Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Тверской государственный университет»

На правах рукописи

ЗУБАРЕВА Наталья Николаевна

ФОРМИРОВАНИЕ ИСТОРИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ УЧАЩИХСЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ КЛАССИЧЕСКОЙ ГИМНАЗИИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX - НАЧАЛА XX ВВ.

13.00.01 - Общая педагогика, история педагогики и образования

ДИССЕРТАЦИЯ
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
профессор В.М. Лобзаров

Тверь 2016

Оглавление

Введение……...…3

Глава 1. Значение гуманитарных учебных дисциплин в содержании отечественного классического гимназического образования для формирования исторического сознания учащихся второй половины XIX - начала XX в……....16

1.1. Факторы становления и развития содержания гуманитарных учебных дисциплин классического гимназического образования как условие формирования исторического сознания гимназистов…….…16

1.2. Развитие исторической науки как одна из значимых детерминант формирования исторического сознания гимназистов в отечественной классической гимназии……...40

1.3. Влияние духовного и научно-мировоззренческого потенциала гуманитарных дисциплин на формирование исторического сознания гимназистов в отечественной классической гимназии……60

Глава 2. Совершенствование содержания исторического сознания гимназистов в отечественной классической гимназии второй половины XIX – начала XX вв. и его значение в контексте современности…….88

2.1. Влияние эволюции содержания истории как учебной дисциплины на формирование исторического сознания гимназистов……88

2.2. Эволюция содержания исторического краеведения как условие формирования исторического сознания в классическом гимназическом образовании второй половины XIX - начала XX вв……..114

2.3. Педагогический опыт формирования исторического сознания в отечественной классической гимназии исследуемого периода и его значение для развития современного образования……...145

Заключение……...169

Список литературы ……..……...176

Приложения……..201

Введение

Актуальность темы исследования. Развитие информационного общества в современной России и обусловленная этим модификация содержания образования породили новые запросы к осмыслению опыта формирования исторического сознания в современной отечественной системе общего среднего образования и, в частности, ее гимназической составляющей. Одним из следствий этого явилось возрастание интереса к осмыслению процесса формирования исторического сознания гимназистов в классической гимназии второй половины XIX - начала XX вв. средствами отечественной и всеобщей истории и других учебных дисциплин, содержащих исторические знания и предлагающих определенную направленность их духовной и научно-мировоззренческой интерпретации. Таким образом, осмысление формирования исторического сознания гимназистов, обусловленное влиянием содержания классического гимназического образования второй половины XIX - начала XX вв., имеет ярко выраженную значимость, определяемую запросами современной историко-педагогической науки и необходимостью решения проблем формирования исторического сознания школьников в современном общем среднем образовании. Актуальность предлагаемого исследования обусловлено следующими причинами:

- необходимостью формирования целостного взгляда на роль содержания гуманитарных учебных дисциплин отечественной классической гимназии в формировании исторического сознания гимназистов;
- потребностью формирования представления о содержании исторического сознания гимназистов отечественной классической гимназии второй половины XIX – начала XX вв.;

- необходимостью анализа комплекса исторических знаний, отраженного в содержании гуманитарных учебных дисциплин классического гимназического образования;
- потребностью в обосновании лидирующей роли всеобщей и отечественной истории в формировании исторического сознания гимназистов исследуемого периода.

Период исследования охватывает вторую половину XIX – начало XX вв. Это обусловлено следующим:

- именно данный период явился определяющим периодом становления и развития содержания исторического сознания учащихся, формируемого в отечественной классической гимназии;
- именно на завершающих этапах данного периода особо рельефно обозначилась тенденция к модификации классического гимназического образования, отразившаяся в появлении новых подходов к развитию формирования исторического сознания гимназистов и опыту их практической реализации;
- современными запросами к формированию исторического сознания учащихся в системе общего среднего образования и, в частности, его современного гимназического варианта. Это потребовало обращения к анализу позитивного и, в некоторой степени, негативного опыта реализации образовательного потенциала гуманитарных дисциплин отечественной классической гимназии исследуемого периода для формирования исторического сознания учащихся.

Состояние изученности проблемы. Необходимо признать, что среди работ дореволюционных авторов, отразивших в своих исследованиях общую образовательно-воспитательную значимость содержания классического гимназического образования, в первую очередь, необходимо назвать работы И.А. Алешинцева, П.Ф. Каптерева, С.В. Рождественского. Эти работы отличались глубиной, фундаментальностью, особой тщательностью анализа историко-педагогических источников.

В работах видных отечественных историков различных периодов развития исторической науки XIX - начала XX вв. (Н.М. Карамзин, В.О. Ключевский, П.Г. Виноградов, Р.Ю. Виппер. Н.И. Кареев, И.М. Катаев, С.Ф. Платонов, С.М. Соловьев и др.) были глубоко освещены авторские подходы к прошлому и настоящему истории как учебной дисциплины, находившейся в рамках содержания отечественного общего среднего образования. Однако они не акцентировали внимание на специфике образовательной миссии истории в содержании классического гимназического образования. Вопрос об образовательно-воспитательной миссии всеобщей и отечественной истории в системе общего среднего образования большинством из них поднимался неоднократно, но при этом не являлся основным предметом их исследований.

Заслуживают значительного внимания работы отечественных историков образования, в которых освещены общие методологические проблемы исторического образования исследуемого периода (И.В. Бабич, М.В. Богуславский, Е.Е. Вяземский, В.А. Ищенко, Н.М. Поникарова, О.В. Савинова, С.А. Чечеткин, О.Н. Шапарина, М.К. Яковлева)[1]. Необходимо отметить работы, посвященные проблемам анализа учебной литературы по отечественной и всеобщей истории (А.Я. Орловский, Н.Г. Федорова, А.Н. Фукс)[2]. В этих работах охарактеризована эволюция вопроса о роли истории, ее влияния на общественное сознание и отражение этих процессов в содержании учебной

---

[1] Бабич И.В. Преподавание русской истории в гимназиях и политика Министерства народного просвещения в конце XIX-начале XX вв. :автореферат дис. ... канд. ист. наук : М., 1989. – 24 с.; Богуславский М.В. Формирование концепции содержания общего среднего образования единой трудовой школы РСФСР : дис. ... д-ра пед. наук : М., 1994. – 406 с.; Вяземский Е.Е. Становление и развитие системы школьного исторического образования в современной России : дис. ... д-ра пед. наук : М., 2004 – 445 с.; Ищенко В.А. Школьное историческое образование в России в конце XIX - начале XX веков : дис. ... канд. ист. наук : Ставрополь, 1997. - 266 с.; Поникарова Н.М. Министерство народного просвещения и школьное образование по русской истории (1864-1917) : дис. ... канд. ист. наук : М., 2005. – 336 с.; Савинова О.В. Развитие культурологического содержания исторического образования в отечественной педагогике и школе : Конец XIX века - 1917 год : дис. ... канд. пед. наук : М., 2000. – 202 с.; Чечеткин С.А. Система преподавания отечественной истории в российской гимназии в конце XIX - начале XX вв. :1895-1917 гг. : дис. ... канд. пед. наук : М., 1999. – 277 с.; Шапарина О.Н. Историческое образование в русских гимназиях в начале XX века. 1901 - февраль 1917 гг. : На материалах Московского Учебного округа : дис. ... канд. ист. наук : М., 2004. – 316 с.; Яковлева М.К. Государственная политика в области исторического образования в конце XIX - начале XX века : На примере средних учебных заведений Курской губернии : дис. ... канд. ист. наук : Курск, 2004. – 204 с.

[2] Орловский А.Я. Школьные учебники по русской истории в России в конце XIX - начале XX в. : Опыт создания и методического построения : дис. ... канд. пед. наук : М., 2002. – 198 с.; Федорова Н.Г. Школьный учебник по истории средних веков в дискурсивном пространстве российского общества : вторая четверть XIX - начало XX вв. : дис. ... канд. ист. наук : Казань, 2008. – 378 с.; Фукс А.Н. Школьные учебники по отечественной истории как историографический феномен : конец XVII в. - 1930-е гг. : дис. ... д-ра ист. наук : М., 2011. – 442 с.

литературы. Представляют особый интерес работы, посвященные развитию гимназического образования в России исследуемого периода (М.К. Зубков, М.А. Кондратьева, В.М. Лобзаров, С.М. Маркова, Т.А. Мащенко, Е.Ю. Самарцева, С.Н. Скрипченко)[3]. Они в значительной степени отразили проблемы формирования исторического сознания гимназистов второй половины XIX - начала XX вв. и носили ярко выраженный методологический характер.

В работах видных исследователей 70-90-х гг. XX в. (Э.Д. Днепрова, З.И. Равкина, С.Ф. Егорова)[4] рассмотрены многие значимые концептуальные аспекты развития системы общего среднего и, в частности, классического гимназического образования дореволюционного периода.

Особого внимания заслуживают работы современных отечественных историографов, в которых освещены общие методологические проблемы исторического образования исследуемого периода и современности (В.В. Зверева, Г.Р. Наумова, М.Ю. Парамонова, Л.П. Репина, Н.И. Смоленский, А.Н. Шимко)[5]. В них охарактеризована эволюция роли истории, ее влияния на общественное сознание и ряд других. Однако эти работы, являясь историческими по своей направленности, не затрагивают педагогического анализа гуманитарной составляющей классического гимназического образования.

Таким образом, несмотря на основательность анализа проблем развития отечественного среднего образования второй половины XIX – начала XX вв., имевшем место в трудах отечественных историков и историков образования, не

---

[3] Зубков М.К. Лицейское образование как среда социализации и профильной подготовки учащихся : дис. ... канд. пед. наук : Ростов-на-Дону, 2004. - 203 с.; Кондратьева М.А. Отечественная гимназия: исторический опыт и современные проблемы : дис. ... д-ра пед. наук : Ижевск, 2003. - 357 с.; Лобзаров В.М. Развитие элитного общего образования в России XVIII-XX веков : дис. ... д-ра пед. наук : М., 2009. - 383 с.; Маркова С.М. Влияние государства и общества на гимназическое образование в России во второй половине XIX - начале XX в. : дис. ... канд. ист. наук : Тула, 2007. - 246 с.; Мащенко Т.А. Русская классическая гимназия во второй половине XIX века : На материалах Среднего Поволжья. : дис. ... канд. ист. наук : Самара, 2000. – 159 с.; Самарцева Е.Ю. Элитарное образование в России XIX - начала XX веков : дис. ... канд. пед. наук : Смоленск, 2012. – 187 с.; Скрипченко С.Н. Развитие государственного гимназического образования в России в конце XIX - начале XX веков : На примере Брянщины : дис. ... канд. пед. наук : Брянск, 2000. - 205 с.

[4] Днепров Э.Д. Российское образование в XIX – начале XX века. Становление и развитие системы российского образования (историко-статистический анализ). - М., 2011; Егоров С.Ф. Теория образования в педагогике России начала XX века: историко-педагогический очерк - М., 1987; Равкин З.И. Проблемы образования и воспитания в контексте гуманистической парадигмы. XIX в. - XX в. - М., 2000.

[5] Историография истории России / Г.Р. Наумова, А.Е. Шикло. - М., 2009; Теория и методология истории / Н.И. Смоленский. - М., 2007; История исторического знания. / Л.П. Репина, В.В. Зверева, М.Ю. Парамонова. - М., 2004.

являлись самостоятельным предметом исследования проблемы, связанных с формированием исторического сознания учащихся классической гимназии; а также не рассматривались вопросы, связанные с ролью всей совокупности гуманитарных учебных дисциплин классической гимназии, обладавших значимым историческим потенциалом для формирования исторического сознания гимназистов.

Проблема исследования заключается в необходимости разрешения противоречия между востребованностью осмысления формирования исторического сознания гимназистов второй половины XIX - начала XX вв. и недостаточной изученностью этого вопроса современной отечественной историей педагогики.

Все это обусловило выбор тематической направленности осуществляемого исследования.

Объект исследования - содержание классического гимназического образования в России второй половины XIX – начала XX вв.

Предмет исследования - влияние содержания классического гимназического образования на формирование исторического сознания учащихся.

Цель исследования: определение содержания исторического сознания гимназистов, формируемого всей совокупностью гуманитарных учебных дисциплин отечественной классической гимназии исследуемого периода.

Задачи исследования:

1. Выявление факторов становления и развития содержания гуманитарных дисциплин классического гимназического образования как условия формирования исторического сознания гимназистов.
2. Выявление значения развития исторической науки как одной из значимых детерминант формирования исторического сознания гимназистов.
3. Осуществление анализа влияния духовного и научно-мировоззренческого потенциала гуманитарных учебных дисциплин на формирование

исторического сознания гимназистов в отечественной классической гимназии.

4. Выявление значения влияния содержания всеобщей и отечественной истории как учебных дисциплин на историческое сознание гимназистов исследуемого периода**.**
5. Обоснование значения содержания исторического краеведения в формировании исторического сознания гимназистов.
6. Выявление значения педагогического опыта формирования исторического сознания учащихся в классической гимназии для развития современного общего среднего образования.

Источниковая база исследования:

- труды выдающихся отечественных педагогов исследуемого периода, отразившие проблемы развития гуманитарной составляющей содержания классического гимназического образования;
- труды видных историков-исследователей и педагогов, посвященные анализу образовательно-воспитательной миссии истории в содержании классического гимназического образования;
- официальные нормативно-правовые документы, учебные планы, программы, учебная и учебно-методическая литература, отразившие развитие учебных дисциплин, влиявших на формирование исторического сознания в классическом гимназическом образовании;
- комплекс публикаций, отражающих развитие гуманитарной составляющей классического гимназического образования исследуемого периода.

Методологическую основу исследования составили:

- труды по проблемам педагогики, философии и политики и их отражение в содержании общего среднего образования (Э.Д. Днепров, Н.Д. Никандров, П.Г. Щедровицкий)[6];

[6] Днепров Э. Д. Российское образование в XIX – начале XX века. Становление и развитие системы российского образования (историко-статистический анализ). - М., 2011.; Никандров Н.Д. Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий - М., 2000; Щедровицкий, П. Г. Горизонты инновационного движения // Инновационное движение в российском школьном образовании; под ред. Э. Днепрова, А. Каспржака, А. Пинского. - М., 1997.

- работы, отразившие семиотическую, герменевтическую и диалогическую сущность развития образования (М.М. Бахтин, В.С. Библер, Ю.М. Лотман)[7];
- труды по проблемам взаимовлияния парадигм в отечественном образовании (М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов, З.И. Равкин)[8].

Методы исследования: теоретический и историко-логический анализ историко-педагогических источников; классификация и теоретическое обобщение фактов; историко-генетический и ретроспективный метод при воспроизведении реальной истории становления и развития объекта.

Научная новизна исследования состоит в том, что:

- выявлены и охарактеризованы факторы становления и развития содержания гуманитарных дисциплин классического гимназического образования и их влияние на формирование исторического сознания гимназистов;
- проанализирован духовный и мировоззренческий потенциал содержания гуманитарных учебных дисциплин отечественной классической гимназии с позиций педагогической науки, конкретизирующий ресурсы формирования исторического сознания обучающихся;
- охарактеризовано значение содержания исторического краеведения в гуманизации и актуализации исторического сознания гимназистов;
- выявлены и раскрыты тенденции развития содержания гуманитарного образования в классической гимназии, отражающие запросы общества к формированию активной и деятельностной личности гимназиста.

Теоретическая значимость исследования заключается в следующем:

---

[7] Бахтин М.В. Эпистемология социально-исторического знания (модели истории и философско-антропологические репрезентации). - М., 2013; Библер В.С. Диалог культур и школа XXI века // Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы. - Кемерово, 1993; Лотман Ю.М. Культура и взрыв (Семиотика). - М., 1992.

[8] Богуславский М.В. Генезис гуманистической парадигмы образования в отечественной педагогике первой трети XX века / Гуманистическая парадигма образования и воспитания: теоретические основы и исторический опыт реализации (конец XIX - 90-е годы XX вв.). - М.,1998; Теория и история педагогики, педагогическая антропология / Корнетов Г. Б. [и др.]. - М., 2001; Равкин З.И. Проблемы образования и воспитания в контексте гуманистической парадигмы. XIX - XX в. - М., 2000.

- уточнены и дополнены понятия: «историческое сознание личности», «историческое сознание, культивируемое классической гимназией», «содержание всеобщей и отечественной истории»;
- расширены представления о развитии исторической науки в контексте ее влияния на формирование исторического сознания гимназистов;
- обоснована роль содержания «исторического краеведения» как одного из условий формирования исторического сознания гимназистов;
- выявлены общность и качественные отличия между содержанием исторического сознания, формировавшимся отечественной классической гимназией исследуемого периода, и историческим сознанием, культивируемым современным отечественным общим средним образованием;
- обоснована возможность творческого использования опыта формирования исторического сознания гимназистов исследуемого периода с позиций развития современной педагогической науки.

Практическая значимость исследования состоит в том, что его результаты могут быть использованы при:

- написании учебников и учебно-методических пособий по истории образования для университетов и педагогических институтов;
- разработке концепции развития современного исторического образования в отечественных гимназиях;
- проведении лекционно-семинарских и практических занятий по курсу «Философия и история образования» в высших педагогических учебных заведениях;
- методологической и методической работе с педагогами и администрацией гимназий в системе повышения квалификации работников образования по следующим учебным курсам «Развитие теоретических основ содержания исторического гимназического образования: традиции и современность», «Развитие современных отечественных гимназий и исторические традиции российского образования», «Традиции формирования исторического

сознания учащихся в отечественной классической гимназии второй половины XIX - начала XX вв. и их значение для современности».

Этапы выполнения исследования:

I. 2012 - 2014 гг.- проанализирована степень научной разработанности проблемы, установлены границы диссертации, определены методы, способствующие раскрытию содержания темы, осуществлен поиск источников и материалов.

II. 2014 - 2015 гг. - определены основные параметры исследования. Изучен фактологический материал, осуществлено уточнение и дополнение полученных данных.

III. 2015 - 2016 гг. - обобщение и систематизация исследовательского материала, оформление текста диссертации, формулировка основных научных положений исследования и осуществление теоретических выводов.

Степень достоверности исследования обеспечивается определением предметной области задач исследования; обстоятельностью теоретического анализа; конкретностью в разработке понятийного аппарата; применением разнообразных методов исследований; непротиворечивостью исходных теоретико-методологических позиций, полученных результатов и выводов диссертации целям и задачам осуществляемого исследования.

Апробация результатов исследования. Отдельные выводы и положения диссертации были представлены на следующих научных и научно-практических конференциях: Региональная научно-практическая конференция «Год истории России» в Тверском крае: опыт и перспективы» (Тверь, 2013); Региональные педагогические краеведческие чтения «История образования в Тверском крае» (Тверь, 2013); Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Государственная политика в образовании молодежи: исторический опыт и современность» (Тверь, 2013); Межрегиональная научно-практическая конференция «Социально-педагогическое и культурное наследие С.А. Рачинского и его место в современном мире» (Татево, 2013); Всероссийская научно-практическая конференция «Традиции и новации в профессиональной

подготовке и деятельности педагога» (Тверь, 2014); Всероссийская научно-практическая конференция «Воспитание в системе высшего и среднего профессионального образования: состояние и перспективы развития» (Тверь, 2014); Международная научно-практическая конференция «Детская литература и воспитания» (Тверь, 2014); Всероссийская научно-практическая конференция «Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога» (Тверь, 2015); Международная научно-практическая конференция «Социализация личности в условиях глобализации и информатизации общества» (Тверь, 2016).

Основные положения, выносимые на защиту:

1. Становление и развитие содержания гуманитарных дисциплин классического гимназического образования как условия формирования исторического сознания гимназистов развивалось под воздействием государственного, социального, культурологического, научного, педагогического и экономического факторов. Государственный фактор предполагал сохранение лидирующей роли в определении и развитии содержания классического гимназического образования и, в частности, учебных дисциплин, определяющих формирование исторического сознания гимназистов. Под социальным фактором понимается роль общества в развитии исторического образования классической гимназии, обнаруживавшая общую тенденцию к возрастанию на протяжении всего исследуемого периода. Под культорологическим фактором подразумевается эволюция культуры общества в целом и его отдельных слоев, а также изменения общественных требований к содержанию исторического сознания гимназистов. Под научным фактором понимается развитие исторической науки, предъявлявшей определенные требования к историческому сознанию гимназистов, а также общие тенденции развития гуманитарных и естественных наук, способных выражаться в развитии содержания исторического сознания гимназистов. Под педагогическим фактором подразумевается развитие отечественной и западной педагогической мысли, влиявшей на определение содержания гуманитарной составляющей

классического гимназического образования, и определение педагогических подходов к содержанию исторического сознания гимназистов.

2. На протяжении XIX - начала XX вв. наблюдалась эволюция научно-мировоззренческих и духовных запросов общества к истории как науке и учебной дисциплине. В период расцвета дворянской культуры конца XVIII – первой половины XIX вв. в обществе были сильны идеи романтизма, связанные с признанием красоты, благородства и духовности человеческой природы, свободы личности выбирать себя и даже оппонировать социуму во имя своих, во многом субъективных, целей. Последующий период ознаменовался ростом стремления к философскому подходу к истории, связанному с именами Г. Гегеля, Ф. Ницше, К. Маркса и других мыслителей. Однако последняя треть XIX - начало XX вв. ознаменовалась ростом позитивистского подхода, предполагавшего познание истории, прежде всего, средствами самой исторической науки, установку на постижение исторических закономерностей и обращение к строгому и достоверному научно-логическому анализу. Классическая гимназия при формировании исторического сознания гимназистов могла лишь частично откликаться на эти запросы, так как ее высшей целью являлось формирование целостного и непротиворечивого христианского восприятия истории, определенная установка на поиск духовного идеала человечества в прошлом, некоторая идеализация прошлого на фоне современности.

3. Историческое сознание учащихся в отечественной классической гимназии исследуемого периода формировалось под воздействием комплекса гуманитарных учебных дисциплин. Ведущую роль в формировании исторического сознания играли учебные курсы всеобщей и отечественной истории. Большой вклад в формирование исторического сознания гимназистов вносили учебные дисциплины: Закон Божий, древние и современные языки, отечественная словесность, география, логика, обладавшие определенной спецификой. Историческое сознание формировалось под влиянием идеалов христианско-православного сознания в интерпретации истории; позитивистского

подхода, усваиваемого при изучении курсов всеобщей и отечественной истории; развитии особого интереса к античности, при ее несколько преднамеренной педагогической идеализации.

4. Вторая половина XIX - начало XX вв. ознаменовались своеобразным «вызовом» теоретическим основам содержания классического гимназического образования, содержание которого заключалось: в стремлении истории как учебной дисциплины к избавлению от архаизации, связанной с избыточной идеализацией античного прошлого и обоснованием доминирующей роли истории духовной культуры античности в содержании исторического образования; возрастанием запросов к реализации способности истории как науки и учебной дисциплины отвечать на наиболее острые и актуальные проблемы, связанные с современным развитием общества и футурологическими прогнозами возможных вариантов его дальнейшего развития.

5. Одним из условий формирования исторического сознания в классической гимназии являлось историческое краеведение, при изучении которого учащиеся получали возможность глубже почувствовать уклад жизни и миропонимания своих земляков, живших в различные исторические эпохи; осознать величие истории в ее повседневности и внешней обыденности. Развитие исторического краеведения оказывалось особо значимым еще и потому, что ослабляло избыточную архаизацию исторического сознания, культивируемого гимназическим классицизмом, содействовало своеобразному духовному сближению прошлого и современности.

6. В качестве объединяющих черт исторического сознания, культивируемого отечественным классическим образованием исследуемого периода и концептуальными основами современного образования выступают: устойчивый интерес к истории и историческим событиям прошлого, потребность в их осмыслении, готовность ставить личностно-значимые вопросы, связанные с многоаспектным развитием социума, и стремление к поиску ответа на них на основе обращения к опыту прошедших исторических эпох.

Структура диссертационного исследования. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка использованных источников и литературы, приложений.

Глава 1.
Значение гуманитарных учебных дисциплин в содержании отечественного классического гимназического образования для формирования исторического сознания учащихся второй половины XIX - начала XX вв.

1.1. Факторы становления и развития содержания гуманитарных учебных дисциплин классического гимназического образования как условие формирования исторического сознания гимназистов

Становление и эволюция содержания всеобщей и отечественной истории в значительной степени выходят за хронологические рамки рассматриваемого периода и охватывают примерно XVII - начало XX вв. В силу этого обстоятельства логика исследования предполагает некоторый выход за его жестко очерченные хронологические границы. Это дает возможность обратиться к истокам становления исторического компонента содержания школьного образования и избежать необоснованной прерывистости в осмыслении становления и развития содержания истории как учебной дисциплины второй половины XIX – начала XX вв.

Особое внимание в соответствии с логикой осуществляемого исследования отводится интерпретации и уточнению понятий исторического сознания личности и исторического сознания, культивируемого классической гимназией.

Под ***историческим сознанием личности в контексте осуществляемого исследования*** подразумевается *сформированность устойчивого интереса к истории, потребность в ее осмыслении, готовность и способность ставить личностно-значимые духовные и мировоззренческие проблемы, связанные с*

многоаспектным развитием общества. Историческое сознание также включает в себя некоторую сформированность целостного представления о содержании и направленности развития исторического процесса в соответствии с уровнем исторической информированности, возрастных и индивидуальных особенностей мировосприятия личности; ее жизненных впечатлений и неповторимостью внутреннего мира. Попытка целостного восприятия истории может носить незавершенный, противоречивый и несколько непоследовательный характер и меняться по мере взросления и дальнейшего индивидуального развития личности.

Историческое сознание, культивируемое классическим гимназическим образованием*, было призвано сочетать в себе христианский взгляд на историю, основанный на стремлении к ее интерпретации с позиций идеалов милосердия и любви к Богу и человеку как носителю высшего божественного начала; готовности к оценке событий истории всех эпох с точки зрения нравственных критериев добра и зла, определяемых духовным влиянием православной церкви; умеренно позитивистский подход к истории как к учебной дисциплине, предполагающей возможность и необходимость анализа причинно-следственных связей между историческими событиями, явлениями и процессами; утверждение убежденности в том, что все эталоны нравственных поступков людей и достижений духовной культуры уже даны античностью для всех последующих эпох в развитии стран, принадлежащих к европейской культуре. Склонность к обоснованным историческим выводам и суждениям, предопределенным точностью перевода фрагментов текстов с древних языков, языка русских летописей и современных иностранных языков, являющихся историческими источниками, должна была явиться необходимым условием формирования в будущем добросовестного, эрудированного и требовательного к себе как к исследователю студента российского университета.*

Формирование исторического сознания в условиях отечественной классической гимназии представляется невозможным без обращения не только к

научно-интеллектуальному и духовно-культурному потенциалу истории как учебной дисциплины, но и ко всей гуманитарной составляющей гимназического классицизма. Требует уточнения понятие «содержание всеобщей и отечественной истории». В контексте осуществляемого исследования представляется возможным уточнить содержания всеобщей и отечественной истории как учебной дисциплины.

Под ***содержанием всеобщей и отечественной истории как учебной дисциплины*** *исследуемого периода нами понимается система исторических знаний и обобщений и связанных с ними способов интеллектуальной и социальной деятельности и эмоционально-ценностного отношения к событиям истории, подлежащим усвоению гимназистами и формирующим их историческое сознание.*

Анализ хронологически значительного исторического периода, примерно с середины XVII до начала XX веков, показывает, что становление и развитие содержания гуманитарного классического гимназического образования как условия формирования исторического сознания гимназистов осуществлялись под влиянием устойчивого инварианта факторов. Некоторые из них доминировали на протяжении всего рассматриваемого периода, другие усиливали свое значение и достигали доминирования на определенных этапах эволюции содержания гуманитарной составляющей в системе отечественного гимназического образования.

С некоторой долей условности эти факторы могут быть обозначены как ***государственный, социальный, культурологический, философский, педагогический, научный и экономический.*** В состав этих факторов не входит фактор политический, что по нашему убеждению, связано с тем, что он объективно неизбежно отражается в содержании каждого из указанных факторов.

Возможно, несколько нетрадиционно экономический фактор не рассматривается в исследовании как доминирующий, так как содержание исторического образования, в значительной степени, определяется развитием

исторической науки, духовной жизни общества и педагогической мысли. Тем не менее, не представляется возможным игнорировать влияние экономического фактора на запросы общества и государства, предъявляемые к содержанию исторического образования в отечественной классической гимназии.

В содержании предлагаемого параграфа особое место уделено анализу государственного и педагогического факторов. Повышенный интерес к государственному фактору определяется его доминирующей ролью, сохранявшейся на протяжении прочти всего исследуемого периода. Особое место, отводимое педагогическому фактору, продиктовано его чрезвычайной значимостью, обусловленной общей историко-педагогической направленностью осуществляемого исследования.

Характеристика определяющих факторов развития исторического образования дает следующую картину.

Государственный фактор в развитии гуманитарной составляющей отечественного классического гимназического образования на протяжении всего исследуемого периода предполагал необходимость целенаправленного формирования средствами истории и других гуманитарных дисциплин личности, максимально соответствующей идеалам и целям внутренней государственной политики. К числу черт исторического сознания, культивация которых обусловлена влиянием государственного фактора, представляется необходимым отнести установку на служение государственным интересам во внутренней и внешней политике; ориентированность на исполнение патриотического долга; готовность, в случае крайней необходимости, жертвовать своей жизнью и личностными интересами во имя интересов государства. В соответствии с государственной политикой содержание отечественного классического гимназического образования было призвано формировать в личности такие черты, как: законопослушание, абсолютную служебную исполнительность, ответственность за исполнение гражданских и повседневных профессиональных обязанностей. На протяжении XIX в. государственная парадигма в процессе формирования исторического сознания оказывалась неотделимой от

культивации идеала самодержавной государственной власти как единственно возможной для России не только в настоящем, но и отдаленном историческом будущем; приверженности православной церкви (для лиц православного вероисповедания); недопустимости любых форм общественно-политической деятельности, так или иначе связанной с радикальным оппонированием государственной власти.

Одним из первых проявлений влияния государственного фактора на определение содержания исторического образования явился рост интереса государственной власти к истории как к еще только зарождающейся отечественной науке, который прослеживается уже во второй половине XV века, когда «летописи приобретают все более публицистический характер». Наблюдаются попытки рассматривать события в их причинно-следственной связи, когда они начинают объясняться не только Божественным Провидением, но и деятельностью самих людей. Наиболее значительные памятники исторической мысли этого времени - общие русские летописные своды, составленные в Москве в 1472 и 1479-1480 гг. при великокняжеском дворе. Они носили официальный характер, их составители пользовались правительственными архивами. В это время и сама система правительственных учреждений развивается, все более централизуясь. В Москве сосредотачиваются материалы уже не только московского происхождения, но и поступившие из других регионов» [85, 29].

Тенденция к установлению причинно-следственных связей и ослабление религиозно-мистического объяснения событий свидетельствуют о создании условий для зарождения истории как науки. Однако при этом прослеживается, вероятнее всего, объективная неизбежность установления государственного контроля за отбором и интерпретацией исторических фактов, подлежащих летописному отражению.

Эта тенденция к ослаблению авторской летописной деятельности прослеживается вплоть до Петровской эпохи. Как отмечает историк М.О. Коялович: «…времена, как Иоанна IV и Бориса Годунова, дававшие широкий

простор подозрительности и шпионству, имели немало влияния на ослабление летописной деятельности. Но самый большой удар летописной деятельности, без сомнения, нанес Петр I, когда запретил в Духовном регламенте простым монахам держать в кельях бумагу и чернила» [115, 54].

Характерно, что уже во второй половине XVII века предпринимается попытка изучения истории по первому учебнику, ориентированному на детей царя Алексея Михайловича и боярскую молодежь из ближайшего царского окружения. По указу царя в 1668 году написан учебник «История о царях и великих князьях земли Русской», под авторством дьяка Ф.А. Грибоедова, имевшего значимый личностный опыт государственной деятельности и дипломатической службы. Наиболее характерными чертами данного учебника, связанными с первым опытом воздействия государственной власти на реализацию мировоззренческого и педагогического потенциала отечественной истории явились:

- целенаправленная ориентация учебника на формирование «московской державной молодежи», то есть будущих представителей государственной политической элиты [82, XIII];
- культивация повышенного интереса к семейным традициям, утверждение мысли о неотделимости истории государей и боярских семей от истории России [Там же, XI];
- мысль об исключительности происхождения династии Романовых от Августа - кесаря Римского; обоснование особой духовной миссии Москвы как «третьего Рима» [Там же, 6-8];
- тенденции к явному упрощению интерпретации исторического материала, так, в частности, виновником Смутного времени объявлен Борис Годунов, а наибольшее внимание уделено восшествию на российский престол Михаила Федоровича [Там же, 26-28].

Таким образом, уже в первом учебнике истории определились тенденции к возвеличиванию духовной роли России, формированию уважения к ведущим представителям правящих кругов и, в первую очередь, государю как символу

государственной власти. В то же время, вероятнее всего, в соответствии с концептуальными представлениями об истории данной эпохи в центре всех событий лежит воля отдельных людей, но при этом не ставится под сомнение Божественная воля, определяющая их судьбы. Таким образом, прослеживается тенденция к антропоцентризму при сохранении Богоцентрической концепции в интерпретации истории, которая как бы внешне отходит на второй план.

Осмысление и даже повествование о сложных и неоднозначных событиях отечественной истории (татаро-монгольское иго, описание сражений, жестокость эпохи Ивана Грозного) отсутствуют, что, возможно, может быть объяснено нежеланием их негативного воздействия на детское восприятие и стремлением дать абсолютно ясную и монолитную парадигму интерпретации истории, выдержанную в интересах правящих кругов. [Там же, 2-3].

Представляет особую значимость то, что традиции глубокого изучения всеобщей и отечественной истории потенциальными наследниками престола прослеживается в истории династии Романовых вплоть до правления последнего российского императора.

Особым скачком в совершенствовании исторического образования и, как следствие этого, формирование исторического сознания подрастающего поколения явилось решение Петра I об обязательном преподавании истории и введение «изучения отечественной истории наряду со сведениями из всеобщей» [214, 387].

Таким образом, история не только продолжала играть одну из определяющих ролей в воспитании будущих монархов и детей из правящих династий, но и являлась составной частью образования всех просвещенных слоев общества.

Значение этого решения Петра I вплоть до начала XX столетия давало возможность государству решать следующие политические и воспитательные задачи:

- формировать в просвещенных слоях общества государственно-политическое мышление, необходимое для принятия административно-управленческих решений;
- стимулировать интерес к судьбе России и готовность служить ее интересам;
- проводить через содержание истории идеи и представления, отражающие государственное понимание целей образования и воспитания российской молодежи.

Определяющее влияние государственного фактора на развитие содержания исторического образования особо рельефно прослеживается в государственной системе классического гимназического образования на протяжении всего исследуемого периода.

Под ***социальным фактором*** подразумеваются настроения, позиции и убеждения различных социальных слоев и представителей тех или иных социальных и политических сил России, предполагающих реализацию одного из возможных вариантов развития содержания исторического образования в отечественных классических гимназиях. В соответствии с условиями социального развития России второй половины XIX - начала XX вв. социальный фактор отражал такие разнородные тенденции развития общественной педагогической мысли, как консервативно-охранительное, либеральное и демократическое. *Консервативно-охранительное направление* чаще всего оказывалось созвучным ортодоксальной государственной политике в сфере формирования исторического сознания учащихся в классическом гимназическом образовании и в некоторых случаях оказывалось способным влиять на формирование радикальных консервативных позиций государственной власти в сфере классического гимназического образования. Стратегической целью представителей консервативно-охранительного направления, среди которых, в частности, необходимо назвать таких выдающихся и ярких общественных деятелей России, принадлежащих к различным историческим периодам ее развития, как историк Н.М. Карамзин, педагоги и публицисты П.Н. Леонтьев и М.Н. Катков и другие, выступало сохранение устойчивого православно-

монархического сознания отечественной молодежи и формирование предпосылок для стабильного развития государства и общества, защищенных от гражданских войн, революций и насильственных социально-политических переворотов на протяжении обозримой исторической перспективы. В качестве наиболее значимых отрицательных воздействий на развитие исторического сознания учащихся классических гимназий исследуемого периода, связанных с влиянием консервативно-охранительных идей, выступали:

- игнорирование мировоззренческих интересов гимназистов при изучении истории;
- уход от обсуждения на уроках истории и других учебных дисциплин от целенаправленного педагогического освещения проблем, наиболее значимых и актуальных для оценки взаимосвязи прошлого и настоящего.

Либеральное направление в определении содержания истории как учебной дисциплины классического гимназического образования также предполагало сохранение приверженности государственной парадигме и, в частности, целенаправленной культивации незыблемости православного и монархического сознания. Но при этом открывалась перспектива для более свободного отражения в процессе образовательной деятельности гражданских и историко-мировоззренческих позиций учителя; признания права на личностную интерпретацию исторических событий; более полного отражения в содержании гуманитарной составляющей достижений современной исторической науки; признания за гимназистами морального права ставить и находить ответы на наиболее значимые для них проблемы научно-мировоззренческого, социально-политического и нравственно-этического характера средствами истории.

Среди идей и концепций, ориентированных на либеральное развитие формирования исторического сознания в классическом гимназическом образовании, представляется необходимым назвать те, которые нашли отражение в трудах и научных публикациях выдающегося педагога и общественного деятеля Н.И. Пирогова, видных отечественных историков Т.Н. Грановского, П.Г. Виноградова, В.И. Герье, И.В. Лучицкого [189; 87, 192-201].

Демократическое направление, играющее роль социального фактора в определении перспектив развития исторического сознания в классической гимназии, в частности, предполагало:

- отказ от культивации монархических убеждений как обязательных для выпускников отечественных классических гимназий, предоставление учителям истории и гимназистам свободы религиозно-мировоззренческого самоопределения и реализацию принципа свободы совести вплоть до приверженности атеистическим позициям (в том числе и в определении взглядов на содержание и внутренний смысл исторического процесса);
- признание за педагогом права на самостоятельность и свободу интерпретации исторических событий при условии соблюдения принципа научности и исторической достоверности;
- стимулирование свободы и педагогически обоснованной критичности мышления гимназистов в осмыслении истории;
- отказ от доминирования в содержании истории вопросов военного и политического характера и развитие интереса к внутреннему миру личностей, живших в ту или иную историческую эпоху, к объективным закономерностям исторического процесса и духовной культуре социума.

Среди тех, кто наиболее полно повлиял на формирование демократического подхода к концептуальному определению исторической составляющей классического гимназического образования, представляется необходимым назвать видных общественных деятелей А.И. Герцена, Н.А. Добролюбова, Д.И. Писарева, Н.Г. Чернышевского [47; 48; 49; 190; 279].

Однако при этом необходимо признать, что сопротивление ортодоксального государственного фактора являлось препятствием для развития исторического сознания гимназистов в отечественной классической гимназии вплоть до разработки проекта реформы П.Н. Игнатьева (1915-1916).

Культурологический фактор предполагает влияние на содержание гуманитарной составляющей классического гимназического образования общих процессов развития духовной и, в частности, исторической культуры общества;

особенностей ценностных приоритетов и ментальности отдельных просвещенных социальных слоев общества второй половины XIX - начала XX вв., способных предъявлять свои требования и запросы к содержанию классического гимназического образования.

Одной из важнейших составляющих развития духовной культуры в ее влиянии на содержание гуманитарной составляющей классического гимназического образования и формирование исторического сознания гимназистов являлось развитие исторической культуры просвещенных слоев общества. Уровень исторической культуры общества определялся интересом просвещенной части общества к научно-исторической и художественной литературе, отражающей историческую тематику, а также степенью известности, духовным и научно-мировоззренческим влиянием историков-исследователей на формирование общественного сознания и мировоззренческие приоритеты общества.

Под ***философским фактором*** подразумевается развитие отечественной и западноевропейской философской мысли XIX - начала XX вв., оказавшее определяющее влияние на формирование и реализацию образовательного идеала личности выпускника классической гимназии и, в частности, на определение образовательных задач истории как учебной дисциплины и всех учебных дисциплин гуманитарной составляющей содержания классического гимназического образования, отражающих в себе исторические знания и способы их интерпретации.

Сложность в определении роли философского фактора в развитии содержания истории и всех гуманитарных учебных дисциплин, формирующих историческое сознание гимназистов в отечественной классической гимназии обусловлена:

- стремлением государственной власти (и, в частности, Министерства народного просвещения) оградить учебные программы и учебники истории от избыточного влияния «философичности», угрожавшей успешности реализации государственных представлений о целях воспитания и

образования средствами истории, а также убежденностью представителей государственной власти в недоступности философских идей для восприятия гимназистов, обусловленной особенностями их возраста и недостатком эрудиции и жизненного опыта;

- радикализмом и альтернативной несхожестью ряда философских идей и концепций, способных привести к реализации спорных и неоднозначных интерпретаций исторических событий и исторического процесса в целом.

В то же время необходимо признать, что общественная жизнь интеллектуальных слоев российского общества исследуемого периода буквально пронизана социально-политическими и философско-мировоззренческими концепциями, что, вероятнее всего, делает педагогически необоснованным уход от их популярного изложения в курсе истории и других учебных дисциплин, формирующих историческое сознание гимназистов. Философские концепции и исторические обобщения, выходящие на уровень философской концептуальности, оказывались значимыми для интерпретации исторического процесса и формирования исторического сознания гимназистов. Их игнорирование обедняло содержание учебного курса истории и сковывало развитие самостоятельности исторического мышления гимназистов.

Под ***педагогическим фактором*** подразумевается эволюция отечественной и западной педагогики, оказывающей концептуальное влияние на понимание роли и места истории в содержании общего среднего и, в частности, классического гимназического образования и в формировании исторического сознания учащихся.

При осмыслении роли педагогического фактора представляется возможным остановиться на анализе ряда проблем. Одной из них, вероятнее всего, должна явиться проблема влияния античности и, в частности, ее образовательного идеала гармонично развитой личности, являющейся идеалом европейской культуры от эпохи западноевропейского Возрождения до XX столетия.

Влияние развития отечественной и западной педагогической мысли на формирование и понимание роли и места истории как учебной дисциплины в содержании классического гимназического образования, а также определение исторического сознания учащихся классической гимназии, как нам представляется, не может быть прослежено с абсолютной степенью полноты и получить однозначные и прямолинейные оценки. Это обусловлено следующим:

- неспособностью общих педагогических идей и теорий во всей их сложности, многоаспектности и противоречивости найти свое полное отражение в определении содержания классического образования и, в частности, его гимназического варианта;
- осознанием внутренней автономности содержания истории как учебной дисциплины от разнородных и нередко альтернативных влияний отечественной и западной педагогической мысли;
- консерватизмом общих концептуальных построений отечественного классического гимназического образования и, в частности, его исторической составляющей и слабо выраженной готовностью к восприятию идей модификационной направленности.

Одним из тех, кто стоял у истоков формирования исторического сознания гимназистов, являлся выдающийся отечественный педагог и ученый М.В. Ломоносов (1711-1765). Его идеи были высказаны в XVIII в. и во многом отразили перспективы формирования исторического сознания гимназической молодежи в российских классических гимназиях XIX столетия. К числу наиболее значимых исторических идей М.В. Ломоносова, обладавших историко-научным и педагогическим потенциалом, необходимо отнести:

- стремление рассматривать одним из главных признаков развития истории прогресс развития науки, нарастающий с каждой новой исторической эпохой, не имеющий национальных границ и предопределяющий развитие экономической и духовной жизни общества;
- отношение к развитию российской истории как к условию пробуждения национального самосознания общества и, прежде всего, молодежи, и как к

фактору стимулирования гражданской активности и усиления стремления к позитивным деятельностным началам в человеке. «Дела бывших в России владетелей … показывают широко распространенные пределы … государства, но как оное возрастало, и умножение его могущества и славы коль тяжким затруднениям подвержено было, и как оные преодолены, о том весьма немногие знание имеют, лишаясь достоверного описания деяний российских, чрез что похвала государей, заслугами своими Россию одолживших, равно как и древнего российского народа славное имя затмевается, и добрые примеры мужественных поступков и премудрых поведений остаются в закрытии» [136, 15].

Значение истории как науки и учебной дисциплины для формирования исторического сознания гимназистов особо остро было прочувствовано министром народного просвещения эпохи Николая I С.С. Уваровым, явившимся одним из создателей системы классического гимназического образования, просуществовавшей вплоть до 1917 г. Анализ ее направленности и общий характер убеждений этого государственного деятеля отражают его взгляды, наложившие отпечаток работу по формированию исторического сознания гимназистов всего исследуемого нами исторического периода, С.С. Уваров был убежден в том, что:

- античность являлась очагом духовной культуры человечества и его своеобразной исторической колыбелью. Приобщение к знаниям, связанным с ее историей, и духовное постижение античной культуры являются условием приобщения личности к подлинной просвещенности и принятия российским обществом духовных ценностей европейской культуры, адаптированных к запросам развития России. «Распространяя между согражданами луч наук и просвещения, должно возбуждать и сохранять, сколько можно, народный дух и тот изящный характер, на который ныне Европа смотрит, как изнеможенный старец на бодрость и силу цветущего юноши» [250, 24-25].
- осознание необходимости сохранения открытости для Европы и признание себя частью европейского мира, не исключающей сознательного стремления

к избеганию кровопролитного опыта революций и социальных потрясений, через которые прошли ведущие европейские страны и общества в процессе своего политического развития.

Среди концепций исторического развития, оказавших наиболее глубокое влияние на становление исторического компонента российского гимназического образования XIX - начала XX веков, в первую очередь, являются концепции двух выдающихся личностей, представителей немецкой философской и педагогической мысли - И.Г. Гердера и И.Ф. Гербарта.

Идеи И.Г. Гердера (1744-1803), вероятнее всего, оказались близки миропониманию духовно-интеллектуальных элит российского общества. Свидетельством этого является то обстоятельство, что его читателями в различное историческое время были Н.М. Карамзин, А.Н. Радищев, Н.Г. Державин, В.А. Жуковский, Н.В. Гоголь, Л.Н. Толстой. В концепции развития истории Гердера содержалось значительное количество идей, которые оказывались аргументом в поддержку классического развития системы гимназического образования. К числу таких идей необходимо отнести:

- установку на культивацию глубокого интереса к античной мифологии, которая рассматривается Гердером как выражение «детского века человеческой души». «В мифологии каждого народа запечатлелся присущий ему способ видеть природу, особенно зависящий от того, находил ли народ в природе больше добра или зла, как подсказывали ему климат и гений, и зависящий от того, как объяснял народ одни явления - другими. … мифология … это философский опыт человеческой души: прежде чем проснуться, душа видит сны и мечтает о временах своего детства» [45, 203-204];
- понимание особой роли греческой образованности в исторической судьбе европейского мира, которую исследователь трактовал как «плод счастливого века юности человечества» и был убежден, что в ней сочетается единство образованности и разума, чувственности и чувства; «Время, на какое пришлась греческая культура, та ступень развития, на которой стояли тогда не только окружающие народы, но стоял и вообще весь человеческий дух, -

все способствовало тому, что греки стали тем самым народом, каким они некогда были, каким они перестали быть и каким они уже никогда не будут вновь» [Там же , 350].

- с точки зрения концепции Гердера, вполне оправданным является и высокий уровень филологической культуры, утверждаемый гимназическим классицизмом. По его убеждению, значение достижения высокого уровня языковой культуры заключается в том, что благодаря языку стало возможным «бракосочетание Идеи и Знака» [46, 242];
- в особенностях национального языка, его уникальности и неповторимости Гердер видел отражение неповторимости и уникальности исторического опыта и особенности миропонимания народа.

Концепция Гердера во многих своих аспектах оказывалась созвучной историческому сознанию гимназистов российской классической гимназии. К числу позитивных точек зрения известного мыслителя эпохи Просвещения, актуальных для развития российской классической гимназии, представляется необходимым отнести: стремление к любви, милосердию и доброте; уверенность в том, что в центре истории как науки и учебной дисциплины должны лежать вопросы, связанные с развитием духовной культуры; отношение к религии как важнейшей составляющей духовной культуры европейского мира. Вместе с тем реализация концепции Гердера в ее целостном варианте оказывалась невозможной в условиях России в силу своей крайней разрушительности, обусловленной тем, что ее содержание противоречило ментальному историческому сознанию просвещенного российского общества. Это выражалось в отрицании Гердером необходимости существования религиозных конфессий, в развитии религиозного вольномыслия, исторически чуждого духу православия. Представляется возможным утверждать, что именно альтернативность ряда идей Гердера противоречила духу российской культуры и интересам развития российской государственности и не могла полностью лечь в основу формирования исторического сознания учащихся российской классической гимназии.

В силу того обстоятельства, что концепция российского классического гимназического образования испытала воздействие германского гимназического классицизма, не представляется возможным игнорировать значение концепции И.Ф. Гербарта (1776-1841). Следует признать, что методика и методология истории как учебной дисциплины не являлись основным предметом исследования этого известного и влиятельного в Германии педагога. Тем не менее, его идеи обладали определенным потенциалом для того, чтобы повлиять на определение образовательно-воспитательной концепции истории и формирования исторического сознания в российском классическом гимназическом образовании.

Концепция Гербарта оказалась в значительной степени адаптирована к историческому опыту и запросам российского классического гимназического образования. Она оказалась способной повлиять на формирование исторического сознания гимназистов российской классической гимназии.

Целью всего содержания гимназического образования и формирования исторического сознания гимназистов, с точки зрения Гербарта, является формирование личности, впитавшей в себя: а) идею совершенства, определяющую направления, область и силу устремлений личности. «Нам представляется не определенное количество различных целей …, но активность подрастающего человека вообще, вся совокупность его внутреннего непосредственного оживления и возбудимости, чем больше эта совокупность, чем полнее, шире и чем согласованнее внутри себя самой, тем совершеннее является она, и тем более обеспеченной является *наша благая воля*» [44, 171]; б) идею права, предупреждающую нарастание конфликтов, возникающих в результате столкновений противоречивых устремлений и желаний отдельных людей: «… заботы о моральном развитии … не должны допускать питомца до привычки считать свое личное право основанием, определяющим его поступки; строгим законом для него должно служить только право других. Никто не должен сочинять себе самобытного права, никто не должен своевольно

стремиться подменить существующее право более разумным» [Там же, 275-276]; в) идею внутренней свободы, позволяющей согласовывать волю человека с его желаниями и убеждениями внутренней свободы. Источником ее «является совокупность умственного кругозора, следовательно, развитие ее зависит от всевозможных движений духа, как от животных побуждений, так и от умственных интересов» [Там же, 269].

Идеалом Гербарта является формирование средствами истории волевой, духовной, и нравственной личности, прекрасно адаптированной к запросам современного общества, находящейся с ним в абсолютной внутренней гармонии. По его убеждению, «идеи справедливости и добра во всей своей определенности и чистоте являлись действительным предметом воли, чтобы в зависимости от них определялось внутреннее, реальное содержание характера, внутреннее ядро личности с отстранением всякого произвола, вот это, а не что-либо меньшее является истинной целью нравственного просвещения» [Там же, 173].

Формирование исторического сознания гимназистов отечественной классической гимназии испытало на себе влияние идей ряда выдающихся российских педагогов.

Так, в частности, к числу идей общественного деятеля и педагога Н.И. Пирогова (1810-1881), актуальных для формирования исторического сознания учащихся, представляется необходимым отнести:

- убежденность в том, что все содержание учебных дисциплин, а следовательно, и истории, обладает духовно-мировоззренческим и научным потенциалом для получения общечеловеческого образования и формирования взгляда на историю, содержание которой имеет общечеловеческую значимость. «Значительная и едва ли не главная часть воспитательной силы заключается в самой науке, и преподаватель того или другого предмета есть вместе и самый деятельный воспитатель» [188, 233];
- убежденность в том, что обращение к античности является необходимым условием воспитания доминирующего общечеловеческого начала в

историческом сознании российских гимназистов. «Известные сведения исстари называются: humaniora, то есть необходимые для каждого человека. Эти сведения, с уничтожением язычества, с усовершенствованием наук, с развитием гражданского быта различных наций, измененные в их виде, остаются навсегда, однако же, теми же светильниками на жизненном пути и древнего, и нового человека» [Там же, 40];

- установку на воспитание личности, сочетающей в себе духовную силу и способность противостоять во многом духовно растлевающему влиянию социальной среды на основе приверженности духовно-православной системе ценностей. «Вспомним еще раз, что мы христиане, и, следовательно, главной основой нашего воспитания служит и должно служить Откровение» [Там же, 32].

Среди идей К.Д. Ушинского (1824-1870), обладавших необходимым потенциалом для развития теоретического содержания классического гимназического образования и формирования исторического сознания учащихся, можно отнести идею предания образовательному процессу в российской гимназии глубоко национального характера. Это могло найти свое выражение:

- в стремлении к наиболее полному восприятию духовного потенциала истории; и в обращении не только к мысли, но и к сердцу гимназистов. «Как нет человека без самолюбия, так нет человека без любви к отечеству, и эта любовь даст воспитателю верный ключ к сердцу человека и могущественную опору для борьбы с его дурными природными, личными, семейными и родовыми наклонностями. Обращаясь к народности, воспитание всегда найдет ответ и содействие в живом и сильном чувстве человека, которое действует гораздо сильнее убеждения, принятого одним умом, или привычки, вкорененной страхом наказаний. Вот основание того убеждения ... что воспитание, если оно не хочет быть бессильным, должно быть народным» [255, 160];
- в привитии особой любви к отечественной истории как одной из важнейших составляющих мировой истории;

- в возрастании роли истории в формировании активных и «деятельных граждан» России, способных служить реализации ее богатейшего духовного, интеллектуального, социального и экономического потенциала [256, 450].

Следует признать, что при всей своей убедительности идеи Н.И. Пирогова, К.Д. Ушинского и ряда других известных педагогов-исследователей в некотором отношении вступили в противоречие с концептуальными основами отечественного классического гимназического образования, и, в силу этого обстоятельства, вопрос об усилении национальных черт российской гимназии не был решен и на теоретическом, и на практическом уровнях.

Одной из определяющих целей реформы министра народного просвещения П.Н. Игатьева (1915-1916), осуществлявшейся при активном участии лучших историков и педагогов России, являлось стремление придать изучению истории как учебной дисциплины глубоко национальный характер.

В контексте осуществляемого исследования содержание ***научного фактора***, способного влиять на развитие истории и формирование исторического сознания гимназистов, с некоторой долей условности может быть дифференцировано на общенаучную и историческую составляющие. Под *общенаучным* подразумевается развитие естественных, гуманитарных и технических наук, вызвавшее рост интереса к истории науки и необходимость частичного отражения важнейших этапов ее развития в содержании гимназического исторического образования.

Влияние научного фактора на развитие содержания гуманитарной составляющей гимназического образования и формирование исторического сознания на протяжении XIX - начала XX веков обусловлено общим процессом развития науки и связанными с ними научно-техническими революциями: развитием отечественной науки и, в том числе, науки исторической.

Общее развитие мировой науки, связанное с развитием научных революций XVII века и конца XVIII - первой половины XIX вв., применительно к истории как учебной дисциплине повлекли за собой:

- возрастание интереса к античности как духовной колыбели европейского мира;
- формирование идеала энциклопедического образования, в концепции которого лежало стремление к достижению всесторонних знаний, охватывающих все аспекты развития науки. При этом истории отводилась чрезвычайно значимая роль, а выводы историков, в значительной степени, находились под влиянием общей естественнонаучной концепции Галелео-Ньютоновской картины мира;
- вероятно, в силу того, что гуманитарные науки в этот период обладали глубокими и многовековыми наработками, а естественные науки еще не могли определяющим образом влиять на жизнь общества, гуманитарный компонент знаний доминировал в содержании школьного образования, а роль истории в контексте гуманитарного энциклопедического образования в значительной степени оказывалась доминирующей.

Созревание условий для научной революции конца XIX - начала XX вв. несколько изменило статус истории в содержании образования. Это выразилось в том, что общественной и научной мыслью в качестве приоритетных был выдвинут комплекс проблем, затрагивающих содержание исторического образования. К числу типичных проблем, в частности, представляется необходимым отнести:

- постановку под сомнение исключительной самоценности истории античности и духовной культуры древнего мира для развития современного общества;
- сомнение в том, что изучение истории в гимназии оправдано в условиях возрастающей роли естественных наук, которые носят более конкретный характер и понятнее и интереснее для учащихся (концепция Д.И. Писарева);
- стремление к ослаблению тенденции к доминированию истории войн и политической истории и возрастание интереса к истории отечественной и мировой духовной культуры, науки, социально-политической мысли.

На протяжении всего развития истории как науки и учебной дисциплины, и, как следствие этого, формирование исторического сознания гимназистов, определяющее влияние на ее содержание оказывают труды западных и отечественных историков. При этом среди тех, кто сыграл определяющую роль в развитии отечественной истории исследуемого периода, в первую очередь, представляется необходимым назвать имена Н.М. Карамзина, В.О. Ключевского, С.М. Соловьева и других.

Необходимо остановиться на наиболее обобщенной характеристике значения их трудов для развития содержания истории как учебной дисциплины и формирования исторического сознания гимназистов. Так, Н.М. Карамзин внес в содержание курса истории высокий уровень ее обобщенности, убежденность в духовной и организационной миссии самодержавия в историческом развитии страны, развитие интереса к исторической судьбе российских монархов и развитию российской государственности [94; 95; 96; 97].

Своеобразием подхода к формированию исторического сознания, характерного для В.О. Ключевского, явился повышенный интерес к духовной истории российского общества, целостность и непротиворечивость восприятия исторического процесса [107].

Чрезвычайно значимым вкладом в формирование исторического сознания , осуществленного С.М. Соловьевым, явилось концептуальное осмысление развития отечественной истории на протяжении двадцати трех веков, широкое обращение к историческим материалам, связанным с анализом содержания русских летописей и других исторических источников, обилием историко-педагогических фактов, приводимых в его исследованиях, широко представленной информацией об эволюции государственного и общественного быта [235]. Как отмечает В.О. Ключевский, «Соловьев давал слушателю удивительно цельный, стройной нитью проведенный сквозь цепь обобщенных фактов взгляд на ход русской истории, а известно, какое наслаждение для молодого ума, начинающего научное изучение, чувствовать себя в обладании цельным взглядом на научный предмет» [108, 520].

Среди историков, оказавших особо значимое влияние на формирование исторического сознания гимназистов второй половины XIX – начала XX вв. и определение роли и места истории в содержании отечественного среднего образования и, в частности, его классического гимназического варианта, необходимо назвать П.Г. Виноградова, Р.Ю. Виппера, Н.И. Кареева, И.М. Катаева, С.Ф. Платонова и других.

Для П.Г. Виноградова характерно обращение к проблемам медеевистики и привлечение широкого интереса российской общественности к осмыслению этой яркой и противоречивой эпохи, оказавшей уникальное воздействие на последующую историческую судьбу европейских народов и в то же время отразившей в себе многоаспектное влияние античной культуры [28].

Значение работ Р.Ю.Виппера для формирования исторического сознания российского общества заключалось в исследовательском анализе проблем всеобщей истории и осмыслении роли России в мировом историческом процессе [29; 30; 31; 32].

Для трудов Н.И. Кареева свойственно обращение к истории, философии и социологии при интерпретации исторического процесса; развитие повышенного интереса молодежи к проблемам всеобщей и отечественной истории; обоснование роли истории как науки в определении идеалов образования и самообразования современного человека [98; 102; 103; 104].

Среди работ, значимых для определения педагогических подходов к формированию исторического сознания гимназистов в осмыслении развития отечественной истории, имели методические и методологические разработки И.М. Катаева, а также их отражение в содержании учебников [105; 106].

С.Ф. Платоновым при рассмотрении проблем исторического развития страны предпочтение отдавалось былевой истории России. Представляет интерес то, что его учебник по отечественной истории был наиболее распространен в гимназиях и при всей глубине содержания был написан доступным языком. Содержание учебника имело самые высокие отзывы учителей гимназии [190].

Таким образом, содержание истории как учебной дисциплины в российской классической гимназии обладало богатейшим научным и культурно-образовательным потенциалом для ее саморазвития и углубления содержания исторического сознания учащихся отечественных классических гимназий.

Несколько неоднозначным является ***влияние экономического фактора*** на определение содержания истории как учебной дисциплины. Экономика, вероятнее всего, не может рассматриваться как своеобразная база для осмысления роли истории в современном обществе и, в частности, идей, определяющих содержание истории как учебной дисциплины.

Однако экономическое осмысление событий, выявление значения экономики в развитии исторического процесса является необходимым условием определения содержания истории. Это в значительной степени связано с тем, что общественное бытие, вероятнее всего, не определяет общественное сознание, частью которого является и историческое общественное сознание, но по мере все большей степени развития капиталистических товарно-денежных отношений второй половины XIX - начала XX вв. оно все активнее влияет на миропонимание общества, что предъявляет определенный образовательно-воспитательный запрос и к формировании исторического сознания гимназистов.

В завершении параграфа представляется необходимым отметить, что доминирование влияния каждого из факторов на становление и развитие содержания гуманитарного классического гимназического образования как условия формирования исторического сознания гимназистов в отечественной системе классического гимназического образования второй половины XIX - начала XX вв. проявляется в различной степени. Однако на протяжении всего исследуемого периода прослеживается влияние государственного фактора, игравшего лидирующую роль в формирования исторического сознания учащихся классического гимназического образования.

1.2. Развитие исторической науки как одна из значимых детерминант формирования исторического сознания гимназистов в отечественной классической гимназии

Представляется необходимым отметить, что под ***научно-мировоззренческим потенциалом исторической науки*** нами понимается *наиболее значимый и достоверный фактический материал, полученный отечественной и мировой исторической наукой в процессе ее развития, а также концептуальные идеи, выдвинутые исторической наукой при интерпретации исторических фактов, явлений и процессов общественного развития, способных повлиять на формирование исторического сознания как одной из составляющих научного мировоззрения.*

Мы также исходим из того, что историческая наука на всех этапах своего становления и развития представляла собой одну из чрезвычайно значимых составляющих духовной культуры общества. При выдвижении этого утверждения мы в значительной степени основывались на концепции выдающегося российского педагога начала XX века С.И. Гессена (1887-1950), рассматривавшего развитие науки в широком обобщающем смысле слова и каждую из отдельных областей научной мысли как реализацию идеи прогресса в культурном развитии человеческого сообщества. Применительно к всеобщей и отечественной истории это положение оказывается вполне достоверным для каждого из этапов развития исторической науки. Это, в частности, подтверждается мыслью С.И. Гессена: «… подлинное образование заключается не в передаче новому поколению того готового культурного содержания, которое составляет особенность поколения образовывающего, но лишь в сообщении ему того движения, продолжая которое оно могло бы выработать свое собственное новое содержание культуры. … Юность есть «остров будущего в мире настоящего» [50, 378].

Осмысление проблем влияния общего развития исторической науки на содержание исторической составляющей отечественного классического гимназического образования сталкивается с рядом вопросов, к числу которых представляется необходимым отнести:

- проблему влияния отечественной и западноевропейской исторической науки XIX - начала XX вв. на образовательно-воспитательный и научно-мировоззренческий потенциал гуманитарной составляющей классического гимназического образования в России (древние языки с фрагментами текстов античных авторов; отечественная словесность, соприкасающаяся с историей при рассмотрении древнерусских летописных текстов; Закон Божий с системой библейской интерпретации истории);
- проблему научно-мировоззренческого влияния исторической науки на содержание истории как определяющей учебной дисциплины исторической составляющей классического гимназического образования.

Опыт отражения исторической науки в содержании исторической составляющей классического гимназического образования на протяжении XIX - начала XX вв. сталкивался с рядом объективных трудностей. Некоторые из них находятся вне исключительно конкретно исторической эпохи и сохраняются вплоть до современности. Другие, присущие развитию классической гимназии (и, вероятно, других учебных заведений, ориентированных на удовлетворение образовательных запросов просвещенных слоев общества), - на протяжении исключительно изучаемого исторического времени.

Среди трудностей подобного рода, в значительной степени выходящих за рамки исследуемого периода, представляется необходимым назвать:

- невозможность полного отражения развития истории как науки (даже в крайне сокращенном виде) в содержании гимназического курса истории в силу абсолютной несоизмеримости их объемов, ограниченностью учебного времени изучения истории и общего времени обучения гимназистов;
- невозможность, даже на уровне старших классов, приблизиться к абсолютно глубокому постижению всех тенденций, закономерностей и проблем

исторического развития России и других ведущих стран и культур мира, находящих свое отражение в исторической науке. На уровне практики это предполагает возникновение административных, методологических и педагогических барьеров на пути попыток расширения объема изучаемого курса истории;

- признание невозможности для гимназиста на уровне детского и даже юношеского сознания воспринять процессы исторического развития во всей их сложности, драматизме, масштабности;
- объективную сложность достижения абсолютного концептуально-мировоззренческого единства историков, являющихся основными разработчиками гимназических курсов истории и учебных программ.

Применительно к отечественному историческому классическому гимназическому образованию XIX – начала XX вв. в качестве одного из определяющих условий его развития представляется необходимым отметить существование ряда устойчивых оппозиций:

- между наличием общественных сил, искренне стремящихся к использованию гуманитарной составляющей гимназического образования для возрастания национального самосознания и духовного единения общества в интересах интенсификации экономического, социально-политического и культурно-образовательного развития России и существованием радикально настроенных представителей общественных политических сил, готовых использовать потенциал истории для обострения мировоззренческих противоречий и нарастания конфронтационных настроений в обществе. Следует отметить, что представители радикальных кругов могли быть носителями не только революционных, но и ортодоксально-монархических настроений;
- между осознанием обществом значимости истории, овладение которой является одним из важнейших условий формирования просвещенной и гражданско-активной части общества и неуверенностью государственной власти в способности сохранить стабильность общества; нарастание угрозы

потери политической почвы под ногами и, как следствие этого, избыточный административно-бюрократический контроль за теоретическим содержанием и ценностными приоритетами гуманитарной составляющей классического гимназического образования;

- между ярко выраженной тенденцией к административно-волевому решению вопросов гимназического образования, в том числе и исторического, и необходимостью широкого обсуждения этих вопросов с общественностью и представителями педагогических кругов.

Характерно, что наиболее значимой попыткой достижения демократического способа осмысления научно-мировоззренческой составляющей исторического гимназического образования и достижения паритетного взаимодействия в этом педагогической общественности и конструктивно мыслящего российского чиновничества явилась разработка проекта реформы системы отечественного образования (1915-1916) под руководством министра народного просвещения П.Н. Игнатьева и концептуально-методологическим влиянием видных отечественных педагогов-исследователей при взаимодействии с учителями-практиками. Однако даже этот по сути чрезвычайно значимый опыт не нашел достаточной практической реализации в условиях России в силу консервативных настроений государственной власти и значительной части российского общества начала XX века. Тем не менее, опыт «игнатьевской реформы» в сфере исторической составляющей отразил один из наиболее демократических вариантов развития взаимодействия государства, общества и профессиональных историков, являвшихся представителями как академической педагогической науки, так и учителей-практиков.

Как отмечает видный историк отечественного образования М.В. Богуславский, «реформа стимулировала активизацию отечественной научно-педагогической мысли. ... Достаточно рельефно выявилась тенденция поставить во главу угла традиционные ценности. Ее сторонники, выдвигая требование «заменить копию с немецкой школы школой настоящей, русской», объясняли

неудовлетворительное состояние системы образования в России полным отсутствием в ней национального самосознания, что якобы лишает школу «всякого твердого устоя, который мог бы направлять ее по верному незыблемому пути». Главным итогом этих совместных усилий должно стать «единение с народом», осознание общности судьбы и включение в составе нации «в сплоченное движение вперед» [18, 83].

Развитие отечественной исторической науки с точки зрения представителей современной историографии прошло три этапа методологического развития, которые с некоторой долей условности могут быть обозначены как ***романтическое, концептуально-философское и позитивистское.***

Каждый из этих подходов обладал значимым научно-мировоззренческим и концептуально-методологическим потенциалом для определения содержания исторического гимназического образования. Однако, в силу особенностей задач образовательной деятельности отечественных классических гимназий, их воздействие на содержание гимназического курса истории и всей гуманитарной составляющей содержания классического образования оказывалось неравноценным. Если романтический и концептуально-философский подходы не могли непосредственно влиять на содержание классического гимназического образования и, скорее всего, образовывали лишь своеобразный культурно-интеллектуальный фон, на котором постигалась история в гимназии, то влияние позитивистского подхода прослеживается как ярко выраженного и доминирующего на протяжении всего исследуемого периода. Последнее, в значительной степени, обусловлено тем, что границы между этими концептуально-методологическими подходами не имели абсолютно рельефно выраженного характера. Сохранение элементов позитивистского подхода к истории на протяжении всего исследуемого периода придавал изучаемому учебному материалу в рамках классического гимназического образования особый статус академичности, а исторической учебной дисциплине - статус глубоко научной дисциплины.

Все эти подходы не могли в равной степени найти свое отражение в содержании гуманитарной составляющей классического гимназического образования. Это было обусловлено:

- содержащимся в них рядом радикальных идей, противоречащих образовательно-воспитательным задачам классической гимназии второй половины XIX – начала XX вв.;
- опасностью того, что в случае непродуманного и спонтанного обращения к каждому из этих подходов принадлежащие им идеи могли в своей совокупности обусловить появление эклектической массы понятий и обобщений, осложняющих образовательную интерпретацию исторических событий и формирование монолитного и целостного общественного сознания гимназистов.

Романтизм в исторической науке являлся значимой составляющей идейного и художественного движений, охвативших Европу на рубеже XVIII - XIX вв. Характерно, что «романтизм в литературе был представлен такими писателями, как И.-В. Гёте, И.-Ф. Шиллер, Э.-Т.-А. Гофман в Германии; В. Гюго, П. Мериме во Франции; П.-Б. Шелли, Д.-Г. Байрон, В. Скотт в Британии; В.А. Жуковский, А.С. Пушкин в России. Художники Э. Делакруа, Т. Жерико, У. Тернер; философы И.-Г. Фихте, Г.-В. Гегель, А. Шопенгауэр также отдавали дань этому течению. Романтизм во многом повлиял на направления и школы в искусстве и литературе, содействовал изменениям в науках общественной мысли и философии» [87, 154]. В определенном смысле слова романтизм обладал способностью качественно новой интерпретации истории, что в частности нашло свое выражение:

- в росте интереса к Средневековью, которое поэтизировалось и даже подвергалось определенной идеализации с позиции современности;
- в отрицании допустимости избыточного перенесения в историю механического научного порядка, свойственного естествознанию, и особом интересе к духовным началам в определении поступков личностей,

активно участвовавших в историческом процессе в каждую из изучаемых эпох;

- в интересе к идеалу национальной свободы, самоопределения, пробуждению национального самосознания и патриотических начал в действиях и стремлениях тех, кто по убеждениям романтиков, в наиболее полной мере выражал дух народа. В особом внимании к идее национальной идентичности, внутреннему языку науки и культуры;
- в повышенном интересе к национальному сознанию личности, к ее интерпретации истории, оппонирующей взглядам на историю эпохи Просвещения.

Своеобразным оппонированием концептуально-методологическим взглядам на историю эпохи Просвещения XVIII в., характерным для романтического подхода интерпретации истории, явилось:

- отрицание признания поступательного движения в истории как движения от низших форм к высшим, и утверждение того, что каждая из исторических эпох неповторима в своей уникальности и самобытности;
- утверждение права личности на оппонирование обществу, государству и стереотипному общественному сознанию на основе индивидуального духовно-мировоззренческого самоопределения.

Как отмечают современные историографы, «свое выражение романтизм нашел и в исторических знаниях. В это время история оформилась как самостоятельная дисциплина. И если в XVIII в. авторами исторических сочинений были по большей части философы, антиквары-коллекционеры, публицисты и литераторы, то уже в первой половине XIX века изучение прошлого стало приобретать характер специализированной профессиональной деятельности. Широкую известность в Европе и мире получили труды таких историков, как О.Тъерри, Ф Гизо, Ж. Мишле, А. Токвиль, А. Ранке, Б.-Г. Нибур, Т.-Б. Маколей, Т. Карлейль, Н.М. Карамзин» [87, 154].

Оценивая значение романтического направления для нарастания образовательного потенциала отечественных классических гимназий, следует

отметить, что оно находило свое выражение, в частности, в комплексе идей, созвучных убеждениям Н.М. Карамзина. К их числу необходимо отнести:

- установку на то, что история даже в фундаментальных академичных работах должна быть написана прекрасным литературным языком и представлять собой «занимательное чтение», доступное широкому читателю. «Говорят, что наша история сама по себе менее других занимательна; не думаю: нужен только ум, вкус, талант. Можно выбрать, одушевить, раскрасить, и читатель удивится, как из Нестора, Никона и проч. могло выйти нечто привлекательное, сильное, достойное внимания не только русских, но и чужестранцев» [97, *415*].
- убежденность в том, что Россия и Запад не противопоставлены друг другу и являются частями единой исторической картины. «Всемирная История великими воспоминаниями украшает мир для ума, а Российская украшает отечество, где живем и чувствуем. … Тени минувших столетий везде рисуют картины перед нами» [96, *4*].
- убежденность в преимуществах самодержавия для России как единственной возможной формы правления, способной гарантировать процветание и национальное могущество. «Самодержавие есть палладиум России; целость его необходима для ее счастья» [94, 105]. «Монархиня (*Екатерина II – Н.З.*) прежде всего определяет образ правления в России - Самодержавный …. Только единая, нераздельная, державная воля может блюсти порядок и согласие между частями столь многосложными и различными, подобно Творческой Воле, управляющей вселенною; только она может иметь сие быстрое, свободное исполнение, необходимое для пресечения всех возможных беспорядков; всякая медленность произвела бы несчастные следствия» [95, 65].

Оценивая значение романтического подхода для развития содержания истории как учебной дисциплины, представляется необходимым признать, что к ее позитивным сторонам представляется возможным отнести:

- стремление к личностно значимому концептуальному пониманию исторического прошлого при условии точного следования принципу достоверности интерпретации исторических фактов;
- культивацию средствами истории идеала духовно-свободной личности, способной самостоятельно «выбирать себя» даже в самых сложных жизненных ситуациях.

Возможные негативные стороны педагогического воздействия романтизма на сознание гимназической молодежи, вероятнее всего, могли заключаться:

- в несколько иллюзорном восприятии исторического прошлого (в частности, античного мира), предполагающем его идеализацию;
- в некоторой повышенной склонности к крайнему проявлению чувств и переживаний, в стремлении прожить яркую и уникальную жизнь в условиях оппонирования социуму и, в некоторых случаях, государству. Следствием этого могло явиться участие в противозаконных политических заговорах, оправдание идеи политического насилия во имя великих общественных и государственных целей.

Преодоление этих возможных негативных проявлений воздействия романтизма в условиях отечественной классической гимназии, в рамках ее исторической составляющей являлись целенаправленная культивация осуждения жестокости и насилия, стремление к национальной консолидации во имя интересов процветания страны, преданность идеалам российского государства.

Подход к развитию истории, обозначенный как ***концептуально-философский***, в значительной степени, обнаруживает и ряд черт позитивистского подхода, к которым представляется необходимым отнести:

- строгое следование закономерностям логики в определении причинно-следственных связей развития исторического процесса, выходящих на уровень философских обобщений;
- ярко выраженный историко-философский концептуализм, отражающий внутренний смысл и логику исторического процесса;

- приоритетное обращение не к сфере чувств и субъективных переживаний личности, а к сфере разума, при соблюдении условия абсолютного доминирования рационализма в объяснении исторических событий.

Концептуально-философский подход применительно к интерпретации истории объективно содержит в себе ряд черт, далеких от строгой научности. В частности, это имеет свое отражение:

- в невозможности однозначно доказать бесспорность ряда его доминирующих концептуальных положений;
- в готовности приверженцев данной концепции объяснять все определяющие тенденции и явления исторического процесса на основе общеконцептуальных положений, которые как бы заданы заранее;
- в максимальной ориентированности на то, чтобы подчинить как можно более широкую сферу общественной деятельности (в том числе и научной) глобальным целям, вытекающим из общефилософской концепции.

В то же время склонность к философскому концептуализму в истории и внесение его в содержание исторического гимназического образования несет в себе и значительные риски, к которым представляется возможным отнести:

- возможность отношения к философской концепции не как к одной из попыток объяснения глобальных процессов истории, а как к своеобразной «философской догматике», не допускающей возможности ее опровержения;
- тенденции к «подгону» исторических фактов и интерпретации исторического процесса к заранее заданным концептуальным положениям, которые при этом приобретают догматичный характер;
- невольное «сбивание» историка-исследователя на заданные стереотипы мышления, что, вероятнее всего, в некоторых случаях может препятствовать творческому самовыражению исследователя и действительному научному познанию.

К числу философских концепций, оказавших чрезвычайно значительное влияние на развитие исторической науки XIX века, в первую очередь, представляется необходимым отнести концепции Г.-В. Гегеля (1770-1831), Ф.

Ницше (1844-1900), К. Маркса (1818-1883). В силу того обстоятельства, что масштабы работы ограничены, мы остановимся именно на анализе потенциала историко-философских концепций этих мыслителей для определения возможных вариантов формирования исторического сознания гимназистов. В силу влияния этих концепций не только на развитие исторической науки, но и всей истории XIX - начала XX вв., их содержательный анализ во всей его сложности и многоаспектности выходит за рамки тематики осуществляемого исследования.

В соответствии с замыслом исследования анализ этих трех концепций представляется возможным исключительно с точки зрения определения их потенциальных возможностей для влияния на духовный и научно-мировоззренческий потенциал истории как учебной дисциплины гимназического курса и на формируемое историческое сознание учащихся. Определенная сложность осуществления замысла предполагаемого анализа заключается в том, что все эти концепции, в силу объективных факторов, не могли оказать сколько-нибудь значимое влияние на теоретическое содержание и, прежде всего, на духовный и научно-мировоззренческий потенциал гимназического классицизма в России вплоть до окончания XIX - начала XX вв.

Обстоятельства, по которым концепции Г.-В. Гегеля, Ф. Ницше, К. Маркса и других выдающихся европейских философов, не могли повлиять на содержание исторической составляющей классического гимназического образования, вероятнее всего, заключаются в том, что:

- эти концепции в значительной степени выходили за рамки государственной идеологии на протяжении всего XIX века, базировавшейся на формуле «Православие. Самодержавие. Народность». Предлагаемые Гегелем, Ницше, Марксом взгляды на историю неизбежно оппонировали с ее официальной государственной интерпретаций;
- данные концепции были явно альтернативны друг другу, что крайне затрудняло обращение к их содержанию в рамках исторической составляющей гимназического образования;

- каждая из этих концепций в значительной степени противоречила видению истории в соответствии с традиционной христианской парадигмой восприятия мира, поддерживаемому государством и поддерживаемой православной церковью.

Анализ влияния этих концепций на историческую судьбу России, и ее духовную культуру, в силу своей сложности и многоаспектности, абсолютно выходит за рамки осуществляемого исследования. Однако данные философские концепции представляют значительный интерес, прежде всего, как:

- концепции, обладавшие значительным духовным и мировоззренческим потенциалом и оказавшиеся невостребованными содержанием составляющей классического гимназического образования;
- концепции, в той или иной степени, влиявшие на интерпретацию истории как процесса развития человеческого сообщества и, возможно, представлявшие интерес для интерпретации отечественной и всеобщей истории.

Так, в частности, концепция Г.-В. Гегеля поставила проблемы, которые, вероятнее всего, не могли получить достаточно полное и всестороннее освещение в содержании исторической составляющей классического гимназического образования. Тем не менее они обладали значимостью, так как от ответов на эти вопросы в значительной степени зависели: а) осознание объективной целесообразности существования человечества; б) обоснование оправданности постановки социумом глобальных стратегических целей своего развития; в) доказательства способности исторической науки к участию в прогнозировании исторического развития социума и ряд других.

Гегель утверждает, что человек представляет собой воплощение Божественного начала истории, таким образом «история, включающая все стороны человеческой культуры, служит познанию Богом самого себя» [87, 167]. Философом выдвигается точка зрения, основанная на убеждении в существовании духа каждого отдельного народа, являющегося воплощением особенного в мировом духе. Все это давало основание для утверждения идей,

игравших уникальную роль в развитии истории мирового социума на протяжении почти всего исследуемого периода. К их числу представляется необходимым отнести:

- признание самоценности каждого народа с присущими ему особенностями языка и духовной культуры;
- утверждение идеи национального суверенитета, уникальной значимости языка и духовной культуры каждого народа;
- обоснование национальных путей развития духовной культуры и признание его права на национальную самобытность.

Концепция Гегеля утверждала мысль, остававшуюся наиболее значимой для интерпретации истории на протяжении всего исследуемого периода, связанную с пониманием роли личности в истории. В соответствии с убеждениями немецкого философа, «историю творили не герои, не великие личности: правители не изменяли произвольно ход истории. Она подчинялась не зависевшей от отдельной воли объективной закономерности, которую можно было достигнуть рационально» [Там же]. Признание доминирующей роли народа в историческом процессе обладало значительным позитивным потенциалом. Игнорировать роль народных масс в период великих общественных потрясений, массовых народных движений, периодов залечивания ран, причиненных обществу войнами и эпидемиями, не представлялось возможным.

Однако уже в концепции Ф. Ницше прозвучала идея, оппонирующая гегельянской концепции почти по всем направлениям. Необходимо признать, что концепция Ницше с его идеей сверхчеловека, способного возвышаться над пониманием добра и зла, обладала деструктивным педагогическим потенциалом и должна была вызвать обоснованное противостояние со стороны любой из систем образования. Тем не менее философом были выдвинуты идеи чрезвычайно актуальные для формирования общественного сознания молодежи второй половины XIX – начала XX вв. Характерно, что в условиях постоянно сохраняющейся угрозы манипулятивной стандартизации общественного

сознания особо значимыми оказывались проблемы, поднятые в ницшеанской концепции, к которым представляется возможным, в первую очередь, отнести:

- осмысление роли духовно-интеллектуальных элит в саморазвитии общества. «Таких людей мы назовем историческими; всякое обращение к прошлому вызывает в них стремление к будущему, распаляет в них решимость продолжать жизненную борьбу, воспламеняет в них надежду на то, что нужное еще придет, что счастье скрывается за той горой, к которой они направляют свой путь. Эти исторические люди верят, что смысл существования будет все более раскрываться в течение процесса существования, они оглядываются назад только затем, чтобы путем изучения предшествующих стадий процесса понять его настоящее и научиться энергичнее желать будущего; они не знают вовсе, насколько неисторически они мыслят и действуют, несмотря на весь свой историзм, и в какой степени их занятия историей являются служением не чистому познанию, но жизни» [166, 166];
- роль духовной культуры в развитии социума и осмысление факторов ее эволюции. «Для одной цели пригодна история, ясно и основательно понятая: она показывает, что даже величайшие и гениальнейшие представители нашего человеческого рода не сознают, насколько случайно их глаз принял ту форму, через которую они не только сами смотрят, но и насильственно заставляют смотреть всех других, - насильственно потому, что интенсивность их сознания необыкновенно велика. Кто не знает и не понял этого совершенно определенно и на основании целого ряда случаев, того порабощает явление могучего духа, вкладывающего в данную форму высшее напряжение страсти» [Там же].

Особый интерес для определения теоретического содержания и ценностных приоритетов изучения истории могли сыграть взгляды Ницше, которые с некоторой долей оговорок могут быть отнесены к числу педагогических. К их числу следует отнести:

- утверждение, что современные ему европейские системы образования, ориентированные на удовлетворение образовательных запросов просвещенных слоев общества, развивают в сознании учащейся молодежи обывательскую идеологию эгоизма, серости и посредственности. В частности, подвергая критике традиционную германскую систему образования, философ утверждал, что «немецкое же воспитание юношества опирается именно на ложное и бесплодное представление о культуре: конечной целью его, понимаемой в чистом и высоком смысле, является вовсе не свободный человек культуры. … Результатом такого воспитания с общеэмпирической точки зрения является историческо-эстетический филистер образования, умный не по летам и самонадеянный болтун о государстве, церкви и искусстве, общее чувствилище для тысячи разнообразных ощущений» [166, 224];
- утверждение в современном образовании духа посредственности и прагматизма, выражавшегося в неспособности работать «с гениями и талантами» и неспособности дать им «гениальных наставников»;
- обвинение истории в культивации преклонения перед массовым общественным сознанием и насаждение культа того, что в современной науке обозначается как культ стереотипного мышления применительно к оценке исторического процесса. «История понимается как чистая наука и, ставшая самодержавной, представляет собой для человечества род окончательного расчета с жизнью. Историческое образование может считаться целительным и обеспечивающим будущее, только когда оно сопровождается новым могучим жизненным течением, например нарождающейся культурой, т.е. когда оно находится во власти и в распоряжении какой-нибудь высшей силы, а не владеет и распоряжается самостоятельно. История … подчинена неисторической власти и потому не может и не должна стать, ввиду такого своего подчиненного положения, чистой наукой вроде, например, математики. Вопрос же, в какой степени жизнь вообще нуждается в услугах

истории, есть один из важнейших вопросов, связанных с заботой о здоровье человека, народа и культуры» [166, 168].

История, по убеждению Ницше, способна благотворно повлиять на формирование личности, наделенной врожденной духовной силой, получающей от соприкосновения с историей импульс для духовной свободы и активной деятельности в контексте современности без оглядки на догмы и заблуждения ушедших веков. «… она (история – Н.З.) нужна нам для жизни и деятельности, а не для удобного уклонения от жизни и деятельности или тем менее для оправдания себялюбивой жизни и трусливой и дурной деятельности» [166, 159].

Понимание Ф. Ницше роли истории базируется на утверждении несостоятельности веры в могущество фактов. Он убежден, что «факты сами по себе глупы» и глубинный смысл для истории имеет лишь их интерпретация: «Факты не существуют - есть только интерпретации». Однако при этом философ не только предостерегает от идеализирующей мифологизации прошлого, но и, что особо значимо в контексте образовательной деятельности гимназии, от избыточного критического суда над историей. «Человек должен обладать и от времени до времени пользоваться силой разбивать и разрушать прошлое, чтобы иметь возможность жить дальше; этой цели достигает он тем, что привлекает прошлое на суд истории, подвергает последнее самому тщательному допросу и, наконец, выносит ему приговор; но всякое прошлое достойно того, чтобы быть осужденным - ибо таковы уж все человеческие дела: всегда в них мощно сказывались человеческая сила и человеческая слабость» [166, 178]. Осуществление своего рода нравственного суда над ушедшими поколениями, с позиции миропонимания Ницше, является одним из негативных порождений современной исторической эпохи. Таким образом, представляется возможным выразить сожаление, что такой яркий и уникальный пласт культуры, как философская концепция Ф. Ницше, совершенно не повлиял на содержание исторического сознания гимназистов отечественной классической гимназии, что в значительной степени обеднило его духовный и мировоззренческий потенциал.

Необходимо признать, что в реальных исторических условиях исследуемого периода обращение к Ницше в стенах классической гимназии действительно оказывалось невозможным в силу ментальности общества и пресса государственной политики в области содержания классического гимназического образования.

Оценивая значение концепции К. Маркса для развития глубинного понимания истории, представляется крайне затруднительным сознательно игнорировать ее роль в том, что связано во многом с трагическими последствиями популяризации и практической реализацией ее идей в контексте отечественной и мировой истории второй половины XIX - начала XX вв. Не представляется возможным игнорировать то обстоятельство, что К. Маркс выдвинул ряд идей, которые, в некотором смысле, оказались научно дезориентирующими для интерпретации сущности развития мирового исторического процесса. К числу таких спорных идей в интерпретации истории следует, вероятнее всего, отнести убежденность в том, что:

- классовая борьба является одной из основных и определяющих сил истории. К Маркс отмечал: «… мы выдвигали на первый план классовую борьбу как непосредственную движущую силу истории, и особенно классовую борьбу между буржуазией и пролетариатом как могучий рычаг современного социального переворота» [142,175];
- человечество через классовую диктатуру угнетенных под руководством пролетариата способно построить общество всеобщей социальной гармонии. «Существование классов связано лишь с определенными историческими фазами развития производства. Классовая борьба необходимо ведет к диктатуре пролетариата, … эта диктатура сама составляет лишь переход к уничтожению всяких классов и к обществу без классов» [141, 427].

Популяризация этих идей в условиях классической гимназии исследуемого периода оказывалась принципиально невозможной в силу того обстоятельства, что они противоречили образовательным целям гимназического классицизма, ставящим своей целью сохранение социальной стабильности и общественной

гармонии. К числу идей марксизма, которые могли быть востребованы для интерпретации истории и формирования исторического сознания классического гимназического образования, представляется необходимым отнести стремление к абсолютной рациональной доказательности каждого из выдвинутых положений. Особую ценность могло представлять крайне реалистичное отражение процесса влияния развития производства на эволюцию и развитие социальных и экономических отношений, ориентированность на анализ социально-экономических отношений, свойственных интенсивно развивающемуся капитализму XIX века. «Всякая историческая борьба - совершается ли она в политической, религиозной, философской или в какой-либо иной идеологической области - в действительности является только более или менее ясным выражением борьбы общественных классов, а существование этих классов и вместе с тем и их столкновения между собой в свою очередь обусловливаются степенью развития их экономического положения, характером и способом производства и определяемого им обмена» [143, 259].

Таким образом, многие из положений концепции К. Маркса, в особенности с позиций современного исторического опыта, представляются ошибочными и разрушительными для гармоничного развития общества. Тем не менее они владели умами значительной части представителей молодого поколения России. Уклонение от осмысления этой концепции, в том числе и с критических позиций, вероятнее всего, угрожало мировоззренческой дезориентацией гимназистов и приводило к необоснованному уходу классической гимназии от осмысления определения конструктивных и деструктивных начал, вносимых в историческое сознание молодежи концептуальными построениями К.Маркса.

Зарождение и развитие ***позитивистского подхода*** исторической науки, вероятнее всего, обладало значимым потенциалом для обогащения содержания истории и исторической составляющей классического гимназического образования. Оно было представлено такими историками-мыслителями как М. Вебер, В. Дильтей, К. Лампрехт, Э. Мейер в Германии; Э.Лависс, О. Конт, А. Рамбо, И. Тен во Франции; Г.-Т. Бокль, Д.-С. Милль, Г. Спенсер в Британии;

П.Г. Виноградов, Т.Н. Грановский, А.С. Лаппо-Данилевский, В.О. Ключевский, Н.И. Кареев, М.М. Коваленский в России.

С точки зрения современной отечественной историографии, «познание закономерностей общественного развития позитивисты объявляли целью истории. Предполагалось, что общество есть сумма действий отдельных личностей, находящихся под давлением общих условий. Вопрос о необходимости проникновения исследователя в историко-культурный контекст изучаемой эпохи вообще не ставился» [87, 179]. Представляется необходимым признать, что позитивистский подход к интерпретации истории оказал наиболее значимое влияние на развитие содержания классического гимназического образования. Это, прежде всего, нашло свое отражение в ориентированности гимназического курса истории на стремление к абсолютной исторической достоверности в изложении и интерпретации исторических фактов, соблюдение строгой научности в установлении причинно-следственных связей между историческими событиями, процессами и явлениями.

Необходимо признать, что влияние позитивистского подхода на содержание истории как учебной дисциплины и формирование исторического сознания учащихся классических гимназий столкнулось с рядом противоречий, сохранявшихся на протяжении всего исследуемого периода. К их числу представляется необходимым отнести противоречия между:

- доминированием ярко выраженного рационального подхода при интерпретации исторических фактов и процессов и особым содержательным акцентом на религиозный христианский мистицизм в объяснении истории;
- неоднозначностью позитивистского взгляда на значение гражданских войн и революций, свойственных ряду историков позитивистского направления и принципиальной несовместимостью этих идей с социально-стабилизирующей миссией истории и гуманитарной составляющей классического гимназического образования;
- неоднозначностью и сложностью взглядов историков позитивистского направления на сущностную природу исторического процесса и

невозможностью отражения всей сложности системы их взглядов в содержании гимназического курса истории в силу временной ограниченности и особенностей возрастного восприятия гимназистов.

Оценивая научно-интеллектуальное богатство и яркость потенциала каждого из подходов (романтического, концептуально-философского и позитивистского), представляется необходимым признать, что гимназический классицизм исследуемого периода не смог использовать его в достаточной степени полно и всесторонне. Это может найти лишь частичное оправдание соображениями нравственно-этического и дидактико-педагогического характера.

Представляется возможным утверждать, что духовно-нравственное, гражданское и мировоззренческое развитие гимназистов предполагало большую степень осознанного обращения к потенциалу каждого из этих подходов при формировании содержания истории и формирования их исторического сознания. Определенная недостаточность влияния эволюции исторической науки на определение содержания гимназического курса истории, вероятнее всего, обусловлена некоторым избыточным консерватизмом педагогического сознания общества и острым влиянием государственной охранительной политики, препятствовавшей более активному отражению развития исторической науки в содержании классического гимназического образования. Однако нельзя не признать того, что российская классическая гимназия в то же время основывалась на вполне справедливом педагогическом положении об ответственности за каждую идею, вносимую в историческое сознание гимназистов, и вполне справедливо предполагало педагогическую адаптацию этих идей к запросам и нравственно-этическим нормам общества, церкви и государства.

1.3. Влияние духовного и научно-мировоззренческого потенциала гуманитарных дисциплин на формирование исторического сознания гимназистов в отечественной классической гимназии

Анализ содержания истории как учебной дисциплины в отечественной классической гимназии дает основание утверждать, что ее концептуальные и мировоззренческие основы не были подвержены каким-либо качественным изменениям вплоть до конца XIX века. Это означало, что историческое сознание, формируемое классической гимназией, также не было подвержено каким-либо серьезным изменениям. Характерно, что все радикальные изменения, внесенные в историческое сознание гимназистов, приходятся на развитие российской гимназии конца XIX - начала XX вв. и могли быть объяснены:

- широким обсуждением содержания исторического образования в классической гимназии, не прекращавшимся на протяжении всего XIX в. и достигшим наивысшей масштабности в связи с активизацией общественного сознания во второй половине XIX – начале XX вв. под влиянием развития социально-политических отношений и ростом гражданской активности общества;
- пониманием на уровне общественного сознания и педагогической науки качественно новых задач, стоящих перед историей как учебной дисциплиной в формировании исторического сознания гимназистов;
- необходимостью осмысления роли истории в условиях осознаваемых значительной частью общества грандиозных изменений, которые должны были пережить отечественный и мировой социумы в наступившем XX столетии, в том числе и качественные скачки в развитии социально-экономических и политических отношений в России;

- ослаблением возможности государственной власти сохранять действующую модель классического образования и, соответственно, ее историческую составляющую как неизменную.

При лидирующей роли всеобщей и отечественной истории в формировании исторического сознания гимназистов особая роль принадлежала ***Закону Божию***. Характерно, что в объяснительной записке и программе данной учебной дисциплины отмечалось, что Закон Божий должен быть поднят на высоту «как главный и первенствующий предмет среди других предметов школы» [271, 77]. В качестве образовательных условий, придававших особый мировоззренческий вес Закону Божию в отечественной классической гимназии, представляется необходимым назвать:

- преподавание данной учебной дисциплины на протяжении всех лет обучения гимназистов [Там же, 231];
- установку на то, что Закон Божий должен рассматриваться как важнейший по своей духовно-мировоззренческой составляющей учебный предмет среди других учебных дисциплин гимназии [Там же, 54-55];
- концентрическую систему его изучения, предполагавшую обязательность чтения обобщающего курса в VII-VIII классах [Там же].

Особую значимость имело то, что в рамках обобщающего курса гимназисты должны были не только достигнуть более высокого уровня систематичности знаний, но и ответить на вопросы глобального характера, так или иначе связанные с формированием глубокого духовно-религиозного сознания. К их числу следует отнести вопросы: а) «о бытии Божием и бессмертии человеческой души»; б) о борьбе с современными моральными искажениями в индивидуальном и общественной сознании; в) об опасности «веры без дел»; г) о некоторых видах «внешнего богопочитания и формального почитания церковных заповедей», лишенного подлинной духовности и ряд других [Там же, 77-78].

Особая сила воздействия данной дисциплины на сознание гимназистов и, в частности, его гуманитарной составляющей заключалось в следующем:

- в обращении к эмоционально-нравственному воздействию на гимназистов, достигаемому ознакомлением с содержанием Ветхого и Нового Заветов и другой религиозной литературы, обладающих глубоким жизненным и мировоззренческим потенциалом; чтением молитв, обладающих высоким уровнем духовного и художественно-содержательного воздействия на гимназистов;
- в целенаправленной культивации интересов гимназистов к историческим эпохам, освещаемым в текстах Ветхого и Нового заветов при обязательности их глубоко христианской интерпретации;
- в воздействии традиций культуры и общественного сознания в значительной степени проникнутых духом христианства, особым образом, усиливавшим нравственное воздействие данной учебной дисциплины;
- в посещении храмов в дни религиозных праздников и богослужений, придававшим особую силу духовно-нравственному воздействию Закона Божия.

Следует признать, что Закон Божий являлся своеобразным обобщением тех образов и впечатлений, которые проникали в сознание гимназистов еще в догимназический период их личностного развития. К числу идей, сообщаемых на уроках Закона Божия и способных образовывать историческое сознание гимназистов, в первую очередь, представляется необходимым отнести:

- представления о пришествии Христа как начале новой эры в духовном развитии человечества. Как подчеркивалось в объяснительной записке к Закону Божию как учебной дисциплине, воспитанники, прошедшие этот курс, должны вынести из гимназии «не одну большую или меньшую сумму исторических сведений, или более или менее интересных рассказов с хронологическими и географическими данными, но убеждения, что без пришествия на землю Христа - Спасителя человеку угрожала верная погибель» [Та же, 74];
- мысль об осознанной культивации постоянного стремления к преодолению личностной греховности, утверждение «необходимости смирения и

подчинения воли в послушании Христовом, с удалением всякой гордыни, самомнения в делах и мыслях и самонадеянности» [Там же; 75]. В связи с этим представляется возможным предположить, что усвоенные в курсе изучения Закона Божия критерии оценок нравственных начал в жизни общества и внутреннего смысла поступков отдельных личностей должны были переноситься и на оценку действий личности в рамках исторического процесса;

- изучение истории христианской церкви, жизненного пути ее отцов и учителей, осмысление вопросов происхождения монашества, состояния русской церкви во время татарского порабощения закладывали содержание восприятия этих событий (в том числе и в рамках курса истории) через своеобразную призму церковной интерпретации [Там же, 77];
- мысль о втором пришествии и бессмертии человеческой души была призвана придавать глубокий личностный смысл жизненному пути и поступкам каждого человека. Историческое время отражалось в сознании гимназистов в процессе своего линейного развития. История воспринималась как универсальный процесс, в котором действуют все народы, существующие в настоящее время или существовавшие в прошедшие исторические эпохи;
- утверждение мысли о богоугодности сохранения духовного единства народа, социально-политической стабильности и монолитности российского общества и государства во все исторические эпохи соответствовало общей духовно-мировоззренческой направленности содержания курса отечественной истории. Особо значимым в условиях нарастания социально-политического напряжения, характерного для исследуемого исторического периода, оказывался тезис о недопустимости политической крамолы и смуты как противных заповедям православной церкви.

Вместе с тем необходимо признать, что особая роль Закона Божия в содержании гимназического образования и, в частности, определении исторического сознания гимназистов, сталкивалась с рядом объективных трудностей. К их числу представляется необходимым отнести неготовность

значительной части представителей российской научной интеллигенции принять мысль о духовной обоснованности и гармонии учения церкви с научным мировоззрением, которое в некоторых случаях в их интерпретации принимало агрессивный атеистический характер. Для преодоления этого противоречия особую значимость представляло то, что изучение Библейских текстов оказывалось ориентированным не только на обращение к разуму, но и к сердцу гимназистов. В частности, в объяснительной записке к программе Закона Божия отмечалось: «Ветхозаветная история получила религиозно-воспитательное значение и была приготовлением к пониманию духа христианского багочестия и уроков христианской нравственности, она дожна быть преподана, чтобы учащиеся ясно видели и понимали во всех событиях народа Божия … пути Промысла Божия, пекущегося о научении человека истиному боговедению и благочестию, и … могущие произвести сильное впечатление на детскую душу» [Там же, 74-75].

Необходимо признать, что в исследуемый исторический период прослеживается некоторое столкновение идеалов спокойного, мудрого и рассудительного отношения к жизни, культивируемого данной учебной дисциплиной и ростом общего напряжения в социально-политической и духовной жизни страны. Культивируемое Законом Божием христианско-православное миропонимание было призвано оказывать чрезвычайно значимое влияние на преодоление проникновения радикальных политических настроений в гимназическую среду.

Отмечая роль ***древних языков*** как учебных дисциплин, игравших значимую роль в формировании исторического сознания гимназистов, представляется необходимым признать, что реализация их богатого образовательного потенциала оказывалась возможной далеко не во всех, а лишь в самых лучших гимназических учебных заведениях. При этом лучшие гимназии должны были обладать:

- высоким уровнем профессионализма преподавателей древних языков;

- сложившимся педагогическим коллективом, объединенным признанием глубокого потенциала духовной культуры античности;
- наличием гимназистов, формирующихся в духовно-социальной микросреде, доминирующая часть представителей которой убеждена в самоценности классического гимназического образования для духовного развития личности.

Обязательное достижение высокой культурно-исторической результативности не всегда оказывалась возможным не только в силу причин профессионального характера, но и вследствие:

- жесткого давления на систему классического гимназического образования со стороны государственных инспектирующих органов, рассматривавших древние языки как учебные дисциплины, отражающие степень успешности образовательной деятельности гимназии в аспектах формально-логического развития гимназистов. Это обстоятельство побуждало учителя отходить от реализации культурно-образовательного и, вероятнее всего, исторического потенциала данных учебных дисциплин и осуществлять основной акцент на грамматику древних языков, которая действительно особо тщательно и крайне основательно проверялась на экзаменах и во время инспекторских проверок. «Обучение древним языкам должно быть главшейше направлено к тому, чтобы приучить учеников к осмысленному чтению древних авторов и точному переводу их на вполне правильный и литературный русский язык» [Там же, 118]; «… письменные переводы с древних языков на русский войдут в состав испытаний, и … учащиеся должны вполне освоиться с этим видом упражнений» [Там же, 121-122];
- сложности и мировоззренческой неоднозначности духовного наследия античности, вызывавшего стремление государственной власти концентрировать внимание гимназистов исключительно на формально-логическом потенциале данных учебных дисциплин, в первую очередь, заключенном в изучении грамматики. «Без основательного и твердого знания

грамматики … плодотворное чтение древних авторов невозможно. Поэтому грамматика полагается в основу изучения древних языков» [Там же, 118].

Эти и ряд других причин объективно препятствовали использованию потенциала древних языков для формирования исторического сознания гимназистов. Тем не менее игнорирование этих дисциплин не представляется возможным. Потенциальная, пусть и не всегда реализуемая на уровне всей системы классических гимназий миссия этих учебных дисциплин в формировании исторического сознания заключалась:

- в обращении к текстам трудов государственных деятелей, авторов художественных произведений, мыслителей античного мира, которые, по сути представляли собой историко-культурные источники, связанные с изучением античности. «Дабы чтение авторов сделать вполне плодотворным, дабы ученики сроднились с духом читаемых произведений, … необходимо, чтобы им было доступно … понимание мысли читаемого автора, необходимо чтобы ни одна сторона жизни двевних … не оставалась без надлежащего разъяснения. … Надлежит внимание учеников… сосредотачивать на переводе и необходимых разъяснениях, реальных и логических» [Там же, 122];
- в особой значимости личностного перевода, пусть и фрагментарного, трудов древних авторов как своеобразного личностного соприкосновения с миром античности. «Чтению каждого автора предпосылаются краткая его биография и необходимые историко-литературные сведения» [Там же];
- в получении дополнительной информации по истории социально-политической, военной и духовной жизни античности как условия расширения тех знаний, которые получали гимназисты при изучении соответствующих разделов истории.

Объективная миссия древних языков в формировании исторического сознания российских гимназистов получила достаточно полное освещение в авторской концепции видного педагога, исследователя античной культуры, Ф.Ф. Зелинского («Геродот и его бытовые сценки» (1892); «Древний мир и мы» (1903); «Религия Древней Греции» (1917); учебник «История античной

культуры» (1915)). Характерно, что осознание связи истории античности и содержания древних языков как учебных дисциплин, пусть в недостаточно систематизированной степени, существовало у многих российских педагогов-классиков. В частности, в выступлении участников Съезда преподавателей древних языков (1911) прозвучал ряд мыслей и идей, подтверждающих это. К их числу представляется необходимым отнести:

- убежденность в том, что на уроках древних языков гимназисты должны знакомиться с подробным описанием «предметов и явлений античной жизни, - быта и истории того народа, язык которого изучается» [249, 182];
- образы, связанные с античностью и отражаемые в сознании гимназистов, по мнению ряда преподавателей древних языков, должны были получаться «не только живыми, но и более или менее исторически правдивыми» [Там же, 183].

Особая роль, отводимая постижению содержания античной культуры, может рассматриваться как часть формирования исторического сознания гимназистов. Характерно, что в решениях съезда отмечается, что «съезд находит всестороннее ознакомление с духовной и материальной культурой античного мира (особенно с искусством, литературой и философией) необходимым элементом классического образования и полагает, что такое ознакомление должно одухотворять все изучение древних языков» [Там же, 135].

Роль ***отечественной словесности*** в формировании исторического сознания гимназистов, по степени своей значимости не уступает роли древних языков. Это находило свое выражение:

- в обращении к отечественным литературным произведениям от XI-XII вв. («Слово митрополита Иллариона о ветхом и новом завете», отрывки из летописи Нестора, «Поучение Владимира Мономаха детям») [271, 88] до поэзии и прозы А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова и других [Там же, 91-91]. Это приводило к тому, что гимназист знакомился с художественными произведениями, которые в определенном смысле являлись историческими свидетельствами своих эпох в той или иной степени, отразившими события и

миропонимание исторического времени их написания. Соприкасаясь с литературными произведениями, отражающими исторические события прошлого (например, фрагмент книги В.А. Озерова «Эдип в Афинах», «Дмитрий Донской»; А.С. Пушкина «Полтава», М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени», Н.В. Гоголя и другими), гимназисты вступали в определенное духовно-ценностное соприкосновение с ушедшими историческими эпохами и событиями. Наиболее позитивным являлось то, что эти события могли находить непосредственный отклик в нравственно-эмоциональной сфере развития личности;

- в изучении языка в его историческом развитии - от языка летописей и документов XI-XII вв. до современного литературного языка, знакомство с содержанием устной народной словесности (былин о Вольге Всеславовиче, Микуле Селяниновиче, Илье Муромце и других) также являлось своеобразной формой соприкосновения с историей [Там же, 88].

В качестве непосредственного обращения к историческим источникам, предполагаемое учебной программой по словесности, следует рассматривать изучение произведений XVII в. (отрывков из «Домостроя», «Послания в Кирилло-Белозерский монастырь» Ивана Грозного и ряд других) [Там же, 89]. Достоинством такого широкого изучения историко-литературных источников являлось не только содействие формированию литературно образованного человека, но и личностное знакомство с фрагментами наиболее ярких исторических источников, практически представлявших все столетия развития России.

Анализ влияния изучения отечественной словесности на формирование исторического сознания гимназистов во всей его сложности и многообъемности, в значительной степени, выходит за рамки тематики осуществляемого исследования. Однако представляет особый интерес то, что связь изучения художественной литературы с осмыслением породившего ее или отраженного в ней исторического времени особо остро прослеживалась во второй половине XIX в. Как отмечает современный литературовед Г.И. Беленький, характеризуя

особенности преподавания словесности в 70-80-е гг. XIX в., «методологической базой обучения стали идеи культурно-исторической школы с ее интересом к общественной жизни различных эпох» [214, 510].

Позитивная роль художественной литературы в формировании исторического сознания учащихся классической гимназии, в значительной степени, выражалась:

- в возможном осознании личностной значимости осмысления истории при изучении художественной литературы;
- в получении исторических знаний в их фактическом выражении, которые чаще всего являлись итогом долговременного и тщательного изучения истории и исторической эпохи, осуществленной писателем;
- в осуществлении обобщений и выводов, сделанных художником и часто являвшихся пусть не всегда бесспорными, но заслуживающими внимания авторских подходов к интерпретации исторических событий и явлений.

Характерно, что некоторые из подходов к изучению отечественной словесности в классической гимназии выражались в стремлении к максимальному осовремениванию ее содержания за счет сокращения изучаемых произведений древнерусской литературы и писателей XVII - XVIII вв. Другие - в стремлении сохранить круг изучаемых произведений, в наибольшей степени хронологически и духовно приближенных к сравнительно отдаленному историческому прошлому. Характерно, что попытка осовременивания содержания отечественной словесности, как правило, наблюдалась в периоды назревания радикальных общественных преобразований. Так, «60-е годы ознаменовались подлинным переворотом в преподавании словесности школы … В хрестоматии и учебники вошли произведения А.С. Пушкина, Н.В. Гоголя, А.В. Кольцова, Н.А. Некрасова, А.А. Фета, отдельные статьи литературной критики» [Там же, 511]. Этот процесс получил свое дальнейшее развитие и в содержании программы преподавания словесности 1915 г. Она «значительно сократила долю произведений древнерусской литературы и уделила большее внимание чтению и

критическому разбору художественных произведений новой и новейшей литературы» [Там же].

Следует признать определенную оправданность осовременивания содержания благодаря особому акценту на изучении художественных произведений, хронологически и духовно-содержательно максимально приближенных к современному историческому времени.

Однако представляется необходимым признать, что любые крайности, связанные с тенденцией осовременивания литературы в целях устранения ее архаизации, несли в себе опасность ослабления исторической составляющей классического гимназического образования. Как позитивную следует рассматривать тенденцию к усилению внимания к социально-историческому контексту изучаемых литературных произведений, особо усилившуюся в конце XIX - начале XX вв. В низших классах «теоретическая часть преподавания имеет исключительно грамматический характер», а в высших - «дополняется сведениями стилистическими и историко-литературными» [271, 97].

Следует признать, что формирование исторического сознания гимназистов на основе изучения художественных произведений заключало в себе и определенные педагогические риски. К их числу представляется необходимым отнести:

- определенное моральное право художника на исторический вымысел и крайнюю субъективность в интерпретации исторических событий, отражаемых в художественно-литературных произведениях. При всей привлекательности и эмоциональной убедительности предлагаемая автором интерпретация могла расходиться с требованиями исторической науки, предполагавшей абсолютную точность и доказательность, основанные на осмыслении и анализе многочисленных исторических источников;
- угрозу подхода к анализу исторических событий, отраженных в художественных произведениях с заранее заданной социологической схемой интерпретации их влияния на будущее, и последующим использованием

полученных выводов для оценки современности и даже разработки широкомасштабных планов ее преобразований.

Таким образом, представляется возможным утверждать, что воздействие словесности на формирование исторического сознания гимназистов при всей его масштабности носило во многом спонтанный характер и не имело достаточного концептуально-метологического педагогического основания, отраженного в содержании учебных программ, объяснительных записках к ним.

В начале XX столетия в содержании социо-гуманитарных дисциплин, изучаемых в классической гимназии, наметилась тенденция к возрастанию роли всемирной и отечественной ***географии***. Как отмечал известный историк образования С.Ф. Егоров, «даже в последние десятилетия XIX века господствовало убеждение, что в развитии способности отвлечения и формирования нравственных понятий география играет лишь второстепенную роль» [59, 40]. Однако с начала XX века в педагогическом сознании все более укоренялась мысль о том, что география способна интенсивно развивать интеллект, затрагивать чувства гимназистов и формировать у них потребность в позитивной общественно-политической и экономической деятельности.

Оценивания потенциальное значение географии для формирования исторического сознания гимназистов, представляется необходимым признать, что оно не рассматривалось как непосредственная образовательная цель данной учебной дисциплины. Однако география обладала значительным потенциалом для роста интереса к истории других государств мира и, прежде всего, стран, играющих лидирующую роль в развитии экономики и политической жизни мирового социума. Характерно, что на Съезде географов (1915) отмечалось, что задача географии как учебной дисциплины заключается в том, чтобы «научить юношей наблюдению над живым материалом, ознакомить с хозяйственной и политической жизнью страны, развернуть картину народного труда, показать школьнику, где он может позитивно приложить свои силы» [276, 73].

На первый взгляд, все эти педагогические установки географии как учебной дисциплины устремлены в будущее и имеют не столь ярко выраженное

отношение к анализу исторического прошлого. Но они оказывались и непосредственно значимыми для формирования исторического сознания гимназистов. Это находило свое выражение в следующем:

- пытаясь осмыслить современное состояние страны, гимназист, скорее всего, неизбежно должен был задуматься над причинами такого состояния, уходящего корнями в прошедшие исторические эпохи и, в особенности, хронологически приближенные к современности;
- получая информацию о современном мире и, в первую очередь, лидирующих в своем развитии европейских державах, гимназист ставился перед необходимостью анализа причин достижения ими такого состояния. «Степень подробности при изучении той или другой страны обуславливается: а) современным политическим положением ее; б) торговыми отношениями ее к России. … Поэтому из внеевропейских стран следует более останавливаться на описании … Северо-Американских Соединенных Штатов; из европейских - на описании Германии, Англии, Франции, Австро-Венгрии, Италии» [271, 190-191].

Обращение к географии как учебной дисциплине предполагает некоторое ослабление архаизации восприятия истории, выражавшееся в повышенном интересе к античному миру и концентрации интереса к экономическим, социальным и политическим вопросам исторического развития, максимально приближенным к современности и связанным с развитием ближайших исторических поколений, отражавшим связь между отечественной географией и историей.

Изучение современных ***иностранных языков*** могло оказывать лишь ограниченное и спонтанное воздействие на формирование исторического сознания гимназистов. Однако не представляется возможным игнорировать то обстоятельство, что:

- принятый в российских классических гимназиях «мягкий подход» к овладению немецким и французским языками, чуждый жесткого академичного принципа изучения, который был принят по отношению к

изучению древних языков, вероятнее всего, исключал возможность возникновения негативного отношения к переводу языковых текстов. «… При прохождении грамматики нового языка следует ограничиваться самыми необходимыми ее явлениями, оставляя в стороне все общеграмматические понятия, определения и отвлечения и указывая только на то, в чем иностранный язык расходится с русским» [Там же, 217]. Фрагменты переводов, главным образом художественных произведений, в некоторой степени могли стимулировать интерес к истории и культуре страны, являющейся носителями того или иного языка;

- современные иностранные языки нередко достаточно хорошо усваивались значительной частью гимназистов, что во многом может объясняться традиционной для России филологической культурой просвещенных слоев общества и типичным для образованных российских кругов общением на иностранных языках, принятом в ряде семей. В частности, в объяснительной записке к программам по иностранным языкам ставилась задача, чтобы по окончании гимназического курса учащиеся «были в состоянии в подлиннике пользоваться научными и вообще литературными произведениями немецких и французских ученых и писателей, как для расширения своего общего образования, так и для изучения избранной специальной науки» [Там же, 212]. Таким образом, общение на иностранных языках в семье, дальнейшее обучение в университете, связанное с чтением научной литературы на языках ведущих европейских народов, создавали серьезные предпосылки для ознакомления с их историей и, соответственно, влияли на формирование и развитие исторического сознания личности.

Логика, как учебная дисциплина, по своему содержанию оказывалась нейтральной к любым проявлениями тех или иных мировоззренческих установок. Однако ее потенциал для формирования исторического сознания гимназистов не представляется возможным игнорировать. В объяснительной записке к программе по логике данная учебная дисциплина характеризовалась как «наука о законах и формах мышления». В ходе изучения логики,

осуществляемое гимназистами в VIII классе, они знакомились с такими понятиями, как ощущение, представление, понятие. Особое место отводилось характеристике суждений, а также индуктивного и дедуктивного доказательств [Там же, *108*].

Оценивая значение изучения логики, с точки зрения формирования исторического сознания, представляется необходимым признать, что оно:

- могло являться условием формирования способности к анализу и обобщению, необходимому при изучении истории;
- создавало предпосылки для определения причинно-следственных связей при анализе исторических явлений и процессов;
- давало возможность в значительной степени избегать ошибок при понимании содержания исторических событий, обусловленных игнорированием законов формальной логики и возможным доминированием эмоционально-чувственного начала над логическим размышлением.

Характерно, что все из рассмотренных дисциплин, так или иначе, формировали историческое сознание гимназистов. Однако особая и, в значительной степени, определяющая роль в его формировании принадлежала ***всеобщей и отечественной истории***. Анализ объяснительных записок к учебным программам по всеобщей и отечественной истории дает возможность определить основные черты содержания курса истории, способные повлиять на формирование исторического сознания гимназистов исследуемого периода. К их числу представляется необходимым отнести:

- чрезвычайно спокойный и сдержанный стиль изложения материала, полностью соответствующий позитивистскому подходу к истории, характерному для развития исторической науки второй половины XIX – начала XX вв.;
- установку на прослеживание причинно-следственных связей между фактами, историческими событиями и явлениями и на осознанное избегание в гимназическом курсе истории доминирующего влияния каких-либо философских и исторических концепций. «Курс должен развить в учениках

способность к пониманию связи между событиями, к различению причин и следствий, побуждений и поводов» [271, 174];

- тщательный отбор исторических фактов и событий, исключающий вхождение в содержание образования всего, что могло служить внешнему украшательству или противоречило внутренней логике интерпретации и изложения исторического материала. «Как описания внешних событий, так и биографии выдающихся исторических деятелей не должны быть слишком сложны: мелочные подробности, не характеризующие описываемых событий и личностей, должны быть опускаемы» [Там же, 174-175];
- избегание каких-либо прямолинейных и избыточно категоричных исторических оценок судеб и поступков исторических личностей, своеобразная корректность в оценке нравственного и политического содержания их исторической роли в судьбе отечественного и мирового социумов;
- развитие идеи государственности и стремление к эмоционально-сдержанной, но неизменно негативной общей оценке всего того, что подрывало силу и могущество российского государства (например, мятежей и политических заговоров, направленных против интересов государственной власти, любых проявлений антигосударственного политического террора и т.д.). «Следует избегать всего, что может произвести тяжелое впечатление на учеников или оскорбит их нравственное чувство» [Там же, 175];
- культивацию убежденности в обоснованности самодержавной власти в России как единственно возможной в прошлом и настоящем и, по крайней мере, в ближайшем историческом будущем страны;
- последовательную позитивную оценку деятельности православной церкви как духовно-консолидирующей силы российского общества при уважительном отношении к другим официальным конфессиям;
- установку на формирование целостной и монолитной картины мира, в значительной степени достигаемой потому, что в результате ярко

выраженного влияния христианства вся история обретала глубинный смысл, неотделимый от реализации высшего божественного замысла. «Необходимо привести учеников к убеждению, что судьбы человечества постоянно улучшаются, хотя и медленно, что добрые начинания отдельных лиц, несмотря на все … препятствия и противодействия никогда не остаются без благотворных последствий, что в ходе исторической жизни человечества проявляется действие Промысла Божия» [Там же, 174];

- чрезвычайно логично и убедительно представленную концепцию патриотизма, в соответствии с которой любая личная и общественная жертва во имя интересов страны, народа и государственной власти.

Если осознанно уйти от анализа проявлений политического субъективизма и авторитаризма, периодически имевших место во внутренней политике исследуемого периода, данный подход к формированию исторического сознания гимназистов представляется, в значительной степени, социально и педагогически обоснованным в контексте своего исторического времени.

Наибольшее внимание в курсе отечественной истории уделялось государственно-политической жизни и войнам; в курсе всеобщей истории - вопросам политических отношений между государствами. ***Приложение 1, 2.*** Вероятнее всего, это определялось рядом факторов, традиционно влиявших на содержание гимназического курса истории, по крайней мере, на протяжении XIX столетия. К их числу представляется необходимым отнести:

- во многом определяющее влияние государственной власти на содержание исторического образования, что приводило к доминированию вопросов, связанных с государственно-политическими отношениями. «Обращать особое внимание на факты из внешней истории, а из бытовой истории вводить только самые крупные явления» [Там же, 185];
- особое геополитическое положение России, побуждавшее ее к активной защите своих территорий и внешнеполитических интересов, и особую роль военной истории России в определении исторической судьбы Европы. «Обратить внимание учеников на то, что русскому народу в пору

исторического его развития приходилось, вследствие условий природы страны, преодолевать тяжелейшие трудности, неизвестные другим европейским народами, на то, что ведя постоянную борьбу с азиатскими кочевниками, Россия была оплотом для Европы от варваров» [Там же];

- общую образовательную миссию гимназии, которая на протяжении всего рассматриваемого периода, являлась, в значительной степени, ориентированной на подготовку той части молодежи, которая в будущем должна была связать деятельность с государственно-административной службой;
- стремление государственной власти, разделяемого наиболее лояльной к ней частью общества, к воспитанию молодежи, готовой служить государственно-политическим, экономическим и военным интересам России.

Необходимо признать, что *вопросы культуры* на протяжении всего исследуемого периода не играли доминирующей роли в содержании исторического гимназического образования. ***Приложение 3, 4.*** Однако анализ программ гимназий 1890, 1902, 1913 и проекта программы 1915 гг. показывает, что, несмотря на некоторое расхождение в содержании и формулировке вопросов в курсе отечественной и всеобщей истории, прослеживается существование устойчивого инварианта, связанного с изучением культуры. Так при изучении древней и средневековой Руси традиционно разбирались вопросы, связанные с ее Крещением, монастырями, книжным просвещением, искусством и летописями. При изучении России XVII в. освещались перемены русского общества до преобразований Петра Великого. Особое место традиционно уделялось Славяно-Греко-Латинской Академии [Там же, 170; 198, 95]. Характерно, что в программах 1890 и 1902 гг. в качестве отдельного вопроса рассматривалось положение женщины в допетровской Руси. В ходе изучения эпохи Петра I освещались вопросы влияния эпохи Просвещения на российскую культуру и развитие школьного образования, а также перемены в нравах и обычаях [271, 170-171; 198, 95-96]. Представляет интерес то, что в проекте

программы 1915 г. появляется новый вопрос - «вызов иноземцев и обучение русских за границей», что, вероятнее всего, связано со стремлением к осмыслению отношений России и Западной Европы. Период дворцовых переворотов характеризуется главным событием культурного развития страны - основанием Московского университета. Представляет интерес то, что в проекте программы 1915 г. круг рассматриваемых вопросов, в значительной степени, расширяется: здесь появляются такие вопросы, как «Русское просвещение в первой половине XVIII в. Духовная академия в Киеве. Академия наук. Шляхетский корпус. Русский театр» [144, 66-67]. Характерно, что эпоха Екатерины II традиционно характеризовалась как сыгравшая особо значимую роль для народного образования и воспитания. В проекте программы 1915 г. особый акцент делается на изучении столичной духовной жизни, а также успехах русской литературы и искусства. Эпоха Александра I в плане культурного развития освещает лишь характеристику мер относительно народного образования. Несколько удивляет то, что царствование Александра I, оказавшее столь сложное и неоднозначное влияние на развитие отечественной культуры, рассматривается столь ограниченно. В частности, не получили своего отражения сложные вопросы культуры, связанные с появлением «непоротого» пушкинского поколения первой четверти XIX в.; наметившиеся скачки в развитии духовно-интеллектуальных элит России, связанные с взаимовлиянием на уровне индивидуального и общественного сознаний европейской и национальной российской культур и ряд других. Возможно, что одними из определяющих причин некоторого обеднения содержания истории в курсе классического гимназического образования были обусловлены: а) педагогически осознанным уходом от элементов философского осмысления истории; б) стремлением уйти от осмысления вопросов, способных вызвать неоднозначные и порою альтернативные исторические оценки педагогов и гимназистов.

Только в проекте программы 1915 г. прослеживается определенная детализация, предполагающая изучение реформы народного образования в начальной, средней и высшей школе, а также развитие женских учебных

заведений эпохи Александра II. [144, 68]. Эпоха Александра III характеризуется в проекте программы 1915 г. одним вопросом роста профессионального образования и церковно-приходских школ [144, 68].

Анализ содержания истории развития отечественной культуры в программах российских гимназий дает основание для следующих обобщений:

- при освещении развития культуры на протяжении всего исследуемого периода основной содержательный акцент делается на развитии системы образования. Вся история культуры (как и весь курс отечественной истории) рассматривается в тесной связи с царствованиями, что, вероятнее всего, связано со сложившейся в России традицией изложения истории и особой ролью монархов, с присущими им гражданскими, политическими и философско-мировоззренческими убеждениями и, в частности, взглядами на судьбу российского образования;
- при интерпретации вопросов культурной жизни избегается развитие интереса гимназистов к особенностям миропонимания различных социальных слоев, осмыслению сложных аспектов борьбы альтернативных начал в развитии отечественной культуры. Это, в значительной степени, обусловлено: а) стремлением оградить гимназистов от необходимости так или иначе соприкасаться с вопросами развития отечественной культуры, не имеющими простой и однозначной историко-мировоззренческой оценки; б) необходимостью устранения всего того, что способно содействовать радикализации общественно-политических взглядов гимназистов и их выходу за рамки официальной точки зрения на те или иные аспекты развития культуры;
- характерной особенностью программ по истории являлось то, что освещение вопросов развития российской культуры, начиная с периода царствования Александра I и вплоть до конца периода царствования Александра III, постоянно сужается. Если эпоха Александра I предполагает изучение вопросов культуры и состояния народного просвещения и литературы, то развитие культуры России при Николае I и Александре II огранивается

чрезвычайно кратко сформулированным вопросом «народное просвещение» [144, 68;198, 110; 271, 172].

Причины таких ограничений в освещении содержания развития культуры, вероятнее всего, заключаются: а) в традиционном для классической гимназии стремлении избегать осмысления того, что не прошло исторической проверки временем; б) в стремлении избежать столкновений гимназической интерпретации развития культуры с некоторыми радикальными альтернативными позициями, распространенными в среде российской интеллигенции; в) в традиционном для гимназического классицизма стремлении избежать избыточно самостоятельных оценок учителя истории и тем более гимназистов, способных содействовать формированию критического мышления и одновременно создавать условия для возможного расхождения историко-культурных интерпретаций.

Все программы по истории, судя по объяснительным запискам, предусматривали изучение истории на основе всемирно-исторического подхода, в качестве самостоятельных курсов всеобщей и отечественной истории и, по возможности, «параллельно». История по программе гимназий 1890 г. изучалась с третьего класса, в остальных программах - с первого класса и была представлена элементарным курсом по отечественной истории (1902-1913). В проекте программы 1915 г. этот курс стал называться вступительными беседами. В связи с тем, что данными программами предусматривалась разная структура исторического образования (линейная: программа гимназий 1890 г., проект программы 1915 г. и концентрическая: программа гимназий 1902, 1913 гг.), изучение курсов всеобщей и отечественной истории по разным программам не совпадает по отдельным классам. Следует отметить программу 1913 г., структура которой удивительна и не имеет аналогов ни в предшествующий, ни в последующий периоды истории школьного исторического образования:

- история Древнего мира изучалась в течение двух лет (II-III классы);
- история Средних веков и Новая история изучались на «двух ступенях»: первой, ставящей целью сформировать у учащихся «понимание связи

исторических событий» с учетом их возрастных особенностей (IV класс), и второй, предполагающей «повторение политической и военной истории в хронологическом порядке», а также изучение культурно-исторических очерков развития духовной культуры общества в различные периоды всеобщей истории (VI класс);

- впервые вводился курс «Античной культуры» (VIII класс), который имел целью «отметить все наиболее ценное и жизненное в античной культуре, осветить культурно-преемственную связь античности с дальнейшими периодами и даже с новыми временами»;
- по курсу отечественной истории был выделен дополнительно-повторительный курс(VII-VIII классы) для лучшего «уяснения и усвоения изучаемых событий внутренней истории России», когда при объективно-научном характере изложения материала «устанавливались связи между всеми отделами отечественной истории».

Изучению вопросов *экономики* в программах гимназий, как по всеобщей, так и по отечественной истории, почти не уделялось внимания. ***Приложение 5***. Исключение составляли вопросы развития торговли и промышленности в Древнем мире. Кроме этого, программа 1913 г. предусматривала «рассмотрение явления социально-экономической жизни Англии и Франции в XVIII в. Промышленный переворот. Колониальная политика в XIX веке». Заметное расширение тем по экономике в курсе всеобщей истории предусматривал проект программы 1915 г.

Возможность изучения местной истории отражалась во всех программах учебных заведений с 1902 г. и «в зависимости от местных условий преподавания могла быть вводима в круг изучения». Более подробно этот вопрос будет рассмотрен в параграфе 2 главы 2.

Таким образом, в результате овладения историческим сознанием, утверждаемым классической гимназией, в ее стенах должен был формироваться человек, глубоко проникнутый христианско-православным сознанием, отрицательно относящийся к излишне резким и не оправданным

качественным скачкам в эволюции социально-политических отношений и духовной культуре социума, избегающий любого политического радикализма, угрожающего духовной и политической стабильности общества; готовый рассматривать античное прошлое как своеобразный нравственный эталон, с которым следует сравнивать развитие современного человека.

Выводы к главе 1.

1. Факторы становления и развития содержания гуманитарных учебных дисциплин классического гимназического образования как условие формирования исторического сознания гимназистов могут быть обозначены как государственный, социальный, культурологический, философский, педагогический, научный и экономический.

2. Под государственным фактором подразумевается управляющее воздействие государственной власти России исследуемого периода, предполагающее необходимость формирования средствами истории и гуманитарной составляющей классического гимназического образования личности, максимально соответствующей идеалам внутренней государственной политики. В силу административно-политического, организационного и финансового влияния государства на все аспекты классического гимназического образования, значение государственного фактора на протяжении всего исследуемого периода следует рассматривать как доминирующее и определяющее. В конкретных исторических условиях России исследуемого периода доминирование государственного фактора в развитии классического гимназического образования и формировании исторического сознания базировалось на традициях российского образования, восходящих корнями к Петровской эпохе; авторитарном опыте управления государственной власти, неотделимом от существования абсолютной монархии; крайне медленном созревании общественного сознания, предполагавшем право и готовность общества к сотрудничеству с государственной властью, и, в некоторых случаях, легальном оппонировании ее избыточно авторитарным решениям, в том числе и

по вопросам содержания исторического сознания, культивируемого гимназическим классицизмом.

3. Общая стратегия воздействия государственного фактора на образовательный потенциал гуманитарной составляющей классического гимназического образования в значительной степени может заслуживать позитивной исторической оценки, так как государственная власть во многом исходила из политической рациональности и ставила в целом педагогически оправданную образовательно-воспитательную задачу, предполагавшую привитие гимназистам таких обязательных черт, как верность патриотическому долгу, готовность к служению государственным и общественным интересам во внутренней и внешней политике; давала установку на формирование законопослушания, абсолютной служебной исполнительности, ответственности за выполнение повседневных гражданских и профессиональных обязанностей.

4. Вместе с тем доминирующая роль государства в определении развития исторической составляющей классического гимназического образования нередко приводила к проявлению таких негативных черт образовательного процесса, как избыточное подчинение его регламентирующим установкам административного характера, чаще всего не соответствующим подлинным образовательно-воспитательным запросам гимназий; пресечение любых попыток учителя к самостоятельному историческому и педагогическому мышлению. Необходимо признать, что такое вмешательство государственной власти в определение теоретических основ истории и всей исторической составляющей классического гимназического образования по мере духовного, образовательного и культурного развития общества все более вступало в противоречие с заинтересованностью общества в максимальной реализации образовательно-воспитательного потенциала истории и гуманитарных учебных дисциплин, несущих в себе исторические знания в классическом гимназическом образовании.

5. Под социальным фактором подразумевается настроения, позиции, убеждения различных социальных слоев и представителей тех или иных

социальных и политических сил России, предполагающих реализацию одного из возможных вариантов развития содержания исторического образования в отечественных гимназиях. Социальный фактор, определявший формирование и развитие исторического образования в классической гимназии, не представляется возможным рассматривать как нечто неизменное и не содержащее в себе альтернативных тенденций развития исторического образования. Существование данной альтернативности позиции в определенной степени препятствовало консолидации общества и государства при переходе от доминирования авторитарных способов управления гимназическим классицизмом и достижения паритетности государственной власти и общественности в определении возможных вариантов развития содержания исторического образования в классической гимназии.

6. Несмотря на то, что позиции общества по отношению к оценке настоящего состояния и прогнозирование будущего исторического образования в классической гимназии не всегда носили абсолютно рельефно выраженный характер, с некоторой долей условности они могут быть дифференцированы на три устойчивых направления, сохраняющихся на протяжении всего исследуемого периода:

- консервативно-охранительное направление отражало стремление к сохранению православно-монархического сознания отечественной гимназической молодежи и к формированию предпосылок для стабильного развития государства и общества, защищенности от гражданских войн, революций и радикальных социально-политических переворотов;
- либеральное направление предполагало сохранение приверженности государственной парадигме в образовании, но при этом открывало перспективу для более свободного отражения в процессе образовательной деятельности гражданских и историко-мировоззренческих позиций учителя; признания права на личностную интерпретацию исторических событий; более полное отражение в содержании исторической составляющей достижений современной исторической науки;

- демократическое направление базировалось на отказе от культивации монархических убеждений как обязательных для выпускников отечественных классических гимназий, предоставление учителям истории и гимназистам свободы религиозно-мировоззренческого самоопределения.

7. Культурологический фактор предполагает влияние на содержание гуманитарной составляющей классического гимназического образования общих процессов развития духовной и, в частности, исторической культуры общества; особенностей ценностных приоритетов и ментальности просвещенных социальных слоев общества второй половины XIX - начала XX вв. Философский фактор подразумевает развитие отечественной и западноевропейской философской мысли XIX - начала XX вв., оказавшее определяющее влияние на формирование и реализацию образовательного идеала личности выпускника классической гимназии и, в частности, определение образовательных задач истории как учебной дисциплины и всех гуманитарных учебных дисциплин, отражающих в себе исторические знания и способы их интерпретации. Педагогический фактор предполагал эволюцию теории и практики отечественной и западной педагогической мысли, оказывающих концептуальное влияние на понимание роли и места истории в содержании отечественного среднего и, в частности, классического гимназического образования.

8. Содержание научного фактора, с некоторой долей условности, может быть дифференцировано на общенаучную и историческую составляющие. Под общенаучным подразумевается развитие естественных, гуманитарных и технических наук, вызвавшее рост интереса к истории науки и необходимость частичного отражения важнейших этапов ее развития в содержании гимназического исторического образования. Под исторической составляющей научного фактора подразумевается общее позитивное развитие исторической науки, осуществлявшееся на протяжении XIX - начала XX вв. и необходимость отражения результатов этого развития в содержании исторического гимназического образования при обязательном строгом учете специфики задач образовательной деятельности гимназии.

9. Под экономическим фактором, влиявшим на развитие содержания истории и гуманитарной составляющей классического гимназического образования, подразумевается нарастание темпов экономического развития страны, особо рельефно проявившегося с начала 60-х годов XIX в., что связано с социально-экономическими последствиями отмены крепостного права (февраль 1861), а также развитием предпринимательства в 80-90-х годах XIX - начале XX вв.

10. Развитие мировоззренческого потенциала отечественной исторической науки прослеживалось в трех доминирующих подходах, которые с некоторой долей условности могут быть обозначены как *романтический*, приходившийся на период расцвета дворянской культуры первой половины XIX в. (Н.М. Карамзин), *концептуально-философский* периоды (период доминирования концепций Г.-В. Гегеля, Ф. Ницше и К. Маркса) и *позитивистский*, связанный с объяснением истории исключительно из ее научных возможностей и потенциала (П.Г. Виноградов, А.С. Лаппо-Данилевский, В.О. Ключевский, Н.И. Кареев и др.).

Романтическое направление характеризовалось отрицанием допустимости избыточного перенесения в историю механического научного порядка, свойственного естествознанию, и особым интересом к духовным началам в определении поступков личностей, активно участвовавших в историческом процессе в каждую из изучаемых эпох; повышенным интересом к идеалу национальной свободы и национального самоопределения. *Концептуально-философское* направление предполагало строгое следование принципу философско-мировоззренческого концептуализма; отражало тенденцию к объяснению исторических фактов и процессов, исходя из философского понимания общих перспектив развития социума и его культуры. *Позитивистское направление* обладало наиболее значимым потенциалом для обогащения содержания истории и исторической составляющей классического гимназического образования. Оно предполагало приоритетное обращение не к сфере чувств и субъективных переживаний личности, а к сфере разума, при

соблюдении условия абсолютного доминирования рационализма в интерпретации исторических событий.

11. Анализ влияния духовного и научно-мировоззренческого потенциала гуманитарных дисциплин на формирование исторического сознания гимназистов в отечественной классической гимназии дает основания для вывода о его внутренней целостности, непротиворечивости и педагогической монолитности. Это отражается в следующем:

- доминировании общей позитивистской направленности курсов отечественной и всеобщей истории, которое, тем не менее, не допускало оппонирования христианско-православному сознанию и не ставило под сомнение мысль о том, что общий процесс исторического развития подчинен высшему божественному замыслу;
- Закон Божий утверждал христианский взгляд на исторический процесс, давал устойчивые духовно-нравственный критерии оценки деятельности исторических личностей всех эпох и народов и утверждал идею линейности в развитии истории;
- древние языки не только обладали богатейшим дидактическим потенциалом, но и являлись средством для непосредственного соприкосновения с фрагментами текстов античных авторов, которые всегда получали научно-позитивистскую оценку и одновременно характеризовались с позиций христианско-православных духовных ценностей;
- отечественная словесность оказывалась ориентированной на привитие интереса и любви к древнерусским историко-литературным источникам, которые одновременно являлись и источниками историческими, что придавало им педагогическую значимость для формирования исторического сознания гимназистов.

Глава 2.
Совершенствование содержания исторического сознания гимназистов в отечественной классической гимназии второй половины XIX – начала XX вв. и его значение в контексте современности

2.1. Влияние эволюции содержания истории как учебной дисциплины на формирование исторического сознания гимназистов

Анализ развития содержания истории как учебной дисциплины и его влияние на формирование исторического сознания гимназистов второй половины XIX - начала XX вв., как нам представляется, связан с рядом сложностей исследовательского характера. Обращение к определению хронологических рамок этого периода в развитии теоретических основ истории и всей гуманитарной составляющей классического гимназического образования, в ее аспектах, влияющих на формирование исторического сознания учащихся классических гимназий, в значительной степени, основывается на позиции известного российского педагога П.Ф. Каптерева, рассматривающего данный период развития отечественного образования как общественный, когда «выставляется прямо новое требование: … образовать весь народ, просветить всю Русь школой, учением, дать подрастающим поколениям общечеловеческое развитие, сочетая его с национальными формами жизни». Его определяющей чертой, с точки зрения исследователя, являлось то, что государство под давлением растущей общественной активности было вынуждено считаться с общественными запросами, «но, конечно, только до известной степени, сохраняя всю материальную силу за собой» [20, XVI-XVII].

Не представляется возможным сомневаться в бесспорности того обстоятельства, что в пореформенный период развития отечественного общества в целом наблюдался интенсивный экономический, социально-политический и культурный подъем страны, вызвавший чрезвычайный рост общественной активности. Особо значимо, что в начале XX в. в России прослеживалась ярко выраженная тенденция движения страны от абсолютной монархии к монархии конституционной, что, вероятнее всего, неизбежно должно было отразиться в установлении несколько иных отношений между государством и обществом в определении стратегии развития отечественного образования и, в частности, формирования исторического сознания гимназистов.

Необходимо признать, что анализ общественного взгляда на проблемы развития истории как учебной дисциплины носит настолько разнородный, и даже противоречивый характер, что утверждать тезис о реальности какого-либо единого и целостного взгляда, разделяемого всей общественностью, не представляется возможным.

Характерно, что именно во второй половине XIX – начале XX вв. прослеживаются не только многие расхождения позиций общества и государства по вопросам будущего исторического образования в гимназии, но и наблюдаются многие общественные расхождения позиций по данному кругу вопросов, многие из которых не могли быть примирены. Эти различия, вероятнее всего, диктовались не только различиями социально-политических и гражданских убеждений, но и особенностью убеждений концептуально-исторического и педагогического характера.

Настораживают определенные проявления педагогического максимализма в оценке роли и места истории в содержании гимназического образования. Так, в частности, известный историк Н.И. Кареев в книге «Заметки о преподавании истории в средней школе» отмечал: «В классической гимназии главными предметами официально признаются лишь древние языки, математика и родной язык. Вместе с остальными предметами история обречена на роль предмета второстепенного, на который и времени уделяется меньше, и меньше обращается

внимания» [99, 2]. По поводу второстепенности истории в содержании гимназического образования с маститым историком и педагогом вряд ли можно согласиться, исходя из целей изучения истории и количества часов, отводимых на ее изучение в содержании классического гимназического образования.

Объем изучения всеобщей и отечественной истории. В таблицах представлены данные по количеству часов в программах рассматриваемого периода.

Курс истории	Программа гимназий 1890 г.	Программа гимназий 1902 г.	Программа гимназий 1913 г.	Программа 1915 г. (проект). Гуманитарное отделение.
Всеобщая история	7,5 (58%)	11,5 (58%)	15 (58%)	8,5 (42%)
Отечественная история	5,5 (42%)	8,5 (42%)	11 (42%)	11,5 (58%)
Итого	13	20	26	20

Курс истории	Программа реальных училищ 1914 г.	Программа коммерческих училищ 1914 г.	Проект программы 1915 г. (Реальное отделение).
Всеобщая история	13 (59%)	8,5 (53%)	7,5 (44%)
Отечественная история	9 (41%)	7,5 (47%)	9,5 (55%)
Итого	22	16	17

Представленные в таблицах данные показывают, что:

- количество часов, отводимое на изучение отечественной истории, увеличивалось от программы к программе и к 1913 г. по сравнению с 1890 г. возросло в 2 раза;
- процентное соотношение объема изучения всеобщей и отечественной истории, как в гимназиях, так и в реальных и коммерческих училищах, обеспечивающее приоритетное положение всеобщей истории в данной учебной дисциплине, не менялось в течение достаточно длительного времени (1890-1914);
- в проекте программы 1915 г., который был разработан в разгар Первой мировой войны, процентное соотношение часов, выделенных на изучение курсов истории, кардинальным образом изменилось в пользу отечественной истории. Вместе с тем сколько-либо существенного увеличения часов на изучение отечественной истории не произошло из-за общего сокращения часов на изучение истории по сравнению с программой 1913 г. И хотя одной

из задач изучения истории в школе по данному проекту являлось развитие патриотизма учащихся, это не подкреплялось в целом выделяемым количеством часов.

Стремление к избыточной гиперболизации количества часов, отводимых на историю, отражает типичную дидактическую ошибку многих педагогов, действительно глубоко осознающих образовательную значимость своей учебной дисциплины и готовых добиться дальнейшего возрастания ее роли даже в ущерб реализации общих образовательных задач классической гимназии. Весьма позитивным являлось то, что государственная власть и общественные силы, участвовавшие в подготовке проекта реформы отечественного образования Министра народного просвещения П.Н. Игнатьева (1915-1916), в равной степени обоснованно избежали этой типичной ошибки педагогического характера.

Одним из наиболее заслуживающих полемики в историко-педагогических кругах исследуемого периода явились проблемы определения целей истории как учебной дисциплины. Педагогическая мысль рассматриваемого периода значительное место отводила ***образовательным целям*** обучения. Практически все ученые-историки и педагоги-практики признавали важность исторического знания, но по-разному трактовали его значение. Диапазон мнений был достаточно велик: от признания самоценности исторического знания, которое «ценно как знание» и «облагораживает и воспитывает тех, кто к нему относится бескорыстно» [263, 18-19; 101, 290], до необходимости доминирования его практического использования в решении актуальных проблем общественного развития (А.О. Вейсман, И.П. Виноградов, А.Ф. Гартвиг, П.М. Дрейман, И.М. Катаев, Я.С. Кулжинский, В.Я. Стоюнин). Позиции ученых-историков и педагогов-практиков по данному кругу вопросов дифференцировались следующим образом:

- ряд педагогов видел цель изучения истории в школе в том, чтобы «прояснить понятия о жизни человеческой и народной» [237, 62], уяснить эволюцию «жизни отдельных народов и человечества» [106, 105]. Так коллективная мысль Московского общества распространения технических знаний

сформулировала цель изучения данной дисциплины следующим образом: формирование у учащихся «исторического отношения к жизни, которое должно выразиться в понимании процесса исторического развития и значения важнейших его моментов и результатов, при чем не должны быть упускаемы из вида характеристики особенностей эпох, отдельных национальностей и личностей» [122, 99];

- значительное число голосов специалистов (А.О. Вейсман, И.П. Виноградов, А.Ф. Гартвиг, П.М. Дрейман, И.М. Катаев, Я.С. Кулжинский) раздавалось в пользу тезиса о том, что история «должна дать ученику известный запас знаний для практической деятельности, как будущему общественному деятелю» [27, 68]. При этом подчеркивалась важность предмета «в связи с подготовкой понимания современной культурно-общественной и политической жизни народа» [106, 105], «государственных и общественных явлений современной жизни» [56, 15]. Механизм реализации данной цели представлялся следующим образом: «накопление исторических знаний», которое «даст представление об историческом процессе» через знание его «отдельных звеньев» [Там же]. Иными словами, учащихся важно было «подготовить к пониманию современности из усвоения подготовивших ее пережитых и переживаемых процессов исторической жизни» [123, 3]. Это было важным потому, что для того, чтобы стать «участником общественной или государственной жизни», необходимо уяснить «генезис общественных и государственных учреждений, их роли и значения, а равно и общего смысла того исторического процесса, участником которого приходится быть в силу обстоятельств» [41, 113]. Таким образом, «знание истории … делает жизнь человека более осмысленной, а следовательно, и содержательной». [Там же]. Такие возможности предполагались по отношению к школьному предмету «история» в связи с тем, что история как наука «своим содержанием может иметь большое влияние на образование понятий политического характера и на развитие исторического смысла» [25, 22-23];

- к концу рассматриваемого периода уже не оспаривалась точка зрения о том, что история «приобщает каждого к общечеловеческой культуре» [41, 113], в связи с чем это положение ставилось перед ней уже в качестве конкретной цели. Впрочем, эту цель можно в равной степени отнести как к образовательной, так и к воспитательной;
- осознавался также потенциал исторического знания в эмоциональном воздействии на «воображение и на сердце» учащихся [237, 62], в связи с чем одна из целей предполагала «дать ему (ученику. - Н.З.) запас красивых и великих образцов» [106, 87].

Фрагменты трудов мыслителей, принадлежащих к различным историческим эпохам, утверждают идею о самоценности истории как науки и учебной дисциплины вне зависимости от определения возможности использования этих знаний для достижения прагматичного жизненного успеха и извлечения материальной выгоды выпускниками классических гимназий.

Справедливость данного подхода применительно к гимназическому классицизму в значительной степени заключалась в следующем:

- традиционно ориентируя своих будущих выпускников на служение общественным и государственным интересам на поприще административной и научной деятельности, история была призвана отразить конкретный опыт становления и эволюции государственно-политических систем различных стран и народов, дать представление об особенностях их культурного, социально-политического и экономического развития. Разумеется, эти знания неизбежно должны были обогащаться в последующие периоды жизни, и их обретение создавало условия для лучшего восприятия социальной действительности и дальнейшего самообразования личности;
- практические знания в ходе изучения истории при их правильной педагогической и научной интерпретации должны были предохранять гимназистов от совершения грубых и, в некоторых случаях, необратимых по своим последствиям ошибок, связанных с вовлечением выпускника гимназии в сложную жизнь отечественного социума. Это оказывалось особо значимым

для исследуемого периода в связи с нарастанием крайнего радикализма и политического насилия, диктуемых идеализацией социально-революционных идей.

В центре внимания ряда историков оказались вопросы, связанные с ***воспитательными целями*** этой учебной дисциплины. Характерно, что воспитательным целям гимназического исторического образования отводилась не меньшая, если не большая, роль, чем образовательным. Конспективно эти цели в своей совокупности были представлены Н.И. Кареевым, который признавая, что «помимо воздействия историей на нравственную природу ученика, выделил такие задачи как развитие любви к родине, развитие эстетического чувства, пробуждение уважения к памятникам старины, выяснение духовной природы человека, развитие индивидуального, национального и общечеловеческого самосознания» [98, 7]. К этому следует также добавить необходимость и возможность силами данной дисциплины воспитать любовь к престолу [175, 10], предохранить учащихся «от революционных выступлений и пессимистического настроения» [56, 18], а также ставилась «специальная задача - быть средством политического воспитания» [263, 18-19]. Этот перечень можно продолжить и тогда трудно будет не согласиться с мнением О.А. Вейсмана, подчеркивающего, что перед этим предметом ставятся как общепедагогические, так и политические цели и задачи, причем и те и другие по-разному трактуемые: «Одни требуют от истории патриотизма, другие развитие исторического смысла, государственного сознания и т.п. Задача истории является так же необъятною и подавляющею, как и содержание ее» [25, 19].

В центре внимания общественности и, в первую очередь, педагогов-историков на протяжении рассматриваемого периода находились проблемы *патриотического воспитания*. С одной стороны, утверждалась важность и необходимость данной цели преподавания истории, прежде всего, отечественной, а, с другой, было понимание того, что «те, кто хотел бы историю превратить в уроки патриотизма, до крайности суживают, уничтожают этот

предмет» [263, 18-19]. Кроме этого, государственные деятели, историки, педагоги разошлись во мнении о том, можно ли и в связи с этим нужно ли формировать чувство патриотизма, которое, как полагал, например, Н.И. Кареев, является врожденным чувством, аналогичным любви к матери. Большинство же придерживалось иной точки зрения. Даже признавая, что «любовь к отечеству врожденна человеку», они полагали, что она «как чувство, есть нечто неопределенное, смутное и может принять весьма узкое направление» [25, 26]. Цель же предмета «История» заключается в том, что должно «это чувство осмыслить, развить и углубить» [Там же]. Здесь мы имеем прямой выход на содержание курса отечественной истории, которое должно обеспечить достижение столь высокой цели. И опять дискуссия: следует ли отбирать в содержание курса только «светлые страницы истории» [244, 31], либо, следуя «неуклонно … требованиям правды и справедливости» знакомить учащихся «с судьбами отечества, счастливыми и несчастливыми, хорошими и худыми, и тем самым сделать это отечество более близким и дорогим уму и сердцу учащихся» [25, 26]. Придерживающиеся этого мнения специалисты, возражая оппонентам, полагавшим, что данный подход может навредить развитию патриотических чувств учащихся, утверждали: «История отечественная представляет довольно светлых личностей и блестящих деяний, так что нечего опасаться, чтобы несколько темных пятен могли ослабить или поколебать любовь учеников к своему отечеству» [Там же].

Таким образом, проблема воспитания патриотизма и попытка ее осмысления отечественными педагогами-историками второй половины XIX - начала XX вв. повлекла за собой выдвижение ряда идей, которые в случае их интеграции, как нам представляется, были способны образовать целостную концепцию патриотического воспитания. Характерно, что они оказывались вполне применимыми и к воспитательным задачам классического гимназического образования. К числу таких концептуальных идей, выдвинутых отечественными историками исследуемого периода, представляется возможным отнести:

- чувство патриотизма является врожденным для представителей каждого из исторических народов от античности до современности. Угасание чувства патриотизма в обществе может означать нарастание угрозы прекращения его существования как единого целого и, вероятнее всего, определенную деградацию общественного сознания;
- чувство патриотизма предполагает осуждение в историческом прошлом любого из народов всего, что связано с геноцидом, крайними проявлениями жестокости, ненависти к другим народам, которые периодически наблюдаются в периоды военных международных конфликтов и внутренних социальных войн;
- разрешение противоречия между стремлением к достижению в содержании истории исторической достоверности в интерпретации фактов, процессов и явлений и целесообразностью их педагогической адаптации к возрастным особенностям гимназистов; обоснованном и взвешенном содержании учебников и учебных программ, выдержанных в духе гуманизма;
- интересы патриотического воспитания гимназистов средствами отечественной и всеобщей истории в содержании классического гимназического образования, в части античной истории, предполагали осознанное избегание сцен проявления насилия, попрания прав личности, глумления над человеческим достоинством, способных вызвать общее разочарование в духовности общества, но при этом сохранять приверженность исторической достоверности интерпретации изучаемых событий и процессов, при полном недопущении идеализации всего, что порочит человечество и влечет за собой его духовную деградацию.

Реализуя цели нравственного воспитания средствами учебного курса истории в содержании классического гимназического образования, педагоги сталкивались с рядом проблем, которые, не могли иметь однозначных и простых решений. Вероятнее всего, для доминирующей части отечественных историков исследуемого периода культивация в сознании гимназистов стремления к служению государству и обществу рассматривались не только как цели

социально-политического, но и нравственного характера. На протяжении всех предшествующих эпох развития российской гимназии обоснование идеи служения монархии и императору не ставилось под сомнение. Однако во второй половине XIX - начале XX вв., в связи с постепенным возрастанием радикализации общественного сознания рядом историков была поставлены под сомнение нравственная обоснованность культивации любви к монархии и конкретным представителям императорской власти как рудиментам морально устаревшего общественного сознания, не соответствующего дальнейшим государственно-политическим перспективам развития России.

Проблемы патриотического и нравственного воспитания оказывались непосредственно связанными с проблемами определения целей *воспитания гражданственности*. Важность этой цели признавалась многими учеными-педагогами и известными методистами. Однако при этом интересную позицию в этом вопросе занял Н.И. Кареев, полагавший, что воспитание гражданина является одним из важнейших результатов исторического образования. Однако он был против того, чтобы это считать доминирующей целью изучения истории, решаемую в отрыве от других не менее значимых воспитательных задач, так как «выдвигать…такую задачу на первый план значит именно подчинить школы не педагогическим, а политическим требованиям», в силу того, что если «образовывать «человека вообще» еще можно, «поскольку все дело здесь в известном развитии, в известных знаниях и умениях», то «гражданина вообще воспитать нельзя, а только гражданина данной страны» [98, 8-9].

Проблема патриотического, нравственного и гражданского воспитания самым тесным образом переплетались с осмыслением проблем определения приоритета всемирно-исторической, национальной и сравнительно-исторической точек зрения на изучение истории. Эти споры известных ученых и педагогов напрямую касались места курса отечественной истории относительно курса истории всеобщей.

Сторонники всемирно-исторической точки зрения (Т.Н. Грановский, И.М. Гревс, П.Г. Виноградов, Н.И. Кареев, В.О. Ключевский и др.) представляли

историю как закономерный, эволюционно развивающийся по восходящей линии процесс. Наиболее четко и последовательно эта точка зрения была выражена в работах Н.И. Кареева: «Идея закономерности развития общества и его культуры играет первенствующую роль в современной исторической науке при объяснении частных явлений или в понимании хода развития отдельных народов, но эта же идея закономерности должна быть, конечно, прилагаема и к построению всемирно-исторического процесса, взятого в целом» [100, 15]. Единство всемирной истории, которая «превращается в изображение общечеловеческого прогресса», сторонники данной точки зрения видели во «взаимоотношении и преемственности народов и цивилизаций» [104, 132]. Вследствие этих взглядов сторонники всемирно-исторической точки зрения придерживались хронологического подхода к построению школьных курсов истории. Однако они считали необходимым выделение истории России в особый курс, в котором подразумевалось изучение тех явлений, которые не имели культурного влияния на другие народы, но «сказались важными последствиями в историческом развитии народа русского» [122, 100]. Оппонируя появившейся несколько позже сравнительно-исторической точке зрения, они подчеркивали несостоятельность ее переноса на моделирование структуры и содержания школьных курсов, так как она будет способствовать их перегруженности.

Сторонники сравнительно-исторической точки зрения (Р.Ю. Виппер, А.Ф. Гартвиг, Н.А. Данилевский, М.Н. Коваленский, Я.С. Кулжинский, М.Н. Покровский, Н.А. Рожков) отрицали линейность и всеобщность исторического процесса, воспринимая историческое развитие как «повторение одних и тех же социальных типов», как «ряд самостоятельных ветвей человечества» [114, 22], на что обращал внимание Р.Ю. Виппер в статье «Школьное преподавание древней истории и новая историческая наука» [32]. Целью школьного предмета «История» он полагал формирование представления о возникновении новоевропейского мира, его истоках и эволюции. В силу этого, как уже отмечалось, Виппер отрицал хронологический принцип построения курса, полагая, что это вызовет необходимость «несколько раз … переходить от одной

законченной характеристики к другой, от одной завершившейся группы явлений к другой, аналогичной; рядом с продолжением начатой культурной нити при этих переходах нас будет еще более занимать повторение сходных моментов в пределах жизни различных народных и общественных единиц». Историю он предлагал рассматривать под углом зрения исторической преемственности последовательных цивилизаций [Там же, 38]. Я.С. Кулжинский предлагал всемирно-историческую точку зрения, которая «используя факты, разделяющие историю отдельных народов, значительно сокращает возможность сравнивать аналогичные явления в пройденной истории», заменить сравнительно-исторической. В науке и даже в школьном курсе, по его мнению, нельзя ограничиваться отслеживанием магистральной линии исторического развития, но следует также обращаться к «фактам и явлениям, как бы они ни были незначительны сами по себе, если только в дальнейшем они могут дать материал для аналогий и выводов, если они дают возможность указать учащимся, что одинаковые факторы всегда и везде вызывают одинаковые последствия, и наоборот - подобные явления суть результаты одинаковых причин» [122, 102-103].

Сторонники сравнительно-исторической точки зрения полагали, что не следует отечественную историю выделять в отдельный курс, так как, в силу своей большей изученности процессы и явления западноевропейской истории «приняли кристаллическую форму», тогда как отечественные «имеют аморфный вид» [Там же, 114]. Такой подход, по мнению его сторонников, позволит пояснять российскую историю сходными явлениями истории всеобщей. Однако оппонентами высказывалось опасение, что при нем из поля зрения учащихся выпадают не имеющие параллелей, присущие только отечественной истории ее самобытные черты.

Несмотря на принципиальное различие всемирно-исторического и сравнительно-исторического подходов к обучению истории в целом, и отечественной истории, в частности, все понимали важность последней. В этой связи можно обратиться к высказываниям апологетов каждой из точек зрения.

«История родной страны должна изучаться обстоятельнее и основательнее, чем история других народов» - писал Н.И. Кареев [99, 3]. «Каждый образованный человек должен знать прошлое родной страны лучше, чем прошлое других народов», - соглашался с ним Я.С. Кулжинский [122, 111].

Я.С. Кулжинский, не без основания, условно разделял историков в зависимости от их отношения к взаимовлиянию всеобщей и отечественной истории на три группы. К первой он относил тех, кто считал, что между всеобщей и отечественной историями «никакого сходства нет («У нас особенная стать», «В Россию можно только верить»); ко второй тех, кто находил сходные явления в обоих курсах, к третьей, утверждающих, что это «явления не сходные, а параллельные». При этом, основываясь на тезисе, что «средняя школа - не место для научных контроверз и гипотез, это место популяризации бесспорных результатов науки», он предостерегал от того, чтобы гимназический курс, его структура и содержание, базировался на какой-либо одной из этих теорий [Там же , 105].

Действительно, если в науке приверженцы этих основных подходов рассуждали достаточно бескомпромиссно, то, обсуждая их потенциал в построении школьных курсов отечественной и всеобщей истории, они проявляли большую гибкость. Всемирно-историческая точка зрения была возможна и удобна в качестве основы курса всеобщей истории, но, «выделяя в особый курс отечественную историю, мы это делаем с национальной, а не с всемирно-исторической точки зрения» [99, 28-29]. Иными словами, целесообразным соединять два разных подхода: всемирно-исторический при изучении всеобщей истории и национальный - отечественной. Эту двойственность сторонники сравнительно-исторической точки зрения считали одним из недостатков взглядов оппонентов и полагали, что переход к ней устранит «противоречие между точками зрения всемирно-исторической и национальной, между курсами всеобщей и родной истории». Возражая против выделения истории России в отдельный курс, часть из них считала

«настоятельной необходимостью положить отечественную историю в основу всего преподавания» [122, 111].

Н.И. Кареев, настаивая на выделении истории России в отдельный курс, и, являясь последовательным сторонником всемирно-исторической точки зрения, тем не менее не отрицал того, что «для лучшего понимания прошлого родной страны весьма важно иметь перед глазами несколько примеров единичных исторических эволюций», обращаясь к курсу «всеобщей истории в более подробных изложениях греческой, римской, французской, немецкой и английской истории». Это позволит ученику «сравнивать между собою историю античных государств с историей новых, греческую историю с римской, западно-европейскую с русской, а также и истории западных народов между собою» [99, 29-30].

Развивающие цели влияют не столько на содержательный, сколько на методический аспект истории, однако есть основания и на них остановиться, хотя бы кратко.

Известный педагог П.М. Дрейман полагал, что «цели изучения истории в средней школе - всестороннее развитие личности» [56, *10*], а «история, как учебный предмет, укрепляет память, способствует развитию воображения, эмоций, языка и рассудочных форм мышления и приводит к актам сознательной воли» [Там же, *18*]. Рассматривая проблему развития личности как цель образования вообще, и исторического в частности, Н.И. Кареев выявил серьезную проблему в обеспечении духовного развития личности. Он полагал несовместимыми вещами «делать из образования средство консолидации на веки вечные национальных идеалов и в то же время думать о развитии личности». При таком подходе, «когда интерес общества заключается в том, чтобы подавлять индивидуальную свободу в сфере мысли», между личностью и обществом неизбежно возникнет противоречие [98, 7-8]. В книге «Идеалы общего образования» он писал: «… образование должно иметь в виду, прежде всего, самого человека, а потом уже общество: иначе мы будем мыслить какое-

то общество вне людей и этому отвлеченному понятию, как некоему божеству, приносить в жертву живые человеческие личности» [Там же].

В центре внимания российских историков и педагогов оказались проблемы сочетания традиций и новаторства в определении структуры и содержания предмета «История» и его курсов.

К рассматриваемому периоду отечественной школой был накоплен значительный опыт организации изучения курсов истории и отбора их содержания. Как уже отмечалось, самое заметное место традиционно уделялось изучению античности. Эта тенденция сохранялась и на рубеже XIX - XX веков, хотя подходы к изучению данного раздела всеобщей истории заметно менялись.
В определении роли и места античности в школьных курсах теоретико-методической мыслью рассматриваемого периода выделяются три подхода. Первый заключается в безусловном признании приоритета античной истории в историческом образовании, видя в ней «одну из главных сил, действующих в культуре европейского человечества» [72, 33]. Наиболее яркое выражение эта точка зрения получила в трудах Ф.Ф. Зелинского и В.П. Бузескула. Они использовали следующие аргументы:

- Бузескул отмечал, что он полностью разделял существующую в исторической науке точку зрения: «все, что движется в нашем мире, имеет свое начало в Греции», которая дала «современному культурному человечеству … образцы дивной, неувядаемой красоты» [21, 1];
- изучение античности обладает большим потенциалом для нравственного воспитания, так как она «оставила нам бессмертные образцы нравственного величия и гражданской доблести в лице ее исторических героев» [72, 34];
- не разделявший точку зрения об исключительном значении изучения античности Р.Ю. Виппер приводит принадлежащие его оппонентам «доводы в пользу педагогической важности материала древней истории», которые «сводятся к мысли, что школа может на этих фактах с особенным успехом дать основы известного гражданского воспитания» [32, 44-45];

- предвидя вопрос о том, почему из всей истории древнего мира следует акцент сделать именно на истории античности, ведь «историю мы имеем не у одних античных народов: она была и у народов Востока, была и у евреев», Ф.Ф. Зелинский отмечал, что «у народов Востока ее цель была … прославление деяний царей», а история Израиля стремилась «обнаружить, где только можно было … перст Божий». Геродот же «пишет свою историю … для того, чтобы не пропала от времени память о деяниях людей, и чтобы великие и удивительные дела, совершенные как эллинами, так и варварами, не лишились своей славы» [72, 44-45];
- признавая, что к «античному миру русское общество относилось с холодным равнодушием, скорее даже с отвращением», сторонники приоритетного изучения его истории объясняли это недостатками классической системы образования, в результате чего общественное представление о значении античности сводилось к признанию ее эстетических достижений, допущению, что «юношество «на пути к ярмарке жизни» должно проходить «через тихий храм великой классической старины»; но старина эта все же представляется чем-то чуждым и далеким» [21, 2].

С точки зрения Ф.Ф Зелинского, изучение античной истории в классической гимназии оказывалось чрезвычайно значимым потому, что античность являлась своеобразной «колыбелью человечества», предопределившей весь ход истории развития европейских народов. Осмысление влияния античности и ее духовной культуры должно было пронизывать весь курс истории и других гуманитарных наук, формирующих историческое сознание гимназистов и завершаться итоговым курсом истории и культуры античности, характеризующимся высоким уровнем философской и культурологической направленности, соответствующей уровню развития мышления и исторического сознания учащихся старших классов.

Второй подход является прямой противоположностью первому и заключается в оспаривании приоритета античной истории в школьных курсах. Суть его достаточно полно представлена в следующем высказывании Р.Ю. Виппера:

«Постановка древней истории в начале систематического курса истории в школе была, во-первых, результатом общего философского построения (суть которого заключается в том, что человечество «шло в целом … по одной линии, развивалось по одному плану или закону, направлялось к одной цели и осуществляло частные задачи, приближая его к общей цели». - Н.З.), интерес к которому теперь ослабел; мы видим далее, что изложение древней истории в школе, поскольку оно доступно соответствующему возрасту и может быть построено на научных данных, не образует вовсе картины «начала истории»; наконец мы видим, что школьное изложение древней истории едва ли может удовлетворять и другому требованию - представить ради задачи общественно-воспитательной в наиболее простом виде характерные явления социального, политического и культурного развития человеческих обществ: условия греко-римской жизни очень своеобразны, пределы, в которых они известны, весьма ограничены» [32, 58]. Мысль Р.Ю. Виппера развивает А.И. Желобовский, утверждая, что изучение античности «имеет для нас только историческое значение», так как «все, что достигнуто древними… не есть для нас идеал, к воплощению которого в жизни мы должны бы стремиться, но ступень, уже пройденная человечеством в его развитии». Он отказывает античности в ее значении для понимания современности, полагая, что «знакомство с жизнью древних не освещает нам пути, лежащего перед нами, не дает нам руководства в жизни». Иными словами «знакомство с древней жизнью имеет не практическое, а теоретическое, научное значение; оно есть, таким образом, принадлежность высшего, научного образования» [64, 131].

Третий подход представляет собой нечто среднее по отношению к первым двум. Суть его заключается, с одной стороны, в признании важной роли античной истории в воспитании и образовании юношества, а, с другой, в необходимости модернизировать концептуально-содержательные основы ее изучения, так как оно «в настоящее время … поставлено в школе совсем не идеально» [263, 20]. Убедительно данная точка зрения изложена М.Я.

Феноменовым. Он признавал ее важное педагогическое значение, которое заключается в следующем:

- «…политические и хозяйственные отношения древнего мира проще и резче очерчены в науке, чем современные: это облегчает детям знакомство с основными понятиями о народном хозяйстве, государстве, политической этике» [Там же];
- «важны сведения об античной культуре, … потому что она лежит в основе современной культуры и ее следы и влияние мы постоянно видим вокруг себя» [Там же].

Что же касается «утомительного ряда названий битв, имен полководцев и годов», то он «может быть без всякого ущерба сведен к необходимому минимуму». Приверженцы данного подхода отмечали первые позитивные сдвиги, которые заключаются в том, что «теперь древняя история уже не окружается тем ореолом идеализма и героизма, каким окружали ее раньше. Современная история свела «древних» с неба на землю, но от этого их быт и культура стали для нас еще ценнее» [Там же, 20]. Необходимость модернизации подходов к изучению античности в школе признавали даже ярые приверженцы приоритетного ее изучения. Так Ф.Ф. Зелинский отмечал, что «античность должна быть не нормой, а живительной силой современности» [72, 36].

Д.И. Писарев полагает, что в обществе сложилось мнение об истории, как о «великой и прекрасной науке», позволяющей «детям и юношам … развивать свой ум и облагораживать сердце, читая деяния патриотов Греции и Рима и умиляясь думой над священными страницами отечественного бытописания», а «возвышенные цели» изучения истории в средних учебных заведениях не достигаются из-за плохих учебников. Сам же Писарев утверждает, что «учебник истории для гимназии - бессмыслица, невозможная книга, неосуществимая мечта. Рациональное преподавание истории в гимназиях - также мечта, которая ни при каких условиях осуществляться не может». Он дает прямо-таки сатирическое изложение «истории» в переводе на бытовой язык: «Антон поколотил Сидора в таком-то году, а потом Сидор соединился с Егором и пошел

на Антона в таком-то году, и вздул его при таком-то городе, и выгнал его из такого-то царства. Потом Сидор с Егором передрались за добычу; потом Егор женился на дочери Сидора, Фекле, в таком-то году и получил за нею в приданое такие-то города; потом...». Иными словами, школьный курс страдает избытком малопонятной и мало нужной для решения образовательных, воспитательных и развивающих задач информации [189, 114-116].

Вслед за Писаревым резкой критике современные ему подходы к изучению истории, подверг приват-доцент Т. Локоть, считая, что они ведут к «фиктивно «законченным» знаниям, цена которым при настоящей системе преподавания бесконечно ничтожна, а по своему духовному, психологическому значению даже отрицательна» [135, 59]. В силу этого отсутствие в школьных программах систематического курса истории «не составит никакого вреда для образовательной деятельности школы». Это не значит, что Локоть предлагал вообще отказаться от изучения истории в школе. Считая, что «средняя школа и может, и должна дать только живой интерес к гуманитарным наукам», он видел несколько вариантов изучения исторического материала, например, через «концентрически расширяющийся круг биографических и эпизодических знаний, из которых действительно и тщательно будет устраняться все, что не соответствует объему реальных знаний и представлений учащихся»; в виде элементарно-этнографического и социологического курса, возможно включающего в себя «и элементарное ознакомление с экономическими явлениями в общественной … жизни и т.д.» [Там же, 42-43].

Древний, в том числе античный мир, слишком своеобразен, чтобы вызвать «истинный интерес» учащихся, гораздо ближе им ранняя средневековая история германцев и славян. Именно с нее следует начинать систематический курс истории. Р.Ю. Виппер, ученый и автор учебников для средней школы, выдвигает и другие аргументы в защиту этой, на первый взгляд, парадоксальной точки зрения:

- история германцев и славян более понятна учащимся, в силу ее относительной изначальной примитивности и эволюционности,

позволяющей проследить процессы и явления в их становлении: это относится и к экономике, и к появлению социальных, и политических институтов, и к развитию культуры [32, 63];

- особо Р.Ю. Виппер отмечает, сложность для учащихся постижения древней религии, которая «всегда рисуется каким-то заколдованным миром, который погибает, вследствие своей косности, и от этого неверного представления почти невозможно избавить учащихся; привить на фактах, взятых из античной истории, мысль о морально-религиозном совершенствовании общества трудно». По-иному обстоит дело с духовно-религиозным аспектом жизни германо-романского и восточнославянского обществ, так как «явления эти … развертываются в среде, воспринимающей христианство» [Там же];
- несмотря на то, что хронологически начальная история германо-романских и восточнославянских племен отличаются, сходность процессов, происходящих в их обществе, позволит начать синхронное изучение курсов всеобщей и отечественной истории, что невозможно при начале систематического курса с древней истории [Там же, 64-65].

Идею Виппера об изменении структуры систематического курса истории не следует понимать как принципиальный отказ от изучения античной истории. Ученый не оспаривал важности этого периода в школьном преподавании, а хотел его сделать оптимальным для посильного восприятия. Место античной истории при моделировании курсов данного предмета он видел двояко. С одной стороны, наряду с другими сюжетами, в эпизодическом курсе, где изучение древнего мира «достигнет своей цели, если даст не обзор главных событий и исторических фигур в порядке времени, а группу культурных иллюстраций разных эпох». С другой стороны, полагая древнюю историю наиболее сложной для учащихся, он предлагал изучать ее в конце гимназического курса, к тому же «здесь…для понимания многих явлений учащиеся будут располагать рядом фактов из средневековой и новой истории». В этом случае «… этот

своеобразный мир … в свою очередь послужит к освещению многих сторон новоевропейской жизни» [Там же, 66-67].

Н.И. Кареев критиковал такой подход, считая в целом среднюю историю значительно сложнее древней, т.к. она нуждается в освещении, как с точки зрения культурной преемственности, так и культурного взаимодействия.

Развитие содержания исторического образования с особой остротой поставило вопрос о дидактическом и методическом содержании ***учебной литературы по истории.*** Она была столь разнообразной, что в рассматриваемый период появилась потребность ее классификации на основе различных критериев. Первоначально за основу брались наиболее очевидные из них. Так, Н.А. Рожков (1901), взяв за основу критерий объема и функциональных возможностей учебника, выделяет три группы учебников по отечественной и всеобщей истории: первая - учебники, «содержавшие множество хронологических дат, имен, описаний событий, анекдотов» (их можно было использовать в качестве книги для чтения, хотя они были «перенасыщены материалом»); вторая - учебники, включающие в себя «сжатое и ясное изложение общих выводов, … и небольшое число фактов» (они имели «конспективное изложение исторического материала, были трудны для запоминания»), третья - учебники, содержащие «ряд картин, за которыми … скрываются общие выводы, не формулированные прямо в тексте» [210, 35-36]. Н.П. Покотило (1912) критерием своей классификации учебников по отечественной истории определил принцип расположения исторического материала и выделял учебники «с планом хронологически-биографическим» и «систематическим». Учебники первой группы излагали события истории по хронологии политической истории государств, отводя на второй план вопросы «социальной, культурной истории, очерки хозяйственного быта и т.д.» (К.В. Елпатьевский, К.А. Иванов, Д.И. Иловайский, С.Ф. Платонов, С.Е. Рождественский). Построение по такому плану соответствовало программам различных учебных заведений, и их достоинством была «ясность и отчетливость исторической перспективы» [191, 320-321]. В учебниках второй группы главное

место отводилось событиям внутренней истории, а события внешнеполитические и биографический материал были представлены в незначительном объеме и «занимали самое последнее место» (И.М. Катаев, М.Н. Коваленский) [Там же, 324].

Резкая радикализация общественного сознания в определении возможного будущего России и, в частности, будущего российского исторического образования породили попытку дифференциации учебников истории в зависимости от идеологических воззрений авторов. Характерно, что эта тенденция особо ярко прослеживается в начале XX столетия, что в значительной степени объясняется общим нарастанием общественно-политического напряжения в стране. Согласно этому критерию учебники подразделяются на официально-охранительные (державно-православные, официально-охранительные): И.И. Беллярминов, К.В. Елпатьевский, Д.И. Иловайский, С.Е. Рождественский; буржуазно-либеральные (либеральные): П.Г. Виноградов, Р.Ю.Виппер, Н.И. Кареев, В.О. Ключевский, С.Ф. Платонов и демократические (социально-ориентированные): А.Я Ефименко, М.Н. Коваленский, Н.А. Рожков. В учебниках официально-охранительного направления история излагалась на основе «теории официальной народности», и периодизация событий была выстроена «по княжениям и царствованиям», в основу исторического процесса был положен политический фактор и «принцип провиденциализма» [267, 98]; в учебниках либерального направления подробнее была представлена «социальная история», но практически отсутствовала характеристика вопросов экономического развития, и в учебниках социально-ориентированного направления больше внимания, чем в других учебниках, уделялось освещению экономической жизни общества и общественной борьбы. [23, 18-21; 222, 129-131; 267, 98-100].

В учебных заведениях исследуемого периода использовались учебники, которые характеризовались как «профессорские», авторами которых были ученые-историки [28; 29; 30; 62; 77; 102]. Они представляли собой сокращенный университетский курс истории, который все-таки был избыточным и слишком

объемным, а следовательно, и трудно воспринимаемым учащимися. Исключение составляет учебник С.Ф. Платонова, наиболее распространенный в гимназиях и имеющий положительные отзывы учителей истории по результатам анкеты о преподавании истории в средней школе [229, 107].

Учебники разделялись также по «жанрам»: традиционные, учебники-конспекты и учебники-хрестоматии. Наиболее распространенными были традиционные учебники, так как они в большей степени соответствовали запросам и возможностям учащихся. Учебники-конспекты имели «сухое», конспективное изложение, а учебники-хрестоматии были большими по объему, что затрудняло их освоение [222, 129-130].

К учебникам теоретико-методическая педагогическая мысль в рассматриваемый период стала предъявлять серьезные требования, считая, что они должны:

- знакомить учащихся с «общими понятиями, объяснять им элементы исторической жизни» [29, I];
- быть «доброкачественными в научном отношении» и не содержать «архаизмов, ошибок» [191, 309];
- по возможности, давать объективную картину исторических событий, не должны содержать вариативности оценок событий, так как «критическое изложение немыслимо» в рамках средней школы [209, 4];
- основываться на фактических данных, которые должны быть «не целью обучения сами по себе, а вспомогательным средством» понимания исторического процесса [105, 16];
- быть написанными доступным языком, сжато и точно, но не «конспективно» [Там же, 22-23].

Характеристики девятнадцати учебников из всего изученного их массива представлено в ***Приложении 6***. [28; 29; 30; 31; 52; 53; 62; 73; 76; 77; 78; 102; 103; 110; 111; 112; 190; 207; 209].

При анализе учебников по всеобщей и отечественной истории были выбраны следующие линии сравнения: основное содержание (внутренняя и

внешняя политика, вопросы экономики, духовная сфера, персоналии); хронология; дидактический аппарат, наличие карт и иллюстраций.

В качестве общих черт учебников по обоим курсам истории можно выделить:

- внутренняя политика рассматривается через политические реформы и вопросы общественного устройства;
- внешняя политика: дается характеристика наиболее важных войн; отсутствует история дипломатии (повествование ведется о войнах состоявшихся, но нет речи о войнах предотвращенных);
- практически не затрагиваются вопросы экономического развития (кроме внешней торговли);
- в качестве исторических персоналий для изучения выделены правители, выдающиеся государственные деятели;
- различное количество дат в учебниках для одного возраста учащихся по одному и тому же периоду. ***Приложение 7.***

Среди особенностей учебников по всеобщей истории в сравнении с учебниками по отечественной истории необходимо выделить:

- историческое повествование по всеобщей истории велось по странам и историческим эпохам (векам), а по отечественной истории - по царствованиям (княжениям);
- вопросам культуры по всеобщей истории отводилось значительное место, а культура России рассматривалась как периферийный фактор истории;
- среди исторических персоналий по всеобщей истории изучаются деятели искусства, а по отечественной истории - деятели православной церкви;
- во всех учебниках по истории Отечества были представлены хронологические таблицы;
- учебники по всеобщей истории имеют лучшее оформление (наличие карт и иллюстраций). ***Приложение 7.***

Многие учебники по всеобщей истории были выстроены в единую линию, охватывая историю Древнего мира, Средних веков и Нового времени (Д.И.

Иловайский, П.Г. Виноградов, Р.Ю. Виппер, П.Ф. Дворников, Н.И. Кареев), что позволяло реализовать единство подходов в изложении и использовать учебники на протяжении нескольких классов. Отечественная история в учебниках излагалась с периода истории древних славян до современности (конца XIX века).

Некоторые авторы (Д.И Иловайский, М.Н. Коваленский, П.Ф. Дворников) являлись составителями учебников как по всеобщей, так и по отечественной истории.

Несколько учебников являются в какой-то степени уникальными. Например, в учебнике С.Е. Рождественского «Отечественная история в связи с всеобщей» материал по истории Отчества и всеобщей истории расположен параллельно, что отличает его от всех остальных [207]. В учебниках по истории Средних веков и Нового времени Н.И. Кареевым составлены схематические таблицы содержания книг (выделены основные периоды истории, отдельные вопросы и европейские государства), что позволяет изучать историю как по хронологии, так и по отдельным государствам или проблемам [102, 206; 103, 308]. В «Учебнике Русской истории» М.Н. Коваленского была выделена история первобытности на основе материалов археологии России [111]. В «Учебнике по Новой истории» П.Ф. Дворникова рассматриваются понятия экономического развития государств [52].

Большим потенциалом обладает изучение исторических личностей, которые, «овладевая результатами своей деятельности душой ребенка, оставляют на его жизни отпечаток красоты и своего благородства» [56, 17].

На основе материалов параграфа представляется возможным утверждать, что отечественными историками и педагогами не только был поднят ряд сложных проблем определения будущего истории, способных, в частности, определяющим образом повлиять на историческую судьбу российских классических гимназий, но и разработаны качественно новые идеи и подходы к изучению истории, имеющие вневременную природу и являющиеся общим вкладом в развитие отечественной педагогической мысли.

Некоторые из этих идей и подходов носили альтернативный характер и не могли быть объединены в рамках единой концепции развития классического гимназического образования и, в частности, предполагали качественно непохожие пути формирования исторического сознания гимназистов. Все это предполагало ряд следующих возможностей, связанных с дальнейшим развитием исторического образования и определения содержания исторического сознания гимназистов. Они могли выражаться в следующем: а) в отказе от признания исключительной роли античной истории, стремлении рассматривать ее как один из периодов в развитии европейской истории, не имеющий чрезвычайного значения для формирования исторического сознания гимназистов; б) в сохранении за античностью особой роли в интерпретации истории и исторического развития европейской культуры. Каждый из этих подходов имел право на существование как один из вариантов развития преподавания истории в классической гимназии. Однако представляется возможным предположить, что реализация данного подхода должна была потребовать признания за классической гимназией и, в частности, содержанием истории права на автономное и вариативное развитие в системе общего среднего образования и признание обоснованности самоценной значимости всех последующих исторических эпох, отражаемых в содержании классического гимназического образования, для формировании исторического сознания гимназистов.

2.2. Эволюция содержания исторического краеведения как условие формирования исторического сознания в классическом гимназическом образовании второй половины XIX - начала XX вв.

Анализ эволюции подходов к изучению краеведения во второй половине XIX в. и до 1917 г., равно как и его содержания, дает основания разбить его на два периода: вторая половина XIX в. и 1900-1917 гг.

Основным содержанием первого периода в аспекте изучения исторического краеведения являлись следующие проблемы:

- формирование предпосылок, обусловивших не только возникновение исторического краеведения в российской школе, но и начало распространения его в гимназиях и других средних учебных заведениях;
- разработка теоретических основ школьного исторического краеведения.

Второй период обогатил историко-краеведческое образование следующими составляющими:

- методическое осмысление проблемы;
- вовлечение в процесс становления исторического краеведения в целом и школьного, в частности, широкой общественности (профессиональные съезды, деятельность губернских ученых архивных комиссий);
- достаточно широкое освещение в печати, в том числе в профессионально-педагогической, концептуальных, содержательных и практических вопросов изучения исторического краеведения;
- внедрение историко-краеведческого содержания в практику преподавания, поиск методов и средств изучения местной истории, их совершенствование.

Предпосылки появления исторического краеведения в российских средних учебных заведениях.

Следует отметить, что историческое краеведение в системе среднего образования появилось несколько позднее, чем краеведение географическое. Кроме этого, первоначально изучение местной истории считалось прерогативой начальной школы и на средние учебные заведения не распространялось. Тем не менее сама проблема распространения исторического краеведения в обществе и школе была достаточно резонансной, прослеживается интерес не только к отечественному, пока еще очень небольшому опыту, но и к опыту зарубежному.

В силу этого предпосылками введения в средней школе историко-краеведческого содержания являются:

- развитие краеведческих аспектов смежных дисциплин (географии, словесности);
- формирование и развитие подходов к изучению местной истории в начальной школе;
- освоение зарубежного опыта изучения краеведческого аспекта истории;
- начало осознания общественностью, прежде всего педагогической, потенциала краеведения в гуманизации содержания образования.
- теоретическое осмысление проблемы.

Развитие краеведческих аспектов смежных дисциплин. Освоение зарубежного опыта изучения краеведческого аспекта истории.

Л. Синицкий в статье «Из истории новых идей в области преподавания географии», опубликованной в «Вестнике воспитания» (1903), обратил внимание на следующее обстоятельство: «Особенностью нашего времени является не самое возникновение «новых» идей, а та широкая популярность, которой они начинают пользоваться. Они давно стали азбукой преподавания географии в высших школах. Они находят широкое применение и в элементарной школе, особенно на Западе. А теперь, наконец, они начинают проникать в последнюю твердыню схоластического метода преподавания – в среднюю школу» [230, 172]. К. Риттер, один из основоположников современной географии, писал: «Я утверждаю, что совершенно немыслимо изучить удовлетворительно географию, естествознание и историю с этнографией, если изучать эти три предмета

изолированно друг от друга … это сестры-единомышленницы, идущие рука об руку к познанию одной цели, познанию всего мира». [Там же, 167].

О том, что изучение местного материала сдвинулось с мертвой точки, находим также свидетельства в статье Е. Лозинского «Отчизно- и обществоведение в средних школах на Западе». Он констатирует, что «…и у нас раздаются голоса о необходимости введения в преподавание «отчизноведения» в существующие средние школы как классические, так и реальные, и не может быть никакого сомнения, что осуществление этой идеи, отвечая одной из насущнейших потребностей современности, является вопросом лишь времени» [134, 17]. Новым в его утверждении является не то, что в школы вводится изучение местного элемента, а то, что он начинает пробиваться в *средние* школы.

У педагогической общественности сформировались серьезные претензии к программам по истории, одним из недостатков которых называлась неспособность решить задачи патриотического воспитания, так как «русские … национальные точки зрения» и «описания могущества русского государства», которые так усиленно рекомендуются нашими программами, вряд ли помогут национальному сознанию ученика, в лучшем случае они разовьют «квасной» патриотизм, эту «пассивную добродетель», одинаково доступную и кулаку-мироеду, и щедринским глуповцам, и нервной кисейной барышне» [242, 16]. Причина этого в отсутствии «ясного представления о народной жизни». Чтобы устранить этот недостаток, «по примеру западных школ следует радикально реформировать программы истории, географии, литературы», в частности вопросы «отчизноведения должны занять если не первое, то одно из главных мест в наших школьных программах»; «курс русской истории расширить изучением бытовой истории», в которой велика роль местного материала, а «в курсе географии первое место надлежит дать этнографическим данным…» [Там же, 17].

Начало осознания общественностью, прежде всего педагогической, потенциала краеведения в гуманизации содержания образования.

Идея о том, что школа должна стать учреждением внимательным к окружающей жизни, одним из центров изучения местного края, была понятной педагогическому миру, становилась близкой более широкому кругу общественности и, казалось, руководителям школьного дела, включая Министерство народного просвещения. Однако процесс этот оказался затяжным, растянувшимся почти на семьдесят лет. Есть свидетельства Н.Ф. Бунакова о том, что еще в конце 50-х гг. XIX в. учителя Вологодской губернии не просто интересовались краем, но их труды занимали «видное место в вологодской литературе своими работами по истории, статистике и этнографии края» [70, 16]. Министерство приветствовало эти начинания и даже издало Циркуляр от 29 сентября 1856 года, написанный по поводу выхода в свет «Записок об Олонецкой губернии», составленных учителем Андреевым: «… я покорнейше прошу попечителей учебных округов сделать распоряжение о приглашении преподавателей географии в гимназиях … к составлению описаний губерний, в которых те учебные заведения находятся, и о каждом труде, признанном за лучший по дирекции, доводить до сведения министерства, с приложением экземпляра оного…» [270, 232-233].

На введение родиноведения и локализации положительно повлияло учреждение кружков родиноведения и небольших уездных обществ местного изучения. В них, наряду с другими слоями интеллигенции, заметную роль играли преподаватели средних учебных заведений. Обычно кружок родиноведения разбивался на комиссии или секции, среди которых была и педагогическая. Задача ее заключалась в разработке вопросов использования собранных другими секциями материала для школы, для школьных музеев, для классных бесед и сочинений, для ученических экскурсий и т.п. [70, 82].

Педагогическое осмысление необходимости изучения «местного элемента» в рамках общего образования в России во второй половине XIX века.

В развитии теоретического аспекта проблемы во второй половине XIX в. содержательно выделяются следующие периоды.

60-е гг. XIX в. Период, если так можно выразиться, постановки проблемы, ее первичного осмысления. В сочинениях Н.Х. Весселя и К.Д. Ушинского рассматриваются вариативные пути использования местного элемента в школьном образовании.

70-80-е гг. XIX в. Период застоя в педагогическом осмыслении обозначенной проблематики. Возможно, он был вызван некоторым усилением схоластики в практике школьного образования, усиления его «книжности», особенно в учебных заведениях, основанных на принципах классицизма. «Однообразные учебные планы, программы и предписания вытесняют все индивидуальное и местное» [257, 172]. С другой стороны, такая ситуация не могла устраивать теоретически мыслящих педагогов, то есть в эти годы, очевидно, вызревали и вынашивались идеи, увидевшие свет в последующий период.

90-е гг. XIX в. Содержательно-методический период. Отмечен не столько работами педагогов-теоретиков, из которых, прежде всего, следует выделить В.П. Вахтерова, сколько представителей методической мысли (В.Я. Уланов, Е.А. Звягинцев, Н.А. Езерский) и ученых, работающих в сфере отдельных областей знаний частных наук (Э.Ю. Петри, Д.В. Розанов). В силу этого, получили разработку вопросы содержания и методики использования местного материала в преподавании отдельных предметов.

Основными вопросами, которые вычленялись в ходе педагогического осмысления проблемы, были: осознание недостаточности изучения местного элемента; вопрос целей изучения местного материала; проблема путей его освоения; проблема дефиниций.

Осознание недостаточности изучения местного элемента в школе того времени. Недооценка изучения местного материала в школе являлась препятствием для дальнейшего развития местных естественных производительных сил. Работа чиновников и служащих (а ими впоследствии становились выпускники) при таких условиях не могла быть эффективной, поскольку «необходимо было сначала знакомиться с особенностями территорий,

губерний, уездов и лишь затем осуществлять свою деятельность», а это «задерживало развитие производительности отдельного человека, местного общества и государства» [26, 132-133].

К.Д. Ушинский считал, что «знакомство с ближним отечеством должно быть такой же необходимостью для каждого человека, как умение читать и писать», а отсутствие этого становилось причиной скудности знаний о России [259, 310].

В школьных учебниках, как справедливо заметил Н.Х. Вессель, содержались «многоразличные и туманные сведения о всех возможных странах и народах, и ничего не говорящие нам о той местности, в которой мы живем, в состоянии только увлечь нас в тридевятое царство и в тридесятое государство, а уже никак не устремит наше внимание на изучение того, что нас окружает, на изучение родной страны» [26, 134].

В качестве примера оторванности школы от местной жизни и прошлого края можно привести слова директора училищ Владимирской губернии В.К. Беллюстина: «Был в городе Муроме, и там ученики не знают об Илье Муромце, но зато они учили о Данииле Заточнике. Суздальские не знают о Суздале; зато они учат об острове Тристан-де-Акунья, на котором 80 человек жителей и от России он слишком далеко. Ученики запоминают массу ненужных и мудреных слов, вроде как в том же Суздале рассказывали мне о похищении «сабинянок» и о Нумиторе; но ходовые в разговорной речи обороты, вошедшие и в литературный язык, ученикам чужды и школа их не касается, потому что в учебнике их пока нет. … Школа замкнулась в свои тесные рамки учения, заученных приемов, и знать не желает о том, как идет жизнь вокруг школы. Это ли не схоластика?» [70, 13].

Вопрос целей изучения местного материала. Их можно разделить на несколько групп.

К первой относятся цели преодоления оторванности школы от жизни. При этом педагоги подчеркивали важность этого как для общества, так и для учащихся. Такими целями является преодоление:

- однообразия образования, «совершенного отсутствия местного характера» [26, 131];
- отвлеченности образования, его невозможности способствовать нравственному и материальному благосостоянию края и страны в целом, «потому что такое образование не может проникнуть в население ее, оставаясь ему совершенно чуждым» [Там же, 132];
- его энциклопедического характера, игнорирующего местный элемент.

В работах Н.Х. Весселя, К.Д. Ушинского, П.Ф. Каптерева, В.П. Вахтерова подчеркивалось, что «приобщение к местной жизни, знакомящее учащихся с местным элементом и краем, позволяет в дальнейшем создавать условия для развития различных аспектов жизни губерний и краев» [257, 173].

Постановка целей второй группы связана с выработкой национального идеала воспитания. Так, по мнению П.Ф. Каптерева, «для национализации образования нужно не только уделять большее внимание языку, словесности, истории народа, географии, естествознанию, но и учитывать при их изучении местные особенности». Таким образом, в школах будет сохраняться как общий национальный характер, так и учитываться местные особенности. «Приняв же местную окраску, школы скорее сделаются источником света для местности, будут роднее краю; между местностью и школой будут гармония, союз, тесная связь, а не холодность и отчуждение» [92, 65]. К целям этой группы следует также отнести приобщение учащихся к культуре края, что было связано с начавшимся осознанием приоритета бытовой или культурной истории над былевой или прагматической, фактически затмевающей пока первую.

Наконец третья группа целей связана с организацией познавательной деятельности учащихся. Как отмечал К.Д. Ушинский, «изучение местной истории «приближает историю к ученикам», возбуждает их интерес» [257, 172]. Интерес к местному элементу является своеобразным рычагом для создания мотивации к изучению того или иного события или явления в более широком, систематическом варианте.

Проблема пути освоения местного материала. Педагоги, поднявшие эту проблему во второй половине XIX века, предлагали два пути изучения местного элемента в школе. *Первый путь. В рамках всех или большинства предметов.* Учитывая возрастные возможности учащихся, Н.Х. Вессель делит общеобразовательный курс на элементарный и систематический. Ученик «сначала…обращает преимущественно внимание на отдельные предметы, усваивает и составляет себе отдельные представления о них, а потом духовная деятельность его начинает обнимать совокупность этих предметов и явлений, связь и взаимные отношения между ними». И в том, и в другом «отделе» общеобразовательного курса во главу угла ставится местный материал [26, 138].

Местный элемент в рамках элементарного отдела состоит в «общенаглядном обучении», которое наряду с «собственно элементарным обучением» его и составляет. Вессель подчеркивал, что общенаглядное обучение «поднимает ребенка со ступени чувственного смотрения и восприятия на первую ступень осмысленного созерцания и наблюдения окружающего мира; оно приводит ребенка…к соединению чувственной деятельности с мыслительной». Вместе с тем, педагог останавливается на зависимости места общенаглядного обучения в элементарном отделе от типа учебного заведения, полагая, что в гимназиях эта часть элементарного отдела может отсутствовать, в связи с переносом его в сферу домашнего воспитания. Уникален подход Весселя к формированию содержания систематического курса. Он считает, что каждый из входящих в него учебных предметов «должен представлять систематическое изложение всех элементов по одной известной отрасли знания, которые только *содержатся в данной местности»* (Курсив мой. - Н.З.) [26, 145].

Второй путь. В качестве самостоятельного курса, по образцу курса Heimathskunde, распространенного в образовательных учреждениях Германии и Швейцарии середины XIX века. По примеру швейцарской школы, демонстрирующей высокие результаты обучения, К.Д. Ушинский предлагал ввести в российских школах «отечествоведение» и рассматривал его как предмет, в процессе изучения которого происходило знакомство с «местным

окружением» [257, 168]. Введение такого курса позволяло бы преодолеть книжный характер обучения, использовать и развивать наблюдения учащихся. По мнению Ушинского, «этот курс вводит детей в науку, но не как в мертвую груду книг, а как в живое разъяснение мира, исполненного жизни».

Вместе с тем, Вессель, сторонник изучения местного материала в рамках предметов, не отрицал возможности специального курса (отчизноведение), а Ушинский, считая целесообразным выделение местного элемента в отдельный курс (отечествоведение), признавал возможность его изучения, основываясь «на наглядном обучении определенного числа предметов и явлений» [Там же, *168*].

Спустя тридцать лет после работ Весселя и Ушинского, вопрос о пути освоения местного элемента в школе был поднят вновь. К нему обратился известный педагог - методист Е.А. Звягинцев. Он ввел в оборот понятие «локализация», т.е. «общий метод педагогической работы с детьми, принцип отбора материала, дающий учителю возможность создать для учеников условия, благоприятные для наблюдения и исследования» [70, 43]. Подход от местного к общему, внимание к местному материалу, по его мнению, необходим во всех учебных предметах. При изучении истории, кроме «прежнего содержания истории государства, на передний план выходит история культуры и труда» [Там же, 61]. Основная идея локализации проявляется в выстраивании преподавания предметов в виде исследования местной окружающей природы, культуры, и жизни. Познание своей местности само по себе может составлять цель просветительских усилий, поэтому, «родиноведение может достигаться не столько выделением в отдельный учебный предмет, сколько проникновением во все учебные предметы местного элемента (локализация)» [71, 67].

Проблема дефиниций. К концу XIX века в педагогической литературе сложилась относительно упорядоченная система дефиниций того феномена, который в настоящее время обозначается как краеведение.

Отечествоведение (Отчизноведение). Самостоятельный курс, первоначально предложенный Ушинским и мыслимый им как «особенный предмет, в процессе изучения которого происходило знакомство со «школьным

домом и его окрестностями», постепенно приобрел и другие трактовки. Позже «отечествоведение» стали объединять с элементарной географией и «родиноведением» (первой ступенью изучения географии) и понимали как «описание развития государственных и общественных учреждений Российской империи, сведения о политическом, экономическом и культурном состоянии страны» [216, 267].

Родиноведение. Этим термином обозначалась не только первая ступень изучения географии, но и цель изучения местного материала, «просветительских усилий» в этом направлении, вследствие чего, оно, - как отмечал Звягинцев, - «может достигаться не столько выделением в отдельный учебный предмет, сколько проникновением во все учебные предметы местного элемента» [70, 43].

Локализация. Если родиноведение – одна из образовательных целей, то локализация - путь ее достижения, под которым понимался «общий метод педагогической работы с детьми, принцип отбора материала, дающий учителю возможность создать для учеников условия, благоприятные для наблюдения и исследования с использованием местного материала» [Там же].

Краеведение. Этот термин в рассматриваемый период еще не был введен, появившись уже в следующем столетии. Его использует В.Я. Уланов, встречается он также в выступлении на VIII съезде учителей Китайско-Восточной и Уссурийской железных дорог «Родиноведение в начальной школе Приамурья» И.Н. Манькова. По своему содержанию понятие «краеведение» является комплексным, включающим в себя то, что в рассматриваемый период определялось понятиями: местный элемент, местный материал, отечествоведение, отчизноведение, родиноведение, локализация.

Вовлечение в процесс становления исторического краеведения в целом, и школьного в частности, широкой общественности.

Этот процесс осуществлялся разными путями: через деятельность институтов зарождавшегося гражданского общества и, прежде всего, земств и ученых архивных комиссий; съезды разной направленности; освещение проблем

краеведческого содержания образования в педагогической и научно-популярной периодической печати, получившее достаточно широкое распространение.

Роль земств в становлении и развитии краеведческого содержания школьного образования в основном, сводилась к следующим составляющим: инициации создания учебной литературы, отвечающей потребностям изучения местного материала; организации или участию в организации профессиональных педагогических съездов; повышению квалификации учителей; организации экскурсий. Важность деятельности земств по распространению идей, связанных с проблемами становления общественного и школьного краеведения, обусловливалась не только интересом общества к этой проблеме, но и вялостью властей в данном направлении. Министерством Народного Просвещения было принято всего три циркуляра по вопросам внедрения в школу местного материала [273, 64-66; 274, 28-47; 275, 21-22]; программы отражали данную проблему крайне скупо, ограничиваясь, в основном, декларациями в пояснительных записках. Такая позиция официальных властей вызывалась боязнью возникновения и усиления сепаратистских настроений, особенно на национальных окраинах Российской Империи.

Из теоретической в практическую плоскость деятельность земств по организации подготовки специальной учебной литературы по краеведению была переведена практически накануне Первой мировой войны: самым «активным» в данном направлении годом стал 1913 г. Очевидно, это связано, во-первых, с тем, что земства к этому времени за почти пятидесятилетнюю историю своего сосуществования окрепли достаточно, чтобы взяться за реализацию данного проекта, а, во-вторых, возможно, с востребованностью задач патриотического воспитания в связи с приближающейся войной.

Таким образом, ряд земств начали важное дело, которое, к сожалению, не могло быть завершено в связи с надвигающейся войной и революционными событиями. К тому же, дело было абсолютно новым, как по объекту деятельности, так и в связи с привлечением к нему земств. Вместе с тем опыт этих земств в постановке проблемы, ее осознании, вариативных подходах к

составлению местных учебников является весьма значимым, в том числе и для нашего современного образования. В связи с наличием в базисном учебном плане изучения интегрированного курса краеведения, школа, спустя сто лет, встретилась с той же проблемой – создания учебной литературы по данной тематике.

Роль губернских ученых архивных комиссий в активизации краеведческой деятельности. Эти полуофициальные архивные учреждения в России были созданы на основе «Положения о губернских исторических архивах и ученых архивных комиссиях» в 1884 г. Они выполняли также функцию местных исторических обществ. К концу рассматриваемого периода (1917) ГУАКи действовали в сорока одной губернии, но лишь три из них (Рязанская, Тамбовская и Тверская) возникли в год принятия Положения. Деятельность губернских архивных комиссий была разноплановой и, бесспорно, в силу своей архивной направленности, способствовала распространению среди общественности, особенно, педагогической, интереса к краеведению, одной из основ которого является работа с документальными источниками. ГУАК формировали архивы (наиболее крупные возникли в Нижегородской, Тамбовской, Рязанской, Костромской, Оренбургской, Ярославской, Владимирской, Пермской, Черниговской, Калужской, Воронежской губерниях); создавали краеведческие музеи и библиотеки (Тверская, Тамбовская, Рязанская); вели археологические раскопки и составляли археологические карты края; организовывали этнографические и фольклорные экспедиции; выступали инициаторами проведения реставрации памятников архитектуры; издавали свои труды. По инициативе ГУАК было проведено четыре археологических съезда: в Ярославле (1901), Твери (1903), Владимире (1906), Костроме (1909).

Как следует даже из этих формальных данных, Тверская ГУАК занимала одно из ведущих мест среди подобных обществ.

В исследовании В.П. Макарихина, предпринятом в конце восьмидесятых годов XX в., деятельность ТУАК описывалась следующим образом: «За 10 лет, с 1903 г. по 1912 г.включительно, Тверская ученая архивная комиссия

опубликовала 28 отдельных изданий. Среди них были исследования по местной истории, археологическая карта губернии, описания местных архивов, указатели и описания, этнографические труды» [138, 38-42]. Конкретное представление о деятельности ТУАК дают Журналы заседаний.

В Отчете о деятельности Тверской Ученой Архивной комиссии за 1901 г. перечисляются труды по местной истории и археологии, напечатанные ТУАК: «О данных к выяснению вопроса, где находился удельный город Тверского княжества Дорогобуж»; «О книге профессора Озерецковскаго «Путешествие на озеро Селигер», напечатанной в типографии Императорской Академии в 1817 г.»; «О кашинских князьях. История жизни и деятельности кашинских князей»; «Археологическая экспедиция с. Кожино и гг. Кашин, Калязин, Углич, с 14 рисунками»; «Описание Каинского Дмитровского монастыря»; «К топографии г. Твери – о направлении Московско-Новгородской дороги»; «Материалы для церковной и бытовой истории Тверского края в XVII веке»; «Устройство религиозного памятника на истоке реки Волги». Кроме этого, были опубликованы сведения о монастырях: Новоторжском Воскресенском женском; Кашинском Дмитровском; Кашинском Клобукловом; Удомельском Иоанно-Богословском; Кашинском Сретенском женском; Краснохолмском Антониевом; Введенском; а также «О монастырях г. Калязина» [179, 8-38].

Деятельность Губернских ученых архивных комиссий способствовала распространению интереса к краеведению не только в обществе, но и непосредственно в школе, прежде всего, через привлечение внимания учителей.

Роль профессиональных съездов по вопросам народного образования в развитии его краеведческой составляющей. Эти съезды, способствовавшие развитию педагогических идей, консолидации учительства, творческому поиску и распространению опыта, представляли собой заметную часть общественно-педагогического движения. Первые профессиональные съезды по вопросам народного образования прошли в 60-е гг. XIX в. и совмещались с организацией учительских курсов. С самого начала они отличались некой радикальной направленностью и Циркуляром Министра народного просвещения в июле 1885

были запрещены. Однако долго такое положение продолжаться не могло и проведение съездов в 90-х гг. XIX в. возобновилось

Организаторами съездов выступали разные структуры: от Министерств народного просвещения и внутренних дел до земств и профессиональных учительских и других общественных организаций. Съезды по народному образованию становятся достаточно регулярными в начале десятых годов XX века. Именно с этого времени вопросы изучения местного материала неизменно находились в центре их внимания.

Они обсуждались на первом Общеземском Съезде по народному образованию (1911) в Москве. Свои доклады о сближении школы с жизнью путем внесения в учебный материал местного элемента представили Н.Ф. Езерский, Е.А. Звягинцев, Н.Н. Казанцев и В.С. Сыромятников. [70, 18-19].

Наиболее интересным с точки зрения краеведческого аспекта школьного исторического образования является съезд преподавателей словесности и истории средних учебных заведений Оренбургского учебного округа. Несмотря на то, что данный съезд был не Всероссийский, а окружной, значение его для рассматриваемой проблемы велико, потому что, во-первых, он касался конкретно вопросов преподавания истории, а, во-вторых, речь на нем шла именно о гимназиях, а не о земских школах. В качестве одного из вариантов предлагалось построение элементарного курса русской истории на основе изучения истории местной. Таким образом, «На съезде преподавателей истории Оренбургского учебного округа, довольно пестрого в национальном отношении, изучению местной истории отводилось не просто большое, а определяющее место в преподавании истории» [232, 162].

Проблема обеспечения подготовки учительских кадров по вопросам краеведения. Она была поставлена на упомянутом выше Общеземском Съезде в Москве в 1911 г. в докладах С.В. Зенченко «Летние курсы для учащих» и Е.А. Звягинцева «Сведения о природе и жизни местного края, как учебный материал в школе» [185, 386-395; 184, 236-248].

Организаторы народного образования в различных губерниях, как на уровне официальных, так и общественных институтов, задумывались над практическими путями решения данной проблемы. С этой целью предполагалось:

- издание обстоятельных научно-популярных сборников для учителей;
- чтение лекций о местном крае на летних учительских курсах;
- введение курса краеведения в учительских семинариях.

Освещение в педагогической печати концептуальных, содержательных и практических вопросов изучения исторического краеведения.

В рассматриваемый период вопросы использования краеведческого материала в процессе обучения и воспитания детей достаточно широко освещались на страницах журналов. Аспект и уровень представления данной проблематики в журналах второй половины XIX - начала XX веков определялись специфической направленностью каждого педагогического периодического научно-методического издания. Некоторые из них делали акцент на официальных документах Министерства Народного Просвещения, другие на описании практической деятельности по поиску новых идей преподавания в школах и их реализации в опыте «сознательных учителей», третьи на теоретических основах краеведения, публикуя труды известных педагогов.

Периодическая литература второй половины XIX - начала XX веков была весьма обширной, здесь остановимся на освещении проблемы изучения краеведения в школе в четырех крупных и востребованных педагогических журналах того времени: Журнале Министерства Народного Просвещения, «Русской школе», «Вестнике воспитания» и «Народном учителе».

В Журнале Министерства Народного Просвещения в период с 1850 по 1917 гг. непосредственно по вопросам краеведения было опубликовано всего пять материалов, и все они, кроме статьи К.Д. Ушинского «Педагогическая поездка по Швейцарии», относятся ко второму из выделенных периодов, то есть написаны не ранее 1900 г. [257]. ЖМНП, как официальное издание, вопросы

родиноведения рассматривал более, чем дозировано и осторожно. Из четырех материалов три являлись циркулярами Министра народного просвещения попечителям учебных округов, в которых содержались изменения, вносимые в программы преподавания отдельных предметов в части использования местного материала и предписания по организации экскурсий: «Об отмене летних каникулярных работ учеников средних учебных заведений» (1900); «О программах по географии для мужских гимназий» (1914); «О введении в программы краткосрочных курсов для учащих начальных училищ преподавания родиноведения, отечествоведения и природоведения» (1916). Еще один материал представлял собой статью П. Фридолина (1903), содержащую сравнительный анализ изучения местного элемента в школах России и Германии [265, 1-16; 273, 64-66; 274, 28-47; 275, 21-22].

В журнале «Русская школа» в период с 1890 по 1916 гг. было размещено пятьдесят девять материалов, посвященных рассматриваемой проблеме, из них сорок девять относятся также ко второму периоду. Больше всего публикаций (семнадцать) посвящено различным вопросам проведения ученических экскурсий: рекомендациям по организации ближних и дальних экскурсий; изысканию учебного времени для их проведения за счет выделенных Министерством Народного Просвещения дней, так называемой «министерской седмицы»; разработке маршрутов; обмену опытом; созданию экскурсионных бюро и др. [3, 73-89; 35, 169-186; 39, 167-185; 40, 71-82; 42, 84-85; 61, 73-77; 80, 116-124; 168, 31; 170, 60-68; 223, 22-25; 280, 100; 281, 97-100; 283, 96; 284, 99-100; 287, 85; 288, 92; 290, 1-13]

В журнале «Русская школа» достаточно большое внимание (16 публикаций) уделялось критическому обзору пособий и литературы для учащихся и учителей по краеведческой тематике [146, 78-80; 147, 16-27; 148, 317-323; 149, 47-49; 150, 26-32; 151, 13-17; 152, 23-27; 153, 26-31; 154, 20-27; 155, 20-27; 157, 19-20; 217, 177-180; 219, 30-31; 221, 9-11; 247, 39-40; 291, 9-11]. Одиннадцать публикаций представляли собой педагогические статьи об изучении местной истории и преподавании родиноведения в школе, как

теоретической, так и методической направленности. Они касались самых разных вопросов: от необходимости изменения программ до важности обмена опытом [3, 73-89; 11, 154-165; 35, 169-186; 80, 116-124; 119, 163-177; 121, 19-29; 163, 112-125; 164, 92-106; 211, 125-128; 212, 134-147; 233, 141-149]. Серьезную проблему журнал видел в поисках оптимального сочетания изучения общероссийской и местной истории на национальных окраинах (Украина, Финляндия, Кавказ, Средняя Азия). Ей было посвящено шесть материалов [61, 73-77; 156, 165-178; 192, 82; 220, 34-39; 234, 122-132; 253, 77-88].

Столько же освещали вопросы подготовки педагогов к изменению стиля своей профессиональной деятельности в связи с расширением краеведческой составляющей ряда предметов, в том числе истории. Речь шла об организации учительских курсов по данной проблематике [11, 154-165; 65, 88; 90, 115-116; 119, 163-177; 170, 124-134; 178, 95-96].

«Русская школа» не обходила стороной и ценный зарубежный опыт, осветив его в трех публикациях [33, 43-55; 225, 217-235; 238, 39-48].

В журнале «Вестник воспитания» с 1890 по 1917 гг. было размещено тридцать девять материалов краеведческой направленности: до 1900 г. опубликовано восемь, после – тридцать один. С одной стороны, на страницах данного педагогического периодического издания освещались те же проблемы, что и в журнале «Русская школа»: о необходимости использовать материал по местной истории в школьном деле и, в связи с этим, внесения изменений в программы по данным предметам (четырнадцать публикаций) [14, 1-36; 22, 10-11; 32, 2-67; 63, 1-31; 67, 149-159; 106, 82-117; 169, 86-99; 206, 119-122; 213, 136-157; 229, 106-148; 240, 117-147; 241, 155-158; 242, 1-25; 289, 102-154]; о школьных экскурсиях (одиннадцать) [5, 134-148; 39, 167-185; 40, 71-82; 57, 78-98; 58, 152-154; 81, 125-145; 120, 96-106; 171, 83-87; 176, 127-128; 177, 108-109; 251, 162-192]; обзор литературы по местной истории (пять) [1, 33-37; 2, 41-45; 128, 39-40; 239, 18-20; 264, 227-233], об учительских съездах и деятельности земств (три) [74, 82-97; 230, 144-171; 232, 151-165]; об использовании зарубежного опыта (три) [24, 116-119; 134, 16-23; 162, 87-118]; и по истории

национальных окраин (три) [63, 1-31; 218, 193-201; 220, 34-39]. С другой стороны Журнал «Вестник воспитания» имел б*о*льшую научную направленность, чем «Русская школа». В нем заметное место отводилось сочинениям известных ученых-педагогов и методистов по проблемам изучения краеведения (П.П. Блонский, А.А. Буткевич, Е. Лозинский, И.М. Катаев, Л.В. Нейман, Д.В. Розанов, В.Я. Уланов и др.) [14, 1-42; 24, 116-119; 106, 82-117; 134, 16-23; 162, 87-118; 211, 125-128; 212, 134-147; 213, 136-157; 251, 162-192].

На страницах журнала «Народный учитель» публиковались как теоретические и методические статьи, так и происходил обмен мнениями педагогов-практиков по проблеме использования местной истории в процессе преподавания предметов. Именно в этом журнале публиковались и анализировались Уставы обществ родиноведения в различных районах Российской империи, обсуждались их цели и задачи, направления деятельности, привлечение общественности к этому непростому делу, источники финансирования, устройство публичных лекций и выпуск газет, привлечение учащихся к исследованиям и охране памятников, сохранение национальных особенностей и фольклора (Образцовый устав для обществ родиноведения в Финляндии (1915); Проект устава Нижегородского «Общества родиноведения» (1916) [158, 12-13; 201, 13-14]. В журнале была выделена рубрика «Думы читателей», в которой не только высказывались критические замечания об оторванности школы от жизни и книжном характере образования, но и выдвигались инновационные идеи практической реализации краеведческого содержания образования (например, об использовании в образовательном процессе трудов ученых архивных комиссий) [195, 18-19].

Таким образом, педагогические периодические издания не оставались в стороне от проблемы более широкого внедрения краеведения в школу, рассматривая ее составляющие под теоретическим и методическим углами зрения, уделяя значительное внимание общественной деятельности в этом направлении, а также освещению опыта «сознательных» учителей. Это свидетельствует об актуальности развития краеведческого содержания ряда

учебных предметов, в том числе истории. Интерес к данной проблеме заметно вырос к началу XX в.

К концу рассматриваемого периода появляется несколько периодических изданий научно-популярной направленности, непосредственно посвященных краеведческим проблемам. Наиболее качественным и востребованным из них, бесспорно, является *журнал «Русский экскурсант»*, который выходил в Ярославле с 1914 по 1917 год. Выходил журнал 9 раз в год. Основной своей целью его создатели провозглашали «содействие развитию в русской молодежи путем экскурсий любви к родине и знакомство с нею, причем путь к достижению целей заключается в единении журнала со всеми общественными и частными организациями, ведающими экскурсионным делом в России». Журнал являлся «посредником между организациями, который, обогащаясь опытом одних, мог бы передавать его другим» [197, 4]. Это был первый опыт специального издания по родиноведению и экскурсионному делу.

На страницах журнала печатались и ученые, и педагоги-практики (А.Ф. Гартвиг, Е.А. Звягинцев, Д.А. Золотарев, В.И. Колосов, П.А. Критский, Д.А. Марков, С.П. Покровский, Б.Е. Райков, Н.Н. Розов, Н.И. Руднев, И.Ф. Скляр, Н.М. Соколов, П.С. Сухотин, И.А. Тихомиров, П.П. Чернышов, В.В. Энгельгардт, и др.). Достаточно широка была география публикуемых материалов (Екатеринодар, Санкт-Петербург, Москва, Саратов, Рыбинск, Тверь, Тула, Ярославль, и др.).

Журнал состоял из нескольких разделов, само перечисление которых свидетельствует о значительном потенциале данного издания в развитии краеведческого содержания школьного, в том числе, исторического образования: «Статьи по общим вопросам экскурсионного дела», «Статьи по родиноведению», «Из впечатлений учащихся», «Крупинки опыта», «К сведению руководителей», «Хроника экскурсий», «Библиография».

Педагог, организующий экскурсии, мог почерпнуть в данном издании множество полезной информации как содержащей необходимые сведения справочного характера о правилах приема путешественников различными организациями и учреждениями в том или ином городе, примерных маршрутах

экскурсий и рекомендации по сбору различных коллекций, их хранению и использованию, так и имеющей узко практическую направленность. К последним относятся, казалось бы, мелочи, однако пренебрежение ими было чревато большими проблемами в ходе экскурсий: соблюдение гигиены, организация питания, аптечка путешественника, сведения о льготных тарифах, особенности религиозной жизни областей и т.п. Практическую пользу могли принести и методические находки бывалых экскурсантов, например, самодельные сумки-постели, совет, как использовать часы вместо компаса.

«Русский экскурсант» знакомил читателей и с организацией родиноведения в различных регионах Российской империи. Журнал был хорошо иллюстрирован и содержал значительное число географических карт.

Количественно по своей тематике представленные в журнале материалы, общим числом 41, распределялись следующим образом: о постановке и развитии экскурсионного дела - 17; об организации учебно-образовательных экскурсий - 11; о роли земств в деле организации экскурсий – 8; об организации учительских курсов для подготовки преподавателей к экскурсиям – 3; обзоры литературы и пособий по вопросам местной истории и родиноведения – 6; о значении организации школьных музеев - 2. Материалы, помещенные в журнале, нередко были большого объема, например, один из них «Гимназисты на Соловках (Тверские гимназисты с директором П.П. Чернышовым на Белом море), представленный А. Лавровским, печатался в трех номерах [130].

Выделяется два периода разработки и издания краеведческой литературы: конец 70-90-е гг. XIX в. и 1902-1917 гг. К концу второго периода более чем две трети губерний и областей имели учебные книги по краеведению.

При анализе книг были выбраны следующие линии сравнения: год издания, целевая аудитория, форма пособия, основное содержание, связь с курсом отечественной истории, дидактический аппарат, наличие карт и иллюстраций. ***Приложение 8.***

Время написания пособий выявляет интересную тенденцию: из проанализированных пятидесяти трех учебных пособий - двадцать три изданы в период 1878-1896 годов и тридцать в период с 1902 по 1917 гг.

Целевая аудитория краеведческой литературы была обширной: часть книг адресована учащимся средних учебных заведений (в том числе и классических гимназий) и высших начальных школ (двенадцать книг), часть - учащимся народных и городских училищ (семнадцать), часть - преподавателям родиноведения и родителям (четырнадцать), в большинстве же пособий (двадцать две книги) целевая аудитория не уточнялась, то есть они могли использоваться в школах любых типов и ведомств, а также предназначались для широкой общественности.

Преобладающей формой пособий были хрестоматии, а также книги для чтения и пособия, созданные в жанре традиционных учебников.

В содержании большинства книг прослеживались одинаковые подходы к его отбору. В большинстве случаев географические описания преобладали над историческими в силу того, что родиноведение, в основном, воспринималось как пропедевтический курс географии. Историческое описание местностей, как правило, давалось в виде небольших очерков, но некоторые книги содержали полное описание исторических событий применительно к местностям, например, описание Пензенской губернии содержало характеристику исторических событий в данной местности с древнейших времен до середины XIX века (37 страниц) [183, 49-70], а описание Ярославской губернии - с периода Смутного времени и до реформ Александра II (73 страницы) [161, 120-213]. Практически во всех изданиях освещались достопримечательности уездов и губерний, реже - религиозные святыни и еще реже упоминались знаменитые земляки. Большинство книг начиналось с введения или предисловия, в которых обозначались значимость краеведческого аспекта образования, цели и задачи, стоящие перед авторами, характеризовался используемый материал и освещались трудности, с которыми сталкивались составители книг.

Авторами и составителями учебных пособий в девятнадцати случаях были учителя, директора, наставники, смотрители, инспектора учебных заведений; в тридцати четырех случаях должности авторов не указывались.

Дидактический аппарат книг по краеведению не был разнообразным, хотя и отражал поиски авторов в этом направлении. В отдельных пособиях содержались сноски к тексту, в которых пояснялись термины, давались уточнения, приводились статистические данные. Лишь в двенадцати изданиях имелось методическое сопровождение для работы с учебной книгой [43; 66; 79; 89; 117; 127; 160; 186; 236; 252; 254; 286]. Так, например, в «Учебнике родиноведения для школ Западно-Сибирского учебного округа. Акмолинская область» А.Н. Седельникова после каждой главы предлагались вопросы для самопроверки и темы для самостоятельной работы, а также статистические таблицы [254].

Наличие иллюстративного материала. Лишь в шестнадцати книгах были представлены иллюстрации в виде рисунков или портретов. Самое большое количество иллюстраций - 265 - было в книге М.В. Лаврова «Туркестан. География и история края», изданной в 1916 году [129]. 150 иллюстраций содержалось в «Очерках географии Всевеликого Войска Донского» [180], в остальных работах были представлены от 3 до 65 рисунков [12; 66; 79; 89; 116; 117; 118; 132; 160, 161; 182; 196; 252; 254].

В двадцати семи пособиях имелись карты губерний или областей, выполненных как по всем картографическим правилам, так и в виде рисунка. В единственной книге «Архангельский край» (1891) был предложен список световых картин для волшебного фонаря [7].

Из всего массива учебных пособий по краеведению выделяются две.

Д. Атлас. «Старая Одесса, ее друзья и недруги» (1911). Свою книгу по истории Одессы автор задумала как небольшой пропедевтический курс, предваряющий прохождение общего курса истории, заменив изложение по «царствованиям» изложением по «градоправителям». Содержание книги строилось преимущественно на перечислении заслуг высокопоставленных особ

перед Одессой, отмеченных памятниками-монументами, наименованиями улиц и переулков [6]. Книга делилась на две части. Первая – собственно учебник – включал 6 глав: 1. Хаджибей. 2. Молодая Одесса. Адмирал де-Рибас. 3. Герцог Ришелье и его труды по устройству города. 4. Одесса в 1814 г. до назначения гр. Воронцова. 5. Одесса при гр. Воронцове и 6. Одесса после гр. Воронцова. Вторая состояла из четырех «рассказов о жизни в старой Одессе» и представляла собой небольшую хрестоматию по истории города и завершалась «хронологической таблицей», дающей довольно длинный перечень дат, относящихся к прошлому Одессы [69, *227*]. В приложении к учебнику помещено четыре рассказа о жизни в старой Одессе: «Грязь и пыль в старой Одессе» (рассказы старожилов), «Пушкин в Одессе», «Бомбардировка Одессы в 1854 г.» и «Одесские катакомбы».

И.Ф. Лельков. «Наша Саратовская губерния или как Петя путешествовал по г. Саратову и что он узнал о Саратовской губернии» (1915). Чтобы привлечь внимание учеников к их родному городу, автор отправляет своего воображаемого героя Петю совершить экскурсию по Саратову и окрестностям, который расспрашивает отца и слушает его рассказы и разъяснения. Ценным было то, что первые шаги по ознакомлению детей с родным городом связывались с экскурсиями, с организацией непосредственных детских наблюдений и материал был представлен учащимся не в виде параграфов учебника и перечня событий и явлений, а живым рассказом о мальчике [132].

В этот период был накоплен опыт создания учебных пособий по краеведению в национальных окраинах: в Украине, в Прибалтийском крае, в Финляндии, на Кавказе, в Туркестане, в Молдавии.

Украина. Особенностью малороссийского краеведения являлось то, что, с одной стороны, развился устойчивый интерес в украинском обществе к данной проблеме, а с другой стороны, так и не появились учебные пособия для учащихся, несмотря на то, что популярной литературы по украиноведению на рубеже XIX - XX вв. стало издаваться много.

Прибалтика. В 1914 г. вышел в свет труд О.А. Дилевской «Прибалтийский край», который можно было использовать как методическое пособие для учителей [54].

Кавказ. Здесь раньше, чем в других регионах пришло осознание необходимости создания книг для учащихся по краеведению. В 1891 г. по инициативе Управления Кавказского учебного округа был издан «Сборник материалов для описания местностей и племен Кавказа» [227]. Целью издания была поддержка духовной деятельности в среде преподавателей и учащихся.

Бессарабия. В 1902 г. С.В. Потоцкий составил «Историко-географический очерк Бессарабской губернии». [83].

Туркестан. В 1916 г. в Москве вышла хорошо иллюстрированная и предназначенная для средних школ разных типов книга директора ташкентской женской гимназии М.В. Лаврова «Туркестан. География и история края» [129].

Северный край. В 1914 г. было издано пособие «По родному Северу: Рассказы по родиноведению» русского писателя, географа и этнографа М.А. Круковского [196].

Кроме выпуска книг краеведческого характера в отдельных национальных территориях Российской империи реализовывался появившийся еще в 1896 г. и второй подход к освоению учащимися местного материала. Вышла в свет книга для чтения А.И. Сахарова «По русской земле. Географические очерки и картины для чтения в семье и школе» [226]. Она содержала местный историко-географический материал по следующим рубрикам: «Северный край»; «Озерный край» («Наша северная столица», «Три дня на скале»); «Белоруссия»; «Поволжье»; «Внутренние губернии» («Москва Белокаменная», «Великорусы» (общее описание быта великорусов); «Уральский край»; «Малороссия»; «Кавказ»; «Сибирь». Методика работы с этой книгой по мысли автора была такова: в школах конкретной местности изучают только материал по данной местности, остальной же читается учащимися в семье, по желанию их самих и родителей. Все статьи хрестоматии были продуманы в литературно-

педагогическом отношении и вполне адаптированы к пониманию детей тринадцати - четырнадцатилетнего возраста [217, 180].

На рубеже XIX - XX вв. появляется еще одна форма учебного пособия по изучению местного материала – рабочие тетради, что было обусловлено переплетением в отечественном образовании двух процессов. С одной стороны, педагогическими теорией и методикой все шире и глубже осмысливалась проблема изучения местного материала, а с другой, шла речь об использовании передовых методов обучения и воспитания, в том числе базирующихся на самостоятельной работе. Первые рабочие тетради с печатной основой, являвшиеся дополнением к имеющимся учебникам, появились в России в 1913 г. В 1916 г. вышла в свет «Тетрадь для самостоятельных работ по изучению истории местного края» Д.А. Маркова [139]. Она представляла собой ряд вопросов, советов, указаний, относящихся к изучению местной истории, и отвечала на запросы насущной потребности изучения краеведения в любом месте нашего обширного Отечества, то есть являлась универсальным пособием. Анализ содержания тетради показывает, что она предполагает комплексное изучение краеведения, в единстве географического, культурно-бытового, экономического и исторического аспектов. Достаточно велик потенциал данного пособия в организации исследовательской деятельности учащихся, так как по сути дела, оно содержит некую программу научно-исследовательской работы на длительный период. Кроме основных видов деятельности, тетрадь предполагала и дополнительные. Работа с нею могла продолжаться сколь угодно долго путем составления коллекций историко-археологического и этнографического содержания. Из собранного материала можно было организовать школьную выставку по следующим направлениям: книги, портреты, картины и таблицы, альбомы, журналы, содержащие материал по местной истории. Открытки с видами, планы, монеты, медали и знаки, документы, разные предметы, работы учащихся и т.п. Материалы выставок могли служить фундаментом для создания школьного музея по местной истории. ***Приложение 9.***

Таким образом, в рассматриваемый период прослеживаются следующие тенденции в процессе создания учебной литературы по краеведению:

- педагогами и широкой общественностью была осмыслена необходимость создания учебной литературы, освещающей разные аспекты жизни того или иного края. В силу этого появились подобные сочинения в различных губерниях России, созданные как отдельными авторами, так организациями;
- в рассматриваемый период усилилось внимание к проблеме создания учебной литературы по краеведению не только в коренной России, но и в национальных территориях Российской империи. Прослеживаются два пути ее решения: создание специализированных книг в каждой из этих территорий и выпуск единого материала, освещающего родиноведческий аспект различных мест;
- разработка и издание данных книг не могла полностью решить проблему локализации исторического учебного материала, как в силу того, что данные пособия не охватывали всю страну, так и из-за имевших место методических просчетов в отборе содержания и обработке текста.

Внедрение историко-краеведческого содержания в практику преподавания, поиск методов и средств изучения местной истории, их совершенствование.

Несмотря на усилия педагогов-теоретиков и методистов в деле внедрения в содержание школьного образования местного элемента, привлечение к этой проблеме общественности и периодической печати, данная проблема решалась не так быстро, как хотелось бы. Решение проблемы необходимо было переносить в практику преподавания, что и было сделано с помощью ряда форм и направлений деятельности учителей и учащихся.

Экскурсии. Трудно согласиться с мнением Е.А. Звягинцева, высказанном им в 1917 году, что «ученические экскурсии в это время были, бесспорно, новым явлением и методика их проведения только вырабатывалась [Там же, *75*]. История ученических экскурсий насчитывала не менее пятидесяти лет, а школа располагала достаточно целостной методикой их проведения. Важность прогулок с познавательными целями, походов, экскурсий не оспаривалась, в

педагогической литературе появляются разнообразные аргументы в их пользу. Так, А. Круглов, оставивший самую подробную рецензию на сборник статей «Сельская школа» С.А. Рачинского, отмечал: «Недостаток наглядности, непосредственного знакомства с предметами, о которых идет речь в школе и книгах, не может быть восполнен одной демонстрацией картин … Читать описание чего-нибудь и это же видеть самому не одно и то же. В этом состязании бессильно всякое перо, всякое письмо, как бы ярко оно ни было» [120, 100].

Не оставляли своим вниманием ученические экскурсии ни Министерство Народного Просвещения, ни общественные, в том числе научные, организации. С целью преодоления излишней теоретичности гимназического и иного среднего образования, Министерство народного просвещения издало циркуляр о семи льготных днях [80, 116-124]. В начале XX в. Педагогическое общество при Императорском Московском университете «усердно занималось вопросом о школьных экскурсиях». Была создана особая комиссия по устройству образовательных экскурсий, «имеющая своими задачами теоретическую разработку вопросов, относящихся к организации различного рода экскурсий» [282, 98].

В методической литературе прослеживаются два подхода к учебным экскурсиям, которые можно назвать дифференцированным или узкоцелевым и интегрированным или комплексным. Первый из них в наиболее законченной форме был представлен в «Русском экскурсанте» в 1916 г., в материале о совещании в г. Ярославле о проблемах экскурсионной работы в условиях военного времени. Были выделены следующие типы экскурсий для учащихся: историко-археологические; историко-литературные; естественно-исторические; на фабрики и заводы; художественно-географические и этнографические; экскурсии трудовой помощи; общеобразовательные и бытовые; экскурсии отдыха и развлечений. Историко-археологические экскурсии описывались следующим образом: «Они подразделялись на ознакомительные и исследовательские. Для учащихся наиболее важным считался второй вид

экскурсий. Участвуя в них, школьники исследовали … памятники старины, старинные книги, журналы, рукописи, гравюры, иконы, записывали предания, рассказы и песни местных жителей, описывали обряды и т.д. Собранные материалы предназначались для пополнения коллекций школьного музея» [71, 35-37]. Во время историко-литературных экскурсий учащиеся «посещали места, связанные с жизнью выдающихся писателей, поэтов, учёных, художников, государственных и общественных деятелей. Особое значение при проведении данного типа экскурсий придавалось встречам с современниками знаменитых людей» [Там же].

Художественно-географические и этнографические экскурсии, хотя и были объединены в один тип достаточно механически из-за того, что каждый из трех видов «в отдельности считался малодоступным для школьников», содержали определенный потенциал в изучение местной истории. [Там же, 39-40].

Второй путь заключался в комплексности поставленных задач, когда рассматривается «один и тот же объект, только с разных сторон и различными частными методами», присущими разным учебным предметам. Такой подход приведет к «согласованности и «взаимной поддержке» изучаемых предметов, что, возможно, обеспечит связность и систематичность курса» [81, 128].

Педагоги по-разному определяли значение местных исторических экскурсий: одни, как уже отмечалось, видели его в создании мотивации для исследовательской деятельности учащихся, другие - один из видов этой деятельности, третьи - способ комплектования школьных музеев, четвертые, как например, директор Александровского института на Кавказе Н.П. Захаров, - «средство к закреплению преподанного в классе на уроках». [187, 150].

Наилучшим временем для проведения более или менее продолжительных экскурсий являлись летние каникулы. И хотя г. Министр Народного Просвещения циркуляром от 2 августа 1900 г. за № 20185 отменил обязательные каникулярные работы в средне-учебных заведениях, однако находил «нежелательным предоставлять учеников исключительно самим себе в течение продолжительного времени» [273, 64]. Поэтому преподавателям разных

предметов в гимназиях предлагалось, не нарушая принципа добровольности, предложить учащимся некоторые виды деятельности и задания. По истории методистами были разработаны следующие рекомендации: «Составление подробного описания памятника культуры, опрос местных жителей о нем и сбор рассказов, а затем сопоставление с историческими данными (реферат). Составление рассказов со слов старожилов о чем-либо. Замечательные монастыри и церкви дадут богатую пищу молодому уму в историческом отношении… обращение внимания учеников на интересное, находящееся перед глазами. Тогда и среди людей, руководящих судьбами людей родного города или местечка, появятся такие, которые буду заботиться о сохранении того, что должно быть дорого всякому сколь-нибудь просвещенному человеку» [3, 78-79].

Менее продолжительные экскурсии, занимавшие всего несколько часов, могли проводиться в учебное время, например, во второй половине дня, для чего учащиеся освобождались от некоторых уроков.

Для организации ученических экскурсий рассматриваемого периода характерно изучение и распространение опыта их проведения. Большая часть этого опыта относится к гимназиям и другим средним учебным заведениям. Он, в основном, был представлен в форме отчетов, например Астраханской, Харьковской, Киевской, Екатеринодарской, Пинской, Ковенской, Тверской, Симферопольской, Херсонской, Виленской гимназий [5, 134-148; 39, 167-185; 40, 71-82; 42, 84-85; 130, 14-30; 202, 9-10; 280, 100; 281, 122; 283, 96; 284, 99-100; 291, 9-11].

Обобщение и обмен опытом, равно как и научно-методическое осмысление экскурсий, стали насущной проблемой, что привело к появлению сборника статей «Школьные экскурсии, их значение и организация». В сборник вошли как теоретические материалы, так и рекомендации практического характера. Образовательные экскурсии, по мысли авторов, являлись «опытами введения учащихся в жизнь». В вошедшей в сборник статье «Экскурсионный план средней школы» отмечались следующие особенности их организации и проведения: нахождение экскурсий «в тесной связи с учебным материалом»;

обязательность экскурсии для преподавателей и учащихся; планирование в младших классах преимущественно естественнонаучных, а в старших – гуманитарных экскурсий ». [223, 22-23]. Среди экскурсий преобладали местные.

Исследовательская деятельность. В связи с дискуссией о подходах к изучению краеведческого материала в средней школе был поставлен вопрос об организации исследовательской деятельности учащихся. По меткому выражению А.Я. Герда, задача учителя заключается в умении поставить учащегося в положение маленького исследователя. Но дети не могут исследовать то, что недоступно для их непосредственного наблюдения или их переживания. Материал далекий или отвлеченный дети могут лишь пассивно запоминать, так как он не поддается сознательному активному изучению.

Уникальную возможность для исследовательской деятельности педагогов и учащихся открыл С.А. Рачинский, издав свой «Татевский сборник» при содействии «Общества ревнителей русского исторического просвещения». В предисловии к нему он обращал внимание читателя на следующее обстоятельство: «Во всяком деревенском доме (подразумевался барский дом. - Н.З.) издавна и постоянно обитаемом людьми, не чуждыми интересам умственным и художественным, накопляется множество разнообразных памятников ближайшей и более отдаленной старины писем, семейных записей, автографов, рисунков, летучих стихотворений и прозаических отрывков, почему либо в свое время не попавших в печать. Все это для посторонних имеет мало цены, но нередко среди этого лишь для семьи интересного хлама встречаются вещи и для посторонних людей драгоценные» [205, VII]. Подобную работу в своих семьях могли проделать и учащиеся, издав, например, рукописный журнал, что было достаточно распространено в то время.

Создавались ученические общества по изучению родного края. Особенно активно они действовали в национальных территориях, в силу того что решали задачи как изучения местной истории, так и становления национального самосознания. На страницах педагогической печати рассказывалось о целой сети таких обществ (конвентов) в Финляндии, ставившей своей задачей приобщение

учащихся к родной истории и культуре. Обращалось внимание на то, что интерес к этому у школьников не привносился искусственно извне, а вытекал из потребностей «самого финляндского общества развить свою культуру и сохранить за собой почетное место в ряду культурных наций». Знакомя читателей с деятельностью этих обществ, А. Егорьевский снял то напряжение, которое возникало, когда речь шла об увлечении краеведением в среде национальной молодежи, в данном случае учащихся средних учебных заведений: «Все это движение протекает в Финляндии на глазах у педагогического начальства, и никто не ставит … каких-либо препятствий; не слышно также и жалоб на то, что эти союзы и кружки учащихся отвлекали их от непосредственных школьных занятий или развивали в них чрезмерное самомнение. Напротив, общим признанием пользуется здесь то мнение, что подобные кружки и союзы служат ценным коррективом к обычным методам школьного преподавания и воспитания» [61, 77].

Школьные музеи. В начале XX века приметой времени при изучении местной истории стало не только использование учащимися имеющихся музеев, но и их создание в самих школах. К созданию и пополнению школьных музеев привлекались учащиеся и их родители, что позволяло не только расширить интерес к краеведению, но и выйти на решение других педагогических задач: организацию совместной деятельности учащихся, педагогов и родителей, развитие самообразования, приобщение к исследовательской деятельности и др. В ряде музеев, кроме «собирания древностей», учащиеся собирали и записывали предания, сказки, песни, поговорки, пословицы; занимались топонимикой [22, 10-11; 228, 337-338].

Отбор местного материала. Сознательные учителя встали перед постоянно актуальной проблемой – проблемой отбора местного материла для изучения, так как «краткость учебного времени в школе не позволяет сильно раскидываться». Критерии этого отбора назывались разные», но чаще всего: необходимость изучить «существенное и важное» и «особенности исторического прошлого» края [195, 18-19]. Материал для изучения буквально находился под ногами: в

любой местности «находят останки когда-то живших животных, находят старинную разбитую утварь, старинные монеты и тому подобное» [Там же]. Ряд методистов (В.Я. Уланов, Е.А. Звягинцев) полагали, что особенности местного материала оказывают определяющее влияние на программу по отечественной истории, которая не может быть одинаковой для всех школ, так как «в одной местности можно привлекать больше материала из одной области русской истории, более близкой, родной для данной местности, чем в другой» [131, 58]. Таким образом, обозначился реализуемый в современной школе подход сочетания инварианта и вариатива в преподавании истории.

2.3. Педагогический опыт формирования исторического сознания в отечественной классической гимназии исследуемого периода и его значение для развития современного образования

Оценка общности и качественных отличий понимания образовательно-воспитательной миссии истории как учебной дисциплины отечественной классической гимназии исследуемого периода и современной отечественной школы, по нашему убеждению, является одной из самых сложных и противоречивых в осуществляемом исследовании. Концептуальные положения, лежащие в основе Федеральных государственных образовательных стандартов и Историко-культурном стандарте современного школьного образования во многом альтернативны тем, которые были призваны определяющим образом влиять на формирование исторического сознания гимназистов классической гимназии на протяжении второй половины XIX в. Они ориентированы на формирование критичности исторического мышления каждого выпускника школы, предполагают культивацию установки на самостоятельную проверку

исторической информации, вызывающей какие-либо сомнения в ее достоверности и обоснованности ее интерпретации; овладение навыками научно-исследовательской деятельности по всем теоретическим учебным дисциплинам, в том числе и истории. Интерпретация задач истории в классической гимназии на протяжении всего исследуемого периода содержала в себе установку на избегание избыточной самостоятельности мышления, вынужденный отказ от любых попыток учителя и гимназистов самостоятельного обобщения исторических фактов и событий вне тех, которые заключены в содержании учебников; отказ от обращения к философским и историческим концепциям, что отражало ярко выраженную озабоченность угрозой духовно-мировоззренческих заблуждений гимназистов; культивация устойчивых нравственных ориентаций, неотделимых от духовных ценностей православия.

Эти опасения в некоторой степени оправдывались опасностью манипуляции сознанием гимназистов со стороны деструктивно-разрушительных политических сил, ориентированных на дестабилизацию и многоаспектный, по своим проявлениям, духовный раскол российского общества. В то же время тенденции развития истории на протяжении второй половины XIX – начала XX вв. предполагали педагогические установки, во многом близкие современным. В частности, свобода дискуссий и полемики на занятиях, отказ от морального запрета сомневаться в бесспорности истин, предлагаемых содержанием учебной литературы и жестко очерченными официальными интерпретациями объективного смысла исторических фактов и событий; расширение списка изучаемой литературы исторической и социально-политической тематики со снятием ограничений, определяемых гимназией в соответствии со свойственным ей пониманием ее образовательно-воспитательной миссии. В качестве общего начала, объединяющего понимание исторической миссии истории, характерного для классического гимназического образования исследуемого периода и современности, выступает убежденность в том, что история содержит в себе не только светлые, но и темные страницы, но, тем не менее, призвана пробуждать в личности чувство долга, чести, совести, направлять личность на путь духовного

созидания и творчества, содействовать приданию жизни каждого человека глубокого внутреннего смысла.

Цель истории как науки XIX - начала XX вв. и ее современной интерпретации объединяет стремление выявить истинные ценности, связывающие поколения русских людей на протяжении всей отечественной истории. В том случае, если история как учебная дисциплина культивирует социальный пессимизм, цинизм, ложную интерпретацию геополитических интересов и их превосходство над интересами духовными, это неизбежно означает кризис содержания педагогической интерпретации истории. Одним из объединяющих начал в преодолении этой угрозы, существовавшей на протяжении всего развития истории как учебной дисциплины, должны явиться постоянное совершенствование и углубление образовательно-воспитательной концепции развития истории, которая не должна подвергаться закостенению и призвана постоянно находиться в центре внимания и концептуального осмысления со стороны общества, государства и представителей профессиональной исторической науки и педагогики.

Формирование исторического сознания учащихся современных российских школ и гимназистов отечественных классических гимназий исследуемого периода осуществлялись в качественно отличных условиях. Российское общество в конце XX – начала XXI вв. вступило в стадию информационного развития, что порождает не только требование перехода к формированию компетентной и максимально адаптированной к запросам социума личности, способной успешно самоактуализироваться в соответствии с личностнозначимыми жизненными целями, но и выдвигает задачу дальнейшего развития исторического сознания учащихся общего среднего образования. Многие аспекты этого развития еще потребуют дальнейшего концептуального осмысления. Однако, как нам представляется, основные факторы развития истории как учебной дисциплины и формирования исторического сознания средствами всех гуманитарных учебных дисциплин, так или иначе отражающих в себе исторические знания и способы их интерпретации, по-прежнему, с

некоторой долей условности, могут быть определены как государственный, социальный, культурологический, философский, педагогический, научный и экономический. Характерно, что, вопреки некоторым, возможно, избыточно оптимистичным ожиданиям ряда представителей российской педагогической общественности 80-90-х гг. XX в., влияние политического фактора, в той или иной степени, отражается в современном содержании каждого из них. Причины этого явления, как нам представляется, заключаются в следующем:

- надежды на нарастание тенденции к усилению духовного, культурного и мировоззренческого единения со всеми ведущими странами и народами мира, столь характерны для эпохи «горбачевской перестройки» и ряда последующих лет, во всяком случае, на данном этапе развития российского и мирового образования не вполне оправдались. Стремясь к вхождению в единое европейское и мировое образовательное пространство, мы не можем игнорировать общее сохранение тенденции к такому единению, в том числе и в сфере исторической составляющей общего среднего образования. Однако общий анализ этой тенденции в конкретных условиях геополитического развития современного мира приходит в столкновение с некоторыми аспектами исторически сложившейся ментальности и культурных традиций народов, требует осторожного, диалектичного и крайне взвешенного оценочного подхода;
- опыт дискуссий и столкновения позиций при осмыслении исторического прошлого России и других лидирующих государств мира показывает, что, вероятнее всего, достижение полного мировоззренческого и духовного единения при интерпретации мирового исторического процесса в современных условиях в своем абсолюте оказывается невозможным. Научная оправданность таких дискуссий не вызывает сомнений в тех случаях, когда они ведутся при: а) искреннем стремлении к достижению объективной исторической истины; б) обогащении содержания мирового и, в частности, российского исторического образования; в) попытках ликвидации определенной изолированности развития отечественной и западной

исторических наук друг от друга, сложившихся в XX в., их отражении в содержании школьного исторического образования, в некоторых случаях придававших истории характер современной политической борьбы, обращенной в историческое прошлое.

Однако при этом не представляется возможным игнорировать такие объективные обстоятельства, как:

- признание того, что любая значительная деформация исторического сознания молодежи угрожает национальному единению общества, реализации принципа духовной преемственности исторических поколений и, в определяющей степени, общему позитивному развитию страны и общества;
- стремление модифицировать содержание школьного курса истории в некоторых случаях может преследовать не стремление к достижению научной объективности, а корыстную защиту геополитических интересов, основанную на клевете, подтасовке исторических фактов, искажению истинного содержания исторического процесса в целях препятствования формированию духовной идентификации школьной молодежи с исторической судьбой ушедших поколений, историей и будущим российского народа.

Таким образом, по нашему убеждению, формирование современного исторического сознания в отечественной школе сталкивается с рядом объективно существующих оппозиций, к числу которых представляется необходимым отнести:

- необходимость сопоставления нередко полярных точек зрения на те или иные исторические процессы и явления и недопустимость обретения содержанием исторического образования в отечественной школе характера эклектичной смеси идей и исторических интерпретаций, чуждых объективной истине, и устойчивых научно-мировоззренческих и духовно-нравственных ориентаций;
- признание обоснованности и объективной неизбежности в условиях существования единого информационного образовательного пространства

свободы духовно-мировоззренческого самоопределения личности учащегося и педагога и недопустимость культивации взглядов и идей, способных порождать политический радикализм, примитивизм исторического сознания общества, утрату подлинного общественного интереса к достоверному и основательному изучению истории как учебной дисциплины, отражающей многоаспектные истины развития исторической науки.

В рамках осуществляемого исследования это порождает необходимость увидеть некоторую общность содержания определяющих факторов развития истории как исторической дисциплины и всей гуманитарной составляющей содержания общего среднего образования. По нашему убеждению, государственный фактор для развития отечественного исторического образования в условиях современности оказывается столь же значимым, как и в развитии классического гимназического образования второй половины XIX – начала XX вв. По сравнению с исследуемым периодом его воздействие связано с рядом рельефно выраженных особенностей, таких как:

- необходимость государственного контроля за определением теоретического содержания, научно-мировоззренческих и ценностных приоритетов содержания исторического образования;
- создание условий для творческого осмысления проблем исторического образования на уровне широкой общественности, профессиональных педагогических кругов и содействие достижению определенного консенсуса мнений и позиций в тех случаях, когда они оказываются избыточно альтернативными и требуют принятия конкретных административно-государственных решений, без которых развитие содержания исторического образования может оказаться лишенным образовательно-воспитательной стратегической целостности и перспективности.

Опыт воздействия государственного фактора на развитие образования в системе гимназического классицизма, на наш взгляд, убедительно показывает, что современное общество является одним из субъектов развития общего среднего образования и его исторической составляющей. Разграничение

субъектных прав общества и государства в развитии исторического образования предполагает не только строгое соблюдение демократических норм развития общества, но и гибкость, и своеобразную политическую тонкость государственной политики, предполагающей содействие росту общественного самосознания и возрастанию активности общества и, в частности, его профессионально-педагогических кругов в определении стратегии развития общего среднего образования.

На основе исторической аналогии представляется возможным предположить, что в условиях современности роль общества и государства в определении стратегии развития содержания общего среднего образования и, в частности, образования исторического, предполагает соблюдение демократических норм и развитие демократических традиций в определении теоретических основ и содержания современного исторического образования, формирующего историческое сознание учащихся.

Развитие социального фактора исследуемого периода и современности в развитии истории как учебной дисциплины имеет ряд общих черт и отличий.

К числу общих черт, вероятнее всего, следует отнести:

- высокий уровень интереса общества к содержанию исторического образования в системе общего среднего образования;
- активность представителей науки, педагогического сообщества и значительной части российского общества в осмыслении проблем теоретического содержания и научно-мировоззренческих приоритетов истории; осознание роли исторического сознания учащихся в определении духовного и мировоззренческого выбора исторической судьбы России в XXI веке.

К числу несколько отличных черт социального фактора, влияющего на понимание роли и места истории в современной системе образования, представляется возможным отнести:

- развитие демократических тенденций в отношениях между обществом и государственной властью в коллективном осмыслении проблем развития

содержания образования и, в частности, исторического образования в современной школе;

- тенденция к единению государственной власти и доминирующей части общества в их стремлении к консолидации в вопросах государственной политики в сфере исторического образования, в основе которого, в частности, лежит не только опыт развития общества XX в., но и, в значительной степени, опыт XIX – начала XX вв., ознаменовавшийся некоторым игнорированием широкого участия общества в практическом сотрудничестве общественности с государственной властью. Однако при этом необходимо признать, что определенная демократизация общественной жизни российского общества нашла свое выражение в попытке сотрудничества российского общества и части членов российского административно-государственного аппарата в подготовке проекта реформы министра народного просвещения П.Н. Игнатьева (1915-1916), возможной реализации которой, в значительной степени, воспрепятствовало отсутствие консенсуса, как в самом обществе, так и в позициях ведущих представителей правящих кругов.

Общие изменения в развитии содержания культуры общества второй половины XIX - начала XX вв. и начала XXI в. требуют более обстоятельного исследования. Повышение культурного и общеобразовательного уровня развития всего общества, не только привилегированных слоев, как это было в течение XIX - начале XX вв., несколько по-иному поставило проблему практической и общекультурной значимости истории, особо широко обсуждавшейся во второй половине XIX -начале XX столетия.

В настоящее время определенные культурные и, в частности, ментальные запросы к теоретическому содержанию истории предъявляют самые широкие слои общества. Вопросы о практической пользе истории в условиях современности оказываются не менее актуальными, чем для второй половины XIX – начала XX вв. В значительной степени их объединяет:

- признание того, что знание истории способно представить решение отдельных вопросов современности с учетом их исторических корней (так, в

частности, развитие современной российской экономики, ее сложности, проблемы и противоречия предполагают существование знаний о ее развитии на переломных этапах эволюции отечественного и мирового социумов и, в особенности, на рубеже XIX - начала XX вв., ознаменовавшихся интенсивным переходом страны на путь высокоиндустриального развития отечественного капитализма);

- общая установка на формирование личности, остро осознающей свою многоаспектную связь со своим историческим временем и стремящей к активной самоактуализации в позитивно значимых сферах общественной деятельности. Характерно, что все содержание всеобщей и отечественной истории, уже по своей объективной сущности, способно формировать осознание привлекательности активной деятельности в сферах науки, искусства, экономики и других аспектах, необходимых для самореализации личности и развития общества.

Вероятнее всего, именно в условиях современного общества начала XXI в., переживающего качественный скачок, связанный с переходом от индустриального к постиндустриальному развитию, осмысление исторического прошлого оказывается актуальным. В то же время обращение к истории имеет общее культурное значение, вне зависимости от степени практического использования исторических знаний. К их числу представляется возможным отнести потребности, свойственные социуму на всех этапах его развития:

- в осознании общности с историческими поколениями прошлого, в стремлении к воссозданию и углублению исторической памяти как потребности общества знать свою «биографию» ради самой потребности в знании;
- в несколько новом понимании истории, возникающем у каждого исторического поколения на переломных этапах развития отечественного и мирового социумов.

Все это побуждает вернуться к проблеме взаимовлияния философии и истории в содержании общего среднего образования. Этот вопрос с

чрезвычайной актуальностью вставал во второй половине XIX - начале XX вв. и не утратил свой актуальности вплоть до современности.

Развитие истории как науки на протяжении XIX - начала XX вв. испытывает влияние доминирования идеала романтизма, воздействия философско-концептуальных идей гегельянства, ницшеанства и марксизма, взглядов позитивистской направленности. Некоторая защищенность содержания классического гимназического образования от прямого воздействия философских идей в значительной степени базировалась на концептуальных основах ее образовательной деятельности и была обусловлена следующим:

- потребностью в сохранении устойчивости и незыблемости христианско-православной интерпретации истории в рамках содержания классического гимназического образования и осознание того, что философская интерпретация истории в рамках гимназии может разрушить монолитность и непротиворечивость ее восприятия;
- стремлением освободить гимназистов от осмысления избыточно сложных философских построений при объяснении содержания исторического процесса и убежденностью в том, что такого рода философское объяснение в большей степени свойственно университетскому курсу истории.

Характерно, что в контексте современности несколько отрицательное отношение к избыточному влиянию философии на интерпретацию школьного курса истории в значительной степени может получить поддержку в содержании ряда аргументов:

- проявление в обществе определенного разочарования, в особенности характерного для второй половины XX – начала XXI вв., в бесспорности и абсолютной достоверности выводов «чистой философии», применительно к исторической науке;
- стремление сохранить научную самостоятельность и автономность истории как науки и учебной дисциплины (в том числе и на уровне школьного преподавания), ее способности к самостоятельной интерпретации исторических событий, явлений и процессов вне воздействия каких-либо

глобальных концепций философского характера, предполагающих объяснение истории как процесса;

- потребность в извлечении определенных уроков из тех периодов развития, отраженных во всеобщей и отечественной истории как науке и учебной дисциплине, при которых стремление к абсолютной объективности интерпретации исторической причинности в некоторых случаях приносились в жертву приверженцев той или иной философской концепции.

Вместе с тем именно во второй половине XX – начала XXI вв. педагогическая нецелесообразность ухода от обращения к опыту развития философии при интерпретации истории в содержании общего среднего образования, столь свойственная классической гимназии исследуемого периода, на наш взгляд, выглядит в достаточной степени очевидной. Это в значительной степени обусловлено:

- свободным доступом учащихся средней школы к информационному полю, и как следствие этого, возникновение определенного интереса к философским концепциям, способным повлиять на ту или иную объективную и субъективно-личностную интерпретацию истории, которая не может оказаться вне сферы влияния школьного исторического образования;
- объективная потребность в формировании экзистенциально-личностных запросов учащихся к интерпретации и содержанию истории, которая будет сочетаться с потребностью в обращении к философским идеям, доступным восприятию и способным вызвать интерес современных старшеклассников.

Оценивая значение философско-мировоззренческих и концептуально-методологических подходов исторической науки XIX - начала XX вв., вероятнее всего, следует признать, что они не утратили своего образовательного потенциала вплоть до современности.

Так, романтическое направление в развитии отечественной и европейской исторической науки, и, в значительной степени, проявившееся позднее в философских работах Ф. Ницше, посвященных осмыслению исторического процесса, по нашему убеждению, оказываются особо значимыми для

удовлетворения экзистенциальных запросов личности современного учащегося к изучению истории [166, 159-230]. Экзистенциальность запросов современных учащихся дает основание предположить, что она способна проявиться в различной степени выраженности и направленности интересов, но, при этом именно личность, способная к экзистенциальному восприятию истории уже в стенах школы, обладает возможностями ее творческого и нестереотипного восприятия. Под экзистенциальным подходом к восприятию истории в рамках современного общего среднего образования нами понимается:

- формирование глубоко личностного интереса учащихся к тем или иным историческим личностям, событиям, эпохам, оставляющим нередко сложный и неоднозначный след не только в истории отдельных стран и народов, но и в формировании исторического сознания и определении исторических интересов отдельного учащегося;
- способность определять (порою даже в ранней юности) жизненные цели и приоритеты, обладающие возможностью повлиять на всю последующую судьбу человека и складывающиеся под воздействием истории его жизненные цели и духовные приоритеты.

Несмотря на то, что интуитивно экзистенциальный подход к изучению истории не всегда поддается абсолютно точному педагогическому прогнозированию на уровне отдельной личности, именно такой подход оказывается наиболее значимым условием для:

- формирования личности, способной идти своим путем в науке, искусстве, культурной жизни и социально-политическом реформировании;
- самовоспитания личности, сформированной под влиянием экзистенциального восприятия мира, в том числе, и средствами исторического образования, способной при наличии определенных задатков, содействовать формированию духовно-интеллектуальных элит, открывающих новые горизонты в развитии человечества, придающих его существованию глубинный субъективный смысл.

И лишь один из подходов к истории, по нашему убеждению, в наибольшей степени содержит экзистенциальную природу и обладает особой значимостью для современности. Он заключается в смелом отношении к прошлому, принципиальном отрицании стремления приносить современность в жертву исторической идеализации, готовность заимствовать в прошлом дух дерзости, творчества и свободы; готовность оппонировать с прошлым и находить в нем стимул для максимально серьезного и глубокого отношения к своей исторической эпохе.

Наиболее важным для развития современного исторического образования в системе общего среднего образования является особая значимость позитивистского подхода, достигшего доминирования в исторической составляющей классического гимназического образования России на протяжении последних десятилетий XIX – начала XX вв. Следование принципам позитивизма дает возможность избавить школьный курс истории: а) от проникновения мистических концепций, чуждых принципу научной рациональности, необходимого для развития истории как научной области знаний; б) от избыточного нагромождения субъективных псевдонаучных построений, в некоторых случаях основанных на прямом историческом невежестве; в) от острой образовательной потребности в привитии учащимся способности к точному и последовательному следованию достоверным историческим фактам, логической доказательности, построению цепочки причинно-следственных связей в интерпретации развития исторического процесса.

Значение строгого следования принципам позитивизма в современном отечественном историческом образовании начала XXI века становится особо актуальным и значимым в связи с рядом следующих обстоятельств, которые в той или иной степени должны найти отражение в современной интерпретации истории. Они влияют не только на профессиональное сознание историков, но и на педагогические аспекты, дающие основания для адаптации содержания учебного курса истории к возрастным и индивидуальным запросам учащихся. К

числу таких обстоятельств, в частности, можно отнести признание ряда особенностей содержания современных исторических исследований, которые не были свойственны исторической науке XIX - начала XX вв., рассматривавших историческое исследование, как во многом близкое и тождественное естественнонаучному. Для современных гуманитарных наук и, в частности, истории, свойственна целевая установка, находящая свое выражение в: а) стремлении к постижению не только общего, но и глубоко индивидуального, в особенностях миропонимания и деятельности выдающихся исторических личностей; б) глубинном интересе к анализу особенностей ментальности той или иной социальной среды, и ее отражение в исторической судьбе отдельных личностей и народов; в) попытке вариативного прогноза поведения современных сообществ людей, в зависимости от их исторического опыта, мироощущения и особенностей исторического сознания.

Обращение к системе христианских (в условиях российской классической гимназии, главным образом, христианско-православных ценностей) традиционно характеризовало классическую гимназию и, в частности, гимназическое историческое образование как ортодоксально-религиозное. Миссия христианского воспитания применительно к содержанию истории, по нашему убеждению, заключалось в следующем:

- в обращении к роли содержания Закона Божия как средству достижения духовной идентификации с Россией и русским народом, традиционно формировавшимся православным сознанием;
- в убежденности, что сложный и противоречивый процесс отечественной и мировой истории может получить наиболее полное понимание лишь на основе критериев духовно-нравственного религиозного характера;
- в стремлении, благодаря постижению духовной сущности христианства, трансформировать лучший социальный опыт мудрости, спокойствия, ответственности, свойственный лучшим представителям различных исторических поколений на протяжении всей российской истории;

- в убежденности, что христианская система ценностей, привитая церковью, семьей и школой, сможет в будущем содействовать консолидации российского общества на угрожающих этапах его развития.

Таким образом, образовательно-воспитательные цели Закона Божия, всей системы религиозного воспитания в значительной степени дополняли и углубляли историческое образование, получаемое в гимназии.

Проблемы современного исторического образования в системе общего среднего образования не предполагают столь однозначного и простого решения взаимовлияния исторического сознания и сознания религиозного. Это обусловлено:

- признанием за каждым учащимся юридического и морального права свободного духовного самоопределения в формировании своего отношения к религии;
- существованием значительной части концепций исторического развития, требующих своего отражения в содержании гуманитарной составляющей среднего образования, которые остаются абсолютно нейтральными к вопросам религии, и их неизбежном влиянии на учащихся и общественное сознание окружающего их социума;
- осознанием невозможности достижения абсолютно непротиворечивой интерпретации истории с позиции позитивизма и, одновременно, его органичного соединения с ортодоксальной монолитной системой христианских ценностей.

В то же время необходимо признать, что при сохранении свободы религиозного самоопределения формирование исторического сознания учащихся оказывается невозможным без обращения к историческому опыту религии. Это, в значительной степени, обусловлено:

- неотделимостью истории христианства и других ведущих конфессий народов России от их исторической судьбы и духовной культуры;
- чрезвычайно значимым влиянием религиозных традиций на воспитание, прослеживающим на протяжении всех последних столетий истории России;

- влиянием основных конфессиональных идей народов России на исторически сформированные ими нравственно-этические нормы и образ жизни;
- особой ролью обращения к духовным установкам религии как фактору консолидации россиян на одном из переломных этапов развития, связанному с переходом от индустриального общества к обществу постиндустриальному. Опасность этого перехода заключается в угрозе полного нарушения духовно-нравственной преемственности исторических поколений.

Основные государственные установки в вопросах отношения школы и религии отражены в Федеральных государственных образовательных стандартах. Они предполагают: а) установку на «воспитание уважения к историческому наследию народов России; восприятие традиций исторического диалога, сложившихся в поликультурном, полиэтничном и многоконфессиональном Российском государстве» [260, 10]; б) обязательность формирования «представлений об основах светской этики, культуры традиционных религий, их роли в развитии культуры и истории России и человечества, в становлении гражданского общества и российской государственности» [Там же, 13]; в) необходимость понимания «значения нравственности, веры и религии в жизни человека, семьи и общества» [Там же].

Характерно, что если педагогическая мысль второй половины XIX – начала XX вв. делала значительные шаги к возрастанию роли изучения вопросов культуры как одной из важнейших составляющих содержания классического гимназического образования, то в условиях современных образовательных стандартов на концептуальном уровне данную проблему можно рассматривать как разрешенную. С позиции современных Федеральных государственных образовательных стандартов и Историко-культурного стандарта это выражается в следующем: а) признании, в значительной степени, ошибочным доминирование традиционных установок, характерных для дореволюционной классической гимназии и, в значительной степени, советской школы, с присущим ей преобладанием политической истории в содержании исторической составляющей общего среднего образования; б) признании значимой роли,

отводившейся осмыслению духовной и культурной жизни России и всего мирового социума в содержании курсов всеобщей и отечественной истории. Принципиальная новизна современного подхода заключается в том, что производство духовных и культурных ценностей является не менее важной, чем другие виды человеческой деятельности.

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования подчеркивает необходимость освоения учащимися представлений «о закономерностях развития человеческого общества в социальной, экономической, политической, научной и культурной сферах; приобретение опыта историко-культурного, цивилизационного подхода к оценке социальных явлений, современных глобальных процессов»; особо значимым для развития современной исторического образования представляется установка стандарта на «формирование важнейших культурно-исторических ориентиров для гражданской, этнонациональной, социальной, культурной самоидентификации личности, миропонимания и познания современного общества на основе изучения исторического опыта России и человечества» [Там же, 10].

Важной составляющей исторического образования в современном отечественном основном образовании являются «Основы духовно-нравственной культуры народов России» и «Искусство». В частности, особое место отводится в содержании учебного курса «Основы духовной культуры народов России» характерным установкам на «воспитание способности к духовному развитию»; готовность к культивации знаний «основных норм морали, нравственных, духовных идеалов, хранимых в культурных традициях народов России» [Там же, 13].

При изучении учебных дисциплин, входящих в предметную область «Искусство», особый содержательный упор делается на: необходимость «формирования интереса и уважительного отношения к культурному наследию и ценностям народов России, сокровищам мировой цивилизации, их сохранению и преумножению» [Там же, 16].

Вопросы изучения краеведения наиболее основательно поднимались при определении содержания курса истории в отечественной педагогике второй половины XIX – начала XX вв. Характерно, что на уровне практики этот опыт был применен в ряде классических гимназий. Это, в частности, находило свое выражение в: а) в повышении интереса к опыту развития хозяйства и промыслов родного края; б) в изучении ландшафта родной местности; в) в систематической организации исторических экскурсий по уезду, городу и губернии. Эти традиции не только были сохранены, но и получили дальнейшее развитие при изучении отечественной истории в XX - начале XXI вв. «Преподавание региональной истории в контексте истории России является необходимой составляющей развития демократического государства, формирования современной толерантной личности, готовой к восприятию этнического и конфессионального многообразия мира» [84].

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом и Историко-культурным стандартом развитие исторического краеведения призвано осуществляться в еще более ярко выраженном гуманистическом аспекте, которое находит свое выражение:

- в установке особого внимания не только к выдающимся историческим личностям родного края, но и жизни людей «с обычной судьбой», в которой отразились социальные, политические и культурные процессы. Так, в Историко-культурном стандарте утверждается: «наряду с большим вниманием к политической истории особое место уделено личности в истории, причем не только через изучение биографий выдающихся людей, но и через постижение перипетий «рядовых граждан», сквозь судьбы которых могут быть показаны социальные и политические процессы» [Там же];
- в культивации интереса к ярким и творческим личностям, сыгравшим значимую позитивную роль в жизни своих соотечественников.

Применительно к развитию содержания исторического краеведения в современном общем среднем образовании это предполагает:

- рост интереса к ушедшим историческим поколениям, прошедшим свой жизненный путь на территории проживания учащихся;
- «приближение» грандиозных исторических событий, осуществлявшихся в масштабах страны к реальной и повседневной истории родного села, города или региона. «Для каждого из регионов России должен быть сформирован перечень «сквозных» исторических сюжетов, основанных на балансе между историей государства, общества и отдельных людей, между политической, социальной и культурной историей, между историей национальной, мировой и локальной» [Там же].

Таким образом, содержание теоретических основ исторического образования в классической гимназии исследуемого периода и современного общего среднего образования обладают ярко выраженной преемственностью и одновременно принципиальными качественными отличиями. Эти отличия выражаются:

- в культивации стремления рассматривать историю, прежде всего, как учебную дисциплину, стимулирующую максимальную творческую самоактуализацию личности в контексте современности (в отличие от гимназического классицизма исследуемого периода, сознательно предполагавшего погружение в прошлое и некоторый уход от современности);
- в утверждении идеи о практико-ориентированной роли истории в условиях современности, в том числе и выражающееся в содержании обществознания, в значительной степени, дополняющего и углубляющего историческую картину мира, формирующуюся на уроках отечественной и всеобщей истории. В содержании современных образовательных стандартов это, в частности, находит свое выражение в: а) в установке на достижение понимания учащимися «основных принципов жизни общества, основ современных научных теорий общественного развития» [Там же]; б) в утверждении необходимости приобретения «теоретических знаний и опыта применения полученных знаний и умений для определения собственной

активной позиции в общественной жизни, для решения типичных задач в области социальных отношений, адекватных возрасту обучающихся, межличностных отношений, включая отношения между людьми различных национальностей и вероисповеданий, возрастов и социальных групп» [Там же]; в) в признании обязательности «освоения приемов работы с социально значимой информацией, … и развитие способностей обучающихся делать необходимые выводы и давать обоснованные оценки социальным событиям и процессам» [Там же].

Развитие исторического образования в российских классических гимназиях исследуемого периода и его концептуальное оформление в современных образовательных стандартах обнаруживает некоторую преемственность ряда общих черт. К их числу следует отнести:

- нарастание тенденции к развитию свободного и критического мышления, наиболее рельефно прослеживающейся в содержании проекта «игнатьевской реформы» В условиях современности эта тенденция достигла своей наивысшей кульминации в Федеральных государственных образовательных стандартах, определяющих развитие самостоятельности мышления как одну из наиболее значимых задач содержания общего образования и, в частности, образования исторического. Чрезвычайно значимой является установка на максимальную культивацию творчества при осмыслении истории; «умение самостоятельно определять цели своего обучения, ставить и формулировать для себя новые задачи в учебе и познавательной деятельности, развивать мотивы и интересы своей познавательной деятельности» [260, 6], «формирования у обучающихся опыта самостоятельной образовательной, общественной, проектно-исследовательской и художественной деятельности» [Там же, 34];
- стремление к привитию любви и интереса к истории как тенденции деятельности лучших учителей истории классического гимназического образования второй половины XIX - начале XX вв. и отражение этих требований в современных образовательных стандартах, предполагающих

необходимость «формирования осознанного, уважительного отношения к истории, культуре, религии, традициям, ценностям народов России и народов мира» [Там же, 6];

- стремление рассматривать отечественную историю как одну из важнейших составляющих всеобщей истории и одновременно установка на привитие средствами исторического образования любви к российской культуре, «воспитание российской гражданской идентичности: патриотизма, уважения к Отечеству, к прошлому и настоящему многонационального народа России; осознание своей этнической принадлежности, знание истории, языка, культуры своего народа, своего края, основ культурного наследия народов России и человечества» [Там же, 5].

Анализ опыта формирования исторического сознания учащихся современной отечественной школы и российской классической гимназии исследуемого периода показывает, что они сталкиваются с рядом общих объективных трудностей. К их числу представляется возможным отнести существование оппозиций между:

- осознанием того, что в курсах отечественной и всеобщей истории должен отразиться опыт развития современной исторической науки и признанием невозможности отражения во всем объеме даже части этого процесса и его результатов, обусловленной особенностями школьного исторического образования;
- признанием за учителем и учеником морального права на попытку личностной оценки исторических событий и необходимостью осознания опасности искажения исторической истины и внесение в нее субъективности, чуждой духу исторической достоверности;
- признанием того, что история как учебная дисциплина базируется на рационально позитивистской интерпретации исторического процесса, чуждой любым проявлениям мистицизма и конфессиональной зависимости, и при этом отведением значимой роли осмыслению эволюции отечественной духовной культуры, неразрывно связанной с исторической ролью церкви и

церковного общественного сознания, в определяющей степени построенном на духовном фундаменте христианско-православного мистицизма.

Таким образом, опыт обобщения формирования исторического сознания учащихся отечественной классической гимназии исследуемого периода и современной российской школы дает основание для вывода не только об имеющейся общности и качественных отличиях между ними, но и существование ряда общих проблем, решение которых предполагает объединение усилий представителей исторической науки, педагогов, общества и государственной власти.

Выводы к главе 2.

1. Историко-педагогический опыт реализации теоретических основ исторической составляющей классического гимназического образования и формирования исторического сознания гимназистов обладал значимым позитивным педагогическим опытом. К числу наиболее значимых позитивных сторон формирования исторического сознания гимназистов представляется необходимым отнести: а) установку на развитие высокого уровня исторической культуры общественного сознания гимназистов, выражавшейся в достижении высокого уровня теоретичности мышления при усвоении и интерпретации исторических знаний; объективно осуществляющую консолидацию потенциала всех учебных дисциплин гуманитарной направленности в формировании исторического сознания гимназистов; следование принципам научности и достоверности при интерпретации исторических фактов, явлений и процессов; обращение не только к рациональным, но и духовно-нравственным началам в интерпретации содержания отечественной и всеобщей истории; б) своеобразную духовную целостность и монолитность восприятия истории, обусловленные строгостью соблюдений принципов позитивистского подхода к интерпретации истории, культивацией системы духовно-христианских ценностей как основы нравственной оценки поступков и судеб исторических личностей и содержание всего исторического процесса в целом.

2. Важнейшим условием духовного и научно-интеллектуального обогащения исторической составляющей классического гимназического образования явилось успешное использование исторического краеведения. Результатом этого явилось приближение отечественной истории к индивидуальным духовно-личностным запросам гимназистов, обретение ими способности к восприятию истории с максимальной степенью реалистичности, придание изучению истории большей степени конкретности и реалистичности, что обогащало историческое сознание гимназистов.

3. Развитие концептуальных основ исторического образования в классической гимназии и обусловленное им содержание исторического сознания гимназистов второй половины XIX – начала XX вв. в значительной степени находилось под влиянием эволюции общественного сознания. Применительно к истории как науке и учебной дисциплине это находило свое выражение в постановке ряда проблем, которые в некоторой степени вступали в противоречие с традиционными представлениями о содержании и роли исторического образования в классической гимназии. Они самым непосредственным образом затрагивали вопросы, связанные с возможностью частичной модификации исторического сознания гимназистов. Среди проблем, оказавшихся в центре общественного мнения историков-исследователей и учителей, в частности, оказались вопросы:

- об истинном патриотизме и его отражении в историческом сознании. Под истинным патриотизмом подразумевалось сохранение и развитие естественной для всех исторических эпох и народов любви к родине и осознание духовной общности с современниками и ушедшими историческими поколениями; убежденность в неизменности наиболее значимых духовных ценностей, в частности, любви к своему народу, обществу, семье. В то же время глубокий истинный патриотизм предполагал осознание стремления к привитию любви к российской культуре как важнейшей составляющей мировой духовной культуры человечества;

стремление видеть в России оплот всего лучшего, достойного и прогрессивного в развитии современных народов;

- о существовании определенной тенденции к обюрокрачиванию и стереотипизации образовательно-воспитательной деятельности учителя истории, нередко лишавшегося свободы самостоятельной исторической оценки; о праве учителя на свободное изложение личностных мировоззренческих позиций при обязательности стремления к исторической объективности интерпретации материала и высоком уровне профессионализма, гражданственности и социальной ответственности перед учащимися, обществом и государством;
- об игнорировании потребности и права каждого из гимназистов в духовно-личностном восприятии истории, разумной степени критического мышления и культивации права на определенную самостоятельную оценку исторических событий, имевших для него особую личностную значимость;
- об усилении образовательно-воспитательного потенциала истории учебных дисциплин, формирующих гимназическое сознание гимназистов при обращении к жизненно важным проблемам гражданского и мировоззренческого становления личности, актуальных для гимназистов классической гимназии, и ряд других.

4. Необходимо признать, что столкновение ставших традиционными для классической гимназии идей, связанных с формированием исторического сознания, и рядом принципиально новых подходов к интерпретации его содержания, в значительной степени действительно отражало кризис общественного и исторического сознания. Однако, вероятнее всего, этот кризис следует рассматривать не как кризис тупика, а как кризис роста, являющийся частью естественной эволюции общественного сознания.

Заключение

На основе анализа содержания исследования представляется возможным утверждать, что его целевые установки и задачи разрешены.

В ходе исследования определено содержание исторического сознания гимназистов, формируемого всей совокупностью гуманитарных учебных дисциплин отечественной классической гимназии исследуемого периода.

В содержании исследования рассмотрено влияние факторов становления и развития содержания гуманитарных дисциплин классического гимназического образования как условия формирования исторического сознания гимназистов. В содержании исследования нашло свое место обоснование значения развития исторической науки как одной из значимых детерминант формирования исторического сознания гимназистов. Осуществлен анализ влияния духовного и научно-мировоззренческого потенциала гуманитарных учебных дисциплин на формирование исторического сознания гимназистов в отечественной классической гимназии. Прослежено влияние содержания всеобщей и отечественной истории как учебных дисциплин на формирование исторического сознания гимназистов исследуемого периода. Обосновано значение содержания исторического краеведения в формировании исторического сознания гимназистов. Охарактеризовано значение педагогического опыта формирования исторического сознания учащихся в классической гимназии для развития современного общего среднего образования.

На основании материалов исследования представляется возможным осуществить ряд следующих выводов и обобщений:

1. На протяжении XIX - начала XX вв. становление и развитие содержания гуманитарного классического гимназического образования как условия формирования исторического сознания гимназистов осуществлялось

под воздействием государственного, социального, культурологического, научного, педагогического и экономического факторов. Государственный фактор предполагал сохранение за государством лидирующей роли в определении и развитии содержания классического гимназического образования и, в частности, содержания учебных дисциплин, определяющих формирование исторического сознания гимназистов. Под социальным фактором понимается роль общества в развитии исторического образования классической гимназии, обнаруживавшая общую тенденцию к возрастанию на протяжении всего исследуемого периода. Под культурологическим фактором подразумевается эволюция культуры общества в целом и его отдельных слоев, а также изменения общественных требований к содержанию исторического сознания гимназистов. Под научным фактором, прежде всего, рассматривается развитие исторической науки, предъявлявшей определенные требования к историческому сознанию учащихся классических гимназий. Под педагогическим фактором подразумевается развитие отечественной и западной педагогической мысли, влиявшей на определение содержания гуманитарной составляющей классического гимназического образования и, таким образом, на формирование исторического сознания гимназистов. Экономический фактор определял влияние запросов общества к отражению исторического опыта и тенденций развития экономики в содержании учебного курса истории. Как правило, эти запросы носили ярко выраженный практико-ориентированный характер и были обусловлены влиянием на историю нарастающих масштабов и темпов развития капиталистического общества. В качестве доминирующей тенденции прослеживалось устойчивое сохранение лидирующей роли государства, и это имело как позитивное, так и негативное воздействие на формирование исторического сознания учащихся классических гимназий. Позитивная роль государственного фактора прослеживается в его особой миссии по созданию системы классического гимназического образования в России; целенаправленной культивации идеи духовного единения общества и его социально-политической стабилизации; подготовке учителей, соответствующих

высокому уровню классического гимназического образования, и многом другом. Негативная роль государственного фактора проявляла себя в избыточном доминировании и игнорировании все более объективно возрастающего значения социального, культурологического, научного, педагогического и экономического факторов. Это, в свою очередь, препятствовало их позитивному влиянию на формирование исторического сознания гимназистов отечественной классической гимназии.

2. Развитие исторической науки XIX – начала XX вв. являлось фактором определенной эволюции общественных ожиданий, связанных с удовлетворением научно-мировоззренческих и духовных запросов общества к истории как науке и учебной дисциплине. В период расцвета дворянской культуры конца XVIII – первой половины XIX вв. в обществе были сильны идеи романтизма, связанные с признанием красоты, благородства и духовности человеческой природы, свободы личности «выбирать себя» и даже оппонировать социуму во имя своих жизненных идеалов. Последующий период ознаменовался ростом стремления к философскому подходу к истории, связанному с именами Г.-В. Гегеля, Ф. Ницше, К. Маркса и других мыслителей. Однако последняя треть XIX - начало XX вв. ознаменовались ростом позитивистского подхода, предполагавшего познание истории, прежде всего, средствами самой исторической науки, установку на постижение исторических закономерностей и обращение к строгому и достоверному научно-логическому анализу. Классическая гимназия при формировании исторического сознания гимназистов могла лишь частично откликаться на эти запросы, что в определяющей степени диктовалось педагогической целесообразностью и, в частности, целями формирования целостного христианского восприятия истории, установкой на некоторую идеализацию прошлого и стремлением к целенаправленному уходу от развития повышенного интереса к наиболее острым проблемам, волнующим современное общество, способным породить противоречивость в историческом сознании гимназистов.

3. Формирование исторического сознания гимназистов осуществлялось не только средствами всеобщей и отечественной истории, игравшими лидирующую роль в этом процессе, но и такими дисциплинами, как Закон Божий, древние и современные языки, отечественная словесность, география, логика. В свою очередь, всеобщая и отечественная история как учебные курсы строили свою образовательно-воспитательную концепцию на умеренном позитивизме, предполагающем интерпретацию истории на основе рационально-логических начал. Значимая роль в формировании исторического сознания отводилась филологическим учебным дисциплинам, связанным с переводом историко-филологических источников, предполагающим корректность и точность интерпретации содержания переводимых текстов. Значимую роль в формировании исторического сознания гимназистов играл Закон Божий. Религиозная интерпретация истории также воспринималась через ознакомление с библейской историей и текстами отечественных и западных богословов. Обращение к религиозному восприятию истории, в значительной степени, должно было содействовать формированию целостности и гармоничности восприятия исторического процесса. Факты, с которыми гимназисты знакомились благодаря содержанию гуманитарного классического гимназического образования, были призваны расширять общий объем исторических представлений при определенной неизбежности, в некоторой степени, их заранее заданной тенденциозности. Повышенное внимание к истории и духовной культуре античности предполагало формирование убежденности в том, что все эталоны духовности и благородства человеческих поступков, а также образцы духовной культуры и искусства уже сформированы и нашли свое отражение в античном прошлом.

4. Вторая половина XIX - начало XX вв. ознаменовались принципиально новыми запросами, предъявляемыми к содержанию исторического образования в классической гимназии и, как следствие этого, формируемому историческому сознанию гимназистов. В основе этого явления лежало совокупное воздействие факторов формирования исторического

сознания гимназистов в их эволюции, обусловленной общей динамикой развития общества. Это оказывалось объективно связано с необходимостью преодоления идеализации античного прошлого и доминирующей роли истории духовной культуры античности в содержании исторического образования в классической гимназии. Все более проявляется убежденность общества в том, что история как учебная дисциплина при формировании исторического сознания призвана достигать оптимального соотношения между развитием понимания культурно-исторического смысла истории как самоценной составляющей духовной культуры общества и одновременно учебной дисциплиной, связанной с практической направленностью, обусловленной запросами современного социума, необходимостью отказа от некоторой избыточной архаизации при формировании исторического сознания гимназистов, выражавшейся в стремлении к уходу от обсуждения наиболее острых проблем современности, восходящих корнями в историческое прошлое России.

5. Вторая половина XIX – начало XX вв. в формировании исторического сознания гимназистов ознаменовалась развитием исторического краеведения. Благодаря развитию исторического краеведения содержание классического гимназического образования и историческое сознание гимназистов обогатилось формированием представлений о духовной связи поколений, проживающих в условиях одного региона, развитием интереса к образу жизни не только выдающихся личностей прошлого, живших на территории родного края, но и стремлением к пониманию образа жизни и постижению судеб простых людей, также являвшихся субъектами исторического процесса.

6. Между историческим сознанием, культивируемым отечественной классической гимназией исследуемого периода, и историческим сознанием учащихся, утверждаемым современной российской школой, существует ярко выраженная и устойчивая духовная связь. Сущность духовной связи, в значительной степени, выражается том, что история содействует пробуждению в учащемся осознания общности с ушедшими историческими поколениями,

увлекает образами ярких, сильных и талантливых исторических личностей, пробуждает стремление к максимальной творческой самореализации в рамках своего исторического времени, формирует основы целостного научного мировоззрения. Коренными отличиями определяющих черт исторического сознания, формируемого современной системой отечественного образования, от тех, которые рассматривались как приоритетные в классической гимназии, являются: признание за учащимся морального права на критичность и самостоятельность мышления; установку на личностное оппонирование точкам зрения, представляющимся недостаточно убедительными; способность к постановке личностно-значимых вопросов, связанных с развитием современного общества, в их взаимосвязи с историческим прошлым; овладение старшеклассниками современными методами исторического исследования. Наиболее значимой чертой, объединяющей историческое сознание гимназистов исследуемого периода и современных учащихся системы общего среднего образования, должна явиться готовность к сочетанию признания высокой самоценности истории как одной из наиболее значимых составляющих духовной культуры и исторической памяти человечества и объяснения исторической реальности, а также отдельных процессов и явлений в развитии общества на основе осознания преемственности и взаимосвязи прошлого и современности.

По нашему убеждению, непосредственным продолжением осуществленного исследования, могут явиться работы, посвященные значению истории как учебной дисциплины для формировании духовно сильной и многосторонне развитой личности, способной жить и самореализовываться в контексте служения высшим духовным целям в науке, искусстве, социальном реформировании общества, политике и культуре; эволюции образовательных запросов современной молодежи к историческому образованию в контексте развития современного информационного общества; преемственности и качественным отличиям подготовки учителя истории в условиях динамично меняющейся социальной среды начала XXI века; выявлению роли всех учебных дисциплин, содержащих в себе устойчивые элементы исторических знаний в

формировании современного исторического сознания учащихся; обоснованию значения содержания трудов выдающихся отечественных историков XIX – начала XX вв. для формирования исторического сознания учащихся системы российского общего среднего образования второй половины XIX – начала XX вв. и ряд других.

Список литературы:

1. А.А.Б. Березин Н., Украина (Малороссы, их страна, быт и история). «Библиотека юного читателя». С-Пб., 1907 г. / А.А.Б. // Вестник воспитания. - 1908. - №5. - С. 33-37.

2. А.Л. Н.П. Василенко. Очерки по истории Западной Руси и Украины/ Л.А. // Вестник воспитания. -1916. -№ 5. - С. 41-45.

3. Акимов, П. Каникулярные занятия и развлечения учеников средне-учебных заведений / П. Акимов // Русская школа. - 1901. - № 4. - С. 73-89.

4. Алешинцев И.А. История гимназического образования в России (XVIII-XIX в.) / И.А. Алешинцев. – С-Пб. : Издательство О. Богдановой, 1912. - 346 с.

5. Арепьев, Н. Организация общеобразовательных экскурсий в средней школе / Н. Арепьев // Вестник воспитания. -1901. - № 3. - С. 134-148.

6. Атлас, Д.Г. Старая Одесса, ее друзья и недруги. Руководство для учащихся в низших и средних учебных заведениях / Д.Г. Атлас. - Одесса : Типо-литография «Техник», 1911. - 114 с.

7. Архангельский край. С картой. – С.-Пб. : Тип. А. Катанского и К°, 1891. - 64 с.

8. Бабич, И.В. Преподавание русской истории в гимназиях и политика Министерства народного просвещения в конце XIX-начале XX вв. : автореферат дис. ... кандидата ист. наук : 07.00.00; 07.00.02 / Бабич Ирина Виленовна. – М., 1989 - 24 с.

9. Бахтин, М.В. Эпистемология социально-исторического знания (модели истории и философско-антропологические репрезентации) / М.В. Бахтин. - М. : ВНИИ геосистем, 2013. - 306 с.

10. Безверхов, П. Учебные программы и местные условия / П. Безверхов // Народный учитель. - 1916. - № 17-18. - С. 11-12.

11. Белоконский, И. Народное образование в Таврической губернии / И. Белоконский // Русская школа. - 1892. - № 12. - С. 154-165.

12. Беседы по родиноведению : Для начальных и городских училищ Эриванской губернии / Сост. Ф.А. Смирнов. - Тифлис : Типография Канцелярии Наместника Е.И.В. на Кавказе, 1915. - 48 с.

13. Библер, В.С. Диалог культур и школа XXI века / В.С. Библер // Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы. – Кемерово : «Алеф» Гуманитарный центр, 1993. - С. 416.

14. Блонский, П.П. Задачи и методы народной школы / П.П. Блонский // Вестник воспитания. -1916. - № 1. - С. 1-42.

15. Блонский, П.П. О национальном воспитании / П.П. Блонский // Вестник воспитания. - 1915. - № 4. - С. 1-38.

16. Богуславский, М.В. Генезис гуманистической парадигмы образования в отечественной педагогике первой трети XX века / Гуманистическая парадигма образования и воспитания: теоретические основы и исторический опыт реализации (конец XIX – 90-е годы XX вв.). - М. : ИТОиП РАО, 1998. - 290 с.

17. Богуславский, М.В. Генезис гуманистической парадигмы образования в отечественной педагогике начала XX в. / М.В. Богуславский // Педагогика. - 2000. - № 4. - С. 63-70.

18. Богуславский, М.В. Общечеловеческие и национальные ценностные ориентации отечественной педагогики / М.В. Богуславский // Педагогика. - 1998. - № 7. - С. 82-87.

19. Богуславский, М.В. Формирование концепции содержания общего среднего образования единой трудовой школы РСФСР : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Богуславский М.В. - М., 1994. - 406 с.

20. Большой энциклопедический словарь: философия, социология, религия, эзотеризм, политология. – М. : МФЦП, 2002. - 1008 с.

21. Бузескул, В. Античность и современность / В. Бузескул. - Санкт-Петербург : Типография М.М. Стасюлевича, 1913. - 196 с.

22. Бунин, А. Живые свидетели прошлого / А. Бунин // Народный учитель. - 1914. - № 15. - С. 10-11.

23. Бущик, Л.П. Очерки развития школьного исторического образования в СССР / Л.П. Бущик. - М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. - 540 с.

24. Буткевич, А.А. К вопросу о преподавании истории в начальной школе (из опыта Франции и Бельгии) / А.А. Буткевич // Вестник воспитания. - 1911. - № 6. - С. 116-119.

25. Вейсман, А. О задаче преподавания истории в средних учебных заведениях / А. Вейсман // ЖМНП. - 1908. - № 7. - С. 19-30.

26. Вессель, Н.Х. Очерки об общем образовании и системе народного образования в России / Н.Х. Вессель. - М. : Учпедгиз, 1959. - 320 с.

27. Виноградов, И., Никольский, А. Методика истории по Кригеру / Сост. И. Виноградов, А. Никольский. – М. : Изд. тип. А.А. Карцева, 1885. - 176 с.

28. Виноградов, П.Г. Учебник всеобщей истории. Ч. I. Древний мир / П.Н. Виноградов. - М. : Карцев, 1914. - 191 с.

29. Виппер, Р.Ю. Учебник древней истории / Р.Ю. Виппер. - М. : Типография И. Кушнирева и К°, 1907. - 203 с.

30. Виппер, Р.Ю. Краткий учебник истории средних веков / Р.Ю. Виппер. - М. : Типография И. Кушнирева и К°, 1904. - 292 с.

31. Виппер, Р.Ю. Учебник новой истории / Р.Ю. Виппер. - М. : Типография И. Кушнирева и К°, 1908. - 513 с.

32. Виппер, Р.Ю. Школьное преподавание древней истории и новая историческая наука / Р.Ю. Виппер // Вестник воспитания. - 1898. - № 1. - С. 2-67.

33. В немецкой народной школе // Русская школа. - 1911. - № 3. - С. 43-55.

34. Вопросы преподавания истории в средней и начальной школе / Под ред. И.М. Катаева. Т. 1. - М. : Наука, 1916. - 256 с.

35. Вопросы школьной географии на бывшем съезде естествоиспытателей и врачей // Русская школа. - 1902. - № 2. - С. 169-186.

36. Воронов А.С. Историко-статистическое обозрение учебных заведений С. Петербургского учебного округа с 1715 по 1828 год включительно / А.С. Воронов. – С.-Пб. : Тип. Я. Трея, 1849. - 293 с.

37. Воронов А.С. Историческо-статистическое обозрение учебных заведений С. Петербургского учебного округа с 1829 по 1853 / А.С. Воронов. – С.-Пб. : Тип. Я. Трея, 1854. - 438 с.

38. Вяземский, Е.Е. Становление и развитие системы школьного исторического образования в современной России : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Вяземский Евгений Евгеньевич. - М., 2004.- 445 с.

39. Галак, Н. По Волге и Уралу (Общеобразовательные экскурсии учеников Екатеринодарской гимназии) / Н. Галак // Вестник воспитания. - 1903. - № 3. - С. 167-185.

40. Галак, Н. Образовательные экскурсии учеников Екатеринодарской городской гимназии / Н. Галак // Вестник воспитания. - 1900. -№ 6. - С. 71-82.

41. Гартвиг, А.Ф. Новые педагогические течения в преподавании истории / А.Ф. Гартвиг // Вестник воспитания. - 1902. - № 6. - С. 110-137.

42. Г-ва. Экскурсии астраханских гимназистов / Г-ва // Русская школа. - 1900. - № 12. - С. 84-85.

43. География Вятской губернии (родиноведение) для находящихся в Вятской губернии городских училищ, сельских двухклассных, одноклассных и земских начальных училищ и церковно-приходских школ / Сост. К.В. Лаврентьев. – Вятка : Тип. Маишеева, 1895. - 216 с.

44. Гербарт, И.Ф. Избранные педагогические сочинения / И.Ф. Гербарт. - М. : Учпедгиз, 1940. – Т. 1. – 292 с.

45. Гердер, И.Г. Идеи к истории философии человечества / И.Г. Гердер. – М. : Наука, 1977. – 703 с.

46. Гердер, И.Г. Избранные сочинения / И.Г. Гердер. - М.- Л. : Гослитиздат, 1959. – 392 с.

47. Герцен, А.И. Записки одного молодого человека / А.И. Герцен // Герцен А.И. Собрание сочинений в 30 т. - М. : Издательство Академии наук СССР, 1954. - Т. 1. - 573 с.

48. Герцен, А.И. Публичные чтения г. Грановского (письмо второе) / А.И. Герцен // Герцен А.И. Сочинения в двух томах / Сост. А.И. Володин. – М. : Мысль, 1985. - Т. 1. - С. 205-213.

49. Герцен, А.И. Публичные чтения г. Грановского (письмо в Петербург) / А.И. Герцен // Герцен А.И. Сочинения в 2-х томах / Сост. А.И. Володин. - М. : Мысль, 1985. - Т. 1. - С. 201-204.

50. Гессен, С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С.И. Гессен. - М. : «Школа-Пресс», 1995. - 448 с.

51. Гуревич, Я.Г. К вопросу о реформе системы среднего образования, в особенности же классических гимназий / Я.Г. Гуревич. - Санкт-Петербург : Типография И.Н. Скороходова, 1900. - 55 с.

52. Дворников, П.Ф. Новая история. Учебник для женских учебных заведений, высших городских училищ по Положению 1872 г., торговых школ и других учебных заведений / П.В. Дворников. - М. : Типография Г. Лисснера и Г. Совко, 1910. - 327 с.

53. Дворников, П.Ф. Русская история. Руководство для мужских и женских учебных заведений и для самообразования / В.П. Дворников. - М. : Типография Г. Лисснера и Д. Собко, 1907. - 260 с.

54. Дилевская, О.А. Прибалтийский край / О.А. Дилевская. - Москва : Т-во И.Н. Кушнерев и К°, 1917. - 42 с.

55. Днепров Э.Д. Российское образование в XIX – начале XX века. (в 2 т.). Становление и развитие системы российского образования (историко-статистический анализ) / Э.Д. Днепров. - М. : Мариос, 2011. - Т. 2. - 672 с.

56. Дрейман, П.М. Методика истории / П.М. Дрейман. - Рига : Тип. К. Мишке, 1915. - 76 с.

57. Дьячков-Тарасов, А. Дальние ученические экскурсии по горным и малонаселенным местностям / А. Дьячков-Тарасов // Вестник воспитания. - 1900. - № 4. - С. 78-98.

58. Дьячков-Тарасов, А. О значении и организации дальних ученических экскурсий. / А. Дьячков-Тарасов // Вестник воспитания. - 1910. -№ 3. - С. 152-154.

59. Егоров, С.Ф. Теория образования в педагогике России начала XX века: историко-педагогический очерк / С.Ф. Егоров. - М. : Педагогика, 1987. - 152 с.

60. Егоров, С.Ф. Развитие методов обучения в педагогике России начала XX века / С.Ф. Егоров // Советская педагогика – 1981. - № 4. – С. 104-111.

61. Егорьевский, А. Ученические общества в Финляндии / А. Егорьевский // Русская школа. - 1909. - № 7-8. - С. 73–77.

62. Елпатьевский, К.В. Учебник русской истории / К.В. Елпатьевский. – С.-Пб. : Тип. В. Демакова, 1901. - 486 с.

63. Ефимов, Е. Реформа средней школы и национальное воспитание / Е. Ефимов // Вестник воспитания. - 1916. -№ 3. - С. 1-31.

64. Желобовский, А. О лучшей постановке учебного дела в средних учебных заведениях / А. Желобовский // Русская школа. - 1901. - № 1. - С. 122-134.

65. Женские педагогические курсы в Воронеже // Русская школа. - 1911. - № 10. - С. 88.

66. Занятия по родиноведению в начальной одноклассной сельской школе : (Опыт плана внеклассных занятий) / Сост. прот. А. Попов. - Иркутск : Типо-литография П. Макушина, 1914. - 49 с.

67. Звягинцев, Е.А. К вопросу о преподавании истории и географии / Е.А. Звягинцев // Вестник воспитания. - 1896. -№ 1. - С. 149-159.

68. Звягинцев, Е.А. Наша школа и жизнь / Е.А. Звягинцев - М. : Т-во И.Д. Сытина, 1912. - 124 с.

69. Звягинцев, Е.А. Опыты учебных книг по местной истории для начальных школ / Е.А. Звягинцев // Вопросы преподавания истории в средней и начальной школе. Сб. 2. / под ред. И. М. Катаева. - М. : Наука, 1917. - С. 226-240.

70. Звягинцев, Е.А. Родиноведение и локализация в школе / Е.А. Звягинцев. - М. : Издательство журнала «Народный учитель», 1917. - 96 с.

71. Звягинцев, Е.А. Словарь внешкольного образования/ Е.А. Звягинцев. - М.: Издательство журнала «Народный учитель», 1918. - 80 с.

72. Зелинский, Ф.Ф. Древний мир и мы / Ф.Ф. Зелинский // ЖМНП. - 1903. - № 8. - С. 1-45.; № 9. - С.17 -47.

73. Зелинский, Ф.Ф. История античной культуры. Курс VIII класса мужской гимназии / Ф.Ф. Зелинский. - М.: Сытин, 1915. - 323 с.

74. Зограф, Н. Несколько слов о школьных экскурсиях / Н. Зограф // Вестник воспитания. - 1890. -№1. - С. 82-97.

75. Зубков М.К. Лицейское образование как среда социализации и профильной подготовки учащихся : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Зубков Михаил Константинович. - Ростов-на-Дону, 2004. – 203 с.

76. Иловайский, Д.И. Новая история. Курс старшего возраста / Д.И. Иловайский. - М. : Типо-литография Т.Н. Кушнерев и К°, 1899. - 240 с.

77. Иловайский, Д.И. Краткие очерки русской истории. Курс старшего возраста / Д.И. Иловайский. - М. : Типография И. Кушнирева и К°, 1895. - 368 с.

78. Иловайский, Д.И. Руководство к русской истории. Средний курс / Д.И. Иловайский. - М. : Типо- литография А.В. Васильева и К°, 1901. - 180 с.

79. Иллюстрированная география Кавказа с отделом родиноведения : Для двухклассных начальных и для городских училищ Кавказского учебного округа / Сост. Ф.А. Смирнов. - С.-Пб. : Т-во худож. печати, 1912. - 118 с.

80. Иванов, К.А. О министерской седмице и об экскурсиях / К.А. Иванов // Русская школа. - 1903. - № 1. - С. 116-124.

81. Ильин, Н. Из итогов экскурсионного совещания, состоявшегося в начале апреля 1916 г. при московском учебном округе / Н.Ильин // Вестник воспитания. - 1916. -№ 6. - С. 125-145.

82. Грибоедов, Ф.А. История о царях и великих князьях земли русской / Ф.А. Грибоедов / Памятники древней письменности и искусства. - С.-Пб. : Синодальная типография, 1896. - Том 121. – 69 с.

83. Историко-географический очерк Бессарабской губернии : Опыт родиноведения : Учеб. пособие для средних учебных заведений Бессарабской губернии / Сост. С. Потоцкий. – Ялта : типография Н.В. Вахтина, 1902. - 215 с.

84. Историко-Культурный стандарт [Электронный ресурс] // Режим доступа: http://histrf.ru/ru/biblioteka/book/istoriko-kul-turnyi-standart. Дата обращения 11.02.2014.

85. Историография истории России : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Г.Р. Наумова, А.Е. Шикло. - М. : «Академия», 2009. - 480 с.

86. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения (1802-1902) / Сост. С.В. Рождественский. – С.-Пб. : Министерство Народного Просвещения, 1902. - 785 с.

87. История исторического знания. Пособие для вузов. / Л.П. Репина, В.В. Зверева, М.Ю. Парамонова. - М. : Дрофа, 2004. – 288 с.

88. Ищенко, В.А. Школьное историческое образование в России в конце XIX - начале XX веков : дис. ... канд. ист. наук : 07.00.02 / Ищенко Вера Александровна. - Ставрополь, 1997. - 266 с.

89. Калужская губерния : Курс родиноведения : Учебное пособие для городских училищ и средних учебных заведений / Сост. В.М. Кашкаров. – Калуга : Типография Губернской земской управы, 1908. - 258 с.

90. Каникулярные курсы в Гельсингфорсе // Русская школа. - 1902. - № 9. - С. 115-116.

91. Каптерев П.Ф. История русской педагогии / П.Ф. Каптерев. – Петроград : Кн. скл. «Земля», 1915. – 746 с.

92. Каптерев, П.Ф. Об общественных задачах образования / П.Ф. Каптерев // Русская школа. - 1892. - №2. - С. 58-72.

93. Каптерев, П.Ф. Современные педагогические течения / П.Ф. Каптерев. - М. : «Польза» В. Антик и К°», 1913. - 220 с.

94. Карамзин, Н.М. Записка о древней и новой России в ее политическом и гражданском отношениях / Н.М. Карамзин - М.: Директ-Медиа, 2012. - 159 с.

95. Карамзин, Н.М. Сочинения / Н.М. Карамзин. – М. : Типография С. Селивановского, 1804. - Т. VIII. - 452 с.

96. Карамзин, Н.М. История государства Российского / Н.М. Карамзин. - М.: Директ-Медиа, 2010. - Т. 1. - 203 с.

97. Карамзин, Н.М. Сочинения в 2 т. / Н.М. Карамзин - М.-Л : Художественная литература, 1964. - Т. 1. - 805 с.

98. Кареев, Н.И. Идеалы общего образования / Н.И. Кареев. – С.-Пб. : Типография М.М. Стасюлевича, 1909. - 128 с.

99. Кареев, Н.И. Заметки о преподавании истории в средней школе / Н.И. Кареев. - Санкт-Петербург : издательство журнала «Русская школа», 1900. - 78 с.

100. Кареев, Н.И. Общий ход всемирной истории. Очерки главнейших исторических эпох / Н.И. Кареев. - С.-Петербург : Брокгауз-Ефрон, 1903. – 302 с.

101. Кареев, Н.И. Прожитое и пережитое / Н.И. Кареев / Подгот. текста В.П. Золотарева. - Л. : Издательство ЛГУ, 1990. - 382 с.

102. Кареев, Н.И. Учебная книга истории средних веков / Н.И. Кареев. - С.-Пб. : Типография М.М. Стасюлевича, 1906. - 236 с.

103. Кареев, Н.И. Учебная книга по Новой истории / Н.И. Кареев. - С.-Пб: типография М.М. Стасюлевича. 1904. - 350 с.

104. Кареев, Н.И. В защиту научности всемирно-исторической точки зрения в преподавании истории / Н.И. Кареев // Русская школа. - 1904. - №2. - С. 126-137.

105. Катаев, И.М. К вопросу о типе учебника русской истории для средней школы / И.М. Катаев. - М. : Сытин, 1911. - 24 с.

106. Катаев, И.М. Новейшие течения в преподавании истории / И.М. Катаев // Вестник воспитания. - 1915. - № 3. - С. 82-117.

107. Ключевский, В.О. Исторические очерки / В. О. Ключевский. – М. : DeAgostini , 2014. - 359 с.

108. Ключевский, В.О. Исторические портреты. Деятели исторической мысли / В.О. Ключевский. – М. : Правда, 1990. – 624 с.

109. Книга для чтения в народных училищах Северо-западного края России с русским и церковно-славянским букварем и материалом для самостоятельных письменных упражнений / Сост. Н. Одинцов, В. Богоявленский. – Вильна : тип. А.Г. Сыркина, 1896. - 256 с.

110. Коваленский, М.Н. Учебник Русской истории для старших классов средних учебных заведений. Часть 1.Курс V класса / М.Н. Коваленский. - М. : Издание В.М. Саблина, 1912. - 176 с.

111. Коваленский, М.Н. Учебник Русской истории для старших классов средних учебных заведений. Часть 2. Курс VI класса / Н.М. Коваленский. - М. : Издание В.М. Саблина, 1912. - 227 с.

112. Коваленский, М.Н. Русская история. Для средней школы. Ч. I. Вып. 1. / М.Н. Коваленский. - М. : Типо-литография И.Н. Кушнерев и Кº, 1907. - 194 с.

113. Кондратьева М.А. Отечественная гимназия: исторический опыт и современные проблемы : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Кондратьева Марина Алексеевна. - Ижевск, 2003. – 357 с.

114. Короткова, М.В., Студеникин, М.Т. Практикум по методике преподавания истории в школе. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / М.В. Короткова, М.Т. Студеникин. - М. : ВЛАДОС, 2000. - 270 с.

115. Коялович, М.О. История русского самосознания по историческим памятникам и научным сочинениям / М.О. Коялович / Отв. Ред. О.А. Платонов. – М. : Институт русской цивилизации, 2011. - 688 с.

116. Краев, Ф.М. География Томской губернии : для учителей средних и низших учебных заведений, учащихся учительских институтов, семинарий, педагогических курсов, высших начальных и 2-х классных училищ : книга снабжена иллюстрациями и цветной картой губернии / Ф.М. Краев. - Томск : Типография Губернского управления, 1916. - 122 с.

117. Краткий учебник географии Кавказа с курсом родиноведения : (Метод синтетический) / Сост. И. Храмелашвили. - Тифлис, Типография Тифлисского Метехского замка, 1912. - 99 с.

118. Краткое географическое и историческое описание Костромской губернии (опыт родиноведения) : С прил. изображениями памятника Сусанину и Ипатьевского монастыря, плана г. Костромы и карты Костромской губернии. / Сост. А.Н. Рождественский. – Кострома : Типография М.Ф. Риттер, 1913. - 58 с.

119. Крохин, В.П. О постановке родиноведения в школе / В.П. Крохин // Русская школа. - 1906. - № 12. - С. 163-177.

120. Круглов, А. Детские походы (беспритязательные заметки) / А. Круглов // Вестник воспитания. - 1892. - № 2. - С. 96-106.

121. Кузнецов, Я.О. О приближении учебного материала в начальных сельских школах в жизни учащихся / Я.О. Кузнецов // Русская школа. - 1914. - № 5-6. - С. 19-29.

122. Кулжинский, Я.С. Единство систематического курса истории в средней школе / Я.С. Кулжинский // Русская школа. - 1912. - № 4. - С. 99-117.

123. Кулжинский, Я.С. Новости методики истории за 1913 год / Я.С. Кулжинский // Русская школа. - 1914. - № 9. - С. 1-10.

124. Кулжинский, Я.С. Новые программы по истории / Я.С. Кулжинский // Русская школа. - 1916. - № 7-8. - С. 55-65.

125. Кулжинский, Я.С. Программы по русской и всеобщей истории в мужских гимназиях, утвержденных 13 июля 1913 г. / Я.С. Кулжинский // Вестник воспитания. - 1914. - № 5-6. - С. 113-121.

126. Кулжинский, Я.С. Несколько соображений о содержании систематического курса / Я.С. Кулжинский // Русская школа. - 1913. - № 3. - С. 119-127.

127. Курс начальной географии : Родиноведение : Черниговская губерния и Кролевецкий уезд / Сост. И. Пантюхов. - Киев : Типография С.В. Кульженко, 1894. - 79 с.

128. Л.С. Курс отечествоведения применительно к программам средней школы. Составил М.Панченко, магистр физической географии, приват-доцент Императорского новороссийского университета. Вып.1. Одесса. 1902 г. / С.Л. // Вестник воспитания. - 1903. -№ 1. - С. 39-40.

129. Лавров, М.В. Туркестан. География и история края. С 263 рисунками и 6 картами / М.В. Лавров. - Петроград : Т-во «В.В. Думнов, насл. Бр. Салаевых», 1916. - 203 с.

130. Лавровский, А. Гимназисты в Соловках / А. Лавровский // Русский экскурсант. - 1914. - № 1 - С. 14–30.

131. Лебедева, Е. Задачи элементарного преподавания истории / Е. Лебедева // Русская школа. - 1914. - № 12. - С. 53-64.

132. Лельков, А.Ф. «Наша Саратовская губерния», или Как Петя путешествовал по г. Саратову и что он узнал о Саратовской губернии / И. Лельков. – Саратов : Типография С.М. Панина, 1915. - 75 с.

133. Лобзаров, В.М. Развитие элитного общего образования в России XVIII-XX веков : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Лобзаров Виктор Михайлович. - М., 2009. - 383 с.

134. Лозинский, Е. Отчизно- и обществоведение в средних школах на Западе / Е. Лозинский // Вестник воспитания. - 1902. - № 5. - С. 16-23.

135. Локоть, Т. Классицизм и реализм / Т. Локоть // Вестник воспитания. - 1903. - № 5. - С. 31-60.

136. Ломоносов, М.В. Полное собрание сочинений / М.В. Ломоносов. – М., Л. : Издательство Академия наук, 1952. – Т. 6. – 689 с.

137. Лотман, Ю.М. Культура и взрыв. (Семиотика) / Ю.М. Лотман. – М. : Гнозис, 1992. – 272 с.

138. Макарихин, В.П. Губернские ученые архивные комиссии России / В.П. Макарихин. - Н.Новгород : Волго-Вятское книжное издательство, 1991. - 118 с.

139. Марков, Д.А. Тетрадь для самостоятельных работ по изучению истории местного края / Д.А. Марков. - М. : Типо-литография И.Н. Кушнерев и К°, 1916 г. - 54 с.

140. Маркова, С.М. Влияние государства и общества на гимназическое образование в России во второй половине XIX - начале XX в. : дис. ... канд. ист. наук : 07.00.02 / Маркова Светлана Михайловна. - Тула, 2007. – 246 с.

141. Маркс, К., Энгельс, Ф. Сочинения / К. Маркс, Ф. Энгельс. - М. : Государственное издательство политической литературы, 1962. - Т. 28. - 767 с.

142. Маркс, К., Энгельс, Ф. Сочинения / К. Маркс, Ф. Энгельс. - М. : Государственное издательство политической литературы, 1962. – Т. 19. – 670 с.

143. Маркс, К., Энгельс, Ф. Сочинения / К. Маркс, Ф. Энгельс. - М. : Государственное издательство политической литературы, 1962. – Т. 21. – 745 с.

144. Материалы по реформе средней школы. Примерные программы и объяснительные записки, изданные по распоряжению Г. Министра Народного Просвещения. – Петроград : Сенатская типография, 1915. – 563 с.

145. Мащенко, Т.А. Русская классическая гимназия во второй половине XIX века : На материалах Среднего Поволжья. : дис. ... канд. ист. наук : 07.00.02 / Мащенко Татьяна Александровна. - Самара, 2000. – 159 с.

146. Мезиер, А. В Прибалтийском крае. Эсты и латыши, их история и быт. Сборник статей под редакцией проф. М.А. Рейсера / А. Мезиер // Русская школа. - 1916. - № 7-8. - С. 78-80.

147. Мезиер, А. География в школе / А Мезиер // Русская школа. - 1913. - № 7-8. – С. 16-27.

148. Мезиер, А. Книга для чтения в народных училищах Северо-западного каря России, составленная Н.Одинцовым и В.Богоявленским. В трех частях. Вильна. 1897 г. / А. Мезиер // Русская школа. - 1897. - № 9-10. - С. 317-323.

149. Мезиер, А. К этнографии Кавказа. Сборник материалов для описания местностей и племен Кавказа / А. Мезиер // Русская школа. - 1913. - № 2. - С. 47-49.

150. Мезиер, А. Лестгафт Э. Отечествоведение. Курс средне-учебных заведений / А. Мезиер, Э.Лесгафт // Русская школа. - 1907. - № 5. - С. 26-32.

151. Мезиер, А. Нечаев А.П. Начальный курс географии с методической точки зрения и объяснительная записка к 24-му изд. «Учебника всеобщей географии» П.Н. Белохи. Я.И. Руднев. О преподавании географии в начальной школе. СПб. 1908 г. А. Рогозинский. География, как научная дисциплина и как предмет преподавания в школе. Киев. 1907 г. / А. Мезиер // Русская школа. - 1909. - № 11. - С. 13-17.

152. Мезиер, А. Новые книги о Сибири. Н.Н.Козьмин «Очерки прошлого и настоящего Сибири» С.Пб. 1910 г. / А. Мезиер // Русская школа. - 1912. - № 12. - С. 23-27.

153. Мезиер, А. Орловская Е.Н. Крым. М. 1911 г. / А. Мезиер // Русская школа. - 1912. - № 9. - С. 26-31.

154. Мезиер, А. Спутник экскурсанта. № 1 Бородино. Под ред. В.И. Комарницкого М. 1911. № 2 Смоленск. Под ред. С.И. Гинтовта. М. 1912. № 3. Москва. Под ред. Комарницкого М. 1912. № 4 Фили. Сос. В.Е. Романовский М. 1912. / А. Мезиер // Русская школа. - 1913. - № 1. - С. 41-45.

155. Мезиер, А. Учебные и образовательные пособия по географии и научно-популярная географическая литература / А. Мезиер // Русская школа. - 1911. - № 9. - С. 20-27.

156. Морозов, П. Народная школа в Финляндии / П. Морозов // Русская школа. - 1905. - № 5-6. - С. 165-178.

157. Н.М. На Украине, очерки и рассказы. А.Я. Ефременко. Библиотека «Детского чтения» / Н.М. // Русская школа. - 1901. - № 12. - С. 19-20.

158. Народный учитель и родиноведение. О статье Золоторева в журнале «Русский экскурсант» // Народный учитель. - 1915. - № 6. - С. 12-13.

159. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» [Электронный ресурс] // Президентская инициатива Наша новая школа. - Режим доступа: http://nasha-novaya-shkola.ru/?q=node/4. Дата обращения 11.08.2015.

160. Начальный курс родиноведения в методической разработке : (г. Глухов и Глухов. уезд) / Сост.К. Пискун. - Киев : Типография т-ва И.Н. Кушнерев и К°, 1912. - 75 с.

161. Наш край. Ярославская губерния. Опыт родиноведения. С приложением карты губернии и 65 рисунками в тексте / Сост. П.А. Критский. - Ярославль : Типография Губернской земской управы, 1907. - 309 с.

162. Нейман, Л. Маннгеймская система и ее применение в местных народных школах / Л. Нейман // Вестник воспитания. - 1913. -№ 3. - С. 87-118.

163. Нечаев, А.П. Наглядность преподавания географии и самодеятельность учеников / А.П. Нечаев // Русская школа. - 1914. - № 2. - С. 112-125.

164. Нечаев, А.П. О новых программах географии для мужских гимназий и о подготовке преподавателей географии / А.П. Нечаев // Русская школа. - 1915. - № 1. - С. 92-106.

165. Никандров Н.Д. Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий / Н.Д. Никандров. - М. : Пед. об-во России, 2000. – 303 с.

166. Ницше Ф. Сочинения в 2-х томах. / Ф. Ницше. - М. : «Мысль», 1996. – Т. 1. - 829 с.

167. Новейшие программы и правила мужских гимназий и прогимназий с объяснительными записками Министерства Народного Просвещения. / Сост. З. Быстров. - Санкт-Петербург : Типография В.Я. Мильштейна, 1912. - 192 с.

168. Новорусский, М.В. Борис Райков. Геологические экскурсии в окрестностях Санкт-Петербурга. Пособие для учащих и учащихся. 1911 г. / М.В. Новорусский // Русская школа. - 1911. - № 11. - С. 31.

169. Носков, А. Естествоведение, как школьный предмет. (Речь, произнесенная на годичном акте оренбургской мужской гимназии 26 ноября 1902 г.) / А. Носков // Вестник воспитания. - 1903. - № 3. - С. 86-99.

170. Образовательные и педагогические учительские курсы в Москве и в провинции // Русская школа. - 1911. - № 7-8. - С. 124-134.

171. Образовательное и воспитательное значение школьных прогулок // Вестник воспитания. -1900. - № 6. - С. 83-87.

172. О программах по истории для реальных училищ. (2 июля 1914 г.) // ЖМНП. - 1914. - № 11. - С. 47-90.

173. О программах по истории для реальных училищ. (Циркуляр от 2 июля 1914 г.). Программы и объяснительные записки по русской и всеобщей истории в реальных училищах // ЖМНП. - 1914. - № 11. - С. 47-90.

174. Орловский, А.Я. Школьные учебники по русской истории в России в конце XIX - начале XX в. : Опыт создания и методического построения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. / Орловский Алексей Яковлевич. - М., 2002. – 198 с.

175. Отечественная история в рассказах с иллюстрациями : Для мл. кл. сред. учеб. заведений / Сост. В. Пузицкий. – Москва, Петроград : кн. маг. В.В. Думнова, 1916. – 348с.

176. От комиссии образовательных экскурсий по России // Вестник воспитания. - 1910. - № 4. - С. 127-128.

177. От экскурсионной комиссии при Санкт-Петербургском обществе народных университетов // Вестник воспитания. - 1913. - № 1. - С. 108-109.

178. Открытие курсов Кавказоведения в Тифлисе // Русская школа. - 1907. - № 10. - С. 95-96.

179. Отчет о деятельности Тверской Ученой Архивной комиссии за 1901 г. - Тверь: Типо-литография М.Н. Родионова, 1903. - 47 с.

180. Очерки географии Всевеликого Войска Донского / Сост. В. Богачев. - Новочеркасск : типография управления Артиллерией Всевеликого Войска Донского, 1917. - 537 с.

181. Очерки по родиноведению : Казанская губерния / Сост. Н.А. Спасский. – Казань : Типо-литография Императорского университета, 1910. - 165 с.

182. Памятная книжка Дагестанской области / Сост. Е.И. Козубский. - Темин-Хан-Шура : «Русская типография» В.М. Сорокина, 1895. - 724 с.

183. Пензенская губерния. Для учебных заведений Пензенской губернии : С картою губернии / Сост. И.Ф. Кузьмин. - Пенза : Типо-литография В.Н. Умнова, 1895. - 94 с.

184. Первый Общеземский Съезд по народному образованию : в 2 т. - М. : Типография Вильде, 1912. - Т. 1. - 825с.

185. Первый Общеземский Съезд по народному образованию : в 2 т. - М. : Типография Вильде, 1912. - Т. 2. - 802 с.

186. Первые уроки географии для низших классов средних учебных заведений и городских училищ : Родиноведение для Москвы и отечествоведение / Сост. М. Семенов, Н. Воронов. – М. : Типография И.Д. Сытина, 1904. - 72 с.

187. Петров, И. К вопросу об общеобразовательных экскурсиях в средней школе / И. Петров // Русская школа. - 1900. - № 10-11. - С. 150-155.

188. Пирогов, Н.И. Избранные педагогические сочинения / Н.И. Пирогов. – М. : Педагогика, 1985. - 496 с.

189. Писарев, Д.И. Избранные педагогические сочинения / Д.И. Писарев. - М. : Педагогика, 1984.- 368 с.

190. Платонов, С.Ф. Сокращенный курс Русской истории для средней школы / С.Ф. Платонов. - Петроград : Издание Я. Башмакова и К°, 1915. - 436 с.

191. Покотило, Н.П. Практическое руководство для начинающего преподавателя истории / Н.П. Покотило. – С.-Пб. : Казначеев, 1912. - 457 с.

192. Польская школьная матица // Русская школа. - 1906. - №7-8. - С. 82.

193. Поникарова, Н.М. Министерство народного просвещения и школьное образование по русской истории (1864-1917) : дис. … канд. ист. наук : 07.00.02 / Поникарова Наталия Михайловна. - М., 2005. - 336 с.

194. Попова, О.А. Современная система образования: проблемы и пути их решения / О. А. Попова // Образование и общество. - 2009. - № 5 (58). - С. 46-52.

195. Потемкин, И.Е. Об изучении местного края / И.Е. Потемкин // Народный учитель. - 1913. - № 9. - С. 18-19.

196. По родному северу. Рассказы по родиноведению / Сост. М.А. Круковский. - Санкт-Петербург : А.Ф. Девриен, 1910. - 215 с.

197. Предисловие // Русский экскурсант. - 1914. - № 1. - С. 4.

198. Правила и программа классических гимназий и прогимназий ведомства Министерства народного просвещения / Сост. В. Маврицкий. - М. : Издание В.А. Маврицкого, 1912. - 229 с.

199. Правила и программы всех классов реальных училищ Ведомства Министерства Народного Просвещения / Сост. П. Алексеев. - Одесса : Книгоиздательство М.С. Козмана, 1916. - 206 с.

200. Программы и объяснительные записки по русской и всеобщей истории в мужских гимназиях // ЖМНП. - 1913. - № 8. - С. 104-150.

201. Проект устава Нижегородского «Общества родиноведения» // Народный учитель. - 1915. - № 14. - С. 13-14.

202. Р-нь, А. Об ученических экскурсиях / А. Р-нь // Народный учитель. - 1912. - № 13. - С. 9-10.

203. Равкин, З.И. Проблемы образования и воспитания в контексте гуманистической парадигмы. XIX в. - XX в. / З.И. Равкин. - М., 2000. - 377 с.

204. Равкин, З.И., Пряникова, В.Г. История образования и педагогической мысли (к. XIX – 90-е гг. XX вв.) / З.И. Равкин, В.Г. Пряникова. – М. : 1998. – с. 18-27.

205. Рачинский, С.А. Татевский сборник / С.А. Рачинский. - С.-Пб. : Типография М. Стасюлевича, 1899. - 278 с.

206. Родзевич, Н. О преподавании истории в 1 и 2 классах средней школы (реферат, прочитанный на заседании историко-филологического общества при новороссийском университете 30 октября 1901 г.) / Н. Родзевич // Вестник воспитания. - 1902. - № 5. - С. 119-122.

207. Рождественский, С.А. Отечественная история в связи с всеобщей (среднею и новою). Курс средних учебных заведений / С.А. Рождественский. - Петроград : Книгопечатня Шмидт, 1916. - 256 с.

208. Рождественский, С.В. Материалы для истории учебных реформ в России в XVIII-XIX веках :/ С.В. Рождественский. – С.-Пб. : Тип. т-ва «Обществ. Польза», 1910. - 397 с.

209. Рожков, Н.А. Учебник русской истории для средних учебных заведений / Н.А. Рожков. - М. : Сытин, 1901. - 176 с.

210. Рожков, Н.А. К вопросу о преподавании истории в средней школе / Н.А. Рожков // Образование. - 1901. - № 5-6. - С. 33-45.

211. Розанов, Д. К вопросу о преподавании родиноведения / Д. Розанов // Русская школа. - 1914. - № 9-10. - С. 125-128.

212. Розанов, Д. О преподавании родиноведения / Д. Розанов // Русская школа. - 1915. - № 9-10. - С. 134-147.

213. Розанов, Д. О родиноведении / Д. Розанов // Вестник воспитания. - 1917. -№ 6-7. - С. 136-157.

214. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / Гл. ред. В.В. Давыдов. – М. : Большая Российская энциклопедия, 1993. - Т. 1. - 608 с.

215. Рубинштейн, М.М. Война и идеал воспитания. К вопросу о национализме в педагогике / М.М. Рубинштейн // Вестник воспитания. - 1916. - № 3. - С. 32-72.

216. Руднев, Я. Отечествоведение в средней школе / Я. Руднев // Русская школа. - 1901. - № 7-8. - С. 265-278.

217. Руднев, Я., Сахаров, А. По русской земле. Географические очерки и картины для чтения в семье и школе. М. 1896 г. / Я. Руднев, А. Сахаров // Русская школа. - 1896. - №3. - С. 177-180.

218. Русова, С. К национализации начальной школы на окраинах России / С. Русова // Вестник воспитания. - 1913. -№ 2. - С. 193-201.

219. Русова, С. М.Грушевский. Иллюстрированная История Украины / С. Русова // Русская школа. - 1913. - № 1. - С. 30-31.

220. Русова, С. О национальной украинской школе прежде и теперь / С. Русова // Русская школа. - 1908. - № 5-6. - С. 34-39.

221. Русова, С. Проф. М.Грушевский. Очерк истории украинского народа / С. Русова // Русская школа. - 1904. - №12. - С. 9-11.

222. Савинова, О.В. Развитие культурологического содержания исторического образования в отечественной педагогике и школе : Конец XIX века - 1917 год : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Савинова Ольга Вячеславовна. - М., 2000. - 202 с.

223. Савицкий, А. Школьные экскурсии, их значение и организация. Сборник статей под ред. Б.Е. Райкова. 1910 г. / А. Савицкий // Русская школа. - 1911. - № 2. - С. 22-25.

224. Самарцева, Е.Ю. Элитарное образование в России XIX - начала XX веков : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Самарцева Екатерина Юрьевна. - Смоленск, 2012. – 187 с.

225. Сапожников, В. Народные школы в Швейцарии / В. Сапожников // Русская школа. - 1893. - № 5-6. - С. 217-235.

226. Сахаров, А.И. По русской земле. Географические очерки и картины для чтения в семье и школе / А.И. Сахаров. – М. : «Т-во В.В. Думнов, насл. бр. Салаевых», 1916. - 478 с.

227. Сборник материалов для описания местностей и племен Кавказа. Издание управления Кавказского учебного округа. - Тифлис : Изд. Упр. Кав. учеб. окр., 1891. - 320 с.

228. Селиванов, О. Школьные музеи в Пермской губернии / О. Селиванов // Образование. - 1893. - № 5-6. - С. 337-338.

229. Сивков, К.В. Анкета о преподавании истории в средней школе / К.В. Сивков // Вестник воспитания. - 1913. -№ 4. - С. 106-148.

230. Синицкий, Л. Из истории новых идей в области преподавания географии / Л. Синицкий // Вестник воспитания. - 1903. -№ 1.- С. 144-171.

231. Скрипченко, С.Н. Развитие государственного гимназического образования в России в конце XIX - начале XX веков : На примере Брянщины : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Скрипченко Светлана Николаевна. - Брянск, 2000. - 205 с.

232. Смирнов, В. Съезд преподавателей русского языка, словесности и истории средний учебных заведений оренбургского учебного округа / В. Смирнов // Вестник воспитания. - 1906. - № 6. - С. 151-165.

233. Соколов, О.А. Беседы о преподавании географии / О.А. Соколов // Русская школа. - 1893. - № 3. - С. 141-149.

234. Соловьев, Е.А. Якутские народные школы (из личных наблюдений) / Е.А. Соловьев // Русская школа. - 1892. - № 3. - С. 122-132.

235. Соловьев, С.М. Сочинения : В 18 кн. / С.М. Соловьев - М.: Голос; Колокол-Пресс, 1993-1998.

236. Сорока, П.П. География Бессарабской губернии. Учебное пособие для средних и низших учебных заведений. С приложение 23 чертежей, план города Кишинева и карты Бессарабской губернии / П.П. Сорока. – Кишинев : Типография А. Попова, 1878. - 175 с.

237. Стоюнин, В.Я. Избранные педагогические сочинения / В.Я. Стоюнин. - М. : Педагогика, 1991. - 367 с.

238. Salestin. Высшие народные школы / Salestin // Русская школа. - 1906. - № 9. - С. 39-48.

239. Сыроечников В.В. Ю. Веселовский и В. Уланов. Родная история в стихотворениях. Классное и внеклассное пособие для начальной школы и для младших классов средних учебных заведений. М. 1915 г. / В.В. Сыроечников // Вестник воспитания. - 1915. - № 1. - С. 18-20.

240. Сыроечковский, Б.Е. Анкета о преподавании истории в средней школе / Б.Е. Сыроечковский // Вестник воспитания. - 1913. - № 3. - С. 117-147.

241. С.П. О реформе средней школы / П.С. // Вестник воспитания. - 1903. - №2. - С. 155-158.

242. С.П. О школьных программах по обществознанию / С.П. // Вестник воспитания. - 1896. - № 5. - С. 1-25.

243. С-в. Новые перемены в постановке преподавания истории / С-в // Вестник воспитания. - 1916. - № 2. - С. 36-58.

244. Тальгрен, А.М. Родиноведение в Финляндии: задачи, история и современная его организация / А.М. Тальгрен. – С.-Пб. : Типография Розена, 1913. - 108 с.

245. Теория и история педагогики, педагогическая антропология / Корнетов Г.Б. [и др.]. - Москва : Изд-во УРАО, 2001. – 196 с.

246. Теория и методология истории : учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.И. Смоленский . – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 272 с.

247. Тихомирова, В. Волга-Матушка. Образовательное путешествие по Волге. Очерки и картины волжской жизни от истока до впадения ее в Каспийское море / В. Тихомирова // Русская школа. – 1915. - № 7-8. – С. 39-40.

248. Труды первого всероссийского съезда по вопросам народного образования. Выпуск 1. - Петроград : Петроградское общество грамотности, 1915. - 400 с.

249. Труды Первого Всероссийского съезда преподавателей древних языков 28-31 декабря 1911 г. - Санкт-Петербург, 1912. - 400 с.

250. Уваров С.С. О преподавании истории относительно к народному воспитанию / С.С. Уваров. – С.-Пб. : Типография Ф. Декслера, 1913. - 25 с.

251. Уланов, В.Я. Из экскурсионных впечатлений (От Москвы до Ковды) / В.Я. Уланов // Вестник воспитания. - 1910. - № 1. – С. 162-192.

252. Уроки родиноведения (применительно к московскому горизонту) и элементарный курс отечественной географии (отечествоведение) с приложением многих политипажей, планов, карт, иллюминованных рисунков и пробных уроков / Сост. В. Ряднов. - М. : Братья Салаевы, 1875. - 154 с.

253. Успенский, М.И. Новая программа для латышских школ / М.И. Успенский // Русская школа. – 1906. - № 5-6. – С. 77-88.

254. Учебник родиноведения для школ Западно-Сибирского учебного округа. I. Акмолинская область. С рисунками таблицами и картой. Приложения: природа и люди края в стихотворениях / Сост. А.Н. Седельников. – Омск : Типография штаба Омского военного округа, 1916. - 75 с.

255. Ушинский, К.Д. О народности в общественном воспитании / К.Д. Ушинский // Собрание сочинений : в 11 т. / К.Д. Ушинский. - М.-Л. : Акад. пед. наук РСФСР, 1948. - Т. 2. - С. 69-166.

256. Ушинский, К.Д. О нравственном элементе в русском воспитании / К.Д. Ушинский // Ушинский К.Д. Собрание сочинений : в 11 т. / К.Д. Ушинский. - М.-Л. : Акад. пед. наук РСФСР, 1948. - Т. 2. - С. 425-488.

257. Ушинский, К.Д. Педагогическая поездка по Швейцарии / К.Д. Ушинский // Ушинский К.Д. Собрание сочинений : в 11 т. / К.Д. Ушинский. - М.-Л. : Акад. пед. наук РСФСР, 1948. - Т. 3. - С. 87-254.

258. Ушинский, К.Д. Предисловие к 1-му изданию «Детского мира» / К.Д. Ушинский // Ушинский К.Д. Собрание сочинений : в 11 т. / К.Д. Ушинский. - М.-Л. : Акад. пед. наук РСФСР, 1949. - Т. 5. - С. 17-38.

259. Ушинский, К.Д. Родное слово. Книга для учащих / К.Д. Ушинский // Собрание сочинений : в 11 т. / К.Д. Ушинский. - М.-Л. : Акад. пед. наук РСФСР, 1949. - Т. 6. - С. 237-336.

260. Федеральный Государственный Образовательный Стандарт Основного Общего Образования. / Министерство образования и науки Российской Федерации. - [Электронный ресурс] // Режим доступа: http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/documents/543. Дата обращения 18.09.2014.

261. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. - М. : Просвещение, 2013. - 63 с.

262. Федорова, Н.Г. Школьный учебник по истории средних веков в дискурсивном пространстве российского общества : вторая четверть XIX - начало

XX вв. : дис. ... канд. ист. наук : 07.00.09 / Федорова Надежда Георгиевна. - Казань, 2008. - 378 с.

263. Феноменов, М. Преподавание истории в современной школе / М. Феноменов // Педагогическое обозрение. - 1912. - № 9. - С. 16-24.

264. Флеров, А. Ученические экскурсии в Крым / А. Флеров // Вестник воспитания. - 1893. -№ 4. - С. 227-233.

265. Фридолин, П.П. Несколько слов по поводу преподавания географии в Германии и у нас / П.П. Фридолин // ЖМНП. - 1903. - № 3. - С. 1-16.

266. Фукс, А.Н. Школьные учебники по отечественной истории как историографический феномен : конец XVII в. - 1930-е гг. : дис. ... д-ра ист. наук : 07.00.09 / Фукс Александр Николаевич. - М., 2011. – 442 с.

267. Фукс, А.Н. Школьные учебники по русской истории в конце XIX – начале XX вв. / А.Н. Фукс // Советская педагогика. - 1982. - № 6. - С. 96-100.

268. Фукс, В.А. Заметка о преподавании истории в гимназиях / В.А. Фукс. - М. : Университетская типография (Катков и К°), 1868. - 10 с.

269. Христофорова Н.В. Российские гимназии XVIII-XX веков / Н.В. Христофорова. - М. : Греко-латинский кабинет Ю.А. Шичалина, 2001. - 192 с.

270. Сборник распоряжений по Министерству Народного Просвещения. 1850-1864 гг. - С.-Пб. : Типография П.П. Сойкина, 1867. - Т. 3. - 693 с.

271. Циркулярное предложение гг. попечителям учебных округов с учебными планами и программами преподавания в мужских гимназиях и прогимназиях // ЖМНП. – 1890. – Часть CCLXXII. – С. 54-231.

272. Сборник распоряжений Министерства народного просвещения. Т.4. – С.-Пб. : Типография П.П. Сойкина, 1874. - 996 с.

273. Циркуляр Министра народного просвещения попечителям учебных округов «Об отмене летних каникулярных работ учеников средних учебных заведений» // ЖМНП. - 1900. - Часть CCCXXXI. - С. 64-66.

274. Циркуляр «О программах по географии для мужских гимназий» // ЖМНП. - 1914. - № 11. – С. 28-47.

275. Циркуляр «О введении в программы краткосрочных педагогических и образовательных курсов для учащих начальных училищ преподавания родиноведения, отечествоведения и природоведения» // ЖМНП. - 1916. - № 6. - С. 21-22.

276. Чехлоданов-Усталь А. Основные мотивы и настроения съезда географов / А. Чехлоданов-Усталь // Русская школа. - 1915. - № 4.- С. 72-74.

277. Чечеткин, С.А. Система преподавания отечественной истории в российской гимназии в конце XIX - начале XX вв. :1895-1917 гг. : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Чечеткин Сергей Анатольевич. - М., 1999. – с. 277.

278. Чернышевский Н.Г. Характер человеческого знания. / Чернышевский Н.Г. Избранные философские сочинения / Н.Г. Чернышевский. - М. : - Государственное издательство политической литературы, 1951. – Т. 3. - 916 с.

279. Шапарина, О.Н. Историческое образование в русских гимназиях в начале XX века. 1901 - февраль 1917 гг. : На материалах Московского Учебного округа : дис. ... канд. ист. наук : 07.00.02 / Шапарина Ольга Николаевна. - М., 2004. – 316 с.

280. Школьники-экскурсанты в Петербурге // Русская школа. – 1904. - № 7-8. – С. 100.

281. Школьные экскурсии // Русская школа. - 1901. - № 5-6. - С. 122.

282. Школьные экскурсии // Русская школа. - 1901. - № 10-11. - С. 97-100.

283. Школьные экскурсии // Русская школа. - 1903. - № 9. - С. 96.

284. Школьные экскурсии // Русская школа. - 1904. - №7-8. - С. 99-100.

285. Щедровицкий, П.Г. Горизонты инновационного движения // Инновационное движение в российском школьном образовании; под ред. Э. Днепрова, А. Каспржака, Ан. Пинского. М: Парсифаль, 1997. - С. 61-78.

286. Элементарный курс географии. Родиноведение : Бессарабская губерния и Кишиневский уезд : С картами губернии и рисунками в тексте. Для городских и прочих низших учебных заведений училищ / Сост. К. Крамаренко. – Кишинев : Типография Г.Ю.Волина, 1907. - 74 с.

287. Экскурсии для детей // Русская школа. – 1909. - № 5-6. – С. 85.

288. Экскурсии для учеников народных школ // Русская школа. – 1911. - № 4. – С. 92.

289. Экскурсии учащихся кавказского учебного округа в 1909-1911 гг. Вып.3. Издание кавказского учебного округа. Тифлис, 1912 г. Труды комиссии по организации экскурсий для учащихся средних учебных заведений московского учебного округа. Москва. 1911 г. // Вестник воспитания. - 1912. - № 9. - С. 102-154.

290. Экскурсионное дело и литература экскурсионная и по родиноведению // Русская школа. – 1916. - № 2-3. – С. 1-13.

291. Экскурсия учеников Киевской 1-ой гимназии в 1902 г. Киев. 192 стр. Под редакцией директора гимназии И.В.Посадского// Русская школа. – 1903. - № 5-6. – С. 9-11.

292. Яковлева, М.К. Государственная политика в области исторического образования в конце XIX - начале XX века : На примере средних учебных заведений Курской губернии : дис. ... канд. ист. наук : 07.00.02 / Яковлева Майя Константиновна. - : Курск, 2004. – 204 с.

293. Ярославское совещание по вопросу об экскурсиях // Русский экскурсант. - 1916. - № 3. - С. 35–40.

294. Ясперс, К.Т. Смысл и назначение истории / К.Т. Ясперс. - М. : Политиздат, 1991. - 527 с.

Приложения

Приложение 1.

Содержание прагматической истории программ по всеобщей истории классических гимназий

Период истории	**Программа гимназий 1890 г.**	**Программа гимназий 1902 г.**	**Программа гимназий 1913 г.**	**Проект программы1915 г.**
Древняя история	**«Краткие сведения по истории Востока.** Краткие сведения о египтянах; евреях; финикиянах, вавилонянах и ассирийцах. **«Греция.** Древнейший или героический период 1500-1100 до Р.Х. Пеласги. Эллины. Главные черты государственного и общественного быта древней Греции. Период от переселения дорян в Пелопоннес до начала греко-персидских войн. Передвижение племен. Вновь образовавшиеся государства. Дельфийский оракул. Греческие колонии: восточные колонии, преимущества по берегам Понта Эвксинского, западные колонии. История Спарты. Ликург. Государственное и общественное устройство: власть царей, герусия; народное собрание; эфоры. Распространение пределов Спартанской республики. Установление гегемонии Спарты в Пелопоннесе. История Афин. Отмена царского достоинства в	«Греция в древнейший период ее истории. Природа страны. Население ее. Родовой быт и образование городов и государств. Религиозные верования. Сказания о героях. Рассказы о Троянской войне и жизни греков по Илиаде и Одиссее» (**3 класс**). **«Греция.** Древнейший или героический период 1500-1100 до Р.Х. Эллины. Главные черты государственного и общественного быта древней Греции. Период от переселения дорян в Пелопоннес до начала греко-персидских войн. Передвижение племен. Вновь образовавшиеся государства. Дельфийский оракул. Общественные игры. Греческие колонии: восточные колонии, преимущества по берегам Понта Эвксинского, западные колонии. История Спарты. Ликург. Государственное и общественное устройство: власть царей, герусия; народное собрание; эфоры. Распространение пределов Спартанской республики. Установление гегемонии Спарты в Пелопоннесе. История Афин.	«**Греция.** Страна и население. Краткий географический обзор Греции. Расселение греческих племен. Спарта. Состав населения. Предание о Ликурге. Государственное и общественное устройство Спарты. Указание на утверждение спартанской гегемонии. Аттика и Афины. Состав населения. Государственное и общественное устройство Афин. Восстание молоазийских греков. Греко-персидские войны. Марафонская победа. Борьба с Ксерксом. Фемистокл и Аристид. Переход гегемонии от Спарты к Афинам. Окончание греко-персидских войн и их историческое значение. Афины при Перикле. Состояние Греции перед началом Пелопонесской войны. Пелопонесская война до Никиева мира. Алкивиад и Сицилийская экспедиция. Падение Афин. Установление спартанской гегемонии и характер ее. Правление тридцати в Афинах.	**«Географический обзор стран древнего Востока и классической древности.** **Греция**. Природные условия в Греции. Дробность территорий. Главные области Греции. Греческие племена. Образование городов-государств. Передвижение греческих племен и колонизация островов Эгейского моря и берегов Малой Азии. Спартанское государство; его территория; спартиаты, их политический строй (Ликург). Подчиненное население. Образование Пелопоннесского союза. Афины до V в. до Р. Х. Объединение Аттики. Аристократический строй. Усиление горожан. Солон. Тирания. Клисфен. Иония. Связь с Востоком. Лидийское царство. Колонии греков на Средиземном и Черном морях. Подчинение малоазийских греков персами. Греко-персидския войны. Восстание в Ионии. Марафон. Афинский флот (Фемистокл и Аристид). Спартанская гегемония. Поход Ксеркса. Образование афинского морского союза. Век Перикла. Соперничество Афин и Спарты. Государственный и общественный строй Афин при Перикле. Пелопоннесская война. Смерть Перикла.

	Афинах. Афины под управлением евпаториев. Дракон. Законодательство Солона. Пизистрат и Пизистратиды. Клисфен. Период от начала греко-персидских войн до гегемонии Македонии. Восстание молоазийских греков. Первые два похода в Грецию. Мильтиад. Фемистокл и Аристид. Афины между вторым и третьим походом персов на Грецию. Приготовления Ксеркса к покорению Греции. Битвы при Артемизии, Фермопилах и Саламине. Изгнание персов из Греции. Возвышение Афин. Переход гегемонии от Спарты к Афинам. Кимон. Конец греко-персидских войн. Афины при Перикле. Политическое могущество Афин (Софокл, Фукидид, Фидий). Пелопонесская война; повод к войне; события до Никиева мира; Алкивиад и поход афинян в Сицилию; возобновление борьбы со Спартою и ход ее до 404 г. до Р.Х. Правление тридцати и восстановление демократии в Афинах. Война Спарты с персами, восстание греков против спартанской гегемонии. Нравственный и политический упадок Греции. Платон. Македонский период до разрушения Коринфа.	Отмена царского достоинства в Афинах. Афины под управлением евпаториев. Дракон. Законодательство Солона. Пизистрат и Пизистратиды. Клисфен. Период от начала греко-персидских войн до гегемонии Македонии. Восстание молоазийских греков. Первые два похода в Грецию. Мильтиад. Фемистокл и Аристид. Афины между вторым и третьим походом персов на Грецию. Приготовления Ксеркса к покорению Греции. Битвы при Артемизии, Фермопилах и Саламине. Изгнание персов из Греции. Возвышение Афин. Переход гегемонии от Спарты к Афинам. Кимон. Конец греко-персидских войн. Афины при Перикле. Политическое могущество Афин (Софокл, Фукидид, Фидий). Пелопонесская война; повод к войне; события до Никиева мира; Алкивиад и поход афинян в Сицилию; возобновление борьбы со Спартою и ход ее до 404 г. до Р.Х. Правление тридцати и восстановление демократии в Афинах. Война Спарты с персами, восстание греков против спартанской гегемонии. Нравственный и политический упадок Греции. Платон. Македонский период до разрушения Коринфа. Возвышение	Война Спарты с Персией. Кратковременное господство Фив и общее ослабление греческих государств. Македония при Филиппе. Его замыслы. Роль Демосфена. Херонейская битва и покорение Греции Македонией. Александр Великий. Его личность и завоевания. Монархия Александра Великого и распадение ее. **Рим.** Страна и население Краткий географический обзор древней Италии. Италики, этруски. Предание об основании Рима. Рим при царях. Патриции и плебеи. Учреждение республики. Республиканские магистраты: консулы, диктатор, народные трибуны. Уравнение в правах плебеев с патрициями. Покорение Лациума. Завоевание римлянами Средней и Южной Италии. Римские завоевания в бассейне Средиземного моря. Карфаген. Пунические войны. Завоевания на Балканском и Пиренейском полуостровах. Границы римской республики к концу II в. до Р. Х. Влияние завоеваний на внутреннее состояние римского государства. Оптиматы и пролетарии. Братья Гракхи. Возвышение полководцев. Марий и новая организация войска. Сулла и борьба его с Марием.	Демагоги в Афинах. Поход афинян в Сицилию. Вмешательство персов в войну. Падение Афин. Преобладание Спарты. Характер спартанской власти. Тридцать тиранов в Афинах. Война Спарты с Персией. Анталкидов мир. Фивы и Эпаминонд. Разрушение Пелопоннесского союза. Состояние Греции в IV в. Ослабление греческих государств. Наемное войско. Военная тирания Дионисия. Македония. Царь Филипп. Борьба с Афинами (Демосфен). Установление македонской гегемонии. Александр Великий - завоевания; устройство монархии. Распадение монархии Александра Великого. Эпоха эллинистических царств. Греция: македонская власть и борьба с нею. Эллинизация ближнего Востока. **Рим**. Древняя Италия и ее население. Италики и этруски. Латины и Лациум. Государственный быт Лациума. Предание о начале Рима. Эпоха царей. Начало республики. Патриции и плебеи. Магистратура патрицианского Рима. Плебейские трибуны. Борьба плебеев с патрициями за уравнение. Первенство Рима в Лациуме. Галльское нашествие. Римское войско. Распространение власти Рима на среднюю и южную Италию. Карфаген и борьба с ним римлян. Распространение власти Рима на все берега западной части Средиземного моря. Рим и Греция. Рим и эллинистические царства. Римская республика во II в. до Р. Х. Правление сената; всадники. Провинции. Попытки реформ (братья Гракхи). Ослабление

	Возвышение Македонии в царствование Филиппа. Демосфен. Битва при Херонее. Александр Великий. Действия его в Греции. Разрушение им Персидского царства и распространение греческой образованности на Востоке. Распадение монархии Александра Великого. Судьба Македонии и Греции после Александра Македонского до завоевания их римлянами. Обращение Македонии и Греции в римские провинции. **Рим.** Географический обзор древней Италии. Этруски, сабины и латины. <u>I. Период царей 753-510 г. до Р.Х.</u> Основание Рима. Государственное и общественное устройство Рима в период царей. Законодательство Сервия Туллия. Тарквиний Гордый. <u>II. Период республики 510-30 г. до Р.Х.</u> Государственное устройство Рима в начале республики, его аристократический характер: борьба патрициев с плебеями до уравнения их прав; учреждение должности плебейских трибунов. Борьба за государственные должности. Законы Лициния и Секстия. Окончательное управление в правах патрициев и плебеев. Войны римлян в Италии. Нашествие галлов на	Македонии в царствование Филиппа. Демосфен. Битва при Херонее. Александр Великий. Действия его в Греции. Разрушение им Персидского царства и распространение греческой образованности на Востоке. Распадение монархии Александра Великого. Судьба Македонии и Греции после Александра Македонского до завоевания их римлянами. Обращение Македонии и Греции в римские провинции. **Рим.** Географический обзор древней Италии. <u>I. Период царей 753-510 г. до Р.Х.</u> Основание Рима. Законодательство Сервия Туллия. Тарквиний Гордый. <u>II. Период республики 510-30 г. до Р.Х.</u> Государственное устройство Рима в начале республики, его аристократический характер: борьба патрициев с плебеями до уравнения их прав; учреждение должности плебейских трибунов. Борьба за государственные должности. Законы Лициния и Секстия. Окончательное управление в правах патрициев и плебеев. Войны римлян в Италии. Нашествие галлов на Рим. Распространение владычества Рима в средней и южной Италии. Время Пунических войн; состояние Карфагена перед началом борьбы его с Римом; столкновение римлян с	Кратковременная диктатура Суллы. Восстание рабов-гладиаторов. Возвышение Помпея. Его завоевания на Востоке. Личность Цезаря. Первый триумвират. Завоевание Галлии. Борьба Цезаря с Помпеем и его партией. Единодержавие Цезаря: ослабление значения сената; работы Цезаря о пролетариях и улучшение положения провинций, успехи в деле романизации последних. Смерть Юлия Цезаря. Возвышение Октавиана Августа и установление принципата. Отношение Августа к сенату и провинциям. Отношение к народу. Учреждение гвардии преторианцев. Внешняя политика Августа. Возникновение христианства и гонения на христиан. Краткая история Римской империи до Диоклетианова Антонины. Диоклетиан. Его реформы. Утверждение абсолютизма. Константин Великий. Миланский эдикт. Первый Вселенский собор. Новая столица. Последняя попытка к восстановлению язычества. Феодосий Великий. Восстановление единства империи. Разделение империи ва Западную и Восточную» **(3 класс).**	внешнего могущества Рима. Республика во власти полководцев - Сулла и начало гражданских войн. Победа сената и оптиматов. Помпеи. Завоевания на Востоке. Цицерон и Катилина. Цезарь. Первый триумвират. Завоевание Галлии. Борьба Цезаря с сенатской олигархией и Помпеем. Диктатура Цезаря. Смерть Цезаря. Август и второй триумвират. Основы принципата Августа. Преемники Августа. Военные перевороты, Флавии и Антонины. Провинции в первые два века империи. Муниципальный строй. Гражданское объединение и римское право. Романизация Запада; устойчивость эллинизма и романизм на Востоке. Культ императоров. Борьба Рима с варварами. Германцы, их общественный строй. Римляне в Германии. Парфяне и персы на восточной границе. Императоры-полководцы. Перемены в управлении; перемены в общественном строе империи. Начало великого переселения народов. Германские племена на землях Римской империи. Падение Римской государственности в Западной Европе».

	Рим. Распространение владычества Рима в средней и южной Италии. Время Пунических войн; состояние Карфагена перед началом борьбы его с Римом; столкновение римлян с карфагенянами. Первая и вторая Пунические войны. Распространение римского владычества в пределах мира греческого, завоевание Македонии и Греции; разрушение Карфагена и Коринфа; завоевание Сирийского царства. Время смут Римской республики. Влияние римских завоеваний на внутреннее состояние Римского государства; исчезновение мелкого землевладения; оптиматы и пролетарии, высшие классы римского общества; увеличение рабства. Гракхи. Югуртинская война. Кимвры и Тевтоны, Марий и Сулла. Война с гладиаторами. Возвышение Помпея. Цицерон. Юлий Цезарь. Первый триумвират. Завоевание Галлии Цезарем. Борьба его с Помпеем. Диктаторство Цезаря. Смерь его. Второй триумвират и утверждение единовластия в Риме. <u>III. Период империи 30 г. до Р.Х. – 476 после Р.Х.</u> Октавиан Август и его преемники. Начало борьбы с германцами.	карфагенянами. Первая и вторая Пунические войны. Распространение римского владычества в пределах мира греческого, завоевание Македонии и Греции; разрушение Карфагена и Коринфа; завоевание Сирийского царства. Время смут Римской республики. Влияние римских завоеваний на внутреннее состояние Римского государства; исчезновение мелкого землевладения; оптиматы и пролетарии, высшие классы римского общества; увеличение рабства. Гракхи. Югуртинская война. Кимвры и Тевтоны, Марий и Сулла. Война с гладиаторами. Возвышения Помпея. Цицерон. Юлий Цезарь. Первый триумвират. Завоевание Галлии. Борьба его с Помпеем. Диктаторство Цезаря. Смерь его. Второй триумвират и утверждение единовластия в Риме. <u>III. Период империи 30 г. до Р.Х. – 476 после Р.Х.</u> Октавиан Август и его преемники. Начало борьбы с германцами. Преемники Августа. Нерон. Пожар Рима. Смуты после смерти Нерона. Развитие римского права; улучшение положения рабов. Время административных реформ. Константин Великий. Миланский эдикт. Никейский собор. Новая столица. Разделение империи на Западную и Восточную» (**4 класс**).		

	Преемники Августа. Нерон. Пожар Рима. Смуты после смерти Нерона. Светлые и темные стороны Римской империи; развитие римского права; улучшение положения рабов. Время административных реформ. Константин Великий. Миланский эдикт. Никейский собор. Новая столица. Разделение империи на Западную и Восточную» **(4 класс).**			
Средние века	«Начало исторической жизни новых народов в связи с судьбами Римской империи (Западной и Восточной). Германцы. Враждебные и мирные отношения к империи; германская колонизация в пределах империи. Великое переселение народов. Гунны, вестготы. Разделение империи на Западную и Восточную. Основание первых германских государств в пределах империи. Атилла и его походы на Галлию и Италию. Остготы в Италии. Франки в Галлии; правление и завоевания Хлодвига, возникновение палатных мэров. Подчинение германцев, поселившихся в пределах империи романскому влиянии в быте и языке. Славяне их быт. Расселение славян, их отношение к Восточной римской империи.	«Начало исторической жизни новых народов в связи с судьбами Римской империи (Западной и Восточной). Германцы, их быт. Враждебные и мирные отношения к империи; германская колонизация в пределах империи.. Великое переселение народов. Гунны, вестготы. Разделение империи на Западную и Восточную. Основание первых германских государств в пределах империи. Атилла и его походы на Галлию и Италию. Остготы в Италии. Франки в Галлии; правление крещение и завоевания Хлодвига, возникновение палатных мэров. Подчинение германцев, поселившихся в пределах империи романскому влиянии в быте и языке. Славяне их быт. Расселение славян, их отношение к Восточной римской империи. Восточная Римская	Европа в IV и V вв. Состояние Римской Империи в IV веках. Германцы и славяне. Нашествие гуннов. Возникновение варварских государств. Западная Европа в VI-VIII вв. Судьбы Италии. Остготское государство. Лангобарды в Италии. Григорий Великий. Судьбы Галлии. Франкское государство при Меровингах. Церковная и политическая деятельность св. Бонифация. Союз между Франкскими королями и папами. Возникновение папского государства. Восточная империя в VI—VIII вв. Восточная империя к началу VI в. Юстиниан Великий. Попытка восстановления единства Империи. Законодательная деятельность Юстиниана. Краткий обзор	«Римская империя в V веке. Восточная империя до Юстиниана Великого – ее сохранение, преобладание в ней греческих элементов. Германцы; великое переселение народов; образование варварских государств. Западная Европа в VI — VIII вв.: Италия - возвышение римского епископа. Государство франков при Меровингах, отношение его к Римской церкви, палатные мэры. Бонифаций - его церковная и политическая деятельность. Восточная Европа в VI—VIII вв.: Византия - Юстиниан Великий. Политические успехи и внутренняя политика Византии в VIII в., смуты в конце VIII- начале IX вв. Славяне до IX в.: их расселение; древнейшая история славян южных (болгары, сербы, хорваты и словинцы), западных (полабско-балтийские, чехо-мораване, поляки) и восточных (русские). Мир ислама в VII—VIII вв.: арабы. Магомет. Арабское государство; арабские завоевания; распадение

	Восточная Римская империя в VI-VII вв. Юстиниан Великий, его законодательство, завоевания. Начало Болгарского царства. Магометанство: арабы и учение Магомета; объединение арабских племен; первые калифы; завоевания арабами Сирии, Персии, Египта, Африки и Испании. Падение императорской власти в Италии и возвышение римского епископа. Начало светской власти пап. Объединение западного мира и отношение его к восточному миру. Монархия Карла Великого; его борьба с саксами; присоединение Лангобардского королевства к монархии франков; разрушение арабского каганата. Распадение монархии Карла Великого и образование в Западной Европе новых народностей; Верденский договор. Основание королевства Английского. Западные славяне: отношение их к монархии Карла Великого. Начало Македонской династии. Болгарское царство при Семионе Великом; падение Болгарского царства в борьбе с Византией. Западная Европа в эпоху господства феодального порядка торжества папской власти. Происхождение и развитие	империя в VI-VII вв. Юстиниан Великий, его законодательство, постройки, завоевания. Начало Болгарского царства. Магометанство: арабы и учение Магомета; объединение арабских племен; первые калифы; завоевания арабами Сирии, Персии, Египта, Африки и Испании. Иконоборство в Византии; падение императорской власти в Италии и возвышение римского епископа. Начало светской власти пап. Объединение западного мира и отношение его к восточному миру. Монархия Карла Великого; его борьба с саксами; присоединение Лангобардского королевства к монархии франков; разрушение арабского каганата. Распадение монархии Карла Великого и образование в Западной Европе новых народностей; Верденский договор. Основание королевства Английского. Западные славяне: отношение их к монархии Карла Великого. Начало Македонской династии. Крещение Болгарии; Болгарское царство при Семионе Великом; падение Болгарского царства в борьбе с Византией. Западная Европа в эпоху господства феодального порядка торжества папской власти. Происхождение и развитие	истории Восточной империи до конца VIII века. Иконоборство. Возникновение и развитие ислама. Аравия до ислама. Мухаммед. Ислам. Успехи ислама. Расцвет халифата и его распадение. Объединение романо-германской Европы и отношения ее к Востоку. Подчинение романо-германского мира власти Карла Великого. Священная Римская империя. Внутренняя деятельность Карла Великого. Распадение монархии Карла Великого. Выделение национальностей и дальнейшее политическое дробление. Нашествие норманнов и венгров. Очерк истории Англии в саксонский период до норманнского завоевания. Феодальный строй. Возвышение папства в IX в. Византия и славяне в IX—X вв. Македонская династия. Первое болгарское царство. Велико-Моравская держава. Священная Римская Империя германской нации и развитие папского могущества. Восстание Священной Римской Империи в X в. Оттон Великий. Григорий VII и Генрих IV. Борьба за инвеституру. Папство и Гогенштауфены. Борьба за Италию. Фридрих Барбаросса. Иннокентий Ш. Фридрих II. Падение власти императоров в Италии. Крестовые походы.	халифата. Попытка политического и культурного объединения Западной Европы в IX в. Карл Великий и его завоевания, восстановление Западной римской империи, отношения к Восточной Европе; внутренний строй монархии Карла Великого. Распадение монархии Карла Великого; нашествие норманнов. Рост папской власти Установление феодального строя - феод и сеньория; сеньоры и вассалы. Попытка политического объединения Восточной Европы в IX в. Византия: ее политические успехи среди славян, борьба с мусульманским Востоком и с романо-германским Западом. Славяне: первое Болгарское государство; Хорватия; Валикоморавское государство; Западная Европа в X—XII вв. Англия: англосаксонское государство, норманнское завоевание и его последствия, феодализм, королевская власть и церковь. Великая хартия вольностей. Франция: начало объединения Франции и усиление королевской власти при первых Капетингах. Германия: Германское королевство; смена династий; государственный и общественный строй Германии в X—XII вв.; движение германизма на Восток. Италия: папское государство; политический строй Италии Неаполитанское королевство Гогенштауфенов. Священная римская империя и папство; их борьба за господство над Западной Европой. Григорий VII и Иннокентий III. Крестовые походы (первые четыре) и

	феодализма. Наследственность графских должностей и бенефиций, возникновение феодальных владений; сюзерены и вассалы; происхождение рыцарства. Франция с Верденского договора до конца X в. Завоевание Англии норманнами. Германия с Верденского договора. Оттон I Великий. Папство и католическая церковь в X-XI в. Окончательное разделение церквей; феодальный характер высшего католического духовенства. Крестовые походы, их причины в связи с состоянием Византии и утверждением турок-сельджуков в передней Азии; первый крестовый поход; Иерусалимское королевство; рыцарские ордена; походы против славян полабских и пруссов; 3-й и 4-й крестовые походы. Следствие крестовых походов. Франция при Капетингах и Англия при Плантагенетах. Время Гогенштауфенов в Германии и Италии. <u>Время упадка империи и папства и разложение феодализма</u>. Политическое и общественное состояние Германии после Гогенштауфенов. Начало Австрийской монархии Габсбургского дома. Политические перемены в Германии в XIV-XV вв. Франция	феодализма. Наследственность графских должностей и бенефиций, возникновение феодальных владений; сюзерены и вассалы; происхождение рыцарства. Франция с Верденского договора до конца X в. Завоевание Англии норманнами. Германия с Верденского договора. Оттон I Великий. Папство и католическая церковь в X-XI в. Окончательное разделение церквей; феодальный характер высшего католического духовенства. Крестовые походы, их причины в связи с состоянием Византии и утверждением турок-сельджуков в передней Азии; первый крестовый поход; Иерусалимское королевство; рыцарские ордена; походы против славян полабских и пруссов; 3-й и 4-й крестовые походы. Следствие крестовых походов. Франция при Капетингах и Англия при Плантагенетах. Время Гогенштауфенов в Германии и Италии. <u>Время упадка империи и папства и разложение феодализма</u>. Политическое и общественное состояние Германии после Гогенштауфенов. Начало Австрийской монархии Габсбургского дома. Политические перемены в Германии в XIV-XV вв. Франция и Англия в XIV-XV вв. Столетняя	Положение Востока в XI в. Византия. Судьбы арабского халифата. Турки. Причины крестовых походов. Очерк крестовых походов. Светское рыцарство и духовно-рыцарские ордена. Иерусалимское королевство. Образование Латинской Империи. Потеря святой земли. Значение крестовых походов. <u>Западная Европа с XII по XV век</u>. Развитие монархии во Франции. Объединение Франции и усиление королевской власти при Капетингах (Людовик VI, Филипп II, Людовик IX Святой, Филипп IV). Столетняя борьба с Англией. Национальное движение (Жанна д'Арк). Дальнейшее усиление королевской власти (Карл VII, Людовик XI). Возникновение парламентского строя в Англии. Завоевание Англии норманнами и его последствия. Генрих II и Фома Бекег. Иоанн Безземельный и великая хартия вольностей; начало парламента. Война Алой и Белой Роз. Германия в XIII—XIV вв. Упадок императорской власти. Начало династии Габсбургов. Габсбурги и Люксембурги. Карл IV и золотая Сулла. Городские союзы. Ганза. Краткий очерк истории Пиренейского полуострова. Борьба с маврами. Кастилия и	мусульманский мир в X—XII вв. Городское движение. Расцвет Византии. Южные славяне: Болгария. Упадок Болгарии в XI в. и подчинение ее Византии. Сербия, Хорватия и Далмация в XI-XII вв. Западные славяне: полабско-балтийские славяне, Чехия, упадок Чехии в конце XII в., Польша: возникновение и успехи государства, католическая церковь, распадение на уделы, характер отношений к Западной империи и папству. Устройство Болгарского государства и черты византийского влияния в Болгарии. Государственный и общественный строй Хорватии, Чехии и Польши; германские и итальянские (в Далмации) влияния. <u>Западная Европа в XIII—XV вв.</u> Англия - начало и развитие парламентаризма, внешняя политика Плантагенетов, крестьянское движение, Ланкастеры. Война Алой и Белой Розы. Строй Англии в исходе средних веков. Франция: рост королевской власти и объединение государства; Генеральные штаты. Столетняя война; победа королевской власти. Германия: падение Гогенштауфенов и разложение Германии, движение на европейский Восток, колонизация и германизация, ордена тевтонов и меченосцев, города, их союзы, императорская власть и династическая борьба; государство Габсбургов конца XV в., турецкая опасность и начало Восточного вопроса. Италия и папство: падение императорской власти в Италии.

	и Англия в XIV-XV вв. Столетняя англо-французская война. Начало дома Тюдоров в Англии. Происхождение монархий на Пиренейской полуострове: господство мавров и краткий очерк борьбы с ними христиан; возвышение Кастилии и Арагонии. Португалия. Начало упадка царского авторитета, великий раскол в католической церкви и попытки прекращения его; Ян Гус, его учение и деятельность. Гуситские войны. Латинская империя в Константинополе и ее прекращение. Палеологи. Могущество Сербии в IV в. Косовская битва и ее последствия. Взятие Константинополя турками. Политическое состояние Италии в конце средних веков» (**5 класс).**	англо-французская война. Начало дома Тюдоров в Англии. Происхождение монархий на Пиренейской полуострове: господство мавров и краткий очерк борьбы с ними христиан; возвышение Кастилии и Арагонии. Португалия. Начало упадка царского авторитета, вавилонское пленение церкви; великий раскол в католической церкви и попытки прекращения его; Ян Гус, его учение и деятельность. Гуситские войны. Латинская империя в Константинополе и ее прекращение. Палеологи. Могущество Сербии в IV в. Косовская битва и ее последствия. Тамерлан и Баязет. Взятие Константинополя турками. Политическое состояние Италии в конце средних веков» (**5 класс).**	Арагония. Фердинанд Католик. Португалия. <u>Византия и южные славяне в XII—XV вв.</u> Образование второго болгарского царства. Латинская империя. Возвышение Сербии. Стефан Душан. Завоевание турок и покорение Сербии и Болгарии. Флорентийская уния. Падение Византии» (**4 класс).** «Италия в конце средних веков. Венеция. Флоренция. Милан. Рим. Неаполь. Борьба за Италию. Франциск I и Карлъ V. Отношение Карла V к реформации. Аугсбургское исповедание. Борьба Карла V с протестантскими князьями» (**5 класс**).	Неаполитанское королевство; итальянские города в позднее средневековье, синьории. Венеция, начало войн за Италию. Римская церковь в исходе средних веков, порча церкви. Авиньонское пленение пап, великий раскол, Виклиф и Гус, соборное движение. Испания: объединение Испании и рост королевского абсолютизма. Португалия. Восточная Европа в XIII-XV вв.- Византия: ее упадок в XIII в.; падение Царьграда. Южные славяне: второе Болгарское государство; Сербия; Босния. Западные славяне: Полабско-балтийские славяне; Чехия, Польша. Государственный и общественный строй Венгрии с Хорватией, Чехии и Польши: сословная монархия, германо-романское влияние Турки-османы и значение их в истории греко-славянской Европы, их история до перехода в Европу, завоевания на Балканском полуострове; Восточный вопрос; внутренний строй Турции и положение в ней христиан» (**6 класс**).
Новая История	«<u>Реформационный период 1517-1648 гг.</u> Политическое устройство Германии перед началом Реформации: власть императора и князей. Отношение Карла V к реформации. Личность и политика Карла V. Отношения к Франции и протестантским князьям. Религиозно-политические войны в Германии до Аугсбургского религиозного	«<u>Реформационный период 1517-1648 гг.</u> Политическое устройство Германии перед началом Реформации: власть императора и князей. Отношение Карла V к реформации. Личность и политика Карла V. Отношения к Франции и протестантским князьям. Религиозно-политические войны в Германии. Постановления этого мира. Франция по Франциске I и	<u>Католическая реакция и развитие абсолютизма.</u> Испанская монархия Габсбургов. Филипп II. Утверждение абсолютизма в Испании. Нидерландская революция. Упадок Испании после Филиппа II. Австрийская монархия Габсбургов. Германия после Аугсбургского мира. Тридцатилетняя война и Вестфальский мир. Падение	«<u>Западная Европа в XVI—XVIII вв.</u> Состояние Германии в начале XVI в.; Карл V и его политические стремления; борьба Карла V с князьями. Реформация в Англии. Борьба за религиозное единство в Италии и Испании (Филипп II). Восстание Нидерландов. Религиозные войны во Франции».(6 класс). «Тридцатилетняя война. Абсолютизм: упадок сословно-представительных

	мира. Постановления этого мира. Франция по Франциске I и Генрихе II; их отношения к реформаторскому движению к Германии и Франции. Окончание династии Валуа и вступление на престол Генриха Бурбона. Испания и Англия во второй половине XVI ст., как представители двух направлений – реакция и реформы. Филипп II. Личность и политическая деятельность его. Борьба с Нидерландами. Елизавета Английская и процветание Англии в ее царствование. Отношение к протестантам и католикам. Непобедимая армада. Борьба Франции и протестантской Европы против монархии Габсбургов и папства. Характеристика взаимных отношений католических и протестантских государей Европы в первой половине XVII столетия. Франция: Генрих IV. Его внешняя и внутренняя политика. Нантский эдикт. Людовик XIII. Деятельность Ришелье. Его политические стремления. Германия: религиозные распри в ней после Аугсбургского религиозного мира. 30-летняя война. Религиозный и политический характер ее. Периоды войны. Причины участия в ней Швеции и	Генрихе II; их отношения к реформаторскому движению к Германии и Франции. Окончание династии Валуа и вступление на престол Генриха Бурбона. Испания и Англия во второй половине XVI ст., как представители двух направлений – реакция и реформы. Филипп II. Личность и политическая деятельность его. Борьба с Нидерландами. Елизавета Английская и процветание Англии в ее царствование. Отношение к протестантам и католикам. Непобедимая армада. Борьба Франции и протестантской Европы против монархии Габсбургов и папства. Характеристика взаимных отношений католических и протестантских государей Европы в первой половине XVII столетия. Франция: Генрих IV. Его внешняя и внутренняя политика. Нантский эдикт. Людовик XIII. Деятельность Ришелье. Его политические стремления. Германия: религиозные распри в ней после Аугсбургского религиозного мира. 30-летняя война. Религиозный и политический характер ее. Периоды войны. Причины участия в ней Швеции и Франции. Вестфальский мир и его значение. Англия: характеристика династии Стюартов. Яков I и Карл I.	германского единства и торжество княжеского абсолютизма. Англия в XVI—XVII вв. Век королевы Елизаветы. Рост могущества Англии. Борьба Стюартов с парламентом. Английская революция. Кромвель и индепенденты. Английская республика. Реставрация Стюартов. Новая борьба короны с парламентом. Виги и тори. Победа парламента. Развитие абсолютизма во Франции. Религиозно-политические войны в XVI в. Бурбоны. Генрих IV. Нантский эдикт. Ришелье. Людовик XIV. Торжество абсолютизма. Кольбер. Отмена Нантского эдикта. Войны Людовика XIV» (**5 класс**). «Старый порядок во Франции. Королевская власть после Людовика XIV. Привилегированные сословия, буржуазия и крестьянство в XVIII в. Фридрих Великий. Краткий очерк истории Пруссии до Фридриха Великого. Внешняя политика Фридриха Великого. Его внутренняя политика. Англия в XVII в. Ганноверская династия: развитие парламента. Колониальная политика. Восстание американских колоний. Вооруженный нейтралитет. Северо-Американские соединенные	учреждений и торжество королевской власти во Франции. Людовик XIV - Версальский двор и внутренняя политика Людовика XIV, религиозный вопрос при Людовике XIV, войны Людовика XIV. Германия после Вестфальского мира; начало возвышения Пруссии. Австрия до половины XVI в. Англия при первых Стюартах, долгий парламент, английская республика, Кромвель, реставрация Стюартов и революция 1688 года. Восточная Европа в XVI—XVIII вв. Западные славяне: Чехия; Польша; южные славяне. Турция и православные народы Балканского полуострова: завершение турецких завоеваний в XVI в., внутреннее разложение Турции и ее внешний упадок в XVП—XVШ вв.; положение христианских народов под турецким игом; связи православного Востока с Россией. <u>Западная Европа XVIII—XIX вв.</u> Пруссия — Фридрих II, его внутренняя и внешняя политика. Австрия Мария-Терезия и Иосиф II. Англия: развитие парламентаризма: колониальная политика в конце XVIII в.; недостатки английского государственного строя в XVПI в. Восстание североамериканских колоний и возникновение Соединенных Штатов. Французская революция: Франция при преемниках Людовика XIV, созыв Генеральных штатов, крушение старого порядка, реформы учредительного собрания, законодательное собрание и падение монархии, конвент, жирондисты и

	Франции. Вестфальский мир и его значение. Англия: характеристика династии Стюартов. Яков I и Карл I. Революция. Кромвель. Реставрация Стюартов. Вильгельм Оранский. Личность Людовика XIV. Его министры и полководцы. Реформы Кольбера. Войны Людовика XIV. Стремление Людовика XIV установить политическое и религиозное единство во Франции. Отмена Нантского эдикта. Вмешательство в дела Испании и война за Испанское наследство» (**6 класс**). «Характеристика второй половины царствования Людовика XV. Регентство герцога Филиппа Орлеанского. Джон Ло. Внешние события царствования Людовика XV. Возвышение и усиление Бранденбурга - Пруссии. Великий курфюрст Фридрих-Вильгельм, как основатель политического могущества Пруссии. Первые русские короли до Фридриха Великого. Фридрих Великий. Слабость Германской империи при Габсбургах. Борьба с турками. Мария-Терезия. Борьба за австрийское наследство. Силезские войны. Семилетняя война. <u>Эпоха правительственных реформ, французской революции</u>	Революция. Кромвель. Реставрация Стюартов. Вильгельм Оранский. Личность Людовика XIV. Его министры и полководцы. Реформы Кольбера. Войны Людовика XIV. Стремление Людовика XIV установить политическое и религиозное единство во Франции. Отмена Нантского эдикта. Вмешательство в дела Испании и война за Испанское наследство» (**6 класс**). «Характеристика второй половины царствования Людовика XV. Регентство герцога Филиппа Орлеанского. Джон Ло. Внешние события царствования Людовика XV. Возвышение и усиление Бранденбурга - Пруссии. Великий курфюрст Фридрих-Вильгельм, как основатель политического могущества Пруссии. Первые русские короли до Фридриха Великого. Фридрих Великий. Слабость Германской империи при Габсбургах. Борьба с турками. Мария-Терезия. Борьба за австрийское наследство. Силезские войны. Семилетняя война. <u>Эпоха правительственных реформ, французской революции и владычества Наполеона.</u> Реформы Фридриха II и Иосифа II. Образование республики Соединенных Северо-американских Штатов. Борьба их с Англией. Вооруженный	Штаты. Французская революция и Наполеон. Франция перед революцией. Ослабление государственной силы и значения Франции. Попытки реформ при Людовике XVI (Тюрго). Неудача реформ. Министерство Неккера и созвание Генеральных штатов. Национальное учредительное собрание и его реформы. Национальное Законодательное Собрание. Падение монархии. Провозглашение республики. Якобинцы и жирондисты. Террор. Победа буржуазии. Директория. Международные отношения в эпоху революции и возвышение Наполеона Бонапарта. Эпоха консульства и империи. Переворот 18-го брюмера. Внутренняя политика консульства и империи. Сподвижники Наполеона. Наполеон и Европа. Национальные движения в Европе. Освободительные войны 1812—1814 годов. Крушение империи Наполеона. Обзор событий после 1814 года. Венский конгресс. Священный союз и его борьба с революционными движениями на Западе. Греческое восстание. Борьба либерализма с реакцией: в Германии. Национально-либеральные движения. Торжество реакции. Во Франции:	якобинцы, террор, директория. Революционные войны и революционная армия. Империя Наполеона: Наполеон Бонапарт и переворот 18 брюмера, организационная деятельность Наполеона во Франции, войны в период консульства и империи, господство Наполеона в Западной Европе и распространение в ней французских порядков; национальные движения против французского владычества в Западной Европе; столкновение с Восточной Европой - поход Наполеона в Россию; падение Наполеона. Реакция и либерализм: Венский конгресс; «Священный союз». Южно-романские революции. Франция: реставрация; июльская революция и ее влияние на Европу (преимущественно-Западную), преобладание буржуазии после июльской революции; июльская монархия, консервативная политика Людовика-Филиппа и демократическая оппозиция, социальные утопии; февральская революция, вторая республика, переворот 2-го декабря. Италия: Италия в начале XIX века; революция 1848-49 гг. Англия: Англия в первые десятилетия XIX века; парламентская реформа 1832 г., преобладание буржуазии, либеральные реформы и фритредерская политика, «чартизм». Германия: реформы в Пруссии в начале XIX века; Германия после Венского конгресса, и немецкое национальное движение; революция 1848 г. (в Германии и Пруссии), победа реакции и крушение национального

	и владычества Наполеона. Реформы Фридриха II и Иосифа II. Образование республики Соединенных Северо-американских Штатов. Борьба их с Англией. Вооруженный нейтралитет. Вашингтон и Франклин. Государственное устройство Северо-американской республики. Французская революция. Ее причины. Личность Людовика XVI. Неудачные попытки к реформам. Национальное собрание и его реформы. Национально законодательное собрание и национальный конвент. Террор. Отношение европейских государей к революционному движению во Франции. Колониальные войны и возвышение Наполеона. Стремление Наполеона ко всемирной монархии. Войны с Австрией, Пруссией, и Россией. Падение Наполеона I. Восстановление Бурбонов во Франции. Сто дней. Венский конгресс и его постановления. Эпоха преобладания национальных стремлений в жизни европейских народов с 1815 г. до наших дней. Франция с Венского конгресса до 1871 г. Людовик XVIII и Карл X. Июльская революция и ее влияние. Людовик-Филипп Орлеанский, Февральская	нейтралитет. Вашингтон и Франклин. Государственное устройство Северо-американской республики. Французская революция. Ее причины. Личность Людовика XVI. Неудачные попытки к реформам. Национальное собрание и его реформы. Национально законодательное собрание и национальный конвент. Террор. Отношение европейских государей к революционному движению во Франции. Колониальные войны и возвышение Наполеона. Стремление Наполеона ко всемирной монархии. Войны с Австрией, Пруссией, и Россией. Падение Наполеона I. Восстановление Бурбонов ПВО Франции. Сто дней. Венский конгресс и его постановления. Эпоха преобладания национальных стремлений в жизни европейских народов с 1815 г. до наших дней. Франция с Венского конгресса до 1871 г. Людовик XVIII и Карл X. Июльская революция и ее влияние. Людовик-Филипп Орлеанский, Февральская революция и Наполеон III Бонапарт. Борьба за независимость Сербии и Греции. Болгария. Национальное движение среди чехов. Объединение Италии. Значение Савойского дома в судьбах Италии. Борьба с Австрией и папством. Виктор-	реставрация Бурбонов. Людовик XVIII. Сто дней. Карл X. Польская революция и ее отражение в Европе. В Англии: эмансипация католиков. Борьба за парламентскую реформу и билль 1832 года. Борьба буржуазии и пролетариата в Англии и Франции. Социальные движения в Англии в 30-х и 40-х годах. Чартизм. Расширение избирательного права. Июльская монархия. Февральская революция. Республика во Франции. Установление второй империи. Влияние февральской революции на национальные движения в Германии, Венгрии, Италии и славянских землях. Вторая империя и национальное объединение Италии и Германии. Внутренняя политика Наполеона III. Его внешняя политика. Виктор-Эммануил II и Кавур. Союз с Францией. Объединение Италии. Вильгельм I и Бисмарк. Война с Данией и Австрией. Франко-Германская война. Объединение Германии. События в Северной Америке. Северные и южные штаты. Авраам Линкольн. Междоусобная война. Победа северян и дарование гражданских прав неграм» (**6 класс**).	движения. Австрия: Меттерних и его система; национальное движение мадьяр в Венгрии; славянское национально-культурное возрождение, панславизм, иллиризм. Революция 1848-49 гг. в Австрии и Венгрии; реакция в Австрии и Венгрии, ее последствия для славян. Восточная Европа XVIII—XIX вв. - Славяне и греки на Балканском полуострове: Турция в конце XVIII в., попытки реформ. Сербы: борьба за национальную и религиозную свободу; образование Сербского государства. Черногория и ее борьба с Турцией. Освобождение Греции. Национальное возрождение болгар. Далмация и Дубровник. Молдавия и Валахия до объединения. Польша: попытки реформ во второй половине XVIII в.; польские разделы и падение Речи Посполитой; судьба польского народа в Пруссии и Австрии в конце XVIII и в первой половине XIX в. Западная Европа в XIX-XX вв. - Франция: внешняя политика Наполеона III; вторая империя; франко-прусская война 1870-71 гг. и ее влияние на Европу; третья республика во Франции. Италия: объединение Италии - Виктор-Эммануил, Кавур, Гарибальди; присоединение Венеции и Рима к Италии; Италия после объединения. Англия; парламентские реформы; Ирландский вопрос; колониальные владения Англии; Британская империя. Германия: возрождение национально-освободительного движения - Вильгельм и Бисмарк в Пруссии; войны Пруссии с

	революция и Наполеон III Бонапарт. Борьба за независимость Сербии и Греции. Болгария. Национальное движение среди чехов. Объединение Италии. Значение Савойского дома в судьбах Италии. Борьба с Австрией и папством. Виктор-Эммануил. Кавур и Гарибальди. Германия с 1815 г. Сопреничество Австрии и Пруссии. Объединение Германских государств под главенством Пруссии; Вильгельм I и Бисмарк. Война против Дании. Борьба с Австрией и Францией. Образование Германской империи. Англия после Венского конгресса. Внутренние реформы в царствование Георга IV и Виктории» (**7 класс**).	Эммануил. Кавур и Гарибальди. Германия с 1815 г. Сопреничество Австрии и Пруссии. Объединение Германских государств под главенством Пруссии; Вильгельм I и Бисмарк. Война против Дании. Борьба с Австрией и Францией. Образование Германской империи. Англия после Венского конгресса. Внутренние реформы в царствование Георга IV и Виктории» (**7 класс**).		Данией и Австрией; Германия после франко-прусской войны 1870-71 гг. Австро-Венгрия: установление дуализма; внешняя политика Австро-Венгрии; борьба Венгрии за «независимость» от Австрии и политика мадьяризации; борьба австрийских и венгерских славян за национальную самостоятельность. Восточная Европа в XIX—XX в. в. Ближний Восток: Турция в конце XIX-начале XX вв. Роль европейских держав в Восточном вопросе. Христианские государства на Балканском полуострове в конце XIX-начале XX в. (Болгария, Сербия, Черногория, Греция, Румыния). Мировое господство европейской культуры: Америка в XIX и в начале XX в. Австралии, Азии, Африке. Международные отношения в начале XX века; «тройственный союз» и «тройственное согласие». Великая война».

Приложение 2.

Содержание прагматической истории программ по отечественной истории классических гимназий

Период истории	Программа гимназий 1890 г.	Программа гимназий 1902 г.	Программа гимназий 1913 г.	Проект программы 1915 г.
Русь древняя и средневековая (до конца XVI в.)	«Образование Русского государства. Характер природы восточной Европы и древнейшая история этой страны. Население ее. Главные пламенна русских славян, быт их; соседи славян. Рассказы летописи о призвании князей; первые русские князья; их походы и завоевания. Борьба с хазарами и печенегами. Утверждение христианства на Руси. Крещение Руси. Распри детей Владимира. Ярослав Мудрый. Русская правда. Сословия и судопроизводство. Значение князя и дружины. Удельно-вечевая Русь. Родовые княжеские отношения и значение вече. Споры князей за великокняжеский стол при внуках Ярослава. Борьба с половцами. Владимир Мономах. Борьба Юрия Долгорукого с Изяславом Мстиславичем за Киев. Раздробление Руси на княжества. Суздальская земля. Андрей Боголюбский. Всеволод III. Черниговская и Северская; Муромская и Рязанская; Полоцкая; Смоленская; Галицко-Волынская	«Образование Русского государства. Характер природы восточной Европы и древнейшая история этой страны. Население ее. Главные пламенна русских славян, быт их; соседи славян. Рассказы летописи о призвании князей; первые русские князья; их походы и завоевания. Борьба с хазарами и печенегами. Утверждение христианства на Руси. Крещение Руси. Распри детей Владимира. Ярослав Мудрый. Русская правда. Сословия и судопроизводство. Значение князя и дружины. Удельно-вечевая Русь. Родовые княжеские отношения и значение вече. Споры князей за великокняжеский стол при внуках Ярослава. Борьба с половцами. Владимир Мономах. Борьба Юрия Долгорукого с Изяславом Мстиславичем за Киев. Раздробление Руси на княжества. Суздальская земля. Андрей Боголюбский. Всеволод III. Черниговская и Северская; Муромская и Рязанская; Полоцкая; Смоленская; Галицко-Волынская земля; замечательные князья, боярство; Новгородская община; вече	«Понятие о древнейших обитателях Европейской России. Славянское племя; его расселение. Главные племена русских славян. Их соседи (финны, хазары, печенеги). Начало Русского государства и первые князья. Объединение племен под властью Киева, борьба со степью. Св. Ольга. Святослав. Крещение Руси при Владимире Св. Киевская Русь при Ярославе Мудром и его потомках. Княжеские усобицы и борьба за старшинство и за волости. Владимир Мономах. Борьба с половцами. Государственный и общественный быт Киевской Руси. Упадок Киевской Руси на исходе XII века. Новгородская Русь. Колонизация русского севера и сношения с Балтийским поморьем (Ливония, Швеция, Ганза). Новгородское государственное устройство. Псков, его значение военное. Суздальская Русь. Юрий Долгорукий и Андрей Боголюбский. Колонизация Поволжья и основание городов	«Восточно-европейская равнина, ее природа и древнейшее население. Восточные славяне, их расселение и соседи. Летопись, ее предания о начале Русской земли и о первых князьях на Руси. Объединение русских племен под властью Киева, борьба Руси со степью и сношения с Византией. Договоры русских с греками. Сыновья Владимира св. - борьба их за Киев; Ярослав Мудрый. Киевская Русь при сыновьях и внуках Ярослава Мудрого: княжеские усобицы из-за старшинства и волостей; Владимир Мономах; борьба Руси с половцами. Государственный строй Киевской Руси XI—XII вв.: вече, княжеская власть, дружина и дума князя; общественный строй: бояре, горожане, смерды, закупы, холопы. Русская Правда. Упадок Киевской Руси в исходе XII в. Юго-западная Русь - княжества Волынское и Галицкое; Даниил Романович; распадение Галицко-Волынского княжества. Татарское нашествие. Золотая Орда. Монгольское иго. Великий Новгород: заселение русского

	земля; замечательные князья, боярство; Новгородская община; вече и князь; управление, суд, сословия, колонизация северо-восточного края. Столкновение с Владимиро-Суздальскими князьями. Ливонский орден. Покорение Руси монголами. Завоевания Чингисхана в Средней Азии. Битва на Калке. Нашествие Батыя. Золотая орда. Монгольское иго. Разделение Руси на северо-восточную и юго-западную. Враги ее на западе. Литва и немцы. Св. Александр Невский. Победы его; отношение к татарам; Даниил Романович король Галицкий. Возвышение Москвы. Причины возвышения Москвы. Борьба с Тверью. Иоанн Калита. Перенесение митрополии в Москву. Преемник Иоанна Калиты. Дмитрий Донской и Куликовская битва. Борьба Москвы с Литвой. Василий I. Борьба с Литвой и отношение к татарам. Василий II Темный. Распадение Золотой орды. Следствия монгольского ига. Свержение монгольского ига и конец уделов. Иоанн III. Падение Новгорода. Присоединение Твери и других уделов. Брак с Софьей Палеолог и отношения с Западной Европой. Свержение татарского ига. Отношение Иоанна III к Литве. Судебник Василия III. Падение Пскова. Конец уделов.	и князь; управление, суд, сословия, колонизация северо-восточного края. Столкновение с Владимиро-Суздальскими князьями. Ливонский орден. Покорение Руси монголами. Завоевания Чингисхана в Средней Азии. Битва на Калке. Нашествие Батыя. Золотая орда. Монгольское иго. Разделение Руси на северо-восточную и юго-западную. Враги ее на западе. Литва и немцы. Св. Александр Невский. Победы его; отношение к татарам; Даниил Романович король Галицкий. Возвышение Москвы. Причины возвышения Москвы. Борьба с Тверью. Иоанн Калита. Перенесение митрополии в Москву. Преемник Иоанна Калиты. Дмитрий Донской и Куликовская битва. Борьба Москвы с Литвой. Василий I. Борьба с Литвой и отношение к татарам. Василий II Темный. Распадение Золотой орды. Следствия монгольского ига. Свержение монгольского ига и конец уделов. Иоанн III. Падение Новгорода. Присоединение Твери и других уделов. Брак с Софьей Палеолог и отношения с Западной Европой. Свержение татарского ига. Отношение Иоанна III к Литве. Судебник Василия III. Падение Пскова. Конец уделов. Возвращение Смоленска» (**5 класс**). «Торжество монархии на Руси и завоевания на Востоке. Иоанн IV. Правление Елены и бояр. Воспитание	(Владимир, Москва и др.). Всеволод Большое Гнездо. Разделение Суздальской Руси в его потомстве. Удельный быт. Татарское нашествие и начало ига. Александр Невский. Борьба с западными врагами. Юго-Западная Русь и ее подчинение Литве. Даниил Галицкий и судьба его потомства. Начало Москвы. Иоанн Калита и его сыновья. Дмитрий Донской. Куликовская битва и ее значение в истории возвышения Москвы и ее князей. Василий I и Василий II Темный. Отношение Москвы к Флоринтийской унии. Образование Великорусского государства. Иоанн III и покорение Великого Новгорода. Присоединение Твери и других уделов. Борьба с Литвою. Софья Палеолог. Падение татарского ига. Мысль о главенстве Московского царства в православном мире («Москва—третий Рим»). Судебник. Переход удельного быта в государственный. Василий III. Завершение объединения Северо-Восточной Руси. Присоединение Пскова. Завоевание Смоленска» (**4 класс**). «Иоанн Грозный. Его деятельность. Женитьба и	севера-земли и волости новгородские, сношения с Балтийским поморьем. Государственный и общественный строй Новгорода. Натиск немецких рыцарей в Балтийском поморье, оборона Русской земли от шведов и немцев, св. Александр Невский. Удельный порядок княжеского владения на Руси XIII—XV вв.: дробление княжеств, великие и удельные княжества, хозяйство и управление князей-вотчинников, княжеский двор. Удельное общество: вольные и невольные слуги, тяглые люди, холопы. Московское княжество: условия его возвышения, его рост при первых московских князьях, борьба Москвы с Тверью, перенесение митрополичьей кафедры в Москву; Иван Калита; Дмитрий Донской, Куликовская битва; Василий I; Василий II Темный. Образование Московского государства: Иван III-подчинение Великого Новгорода и его земель, присоединение удельных княжеств, Судебник, брак Ивана III с Софьей Палеолог, конец монгольского ига, борьба Москвы с Литвою, вопрос о монастырском землевладении, престолонаследие. Василий III-присоединение Пскова и Рязани, завоевание Смоленска. Власть и титул Московского

	Возвращение Смоленска» (**5 класс**). «Торжество монархии на Руси и завоевания на Востоке. Иоанн IV. Правление Елены и бояр. Воспитание Иоанна. Венчание на царство. Сильвестр и Адашев. Правительственная деятельность Иоанна. Покорение Казани. Присоединение Астрахани. Отношение к крымским татарам. Завоевание Сибири. Сношения с Англией. Перемена Иоанна. Ливонская война. Падение Ливонского ордена и война с Польшей. Опричнина и опалы. Митрополит Филипп. Смерть Иоанна. Царствование Федора Иоанновича. Возвышение Годунова. Смерть царевича Дмитрия. Учреждение патриаршества. Прекращение дома Рюрика» (**6 класс**).	Иоанна. Венчание на царство. Сильвестр и Адашев. Правительственная деятельность Иоанна. Покорение Казани. Присоединение Астрахани. Отношение к крымским татарам. Завоевание Сибири. Сношения с Англией. Перемена Иоанна. Ливонская война. Падение Ливонского ордена и война с Польшей. Опричнина и опалы. Митрополит Филипп. Смерть Иоанна. Царствование Федора Иоанновича. Возвышение Годунова. Смерть царевича Дмитрия. Учреждение патриаршества. Прекращение дома Рюрика» (**6 класс**).	венчание на царство. Сильвестр и Адашев, митрополит Макарий. Внутренняя деятельность: Судебник и Стоглав, отмена кормлений, самоуправление тяглых общин, губные старосты. Завоевания первой половины царствования: Казань, Астрахань. Сношения с Англией. Вторая половина царствования. Опричнина и ее значение в борьбе с боярством. Борьба за Ливонию. Оборона южной границы. Сибирь» (**5 класс**). «Царь Феодор Иоаннович. Учреждение патриаршества. Указы о крестьянах. Смерть царевича Дмитрия. Прекращение династии и земский собор 1598 г.» (**6 класс**)	государя, мысль о главенстве Московского царства в православном мире. Иван IV Грозный: Стоглав, деятельность м. Макария, Судебник, отмена кормлений, самоуправление городов и волостей, губные старосты, завоевание Казани и Астрахани, оборона южной границы; Ливонская война и земский собор. Боярство и его притязания, опричнина, помещики, крестьяне. Завоевание Сибири; последние годы царствования. Царь Федор Иванович и боярин Борис Годунов, учреждение патриаршества, указы о крестьянах, смерть царевича Дмитрия, прекращение династии, борьба за престол и земский собор» (5 класс).
Русь в XVII в.	«Состояние Литвы и юго-западной Руси под владычеством Польши. Люблинская уния. Деятельность иезуитов в Польше и юго-западной Руси. Церковная уния. Преследование православия. Братства. Угнетения крестьян. Восстание казаков. Смутное время на Руси. Избрание на царство Бориса Годунова. Его царствование. Лжедмитрий I. Василий Иоаннович Шуйский и Тушинский вор. Московское разорение. Освобождение Москвы	«Состояние Литвы и юго-западной Руси под владычеством Польши. Люблинская уния. Деятельность иезуитов в Польше и юго-западной Руси. Церковная уния. Преследование православия. Братства. Угнетения крестьян. Восстание казаков. Смутное время на Руси. Избрание на царство Бориса Годунова. Его царствование. Лжедмитрий I. Василий Иоаннович Шуйский и Тушинский вор. Освобождение Москвы от поляков. Избрание на царство Михаила Федоровича.	«Смутное время. Царь Борис Годунов. Первый самозванец и Василий Шуйский. Восстание Болотникова. Тушинский вор. Вмешательство Швеции и Сигизмунд III. Восстановление государственного порядка. Патриарх Гермоген. П. Ляпунов; К. Минин; кн. Д. Пожарский; освобождение Москвы. Избрание на царство Михаила Федоровича Романова. Умиротворение	«Смутное время: происхождение смуты, первый самозванец; царь Василий Шуйский, развитие смуты - Тушинский вор, вмешательство Швеции и Польши, междуцарствие, избрание королевича Владислава, поляки в Москве; ополчение Ляпунова, Нижегородское ополчение, освобождение Москвы, избрание в цари Михаила Федоровича Романова. Последствия смуты. Состояние Московского государства после смуты, мир со

	от поляков. Избрание на царство Михаила Федоровича. Первые цари из дома Романовых. Михаил Федорович: заботы об успокоении государства. Борьба со шведами и поляками. Патриарх Филарет. Алексей Михайлович. Соборное уложение. Патриарх Никон. Подданство Малороссии (Богдан Хмельницкий) и войны с Польшей и Швецией. Феодор Алексеевич. Уничтожение местничества» (**6 класс**).	Первые цари из дома Романовых. Михаил Федорович: Заботы об успокоении государства. Борьба со шведами и поляками. Патриарх Филарет. Алексей Михайлович. Соборное уложение. Патриарх Никон. Подданство Малороссии (Богдан Хмельницкий) и войны с Польшей и Швецией. Феодор Алексеевич. Уничтожение местничества» (**6 класс**).	государства. Отношения со Швецией и Речью Посполитой. Патриарх Филарет. Время царя Алексея Михайловича. Уложение 1649 г. Патриарх Никон и его деятельность. Начало раскола и собор 1666—1667 гг. Бунт Разина. Ордин-Нащекин. Состояние западной и южной Руси под властью Польши. Братства. Казачество и Богдан Хмельницкий. Борьба за Малороссию между Москвой и Речью Посполитой. Эпоха преобразований. Время царя Феодора Алексеевича. Смута 1682 г.» (**5 класс**)	Швецией и перемирие с Польшей, патриарх Филарет, деятельность земских соборов и правительства по восстановлению порядка, помещики и крестьяне. Царь Алексей Михайлович: мятежи в первые годы его царствования, земский собор и Уложение. Государственный и общественный строй в Московском государстве XVII в.: верховная власть, земские соборы, боярская дума, приказы, местное управление; Народные волнения—казаки и беглые на Дону и в Поволжье, бунт Разина. Патриарх Никон, исправление богослужебных книг и обрядов; старообрядчество, ссылка Никона и Аввакума. Южная Русь в XVII в.: национальная и религиозная борьба; Богдан Хмельницкий. Малороссийский вопрос и внешняя политика Московского государства. Вооруженные силы Отмена местничества. Борьба при дворе по смерти царя Федора Алексеевича, мятежи стрельцов, правление царевны Софьи Алексеевны».
Россия в конце XVII – XIX вв.	«Эпоха Преобразований. Избрание в цари Петра Алексеевича. Стрелецкий бунт. Правление царевны Софьи. Вечный мир России с Польшей. Походы князя Голицына на Крым. Свержение Софьи. Молодые годы	«Эпоха Преобразований. Избрание в цари Петра Алексеевича. Стрелецкий бунт. Правление царевны Софьи. Вечный мир России с Польшей. Походы князя Голицына на Крым. Свержение Софьи. Молодые годы Петра Великого и его	«Детские годы Петра Великого. Свержение царевны Софьи. Азовские походы и заграничное путешествие. Великая Северная война и ее результаты. Война с Персией. Принятие императорского	«Детство и юность Петра Великого, свержение царевны Софьи. Азовские походы Петра, постройка флота в Воронеже; путешествие Петра за границу, стрелецкий бунт и розыск; первые преобразования. Великая Северная

	Петра Великого и его воспитание. Франц Лефорт. Походы на Азов. Сооружение флота. Поездка Петра за границу; уничтожение стрелецкого войска. Великая северная война. Союз Дании, Польши и России против Швеции и стремления каждой из союзных держав. Карл XII. Нападение его на Данию. Нарвская битва. Вторжение Карла XII в пределы России. Измена Мазепы. Полтавская битва и ее значение. Новые завоевания Петра. Прутский поход. Продолжение Великой Северной войны. Реформы Петра. Перемены в церковном управлении. Преобразование сословий. Центральное и областное управление в Московский периода и преобразования в них (сенат, коллегии, губернии). Преобразование войска. Флот. Сотрудники Петра. Престолонаследие. Смерь Петра» (6 класс). «Первые преемники Петра Великого. Екатерина I и Петр II. Меншиков и Долгорукие. Царствование Анны Иоанновны. Замыслы Верховного совета. Бирон. Внешние дела. Иван VI. Регентство Бирона и правление Анны Леопольдовны. Елизавета Петровна. Шведская война; участие русских в семилетней	воспитание. Франц Лефорт. Походы на Азов. Сооружение флота. Поездка Петра за границу; уничтожение стрелецкого войска. Великая северная война. Союз Дании, Польши и России против Швеции и стремления каждой из союзных держав. Карл XII. Нападение его на Данию. Нарвская битва. Вторжение Карла XII в пределы России. Измена Мазепы. Полтавская битва и ее значение. Новые завоевания Петра. Прутский поход. Продолжение Великой Северной войны. Реформы Петра. Перемены в церковном управлении. Преобразование сословий. Центральное и областное управление в Московский периода и преобразования в них (сенат, коллегии, губернии). Преобразование войска. Флот. Сотрудники Петра. Престолонаследие. Смерь Петра» (6 класс). «Первые преемники Петра Великого. Екатерина I и Петр II. Меншиков и Долгорукие. Царствование Анны Иоанновны. Замыслы Верховного совета. Бирон. Внешние дела. Иван VI. Регентство Бирона и правление Анны Леопольдовны. Елизавета Петровна. Шведская война; участие русских в семилетней войне. Главные деятели в царствование императрицы Елизаветы; внутренние дела. Царствование Петра III. Век Екатерины Великой. Вступление на престол императрицы Екатерины II. Первая турецкая война. 1 раздел	титула. Реформы военные, административные и сословные. Реформы церковного управления. Вопрос о престолонаследии. Ближайшие преемники Петра Великого. Учреждение Верховной тайного Совета. Бироновщина. Воцарение Елизаветы Петровны и ее правление. Основание Московского университета. Семилетняя война и мир с Пруссией при императоре Петре III. Меры относительно дворянства при императрицах Анне и Елизавете и Манифест о вольности дворянской при императоре Петре III. Воцарение Императрицы Екатерины II» (**5 класс**). «Время Императрицы Екатерины II. Внутренняя деятельность Императрицы: Наказ, губернские учреждения, Жалованные грамоты сословиям. Крепостное право. Внешняя политика: войны с Турцией и присоединение Крыма. Греческий проект. Польские разделы. Шведская война. Император Павел Петрович. Учреждение об Императорской Фамилии. Отношение к Франции. Поход Суворова в Италию и Швейцарию.	война и Прутский поход. Война с Персией. Связь преобразований Петра Великого с его войнами, влияние военных и хозяйственных нужд на ход реформ. Регулярная армия и флот, рекрутские наборы. Сословная реформа: служба, обучение и землевладение дворян, городское самоуправление, крестьяне и холопы. Административная реформа: учреждения центральные и областные. Реформа церковного управления. Личность Преобразователя; его сотрудники; отношение современников к реформам Петра Великого; царевич Алексей. Феофан Прокопович. Преемники Петра: дворцовые перевороты, учреждение Верховного Тайного Совета, его замыслы при вступлении императрицы Анны Ивановны на престол; иностранцы при русском дворе, регентство; воцарение императрицы Елизаветы Петровны, Сенат в ее царствование, круг приближенных к ней лиц. Внешняя политика от Петра I до Екатерины II: договор с Китаем при Петре II; война с Турцией при Анне Ивановне; борьба иностранных дипломатов за влияние при русском двор; участие России в Семилетней войне; немецкое влияние при Петре III. Преобразования сословные, военные и

	войне. Главные деятели в царствование императрицы Елизаветы; внутренние дела. Царствование Петра III. Век Екатерины Великой. Вступление на престол императрицы Екатерины II. Первая турецкая война. 1 раздел Польши и мир с турками в Кучук-Кайнарджи. Чума и Пугачев. Союз с Австрией. Присоединение Крыма. Греческий проект. Вторая турецкая и шведская войны. Мир в Верельской долине и мир в Яссах. Падение Польши. Реформы Екатерины II. Комиссия для составления нового Уложения. Наказ. Учреждение о губерниях. Жалованная грамота дворянству. Городовой положение. Крестьяне. Главные сотрудники Екатерины Великой. Эпоха влияния России на дела Европы. Император Павел I. Внутренние распоряжения. Учреждение об императорской фамилии. Поход Суворова в Италию. Александр I. Его славные сотрудники. Третья коалиция против Франции. Борьба России и Пруссии с Наполеоном. Тильзитский мир. Война России со Швецией. Отечественная война 1812 г. Поводы к ней. Нашествие Наполеона. Оборона Смоленска. Бородино. Оставление Москвы. Народная война. Отступление французов. Война с Наполеоном в	Польши и мир с турками в Кучук-Кайнарджи. Чума и Пугачев. Союз с Австрией. Присоединение Крыма. Греческий проект. Вторая турецкая и шведская войны. Мир в Верельской долине и мир в Яссах. Падение Польши. Реформы Екатерины II. Комиссия для составления нового Уложения. Наказ. Учреждение о губерниях. Жалованная грамота дворянству. Городовой положение. Крестьяне. Эпоха влияния России на дела Европы. Император Павел I. Внутренние распоряжения. Учреждение об императорской фамилии. Поход Суворова в Италию. Александр I. Его славные сотрудники. Третья коалиция против Франции. Борьба России и Пруссии с Наполеоном. Тильзитский мир. Война России со Швецией. Отечественная война 1812 г. Поводы к ней. Нашествие Наполеона. Оборона Смоленска. Бородино. Оставление Москвы. Народная война. Отступление французов. Война с Наполеоном в 1813-1814 гг. Взятие Парижа. Венский конгресс. Священный союз. Внутренние дела в царствование Александра I. Административные преобразования. Смерть Александра I. Николай I. Дела внутренние. Издание полного собрания законов и Свода законов. Война с Персией. Закавказье до Николая I. Туркманчайский мир. Наваринский бой. Турецкая война.	Император Александр I. Юность Александра. Интимный комитет. Учреждение Государственного Совета. Сперанский. Войны с наполеоном. Тильзит. Войны Шведская (Финляндия) и Турецкая. Отечественная война. Войны 1813—1814 гг. и Венский конгресс. Священный союз. Настроение второй половины царствования. Вопрос о престолонаследии. Император Николай I. 14 декабря и декабристы. Свод Законов. Восстание в Польше и отмена унии. Министерство государственных имуществ. Кавказ. Войны с Персией и Турцией. Венгерская кампания. Крымская война. Император Александр II. Парижский мир. Реформы: крестьянская, земская, судебная, городская; всеобщая воинская повинность. Польская смута. Покорение Кавказа. Среднеазиатские приобретения. Освободительная война 1877-1878 гг. Кончина Государя. Общий характер царствования императора Александра III» **(6 класс).**	хозяйственные от Петра I до Екатерины II: сокращение дворянской службы, манифест о вольности дворянства, реформа рекрутских наборов, развитие крепостного права. Воцарение императрицы Екатерины II. Просвещенный абсолютизм императрицы и ее государственная деятельность в первые годы царствования: отобрание церковных имений, генеральное межевание, Наказ, комиссия для составления нового Уложения. Губернские учреждения. Жалованные грамоты дворянству и городам.; Пугачевский бунт. Европейская политика: северная система, участие в первом разделе Польши. Восточный вопрос, первая турецкая война, греческий проект. Присоединение Крыма, заселение Новороссии. Вторая война с турками и шведская война. Отношение императрицы к революции во Франции. Второй и третий раздел Польши. Император Павел Петрович: вступление на престол, учреждение об Императорской фамилии, перемены в управлении, дворяне и крестьяне, военная служба при императоре Павле; война с Францией, поход Суворова; сближение с Пруссией и Францией; смерть императора Павла.

	1813-1814 гг. Взятие Парижа. Венский конгресс. Священный союз. Внутренние дела в царствование Александра I. Административные преобразования. Смерть Александра I. Николай I. Дела внутренние. Издание полного собрания законов и Свода законов. Война с Персией. Закавказье до Николая I. Туркманчайский мир. Наваринский бой. Турецкая война. Андрианопольский мир. Содействие России к возникновению Сербского княжества. Восстание в Польше. Восточная война. Причина и повод к ней. Синопская победа. Оборона Севастополя. Царствование императора Александра II. Александр II. Продолжение восточной войны. Парижский мир. Покорение Кавказа. Приамурский край. Занятие Туркестанской области. Польская смута. Отмена важнейших постановлений Парижского мира. Вторая Восточная война. Реформы императора Александра II; отмена крепостного права; земские учреждения; новые суды; городовое положение; всеобщая воинская повинность» (7 класс)	Андрианопольский мир. Содействие России к возникновению Сербского княжества. Восстание в Польше. Восточная война. Причина и повод к ней. Синопская победа. Оборона Севастополя. Царствование императора Александра II. Александр II. Продолжение восточной войны. Парижский мир. Покорение Кавказа. Приамурский край. Занятие Туркестанской области. Польская смута. Отмена важнейших постановлений Парижского мира. Вторая Восточная война. Реформы императора Александра II; отмена крепостного права; земские учреждения; новые суды; городовое положение; всеобщая воинская повинность» (7 класс).		Император Александр I: начало царствования, «Интимный комитет», Государственный Совет и министерства, войны с Наполеоном, Тильзитский мир и континентальная система; преобразовательные планы императора Александра I и Сперанского; реформа Государственного Совета и министерств; войны со шведами и турками. Отечественная война и участие России в освободительных войнах. Устройство Царства Польского и Великого княжества Финляндского. Священный союз и его задачи; Аракчеев и военные поселения; вопрос о престолонаследии; декабристы. Император Николай I: общее направление его политической деятельности; секретные комитеты; Полное собрание законов и Свод законов; дворяне и крестьяне. Отношение императора Николая I к революционным движениям в Западной Европе; польское восстание; война с Персией; участие России в борьбе греков за независимость и в освобождении Сербии; борьба с горцами на Кавказе; восточный вопрос и Крымская война. Император Александр II: окончание Крымской войны. Крестьянская реформа: Манифест об освобождении крестьян; отношение крестьян к помещикам;

				волостной строй. Земские учреждения. Главные основания судебной реформы. Реформа городского самоуправления. Всесословная воинская повинность. Польское восстание. Покорение Кавказа и расширение русского владычества в Азии. Русско-турецкая война за освобождение славян. Кончина императора Александра II. Император Александр III: состояние России после Русско-турецкой войны и кончины Александра II, миролюбие Александра III, сближение России с Францией. Император Николай II (краткий обзор царствования): Русско-японская война. Высшие государственные учреждения: Государственная Дума, Государственный Совет, Совет Министров; земельная реформа и рост крестьянского землевладения; Дальний и Ближний Восток; тройственное согласие».

Приложение 3.

Изучение отдельных вопросов культуры в курсе всеобщей истории классических гимназий

Период истории	**Программа гимназий 1890 г.**	**Программа гимназий 1902 г.**	**Программа гимназий 1913 г.**	**Проект 1915 г.**
Античная история.	Древняя Греция. «Значение греческих мифов для поэзии и искусства. Воспитание в Афинах и Спарте. Распространение греческой образованности на Восток ». Древний Рим. «Золотой век римской литературы: Виргилий, Гораций, Овидий, Тит Ливий). Серебряный век римской литературы. Распространение римской образованности. Упадок язычества».	**Очерки из жизни и культуры древних народов Востока и Греции.** Природа и люди. Первобытная культура людей, ее характеристика и развитие. Цивилизации Древнего Востока: египтяне, народы Месопотамии, Финикияне, Арийцы». Древняя Греция. «Религиозные верования греков. Религиозные верования. Сказания о героях. Рассказы о Троянской войне и жизни греков по Илиаде и Одиссее. Значение греческих мифов для поэзии и искусства. Воспитание в Афинах и Спарте. Распространение греческой образованности на Восток». Древний Рим. «Золотой век римской литературы (Виргилий, Гораций, Овидий, Тит Ливий). Серебряный век римской литературы. Распространение римской образованности в провинциях. Разложение язычества и распространение христианства».	Очерки и картины из жизни и культуры древних народов Востока: египтяне; народы передней Азии; арийцы. Греция в древнейшую эпоху. «Страна и население. Культура древнейшего периода (Крит и Микены). Городовой быт и образование городов-государств. Религия (боги, мифы, культ, поэзия). Знакомство с Илиадой и Одиссей и изучение жизни греков по Гомеровским поэмам» **(2 класс).** «Городской быт, религия (боги, мифы, культ, поэзия). … Система воспитания в Спарте и Афинах. Распространение греческой образованности на Востоке». Древний Рим. «Возникновение христианства и гонения на христиан. Торжество христианства».	«Главные очаги культуры и связь между ними. Египет. Вавилон. Ассирия. Сирия и Финикия. Арийцы. Персида». Древняя Греция. «Древнейшая Греция и ее быт. Религия и мифология. Воспитание и образ жизни в Афинах, Спарте. Искусство, просвещение при Перикле. … Афины, как центр греческого просвещения. Расцвет искусства в греческих городах Малой Азии и начало греческой науки. Культура эллинистической эпохи». Древний Рим. «…религия римлян. Хозяйственный быт Лациума. Рим как культурный центр империи. Городская жизнь (форум, термы, цирк, амфитеатр). Начало христианства и его распространение Язычество и христианство. Культурный упадок Запада».
Эпоха Возрождения.	«Состояние образованности на западе и востоке Европы. Пробуждение в Италии стремления к изучению древне-	«Состояние образованности на западе и востоке Европы. Пробуждение в Италии стремления к изучению древне-классической	«Национальный элемент в гуманизме XIV века и его отношение к изучению древности. Великие изобретения и их последствия. Светская культура,	«Географические открытия XV-XVI вв. Последствия великих морских открытий». «Основные учения Реформации.

	классической литературы, возрождение наук и искусств в Италии. Великие изобретения и открытия в XIV-XV вв.: бумага и книгопечатание, компас, порох; морской путь в Индию, открытие Нового Света». «Реформация в Европе. Гуманисты. Рейхлин. Э. Роттердамский. Лютер. Цвингли. Кальвин».	литературы, возрождение наук и искусств в Италии. Великие изобретения и открытия в XIV-XV вв.: бумага и книгопечатание, компас, порох; морской путь в Индию, открытие Нового Света». «Реформация в Европе. Гуманисты. Рейхлин. Э. Роттердамский. Лютер. Цвингли. Кальвин».	гуманизм, науки и искусства, книгопечатание. Реформация. Эразм. Лютер. Кальвин. Распространение реформации в Европе (Англии, Франции и Скандинавских странах)».	Гуманизм, науки и искусства. Реформация. Эразм Роттердамский. Лютер. Кальвин».
Эпоха Просвещения	«Просветительная литература в Англии и Франции; влияние ее на реформы второй половины XVIII века».	«Просветительная литература в Англии и Франции; влияние ее на реформы второй половины XVIII века».	«Просвещение XVII- XVIII вв. Материализм, идеализм, энциклопедисты. Просвещение как результат взаимодействия гуманизма, реформации и великих открытий. «Просвещенный абсолютизм». Учение о естественном праве».	«Просветительное движение: сущность просветительного движения и его происхождение. Умственное движение в Голландии и Англии; английские религиозные и политические идеи. Французское «просвещение» - Вольтер, Монтескье, физиократы, Дидро и энциклопедисты, Руссо. «Просвещение» в Италии. Просвещение в Германии. Значение просветительнаго движения. Просвещенный абсолютизм: характеристика старого порядка. «Просвещенный абсолютизм». Борьба светской власти с католической церковью».

Приложение 4.

Изучение вопросов культуры по программам курса отечественной истории классических гимназий

Период истории	**Программа гимназий 1890 г.**	**Программа гимназий 1902 г.**	**Программа гимназий 1913 г.**	**Проект программы 1915 г.**
Русь древняя и средневековая	«… религия славян. Крещение Руси. Распространение христианства и борьба с язычеством. Первые монастыри. Первые школы. Внутреннее состояние Руси в домонгольский период: церковь, искусство, просвещение».	«Религия славян. Крещение Руси. Первые монастыри. Первые школы. Церковь, искусство, просвещение в домонгольский период». «Первые печатные книги». «Заботы об образовании по свержении ига монгольского».	«Крещение Руси. Последствия принятия христианской веры: просвещение, монастыри, искусства. «Слово о полку Игореве». «Начало самостоятельности русской церкви».	«… религия, хозяйственный быт, города восточных славян. Славянская азбука. Крещение Руси при Владимире. Языческая старина и христианство на Руси: остатки язычества. Русская церковь в XI-XII вв. Монастыри, книжное просвещение, искусства, летописи». «Известия греческих, римских и арабских писателей». «Домострой».
Россия в XVII в.	«Западное влияние. Перемены в русском обществе перед появлением Петра Великого. Боярин Матвеев. Начало театра. Положение женщины. С.Полоцкий. Славяно-Греко-Латинская Академия».	«Западное влияние. Перемены в русском обществе перед появлением Петра Великого. Боярин Матвеев. Начало театра. Положение женщины. С.Полоцкий. Славяно-Греко-Латинская Академия».	«Культурные новшества. Ф. Ртищев. А. Матвеев. Славяно-Греко-Латинская Академия».	«Культурный перелом. Котошихин «О России в царствование Алексей Михайловича». Славяно-Греко-Латинская Академия».
Россия при Петре I.	«Перемена в церковном управлении. Просвещение и школы».	«Меры для народного просвещения. Перемены в нравах и обычаях».	«Просвещение и школы».	«Народное образование – школы, вызов иноземцев и обучение русских за границей. Общественная и домашняя жизнь при Петре I».
Период дворцовых переворотов.		«Основание Московского университета».	«Основание Московского университета».	«Русское просвещение в первой половине XVIII в. Духовная Академия в Киеве. Академия наук. Шляхетский корпус. Ломоносов. Основание Московского университета. Русский театр».
Россия при Екатерине II.	«Заботы о просвещении».	«Меры для народного образования и воспитания».	«Заботы о просвещении».	«Столичная и деревенская жизнь. … Губернские и уездные училища. Успехи русской литературы и науки».

Россия при Александре I.	«Меры относительно народного образования».	«Меры относительно народного образования».	«Учреждение университетов. Заботы о просвещении».	
Россия при Николае I.			«Просвещение».	«Учебные заведения военные и технические, гимназии, уездные училища».
Россия при Александре II.	«Учебная реформа».	«Учебная реформа».	«Учебная реформа».	«Реформа народного образования - начальная, средняя и высшая школа. Женские учебные заведения».
Россия при Александре III.				«Рост профессионального образования, церковно-приходские школы».
Россия в конце XIX-начале XX вв.				«Меры по развитию народного образования» в начале XX века.

Приложение 5.

Изучение вопросов экономики в курсах всеобщей и отечественной истории в классических гимназиях

Период истории	Программа гимназий 1890 г.	Программа гимназий 1902 г.	Программа гимназий 1913 г.	Проект программы 1915 г.
Всеобщая история				
Древний мир	«Развитие торговли и промышленности, улучшение положения провинций» Римской империи.	«Развитие торговли и промышленности, улучшение положения провинций» Римской империи.	Не выделяются	«Экономический расцвет провинций» Римской империи.
Средние века	Не выделяются	Не выделяются	Не выделяются	«Экономически переворот: европейская промышленность и торговля в конце средних веков». «Новый характер всемирной торговли. Успехи денежного хозяйства».
Новое время	Не выделяются	Не выделяются	«Главные явления социально-экономической жизни Франции и Англии в XVIII в. Государственный строй и финансы». «Англия: расширение колониальных владений в Америке и Индии. Изобретение машин. Промышленный переворот». «Колониальная политика в течение всего XIX в.».	«Торговля и промышленность в XVI—XVII вв. Меркантилизм. Колониальные предприятия европейских держав». «Таможенный союз» в Германии первой половины XIX в. «Англия - промышленный переворот в конце XVIII в.». Колониальная политика европейских держав. Начало XX в.: «Успехи европейской техники и промышленности. Мировая торговля. Мировые пути сообщения. Всемирный почтовый союз».
Отечественная история				
Русь древняя и средневековая	«Внутреннее состояние Руси в домонгольский период: торговля. Торговля в Новгороде».	«Земля Новгородская: торговля».	«Древнейший быт славян». «Торговые сношения с Византией». «Торговый характер жизни Великого Новгорода».	«Торгово-промышленная жизнь Новгородского края».

Россия в XVII в.		«Московское разорение» в период Смуты.		«Промышленность и торговля» Московского государства в XVII веке.
Россия при Петре I.		«Меры к развитию торговли и промышленности»		«Государственное и народное хозяйство - первая ревизия и подушная подать, казенные монополии и косвенные налоги, основание фабрик и заводов, развитие внешней торговли, устройство путей сообщения».
Россия при Екатерине II				«Развитие крепостного права; крестьянский вопрос».
Россия при Александре I.				«Крестьянский вопрос; Ассигнационный банк, развитие промышленности и торговли».
Россия при Николае I.			«Финансы и граф Канкрин. Граф Киселев. Указ об обязанных крестьянах».	«Денежная реформа, железные дороги».
Россия при Александре II.				«Государственное и народное хозяйство - отмена питейного откупа; постройка железных дорог, рост фабричной промышленности»
Россия при Александре III.				«Дворянский банк; выкуп частных железных дорог и постройка казенных; подготовка денежной реформы; подъем промышленности и развитие внешней торговли»
Россия в конце XIX-начале XX вв.				«Финансовые экономические реформы первого десятилетия XX в.: реформа денежного обращения, расширение железнодорожной сети, подъем промышленности и торговли, отмена выкупных платежей, рост государственных доходов».

Приложение 6.

Сравнительная таблица учебников по всеобщей и отечественной истории конца XIX – начала XX вв.

№	Название учебника	Тип учебного заведения	Класс	Курс истории	Жанр учебника	Наличие иллюстраций	Дидактический аппарат	Образность языка	Новое или особенности
1.	Иловайский Д.И. Новая история. Курс старшего возраста. М. Типо-литография Т.Н. Кушнерев и К°. 1899. 240 с.	Средние учебные заведения	Старшие классы VI иVII классы	Всеобщая история	Традиционный учебник	Иллюстрации отсутствуют. 1 карта.	Даны вопросы для повторения	Написан доступным языком	Дополнительный материал выделен курсивом
2.	Виноградов П.Г. Учебник всеобщей истории. Ч. I. Древний мир. М.: Карцев. 1914. 191 с.	Мужские гимназии, реальные училища	VIII класса гимназий	Всеобщая история	Учебник-конспект	Иллюстрации отсутствуют	Разделена на главы	Написан доступным языком	Отсутствуют
3.	Зелинский Ф.Ф. История античной культуры. Курс VIII класса мужской гимназии. Часть 2. М.: Сытин. 1915. 393 с.	Мужские гимназии	VIII класс	Всеобщая история	Традиционный учебник	Иллюстрации отсутствуют	Дидактический аппарат отсутствует	Написан научным, но доступным языком	Вопросы быта и культуры преобладают над военно-политической историей
4.	Виппер Р.Ю. Учебник древней истории. М.: Типография И. Кушнирева и К°. 1907. 203 с.	Средние учебные заведения	IV класс	Всеобщая история	Традиционный учебник	106 иллюстраций, 5 карт (цветные)	Дидактический аппарат отсутствует	Написан доступным языком	Отсутствуют
5.	Виппер Р.Ю. Краткий учебник истории средних веков : М.: скл. изд. в кн. маг. В.С. Спиридонова , 1912 - 144 с.	Средние учебные заведения	V класс	Всеобщая история	Традиционный учебник	Иллюстрации отсутствуют, 8 карт	Дидактический аппарат отсутствует	Написан доступным языком	Отсутствуют
6.	Кареев Н. И. Учебная книга истории средних веков. - СПб.: типография М.М. Стасюлевича. 1906. 236 с.	Мужская гимназия	Старшие классы гимназий V класс.	Всеобщая история	Традиционный учебник	Иллюстрации отсутствуют, 21 карта с объяснениями	Хронологические таблицы; выделены §, не обязательные для заучивания	Написан доступным языком	Книгу можно читать как в хронологической последовательности, так и выборочно по отдельным вопросам или странам. Много дополнительного

									материала.
7.	Виппер Р.Ю. Учебник новой истории. М.: Типография И. Кушнирева и К°. 1908. 513 с.	Средние учебные заведения	VI-VII классы	Всеобщая история	Традиционный учебник	Иллюстрации отсутствуют, 4 карты (цветные)	Дидактический аппарат отсутствует	Написан доступным языком	Разделение содержания по векам (3 раздела)
8.	Дворников П. Новая история. Учебник для женских учебных заведений, высших городских училищ по Положению 1872 г., торговых школ и других учебных заведений. М. Типография Г. Лисснера и Г. Совко. 1910. 327 с.	высшие городские училища	VI-VII классы	Всеобщая история	Традиционный учебник	55 иллюстраций (16 рисунков, 39 портретов)	Дидактический аппарат отсутствует	Написан доступным языком	Разделение содержания по векам (4 раздела)
9.	Кареев Н. И. Учебная книга по Новой истории. СПб.: типография М.М. Стасюлевича. 1904. 346 с.	Мужские гимназии	Старшие классы гимназий, VI-VII классы.	Всеобщая история	Традиционный учебник	Иллюстрации отсутствуют. 14 карт.	Хронологические таблицы, исторические очерки, выделено параграфы, не обязательные для заучивания	Написан доступным языком	Книгу можно читать как в хронологической последовательности, так и выборочно по отдельным вопросам или странам. Много дополнительного материала.
10.	Иловайский Д.И. Краткие очерки русской истории. Курс старшего возраста. М.: Типография И. Кушнирева и К°. 1895. 368 с.	Для средних учебных заведений	Систематический курс V,VI,VII классы	Отечественная история	Традиционный учебник	Иллюстрации отсутствуют, 2 карты	Хронологические таблицы. Образцы вопросов для повторения.	Написан доступным языком	Дополнительный материал, выеденный курсивом
11.	Иловайский Д.И. Руководство к русской истории. Средний курс. М.: Типо-литография А.В. Васильева и К°. 1901. 180 с.	Для средних учебных заведений	Систематический курс V,VI,VII классы	Отечественная история	Традиционный учебник	Иллюстрации отсутствуют	Хронологические таблицы. Образцы вопросов для повторения.	Написан доступным языком	Сокращенный вариант учебника 1895 г.
12.	Елпатьевский К. Учебник русской истории. Курс систематический в двух частях. - СПб.: Тип. В. Демакова. 1901. 486 с.	Для всех средних учебных заведений МНП	Старшие классы средних учебных заведений (V, VI и	Отечественная история	Традиционный учебник	Иллюстрации отсутствуют	«Родословные» и хронологические таблицы, указатель личных имен.	Написан доступным языком	Дополнительный материал дан курсивом, много цитат. Имеется раздел «Введение в русскую

			VII классы)						историю».
13.	Платонов С.Ф. Учебник Русской истории для средней школы. СПб. Склад издания у Я. Башмакова и Кº. 1911. 482 с.	Мужские гимназии	IV,V и VI классы	Отечественная история	Традиционный учебник	Иллюстрации отсутствуют 5 карт	«Родословные» таблицы	Написан доступным языком	Преобладание былевой истории
14.	Платонов С.Ф. Сокращенный курс Русской истории для средней школы. Склад издания у Я. Башмакова и Кº. Петроград. 1915. 436 с.	Мужские гимназии, женские гимназии	IV,V и VI классы Старшие классы женских гимназий	Отечественная история	Традиционный учебник	Иллюстрации отсутствуют, 8 карт (цветные)	Хронологический перечень, генеалогические таблицы	Написан доступным языком	Сокращенный курс не относительно учебника, а научной работы «Лекции по Русской истории»
15.	Коваленский М.Н. Учебник Русской истории для старших классов средних учебных заведений. Часть 1. Курс V класса. - М.: Издание В.М. Саблина. 1912. 176 с.	Мужские гимназии, средние учебные заведения	V класс, старшие классы средних учебных заведений	Отечественная история	Традиционный учебник	90 иллюстраций, 17 карт (цветные)	Хронологические и «родословные» таблицы	Написан сложным языком	В учебнике выделен период первобытности на основе материалов археологии России. Материалы по истории культуры.
16.	Коваленский М.Н. Учебник Русской истории для старших классов средних учебных заведений. Часть 2. Курс VI класса. - М.: Издание В.М. Саблина. 1912. 227 с.	Мужские гимназии, средние учебные заведения	VI класс, старшие классы средних учебных заведений	Отечественная история	Традиционный учебник	Иллюстрации отсутствуют, 14 карт (цветные)	Хронологические и «родословные» таблицы	Написан сложным языком	-
17.	Рожков Н. А. Учебник русской истории для средних учебных заведений. - М.: Сытин. 1901. 176 с.	Средние учебные заведения	V-VII классы	Отечественная история	Учебник-конспект	Иллюстрации отсутствуют.	Список рекомендуемой литературы для самостоятельного чтения	Написан доступным языком	Краткое изложение, перечисление исторических событий (на 8 страницах описание всех войн XVIII в., Отечественной и Крымской войн).
18.	Дворников П.Ф. Русская история. Руководство для мужских и женских учебных заведений и для самообразования. Ч. I, II. - М.:	Мужские и женские учебные заведения	V класс.	Отечественная история	Традиционный учебник	Иллюстрации отсутствуют	«Родословные» таблицы правителей, хронологичес	Написан доступным языком	Наряду с военно-политической историей излагается культурно-бытовая

	Типография Г. Лисснера и Д. Собко. 1907. 260 с.						кие таблицы		
19.	Рождественский С.Е. Отечественная история в связи с всеобщей (среднею и новою). Курс средних учебных заведений. 19 изд. - Пг. : Книгопечатня Шмидт, 1916. 256 с.	Для средних учебных заведений	Систематический курс V,VI,VII классы	Отечественная история	Традиционный учебник	Иллюстрации отсутствуют	Хронологические таблицы	Написан доступным языком	Параллельное изложение материала всеобщей и отечественной истории (4 раздел)

Приложение 7.

Сравнительная таблица учебников по всеобщей и отечественной истории российских классических гимназий второй половины XIX – начала XX вв.

Вопросы (проблемы)	Всеобщая история	Отечественная история
Вопросы экономики	Не изучались. Однако в большинстве учебников (П.Н. Виноградов, Р.Ю. Виппер, Ф.Ф Зелинский, Д.И. Иловайский, Н.И. Кареев) уделяется внимание вопросам развития внешней торговли государств.	Не изучались Однако в некоторых учебниках (Н.М. Коваленский, К.В. Елпатьевский, С.Ф. Платонов) рассматриваются вопросы о податях и торговле (особенно внешней).
Внутренняя политика	Повествование ведется по странам и историческим периодам. Рассматриваются политические реформы и вопросы общественного устройства.	Повествование ведется по царствования. Рассматриваются политические реформы и вопросы общественного устройства. Оценки реформам не даются.
Внешняя политика	Представлены наиболее важные войны. Отсутствует история дипломатии (ведется повествование о войнах состоявшихся, но нет речи о войнах предотвращенных).	Представлены войны, в которых участвовала Россия (Борьба с иноземными захватчиками в XIII-XV в., Ливонская война 1558-1583 гг., Русско-польская война 1654-1667 гг., Русско-турецкие войны (1868-1874 гг., 1787-1791гг.), Северная война 1700-1721 гг., Отечественная война 1812 г., Крымская война 1853-1856 гг., Русско-турецкая война 1877-1878 гг.).
Духовная сфера	Культуре отводилось значительное место (или должное внимание), особенно культуре античности и эпохи Возрождения. В меньшей степени культуре средневековой и периода XVII-XVIII веков. Рассматриваются вопросы: • развития искусства и науки; • религиозной жизни;	Культура России рассматривалась как периферийный фактор истории (изучалась по остаточному принципу). Рассматриваются вопросы: • деятельности церкви; • развития образования; • достижений исторической науки.

	• «умственных движений» (философские течения эпох Возрождения и Просвещения).	
Персоналии	Выделяются выдающиеся правители, государственные деятели и личности, деятели науки и искусства.	Выделяются правители (князья, цари), государственные деятели, выдающиеся личности, деятели церкви.
Хронология	Представлено от 38 до 130 дат. В учебниках для VIII класса по истории Древнего мира было представлено от 120 (Ф.Ф. Зелинский) до 130 (П.Н. Виноградов) дат. В учебнике по истории древнего мира для IV класса (Р.Ю. Виппер) было представлено 49 дат. В учебниках по истории Средних веков для V класса было представлено 80 (Н.И. Кареев) и 100 (Р.Ю. Виппер) дат. В учебниках по Новой истории для VI-VII класса было представлено 80 (П.Н. Дворников), по 90 (Д.И. Иловайский, Н.И. Кареев) и 110 (Р.Ю. Виппер) дат.	Представлено от 35 до 236 дат. В учебниках для V-VII классов по отечественной истории с древнейших времен до конца XIX века было представлено 35 (Н.А. Рожков), 104 (Д.И. Иловайский), 157 (С.Ф. Платонов) и 236 (К.В. Елпатьевский) дат.
Оформление	Во многих учебниках имеются иллюстрации (рисунки и портреты).	В большинстве учеников иллюстрации отсутствуют.

Приложение 8.

Сравнительная таблица учебных книг по краеведению (по губерниям и городам)

	Название губерний, областей, уездных городов	Название книги	Наличие иллюстраций	Наличие карт	Соотношение истории и географии	Дидактический аппарат
1.	Акмолинская область (Омская губерния)	Учебник родиноведения для школ Западно-Сибирского учебного округа. Акмолинская область / сост. А.Н.Седельников. - Омск. 1916.	18 (природные ландшафты 15, памятники -3)	Карта Акмолинской области	Пособие по географии, без обращения к истории	После каждой главы даются вопросы, а также задачи и темы для самостоятельной работы учащихся.
2.	Архангельская губерния	Описание Архангельской губернии. (Родиноведение) / Сост. В. Белов. Архангельск. 1892.	Нет	Нет	Даны исторические описания губернского и уездных городов в исторической ретроспективе	
		Архангельский край. С картой. С.-Пб. 1891.	Нет	Карта Архангельского края		Список картин для использования волшебного фонаря
		Круковский А.М. По родному северу. Рассказы по родиноведению. С.-Пб. 1914.	9 (природные ландшафты – 9)	Нет	Историко-географические очерки и рассказы об истории русского народа и его культуре.	
3-10.	Бакинская, Елизаветпольская, Кавказская, Кутаисская, Тифлисская, Черноморская губернии; Батумская, Карсская, области	Иллюстрированная география Кавказа с отделом родиноведения / Сост. Ф.А. Смирнов. С.-Пб. 1912.	139 (портреты - 5, памятники - 6, природные ландшафты - 128)	Нет	Историческое описание отсутствует	После каждого раздела содержатся вопросы для повторения.
		Краткий учебник географии Кавказа с курсом родиноведения / Сост. И.М. Храмелашвили. Тифлис. 1912.	50 (портреты -4, местное население - 15, природа -31)	Карта Кавказа	Историческое описание отсутствует	После текста разделов содержатся задания для самостоятельной работы учащихся по составлению планов и описаний территорий губерний.
		Сборник материалов для описания местностей и племен	Нет	Нет	Исторические очерки о развитии Кавказа до и	

		Кавказа Тифлис. 1891.			после присоединения к России	
11.	Бессарабская губерния	География Бессарабской губернии. / Сост. П. Сорока. Кишинев, 1878.	Нет	Карта Бессарабской губернии	Краткие исторические очерки о Бессарабии и Кишиневе до и после присоединения к России.	После каждого раздела приводятся вопросы для повторения
		Историко-географический очерк Бессарабской губернии : Опыт родиноведения / Сост. Степан Потоцкий. Ялта. 1902.	Нет	Нет	Историческое описание истории Бессарабии в соответствии с хронологическим принципом.	
		Элементарный курс географии. Бессарабская губерния и Кишиневский уезд / Сост. К. Крамаренко г. Кишинев. 1907.	Нет	Карта Бессарабской губернии	Историческое описание Бессарабии до и после присоединения к России.	После отдельных текстов даются обобщающие вопросы для учащихся.
12.	Владимирская губерния	География Владимирской губернии. Курс родиноведения: руководство к изучению Владимирской губернии / сост. И. С. Смирнов. - Владимир: 1896.	Нет	Карта Владимирской губернии	Местная история излагается в контексте замечательных мест губернии. Исторической ретроспективы нет.	—
12-18	Виленская, Витебская, Гродненская, Ковенская, Минская, Могилевская губернии	Книга для чтения в народных училищах Северо-западного края России / Сост. Н. Одинцов и В. Богоявленский. Вильна.1896.	Нет	Карта Северо-Западного края	Историческое описание Северо-западного края в хронологической последовательности до конца XVIII в.	
19	Вятская губерния	Учебный курс географии Вятской губернии : (Родиноведение) / Сост. Р.Н. Образцов Вятка. 1889.	Нет	Карта Вятской губернии	Историческое описание отсутствует	
		География Вятской губернии (родиноведение) / сост. К.В.Лаврентьев. - Вятка, 1895.	Нет	Карта Вятской губернии	Краткий исторический очерк в соответствии с хронологическим принципом	После текста первого раздела представлены вопросы для обобщения и задания для самостоятельной работы учащихся.
20	Дагестанская область	Памятная книжка Дагестанской	3	Карта	Краткие исторические	

		области / Составитель Е.И. Козубский . Темин-Хан-Шура. 1895.	(портреты -3)	Дагестанской области	очерки округов в соответствии с хронологическим принципом	
21	Екатеринославская губерния	Екатеринославская губерния. / сост. И.И. Хмиров. Александровск. 1894.	Нет	Нет	Историческое описание отсутствует	
22-27	Закаспийская, Семиречинская, Сыр-Дарьинская, Самаркандская, Ферганск области, Бухарские владе	Лавров М.В. Туркестан. География и история края./ Москва. Петроград. 1916.	263 (портреты - 3, природные ландшафты – 165, занятия ремесленников -66, памятники архитектуры-29)	Карты 6 областей	Историческое описание отсутствует	
28	Иркутская губерния	Занятия по родиноведению. / Сост. протоиерей А. Попов Иркутск. 1914.	12 (виды окрестностей – 12)	Нет	Историческое описание отсутствует	После текста даются темы практических работ, а также рекомендации для осуществления ближних экскурсий.
29	Казанская губерния	Очерки по родиноведению: Казанская губерния. / Н.А. Спасский. Казань. 1910.	50 (портреты - 2, памятники архитектуры - 6, природные ландшафты - 42)	Нет	Историческое описание губернии до и после присоединения к России.	
30	Калужская губерния	Калужская губерния. Курс родиноведения для местных учебных заведений./ сост.А. Вусович. Калуга. 1886.	Нет	Карта Калужской губернии	Историческое описание отсутствует	
		Калужская губерния : Курс родиноведения. / Сост. В.М. Кашкаров. 1908.	27 (памятники -3, здания и соборы -16, природа -8)	Нет	Историческое описание отсутствует	В книге помещены задания по анализу представленных в книге статистических таблиц.
		Родиноведение. Краткий обзор	Нет	Карта Калужской	Историческое описание	

		географии Калужской губернии / С.С. Чернышев. Москва. 1909.		губернии	отдельных городов губернии в связи с историческими событиями: г. Козельск (период нашествия татаро-монгол); г. Малоярославец (период Отечественной войны 1812 г.); г. Калуга (в соответствии с хронологическим принципом).	
31	Киевская губерния	География Киевской губернии : учебное пособие по родиноведению / сост. Н. Мукалов. Киев. 1883.	Нет	Нет	Историческое описание народного быта и творчества украинцев в исторической ретроспективе.	
		Украинский народ в его прошлом и настоящем. Том 1, 2. Петроград. 1916. С. 352, 707.	Нет	Нет	Описание истории Украины в хронологической последовательности до и после присоединения к России	
		Василенко Н.П. Очерки по истории Западной Руси и Украины. Киев. 1916.	Нет	Нет	Описание истории Украины в хронологической последовательности до и после присоединения к России	
32	Костромская губерния	Краткое географическое и историческое описание Костромской губернии / Сост. А.Н. Рождественский. Кострома. 1913.	1 (Памятник Сусанину)	Карта Костромской губернии	Краткий исторический очерк г. Костромы в соответствии с хронологическим принципом	
33	Кубанская область	Кубанская область. Краткое изложение курса родиноведения. / Сост. В.Г. Егоров.	Нет	Нет	Историческое описание отсутствует	

		Екатеринодар. 1910.				
34-36	Курляндская, Лифлянская, Эстляндская губернии	Дилевская О.А. Прибалтийский край. Москва. 1914.	Нет	Нет	Описание истории губерний в соответствии с хронологической последовательностью до и после присоединения к России	
37	Московская губерния	Уроки родиноведения (применительно к московскому горизонту) / Сост. В. Ряднов Москва, 1875.	80 (Памятники -6, виды Москвы, Кремля – 42, природа – 23, занятия населения – 9)	Карта Московской губернии и города Москвы. План Кремля.	Историческое описание Москвы и московских окрестностей в хронологической последовательности	После текста разделов содержатся вопросы для повторения и задания для самостоятельной работы учащихся по составлению планов и описаний территорий.
		Первые уроки географии. Родиноведение для Москвы и отечествоведение / Сост. М. Семенов и Н. Воронов. Москва. 1904.	Нет	Карта Московской губернии	Историческое описание отсутствует	После текста разделов содержатся вопросы для повторения и задания для самостоятельной работы учащихся по составлению планов и описаний территорий.
38	Нижегородская губерния	Очерк Нижегородской губернии. / Сост. М. Овчинников. 1888.	Нет	Карта Нижегородской губернии	Историческое описание отсутствует	
39	Новгородская губерния	Учебный курс географии Новгородской губернии : (Родиноведение) / Сост. И. Можайский. Новгород. 1890.	Нет	Карта Новгородской губернии	Даются краткие исторические описания уездных городов, история Новгорода не описана	В тексте книги даются вопросы о занятиях населения, развитии торговли и путей сообщения.
40	Олонецкая губерния	Краткое описание Олонецкой губернии (Родиноведение) / Сост. К.Петров. Петрозаводск. 1881.	Нет	Карта губерний А.А. Ильина	Историческое описание отсутствует	
41	Оренбургская губерния	География Оренбургской губернии: Описание губернии в физическом, этнографическом и	Нет	Нет	Историческое описание отсутствует	

		административном отношениях / Сос. И.С. Хохлов. 1896.				
42	Область войска Донского	География Области Войска Донского / Сост. И.Ф. Поляков. - Борисоглебск. 1913.	Нет	Нет	Историческое описание отсутствует	
		Очерки географии Всевеликого Войска Донского. Новочеркасск.1917.	150 (природа – 123, занятия населения – 27)	Генеральный план местности по р. Каменке.	Историческое описание отсутствует	
43	Пензенская губерния	Пензенская губерния. / Сост. И. Ф. Кузьмин. – Пенза. 1895.	Нет	Карта Пензенской губернии	Описание исторических событий в хронологической последовательности (с древнейших времен до середины XIX века)	
44	Пермская губерния	Бояршинов Н.А. Пермская губерния. Пермь.1910.	Нет	Карта Пермской губернии	Историческое описание губернии в хронологической последовательности	
45	Псковская губерния	Псковская губерния. Историко-географические очерки. / Сост. И.И. Василев. Псков. 1896.	Нет	Нет	Краткое историческое описание истории Пскова в хронологической последовательности (с древнейших времен до конца XVI в.).	
46	Рязанская губерния	Учебный курс географии Рязанской губернии: (Родиноведение) / Сост. С.А. Рязань. 1885.	Нет	Нет	Историческое описание городов губернии в хронологической последовательности (в древности до конца XVII в.)	
47	Саратовская губерния	«Наша Саратовская губерния», или Как Петя путешествовал по г. Саратову и что он узнал о Саратовской губернии :/ Сост. И.Ф. Лельков. Саратов. 1915.	10 (вид окрестностей – 6, здания -4)	Карта Саратовской губернии	Историческое описание истории города с момента основания (1590) до конца XVIII в. (в хронологической	

					последовательности)	
48	Ставропольская губерния	Яхонтов Е. Родной край. Ставропольская губерния. Ставрополь. 1911.	Нет	Нет	Исторического описания нет	
49	Таврическая губерния	Очерк Таврической губернии в историко-географическом отношении / Сост. П. Татаринов. Симферополь. 1894.	Нет	Нет	Историческое описание губернии в хронологической последовательности (до и после присоединения Таврии к России, до середины XIX в.).	
50	Терская губерния	Урусов С.М. Краткий географический очерк Терской области: пособие по родиноведению./Пятигорск. 1914.	Нет	Карта Терской губернии.	Историческое описание отсутствует	
51	Тверская губерния	Родиноведение. Тверская губерния. / Сост. А. Павлов. Вышний Волочек. 1883.	Нет	Нет	Краткий исторический очерк	
52	Томская губерния	География Томской губернии / Ф. М. Краев. Томск. 1916.	10 (природа -10)	Карта Томской губернии	Историческое описание отсутствует	
53	Черниговская губерния	Курс начальной географии. Родиноведение: Черниговская губерния и Кролевецкий уезд. / Сост. И.. И. Пантюхов. Киев. 1894.	Нет	Карта Черниговской губернии	Краткий исторический очерк	После текста разделов даются вопросы и задачи для самостоятельной работы учащихся
54	Эриванская губерния	Беседы по родиноведению. / Сост. Ф.А. Смирнов. Тифлис 1915.	6 (памятники архитектуры - 2, портреты -2, природа -2)	Карта Кавказа, карта Эриванской губернии	Историческое описание губернии после заключения Туркманчайского договора	
55	Ярославская губерния	Наш край. Ярославская губерния. Опыт родиноведения. / Критский П.А. – Ярославль. 1907.	65 (здания – 24, занятия населения – 18, природа – 23)	Карта Ярославской губернии	Историческое описание с периода Смутного времени и до реформ Александра II	
56-	Великое княжество	Тальгрен А.М. Родиноведение в	Нет	Нет	Историческое описание	

63	Финляндское (8 губерний)	Финляндии. С.-Пб. 1913			отсутствует	
Отдельные уезды и города						
1.	г.Артвин и Артвинский округ Батумской области	Артвин и Артвинский округ: Материал по родиноведению / Сост. Н.Е. Солнышкин. 1912.	Нет	Нет	Историческое описание отсутствует	
2.	г. Одесса Херсонской губернии	Атлас Д. Старая Одесса, ее друзья и недруги Одесса. 1911.	Нет	Нет	Историческое описание по градоправителям в хронологической последовательности	
3.	г. Глухов и Глуховский уезд Черниговской губернии	Начальный курс родиноведения: г. Глухов и Глуховский уезд. / Сост. К. Пискун. Киев. 1912.	Нет	Нет	Историко-географические очерки	В книге даются вопросы для ведения бесед с учащимися и для самостоятельной работы.

Приложение 9.

Тетрадь для самостоятельных работ по изучению истории местного края

Название	Тетрадь для самостоятельных работ по изучению истории местного края
Автор	Дмитрий Аркадьевич Марков, директор Саратовского учительского института, действительный член Таврической и Саратовской ученых архивных комиссий, Костромского научного общества по изучению местного края
Год издания	1916 г.
Объем тетради	54 страницы
Рецензенты	Костромское научное общество по изучению местного края и Лекционная Подкомиссия по Саратовской Ученой Архивной Комиссии
Цели	Образовательные. Учащихся и любителей местной истории перенести в минувшую местную историческую жизнь, воскресить перед ними образы деятелей родного края, сделать их свидетелями того, как в сложном историческом процессе постепенно создавалась и крепла жизнь родного края (необходимо пояснить, что в рассматриваемый период конца XIX - начала XX веков образовательные цели были обучающими, и были непосредственно связанны с изучением материала). Воспитательные. Дать «приложение» творческой работе учащихся и любителей истории родного края.
Общие указания учащимся и педагогам при работе с тетрадью	Обширность предлагаемой программы не должна была смущать собирателей материала по изучению местной истории, т.к. от них не требовалось дать ответы на все вопросы намеченной программы. Поощрялась запись сведений, не предусмотренных в тетради. Необходимо было точно воспроизводить язык и произношение лица, от которого записывается сведения. Названия местных озер, рек, курганов, кладов, археологических находок, памятников старины должны были быть записаны со значением ударений, в форме родительного падежа. Желательно было приведение объяснений названий, какое давало им местное население, и легенд, связанных с ними. Источником информации для заполнения тетради могли быть данные, полученные из губернских ученых архивных комиссий, губернских ученых обществ, земских и городских управ, волостных правлений, от священников, старожилов.
Разделы	Общие сведения. Поверхность изучаемой вами местности. Почва. Орошение. Климат вашей местности. Одежда, украшения знаки. Техника в народном быту. Пища и напитки. О природе вашей родины. О народонаселении вашей местности. Занятия, ремесла и промыслы. Торговля. Семейный быт. Суеверия и гадания. Народная медицина. Религиозные верования. Язык, грамотность и просвещение. Народная музыка. Историко-археологические сведения (о курганах и могилах, о пещерах, о кладах, о памятниках старины, о старинных грамотах, бумагах, книгах, о

	церквах, исторические сведения о вашей родине).
Содержание историко-археологического раздела	Самый большой раздел тетради был «Историко-археологические сведения», который состоял из 20 страниц. Он включал несколько подразделов: о крупных костях допотопных животных; о местах древних стоянок и поселений; о валах, городках или старинных укреплениях; о курганах и могилах; о пещерах; о кладах; о памятниках старины; о старинных грамотах, бумагах, книгах и проч.; о церквах и церковных древностях; исторические сведения о вашей родине. В начале раздела давалось задание о нахождении в данной местности костей доисторических животных, например, мамонта (слона), носорога, оленя, тура, а также о местах древних стоянок и поселений. Если в окрестностях были найдены каменные наконечники, стрелы, топорики из камня, глиняная посуда в виде цельных горшков или черепков, каменных, косных или глиняных поделок, то их тоже можно было описать. Были задания, предполагающие характеристику древних валов, городков или старинных укреплений. Необходимо было описать их местоположение, материал, из которого был построен, остатки зданий, известные находки и старинные вещи. При заполнении подраздела «О курганах и могилах» автор-составитель просил описать их местоположение и размер, объяснить название, и охарактеризовать найденное при раскопках (оружие, горшки или черепки, монеты и проч.), расположение костей погребенных, имеющихся знаков или изображений на скалах в пещерах. При описании кладов предлагалось перечислить то, что в них находили (старинные деньги: русские или нерусские; золотые, серебряные или медные; старинное оружие), а также зарисовать монеты и по возможности составить коллекцию из найденных вещей. Далее предлагалось перечислить памятники древности местности (древние церкви, развалины крепостей, замков, развалины монастырей, зданий, садов, опустевших сел, плиты с надписями и т.д.), а также указать время их сооружения, состояние внешнего и внутреннего вида и убранства, принадлежность этих памятников. Можно было зарисовать или сфотографировать эти памятники. В подразделе «О старинных грамотах, бумагах, книгах» размещались задания о рукописях старинных грамот, указах, рукописных тетрадях и старинных документах, старых букварях и книгах. Нужно было описать сохранность внешнего вида и общее содержание, указать какие в них содержатся исторические данные и черты местного быта прежнего времени. При перечислении грамот и старинных рукописей необходимо было приводить текст первой странички, а при перечислении старинных книг – название, место, год издания. Если была возможность, предлагалось сделать с них точные копии или сфотографировать. 7 страниц тетради отводилось на задания подраздела «Об исторических сведениях о местности». Предлагалось собрать сведения о названии прежнем и современном населенного пункта, о первых поселенцах, о названиях

	районов, о географических и исторических объектах, о преданиях и поверьях, которые связаны с поселением. Необходимо было связать отечественную историю с местной (представить предания и рассказы о прежних и старинных временах: о князьях, императорах, татарских нападениях, казаках, крепостном праве, о порядках при крепостном праве и проч.). Предлагалось выделить важнейшие события местной истории, указать, какое отношение они имели к отечественной истории и при каких государях совершались эти события (Дом Рюрика и Романовых), перечислить известных деятелей, которые родились в крае или были связаны родом совей деятельности с данной местностью. Одно из заданий было посвящено составлению хронологической таблицы по истории местного края (нужно было указать даты, имеющие отношение к истории края) и летописи событий, которые в данной местности происходят.
Презентация итога работы	Предлагалось на основании собранного материала составить общий очерк по истории местного края.