься школа. Однако школа оказалась неподготовленной к решению поставленных перед ней задач, что и явилось основанием для поднятия вопроса о реформе.

Поворотным моментом в жизни школы стали события 1905–1907 гг. Все участники образовательного процесса приняли активное участие в политических событиях с целью добиться демократических преобразований для школы.

Предшествующие выступления Н.Г. Чернышевского и И.А. Добролюбова дали толчок к развитию общественно-педагогической мысли, активность которой отразила вся русская периодическая печать того времени: «Журнал для воспитания» А.А. Чумикова, «Русский педагогический вестник» А. Вышеградского, «Учитель» И. Паульсона и Н. Весселя и др.

В борьбу за реформу школы включились самые широкие круги либерально-буржуазной интеллигенции, в которых имело место также и недопонимание роли исторических знаний в общей системе образования, даже высказывалось требование полного отказа от изучения истории в школе; некоторые предлагали разрушить старую крепостническую систему преподавания истории, без указания на то, как же следует тогда поставить её школьное преподавание.

Однако, как только политическое положение в стране стабилизировалось, правительство взяло курс на успокоение школы и отменило ранее дарованные уступки. Особую активность в этом направлении проявил «Совет объединенного дворянства», созданный в 1906 г. Члены этого совета выступали с требованием сохранить сословность в школьной политике и привилегии дворянства на образование. Правительство же, в свою очередь, сделало все возможное, чтобы интересы дворянства не пострадали. Многие исследователи единодушны во мнении, когда период 1907–1917 гг. определяют как время жестокого режима, осуществляемого правительством в отношении всех типов учебных заведений. Характер избранного курса диктовался ходом идеологической и политической борьбы, которая в это время обострилась и приняла широкий размах. Молодое поколение оказалось втянутым в эту борьбу, вот почему школа стала центром пристального внимания не только правительства, но и, как отмечал В.М. Пуришкевич, революционных элементов, которые «все свои усилия направили на борьбу народных масс на дело соответствующего воспитания ... при помощи школьного учителя и школьной книги¹».

В качестве первого шага демократических преобразований предлагалось введение всеобщего начального бесплатного образования (проект В.П. Вахтерова 1885 г.), частично реализованный Первой Государственной Думой в 1905 г. К этому же вопросу возвращалась Вторая

¹ Пуришкевич В.М. Школьная подготовка второй русской революции. СПб. : 1913. С. 4.

Дума 1907 г., которая предложила ряд законопроектов: проект 116 – «Предложение о реформе средней школы»; проект 33 – «Об установлении права поступать в высшие учебные заведения для лиц, окончивших реальные училища, духовные семинарии, кадетские корпуса, коммерческие училища и другие средние учебные заведения».

В итоге царь обвинил депутатов в либерализме, попустительстве по отношению к школе, и проекты остались нереализованными

Государственная политика оздоровления школы началась со смены министров просвещения. В течение сравнительно небольшого промежутка времени, с 1906 по 1914 гг., пост министра поочередно занимали Т.М. Кауфман (1906–1908), А.Н. Шварц (1908–1910), Л.А. Кассо (1910–1914). Деятельность этих министров довольно метко охарактеризовал И.С. Ключев, член Государственной Думы, который в своем выступлении на одном из заседаний констатировал, что «Отечество не избаловано назначением таких министров народного просвещения, которые могли бы быть признаны благожелательными к нуждам образования народа и к развитию его¹».

На деле же обновление школьной политики в конечном итоге сводилось к изданию новых предписаний и руководств с определением границ того, что, когда и как делать, циркулярами:

1) от 15 марта 1907 г. восстановлены переводные экзамены из класса в класс, экзамен рассматривался как средство повышения качества знаний;

2) от 7 июля 1907 г. устанавливалось беспрекословное выполнение учащимися всех учебных положений, они также лишались каких-либо гражданских прав;

¹ Государственная Дума. Четвертый созыв. Стенографические отчеты. 1916 г. Ч. 1. Заседания 1-32. СПб. : 1916. С.8.

3) от 19 октября 1907 г. предоставлялось право предводителям дворянства иметь решающий голос на педагогических советах и т.д.

Таким образом, политика, проводимая министерством народного просвещения, была направлена на установление контроля над школой.

И все же министр народного просвещения не мог оставить без внимания мнение общества о том, что школа дает плохое образование. В связи с этим в 1912 г. перед Учебным комитетом был поставлен вопрос о необходимости проверки преподаваемых в школах дисциплин. Особое внимание было обращено на преподавание истории, и выбор этот был не случаен. Задачи школьного курса истории определяются социальным заказом общества. В начале XX в. общество было расколото, поэтому и единства в понимании целей обучения и образования не было. А вот вопросы «чему учить?» и «как учить?» требовали ответа. Происходящие внутри страны политические события требовали, чтобы вступающие в жизнь молодые люди умели видеть историческую связь между настоящим и прошлым, могли определять и перспективы развития общества, иными словами, научно воспринимать мир.

На развитие исторической мысли и способов преподавания истории оказал большое влияние Л.Н. Толстой (1828–1910). Он был скорее приверженцем философии истории, т.к. "цель истории видел в знании движения человечества". Его интересовал "закон, производящий всеобщее движение"¹. Для исторических взглядов Л.Н. Толстого были характерны демократические тенденции. Так, главную движущую силу истории он видел не в избранных личностях, а в народе: "История не есть история монархов и писателей и как бы не изменялись формы человеческого бытия, всегда остаётся один непреложный закон добра"². Открыв в Ясной Поляне школу для крестьянских детей, великий писатель и педагог эти принципы воплощал

¹ Толстой Л.Н. Педагогические сочинения. М. : 1952. С. 87.

² Там же. С. 88.

на практике. Он учил детей истории, раскрывал движение жизни на ярких и увлекательных исторических рассказах. Педагогический принцип Л.Н.Толстого основывался на уважении личности ребенка и отсутствии всякого принуждения. Он воспитывал в детях интерес к знаниям, в т.ч. и историческим.

В эпоху утверждения капитализма прогрессивные взгляды высказывали также представители буржуазии. Так, Е.К. Кемниц на страницах журнала «Учитель» выступил против превращения истории в рассказы о действиях царей, полководцев и других исторических деятелей, доказывая, что «не отдельная личность, но целый народ должен быть предметом внимания».

К.Д. Ушинский (1824–1870) требовал изучения общественного организма «в его целостности и притом не в какой-нибудь внешней системе, а именно в его историческом развитии»¹.

На страницах печати всё чаще печатались статьи протеста против оторванности школьного исторического курса от запросов жизни. Высказывались мнения о необходимости уделять, возможно, больше внимания не вопросам далекого прошлого, но тем историческим явлениям, которые были близки современности: «к чему же, спрашивается, эта громадная масса исторических имён и фактов, приобретаемых учащимися в итоге многолетнего тяжёлого труда, когда эта масса сведений остаётся без всякого приложения, и самые живые вопросы остаются для оканчивающих школу неизвестными²», – возмущался автор одной из методических работ того времени.

Таким образом, можно сказать, что либеральная общественность целью исторического образования считала «возбуждение любви к человеку» вообще. «В каком бы положении ни находился человек, на какой ступени

¹ Ушинский К.Д. Сочинения. М. : 1948. Т.I. С.197.

² Шестаков П.А. Знакомство с современной историей в гимназиях // Воспитание. М. : 1862. №1.С. 6.

развития не стоял он, каким бы значительным пространством времени не был отделен от нас, он достоин нашей любви¹», – писал один из представителей буржуазного либерализма о вопросах преподавания истории.

В то же время значительная часть либеральных историков-методистов, выступая с критикой феодально-крепостнической школы России, искала для неё образец на западе и идеализировала западноевропейскую и североамериканскую школы.

В русской педагогической периодике, особенно на страницах либерально-буржуазного журнала «Учитель», издававшегося и редактировавшегося И. Паульсоном и Н. Весселем, стали широко пропагандироваться различные методические системы, распространявшиеся в немецкой школе и отрицавшие необходимость системности в изучении истории, так как в исторической науке, якобы, нельзя вскрыть внутренние закономерности исторического процесса.

Активно обсуждался и «регрессивный» или ретроспективный метод Каппа, который настаивал на том, что изучение истории должно вестись не в той последовательности, в которой совершалось историческое событие, от прошлого к настоящему, а, наоборот, от близкого к нам настоящего к прошлому. Однако в основе этой теории лежит утверждение о непознаваемости исторических закономерностей. Эта система исторического образования вызвала решительный отпор в России, но близкая к ней по существу подмена широкого исторического курса отечествоведением нашла себе сторонников среди таких видных деятелей в области исторического образования, как А.В. Добрынин, который в книге «О преподавании отечественной истории» отмечал, что целью изученной истории, кроме знания и развития мыслительных способностей, должно стать возбуждение в учащихся любви к отечеству, уважение к великим российским людям,

¹ Овсянников С. С чего начинать изучение истории в 3 классе гимназии // Воспитание. М. : 1861. № 1. С. 6.

трудившимся в разное время на пользу своего государства¹. В Казани в 1891 г. вышла книга С. Ламовицкого «Школьный метод и его отношение к учебному предмету истории». По мнению автора, историческое содержание «изучается не ради его самого, оно не есть цель, а средство, с помощью которого требуется произвести известное воспитательное влияние на учащихся» и, прежде всего, способствовать их развитию². Многие методисты также не избежали участи подмены исторического курса отечествоведением. Н.И. Кареев – позитивист либерального направления, член кадетской партии, считал, что первооснову исторического процесса определяют общественные идеалы (высказываются людьми, становятся общепризнанными, руководят обществом). Основную мысль всех работ Н.И. Кареева можно сформулировать так: история – это закономерный процесс, в основе которого лежат общественные идеи и юридические законы³. История не имеет скачков, развивается плавно, по восходящей линии.

Р.Ю. Виппер и Н.А. Рожков в своих работах пропагандировали тезис о том, что историю творят народные массы, но стихийно, личность не влияет на ход ее развития. История – закономерный процесс, но эта закономерность носит фатальный, заранее predetermined характер. По мнению этих авторов, изучать, главным образом, нужно социальные отношения и формировать социологические понятия. По мнению Р.Ю. Виппера, должно изучать движение человеческого общества, рассматривать типичные для эпохи явления⁴.

Вышеуказанные тенденции отражала европейская система школьного исторического образования, которая в общих чертах выглядела следующим образом: в младших классах изучался свой микрорайон с точки зрения

¹ Добрынин А.В. О преподавании отечественной истории. СПб. : 1888. С. 54.

² Ламовицкий С. Школьный метод и его отношение к учебному предмету истории. Казань : 1891 .С.173-175.

³ Кареев Н.И. Заметки о преподавании истории в средней школе. СПб. : 1900. С. 89.

⁴ Виппер Р.Ю. Учебник Древней истории. СПб. : 1906. С. 34.

географии, естествознания и истории; в 5 классе – отчизноведение; в 7 классе – все накопленные знания пополнялись новыми и систематизировались.

К.Д. Ушинский, излагая свои впечатления от поездки по Швейцарии в 1862–1863 гг., одобрил такую систему преподавания¹, но она не встретила широкой поддержки в русской школе.

Значительно заметнее на развитии русской буржуазно-методической мысли сказалась также возникшая на Западе, тенденция подмены курса истории гражданского общества западной культурно-бытовой историей. Весьма распространенным в России на рубеже XIX–XX вв. оказалось отрицание истории как единого целого, а отсюда и изучения политической истории. На страницах западных изданий пропагандировалась мысль, что история должна побуждать «к развитию более мирных учреждений», знакомя учащихся с достижениями человеческого труда и культуры. Построенное в этом плане преподавание истории позволит даже самого незначительного ремесленника наполнить чувством собственного достоинства, которое будет в состоянии предохранить его от робости и уныния посреди всех жизненных трудностей и невзгод.

Отказ от необходимости изучения политической истории, подмена всестороннего курса истории гражданского общества изучением истории и культуры, быта приводили к требованию «прочтения важнейших литературных памятников человеческой мысли»; отсюда возникал так называемый «реальный метод» преподавания истории, который выдвинул и широко пропагандировал М.М. Стасюлевич (1826–1911), известный историк и методист, создатель и редактор на протяжении 42-х лет журнала «Вестник Европы», ставшего одним из главных органов российского либерализма.

В основе его взглядов на школьное преподавание лежало противопоставление истории как науки истории как предмету преподавания.

¹ Ушинский К.Д. Сочинения. М. : 1948. Т. 3. С. 168-177.

Суть "реального метода" М.М. Стасюлевича состояла в требовании самостоятельного и активного изучения исторических источников под руководством учителя. С этой целью он создал хрестоматию по истории средних веков. Отсюда – воспитание критических способностей будущего гражданина и отрицание необходимости постановки школьного систематического курса, создания школьных учебников истории, замена их чтением источников.

Таким образом, «реальный метод» преследовал очень важную воспитательную задачу: развить у учащихся критическое мышление, чтобы «образовать в человеке ту главную силу, которая даёт ему впоследствии возможность быть не равнодушным зрителем или игрушкой случайно набежавших мыслей, а твёрдым и сознательным деятелем, который в изучении прошедшего нашёл средство здорово судить настоящее¹».

Школьное преподавание истории зависит от взглядов на задачи истории, которые господствуют в науке в данный временной промежуток.

Для более детального освещения поставленного выше тезиса необходимо хотя бы кратко охарактеризовать обстановку в научном мире начала XX в.

Учёные разделились во мнении о путях развития общества. Господствующее положение занимала официальная точка зрения, согласно которой всё образование должно быть направлено на укрепление и незыблемость монархического строя, т.к. это предопределялось «свыше». Отсюда понятно главенство Закона Божьего в системе школьных дисциплин и то, почему история не оказалась в числе обязательных предметов. Официальная педагогика считала историю предметом, оторванным от жизни, и её основное назначение видела в простом ознакомлении с далёким прошлым, которое рекомендовалось излагать в форме идеального

¹ Стасюлевич М. О формальном и реальном методе преподавания истории. СПб. : 1863. Т.1. С.12.

содержания. Однако, как заметил известный педагог того времени В.Д. Сиповский, – «цель воспитать нравственно-религиозное чувство не может быть поставлена преподавателю истории, так как усмотреть в исторических фактах действие Божьего промысла – задача не по силам даже учёным-теологам¹». И всё же подобная постановка цели исторического образования была реальностью, и она не могла не сыграть отрицательной роли: боязнь того, что понимание вопросов исторической действительности привьёт молодёжи скептицизм, привела к тому, что акценты в преподавании на провиденциализм ослабляли понимание исторических закономерностей, и порой молодое поколение, покидавшее стены школы, не имело почти никаких исторических представлений.

Данный вывод подтверждает и опубликованное в 1913 г. исследование К.В. Сивакова, поставившего целью проанализировать уровень состояния преподавания истории как школьной дисциплины методом анкетирования учащихся средних учебных заведений, в котором приняли участие гимназисты Москвы и Санкт-Петербурга. В исследовании было опрошено около 5 тыс. респондентов. Предложенные вопросы в основном выявляли отношение участников к социально- историческим наукам, не затрагивая при этом задания для определения уровня качества знаний учащихся, системы работы преподавателей и т. д. Результат анкетирования показал, что на данном этапе школьники проявляют слабый интерес к общественным наукам². К сожалению, автор не попытался выяснить субъективные и объективные причины, сказавшиеся в конечном итоге на полученных результатах; а они, по нашему мнению, лежат в самой системе постановки школьного образования. История не относилась к числу обязательных дисциплин, учебные планы средних учебных заведений оказались очень перегружены предметами, что в конечном итоге исключало саму

¹ Сиповский В.Д. Педагогические сочинения. СПб. : 1911. С. 227.

² Сиваков К.В. Анкета о преподавании истории в средних учебных заведениях. СПб. : 1913.

возможность серьезного изучения какого-либо предмета вообще и тем более истории, так как отсутствовала сама система исторического знания.

При рассмотрении точек зрения передовых учёных российского общества начала XX в. по вопросу о школьном историческом образовании наблюдается иной подход к поставленной проблеме. В истории они видели лучшее средство воздействия на развитие личности.

Так, В.О. Ключевский в своих раздумьях о роли и месте истории в формировании личности, отраженных в дневнике за 1868 г., «этой приходной книге души», записал: «Если история способна научить чему-нибудь, то прежде всего сознанию себя самих, ясному взгляду на настоящее¹».

Педагог П.Ф. Каптерев (1849-1922), размышляя о проблемах становления личности, считал, что развитие человека требует не только его практического воспитания, но и теоретического образования, и в том не последнее место отводится истории. Педагог В.Д. Сиповский, подчёркивая значение истории, отмечал, что этот предмет содержит в себе богатейший материал, необходимый для педагогических целей².

Таким образом, в противовес официальным установкам передовая общественность высказывала требование о необходимости постановки школьного исторического образования на научную основу. В этом подходе педагоги видели возможность развития у учащихся сознательного усвоения исторических понятий и вместе с тем понимание самого смысла исторического процесса.

Обсуждая вопрос об историческом образовании, они прежде всего старались обратить внимание не только на его образовательную значимость, но и на воспитательную ценность. Не случайно С.С. Никольский на основе своего опыта пришёл к выводу, что «история порождает в учащихся любовь

¹ Ключевский В.О. Сочинения. В 9 т. М. : 1990. С. 286.

² Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения. М. : 1982. С. 241.

к свободе, труду и порядку, воодушевлённое отношение ко всему великому, одним словом – гуманность¹».

Таким образом, по вопросу об историческом образовании основополагающим началом становится идея всестороннего развития личности. В политических условиях нарастания общественного кризиса (1910–1914 гг.) осуществить эту задачу было практически невозможно.

Но вопрос о совершенствовании исторического образования всё-таки оставался актуальным. Проведённая летом 1913 г. министерская ревизия качества знаний учащихся установила, что результаты обучения истории крайне низки, учащиеся не проявляют интереса к данному предмету². Однако и тут вину за сложившуюся ситуацию следует целиком возложить на Министерство народного просвещения, так как министерски указания четко формулировали задачу школы: «сообщать ученикам лишь отчётливые и определённые знания политической, военной и культурной истории России, избегая при этом уклонений в сторону различных исторических гипотез и теорий».

И всё же проверяющие были далеки от истины, считая, что учащиеся не проявляют интерес к истории. М.Г. Белофост приводит следующие данные: в 1911–1913 гг. по инициативе общества распространения технических знаний был проведён анкетный опрос учителей средних учебных заведений о состоянии преподавания истории. Анализ ответов позволил сделать вывод о том, что учащихся интересовали проблемы революций и тайных обществ. «Это говорит о том, – утверждает автор, – что, несмотря на министерские запреты, замкнутые в стенах своих школ ученики делали попытки осмыслить тайны бытия³».

¹ Никольский С.С. Методика элементарного курса. СПб. : 1915. С. 11.

² Правительственный вестник. СПб. : 1913. №171. С. 58.

³ Там же. С. 59.

В тех же источниках содержатся сведения о том, что в 1913 г. учеников волновали явления социальной, экономической и культурной истории. В констатации этого факта следует видеть стремление учащихся осмыслить происходящие в стране события, а именно этого и опасалось правительство.

Проблемы, перед которыми оказалось школьное историческое образование, вынудили передовую педагогическую общественность перейти к активным действиям. В Москве, Санкт-Петербурге создаются общественно-научные центры, отделения которых стали изучать и программировать процесс обучения истории в школе. Вопросы исторического образования были центром внимания многих педагогических съездов. Наибольшее значение в этом плане имели I Всероссийский съезд деятелей обществ народных университетов (Петербург, 1908 г.), Общеземский съезд по вопросам народного образования (Петербург, 1913 г.).

На съездах с критикой официальных программ, учебников выступали известные ученые-историки, учителя-практики, педагоги. Так, на съезде учителей, состоявшемся в конце 1906 – начале 1907 г. в Петербурге, историки М.Н. Коваленский, Р.Ю. Виппер, Я. Овсянников предложили изменить построение курсов истории в школе, взяв за основу научный метод познания. Серьезный вклад в развитие школьного исторического образования внёс известный историк Н.И. Кареев, возглавлявший историко-педагогическую секцию Исторического общества при Петербургском университете. Статьи, методические рекомендации, написанные им для учителей, давали понимание, что знакомство в школе с историей как общеобразовательным предметом должно стать началом глубокого осмысленного изучения истории как науки¹.

Состоявшийся в 1914 г. съезд деятелей по народному образованию вернулся к вопросу об историческом образовании в школе. С докладом

¹ Кареев Н.И. Идеалы образования. СПб. : 1901. С.130.

выступал получивший известность своими демократическими взглядами учитель А.В. Знаменский¹, видевший главную задачу школы в том, чтобы вырастить человека и гражданина. Он подчёркивал, что в решении столь важной задачи история играет первостепенную роль, потому что именно она вводит учащихся в мир человеческой жизни. Её связь с другими науками способствует реализации межпредметных связей, расширяя кругозор учащихся, определяя тем самым значимость этой дисциплины как предмета изучения. Он отметил такие важные моменты, как воздействие истории на развитие памяти, формирование умения составлять общее из частного, делать сравнения, развивать аналитическое мышление.

И если официальная педагогика смотрела на историю как на калейдоскоп биографий и имён, то А.В. Знаменский во главу истории ставил народ, общественное и государственное устройство, считая, что изучение именно этих важных моментов помогает учащимся проследить процесс развития, обусловленного различного рода причинами.

Таким образом, из всего выше изложенного наглядно видно, что в жизни школы находили отражение проблемы, волновавшие российское общество в начале XX в. Актуальность проблемы подчёркивалась остротой борьбы, развернувшейся в обществе между сторонниками устаревших педагогических принципов и новым направлением, выступавшим за утверждение демократических начал в образовательной политике государства.

Борьба между сторонниками официальной и прогрессивной общественно-педагогической мысли была одним из условий рождения новых идей, творческих поисков в решении насущных проблем российского общества в начале XX в.

¹ Знаменский А.В. Доклад съезде деятелей по народному образованию в Московском уездном земстве. М. : 1914.

В 1916 г. Россия вновь возвращается к идее обязательного обучения, инициатором которого стал министр народного просвещения граф П.Н. Игнатъев. В своей докладной записке императору, датированной 19 августа 1916 г., П. Н. Игнатъев указывал, что «повсеместно осуществить обучение всех без исключения детей школьного возраста является трудно достижимым без наличия закона об обязательном обучении. Не считая ныне возможны распространять обязательность обучения по пределу всей Российской империи, министерство народного просвещения, вместе с тем, полагало бы вполне благовременным введение ее теперь в тех местностях, которые окажутся для этого достаточно подготовлены; мера эта дала бы необходимый опыт для соответственных мероприятий в дальнейшем¹».

Проект реформы, предложенный П.Н. Игнатъевым, остался нереализованным.

Существенной особенностью системы образования в России в начале XX в. являлась её двойственность. Это выражалось в том, что параллельно светской школе развивалась школьная система, непосредственно подчиненная духовенству: помимо специальных учебных заведений, в которых готовились служители культа, церковь создавала и руководила школами грамоты, церковноприходскими школами и епархиальными училищами. Обязательным учебным предметом во всех типах школ, как церковных, так и светских, был Закон Божий.

Специфическими особенностями системы народного образования в рассматриваемый период являлись:

– тяжелое социально-экономическое положение бедноты, что привело к отставанию по уровню грамотности России от западноевропейских стран;

¹ Пряникова В.Г. Равкин З.И. История образования и педагогической мысли: учебник-справочник. М. : 1995. С. 72–73.

– сохранение антидемократического сословного характера системы народного просвещения, что проявлялось в отсутствии преемственности между начальными (народными) школами и гимназией. Это обстоятельство, помимо материальных трудностей, создавало серьезные препятствия для получения среднего образования детьми рабочих и крестьян. Что же касается образовательных программ всех типов учебных заведений России, то они включали изучение истории как всемирной, так и российской.

Как уже отмечалось, ученые и педагоги к началу XX в. пришли к выводу, что содержание школьных курсов должно быть построено с учетом достижений конкретных наук. Заслуживает внимания точка зрения по данной проблеме педагога С.В. Фарфоровского, убеждавшего в необходимости борьбы с мнением, что «история как наука – одно, а как предмет школьного преподавания — другое. Если наука история рассматривает явления общественной жизни с целью понять процесс развития человечества, отыскивая в этом определенные закономерности, то и в школьной истории следует руководствоваться такими же научными подходами, не нагромождая бессистемно факты и проводя идею слепой судьбы¹».

Однако правительство придерживалось противоположной точки зрения, которая нашла свое выражение в принципе – «чем меньше мыслят, тем легче управлять».

Такой подход и определял содержание школьных курсов истории, учебных программ, утверждаемых Министерством народного просвещения. Парадоксально, но в период с 1902 по 1912 гг. программа школьных курсов истории практически не менялась, и это при условии, что число часов на изучение истории было увеличено.

¹ Дружинин Н.М. Воспоминания и мысли историка. М. : 1967. С. 8.

Однако, если сравнить учебные планы средних учебных заведений, то становится ясно, что отношение к изучению истории в разных типах школ было неоднозначным.

Разница в количестве часов объясняется тем, что в мужских гимназиях в силу их специфики история входила в перечень обязательных к изучению дисциплин, в то время как в женских учебных заведениях этот предмет изучался факультативно.

Развитие исторической науки, острота социально-политических процессов внутри страны, требования общественности изменить отношение правительства к образованию заставили Л.А. Кассо обратить особое внимание на школьное преподавание истории.

Начинать необходимо было с программ, которые вызывали всеобщее недовольство, и министр даёт указание ученому комитету о разработке новых программ. Первая такая попытка, весьма неудачная, была предпринята еще в 1911 г. Разработчики программы гимназического курса истории предложили изучение отечественной истории строить параллельно со всеобщей и при этом увеличить количество учебных часов.

В 1912 г. в министерстве снова был поднят вопрос о введении новой программы по истории, но все завершилось простым перераспределением изучаемого материала по классам.

В 1913 г. снова пришлось возвращаться к вопросу об историческом образовании. Л.А. Кассо становится инициатором разработки новой структуры курсов истории, в основе которых был концентрический метод распределения учебного материала. Эта была попытка скопировать постановку преподавания предмета по образцу европейских школ, где был уже разработан солидный опыт по данной системе (Германия, Франция и др.). Очень резко на это нововведение отреагировал журнал «Вестник воспитания», который, в частности, напечатал сентенцию: «Главную

причиною ненормального хода дела народного просвещения была рознь между пожеланиями общества и тенденциями министерства, которое возглавлял человек, решительно не понимавший дела¹».

Затем министр предложил ввести изучение всеобщей истории с первого класса, что вызвало бурю возмущений членов комиссии, принимавших участие в разработке программы.

Ученые-историки – профессор Петербургского университета Б.А. Тураев, профессор С.Ф. Платонов, СВ. Рождественский, учителя-практики А.Г. Вульфиус, А.А. Васильев, П.Г. Васенко после долгих споров сумели убедить министра в нецелесообразности введения краткого курса всеобщей истории с первого класса. Основным доводом была сложность понятий того материала, к восприятию которого учащиеся данной возрастной категории просто не готовы.

После долгих обсуждений проект исторического образования представился следующим образом:

- 1 класс – элементарный курс русской и всеобщей истории;
- со 2 по 5 классы – систематический курс русской и всеобщей истории;
- в трех старших классах предполагался повторительный курс.

Подобная структура исторического образования практически исключила возможность научного подхода к изучению истории, так как учебные курсы были перегружены обилием фактического материала, который должен был просто механически запоминаться.

С.Ф. Платонов, когда ознакомился с данным вариантом программы, заявил, что если все оставить в предложенном виде, то история совсем

¹ Вестник воспитания. СПб. : 1914. № 9. С. 115–116.

потеряет свою значимость, и в этом смысле увеличение часов на изучение курса не имеет смысла.

После долгих и продолжительных споров комиссия приняла решение - программу изменить, а так как времени на разработку не было, то за основу решено было взять программу 1902 г. как наиболее приемлемую.

В январе 1913 г. откорректированная программа 1902 г. была преподнесена министру в качестве новой. Не случайно доминирующим в «Программе» 1902 г. было обращение взора учеников к «идеальному прошлому». Эта идеализация привела к тому, что многие факты из истории России были изъяты при составлении курсов. Исчезло время дворцовых переворотов, опричнина, взаимоотношения России с другими странами и т.д.

«Программа» была составлена таким образом, что полностью исключалась возможность получить характеристику государственных форм правления. Более того, само понятие «государство» в данной редакции документа отсутствовало. Курс истории, отраженный в программе, представлял собой материал, в котором пищи для размышлений не содержалось. И это вполне объяснимо, так как составители программы руководствовались указаниями царского правительства. Официальной государственной властью знания расценивались как источник своеволия, поэтому её вполне устраивала схема триады: «Бог», «Царь», «Отечество».

Такое положение дел с изложением исторического материала привело к тому, что у учащихся складывались отрывочные представления о прошлом своей страны. Общественность также не была удовлетворена сложившейся ситуацией и пересмотр программ был явно неизбежен, что и было подтверждено всем ходом дальнейших событий. Программы по истории обсуждались в 1905, 1907, 1911, 1912, 1913 гг., но ожидать серьезных изменений не приходилось. Так, структура курсов по русской истории, согласно программе 1913 г., делилась на три concentra. Изучение истории

начиналось с элементарного курса Отечественной истории и заканчивалось во втором классе в первом полугодии. В третьем классе Отечественная история не изучалась. Систематический курс русской истории начинался с четвертого класса и включал в себя период, начиная с первобытных времён и до правления Ивана IV. С пятого класса изучалась история времени Ивана IV и до Екатерины II. Изучение русской истории заканчивалось в шестом классе. В седьмом и восьмом классах шло повторение всего пройденного материала. Таким образом, курс русской истории складывался из трёх частей:

- элементарный,
- систематический,
- повторительный с дополнениями.

Составленный курс русской истории основывался на указаниях Министерства народного просвещения, в результате чего оказался сокращенным и упрощённым: был сокращён именно тот материал, который мог дать повод для размышления, сопоставления, вывода. Из курса истории России XVIII–XIX вв. оказались удалены сведения об острых общественных противоречиях, революционных выступлениях, народных волнениях. В более драматическом положении оказался период первобытнообщинного строя, т.к. он остался вообще вне изучения.

Еще одной характерной чертой программы было то, что в ней особое внимание было уделено содержанию элементарного курса. Скорее всего, это объясняется спецификой русской школы начала XX в.: многие учащиеся не могли по ряду причин продолжать свое обучение до конца средней школы, зачастую их познания в истории ограничивались тем, что они получали в младших классах.

Материалы педагогических изданий таких как «Вестник воспитания», «Учитель», «Школа и жизнь» и официальных изданий министерства народного просвещения «Правительственный вестник» за 1912–1913 гг. содержат материалы дискуссий министра просвещения Л.А. Кассо и ученых и педагогов по вопросу о целях и содержании начального курса истории: быть ли ему элементарным, (позиция педагогической общественности) или подготовительным для изучения истории в старших классах.

Судя по принятой, впоследствии программе верх одержала позиция педагогов.

Построение начального курса как элементарного во многом определило содержание задач и методов его изложения, но и здесь между составителями программы и руководством системой образования единого понимания не было. Министерство народного образования настаивало на претворении в жизнь главной концепции: изучение истории должно быть направлено на воспитание у молодежи чувства долга перед монархом, почитания церкви.

Такой подход определил хронологическое содержание гимназического курса истории. В итоге история отечества оказалась представленной циклом отдельных княжений, правлений, но не как взаимосвязанный единый процесс. Доминирующей в изложении была тема "Государство": из тем, подлежащих изучению, 18 – государственные. В программе 1902 г. из 62 тем – 14 – государственные.

Позиция педагогической общественности совсем иначе представляла себе содержание элементарного курса, выступления, докладные и служебные записки, видных историков Н.И. Кареева, С.М. Соловьева, С.Ф. Платонова, можно свести к следующему положению: раскрыть идею эволюционного процесса исторических эпох, с целью понимания учащимся взаимосвязи изучаемых явлений.

Выполнение этого положения требовало научного подхода в изложении фактического материала, но среди самих ученых и педагогов в этом вопросе обнаружились разногласия, что в конечном итоге привело к утверждению хронологического-биографического принципа в преподавании элементарного курса истории.

В циркулярах, сопровождавших программы по истории, было записано наставление учителям: преподавание вести, исключая научное изложение; не допускать использование гипотез и теорий; не делать каких-либо обобщений; все сообщаемое должно носить конкретный отчетливый характер. Стержнем преподавания истории должны быть принципы теории официальной народности.

Согласно программе 1913 г. в содержании элементарного курса помещены рассказы о восьми лицах духовного звания, четырех военных представителях, двух лицах науки. Основная часть рассказов посвящена русским царям; учению подлежали биографии: святых Антония и Феодосия и др. Далее следовали Кузьма Минин, князь Пожарский и замыкали этот строй Богдан Хмельницкий, М.В. Ломоносов и А.В. Суворов. Далее, при рассмотрении содержания программы обращает на себя внимание тот факт, что в содержательной части курса не нашлось места для исторических деятелей XIX в. Не затронут, был и XX в. Этот факт можно попытаться объяснить тем, что современность трудно уложить в идеологическую схему, а ее изучение неминуемо начнет вызывать у учащихся вопросы, суждения, выводы и мысли, чего допустить правительство никак не могло.

Зато в содержании программы более полно дан материал об истории Отечества в XII–XIV вв., где особо подчеркивалась важность служения государству, укрепления его блага. Эта мысль красной нитью проходит и в содержании всех предшествующих программ.

Но программу 1913 г. нельзя считать копией программы 1902 г. Время наложило отпечаток на содержание новой программы. Так, в теме о Петре I понятие «реформы» было заменено понятием «преобразование»; увеличено вниманием к вопросам внешней политики, о чём говорят темы: «Софья Палеолог», «Азовские походы», «Сношения с Англией». Новым для элементарного курса стало введение тем земской и городской реформ. Заслуживает внимания и то, что деятельность Петра I и Александра I раскрыты более подробно, но вместе с тем нужно иметь в виду, что материал подбирался таким образом, чтобы больше воздействовать на чувства, а не на развитие умственных способностей. Это говорит о том, что задачи воспитательного характера были основополагающими при определении содержания элементарного курса.

Наиболее остро борьба между старыми и новыми подходами развернулась при разработке систематического курса русской истории. Программа была приближена к достижениям исторической науки, но и здесь присутствовала идеологизация, о чём свидетельствует увеличение биографических данных и, наоборот, сокращение материала, касающегося внешнеполитических сторон жизни государства. Это позволяет сделать вывод о том, что систематический курс строился по тому же принципу, что и элементарный. В программе было дано чёткое указание на то, что «наилучшее усвоение общих линий истории должно происходить на основе изучения характеристик и исторических личностей¹».

Изучению в старших классах в основном подлежала история фактическая, экономическая и история культуры. Материал не был обогащён новыми фактами, событиями, а, наоборот, было сделано всё, чтобы упростить его. Поэтому утверждать, что произошло коренное изменение

¹Программа и объяснительные записки по русской и всеобщей истории в мужских гимназиях, прогимназиях и реальных училищах. СПб. : 1913. С. 105.

содержания курсов истории в лучшую сторону, было бы неправомерным. Проблема путей и способов исторического познания в гимназическом курсе истории осталась нерешенной.

Разработанные программы получили самые различные отклики. Значительная часть учителей дала им довольно резкую оценку. Было отмечено, что новые программы грешат отвлечённостью, они совершенно не соответствуют интересам и запросам русской школы и жизни, а вопросы современности в официальные программы не включены.

Вместе с тем следует отметить, что программа 1913 г., по сравнению с предыдущими, стала шагом вперёд в определении содержания исторического образования. Например, с четвёртого класса предусматривалось одновременное преподавание истории русской и всеобщей. Ранее всеобщая история опережала и как бы подавляла историю России.

Новым в преподавании истории было требование о формировании понимания учащимися взаимосвязи изучаемых событий, о необходимости выяснения причинно-следственных связей между историческими явлениями, постановка вопроса о соблюдении хронологической последовательности при изучении курсов. В объяснительной записке к элементарному курсу есть указание: изложение вести «в хронологической последовательности и ставить выбранные для изучения факты в некоторый внутренний порядок¹».

В итоге ученики должны были усвоить, как отмечено в программе, «цельное систематическое знание всех существенных моментов как внешней, так и внутренней истории родной страны в их взаимной связи²».

Резкий отзыв программа 1913 г. получила в журнале «Школа и жизнь», где в одной из публикаций говорилось, что недостатки принятой программы

¹ Программа и объяснительные записки по русской и всеобщей истории в мужских гимназиях, прогимназиях и реальных училищах. СПб. : 1913. С. 5.

² Школа и жизнь. СПб. : 1914. № 22. С. 3.

так велики, что если судить по ней о реформе школы, то это равносильно дару данайцев.

Педагогическая общественность склонна была рассматривать новую школьную программу как пожелание правительства реформировать школу, но, в противовес этому, в одном из министерских циркуляров от 13 июля 1913 г. говорилось, что «принятая программа по истории – это броня против изменений в школе». О возможных реформах школьного образования следовало забыть.

Как показал последующий год работы, Программа оказалась нежизнеспособной. Это выразилось в недостаточном количестве часов, отведенных на изучение курсов. Например, на изучение элементарного курса в мужских гимназиях было отведено полтора года при двух недельных часах. На этот же курс в реальных училищах при таком же количестве часов полагался только один год. Кроме того, «система концентров убивала интерес к изучению предмета, не давала возможности учащимся развить свои творческие способности¹».

И вновь ситуация показывает, что проблема исторического образования оставалась неразрешенной, так как политика правительства в этой области не соответствовала требованиям времени.

Вышеизложенные проблемы сказались и на содержании учебников. Господствующие положения в школьном мире занимали учебники официально-охранительного типа. Их содержание показывает направленность политики Министерства народного просвещения по ограничению исторических знаний.

Развитие исторической науки, возросшие требования общества к качеству знаний выпускников школ поставили вопрос о содержании

¹ Белофост М.Г. Проблемы школьного исторического образования в ракурсе внутренней политики российского правительства в начале XX в. Тамбов : 1998. С. 15.

школьных учебников по истории. Над решением проблемы размышляли многие чиновники, ученые, учителя. Мнение последних в решении столь важного вопроса было особо значимо, так как именно они видели положительные и отрицательные стороны рекомендуемых к использованию учебников.

Появление учебников и пособий как источника знаний имеет свою историю.

Начальным этапом рождения учебника было его представление в рукописном варианте для рецензирования в Учебный комитет, где пособие могло находиться долгое время без всякого движения. Чаще всего рецензии содержали указания типа «книга содержит много лишнего», но подробного анализа, советов автору при этом не давалось. Если же автор настаивал на выходе в свет своего пособия, то он вынужден был его переписывать с тем, чтобы привести работу в соответствие с требованиями Министерства, главными из которых были: насыщенность датами, именами царствующих особ, церковных служителей высшего ранга и полное отсутствие каких-либо научных сообщений и умозаключений. Многие исследователи, в том числе Н.И. Торнау, констатировали, что «ученый Комитет допускает в качестве учебных руководств издания, искажающие действительность¹».

Установившаяся практика допуска учебных пособий в школу привела к тому, что издаваемые учебники практически не совершенствовались.

Однако в освещаемый период всё более прочные позиции стало завоевывать либеральное направление общественной мысли, которое и определило новый подход к содержанию школьных учебников.

Конец XIX – начало XX вв. оставили в исторической науке заметный след. Широкую известность получили имена русских ученых-историков:

¹Торнау Н.И. Как пишутся у нас учебники по отечествоведению и как их рецензируют. М. : 1912. С. 38.

С.М. Соловьева, В.О. Ключевского, С.Ф. Платонова, Н.И. Кареева, Р.Ю. Виппера и др. Они по-новому подошли к освещению целого ряда проблем в исторической науке, способствовали развитию школьного исторического образования.

Заслугой С.М. Соловьева стало развитие теории "органического развития России", согласно которой в истории ничто не может заканчиваться вдруг. События изучаемого периода, по мнению ученого, должны иллюстрировать рассматриваемые процессы и закономерности. Особый акцент сделан на анализе фактов, ибо «для всякого неглупого мальчика интереснее будет знать, как жили, чему верили, что умели наши предки, – нежели заучивать бесчисленные имена князей и воевод, да годы войн¹». В лекциях ученый неоднократно замечал слушателям, что конкретные подробности какого-либо вопроса должны быть известны им со школьной скамьи. Представляет интерес суждение В.О.Ключевского о связи и отношении гимназического преподавания по истории к университетскому в преподавательской деятельности С. М.Соловьёва: «Учитель истории рассказывает ученикам, что было; профессор рассуждает со студентами, что это бывшее значило...». Но Соловьёв так рассуждал со студентами о былом, что они живо представляли себе, как это происходило; желательно, чтобы учитель так рассказывал о былом, чтобы ученикам хотелось рассуждать о том, «что оно значило».

В журнальных статьях данного периода отмечалось, что интерпретация исторических событий ученым не оставляет места для идей о мистической предопределенности исторического процесса: ведь ученики знакомятся с основными законами развития человеческого общества. Теория "органического развития России" С.М. Соловьёва позволяла сделать вывод о собственном пути развития России. Эта теория прочно вошла в содержание

¹ Соловьёв С.М. Докладная записка в Совет Московского университета о преподавании истории в гимназиях // М. : 1868. №71–72. С. 39.

школьных учебников по русской истории. Один из таких учебников, предназначенных для гимназий, – «Учебная книга по русской истории для средней школы» (1859–1860) – был написан самим профессором. Изложение учебного материала отличалось конкретностью, внутренней логичностью. Заметно расширены были хронологические рамки повествования, подробно описаны события политической жизни XVIII – первой половины XIX вв. Ученому удалось показать связь русской и всеобщей истории. Этот факт вызвал обвинения критиков из лагеря славянофилов в отсутствии патриотизма, в преклонении перед западными политическими формами.

Однако, по мнению С. М. Соловьева, только подобный подход дает возможность «понять себя как европейца и вместе как русского».

В учебнике С.М. Соловьева заметно превалирует политическая история, а о «низших классах» даны лишь «самые короткие заметки¹». Но в начале 1860-х г. даже сама постановка вопроса о «подробностях внутренней жизни» всячески приветствовалась критикой.

К недостаткам данного учебного пособия современники относили включение в учебник остро дискуссионных, спорных идей, не вполне проверенных гипотез (например, о возникновении феодальной собственности на землю только в княжение Ивана III).

Книга С.М. Соловьева, несмотря на содержащиеся в ней спорные утверждения, была несомненным научным достижением историка. Однако ее методический аппарат вызывал также меткие нарекания: «В периодическом отношении еще много можно желать от Учебника Соловьева», – отмечал Н.А. Добролюбов². Не принимая во внимание возможности учащихся в усвоении материала, ученый мало заботился об его объеме, о наглядности изложения. Критики указывали на некоторую перегруженность пособия второстепенными фактами. Как существенный недостаток отмечалось

¹ Отечественные записки. 1861. Т. 135. №3. С. 58.

² Добролюбов Н.А. Собрание сочинений: В 9 Т. Т.5. М.: 1962. С. 166.

отсутствие географических карт, схем, хронологических и генеалогических таблиц, а также использование сложных оборотов речи.

Несмотря на ряд недостатков, «Учебная книга» С.М. Соловьева вплоть до 1915 г. считалась одной из лучших по предмету и выдержала 14 изданий. В 1879–1880 гг. были сделаны её французский и хорватский переводы, где история России представлена как цепь взаимосвязанных событий, что противоречило министерским установкам о биографическом методе изложения.

В этот же период в исторической науке была разработана ученым М.М. Богословским государственная теория русского исторического процесса, согласно которой государственная целостность и порядок могут быть обеспечены только в условиях самодержавия. Данная теория нашла отражение в учебниках официального направления.

Новое видение истории землевладения, крепостничества, финансовой и налоговой политики, аграрных отношений дал историк С.Б. Веселовский, который придерживался мнения, что не учитывать всего этого в школьном историческом образовании – значит не делать подлинной истории своей страны¹.

Заметный след в становлении школьного исторического образования оставил В.О. Ключевский. Занимаясь исследованием проблем русской истории, он выработал свою периодизацию исторического пути России, согласно которой история страны была поделена на четыре периода, каждый из которых получил ясную характеристику. Ученый внес новые идеи в изучение истории крепостного права на Руси. Основываясь на глубоком изучении документального материала, он разработал теорию "безуказного закрепощения крестьян".

¹ Веселовский С.Б. Родная история в средних учебных заведениях. М. : 1916. С. 79.

Новые подходы к изучению истории России не могли не получить должного отражения в школьных учебниках. Вкладом историка в школьную систему можно считать написанные им учебные пособия «Курс русской истории» и «Краткое пособие по русской истории», предназначенные для учащихся средних школ.

В подходе к изучению истории ученый советовал руководствоваться двумя методами: субъективным и объективным.

Он считал, что использование этих методов даст возможность сформировать изучающим историю видение изучаемого явления посредством использования сравнительно-исторического метода. Такой подход требовал, чтобы содержание школьных учебников было построено на основе научно проверенных фактов. Это исключало возможность анекдотичности, отступлений от истины.

О необходимости объективного преподавания истории открыто высказывались и учителя.

Недовольство учителей существующими школьными учебниками вызывали не только содержание, но и стиль изложения. Учебники порой были написаны сухим, казенным языком и трудно воспринимались учениками.

Вопрос, каким быть школьному учебнику по русской истории, был продиктован реальной действительностью, но она показала, что в обществе произошла смена ценностных приоритетов. Содержание школьных курсов необходимо было строить с учетом новых тенденций. Недовольство министерскими учебниками заставило взяться за их составление ученых историков и учителей. Проектов оказалось так много, что Ученый комитет был не в состоянии принять их на рецензирование. В итоге учителям истории было дозволено пользоваться вариативными учебниками при условии их соответствия содержанию программ.

Вышедшие в начале XX в. учебники были разнохарактерными. Так, учебники, написанные российскими учеными-историками, оказались трудны для усвоения. Характеризуя их, учитель и методист И.Н. Иванов в числе недостатков называл обилие в них исторических выводов, обобщений, выделение на первый план философской мысли.

Поднимая вопрос о школьном учебнике, учителя тем самым актуализировали его значимость в обучении, вот почему они придерживались мнения, что учебник истории для школы должен писать не только историк, но и художник, чтобы за яркими картинками, понятными ученикам, следовали научные выводы и обобщения. П.Ф. Каптерев утверждал в связи с этим, что учебник должен быть написан образно, сжато и содержать в себе научные знания и в то же время быть доступным пониманию, простым в изложении¹.

Об учебниках, написанных учителями, следует сказать, что материал в них располагался так, чтобы выводы были результатом ранее изученного. Определяя требования к учебнику, учителя руководствовались опытом, а он подсказывал необходимость соблюдения следующих положений:

- научность;
- всестороннее изложение материала, характеризующего общественную жизнь;
- выделение наиболее главного;
- учет возрастных особенностей;
- высокое качество оформления.

Учебники по русской истории, согласно структуре курсов и их задач, делились на две большие группы:

¹ Каптерев П.Ф. Новая русская педагогика, её главнейшие идеи, направления и деятели. СПб. : 1914. С. 152.

1. Учебники элементарного содержания.
2. Учебники систематического курса.

Особые требования предъявлялись к учебникам элементарного курса. В их построении можно проследить единый подход: содержательная часть этих учебников касалась в основном политической истории, а все другие стороны общественной жизни освещались незначительно. Подобный подбор материала объяснялся задачами курса, сформулированными министерством просвещения:

- во-первых, исключение элементов научности;
- во-вторых, освещение лишь общих представлений о ходе исторического процесса.

Содержание учебников данного направления показывает, что они были ориентированы на решение чисто воспитательных задач, которые заключались в том, чтобы развить у детей чувство любви к родине, преданность престолу и отечеству. С этой целью история прошлого страны преподносилась в виде прекрасных поступков, героических подвигов, совершаемых народом во славу Отечества и государства.

Официальная педагогика объясняла такое построение наибольшей доступностью для понимания учащимися данного возраста исторического материала. В итоге история как таковая в этих учебных пособиях отсутствовала, ее место занимали отдельные факты, мало связанные между собой смысловым значением.

В целом учебники в их элементарном изложении, вследствие рекомендаций Министерства народного просвещения потеряли свою

значимость и превратились в серию благочестивых и универсальных рассказов¹.

Из общей массы учебников элементарного курса наиболее авторитетным был «Элементарный учебник русской истории» А.Я. Ефименко, первой женщины в России, получившей степень почетного доктора русской истории. Учебник был разделен на главы в соответствии с правлениями великих князей и соответствовал требованиям Министерства: хронологический подход, биографическое содержание. Вместе с тем автору удалось отобразить эволюцию государственного и общественного строя и даже культуру Древнерусского государства (история Киево-Печерского монастыря, «Поучения» В. Мономаха и др.).

Положительным моментом в содержании данного учебника можно считать стремление показать взаимосвязь истории славян с историй других стран.

Кроме учебника А.Я. Ефименко, в младших классах мужских гимназий и реальных училищ работали по учебникам И. Беллярминова «Элементарный курс всеобщей и русской истории», В. Пузицкого «Отечественная история в рассказах для младших классов средних учебных заведений», М. Острогорского «Учебник русской истории с рисунками, картами, таблицами и вопросами для повторения». Изложение материала в этих учебниках дано по царствованиям. Кроме того, событиям внутренней истории почти не уделено внимания (в этом смысле учебник А.Я. Ефименко гораздо удачнее, так как описывал экономические и политические стороны жизни России, что позволяло проследить развитие исторического процесса). Учебники данных авторов отличались сухостью и сжатостью изложения материала.

¹ Белофост М.Г. Проблемы школьного исторического образования в ракурсе внутренней политики российского правительства в начале XX в. Тамбов : 1998. С. 65.

Вместе с тем вышеуказанные учебники содержали и позитивные черты: акцентировалось внимание учеников на роли закона в жизни общества; исключался из текста анекдотический материал.

Одной из актуальных проблем начала XX в. был вопрос об учебниках систематического курса русской истории. Задачи данного курса виделись в развитии умственных способностей учащихся, поэтому содержание этих курсов охватывало многие стороны общественной жизни.

С.Ф. Платоновым был написан «Учебник по русской истории для средней школы». Материал по истории России автор разделил на периоды, каждому из которых дал подробную характеристику. Интересен и подход автора к некоторым проблемам Российской истории. Рассматривая исторический процесс, С.Ф. Платонов выделяет два его вида: разрушительный и созидательный.

Первый он связывает с движением народных масс, а созидательный, по С.Ф. Платонову, возможен только в условиях мирной жизни. Сам автор выступил противником народных выступлений, считая, что они влекут за собой разруху и хаос, а это противоречит естественному ходу истории.

Для изучения систематического курса русской истории был написан «Учебник русской истории» той же А.Я. Ефименко, где автор ставила целью научное представление о ходе исторического процесса. Автор не побоялась отойти от строгих рамок официальных предписаний. Например, в ее изложении народ предстает как «активный элемент». Большое внимание в учебнике уделено характеристике экономических процессов: в них историк видит основу развития общества. В изложении истории и развития городов ученый дает возможность проследить в них определенную последовательность. Большое значение А.Я. Ефименко придавала и выявлению исторической закономерности.

В учебнике раскрывалась история революционных движений и национально-освободительной борьбы народов России, автор относилась к ним сочувственно, тем самым побуждая учеников к мысли о необходимости совершенствования государственной формы правления, и предоставления коренным народам независимости. В условиях третьеиюньской системы это могло прозвучать как призыв к демократизации государственных устоев. Эта же мысль прослеживалась и в изложении истории крепостничества. Автор показала, что следствием ее стала отсталость России от других стран Европы.

Среди общей массы учебников следует также отметить «Краткое пособие по русской истории» В.О. Ключевского. К содержанию учебника истории он подошел с точки зрения существования исторических законов, которые дают понимание хода исторических процессов. В учебнике нашли отражение все стороны общественной жизни, в том числе и психологическая, что было совершенно новым для школьных пособий.

Высказывая мысль о главенстве законов истории, автор побуждал учеников к поиску причин происходящих процессов, к осознанному пониманию фактов.

В числе наиболее применяемых в школе учебников было пособие К.А. Иванова «Учебник русской истории» (систематический курс для старших классов средних учебных заведений ...).

По структуре изложения материала этот учебник был близок к пособию С.Ф. Платонова, но отличие состояло в том, что в учебнике К.А. Иванова экономическая система не нашла столь подробного изложения. Достоинством этого учебника является изложение истории во взаимосвязи внутренних и внешних процессов. Вместе с тем история общественного движения (особенно XIX в.) раскрыта не полностью, и в этом видится стремление автора не перечить министерским указаниям. Этот учебник был удобен как в пользовании на уроке, так и для домашней работы. Он был

снабжен выдержками из научных трудов, иллюстрациями, таблицами – все это создавало возможность развивать мыслительную деятельность учащихся. В качестве положительного момента можно отметить попытку автора вести изложение истории России во взаимосвязи с историей государств Европы.

Среди учебников систематического курса заслуживает внимания «Учебник русской истории для старших классов» М.Н. Коваленского. Это скорее не учебник, а дополнительное пособие к нему, изданное в трех томах. Изложение истории России дано с учетом экономического аспекта, о чем говорит широкий обзор экономической жизни государства. Экономическая направленность положена и в основу исторической периодизации. Автором выделены: история натурального хозяйства с IX по XIII в.; время развития промышленности и торговли с XIII по XIV в.; период становления национального хозяйства XIV–XVII в.

Учебник М.Н. Коваленского выигрывал в сравнении с другими тем, что в нем давалась хорошая подборка документов по истории народного движения, восстанию декабристов и др. Обращение к данной тематике говорит о том, что в мире школьных учебников наметилась тенденция отказа от министерской регламентации, официальной идеологии.

История школьного исторического образования от XVIII до начала XX вв. показала какой сложный, а порой противоречивый путь она прошла: от этапа поиска теоретических основ, основанных на принципах развлекательности и «приятного отдохновения» после серьезных занятий языками, математикой, философией до осознания исторического образования как сферы знаний необходимых для просвещенного человека и гражданина. По замечанию В.О.Ключевского, "чуть не до половины XVIII в. мы не изучали своей истории, а просто запоминали своё прошлое. Но помнить прошлое и знать историю – не одно и то же¹".

¹ Ключевский В.О. Сочинения: В 9 т. М. : 1989. Т.7. С. 6.

В начале XX в. школьное историческое образование входит в этап практической реализации дескриптивной концепции, вследствие чего явилось создание единого отраслевого министерства, выход первых российских учебников по истории, первые методические разработки принципов и приёмов изложения материала.

К концу XIX в. в России под влиянием революционно-демократического движения происходит переоценка духовных ценностей. Общественностью осознаётся необходимость научного понимания мира и овладения практическими навыками. Так, взоры исследователей, ученых, учителей, правящих кругов обращаются к предмету истории. Поиск новой концепции образования прошел от полного отказа её изучения, до либерально-демократических теорий, но общественный компромисс не был найден. Фактически перед новой эпохой, открывавшейся событиями Октября 1917 г., стояла сложная задача теоретического осмысления и практического осуществления освоения исторического знания и его школьного изучения.

ГЛАВА III. МЕТОДИЧЕСКАЯ ЧАСТЬ.

РАЗРАБОТКА ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ ИСТОРИИ ПО ТЕМЕ: «РАЗВИТИЕ ИСТОРИИ КАК ШКОЛЬНОГО ПРЕДМЕТА»

После проведения семинара, созданного на основе указанной работы, для учителей истории средних общеобразовательных школ предлагается пройти тест. Данная методическая разработка направлена на выявление уровня компетенций педагогов, их способность к анализу материала, показывает уровень конкурентоспособности на рынке труда.

Задания представлены разного уровня сложности. Каждое из заданий имеет свою разбалловку:

– 1, 2, 4, 5, 8, 9, 10, 13 задания тестового характера. За правильный ответ начисляется 1 балл;

– 3, 6, 7, 11, 12, 14 задания представляют собой вопросы с развернутым ответом и задания на соответствие. 2 балла – все верно; 1 балл – допущена одна ошибка; 0 баллов – одна и более ошибок;

– 15 задание – это таблица с пропущенными элементами. 3 балла ставятся за полностью верное задание; 2 балла – допущена одна ошибка; 1 балл – две ошибки; 0 баллов – более двух ошибок.

Итоговое количество баллов:

– 23 балла «отлично»;

– от 20 до 23 баллов «хорошо»;

– от 16 до 20 баллов «удовлетворительно»;

– от 11 до 16 баллов «неудовлетворительно»

Ответы даны после заданий.

ВОПРОСЫ

1. Первое упоминание о развитии «учения исторического» в Русском государстве.

2. Имя правителя России и год, при котором была создана первая правительственная гимназии.

3. Установите соответствие между авторами и их работами:

А) «Учитель»

Б) «О преподавании отечественной истории»

В) «Школьный метод и его отношение к учебному предмету история»

Г) Учебник Древней истории

1. С. Ламовицкий

2. Н. И. Кареев

3. И. Паульсон и Н. Вессель

4. Р. Ю. Виппер

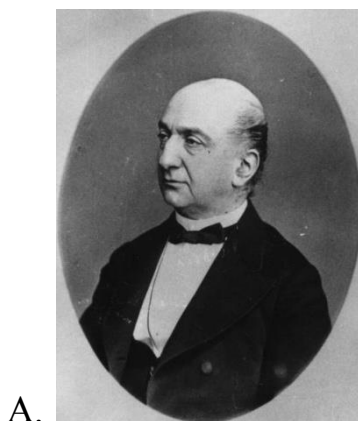
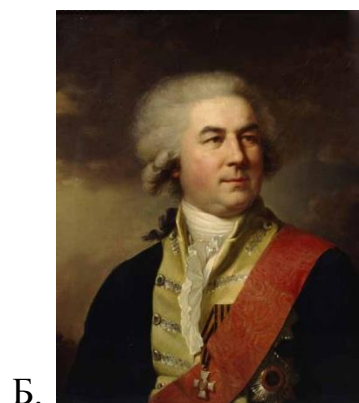
5. А.В. Добрынин

4. В 1780-х гг. была издана первая работа по методике преподавания истории. Назовите автора и его книгу.

5. Какие учебные заведения были открыты при императоре Александре I?

6. В 1786 г. был введен «Устав народных училищ». Назовите его основные положения.

7. На изображениях представлены министры народного просвещения Российской империи. Назовите их имена и расположите в хронологической последовательности.



8. «Чугунный устав» – раскройте название устава, назовите год принятия и имя императора при ком он был введен в использование.

9. Первая историческая карта в России была издана Укажите имя создателя, год и название пособия.

10. В каком году и на какие концентры была поделена русская история?

11. Укажите основные положения Устава 1828 г., созданный при Николае I.

12. Установите соответствие между указами и датой их выхода.

А) «Предварительные правила народного просвещения»

Б) «Университетский устав»

В) «Устав учебных заведений, подведомых университетам и попечительским округам»

1. 1804

2. 1803

3. 1802

4. 1806

5. 1804

13. Как назывался учебник для элементарного курса, изданный первой в России женщиной, получившей почётную степень доктора русской истории?

14. Кому принадлежат указанные высказывания?

А) «История сделалась теперь как бы общим основанием и единственным условием всякого живого знания»; «не любить историю может только человек, совершенно не развитый умственно»;

Б) «Ученики хотят знать, что же сделали старшие поколения, и что после них осталось незавершённым». «Необходимо проследить историю предмета... чтобы решить, удовлетворяет ли он в том виде, какой имеет теперь, настоящим отношениям»;

В) «Освещение фактов в школьном курсе не может быть бесстрастным, оно всегда должно содержать выражение определённого взгляда на исторические события»;

Г) «Из школьных курсов истории необходимо исключить множество дат, имён, “толпы чисел”. Важные факты должны излагаться с обстоятельностью, необходимой для того, чтобы дать о них живое понятие.

15. Необходимо заполнить пустые ячейки, с помощью приведённого ниже списка элементов. Для каждого пропуска, обозначенного буквой, выберете номер нужного элемента.

Автор	Название работы	Время
А _____	Б _____	1760
Ф.И. Янкович де Мириево	«Устав народных училищ»	В _____
С. Ламовицкий	Г _____	Д _____
Е _____	Учебник Древней истории	Ж _____
С.М. Соловьёв	З _____	1859-1860

Пропущенные элементы:

- 1) 1891
- 2) М.В. Ломоносов
- 3) «Учебная книга по русской истории для средней школы»
- 4) «Школьный метод и его отношение к учебному предмету история»
- 5) 1906
- 6) Р.Ю. Виппер
- 7) «О преподавании отечественной истории»
- 8) 1786
- 9) «Краткий Российский летописец с родословием»
- 10) 1739.

ОТВЕТЫ

1. «Предисловие» 1670-1680-е гг.

2. Екатерина I в 1726 г. создала первую правительственную гимназию.

3. 3514.

4. «Руководство учителям народных училищ» Ф.И. Янковичем де Мириево.

5. Были открыты: университеты – Казанский (1804 г.), Харьковский (1804 г.), Санкт-Петербургский (1819 г.) и Императорский Царскосельский лицей (1811 г.).

6. Устав 1786 г. официально признавал и вводил историю Отечества, как обязательный предмет в главных народных училищах, с пятилетним сроком обучения, которые существовали в главных городах губерний.

Вводилась классно-урочную систему преподавания в школах, появляются доска и мел, учебники по истории России и учебные карты.

7. А. Граф П. В. Завадовский (1802 —1810);

Б. Граф С. С. Уваров (1833 —1849);

В. Граф Д. А. Толстой (1866 — 1880);

Г. Граф И. Д. Делянов (1882 —1898).

8. «Чугунный устав» был принят 10 июня 1826 г. императором Николаем I. За свою реакционность документ получил данное наименование в народе.

9. Ф.И. Янкович де Мириево в 1793 г. издал первую настенную историческую карту «Историческая карта Российской империи».

10. Программа 1913 г. делила русскую историю на элементарный, систематический и повторный с дополнениями концентры.

11. Основные положения: укреплялся сословно-замкнутый характер школьной системы, отменялась ранее введенная преемственная связь между различными типами учебных заведений, в гимназиях утверждался классицизм, ограничивались права и автономия университетов и т.п.

12. 315

13. А. Я. Ефименко «Элементарный учебник русской истории».

14. А) Н. Г. Чернышевский;

Б) Н.А.Добролюбов

В) В. Г. Белинский;

Г) Н.А.Добролюбов

15. 29841653

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Грамотно развивающееся образование – залог стабильности любого государства. Каждый из школьной программы предмет важен и необходим учащимся во взрослой жизни. Школа должна готовить полноценную личность, способную самореализоваться за стенами образовательного учреждения, составлять конкуренцию на рынке труда. В данном контексте наибольшую роль играет история.

История – основа всех наук. Все школьные дисциплины начинаются с экскурса в историю зарождения предмета, будь то математика, физика или география. Как школьный предмет она несет морально-нравственную, патристическую и гуманистическую составляющую. Знание истории делает нас гражданами своей страны. Показывает каким должен быть каждый россиянин. Умным, как М.В. Ломоносов, сострадающим, как Сергей Радонежский и Серафим Саровский, уникальным как Петр I, великим как Екатерина II, радеющим за свое Отечество как Дмитрий Донской, и способным отдать свою жизнь за Россию как миллионы наших сограждан, сложивших свои головы на полях сражений Отечественной войны 1812 г., Крымской войны, Первой мировой и Великой Отечественной войн.

Человек, знающий и изучающий историю, способен анализировать происходящее, проводить параллели с прошлым, становиться мудрее и опытнее. Так есть не только сейчас, так было всегда. С самого зарождения истории как школьной дисциплины.

Можно выявить закономерность: когда история изучалась и распространялась по нашей бескрайней Родине, то страна становилась сильнее, ее невозможно было победить, увеличивалось число учебных заведений, число часов на изучение истории. Был огромный интерес к изучению в образовательных учреждениях данного предмета. Но когда монархи отступали от истории, отводили ей второстепенную роль,

сокращали ее изучение, в России появлялись новые проблемы, порой приводившие к бедствиям и чаяниям русского народа.

На основе этого можно сделать вывод о том, что история как школьный предмет – двигатель страны. Как в сторону прогресса, так и в сторону регресса.

Особенностью развития школьного исторического образования в России стоит отметить, половинчатость всех реформ в этой сфере. Все российские монархи отмечали важную роль истории в образовании. Каждый из них, опираясь на свою систему ценностей и взглядов, старался, так или иначе «усовершенствовать» изучение истории.

В этом отношении наиболее противоречивым был XIX – начало XX вв., когда государство, раздираемое политическими, экономическими и идеологическими разногласиями, то вводило новые реформы в преподавании истории, то отказывалось от них, более ужесточая систему. Показательно соотношение либерального «Устава» 1804 г. Александра I и «Чугунный устав» 1828 г. Николая I, полярность рассматриваемых документов поражает.

Такая половинчатость наблюдалась на всем рассматриваемом периоде развития школьного исторического образования.

Школьные учебники и программы, также как и сама концепция истории в учебных заведениях, стояла на позициях компромисса. Или главенствует политическая точка зрения, или социально-экономическая, в угоду правящим кругам. Долгое время история Отечества была составной небольшой частью всеобщей истории, что сказывалось на знаниевом компоненте учащихся.

Но и с появлением отдельного предмета – Отечественная история, дело не сразу стало приносить свои плоды. История длительный период времени

была лишь второстепенным предметом, и должного внимания учеников и преподавателей не получала.

Столкновение светского и церковного вектора преподавания школьного курса отразилось и на истории. Особенно ярко это заметно с 1860-х гг., когда начался слом разложившейся феодальной системы и развитие государства на капиталистических рельсах.

Потеря церковью влияния на систему образования, означало бы, подтачивание ее главенствующих позиций в жизни русского народа. С таким положением дел церковные иерархи не желали мириться. Это оставило след на борьбе земских и приходских училищ.

Не смотря на столь антагонистическое развитие исторического образования, методика преподавания истории развивалась, имела множество славных имён, передовые взгляды на процесс обучения. Высока роль Ф.И. Янковича де Мириево в указанном вопросе. Он первым предложил современную систему преподавания предмета, заложил основы методики обучения.

Но, как и все составляющие исторического образовательного процесса, методика подвергалась постоянным изменениям, реформированию, усовершенствованию. Любое изменение будь то в политической, экономической либо духовно-идеологической сферах общества, образование, в первую очередь историческое, изменялось. И подчас, стоит отметить, не всегда в положительную сторону.

Кризисные явления российского общества на рубеже XIX – XX вв., изменили облик Российской государственности в 1917 г. до неузнаваемости. Связано это, в определенной степени и с повторяющимся регрессивным реформированием исторического образования. Ни смена министров народного просвещения, ни изменения школьных учебников и программ, ни

смена исторических парадигм, не смогли сохранить Российскую империю, ее могущество и величие в Октябре 1917 г.

Сейчас, в XXI в., государству и власти Российской Федерации стоит намного больше обращать внимания на систему образования в целом, и историческое образование в частности. Развитие нашей страны находится в полосе кризиса. И как никогда Россия нуждается в грамотных специалистах, проводниках страны на международной арене. Чтобы не было вопросов о том, кто выиграл Вторую мировую войну, положив на алтарь победы, 27 миллионов наших соотечественников, и никто не спрашивал, а знал о М.И. Кутузове, А.А. Брусилове, Г.К. Жукове. Все те, кто любит свою страну, ценит ее богатое прошлое, не всегда с верноподобающими решениями, способен изменить Россию, поднять ее престиж на более высокий уровень.

Государство должно заботиться о самом предмете история, с помощью грамотно составленных учебников и программ, увеличении часов на изучение предмета в школьной программе, а также что особо важно, пересмотреть свои взгляды на отношении к учителям истории и подготовке новых кадров.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

Источники

1. Государственная Дума. Четвертый созыв. Стенографические отчеты. 1916 г. Ч. 1. Заседания 1-32. – СПб. : Гос. тип., 1916. – 784 с.
2. Знаменский, А. В. Доклад съезде деятелей по народному образованию в Московском уездном земстве. – М. : Т-во «Печатня С. П. Яковлева», 1914. – 802 с.
3. Карманная или памятная книжка для молодых девиц / под ред. Н. И. Новикова. – М. : изданием Н. Новикова и Компании, 1784. – 55 с.
4. Правительственный вестник. – СПб. : Гос. тип., 1913. – №171. – 95 с.
5. Программа и объяснительные записки по русской и всеобщей истории в мужских гимназиях, прогимназиях и реальных училищах. – М. : Гос. тип., 1912. – 64 с.
6. Сиваков, К. В. Анкета о преподавании истории в средних учебных заведениях / К. В. Сиваков. – СПб. : Сенат. тип., 1913. – 127 с.
7. Соловьев, С. М. Докладная записка в Совет Московского университета о преподавании истории в гимназиях / С. М. Соловьев. – М. : издательство Московского университета, 1868. – №71–72. – 97 с.
8. Уваров, С. С. «О некоторых общих началах, могущих служить руководством при управлении Министерством народного просвещения. Доложено его Величеству 19 ноября 1833 г.» / М. М. Шевченко // Река времен. Книга истории и культуры. – М. : Просвещение, 1995. – 152 с.
9. Уваров, С. С. О преподавании истории относительно к народному воспитанию. – СПб.: типография Ф. Дрехслера, 1813. – 31 с.
10. Устрялов, Н. Г. История царствования Петра Великого. – СПб.: тип. Второго Отделения Собственной Е.И.В. Канцелярии, 1858. Т. I. – С. XXXV–XXXVIII.

11. Яковкин, И. Ф. Всемирная история, изданная в пользу народных училищ Российской империи. – СПб. : тип. Департамента Народного Просвещения 1798. Ч.I. – 221 с.

12. Янкович, Ф. И. Руководство учителям народных училищ. – СПб. : тип. Шнора, 1783. – 158 с.

Периодическая печать

13. Вестник воспитания. – М., И.Н. Кушнерев и Ко, 1914. – № 9. – 89 с.

14. Овсянников, С. С чего начинать изучение истории в 3 классе гимназии / С. Овсянников // Воспитание. – М. : Гос. тип., 1861. – № 1. – 135 с.

15. Ерик, П. Д. Преподавание истории в русской школе в XVIII веке / П. Д. Ерик // Преподавание истории в школе. – М. : Гослитиздат, 1960. – №4. – 98 с.

16. Карамзин, Н. М. О новом образовании народного просвещения в России / Н. М. Карамзин // Вестник Европы. – СПб. : 1803.– № 5. – 357 с .

17. Отечественные записки. – СПб., тип. И. Глазунова и Комп., 1861. – Т. 135. – №3. – 1211 с.

18. Школа и жизнь. – СПб., изд-во Школа и жизнь, 1914. – № 22. – 229 с.

19. Шестаков, П. А. Знакомство с современной историей в гимназиях / П. А. Шестаков // Воспитание. – М. : Гос. тип., 1862. – №1. – 215 с.

Монографии

20. Ахиезер, А. С. Социокультурная динамика России / А. С. Ахиезер. – Новосибирск : Сибирский хронограф, 1997. – 804 с.

21. Белинский, В.Г. Собрание сочинений: В 3 кн. – М. : Гослитиздат, 1948. – Т. 1. – 639 с.

22. Белофост, М. Г. Проблема школьного исторического образования в ракурсе внутренней политике российского правительства в начале XX в. / М. Г. Белофост. – Тамбов : Тамб. гос. ун-т им. Г.Р. Державина, 1998. – 224 с.

23. Блюх, И. С. Финансы России в XIX столетии. История статистики / И. С. Блюх. – СПб. : тип. М.М.Стасюлевича, 1882. – Т. 1. – 247 с.

24. Веселовский, С. Б. Родная история в средних учебных заведениях / С. Б. Веселовский. – М. : Новый мир, 1916. – 443 с.

25. Виппер, Р. Ю. Учебник Древней истории / Р. Ю. Виппер. – М. : новый мир, 1906. – 341 с.

26. Георгиевский, А. И. К истории учебного комитета Министерства народного просвещения / А. И. Георгиевский. – СПб. : тип. Б. М. Вольфа, 1902. – 152 с.

27. Демков, М. И. История русской педагогики / М. И. Демков. – М. : т-во Н. Поповой, 1910. – Ч. II. – 438 с.

28. Добролюбов, Н. А. Педагогические сочинения / Н. А. Добролюбов. – М. : Гослитиздат, 1949. – 670 с.

29. Добролюбов, Н. А. Собрание сочинений: В 9 кн. – М.: Гослитиздат, 1962. – Т. 5. – 426 с.

30. Добрынин, А. В. О преподавании отечественной истории / А. В. Добрынин. – СПб. : Новый мир, 1888. – 257 с.

31. Дружинин, Н. М. Воспоминания и мысли историка / Н.М. Дружинин. – М. : Гослитиздат, 1967. – 167 с.

32. Ерошкин, Н. П. История государственных учреждений дореволюционной России / Н.П. Ерошкин. – М. : Наука, 1983. – 265 с.

33. Иванов, К. А. Очерки по методике истории / К. А. Иванов. – СПб. : Т-во С. Загольского, 1908. – 280 с.

34. Ирибаджаков, Н. Клио перед судом буржуазной философии / Н. Ирибаджаков. – М. : Прогресс, 1972. – 362 с.
35. Кайданов, И. К. Краткое начертание Российской истории / И. К. Кайданов. – СПб. : 1834. – 237 с.
36. Каптерев, П. Ф. Избранные педагогические сочинения / П. Ф. Каптерев. – М. : Педагогика, 1982. – 704 с.
37. Каптерев, П. Ф. Новая русская педагогика, её главнейшие идеи, направления и деятели / П. Ф. Каптерев. – СПб. : Земля, 1914. – 212 с.
38. Карамзин, Н. М. История государства Российского: В 12 кн. / Н. М. Карамзин. – М. : Знание, 1988.
39. Кареев, Н. И. Заметки о преподавании истории в средней школе / Н. И. Кареев. – СПб. : Тип. И.Н. Скороходова, 1900. – 90 с.
40. Кареев, Н. И. Идеалы образования / Н. И. Кареев. – СПб. : Знание, 1901. – 574 с.
41. Ключевский, В. О. Сочинения: В 9 кн. – М. : Мысль, 1988 – 1990.
42. Ломовицкий, С. Школьный метод и его отношение к учебному предмету истории / С. Ломовицкий. – Казань : тип. И.К. Светлова, 1891 . – 285 с.
43. Никольский, С.С. Методика элементарного курса / С. С. Никольский. – СПб. : Земля, 1915. – 268 с.
44. Писарев, Д.И. Избранные педагогические сочинения / Д. И. Писарев. – М. : Гослитиздат, 1951. – 386 с.
45. Пуришкевич, В. М. Школьная подготовка второй русской революции / В. М. Пуришкевич. – СПб. : электропечатня К. А. Четверикова, 1913. – 292 с.
46. Раевский, В. Ф. Материалы о жизни и революционной деятельности / В. Ф. Раевский. – Иркутск : Восточно-Сибирское книжное изд-во, 1980. – 416 с.

47. Рождественский, В. С. Материалы для истории учебных реформ в России в XVIII - XIX в. / В. С. Раевский. – СПб. : типография товарищества Обществ. польза, 1910. – 413 с.
48. Рождественский, С. В. Исторический очерк деятельности Министерства народного просвещения / С. В. Рождественский. – СПб. : Гос. тип., 1902. – 840 с.
49. Рожков, Н. А. Учебник русской истории для средних учебных заведений и для самообразования / Н. А. Рожков. – СПб.: Тип. Книга по требованию, 1904. – 178 с.
50. Розенталь, М. М. История марксисткой диалектики / М. М. Розенталь. – М.: Мысль, 1971. – 380 с.
51. Салимова, К. И. Из истории школы и педагогической мысли в Англии в период промышленной революции (1760–1830) / К. И. Салимова. – М. : Изв. Акад. пед. наук РСФСР, 1959. – 296 с.
52. Серова, М. И. Феномен декабристской политической культуры в контексте Российской истории XIX в. / М. И. Серова. – Краснодар : Краснодар. гос. ун-т культуры и искусства, 2002. – 396 с.
53. Сиповский, В. Д. Педагогические сочинения / В. Д. Сиповский. – СПб. : Я. Башмаков и Ко, 1911. – 314 с.
54. Смарагдов, С. Н. Краткое начертание всеобщей истории / С. Н. Смарагдов. – СПб.: 1845. – 341 с.
55. Старчевский, А. В. Литература русской истории с Нестора до Карамзина / А. В. Старчевский. – СПб.: Финский Вестник, 1845. – 247 с.
56. Стасюлевич, М. М. О формальном и реальном методе преподавания истории / М. М. Стасюлевич. – СПб. : тип. М. М. Стасюлевича 1863. – 236 с.

57. Степанищев, А. Л. Методика преподавания и изучения истории / А. Л. Степанищев. – М.: ВЛАДОС, 2002. – 148 с.

58. Сухомлинов, М. И. Материалы для истории образования в России в царствование императора Александра I / М. И. Сухомлинов. – СПб. : тип. Ф. С. Сущинского, 1866. – 229 с.

59. Толстой, Л. Н. Педагогические сочинения / Л. Н. Толстой. – М. : Педагогика, 1989. – 544 с.

60. Торнау, Н. И. Как пишутся у нас учебники по отечествоведению и как их рецензируют / Н. И. Торнау. – М. : изд-во Маркс, 1912. – 40 с.

61. Ушинский, К. Д. Сочинения: В 11 кн. / К. Д. Ушинский. – М. : Академия пед. наук РСФСР, 1948 – 1952.

62. Черепнин, Л. В. Образование Русского централизованного государства в XIV-XV вв. / Л. В. Черепнин. – М.: изд-во Соцэкгиз, 1960. – 799 с.

63. Чернышевский, Н. Г. Избранные педагогические высказывания / Н. Г. Чернышевский. – М. : изд-во Наркомпроса РСФСР, 1940. – 344 с.

64. Чистякова, Е. В. Да будет потомкам явлено / А. П. Богданов, Е. В. Чистякова. – Очерки о русских историках второй половины XVII века и их трудах. – М.: изд-во университета дружбы народов, 1988. – 278 с.

Энциклопедические, справочные и библиографические издания

66. Пряникова, В. Г., Равкин, З. И. История образования и педагогической мысли // Учебник-справочник. – М. : Новая школа, 1995. – С. 72–73.

67. Егоров С.Ф. Хрестоматия по истории школы и педагогики в России // М.: Просвещение, 1986. – С. 432.

68. Яценко Н.Е. Толковый словарь обществоведческих терминов // СПб. : Лань, 1999. – С. 528.

Составная часть сборника научных трудов

69. Первушкин, В. И. Процесс формирования исторических знаний в Российской провинции во второй половине XIX – начале XX вв. / В. И. Первушкин // Творческое наследие В.О. Ключевского в контексте современной модернизации России. Сб. материалов V Международной конференции, посвященной 170-летию В.О. Ключевского. – Пенза : изд-во ПГУ, 2011. С. 217– 222.