

Центр истории и теории национального
образования Института истории им.Ш.Марджани
Академии наук Республики Татарстан
Министерство образования и науки РТ

*Материалы II Межрегиональной
научно-практической конференции*

**«Реализация национально-регионального
компонента исторического образования в
национальных республиках Поволжья
и Приуралья: проблемы и перспективы»**

(26 октября 2004 г.)

Казань – 2005

УДК 371
ББК 74.24
Р 31

Р.С. Хакимов

*Издание осуществлено при финансовой поддержке
фонда НИОКР РТ (грант № 01–1.9–250)*

Уважаемые коллеги, дорогие гости!

Редколлегия: Ф.М.Султанов, М.М.Гибатдинов (ответственный редактор).

Материалы II Межрегиональной научно-практической конференции «Реализация национально-регионального компонента исторического образования в национальных республиках Поволжья и Приуралья: проблемы и перспективы» (26 октября 2004 г.) – Казань, 2005. – 164 с.

Сборник содержит материалы II ежегодной Межрегиональной научно-практической конференции «Реализация национально-регионального компонента исторического образования в национальных республиках Поволжья и Приуралья: проблемы и перспективы», организованной Центром истории и теории национального образования Института истории им. Ш.Марджани АН РТ совместно с Министерством образования и науки РТ (Казань, 26.10.2004 г.).

На конференции были обсуждены вопросы современного состояния региональных учебников истории в Татарстане, Башкирии, Мордовии, Саратов, Челябинской области; основные проблемы преподавания истории в поликультурном обществе, методические и методологические проблемы реализации национально-регионального компонента исторического образования, соотношения региональных и федеральных учебников истории, рассмотрены различные модели конструирования школьного курса национальной и региональной истории.

В приложения включены обсуждавшиеся на конференции документы, отражающие состояние учебников истории в России и Татарстане.

История – предмет, который волнует и интересует всех. И здесь для нас история имеет особую функцию. Поскольку существует довольно болезненная реакция у татар на те учебники, которые были в советский период, и сегодня имеются зачастую противоположные трактовки разных периодов. Со времени перестройки, демократизации унифицированная история ушла в прошлое и появились самые разные точки зрения как в Казани, так и в Москве. Появились и самые экзотические концепции, в частности Фоменко, Носовского. Не знаю, насколько они могут трактоваться как научные, но тем не менее, они будоражат умы, их читают, полки заполнены их трудами. И вообще, история стала востребована самая различная, т.е. здесь демократия себя воочию проявила.

Конечно, со времен перестройки в Татарстане мы проделали очень большую работу. Фактически нам пришлось многое пересмотреть, привлечь ученых из разных научных центров мира и все это дало определенные результаты. Но не все из этих научных достижений вошли в учебники. В некоторых учебниках остаются еще некоторые традиционные трактовки. И эти трактовки несут тот исторический идеологический груз, который был и до революции и в советское время под жесткой цензурой.

А для нас, для республики это, как вы понимаете, еще и вопрос благополучия и стабильности. Мы с 90-х годов объявили – стабильность является приоритетом для нас. И любые шаги, которые принимаются в политике, экономике, идеологии, культуре не должны нарушать стабильность, а должны укреплять ее. Демократия должна укреплять стабильность, а не разрушать.

ISBN

© Институт истории АН РТ, 2005

Рафаэль Сибгатович Хакимов – к.ф.н., директор Института истории им. Ш. Марджани АН РТ, Государственный советник по политическим вопросам при Президенте РТ (Казань).

Поэтому когда одни учебники трактуют историю с одной точки зрения, а другие с иной, это иногда вызывает недоумение. Когда татар называют жестокими, убийцами, кочевниками и т.д. и эти трактовки переходят из одной книги в другую, то те дети, которые спокойно жили и учились вместе за одной партой, начинают коситься друг на друга. Когда начинают трактовать взятие Казани односторонне, как русско-татарское противостояние, тоже возникают проблемы. И мне кажется, очень важно сегодня отойти от этих идеологизированных исторических наслоений и посмотреть на все эти вещи объективно.

Если брать только историческую канву, то в русской исторической традиции после Петра I развивалась трактовка, которую наиболее четко отразил С.М. Соловьев, что следует исключить из истории татарский период как некую случайность. Примерно так же трактовал и Н.М. Карамзин, да и у В.О. Ключевского татарский период является как бы флуктуацией, случайностью – неким давлением природы, давлением степи, а не органической частью истории.

Но возникает вопрос, а где же эта 300-летняя история происходила? И если говорить о татаро-монгольском нашествии, то разве татарская конница не по этой земле проходила и не имела отношения ни к русским княжествам, ни к Москве, ни к Азии, ни к Евразии? Получается, что огромный период, повлиявший на всю историю России и Европы, по крайней мере восточной Европы, вдруг исключается из истории из соображений идеологических.

Кроме этого существует целая вереница оценок, таких как «жестокость», «отсталость» татар. Но в средние века жестокость была везде, татары не были чем-то исключительным. Можно даже по-другому поставить вопрос, как это делали Л.Н. Гумилев, Г.В. Вернадский, П.Н. Савицкий, которые вовсе не считают, что татары были так жестоки. И если сравнивать с другими колонизациями (Америки, Африки и других стран), то там жестокость была непомерной. Или Иван Грозный, который разрушил Новгород и Псков, как пишут русские летописи, «как никогда татары не расправлялись ни с одним русским городом». Это тоже была беспредельная жестокость. Татары в этом отношении были в рамках той морали, тех норм, которые были в средневековье.

Были и вопросы трактовки «отсталости» татар. Однако кто еще в то время создал такое грандиозное государство, как Чингисхан? Никто не создал такую систему коммуникации, такую налоговую, торговую сис-

тему. А для этого нужна была культура, и не только военная культура, но и государственная. И когда я читаю, в отзыве на наши учебные издания, что «они были разрушителями, а не строителями», меня это удивляет. Кто больше, чем Бату хан или Берке хан строил? Если посмотреть на Среднее Поволжье, то что такое Саратов – это Укек, Астрахань – Хаджитархан, Волгоград – Сарай и т.д. – больше сотни городов. В действительности они были не разрушители, а строители.

И мне кажется, что эти оценки надо оставить в прошлом. То была идеология, сегодня нет необходимости в том, чтобы писать то, чего не было и искать какого-то врага. Некоторые прежние интерпретации иногда кажутся просто нелогичными. Например, тезис, что Русь стояла щитом против татар и защитила Европу, вызывают вопросы. Почему нужно было защищать Европу от татар? Это совсем непонятно. Папа римский объявил крестовый поход против самих же русских, схизматиков греческого обряда. И этот крестовый поход начался, и Тевтонский орден пошел на Русь. Зачем же было защищать Европу от татар, в этом нет логики. Было как раз наоборот. Александр Невский договорился с Бату ханом, чтобы защититься от Тевтонского ордена.

Это простые вещи, но на них строятся определенные оценки, и мне кажется, нам следует пересмотреть многие аспекты истории. Пересмотреть Куликовскую битву. Не было там русско-татарского противостояния. С одной стороны были татары, русские, литовцы и с другой стороны были татары, русские, литовцы, они решали разные политические задачи. И в связи с этим у Дмитрия Донского вся конница была татарская, в татарском строю и литовцы были.

Все это было совершенно иным, нежели сегодня трактуется. И когда Казань брали, я с сожалением могу сказать, что Шах Али со своей татарской конницей был в авангарде нападавших. И это тоже было не русско-татарское или исламско-православное противостояние. Тогда эти категории были другими и их надо описывать объективно, без той идеологии, которая сегодня навязывается.

Мне кажется, что это очень важно. Если мы говорим о единстве России, о ее благополучии, и о каких-то общих ценностях, то они начинаются с исторических оценок. И если нет этой базы общих исторических ценностей, то все остальное начинает разваливаться. Тогда нет фундамента, на котором все это должно строиться. Зна-

чально это сознание в фундаменте должно быть объединяющим, а не разъединяющим. И с этой точки зрения история нам вполне позволяет подойти к этому адекватно.

У России, говоря проще, не углубляясь в академические рассуждения, два истока, или две «ноги». С одной стороны православие и Киевская Русь, с другой – ислам и Золотая Орда. Не понять Россию без этих двух истоков, и не может Россия стоять на одной ноге, только киевско-православной, без трехсотлетней Золотой Орды. Никуда не деться, это часть истории, часть культуры и не такая уж плохая часть! Поэтому если мы будем сознавать, что есть эти два истока, то это поможет нам более адекватно понимать прошлое и создавать современную систему ценностей.

Я бы хотел вкратце остановиться на тех документах, которые нам раздали*. Не вникая в детали, высказать некоторые замечания.

Здесь говорится, что в качестве образца в учебнике по XX веку взяли не «российский христианско-православный образец модернизации, а импортный исламский турецкий образец». Это мог написать человек, который просто не знает истории татар. Мне даже не ловко критиковать. У турков совершенно другая история. Они шли от Османской империи к национальной турецкой республике. Там татары внесли свой вклад, прежде всего Юсуф Акчура, Садри Максуди, Рашит Арат и др. эмигранты, которые уезжали из России в начале XX века. Во французской литературе даже есть понятие «татарская модель турецкой республики».

Но у нас ее никак не могли применять, у татар не было империи, у нас не стояла задача превращения ее в республику. Была совершенно другая задача. У нас и отношение к исламу было совершенно противоположное. Ататюрк воевал с исламом, он строил светское государство, запрещал одевать исламскую одежду, а только европейскую, отменил многоженство, ввел латиницу и т.д.

А у нас шла исламская реформация, это совершенно другое уникальное явление. Оно началось 200 лет назад и проходило по нашим собственным канонам. Они не могут быть ни российско-православными, ни протестантскими, ни тем более турецкими. Это наш уникальный опыт и сопоставление с Турцией вообще лишено всякого

* См. *Приложения*.

смысла, с точки зрения истории. Те, кто пишут это – просто не понимают предмета.

Так и сегодня, мы возвращаемся к латинице, но это не значит что к турецкой. Нельзя турецкую латиницу взять в татарский язык, необходимо знать татарский язык, чтобы понять это. В турецком языке нет нужных звуков, значит этот алфавит просто невозможно взять, даже при желании. Вот нашу латиницу можно взять за образец, потому что татарский язык относится к тюркской группе, там есть все звуки. Поэтому данный алфавит универсален в этом отношении. А турецкий – ограничен, как и узбекский и казахский алфавиты.

Есть некоторые несколько эмоциональные оценки: «выполняет роль мхатовского ружья на стене...». Для чего нужны такие общие слова? Лучше говорить конкретно: Куликовская битва, Взятие Казани – как их надо трактовать.

Или когда речь идет о суверенитете РТ и «конфедерализации» России, то тут нужно четко представлять, что такое федерация и что такое конфедерация. Как можно трактовать, что статус республики – это стремление к конфедерации. Вот СНГ – это конфедерация. Россия же – никакая не федерация, и мы стремимся, чтобы Россия стала федерацией. Поэтому мы несколько отличаемся от Ульяновской области. И если бы у нас был статус как у штата в США, то это было бы пределом мечтаний. Но к этому, наверное, идти еще лет 50 или 100. Т.е. речи о конфедерации нет, и нужно просто взять наши документы, которые все полностью опубликованы и словарь и посмотреть определение терминов «конфедерация» и «федерация» и сравнить, соответствует это определению или нет.

Когда же идет речь о том, что историю татар нельзя назвать интровертно-самодостаточной, я с этим согласен. Потому что история татар оказалась такой, что она связана с огромным количеством народов. Вся Евразия оказалась территорией раннесредневековых татарских государств. Нельзя писать изолированную историю, тем более когда начинает формироваться Российское государство, невозможно этот процесс объяснить изолированно.

И я так же согласен, что не надо формировать агрессивное, негативное отношение к русским или к татарам, разжигать конфронтацию. Потому что в истории можно найти разные примеры.

Как среди татар, так и среди русских были конкретные люди, и перед ними стояли конкретные идеологические задачи. И они их выполняли. Монгольское завоевание Руси, конечно, не могло проходить безболезненно. Завоевание – всегда болезненный процесс, и он не вызывает у завоеванных восторга. Но так это в истории было. И нам надо отрешиться от тех формулировок, которые не позволяют нам сегодня объективно смотреть в целом на процессы, происходившие в те времена.

Если мы станем исходить из того, что необходимо убрать разногласия, у нас есть возможность это сделать. В истории были не только войны и конфликты, но и торговля и взаимодействие. Было мощное взаимовлияние и в экономике, и в политике, и в культуре у татар и русских.

Истории русских и татар переплелись настолько, что врозь написать историю представляется очень трудным, по крайней мере после XII века, это сверхсложная и неблагоприятная задача. Мне кажется, что нам надо избрать другую концепцию, в которой мы говорим о двух истоках России. Такая трактовка истории будет объединять, а не разделять народы.

Р.Ф. Шайхелисламов

Историческое образование в Республике Татарстан: проблемы и пути решения

Историческое образование в обществе всегда занимало особое место. Это обусловлено его ролью в формировании мировоззрения, культурно-нравственных ценностей, воспитании гражданственности и патриотизма подрастающего поколения. Именно история, выполняя функцию социальной памяти, является базой сохранения исторической преемственности и национально-этнической самоидентификации, выступает важным фактором удовлетворения национально-культурных потребностей.

Известно, каким сложным оказалось последнее десятилетие для преподавания истории: именно на этом предмете в первую очередь отражались социально-политические катаклизмы времени. Новая парадигма образования привела к фундаментальным изменениям в преподавании истории: отказа от классового подхода, политизированности в освещении исторических явлений. Многонациональность и поликультурность российского общества стали основанием для включения в содержание образования национально-регионального компонента как ее неразрывной части.

Характеризуя состояние исторического образования в Татарстане, можно подчеркнуть следующее:

1. Система исторического образования к настоящему времени относительно стабилизировалась: в рамках единого образовательного пространства Российской Федерации преподаются все исторические дисциплины, предусмотренные Базисным учебным планом, в том числе региональные курсы: История Татарстана в основной школе и История татарского народа и Татарстана в старшем звене. Содержание курсов истории формировалось в контексте гуманистической парадигмы Российской системы образования и в соответствии с целевыми установками национально-региональной системы образования в Татарстане.

Раис Фалихович Шайхелисламов – д.э.н., к.пед.н., профессор, министр образования и науки Республики Татарстан (Казань).

2. Создана и продолжает формироваться учебно-методическая база по предметам национально-регионального компонента (НРК). Признавая учебники одним из важнейших средств обучения, МОиН РТ уделяет этой проблеме серьезное внимание. Необходимо было за короткий срок разработать учебную программу курса, обеспечить его учебно-методическим комплексом. Сегодня можно констатировать, что по обеспеченности учебно-методическими пособиями и разработанности НРК по истории среди субъектов Российской Федерации наша республика занимает ведущие позиции. Здесь нельзя не упомянуть основоположников курса История татарского народа и Татарстана, авторов первых учебников, Синицыну К.Р., Фахрутдинова Р.Г., Мифтахова З.З.. Достойный вклад в дальнейшее развитие исторического образования внесли Султанбеков А.Б., Мустафина Г.М., Пискарев В.И., Хузин Ф.Ш., Измайлов И.Л., Гилязов И.А. и др.

3. Еще одним серьезным направлением деятельности МО РТ является взаимодействие со специалистами МОиН РФ и учеными-авторами российских учебников по вопросам отражения истории татар в федеральных учебниках. С этой целью проводится многоплановая работа: экспертиза учебников, встречи с авторами, «круглые столы» с приглашением различных специалистов. Акцентируется необходимость целостного подхода в освещении исторических событий, как в российских, так и республиканских учебниках. Вопрос взаимодействия федерального и национально-регионального компонентов является одним из злободневных. На сегодняшнем этапе важно, чтобы авторы учебников как федеральных, так и национально-региональных, нашли точки соприкосновения с тем, чтобы учебники составляли части единого целого. Это невозможно сделать без коренного обновления концепции составления современных учебников. Многофакторный подход предполагает освещение истории государственных образований полиэтничного населения на территории современной России, признание татар государствообразующим народом страны, ислама и его наследия – неотъемлемой частью культуры России, раскрытие роли республик и регионов в развитии нашей Родины, показ взаимовлияния культур. Мы с удовлетворением отмечаем позитивные тенденции в этом вопросе во взаимодействии ученых, политиков, авторов учебников таких, как Саха-

ров Андрей Николаевич, Данилов Александр Анатольевич, Козленко Сергей Иванович, Загладин Никита Вадимович, Хакимов Рафаиль Сибгатович, Султанбеков Булат Файзрахманович, Пискарев Владимир Иванович, Валеев Римзиль Салихович и др. Министерством образования РТ совместно с Институтом истории им. Ш. Марджани АН РТ, ИПКРО РТ, с издательствами «Просвещение», «Русское слово» и «Дрофа» были проведены круглые столы по обсуждению вопросов освещения истории Татарстана и татарского народа в федеральных учебниках, соотношения федерального и регионального компонентов в содержании исторического образования.

Привлечение к написанию учебников ведущих российских ученых обеспечивает их высокое качество. В то же время, очевидно, что в изложении учебного материала концентрированно выражены традиции российской исторической науки. НРК же представляет концепцию татарской историографии. И в этой связи, первостепенной задачей в контексте развития НРК является обновление концепции исторического образования и разработка Стандарта по истории татарского народа и Татарстана. Что касается названия предмета, думаю, пока следует сохранить существующее положение: История Татарстана – в основной школе, История татарского народа и Татарстана – в старшей школе.

Другой вопрос касается учебного времени, отведенного на изучение НРК. Для всех субъектов РФ преподаванию НРК предусмотрено одинаковое время, хотя его содержание и объем материала в областях и республиках разительно отличаются друг от друга. В первом случае освещается история местности и локальной группы русского народа, во втором – история государственности и этнического развития, социокультурная история коренных народов и история региона, республики. Может быть, необходим дифференцированный подход в определении урочного времени НРК. Критерием в определении количества часов преподавания в национальных республиках можно было бы взять фактор средневековой государственности у титульного населения субъекта.

Большинство окраин страны, даже после превращения «во внутреннюю» Россию, сохраняли свои специфические особенности, которые по большому счету существуют и сегодня. Этот момент

был учтен при формировании федеральных округов. Очевидно, что искусственно созданные границы губерний и областей не позволяют обозреть региональные закономерности их развития, в значительной степени сводят НРК к краеведению. Это упущение осознали вузы и уже пишутся учебные пособия по истории регионов, в частности, по Волго-Уралю («Поволжье и Приуралье – внутренняя окраина Российской империи»). Думается, освещение истории татарской нации и региона с освещением жизнедеятельности всех народов, здесь проживающих, являются главными составляющими национально-регионального компонента по истории в Республике Татарстан.

С учреждением Министерства образования и науки Татарстана, в его введение попадают учебные заведения среднего профессионального образования и часть вузов, ранее финансировавшихся из федерального бюджета. Появилась реальная возможность для создания концепции многоуровневого национально-регионального компонента для начальной, основной и средней общеобразовательной школы, профессиональной средней и высшей школы, основанной на принципах четкого разграничения и преемственности, соответствующей современной педагогической ситуации и новым задачам, которые ставит жизнь.

Таким образом, имеются все условия для создания учебников нового поколения с учетом накопленного опыта переходного периода. Налицо необходимость организации республиканского учебно-методического центра, который координировал бы составление базовых учебно-методических разработок по НРК исторического образования: учебных программ и учебников для общеобразовательных, среднеспециальных учебных заведений и вузов. Этот вопрос необходимо совместно проработать Министерству образования и науки, Академии наук и Совету ректоров вузов республики.

Особо следует сказать о роли учебников истории в формировании толерантного мышления. История развития многонациональной и поликонфессиональной России, освещение в федеральных учебниках исторического развития национальных республик могли бы стать главным компонентом в выработке стратегии толерантного воспитания подрастающего поколения. Несколько лет тому назад журнал «Преподавание истории в школе» посвятил один из номеров обоб-

щению исторического образования в нашей республике. С тех пор прошло уже достаточно много времени, учителями накоплен интересный опыт формирования исторического мышления в новых условиях. В связи с этим было бы целесообразным посвящение отдельных номеров этого журнала или журнала «Преподавание истории и обществознания в школе» вопросам освещения многонациональной истории нашей родины, истории тюрко-татарских государств, в частности, Тюркского каганата, финно-угорского мира, народов Кавказа, истории ислама в России, признанного сегодня мировым сообществом как феномен. Материализация в дальнейшем озвученных вопросов в учебниках 10 и 11 классов как тем отдельных уроков или раздела урочного материала позволила бы не только углубить, но и расширить знания учащихся о евразийской России.

Заметным событием для учителей истории, да и для всех, кто интересуется национальной историей, стало появление сайта «*Тюрко-татарский мир*» (<http://www.tataroved.ru>), где освещаются различные аспекты темы нашей сегодняшней конференции. Отрадно отметить, что сайт постепенно превращается в научно-информационный центр по тюрко-татарской истории. Можно было продумать и представить в нем с соблюдением авторских прав издательств наиболее значимые и востребованные работы по ключевым проблемам национальной истории.

Уважаемые участники конференции! Участие в работе нашей конференции высоких гостей из Москвы, других городов, известных авторов учебников, методистов, учителей истории свидетельствует об актуальности обсуждаемой проблемы. Надеюсь, что сегодня состоится вдумчивый разговор профессионалов по совершенствованию содержания федерального и национально-регионального компонентов исторического образования и полезный обмен мнениями. Проведение межрегиональной конференции в Казани лишней раз свидетельствует о нашей открытости к обсуждению вопросов.

М.Н. Кузьмин

К вопросу о разработке Концепции федеральной этнонациональной образовательной политики Российской Федерации

Разрабатываемая сейчас Министерством образования и науки Российской Федерации «Концепция федеральной этнонациональной образовательной политики Российской Федерации» должна была бы появиться лет 7-8 назад как ведомственный акт, конкретизирующий применительно к сфере образования действие общей «Концепции государственной национальной политики», утвержденной Указом Президента Российской Федерации 16 июня 1996 года. Однако и сегодня такой документ очевидно не менее актуален: итоги истекшего двенадцатилетия (после принятия в 1992 году Закона «Об образовании») и особенно события последнего времени побуждают специально обратиться к концептуальному анализу и оценке сложившейся национально-образовательной практики с целью внесения в нее необходимых корректив.

Общеизвестно, что в полиэтнических странах общеобразовательная школа, наряду со своей основной миссией в качестве института социализации молодого поколения и развития личности, активно используется и в роли фактора формирования позитивных межэтнических отношений, в роли инструмента консолидации многонационального (полиэтнического) социума в согражданство, в единую политическую нацию. Насущность сегодня для России задачи такой консолидации и обеспечения единства страны в текущем году дважды специально акцентировалась Президентом РФ В.В. Путиным: в инаугурационной речи 7 мая с.г. и в обращении к гражданам страны 4 сентября с.г. в связи с трагедией в Беслане. Следует заметить, что установление основ федеральной политики в области национально-го развития относится, согласно Конституции РФ (статья 74, пункт е) к ведению Российской Федерации.

Михаил Николаевич Кузьмин – к.и.н., член-корр. РАО, директор Института национальных проблем образования Министерства образования и науки РФ (Москва).

Задача Концепции должна состоять в том, чтобы, опираясь на систему современных научных взглядов и представлений относительно природы и существа этничности, объективных тенденций ее развития, на понимание механизмов государственного регулирования межэтнических и «этногосударственных» отношений – определить цели, принципы и приоритеты федеральной этнонациональной образовательной политики с тем, чтобы она была направлена на обеспечение в новых исторических условиях единства и целостности России, на согласование и сопряжение в сфере образования и через сферу образования общегосударственных интересов и интересов населяющих ее народов, на формирование отношений сотрудничества между ними, на развитие национальных языков и культур.

Вообще говоря, необходимость государственного регулирования межэтнических отношений объективно задана самим характером полиэтничности российского общества. Россия многонациональна: населяющие ее более 160 народов (перепись 2002 г.), разнятся по языку, культуре, цивилизационным корням, по демографическим характеристикам, уровню социально-экономического и социокультурного развития, по статусу в политико-административной системе государства.

Такой характер полиэтничности России, даже при том, что на долю ее доминирующего этноса – русских – приходится 80% населения, обуславливает внутреннюю неоднородность российского общества. При относительно небольшом совокупном удельном весе в составе населения (около 20%) этносы России выступают как самостоятельные субъекты социального пространства, обладающие собственными (в том числе – в сфере языка, культуры и образования) потребностями, интересами и целями. В ряде случаев эти интересы и цели не просто неоднородны общегосударственным, – они альтернативны им.

И эта ситуация не есть результат случайного совпадения обстоятельств – она объективно закономерна: в полиэтничном социуме, трансформирующемся в гражданское общество, процесс складывания новой по организации и содержанию системы культуры, адекватной этому обществу, разворачивается одновременно и на этническом и на надэтническом (общегосударственном) уровнях. В силу этого и может возникнуть конфликт интересов между политически доминирующим этносом, преследующим в той или иной форме об-

щегосударственные консолидационные цели, с одной стороны, и другими этносами, стремящимися (каждый в отдельности) выстроить свою собственную полноценную и при том самодостаточную систему культуры, с другой.

Полиэтничность, таким образом, предопределяет меньшую – по сравнению с моноэтническими странами – устойчивость такого общества, наличие в нем дополнительной зоны внутренних противоречий. Отсюда необходимость – в целях стабильности государства и самой его целостности, – проведения соответствующей этнонациональной образовательной политики, федерального регулирования этнонациональных отношений в сфере образования (а через сферу образования – в самом обществе), формирования устойчивой политической нации как целого.

Эта присущая полиэтничному обществу двойность функций школы (не только образовательные, но и консолидационные), должна быть адекватно понята общественным (в т.ч. педагогическим) сознанием, отражена в структуре национально-государственной идеи, найти необходимое воплощение в федеральной этнонациональной образовательной политике.

Опыт последних полутора-двух десятилетий свидетельствует не только о неадекватности прежней официальной трактовки этничности, включая тезис об окончательном решении национального вопроса при социализме. Строго говоря, мы не располагаем сегодня и какой-либо надежной альтернативной концепцией, способной удовлетворительно объяснить сущность этнонациональных процессов в контексте общих процессов трансформации мозаичного полиэтничного традиционного общества – в гомогенное гражданское, раскрыть процесс формирования политической нации на базе разно-масштабных субъектных этнических единиц, представить место и роль общеобразовательной школы в этом процессе как социокультурного института, ежедневно имеющего дело с конкретной, а не с воображаемой этнической реальностью.

Все это в целом связано и с отсутствием достаточно проработанной новой национально-государственной идеи, которая должна включать в себя также и понимание места и роли этнонациональных процессов в общей структуре процессов общественного перехода, трактовку их целей и перспектив.

Кризисом старой парадигмы и отсутствием соответствующей новой концепции можно объяснить и дезориентирующее свертывание практической политики в этой сфере – сокращение федерального государственного присутствия в регулировании этнонациональной сферы, отсутствие четкой федеральной этнонациональной политики в сфере образования и т.д.

Но такая практика безусловно ведет к накоплению опасных издержек, способных в определенных условиях спровоцировать или усилить разрушительные процессы дестабилизации общества.

Между тем, отмеченные выше внутренние противоречия, присущие процессу межцивилизационной трансформации полиэтничного сообщества, объективны и потому не могут быть устранены разовыми мероприятиями. Это предполагает разработку специальной концепции, включающей в себя определение принципов, целей и механизмов, способных обеспечить конвергентное развитие этнонациональных процессов в сфере образования, сделать школу эффективным инструментом формирования единой российской политической нации.

Целью и задачами Концепции федеральной этнонациональной образовательной политики (исходя из идеологии государственной этнонациональной политики и ее стратегических целей) должны являться:

- выработка научно-обоснованной позиции федерального образовательного ведомства по отношению к кругу проблем, задаваемых системе образования полиэтничным характером российского общества – проблем как собственно образовательных, так и консолидационных;

- выработка необходимых рекомендаций и программы практических мер, направленных на достижение через образование стратегических целей государственной образовательной и этнонациональной политики – обеспечения полноценного выполнения образовательной миссии школы в отношении полиэтничного контингента обучающихся, во-первых, и формирования российской политической нации, во-вторых.

Итак, в полиэтничном обществе общеобразовательная школа должна выполнять не только миссию института социализации и развития личности, института удовлетворения языковых, культурных и образовательных запросов и потребностей этносов, но и быть ин-

струментом духовной консолидации этнически разнородного общества, его сплочения в политическую нацию.

При этом, будучи транслятором языка и культуры, являясь системообразующим фактором общества, общеобразовательная школа должна выполнять эту роль одновременно и в масштабах собственного этноса, и в масштабах всего полиэтнического сообщества в целом.

Практически это означает, что единая российская система всеобщей общеобразовательной школы, «обслуживающая» также и иноэтничный контингент обучающихся, организационно должна иметь в своей структуре соответствующий тип общеобразовательного учреждения с обучением в том или ином объеме на родном языке, а также с содержанием образования, построенном (также в том или ином объеме) на базе конкретной национальной культуры.

Одновременно с тем, данный тип образовательного учреждения должен быть интегральной частью единой школьной системы и быть адекватным ей по воспитательному идеалу, по целям и задачам, по организационной структуре, по системе ценностей, заложенной в содержание образования, по планируемым результатам образования – должен быть полноценным элементом единого образовательного пространства.

Единство образовательного пространства страны есть базовое условие, обеспечивающее общегражданское равенство предоставляемых государством образовательных возможностей для всех обучающихся, вне зависимости от их языка, культуры и национальности. Оно есть условие формирования согражданства – российской политической нации.

Это означает, что школа данного типа должна быть организована на двуязычной и бикультурной основе.

Проблема специфики функций и организации школьной системы в нерусских губерниях империи, задачи школы не только как инструмента просвещения, но и как инструмента духовной интеграции неоднородного полиэтнического, поликонфессионального, полицивильзационного по своим корням российского общества была осознана на уровне государственной политики еще в 60-е годы XVIII века.

В XIX-XX веках при проведении всех крупных отечественных школьных реформ эта проблема неизменно оставалась в зоне непосредственного внимания государственной образовательной политики.

Характеристика соответствующих исторических «моделей» ее решения представляет сегодня самостоятельный интерес, причем не столько своей технологической стороной (система Н.И. Ильминского 1870 года, Междуведомственное совещание и решения 1913 года, национальная школа 1918 года и ее трансформации в 1938 и 1958 годах), сколько прямой обусловленностью этих педагогических решений общеполитическими целями, их практической инструментальностью по отношению к конкретным социальным и культурным задачам времени.

Сегодня решение характеризуемых проблем определяется теми принципами и положениями, которые в ходе языковой и школьной реформ были установлены законами «О языках народов РСФСР» (1991/1998) и «Об образовании» (1992/1996/2002). На этих принципах построены последующие подзаконные акты.

Закон РФ «Об образовании», реализуя присущий гражданскому обществу принцип полисубъектности, устранил прежнюю монополию государства на социальный заказ школе и существенно расширил круг общественных субъектов, получивших право и возможность реализовывать свои интересы и цели в образовании.

Полисубъектность предполагала деунитаризацию и децентрализацию школы. Поэтому важнейшим вопросом реформы был поиск механизма включения в социальный заказ интересов и потребностей новых субъектов образовательного пространства. Но это со всей очевидностью требовало также и выработки согласительного механизма обеспечения рационального «баланса интересов» всех участвующих субъектов.

В этой связи, Закон провозгласил защиту и развитие школой национальных культур и региональных культурных традиций и особенностей, легитимизировал их место и роль в содержании образования. Одновременно с тем, Закон утвердил принцип единства культурного и образовательного пространства страны. В условиях федеративного государственного устройства эта норма выступала в качестве важного критерия, регулирующего межсубъектные отношения и обозначающего предельные границы субъектных притязаний.

Стремясь обеспечить независимый характер удовлетворения образовательных потребностей разных субъектов образовательного пространства, Закон пошел по пути разделения содержания общего образования на три самостоятельных и независимых друг от друга

блока («компонента»), должны выражать интересы этих субъектов на федеральном, региональном (национальном) и местном уровнях. Закон установил при этом, что компоненты являются предметом независимой компетенции соответствующих субъектов и что распределение компетенций между ними носит «исчерпывающий» (т.е. изменяемый только законом же) характер.

Закон, как следует из этого, не предусматривал какого-либо специального механизма согласования интересов сторон (при их несовпадении), способного обеспечить необходимое равновесие сил.

В этом заключался существенный дефект Закона. Последующая практика показала, что под единством образовательного пространства понималось, прежде всего, единство «по вертикали» – связь между ступенями образовательной системы от начальной до высшей. Что касается обеспечения в многоязыком и поликультурном российском образовательном пространстве, с его разнообразием ценностных систем, единства также и «по горизонтали», то эта сторона проблемы как задача федерального уровня осознана не была.

Предполагалось, очевидно, что задачу сохранения единства образовательного пространства РФ, обеспечения духовного единства всех обучающихся – на основе общечеловеческих ценностей – способен самостоятельно выполнить инвариантный федеральный компонент государственного стандарта общего образования.

Установленный законом независимый статус отдельных компонентов означал практически полный перевод этнонациональной проблематики образования на региональный уровень. Федеральное государство перестало выступать в качестве субъекта, облеченного правом и обязанностью регулировать эти отношения в сфере образования.

Очевидно, что введенный Законом новый принцип организации содержания образования, лишенный механизма согласительных процедур, вряд ли мог служить надежной базой для обеспечения единства образовательного пространства РФ. Скорее наоборот, механически составной характер этой модели, компонентная независимость и содержательная разделенность, отсутствие внутренних функциональных взаимосвязей и взаимозависимостей между ними, полная непроработанность системы их субординации и соподчинения, приоритетности целого по отношению к части и т.п. – все это было чревато внутренними коллизиями, открывало практические возможно-

сти для «легитимного» разведения целей и задач образования на разных уровнях, для расщепления ранее гомогенной материи содержания образования на разнородные составляющие.

При отсутствии в Законе играющей интегративную роль целостно сформулированного общего воспитательного идеала, диктуемого едиными условиями страны и времени, при отсутствии общего понимания разности культур и потому обязательности организации их диалога, компонентная модель по сути не только содержала в себе предпосылки, но в определенной степени инспирировала развитие тенденций дезинтегративного, автономистского характера. В Законе по существу оказалась заложена не логика сотрудничества, а логика конфронтации, что противоречило требованиям к построению содержания образования, постулированных самим Законом.

Причины многого из сказанного следует искать в методологической позиции разработчиков документа. Анализируя решение этнических и национальных проблем образования в Законе, следует указать, прежде всего, на то, что данный акт не выделяет этносы в качестве самостоятельных (макро)субъектов образовательного пространства. Этничность в Законе предстает в виде категории «национально-регионального компонента» содержания образования (государственного образовательного стандарта) и содержательно понимается как языковая и культурная характеристика (атрибуция) нерусских субъектов образовательного пространства.

Подобная интерпретация этничности в Законе в целом корреспондирует с одной из этнологических концепцией, утверждающей, что в гражданском обществе этничность (подобно конфессиональности) должна быть делом свободного личного выбора индивида, атрибутом индивидуальной, а не коллективной субъектности. Но отечественная школьная система работает сегодня не в гражданском, а в переходном обществе и имеет дело, конечно, и с атомизированными субъектами, но прежде всего, с реальными унаследованными этническими коллективностями, обладающими для выражения и достижения своих интересов и целей в качестве (макро) субъектов российского общественного пространства политической надстройкой, – необходимыми политическими структурами и достаточным материальным ресурсом.

Закон, таким образом, ушел от прежнего понимания этничности как коллективной субъектности. Именно поэтому Закон разъединяет родной язык и национальную (этническую) культуру, делая их объектами компетенций (и управления) разных субъектов образовательного пространства.

Закону не потребовалась и категория «национальной школы» как самостоятельного типа общеобразовательного учреждения, обладающего определенной целостностью и органикой. Ее место в подзаконных актах заняла категория «школ с родным (нерусским) и русским (неродным) языками обучения».

В целом можно констатировать, что при всей кажущейся простоте и технологичности компонентной модели организации содержания образования, она оказалась не свободна от ряда скрытых недостатков и таила в себе опасность одновременного развития разновекторных и даже альтернативных тенденций.

Так, с одной стороны, можно констатировать, что Закон «Об образовании» и Закон «О языках народов РФ» действительно открыли новые возможности для реализации этносами через образование своих языковых и культурных потребностей. Десятилетний процесс восстановления роли родных языков в общеобразовательной школе принес очевидные результаты. Сам ареал этноязыковой и этнокультурной проблематики в школе ощутимо вырос.

Сегодня в российской школе в учебный процесс включены более 75 языков народов России, из них 30 выступают (в разном объеме) в качестве языков обучения (против 18 в 1988 году).

В целом школы с обучением на родном (нерусском) языке и с родным языком как учебным предметом составляют сегодня (2002/2003 учебный год) 25,6% всей школьной сети Российской Федерации. В совокупности через них проходит 13,5% обучающихся.

Более показательны, разумеется, данные не по Российской Федерации в целом, а по ее соответствующим субъектам, где роль этих школ, представляющих предмет специального внимания национальной образовательной политики, сегодня чрезвычайно высока и значима. В Татарстане, например, через школы с обучением на родном языке проходит в настоящее время (2001) 48% детей титульной национальности (против 12% в 1991 году), в Башкортостане – 38%, в Бурятии 33%.

С другой стороны, разведение отдельных частей содержания образования по зонам независимой компетенции федерального центра и субъектов РФ предполагало использование национально-регионального компонента как самодостаточной территории для реализации собственных целей. Это означало возможность разделения целей образования на федеральном и национально-региональном уровнях, изменения приоритетов в пользу национально-регионального компонента, его автономизации и определения за ним роли главной базы национального образования, закрепления за собой права на установление собственных государственных стандартов и т.п.

Несмотря на фиксацию в Законе РФ «Об образовании» конституционного принципа непротиворечия регионального образовательного законодательства и региональной образовательной политики – федеральным (статьи 3 и 28 Закона «Об образовании»), компонентный принцип был использован рядом республик – субъектов федерации для достижения самостоятельных политических целей. Он дал возможность содержательно автономизировать национально-региональный компонент, понизить уровень его связи с русским языком и русской культурой, выстроить содержание образования на собственной самодостаточной языковой и культурной основе.

И это были не отдельные разрозненные акты, а отчетливый и достаточно последовательный курс, преследующий в ряде случаев цель изменения культурного вектора, характера и результатов деятельности национальной школы. Смыслом этих трансформаций было сделать национальную школу фактором культурной автономизации и герметизации этноса, использовать ее как инструмент этнической мобилизации для достижения собственных национально-политических задач и, в частности, – перевода в одностороннем порядке федеративных отношений в конфедеративные. В конечном итоге предполагалось сделать эту школу одними из инструментов выхода из общероссийского модернизационного процесса с переориентацией на другие – внешние – сценарии и центры модернизации.

Подводя итоги имеющемуся опыту использования компонентной модели организации содержания образования в качестве способа политического регулирования этнонациональных отношений в образовании и через образование, оценивая его сильные и слабые стороны, можно сделать следующий вывод.

Полиэтнический характер российского общества обуславливает необходимость решения важнейшей общеполитической задачи – консолидации многонационального народа Российской Федерации в единую политическую нацию. В решение этой задачи включена и школа, роль которой инструментальна, однако, чрезвычайно ответственна, самостоятельна и не замещается никакими иными аналогичными государственными или общественными институтами. Ошибки в этой сфере чреваты издержками, опасными для стабильности общества, национальной безопасности государства.

Отсюда следует, что этнонациональная политика в образовании не может оставаться сферой спонтанных ситуативных решений – она должна носить системный характер, должна опираться на соответствующий нормативный акт (Концепцию), устанавливающий принципы этой политики на основе и в соответствии с принципами, заложенными в общую Концепцию государственной национальной политики в целом.

И.Л. Измайлов

Национальная история в федеративной стране: опыт Татарстана

Суверенизация автономных республик, распад СССР и образование на его месте целого ряда новых суверенных государств привели к резким переменам во всех сферах жизни на всем постсоветском пространстве. Изменившиеся социально-политические условия вызвали значительную трансформацию самосознания общества. Принципиально изменился угол зрения на мир, народ и его историю. Особенно болезненно эти процессы протекали и протекают в российском обществе.

Действительно, актуализация исторического прошлого, наряду с языком, религией, становлением единой системы образования, демократизацией и либерализацией общества, является важнейшим фактором формирования наций и национального самосознания. Особый характер имеет апелляция к историческому прошлому, когда необходимо выработать теорию и идеологию борьбы за национальные интересы и приоритеты. Именно обращение к «великим предкам» является, как правило, одним из ресурсов этнической мобилизации в борьбе за национальную государственность. Все это делает артикулированное отношение к истории (ключевым звеньям этнополитической истории) важнейшей частью этнической идентификации. Именно в таком ракурсе существует и функционирует идеологема «национальная история» в рамках национально ориентированных картин мира и структур ментальности.

Неудивительно, что изучение и преподавание национальной истории является важнейшей частью национальной идеологии. Проблема же состоит в том, что в многонациональной стране она ставит сложную дилемму: какой должна быть история – государства или история наций, из которых оно складывается? Как совершенно справедливо заметил по этому поводу М.Н. Губогло, «когда мы говорим «национальная история Франции», то понимаем ее как историю всего ее на-

Искандер Лерунович Измайлов – к.и.н., советник Президента Академии наук РТ (Казань).

селения, когда говорим «история Германии», то понимаем ее как историю немцев, но вот когда возникает «национальная история России», имеется в виду ее современная постсоветская история, то появляются вопросы. С одной стороны, национальная история России это действительно история всего населения императорской, советской, постсоветской России, а с другой – это национальные истории, вернее, совокупность национальных историй народов, проживающих в пределах России, на всех этапах ее исторического развития»¹.

Особенно сложной и противоречивой становится эта дилемма применительно к школьным учебникам.

Действительно, учебник – это не просто набор случайно (пусть даже удачно) подобранных фактических материалов по той или иной теме, а эффективный инструмент, направляющий подрастающее поколение в нужное идеологическое русло, формирующий соответствующие мировоззренческие установки, готовящий молодых к адекватному восприятию окружающей действительности. Одновременно учебники должны представлять собой некий экстракт современных научных знаний и, отвечая на интеллектуальные запросы современности и рассказывая о прошлом, всегда держать в голове резонанс, который будет иметь та или иная трактовка прошлого. Именно поэтому подобные издания должны отличаться концептуально-методологической, методической цельностью и четкостью, современной трактовкой событий и фактов. Учебники взяты за основу анализа не только ввиду того, что они являются квинтэссенцией научной концепции, но и, потому, что они более других жанров исторической словесности (исключая, разумеется, историческую публицистику) носят сервильный прикладной характер и служат целям формирования сознания широких народных масс, внедряя основные идеи политической идеологии, обращенной в прошлое.

Опыт изучения советских и российских учебников показывает, что во главу угла в них положен принцип государственности, а приоритет отдан только одной национальной истории – русской. История народов России, которые жили и трудились на своей земле многие века, ни в советское время, ни в постсоветский период так и не нашли в общегосударственных учебниках цельного и непредвзятого отражения.

В советский период учебники истории представляли собой весьма яркое отражение царившего в стране Зазеркалья. Прокламируемый ин-

тернационализм был чуть закамуфлированным русским шовинизмом, декларируемые свободы – отменялись реально существовавшим тоталитаризмом, гармонизация национальных отношений – удушением национальных культур и русификацией. Учебники истории, по которым велось обучение в школах (многие из них сохранились в учебной практике до сего дня) были построены на основе экономического детерминизма, историцизма и коммунистической партийности.

В плане национальной политики это были учебники, призванные обеспечить военно-политическое единство «новой исторической общности – советского народа». Основой их была «опрокинутая в прошлое» политика советского империализма и русской державности. Вся концепция истории была построена как схема развития русской государственности от Киевской Руси до Российской империи и Советского Союза.

Национальные истории других народов присутствовали в них лишь постольку, поскольку соприкасалась с русской историей. Как правило, это были военные столкновения и захваты русскими правителями новых земель. Характерно объяснение завоеваний «нерусских окраин» различными теориями от «меньшего зла» (20-30-е гг.) до «прогрессивной тенденции к объединению» и «добровольного вхождения в состав России» (40-80-е гг.). В рамках этих нехитрых объяснений и жестких правил находились все немногочисленные упоминания о нерусских народах СССР и их государствах. Например, единственное упоминание о Хазарском каганате и Волжской Булгарии было в разделе о войнах Святослава, о народах Прибалтики вспоминали периодически в связи с Ливонской и Северной войнами, а народы Поволжья и Сибири попали на страницы учебников исключительно в связи с русским завоеванием. Единственным исключением был самостоятельный небольшой раздел о народах Средней Азии и Закавказья.

Игнорировалась история ислама в России. Если о христианстве упоминалось и во время принятия Владимиром православия, при описании русской культуры и далее, то ислам только упоминался, причем как реакционная, консервативная и враждебная сила (наиболее ярко в разделе о завоевании Северного Кавказа, при характеристике религиозных аспектов движения Шамиля).

Весьма показательно описание истории Улуса Джучи (Золотой Орды) в учебнике истории.

«Монголо-татарское нашествие оказало глубоко отрицательное влияние на исторические судьбы народов, очутившихся под ударами завоевателей. Многие районы, куда вторглись захватчики, пришли в запустение, обезлюдели. Страшно разорены были русские земли. ...Значительно более тяжелым было положение среднеазиатских, закавказских и ряда других территорий. Имевшие решающее значение для местного земледелия ирригационные системы были уничтожены, плодородные оазисы запустели, на место оседлых земледельцев и скотоводов пришли многочисленные кочевые племена. Сократилась площадь обрабатываемых земель, местные скотоводы были оттеснены с обильных высокогорных пастбищ в ущелья, пришли в упадок города, редкими стали торговые караваны. Наступил период длительного хозяйственного застоя»².

Картина, обрушившихся на Евразию в XIII в. бедствий и ужасов, хотя во многом справедлива, но содержит явные черты православной церковной историографии, которая рассматривала монгольское завоевание как малый Апокалипсис и преувеличивала соответственно страдания русского народа. Одновременно здесь присутствует стремление оправдать монгольским завоеванием отставание России от развитых стран Европы и скрытое обвинение Запада в «неблагодарности» по отношению к народам его защитившим. Постоянно подчеркивались ущербность скотоводческого хозяйства по отношению к оседлым, а также извечная агрессивность кочевников. Между тем, как свидетельствуют исторические источники, на период существования Улуса Джучи (Золотая Орда) приходится расцвет городов, ремесла и торговли. В недрах этой средневековой империи происходит становление своеобразной культуры, развивается свой язык и литература, складывается татарский этнос. Несомненно, также включение русских княжеств в состав Улуса Джучи на правах вассалитета. В учебниках по традиции историков «государственной школы» это трактовалось как самостоятельность только русских княжеств (ведь на таких же условиях входили в ее состав болгарские эмираты, ряд балканских, крымских и северокавказских княжеств)? Иными словами постулируемый «застой» происходил не в реальной жизни, а в представлениях автора учебника.

Подобные лекала применялись и для описания истории татарских государств.

«После распада Золотой (позже Большой) Орды на ее территориях возникли государства, считавшие себя ее преемниками. А это означало притязания на дань с Руси и постоянные грабительские набеги. Во второй четверти XV в. образовалось Казанское ханство. Правящие круги этого феодального государства стремились к обогащению за счет соседних народов.

В Крыму возникло Крымское ханство со столицей в Бахчисарае. Феодальная скотоводческая знать часто предпринимала грабительские походы в соседние страны, стремясь захватить побольше добычи для продажи в рабство или для получения выкупа... Крымское ханство вступило в вассальную зависимость от Турции и стало на длительное время опасным очагом агрессии против украинских и русских земель. ...Возник опасный для России широкий фронт враждебных ей государств. Участились опустошительные набеги со стороны Казани и Крыма, что наносило огромный ущерб России. Особенно обострилась обстановка после утверждения в Казани враждебной Москве династии из Крыма. В Казанском ханстве находились многие десятки тысяч захваченных в плен русских людей. Решено было перейти к активным действиям против Казани»³.

Схема описания татарских государств та же, что и Улуса Джучи – завоеватели и грабители, которые существовали за счет угнетаемых местных народов и разорявших русские земли. Нет ни слова о высокой городской культуре татар, в том числе литературе и искусстве, развитых ремеслах и торговле. Не говорится и о постоянных набегах ушкуйников-пиратов и казаков на города Поволжья и Крыма, о завоевательных походах русских князей на земли татарских ханств. Особенно усердно в головы учеников внедряется идея оправдания русских завоеваний и прошлыми притеснениями и «турецко-мусульманской» военной угрозой, и потенциальной враждебностью татар. Тем самым имперская идея получала дополнительные «исторические» аргументы и формировала у русских школьников негативное представление о прошлом соседних народов, их культуре и быте, вырабатывала конфронтационное сознание, представление о собственной исключительности. Для татар же это, в свою очередь, создавало комплекс национальной неполноценности, вело, с одной стороны, к маргинализации сознания, культивируя впечатление о том, что им в своей истории нечем гордиться, а с другой –

давало повод подчеркивать свою постоянную враждебность Русскому государству и говорить об игнорировании татарской истории, требуя «разделить» историю, написав свои учебники.

Таким образом, школьники получали неполную, искаженную и тенденциозную историю, пропагандирующую идеи национальной вражды, которая, не прекращаясь велась и ведется до сих пор, деления народов на «плохих» и «хороших», на «старших» и «младших» братьев. Все это служило целям формирования и закрепления имперского державного сознания, вызывая ответный всплеск националистических эмоций у нерусских народов.

До 1970-х гг. в республике не было учебника (учебного пособия) по истории для средних школ. Первый вариант⁴, написанный в середине 70-х использовался в школах в качестве дополнительного учебного пособия и второй⁵, появившийся в начале 1980-х, имели отдельные разночтения, но в целом эти различия не были существенными, касаясь некоторых деталей. Концептуально они следовали академической истории ТАССР (1955, 1968 и 1973 гг.), которая в свою очередь освещала историю в рамках, очерченных постановлениями ЦК ВКП (б) от 9 августа 1944 г. и ОК ВКП (б) от 10 октября 1944 г. и 18 января 1952 г. Суть их трактовок истории была в признании Золотой Орды хищническим паразитическим государством, прогрессивности для народов Поволжья присоединения к Русскому государству, объявление джадидизма (как в целом ислама) реакционным явлением, а политических деятелей за редким исключением – реакционными буржуазными националистами.

В соответствии с этими руководящими указаниями, оба варианта школьных учебников истории ТАССР трактовали татарскую историю в духе некоторого облегченного, краткого и дополненного курса. Он имел вид сугубо региональной истории (в рамках ТАССР), никаких исторических или пространственных связей татар с другими тюркскими или исламскими народами и государствами не указывалось. Полностью отсутствовала история Золотой Орды: в обоих вариантах сразу же за указанием о завоевании Волжской Булгарии монгольскими ханами в 1236 г. следует глава о возникновении в 1438 г. Казанского ханства.

Лакуна в двести лет никак не объяснялась, видимо, считалось, что во всесоюзных учебниках этот вопрос раскрыт исчерпывающе. Здесь же подчеркивалась прогрессивная роль присоединения Повол-

жья к России, колонизаторская политика царизма упоминалась лишь в социальном контексте, а культура татарского народа вплоть до 1917 г. практически не освещалась. Подобная искаженная и секвестрированная история не вызывала доверия и могла существовать только в тоталитарном обществе.

Время ее критики пришло в конце 80-х годов XX века. В прессе развернулась дискуссия, участники которой призывали вернуть как отдельные имена, так и целые периоды, обсуждали различные вопросы этнической истории татарского народа. Учебная программа на этом фоне начинает изменяться. Была разработана дополнительная программа для школ «История и культура татарского народа». Между тем она имела целый ряд базовых недостатков. Так, на изучение Булгарии и Казанского ханства отводилось по два часа, а история Золотой Орды отсутствовала вовсе. Но и это стало огромным шагом вперед, поскольку разрушало монополию общесоветских учебников на истину в последней инстанции и заставляло задуматься над формулированием концепции собственной истории.

С 1992 г. резко активизируется общественность, интеллигенция и Татарский общественный центр, выступивший с концепцией национальной культуры. Все это заставило Министерство образования приступить к созданию новых учебников по татарской истории. Первые учебники были достаточно паллиативны и отражали состояние компромисса между общефедеральными и республиканскими учебниками, между различными силами в обществе и т.д. Одно из таких промежуточных изданий⁶ содержало очерки по истории и культуре (театр, музыка, изобразительное искусство и литература) татар.

Примерно в это же время началась работа над общей концепцией учебников и учебных пособий по истории Татарстана и татарского народа. Программа эта пока еще выполнена не в полном объеме как по объективным (недофинансирование, отсутствие четкой концепции и коллектива авторов, слабой проработанности отдельных вопросов и т.д.), так и субъективным (подбор авторов по личным предпочтениям, отсутствие системы научной критики и апробации и т.д.), но отдельные значительные разделы учебниками и учебными пособиями освещены. Основой концепции этих учебных пособий стало совмещение этнонациональной (татарской) и региональной (Татарстан) историй. Данный подход пытается объединить в одной книге сведения по ис-

тории народа и республики. В целом это стремление понятно и может быть оправдано, хотя при изложении отдельных проблем возникает целый ряд сложностей и нестыковок, особенно при изложении древней и средневековой истории, а также истории татарского народа в XVII-XIX вв. Приветствовать в этой связи можно желание создать учебные пособия по истории народа, но отсутствие отработанных критериев, не могло не вызвать дискуссий, которые по определению не должны вызывать школьные учебные пособия.

В рамках этой системы учебников вышли «Рассказы по истории Татарстана»⁷ на татарском (1993) и на русском (1994) языках. Достаточно сказать, что он стал первым полным учебником по истории Татарстана. Новизна его была в том, что авторы, выйдя за рамки истории собственно республики, создали сбалансированный труд, начиная с древности (гунны) и средневековья (тюркский каганат, Булгария, Золотая Орда, Казанское ханство) вплоть до современности – суверенного Татарстана. В нем впервые было так полно написано о Золотой Орде (хотя и с оговорками) как о неотъемлемой части истории татар, впервые (с 1944 г.) прямо было написано о Идегее, как персонаже татарской истории, была изложена история Казанского ханства и дана характеристика ее историческим деятелям (особенно подробно о Сююмбике), негативно оценено завоевание Казани и подчеркнута героическая борьба народа за свободу. Были и другие новшества (возвращены личности татарских политиков и общественных деятелей начала XX в. – С. Максуди, Ю. Акчура, Г. Исхаки; описана история создания и роспуска республики «Идел-Урал штаты»; дана оценка рукотворному голоду 1921 г. в Поволжье. Вместе с тем в учебнике не удалось выработать общей позиции внутри коллектива по ряду ключевых моментов. В ряде очерков чувствуется влияние булгаризма (например, использовался неуклюжий термин «болгаро-татарские восстания XVII-XVIII вв.» и т.д.), язык был сложен для учеников 5-6 классов. Правда, в русском издании ряд этих недостатков удалось исправить.

Позднее, в той же серии учебников вышел труд по древней и средневековой истории Татарстана и татарского народа, подготовленный Р.Г. Фахрутдиновым⁸. Он стал концептуальным для подготовки всего цикла книг. В нем сочеталась научность, широта изложения и концептуальная выдержанность. В прошлом он, в первую очередь, видел ис-

торию татарского народа и его предков, а не узко региональную историю Татарстана. Начало этнокультурной истории татарского народа автор видит в тюркских каганатах, а ключевым моментом истории считает историю Золотой Орды, которую видит развитым средневековым государством с богатой культурой, а татарские ханства, возникшие после ее распада – самостоятельные государства, заложившие этнокультурные традиции различных групп татар. Завоевание Поволжья и Сибири Россией он оценивает как величайшую трагедию татарского народа, когда была разрушена его культура и государственность. Среди недостатков следует указать на некоторую идеализацию Золотой Орды, пристрастное изложение некоторых проблем истории Волжской Булгарии и Казанского ханства.

Другие учебники этого цикла по истории Казанского края XVII-XVIII вв.⁹ и Татарстана в XX в.¹⁰ создали цельную (отсутствует только история XIX – начала XX в.) картину исторического пути татарского народа. Разумеется, разные учебники и разные авторы по-разному трактуют отдельные концептуальные положения серии (например, средневековая история более подходит под историю народа, а история XVI-XVIII вв. – это скорее история Казанского края). Тем не менее, подготовленная серия создает свою историко-политическую и учебно-педагогическую реальность, которая вступает в противоречие с общефедеральными учебными программами, поскольку трактовка ключевых проблем истории татарского народа недвусмысленно противоречит российским учебникам.

Еще более расходится с ними концептуально и содержательно учебник по истории татарского народа Ф.А. Рашитова¹¹. В его основу положен принцип национальной истории. Фактически он является универсальным учебником по истории татар для своей территории Европейской части России и первым опытом создания общетатарского учебника истории. Одновременно он является альтернативой сепаратистским тенденциям Министерства образования Татарстана создавать учебники по истории Татарстана в ущерб общетатарским. Если эта тенденция продолжится, то инициатива создания учебников по национальной истории татар окончательно перейдет от Татарстана к диаспорально проживающим группам татар.

Под сепаратизмом министерства образования я имею в виду некую тенденцию, которая явно проявилась в последнее время. Разви-

тием ее стало издание учебника-концентра «История Татарстана»¹². Он должен был как бы завершать и концептуально излагать содержание предыдущих учебников серии «История татарского народа и Татарстана», но стал их отрицанием.

Этот учебник имеет свои положительные стороны. Во-первых, учителя истории наконец-то получили единое учебное пособие, охватывающее все этапы истории татар и Татарстана. Во-вторых, оно опубликовано с соблюдением основных жанровых особенностей такого типа изданий. К нему прилагается «Атлас», включающий карты и иллюстрации, которые призваны помочь образному восприятию изучаемого материала. Если авторы, выполнив свое обещание, издадут методическое пособие и хрестоматию, то это будет практически первый в издательской практике Татарстана полный комплект учебно-методической литературы по истории. В-третьих, не вызывает сомнений состав авторского коллектива этого пособия, поскольку среди них нет случайных людей. Они практически все являются специалистами по тем периодам, по которым ими были написаны разделы учебника. Также очень важно, что среди авторов преобладают ученые из Института повышения квалификации работников образования (Б.Ф. Султанбеков, В.И. Пискарев, Л.А. Харисова), работающие непосредственно с учителями истории и знающие их уровень подготовки и запросы. Не менее важно и привлечение ученых Института истории АН РТ (А.Г. Галямова, Ф.Ш. Хузин), участие которых, безусловно, способствует изложению на должном уровне столь необходимой для любого учебника научной и методологической основы. Участие другого педагога – И.А. Гилязова, профессора Казанского университета, являющегося главным учебным заведением в подготовке историков, еще раз подчеркивает наличие внутренней закономерности в подборе авторов учебника. Не случайно мы обращаем внимание на наличие в авторском коллективе представителей различных сфер научно-образовательной системы. В условиях, когда и историческая наука находится в поиске своих методологических принципов и идеологических основ, и система образования переживает период реформирования, в подготовке учебников очень важно учитывать все эти особенности, соблюдая баланс научности и доступности.

Однако это издание не лишено серьезных недостатков. Не совсем понятно, почему авторы отступили от заявленной концепции исторических изданий, как «Истории татарского народа и Татарстана». Никак не объяснено, почему базовое обобщающее издание учебника вернулось к традиции советских региональных внеакадемических учебников. Возможно, осознаны, отмечавшиеся уже недостатки объединения разных историй, и вслед за «Историей Татарстана» должно последовать «История татарского народа». К сожалению, авторы не объяснили свою позицию и это оставляет место для различных толкований этого не весьма продуманного «новшества», вплоть до намеков на консервацию прежней ущербной истории советской автономии. Вообще отсутствие вводной главы, раскрывающей основные задачи учебника, затрудняет понимание его основных идейно-методологических положений, сеет сомнения в цельности его замысла. Так, осталось неясным значение истории древних тюрок и Тюркских каганатов для истории Татарстана, поскольку к самой территории республики они имеют весьма касательное отношение и оставляют впечатление механического включения. Другое дело, если бы речь шла об истории предков татарского народа, но эта тема, как мы указывали, выходит за рамки этой книги. Еще одна тема, где подобная двойственность проявилась в полной мере – история Улуса Джучи. В то время как истории Волжской Булгарии отводится семь параграфов – истории Улуса Джучи только три. Явный перекоп оправдан, если писать действительно историю только республики, но, если иметь в виду историю татарского народа, то выпячивание одного из регионов великой средневековой империи, представляется излишним и неуместным.

В этом же ключе надо отметить издание учебника Г.М. Мустафиной, Н.П. Мунькова, Л.М. Свердловой «История Татарстана. XIX век»¹³. В нем есть свои положительные стороны, которыми он выгодно отличается от предыдущего учебника по истории XVI-XVII вв., по крайней мере гораздо меньше фактических ошибок, но есть и базовые недостатки. Во-первых, история татар со страниц этого учебника предстает не в цельном, а очень фрагментарном виде, отсутствуют представления о формировании татарской нации и движущих силах этого процесса, например, деятельность Шигабутдина Марджани сводится лишь к просветительству, а его взгляды на ис-

торию происхождения татар самым беззастенчивым образом искажены: он, по мнению авторов учебника, был завзятым болгаристом, защищая якобы представления о том, что имя татар внедрилось в среду болгар только после XVI в. Нет в этом учебнике практически ничего о системе мусульманских общин и деятельности Духовного управления мусульман, нет ни слова о сложной коллизии религиозного реформаторства у татар. В частности, выпала такая важная деталь, как влияние суфизма (например, Гали Чокры) на процессы формирования идей предпринимательства и частной инициативы, обогащения во имя и благо общины и Аллаха. Диковинным образом из изложения выпала вся система мусульманского образования с тысячами мектебов и сотнями медресе, которые позволяли татар быть одной из наиболее грамотных наций в России. Но самое главное – нет ни слова о том, что именно они несли дух просветительства татарам, а не миссионерские школы, как пытаются представить дело авторы учебника, тем более, что (и это замалчивают авторы учебника) *все* эти учебные заведения содержались за счет самих татар, а российская власть тратила деньги только и исключительно на политику христианизации). Категорически неприемлемо представлять историю татарского народного просвещения таким образом, что главный конфликт в нем был между старо- и новометодниками. На самом деле конфликт был в другом – стремлении татар к организации светских учебных заведений с преподаванием русского языка и категорический запрет на это российских властей. Вплоть до 1917 года власти так и не разрешили татарам преподавать в своих школах светские предметы и русский язык, жестоко в судебном порядке преследуя любые робкие шаги в этом направлении (см. дело Буби). Наконец, нет ни слова о многочисленных сословных и имущественных запретах для татар-мусульман, ограничивающих их права во всех сферах жизни, например запрет на издание собственных газет. Со страниц же учебника проливается лишь сладкий елей по поводу благодатной картины «России, которую мы потеряли». Вообще этот учебник можно назвать образцовым советским учебником. Он скроен по лекалам этих учебников и содержит все их ошибки. Даже само построение этого учебника – социально-экономическое развитие, освободительная борьба, революционные демократы и наконец, апофеоз – студенческая сходка, в которой принимал участие В.Ульянов и

образование социал-демократических кружков. Забивая головы учеников именами и датами «подпольной истории», авторы закономерно не видят реальных процессов истории, развивавшихся в Казанской губернии и России в XIX веке.

Но это только, я полагаю, горе самих авторов, беда же как раз в другом. Под видом простого учебника по истории нам проталкивают идеологию. С одной стороны, идиллической картины империи, которая была «тюрьмой народов», а с другой – сужают самоощущение татар до рамок губернии. Авторы намеренно отошли от базового принципа построения учебником в Татарстане – создание учебников по истории татарского народа и Татарстана. Они, как и авторы конценра пытаются втиснуть историю татар в прокрустово ложе границ губернии и советской автономии. Это, что новая политика министерства образования и науки? Поворот в сторону прежних подходов, которые были уже многократно раскритикованы двумя десятилетиями назад? Странно, что до сих пор этот поворот в сторону советских учебников не стал достоянием общественности и не был обсужден историками и педагогами. Неудивительно, что указанный учебник вышел без указания на рецензентов и апробацию, например, в ИПКРО. Не хочется думать, что это осознанный шаг министерства, ибо это не просто педагогический переворот, а покушение на формирование новой идеологии отдельно взятой губернии, которая несовместима с идеологией общетатарского единства.

Но это, так сказать словами А.С. Пушкина, спор татар между собою. Главная же особенность ситуации в том, что к настоящему времени татары создали целый ряд учебников и учебных пособий, которые охватывают историю татарского народа с древности по современность.

Оценивая российские учебники последнего десятилетия, следует отметить, что авторы их предпочитали не замечать распада единого учебного поля. Более того, современные российские учебники, как для школ, так и для ВУЗов концептуально и фактологически практически не изменились. Точно также история народов России излагается на периферии основной канвы изложения. Отнюдь не исключение в этом смысле и федеральные учебники по истории России. За последнее десятилетие появилась целая библиотека учебников и учебных пособий с названием «История России», «История

Отечества» и т.д., а также учебно-методический комплект, рекомендованный Министерством образования Российской Федерации в качестве государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по специальности 032600 «История» для квалификации «учитель истории»¹⁴.

Вызовет удивление, но неоспорим тот факт, что, несмотря на некоторые косметические изменения, само содержание и основной набор сведений о татарской истории, который фигурирует во всех (или вернее в подавляющем большинстве) этих учебников остался фактически неизменным.

Между тем, во многих учебниках нередко воспроизводятся прежние стереотипы, штампы, недостаточно корректно интерпретируются ряд событий и процессов. Так же в большинстве учебников продолжается утверждаться мысль о «монголо-татарском нашествии», а также продолжают муссироваться мифы о «монголо-татарском», «татарском» или золотоордынском «иге». Но если эти мысли можно признать еще некорректным воспроизведением не очень хороших традиций, то утверждение в ряде учебников, что «татары – одно из монгольских племен», что «современные татары происходят от болгар, поэтому не имеют отношения к золотоордынским татарам» уже искажают и внедряют ложные и давно отброшенные научные теории. А эти представления вступают в противоречие с татарскими (и татарстанскими) учебниками истории и утверждаемыми концепциями этногенеза и этнической истории татарского народа. Кроме того, вызывает возражение сугубо отрицательная характеристика и периода XIII-XV вв. в Российской истории, так и Золотой Орде, как государству в целом. При этом ученики практически ни из одного учебника не узнают о действительной истории этого средневекового государства, о его культуре и населении. Зато в Госстандарте указано, что «положительная тенденция развития Руси была прервана монголо-татарским нашествием».

На фоне этого негативного отношения к истории Золотой Орды и других татарских государств описывается история завоевания Казани, как акт борьбы с «дикими» варварами, как избавление от вековой опасности и тормоза на пути прогрессивного развития. Характерны, например, такие фразы: «Наследники Золотой Орды не отказались от мысли о восстановлении господства над Русью», утверждается мысль,

что колониальный захват Казани и всего Волго-Уральского региона носил одновременно вынужденный и прогрессивный характер.

Как правило, после завоевания Казани татары и их история исчезают со страниц учебников на долгие века. При этом авторы, даже умалчивая об истории и культуре татар, ухитряются исказить ее. Например, в ряде учебников утверждается, что «Русская православная церковь мирно относилась к иноверцам и даже не думала, например, искоренять мечети, сохранившиеся не только вокруг Казани, но и в самом городе» или еще «Россия была страной веротерпимости. Народы, исповадовавшие ислам, буддизм и другие вероучения, не подвергались за это гонениям». Ложность или, скажем мягче двусмысленность, подобных утверждений не требуют особых доказательств. Для каждого, кто хоть мало-мальски знаком с реалиями российской истории XVII-XVIII веков – это очевидно. Как и утверждение в целом ряде учебников, что «все народы России (речь идет о периоде XVIII-XIX веков) законодательно пользовались одинаковыми правами с русскими».

Таким образом, мы имеем пока неразрешимую дилемму. Общефедеральные учебники, которые воспроизводят идеологемы, восходящие к советскому периоду и даже церковному историописанию XVI века и татарстанские учебники, с элементами национальной истории.

При наличии этих учебников, которые концептуально и фактологически не только не стыкуются с российскими, но и явно им противоречат, создается явный дискомфорт. Сложившееся положение было удачно названо «войной учебников», которая в виде «холодной войны» продолжается и по сей день. Российская власть и, постулируемые ей имперские идеи при этом явно проигрывают, поскольку сам факт появления альтернативных трактовок истории – разрушает единое информационное общефедеральное поле. Заставляют задумываться над сущностью этих имперских идеологем.

Ясно, что подобное положение долго продолжаться не может. Российские власти, несомненно, будут стремиться искоренить «исторический сепаратизм», восстановив «вертикаль власти» в освещении прошлого. Последние мероприятия и идеологические программы федеральных властей не оставляют сомнений в том, что скоро наше прошлое опять станет непредсказуемым. Возможно, именно на почве истории, где национализм отвоевал себе значительное суверенное и независимое пространство, начнется новая информационная война.

Очевидно, что мы находимся в конце периода смуты и неуверенности властей, политики заигрывания с регионами, апелляции к свободе личности и наций, ограниченных либерализации и демократии. Наступает время «подмораживания» и жесткого идеологического наступления Кремля «до самых до окраин». Некоторые опубликованные материалы кремлевских политтехнологов показывают под какими знаменами это наступление будет разворачиваться.

Какова же альтернатива этому идеологическому диктату, есть ли демократический механизм снятия этой дилеммы? Представляется, что есть и он опробован, в частности, при создании общеевропейского учебника, создаваемого под эгидой Евросоюза. В нем при освещении сложных и противоречивых событий и процессов приводятся различные альтернативные точки зрения, прокламируется свобода осознанного выбора и принцип толерантности. Есть в Европе положительный опыт создания и региональных учебных пособий.

Иными словами, альтернатива имперскому диктату есть. На мой взгляд, чтобы преодолеть его необходимо положить в основу концепции учебника истории России следующие положения:

- права человека (демократия, либерализация, антидержавность и антиимпериализм);
- полиэтничность (история не государств, а этносов и наций. История государств очерчивает является фоном, рамками, где эти этносы формировались);
- цивилизационность (история не экономик и хозяйствования, а культуры, религии и духовности);
- политическая история должна быть фоном истории культуры народов;
- необходимо насытить историю личностями, причем не только ханами и полководцами, но и деятелями культуры.

Только тогда, когда эти принципы будут положены в основу концепции, можно будет серьезно обсуждать вопрос в каком виде в ней будут представлены различные аспекты татарской истории и в каком объеме.

Дилемма федеральных и региональных учебников в многонациональном государстве может быть разрешена только на основе принципов федерализма и консенсуса. Необходимо понимание, что подавление альтернатив – это путь в идеологический тупик, к конф-

ронтации. Нашего прошлого никто нас не лишит, а пока у нас есть прошлое – у нас есть будущее.

Примечания

¹ Создание национальных историй. Новое поколение ученых СНГ размышляет. // Содружество НГ. №10. 1998.

² Рыбаков Б.А., Преображенский А.А. История Отечества, учебник для 8 класса, под ред. акад. Б.А. Рыбакова 5-е изд. М.: Просвещение, 1993. – С. 81, 89.

³ Там же. – С. 122-123.

⁴ Устюжанин Е.И., Абдрашитов И.М., Кузьмин В.В., Муньков Н.П. История Татарской АССР. 4-е изд., Казань, 1980.

⁵ Кузьмин В.В., Фахрутдинов Р.Г., Сеницына К.Р. История Татарской АССР. Казань, 1985; 2-е измененное изд. – Казань, 1989. (на русском и татарском языках).

⁶ История и культура родного края. Казань, 1993.

⁷ Давлетшин Г.М., Хузин Ф.Ш., Измайлов И.Л. Рассказы по истории Татарстана. 5-6 кл. Казань, 1993.

⁸ Фахрутдинов Р.Г. История татарского народа и Татарстана. ч.1. Казань, 1995.

⁹ Сеницына К. Р. История Татарстана и татарского народа. XV-XVII вв. ч. 2. Казань 1995.

¹⁰ Султанбеков Б.Ф., Харисова Л.А., Галямова А.Г. История Татарстана XX век. (1917-1995 гг.). ч.4. Казань, 1998.

¹¹ Рашитов Ф.А. История татарского народа. Саратов, 2001.

¹² История Татарстана. Под ред. Б.Ф. Султанбекова. Казань: Тарих, 2001.

¹³ Мустафина Г.М., Муньков Н.П., Свердлов Л.М. История Татарстана. Казань: Магариф, 2003.

¹⁴ История. Учебно-методический комплект по специальности 032600 «История». М.: Флинта: Наука, 2002. С. 328-401.

М.М. Гибатдинов

Перспективы поликультурного подхода в преподавании курса «История Отечества»

Российская Федерация исторически складывалась, как многонациональное, поликультурное государство. Поликультурность является специфической особенностью России. Многие видят в этом недостаток, препятствующий консолидации общества в единую политическую нацию.

На наш взгляд полиэтничность отнюдь не обязательно предопределяет меньшую в сравнении с моноэтничными странами устойчивость общества.

В рамках демократического общества имеющие место противоречия между доминирующим и иными этносами государства решаются с использованием давно известных и апробированных в мире правовых, демократических процедур.

В условиях же нарастающей глобализации, когда все без исключения общества, кроме самоизолировавшихся, закрытых обществ, становятся в той или иной мере полиэтничными, государства имеющие давний позитивный опыт мирного сосуществования разных этноконфессиональных, этнокультурных сообществ, напротив имеют преимущества перед странами, сохранявшими прежде в определенной мере свой моноэтнический характер, и резко столкнувшимися с проблемой «конфликта цивилизаций», которым только предстоит научиться налаживать диалог между представителями различных этнокультурных общин.

К сожалению, это этнокультурное богатство не всегда используется у нас в полной мере. И «неофиты поликультурализма» намного быстрее и эффективнее чем мы учатся строить этот межкультурный диалог.

Разумеется в условиях полиэтничности, для сохранения и поддержания стабильности общества государству необходимо предпринимать определенные шаги в сфере национальной политики.

Рассмотрим только тот аспект, который относится к сфере исторического образования, поскольку именно школьное изучение ис-

Марат Мингалиевич Гибатдинов – к.пед.н., с.н.с. Центра истории и теории национального образования Института истории АН РТ (Казань).

тории, для большинства учащихся, закладывает фундамент исторических знаний, во многом определяет их позиции по отношению к тем или иным историческим событиям. Школьное историческое образование, как правило, закладывает в сознании учеников, своего рода «матрицу» с которой они в дальнейшем сверяют свое отношение к истории и современности, таким образом, воссоздание прошлого способствует становлению идентичности сегодняшнего.

Авторы школьных учебников истории, хотя бы они того или нет, влияют на процесс формирования национальной идентичности их читателей.

Анализ подавляющего большинства учебников по истории Отечества, позволяет утверждать, что до сих пор, продолжается изучение традиционного для российского образования учебного курса, фактически, сводящегося к истории русского государства.

Существующая сегодня в России концепция исторического образования ставит во главу угла изучение истории становления и развития русской государственности, и национальная история в нее явно не вписывается. В изучаемых в современной школе учебниках «История России», и «История Отечества» история народов России, в том числе и татарского, по прежнему практически не представлена.

Изучаемая в школе история, как правило, отражает историю развития титульной нации, история других народов населяющих просторы государства если и упоминается, то лишь в контексте их вхождения в состав империи. Таким образом, судя по официальным учебникам, народы, населявшие Российскую империю, а затем и Советский союз и РФ не имели своей самостоятельной истории до их появления в сфере интересов имперского государства, для официальной истории их как бы вовсе не существует, до того как их «открыли» первопроходцы. Так, на школьных исторических картах огромное «белое пятно» скрывает под собой всю историю обширного пространства за Уралом, вплоть до времени освоения Сибири русскими. Никаких государств, таких как Тюркский каганат и др. на территории РФ словно и не существовало.

При таком подходе мы получаем весьма усеченный и даже искаженный вариант истории. Огромные ее пласты оказываются вне изучения. Даже история Русского государства у нас фактически предстает в весьма односторонней интерпретации. Так, в большинстве учебников практически не отражено влияние татарского фактора на формирование институтов российского государства, характера верховной власти.

Изменения в сфере образования происходят крайне медленно. В процессе многочисленных трансформаций, которые переживает отечественное историческое образование, с большим трудом происходит перенос акцента с «политэкономии» на социально-культурную антропологию. Что позволило бы поставить в центр внимания не государство с его институтами, а человека с его предметно-материальной и духовной сферой, образом жизни и мировоззрением. Как показала практика, отказаться от европоцентричного моносубъектного подхода к истории также оказалось крайне сложно.

Российские учебники формируют картину моносубъектной истории России. Другие народы, кроме русского, если и появляются на исторической арене, то только как «объекты» а не «субъекты» истории. В истории им отводится «страдательная роль». Главной ценностью выступает однородность, единство народа и власти. Всякая инородность воспринимается как разрушитель данного единства, как потенциальная угроза. А большинство этнических сюжетов, как правило связано с явлениями отрицательного порядка (войнами, конфликтами, завоеванием). Происходит, с одной стороны, противопоставление этнической и государственной идентичности (народов России), и сияние титульной (русской) этнической идентичности с государственной идентичностью с другой стороны.

Развиваемая сегодня концепция исторического образования основывается на господстве государственной идентичности (в упрощенном западном понимании термина «национальный») над этническими идентичностями, с их последующим поглощением (вплоть до подавления локальных идентичностей). Исходя из анализа основных тенденций связанных с реализацией НРК исторического образования (в рамках которого до сих пор существовала некоторая возможность для изучения этнических историй народов России), можно предположить, что в перспективе предлагается отказаться от именования локальных идентичностей как национальных – в них уже не должно быть никаких государственных мотивов. Напротив, локальная идентификация должна будет трансформироваться в идентификацию в основном безотчетную, родовую, идентификацию места – малой родины. Тенденция к подобному рассмотрению регионального исторического материала довольно отчетлива.

Подобный подход представляется ошибочным и опасным, ибо известно, что широкие возможности для поддержания и развития

национальной (этнической) идентичности не снижают, а только усиливают гражданскую идентичность. В то время, как, дискриминация в этнокультурной сфере, приводят к конфликту гражданской и национальной (этнической) идентичностей.

Моносубъектный подход к преподаванию истории на первый взгляд призван способствовать консолидации общества, на практике же в условиях многонационального общества он может привести к совершенно противоположным результатам.

Он может приводить к дестабилизации общества в результате противопоставления одних его членов другим по национальному, расовому, религиозному признаку, росту нетерпимости и ксенофобии, что мы нередко можем наблюдать сегодня. Большинство стран (в первую очередь имеются в виду экономически развитые европейские государства) уже убедились в неэффективности такого подхода к историческому образованию, столкнувшись с вызовами глобализации, и отказываются от него, очевидно и нам предстоит сделать подобный шаг.

Переход от традиционного к новому, поликультурному подходу к историческому образованию предполагает пересмотр нескольких основных принципов исторического образования:

1. переход от изучения истории «гомогенного (однородного) народа» (народа национального государства объединенного единым этническим происхождением) к изучению истории всех жителей государства независимо от их этнического происхождения;
2. от истории народа к истории народов населяющих государство;
3. от истории различий к истории общностей;
4. от однолинейности к мультиперспективности в истории¹.

Каким же образом этот поликультурный подход может быть реализован в России?

Главным возражением против его внедрения называется невозможность вместить в школьный курс материал по истории всех (более 1,5 сотен) народов России.

Однако существуют как минимум два способа включить этого материал в общий курс, предусматривающих объединение этноисторического материала по ряду критериев:

1. по этническим группам² (славяне, тюрки, финноугры) в данном случае важна не столько общность языка, а близость исторических судеб данных народов;

2. по региональному принципу (народы Поволжья, Кавказа, Сибири), либо сочетание этих двух принципов.

В любом случае, это лишь несколько из множества возможных способов инкорпорировать национальные истории народов в курс «История Отечества».

Ряд современных западных историков, (Бенедикт Андерсон, Чарльз Тили, Эрнст Геллер) выделяют «пророческую функцию» национальной истории. История помогает создавать общее будущее, основанное на общем прошлом. И наоборот, индивидуальности, которые не имеют общего прошлого с гражданами государства, бывают исключены, настроены против и, таким образом, не могут иметь общего будущего.

Преподнося историю Отечества, как историю только одного господствующего этноса, федеральные учебники тем самым искусственно исключают народы России из общей истории, общего прошлого и соответственно лишают права на общее будущее.

Напротив, изучение истории Отечества, как истории взаимоотношений различных этносов и культур, их взаимовлияния и сотрудничества, а не только вражды и соперничества, как это происходит сегодня, может способствовать увеличению социальной сплоченности

На наш взгляд именно поликультурный подход в наибольшей мере отвечает потребностям в историческом образовании в таком поликультурном обществе, как Российская Федерация. В определенной мере от того сможет ли он закрепиться в отечественном историческом образовании будет зависеть перспектива мирного сосуществования многочисленных этносов России и в конечном итоге консолидация российского общества.

Примечания

¹ Гита Штейнер-Хамси. Способы отражения в учебных планах и учебниках географических и цивилизационных аспектов многокультурного общества.// Преподавание истории в поликультурном обществе и пограничных территориях. – Хабаровск, 1999. – С. 44.

² Этническая группа – родственная по языку и близкая по культуре общность людей.

И.К. Загидуллин

Русско-татарские отношения в средневековой и Новой России

Русско-татарские отношения – это историческое явление, требующее вдумчивого, взвешенного комплексного изучения во всем его многообразии и динамике. Интерес к ним был всегда, а злободневными они становились, как правило, под воздействием политических факторов. История русско-татарских отношений – это деликатная тема, имеющая прямое, непосредственное воздействие на сегодняшнюю общественно-политическую и этнокультурную ситуацию в Российской Федерации. Для ее исследования востребованы новые подходы, методологии. По моему мнению, одной из составляющих данной методологии должно стать отношение к татарам как к государствообразующему народу России.

В Казани общепринятой считается предложенная в последней четверти XIX в. Шигабутдином Марджани концепция разделения истории татар на два периода: на период государственности и на период в составе России. Первый из периодов основоположником татарской исторической школы признавался «историей настоящей, независимой». Российская государственная историография придерживалась несколько иной точки зрения.

Многие составляющие «национального вопроса», «татарского вопроса» в прошлом и сегодня заложены в золотоордынском периоде истории России, когда часть средневековых русских княжеств на 250 лет оказались в зависимости от евразийской державы. В связи с этим, прежде чем перейти к основной части своего выступления, хочу обратить внимание коллег на два момента.

Первый момент. «Татарско-монгольским игом» любят объяснять отставание средневековой России от Западной Европы на несколько столетий по основным социально-экономическим и общественно-культурным параметрам. Мы – историки хорошо знаем, что данное явление было заложено и обусловлено, главным образом, особенно-

Ильдус Котдусович Загидуллин – к.и.н., зав. отделом средневековой истории Института истории АН РТ (Казань).

стями хозяйственного уклада, экономического и общественного развития восточных славян, Киевской Руси и русских княжеств до второй трети XIII в.

Второй момент. Возрождение идеи государственности происходило в недрах Улуса Джучи. Московское государство зарождалось в поликонфессиональной империи, в которой ислам являлся государственной религией. После падения Константинополя она оформилась в великодержавную формулу «Москва – третий Рим», получившую с началом межгосударственных отношений с постзолотоордынскими татарскими государствами четко выраженную антимусульманскую направленность. Этноконфессиональное противопоставление, манипулирование сокровенными чувствами православного населения властью и церковью осуществлялись в угоду политическим целям. Становление институтов власти и развитие Московского государства происходили путем «собираания» русских княжеств, присоединения земель финно-угров и завоевания постзолотоордынских татарских ханств. Антиисламские и антитаатарские установки превратились в органическую, неотъемлемую часть официальной идеологии средневекового православного государственного образования.

Таким образом, хронологически в истории русско-татарских отношений выделяются несколько этапов. Существовали периоды межгосударственных отношений (Киевская Русь, русские княжества периода феодальной раздробленности и Волжская Булгария; Московское государство и постзолотоордынские татарские ханства. Этот этап завершился присоединением в 1783 г. Крымского ханства) и периоды совместного проживания в едином государственном пространстве: в составе Золотой Орды и России. В первом из них титульным населением были тюрко-татары, во втором выступают русские.

Со второй половины XVI в., когда мусульмане соседних государств превратились в подданных, государственная идеология не могла не реагировать на новую общественно-политическую обстановку. Кардинальный пересмотр данной политики произошел спустя два века, после попытки массовой христианизации 1740-1750-х гг., когда правительству стала ясна невозможность ускоренной унификации татар по православно-русскому прообразу. Дальнейшее противостояние, в условиях отсутствия у татар Волго-Уральского

региона и Сибири каких-либо политических амбиций, только вредило становлению Новой России.

Знаковыми чертами русско-татарских отношений второй половины XVI-XVII вв. следует назвать ликвидацию институтов государственной власти, городской и профессиональной культуры, русскую военно-феодальную колонизацию Среднего Поволжья, христианизацию мусульман, прежде всего служилых татар.

Главной социальной опорой самодержавия являлось дворянство. Часть татарских служилых под давлением царских указов 1713 и 1715 гг. для сохранения своих поместий и статуса, была вынуждена креститься и пополнила ряды русского дворянства. Итогом правления Петра I явилась ликвидация татарской феодальной элиты – служилых татар, которые в 1718 г. были приписаны к Адмиралтейству и со второй половины 1720-х г. стали платить подушную подать, и появление в сельской местности из числа состоятельных крестьян лиц, владеющих мануфактурами, предприятия которых работали за счет использования свободных рабочих рук.

Таким образом, со второй трети XVIII в. татарский народ был превращен в податное сословие со всеми вытекающими отсюда последствиями. Возобновление в начале 1780-х гг. Екатериной II упраздненного звания, при наличии соответствующих документов не привело к возрождению татарского дворянства. Оно было малочисленным, экономически слабым, не имело крепостных крестьян и больших земельных угодий.

Общность интересов и сотрудничество податного русского и татарского населения масштабно проявились в условиях экстрима, в годы Крестьянской войны под предводительством Е. Пугачева 1773-1775 гг. Мусульмане пошли за русским лжецарем, обещавшим экономические привилегии и свободу вероисповедания. Татары и башкиры, чьи восстания, вызванные усилением религиозно-социального гнета, доселе носили локальный характер, по причине конфессиональных особенностей не привлекали русских крестьян, превратились в грозную общественно-политическую силу. Их сила заключалась в солидарности с повстанческими действиями угнетенных слоев русского населения.

По сравнению с предыдущими двумя столетиями, период с последней четверти XVIII до 70-х гг. XIX вв. можно назвать золотым

периодом в социально-экономическом и общественно-культурном развитии татар Волго-Уралья.

Так произошло потому, что ясачные, государственные крестьяне, куда была приписана основная часть татар, по социально-экономическому и правовому положению имели больше прав, чем крепостное население, получили возможность свободного передвижения по стране, записываться мещанами и торговать. Переселившиеся под натиском религиозных гонений из Среднего Поволжья в Приуралье, тогда в приграничный район России, были лучше, чем государственные крестьяне обеспечены землей, или приписаны к нерегулярным войскам. Реализация восточной доктрины самодержавия, предполагавшей присоединение казахских степей и завоевание Средней Азии, сделали татар востребованными, как торговцев, и проводников идеологии царизма в степи. Самое главное: 1) в этот период, благодаря торговли с Востоком, сформировался татарский торговый привилегированный класс – купечество, собственность которого стала основным источником финансирования национальных культурных институтов; 2) правительство проводило политику невмешательства в религиозно-культурную жизнь татар и создания определенных условий в рамках законов по обеспечению их религиозных прав, что позволило татарам восстановить деформированные в период «гонимого ислама» религиозно-культурные учреждения, обзавестись сетью махаллей, ставших основной ячейкой религиозно-обрядовой и национальной культурной жизни, установить связи в мусульманскими центрами – Дагестаном и Средней Азией и использовать их опыт и учебно-методическую базу в возрождении системы национально-конфессионального образования. При этом татары, оставаясь в своей массе сельскими жителями, являлись объектом эксплуатации самодержавия. Они были законопослушными подданными, рекрутами и новобранцами.

Немаловажное значение в государственно-татарских отношениях играл геополитический фактор. Среднее Поволжье, а с середины XIX в. и Приуралье, было превращено к экспериментальную площадку по внедрению общероссийских норм среди мусульман России. Затем некоторые из них распространялись на окраинах: в Крыму, на Кавказе, в Туркестане и др.

Пореформенный период, ставший новой фазой в формировании правового государства, стал временем испытаний для татар. Либе-

ральные реформы были разработаны с учетом особенностей русского общества и, прежде всего, для русских, без учета полиэтнического состава империи. Попытки татар по организации светских институтов – периодики, учебных заведений на родном языке пресекались властью, единственной альтернативой признавалось приобщение к светской русской культуре. Только гарантия религиозных прав, имевшая ряд издержек, для татар в XIX в. была уже недостаточна.

Привилегированным слоям, особенно тем, кто усвоил русскую грамоту и получил соответствующее профессиональное образование, в Европейской части России и Сибири, независимо от национальности, имелись возможности для карьерного роста.

Реализация курса «национального консерватизма», апогей которого пришелся на период правления Александра III, особенно болезненно воспринималась в регионах с населением, имевшим более глубокие традиции демократического развития, и в культурном развитии не уступавшим титульному населению империи.

В отношении татар имперский внутривластный курс во второй половине XIX в. выразился главным образом в подчинении мектебов и медресе ведению Министерства народного просвещения и в безуспешных попытках по установлению контроля над образовательным процессом. Однако в отличие от прибалтийской практики, приходы не были лишены права собственности над зданиями народных учебных заведений. Кроме того, формированию кризисной ситуации между татарами-мусульманами и властью в значительной степени способствовали попытки принудительного обучения татар русскому языку через специальные учебные заведения – русские классы при мектебе и русско-татарские школы, рассчитанных для не-привилегированных слоев населения.

Наконец, третьим явлением стало введение системы Ильминского для крещеных татар. Существует несколько точек зрения на разработанную им систему обучения. Необходимо, наконец, открыто признать, что данная система появилась из-за кризиса в миссионерской деятельности православной церкви, явилась ответной мерой на массовые «отпадения» крещеных татар в ислам, имела политическое значение и была востребована властью. Поэтому как положительные, так и негативные моменты его концепции, ставшей с 1870 г. официальной системой обучения «христиан-инородцев», следует рассматривать

как достижения и упущения русского самодержавия.

Взаимоотношения местной администрации с татарами имели четко выраженный этноконфессиональный оттенок, потому что властные структуры были представлены русскими. Решения правительства, направленные на усиление национального или фискального гнета, претворялись в жизнь на местах чиновниками, непопулярные меры реализовывались местной администрацией. Если с точки зрения русского населения это делалось родным правительством и своими чиновниками-единоверцами, то для мусульман они воспринимались как действия русских православных властей имущих. Поступки чиновника, спровоцированные личной выгодой или превышением полномочий негативно проецировались на деятельность правительства. Вне конкуренции в этом отношении находилась только личность российского монарха.

Наблюдавшееся на рубеже XIX-XX вв. между правительством и небольшой группой прогрессивных татарских деятелей, ратующих за русское образование, сближение прекратилось, когда стало ясно, что светское национальное образование государство ограничивает начальной школой.

Русско-татарские отношения требуют комплексного и конкретно-исторического изучения. Есть взаимоотношения власти с различными сословиями татар, есть отношение правительства к национальной культуре, есть государственно-исламские и православно-исламские отношения, есть отношения между жителями региона и поселений, есть русско-татарский культурный диалог и другие аспекты данного явления. В каждом конкретном случае, на каждом историческом этапе их развития востребованы свои критерии оценки.

Очевидно, в исследовании русско-татарских отношений, как и изучении любой научной проблемы, существуют различные точки зрения, подходы и методологии. Сегодня имеются возможности для их обсуждения. Бесценный позитивный опыт прошлого должен учитываться сегодняшним поколением, чтобы не повторять ошибок. Мы – историки обязаны помочь в этом.

Изучение истории русско-татарских отношений предполагает диалог и сотрудничество исследователей различных научных направлений, взглядов и школ, и выработку общих подходов в их оценке, которые несомненно должны быть отражены в новых учебниках истории.

Д.М. Исхаков

О проекте «Концепции государственной этнонациональной образовательной политики в Российской Федерации»

Разработанный Институтом национальных проблем образования Министерства образования и науки РФ проект отмеченной Концепции был предложен в пакете, содержащим «Научное обоснование» данного документа (автор – директор указанного института, член-корр. РАО М.Н. Кузьмин), проект «Программы реализации национально-образовательной политики в системе общего образования в условиях его модернизации» и анализ учебных изданий, имеющих гриф органа управления субъекта РФ, в т.ч. и двух учебников по истории татар и Татарстана, используемых в школах РТ. Совокупность этих материалов позволяет сделать общие выводы о направленности готовящегося поворота в области так называемого «этнонационального образования» в стране. Так как намечаемая реформа вписывается в доминирующую сейчас в Российской Федерации политику централизации всего и вся, она заслуживает серьезного внимания прежде всего с точки зрения сохранения целостности национального образовательного пространства.

Для того, чтобы понять, что именно явилось для авторов проекта Концепции исходной точкой для их построений, полезно обратиться к проведенному Институтом национальных проблем образования РФ анализу учебников истории, используемых в школах Татарстана и Ингушетии. В вводной части этого документа указывается, что курсы *национальной (региональной) и российской истории*, относящиеся к двум самостоятельным компонентам содержания образования – первый – к *национально-региональному*, второй – к *федеральному*, несмотря на планируемое федеральным уровнем взаимное согласование этих курсов, может привести к такому результату, когда цели, направленность, содержание и т.д. региональных историй будут «нео-

Дамир Мавляевевиç Исхаков – д.и.н., главный научный сотрудник Института истории АН РТ (Казань).

дновекторны», более того, «конфронтационны» с курсом российской истории, излагаемым в федеральных учебниках, обслуживающих федеральную компоненту образования. На примере трактовки курса татарской истории XX века группа аналитиков во главе с М.Н. Кузьминым делает вывод о том, что в нем заложена идея «целеустремленного» и «настойчивого» движения к «обретению суверенитета и независимости». По их мнению, такое положение в качестве фундаментальной основы имеет неприятие российскими тюрками (в данном случае – татарами) христианско-православной модернизации, при отдавании предпочтения «понятному и удобному» отечественному «образцу модернизации» импортной модели такой модернизации, определенной ими как «исламско-турецкий образец». Рассмотрение курса средневековой истории татар подводит этих аналитиков к заключению, что там заложены не только идеи о Золотой Орде как о «едином средневековом государстве татарского народа», историей которого можно по праву гордиться, но и трактовка (включая и историю постзолотоордынских татарских государств), задающая «негативное отношение к русским в целом». Общий вывод: в учебниках заложена «опасная конфронтационность», нацеленная на «разобщение учащихся по этнонациональному признаку», на «разрушение единства политического пространства РФ».

Теперь посмотрим более фундаментальные, так сказать, философско-социологические подходы этих аналитиков, изложенные во «Введении» к «Аналізу учебных изданий, имеющих гриф органа управления субъекта РФ (предварительные результаты)» (М., 2004). Согласно им, в постсоветский период при организации образования на полисубъектной основе Федеральный Закон «Об образовании» (1992, 1996, 2002) заложил «дефектную» модель образования, имеющую несколько существенных недостатков. *Во-первых*, этничность рассматривалась в нем лишь как «атрибут индивидуальной субъектности», тогда как этносы, как некоторая целостность, являются «самостоятельными субъектами образовательного пространства». *Во-вторых*, Закон структурировал содержание образования на три самостоятельных компонента (федеральный, региональный и местный), установив между ними «исчерпывающий характер распределения компетенций», приведший в конечном итоге к тому, что «вся национальная политика в образовании оказалась переданной с федераль-

ного уровня в компетенцию субъекта», а последний в лице республик (Татарстан, Башкортостан, Саха-Якутия и некоторые др.) воспользовался этим для использования системы национального (этнического) образования «в качестве инструмента этнической мобилизации... для достижения... дивергентных национально-политических целей», например, для «перевода федеративных отношений в конфедеративные», чреватых «разрушением единства не только образовательного, но политического пространства РФ». *В-третьих*, в Законе не нашло отражение такое «важное обстоятельство», как то, что русская культура в стране выполняет «роль основного ретранслятора ценностей мировой культуры и роль культурного интегратора в целом» (М.Н. Кузьмин. Научное обоснование). При таком положении, – как полагают эти авторы, – вне поля зрения остаются «ряд насущных интересов государства», в частности, «задача формирования... единой российской нации». Последнее составителям проекта Концепции представляется весьма важным, так как уже первый абзац документа гласит, что он «фиксирует приоритеты и механизмы государственной образовательной политики... на этапе консолидации российского народа как единой нации».

Еще одно новое звучание представленным выше общим подходам придает «Научное обоснование» М.Н. Кузьмина к рассматриваемому проекту Концепции. В частности, там указывается, что в условиях современной России «возникает конфликт интересов между политически доминирующим этносом, преследующим... общегосударственные консолидационные цели... и остальными этносами, стремящимися (каждый в отдельности) выстроить собственную полноценную и притом самодостаточную систему культуры». Причем конечная цель такой «культурной автономизации» и «герметизации» этноса – это «выход из общероссийского модернизационного процесса» и «переориентация на внешние центры модернизационного развития» (например, на «исламский» сценарий модернизации).

В целом, именно наличие таких противоречий при «непроработанности новой национально-государственной идеи», отсутствии «последовательной федеральной этнонациональной политики в сфере образования» и приводит, – по мнению М.Н. Кузьмина, – к необходимости разработки специальной концепции, включающей в себя принципы, цели и механизмы такой политики, а затем и создание на

ее основе «программы практических мер, способных... сделать школу эффективным инструментом формирования единой российской политической нации».

На основе отмеченных общих принципов и исходных идей проекта концепции обратимся к самому документу с тем, чтобы выявить его фундаментальные основы.

Прежде все обращает на себя внимание то, что базовая задача по формированию в РФ «российского народа как единой политической нации» видится составителям проекта Концепции, при всей их риторике, не на основе федерализма – изначально предполагающего не только разделение компетенций и сохранение суверенности за субъектами на своем уровне полномочий (принцип субсидиарности), но и возможность сосуществования нескольких полноценных политических наций, сохраняющих свою этнокультурную целостность (см. примеры Бельгии, Швейцарии Канады, Испании и т.д.) через собственные образовательные пространства. Этот недостаток отчетливо проступает при объявлении русской культуры «интегрирующей», а русских – этносом, изначально преследующим «общегосударственные цели». Понятно, что именно при таком подходе все остальные народы России и их культуры оказываются со знаком «минус». Подобное понимание трудно оценить иначе, как империалистическое.

Далее, вполне очевидным оказывается *одновекторность* понимание авторами проекта рассматриваемого документа обеспечения так называемого «единства федерального культурного и образовательного пространства». Оно достигается не за счет учета этнокультурных, национальных интересов всех народов в общефедеральном культурно-образовательном пространстве, а за счет «приведения в соответствие» с заранее заданным «сверху» неким общим «видением» содержания этого поля, на самом деле, являющимся русско-центристским (см. выше «битву национально-региональных и общефедеральных курсов историй»).

Общий вывод: при такой трактовке предложенный проект «Концепции государственной этнонациональной образовательной политики в РФ» является документом, противоречащим Конституции РФ как федеративного государства и тем принципам, которые заложены в действующий Федеральный Закон «Об образовании».

Следует сформулировать и более частное заключение: представляется, что в случае утверждения данного документа в качестве официальной концепции будущей программы реализации общенациональной национальной политики в сфере образования, это приведет к усилению в культурно-образовательной сфере унитаристских тенденций с последующим ростом напряженности между федеральными и региональными (республиканскими) органами образования и научно-педагогическими сообществами двух уровней.

Между тем подлинный интерес поликультурного российского общества лежит совсем в иной плоскости – в плоскости максимального использования культурного и исторического потенциала всех народов страны для обогащения общего культурно-образовательного пространства. Правда, достичь этого намного сложнее, чем идти давно известным и неоднократно опробованным в России путем «урезания» культурного многообразия и богатства национальных культур и историй с заменой их абстрактным «единством» на основе мифического «старшинства» одного из народов страны, хотя и самого (на сегодня) многочисленного.

И.М. Фокеева

Проблемы профессиональной компетентности учителя истории в контексте реализации национально-регионального компонента

Развитие российского общества в конце XX – начале XXI вв. характеризуется динамичными процессами преобразований во всех сферах общества. Изменение ценностных ориентиров и социально-политических институтов общества, переосмысление традиций привели к рождению новых взглядов и установок в системе образования. Главным приоритетом стало качество образования, которое сегодня рассматривается не только как цель, но и как средство модернизации российского общества. Важнейшим фактором в осуществлении новых задач в образовании выступает мотивационная и профессиональная готовность учителя к инновациям.

Какие профессиональные качества учителя истории важны в современных условиях? Какие из них приобретают значимость в национально-региональных условиях? Отметим, национально-региональный компонент в историческом образовании рассматривается нами как подсистема общего содержания образования, ориентированная на решение задач формирования личности, социализированной в поликультурной и поликонфессиональной среде. Поэтому исходными позициями при рассмотрении проблем исторического образования, в том числе его национально-региональной части, выступают положения, общие для всей системы российского образования.

Реформа системы школьного исторического образования оказалась наиболее сложной в системе школьных преобразований. Ключевой фигурой в ее становлении выступает учитель, его профессионально-личностные характеристики. Распад к концу 80-х гг. XX в. централизованной системы исторического образования советского периода выдвинул на первый план проблемы методологической,

Ильсия Мансуровна Фокеева – зав. учебно-методической лабораторией истории и обществоведческих дисциплин ИПКРО РТ, заслуженный учитель школы РТ (Казань).

научно-теоретической и методической подготовки учителей-историков. Включение национально-регионального компонента в содержание образования обозначило новый комплекс задач.

Проведенный анализ современной историко-методической литературы и педагогической практики позволяет обозначить профессионально значимые качества, необходимые учителю истории сегодня. Условно их можно выделить в 3 группы: психолого-педагогические, предметно-технологические и общекультурные компетенции.

Первая группа качеств актуализируется в новых обстоятельствах в связи с изменениями социокультурной парадигмы, утверждением новых ценностных ориентиров в российском обществе, провозглашением интересов личности в качестве приоритетов в образовании. Не менее важным обстоятельством в этом контексте выступает также изменение структуры исторического образования, выразившееся в двухуровневом изучении предмета. Потребовалось возобновить и на новом содержательном уровне рассмотреть вопросы возрастной психологии, проблемы реализации основных дидактических принципов.

Важнейшей составляющей профессионального портрета учителя истории является предметно-технологическая подготовка. Они включают в себя систему знаний по предмету и опыт трансляции этих знаний в педагогической практике. Кардинальные перемены в историческом образовании поставили учителей перед необходимостью освоения новейших исследований в области исторической науки, знакомства с западными историческими школами, обновления понятийной, источниковедческой и фактологической базы по предмету. Введение в учебные планы нового предмета «История татарского народа и Татарстана» потребовало дополнительной профессиональной подготовки учителей, так как знаний, полученных в прежней системе вузовского образования, было явно недостаточно для преподавания в новых условиях.

Злободневной темой в историческом образовании является также владение учителями современными технологиями, способствующими формированию критически мыслящих, социально активных граждан, способных к саморазвитию, к принятию ответственных решений в нестандартных условиях, к социальной мобильности. Это диктуется социальным заказом формирующегося российского общества, динамично развивающимися процессами в образовании и в

обществе в целом, необходимостью формирования навыков конструктивно-критической интерпретации знаний в соответствии со своими жизненными планами.

Значимость общекультурных компетенций учителя истории обусловлена общепедагогическими требованиями к специалисту и, особенно, спецификой предмета. Преподавание истории, аккумулирующей знания из различных сфер деятельности человека, предполагает также свободное владение инструментарием смежных дисциплин: экономики, социологии, политологии, права, философии, знание истории культуры, религии и т. д.

Изучение истории татарского народа и Татарстана в контексте общезивилизационных процессов всемирной истории и во взаимосвязи с историей России позволяет осознать культурное многообразие мира, способствует формированию таких фундаментальных качеств человека как толерантность, умение жить в поликультурном обществе, стремление к взаимопониманию. Поэтому необходимыми качествами для профессиональной деятельности учителя истории выступают его коммуникативные способности, навыки позитивного ведения диалога в контексте толерантности.

Характеризуя процессуальный аспект деятельности учителя истории в национально-региональных условиях, необходимо отметить значимость таких общепедагогических проблем как целеполагание, умение проектировать как предмет в целом, четко определяя цели, формируя содержание, подбирая средства обучения и определяя способы проверки достижений учащихся, так и отдельный урок. При этом определяющим принципом может быть системно-целевой подход, когда все составляющие исторического образования рассматриваются как взаимосвязанное целое. Как часть проблемы системности обучения, новую актуальность приобретает идея междисциплинарных и межпредметных связей. Интеграция и координация знаний из разных исторических курсов (всеобщей истории, истории России, истории татарского народа и Татарстана) и обществоведческих дисциплин, опора на них при проектировании уроков, реализуя идею целостности и системности, способствуют развитию синтезного мышления, формированию осознания единства и многообразия мира.

В контексте профильного обучения возможно изучение национальной или региональной истории в качестве предмета по выбору.

Разноуровневое изучение предметов в условиях разных профилей актуализирует навыки структурирования учебного материала при разработке профильного предмета или элективного курса. Определение наиболее рациональной структуры учебного материала, когда его составные элементы (главные идеи, понятия, аргументы, иллюстрации) выстроены в определенных связях и взаимоотношениях, позволит предусмотреть возможности уплотнения материала, его свертывания при сокращенном варианте и, наоборот, его расширения, развертывания при углубленном изучении.

Таким образом, для успешного преподавания истории в национально-региональных условиях актуальными представляются:

1. академическая подготовка учителя, его методологическая культура, понимание особенностей социально-исторического знания; осознание им роли и места истории в целом и национально-региональной, в частности, в системе ценностей современного образования и развития общества;

2. владение учителем современными образовательными технологиями, предполагающими самостоятельную познавательную деятельность (новые информационные технологии, проектные, исследовательские виды деятельности);

3. навыки формирования у школьников жизненно важных компетенций, в том числе коммуникативных, поисково-информационных, исследовательских, навыков сравнительно-сопоставительного анализа, выработки собственного отношения к позициям и ситуациям.

Формирование данных компетенций является насущной проблемой, определяющей темпы и качество реформирования исторического образования в общеобразовательных учреждениях, с одной стороны, и задачи формирования учителя истории новой формации, с другой. От учителя потребуются пересмотр своего опыта с точки зрения решения новых нестандартных задач.

Л.В. Сагитова

Гражданская и культурная идентичности в российских учебниках истории в контексте демократизации поликультурных сообществ

Любой учебник истории российского государства содержит сюжеты, связанные с историей Золотой Орды и «татаро-монгольского ига». Как показал анализ дискурса этнического ренессанса татар в постсоветском Татарстане, интерпретация историками этих событий расценивается как дискриминация по отношению к татарам. Утверждение о том, что учебники истории навязывают, закрепляют и распространяют негативный стереотип о татарах высказывалось не только лидерами национального движения, но и простыми обывателями. Это один из частных случаев, когда система образования формирует ось напряжения по культурному и этническому признаку.

В научной и публицистической литературе было высказано, по крайней мере, два способа нейтрализации этой проблемы. Первый, мотивируемый принципом справедливости, выступает за равное освещение историй всех народов, населяющих Россию, и «объективную» оценку их вклада в общее развитие государства. Второй, опираясь на конструктивистскую парадигму, предлагает отказ от эссенциалистского мышления, когда этничность, этническая принадлежность реифицируются (овеществляются) усилиями ученых, политиков, и т.д., и воспринимаются людьми как очевидные и естественные явления.

Попытка оценить потенциал описанных рецептов приводит к открытию проблемных зон. В первом случае – проблема связана с наличием столь обширного списка субъектов, желающих принять участие в написании истории России, что такой проект представляется сложным в исполнении.

Второй рецепт озадачивает рядом более сложных вопросов, которые и хотелось бы обсудить в ходе дискуссии.

Лилия Варисовна Сагитова – к.и.н., с.н.с. отдела этнологии Института истории АН РТ (Казань).

Первый вопрос связан с характером специфики самого предмета обсуждения – учебника истории. Ведь помимо когнитивных целей (знание фактов истории) учебники истории не только в России, но и во всем мире выполняли и выполняют идеологическую функцию. Это – инструмент формирования коллективной идентичности, общегражданской солидарности и лояльности своему государству, то есть средство формирования и воспроизводства гражданского (государственного) национализма.

Второе. Тема «гражданского национализма» неизбежно выводит на проблему его соотношения (совпадения, разделения) с этническим, или культурным национализмом. Детальное исследование этой проблемы Р. Брубейкером (Brubaker 1998) не дало однозначного ответа и оставило вопрос открытым для обсуждения. В моем случае – это вопрос места культурного компонента в общегражданской истории государства, а вместе с этим, и роли (с ее оценкой и интерпретацией) в исторических событиях носителя этого культурного компонента. Как известно, историю делают субъекты. Любая личность, группа людей, или общность участвующие в истории, имеют устоявшееся, общепринятое культурное измерение. А учебники истории – это истории народов и государств.

Третье. Проблема европоцентризма, как составляющей расистского дискурса. Как показал опыт исследования школьных учебников истории разных стран (и России в том числе) Марком Ферро (Ferro 1986), европоцентризм присущ их подавляющему числу.

Вот, пожалуй, основные узлы, вокруг которых предлагается вести обсуждение. Но для начала, мне хотелось бы предложить социологический фокус применительно к историческому знанию, который позволяет интерпретировать ПРОШЛОЕ как социальный капитал. Суть этого подхода ярко иллюстрирует высказывание Марка Ферро: «Зная прошлое, легче овладеть настоящим, придать законные основания власти, претензиям. Ведь именно господствующие структуры: государство, церковь, политические партии и группы, связанные частными интересами, – владеют СМИ и книгоизданием, финансируют их от выпуска школьных учебников или комиксов до кино или телевидения»¹.

Прошлое, кристаллизованное в историческом знании и учебниках истории, так или иначе, участвует в формировании и функционировании двух типов идентичностей: гражданской и культурной.

Они формируются и действуют в условиях коллектива, или группы, каждая из которых может быть в условиях конкретного общества «большинством», или «меньшинством».

«Большинство» может иметь разные измерения. Оно может быть тождественно гражданскому обществу (Например, Франция, как показал Р. Брубейкер (Brubaker 1992): здесь бюрократическая монархия породила политическую и территориальную концепцию национальности). В таком случае, культурная составляющая не берется в расчет, и действует в приватной сфере, не совпадая со сферой политики.

Другой вариант, когда «большинство» мыслится как «подданные» определенного государства и при этом еще совпадает с культурно доминирующей группой. Тогда гражданская идентичность интерпретируется как государственная (то есть человек идентифицирует себя не с сообществом граждан, а с государством), составной и неотъемлемой частью которой становится этнокультурный компонент. Случай с Россией представляет яркий пример такого совпадения.

Как показывает опыт официальных историй различных государств, интерпретация становления и развития государства подается как сложная драматургия отношений «большинства» с «меньшинством», или меньшинствами.

При этом важную роль в определении режима взаимодействия гражданской и культурной идентичностей в рамках одного общества и государства играют те границы, которые институционализирует государство. Среди них можно выделить:

- по политическому признаку – между приверженцами того, или иного способа управления обществом и государством (приводимый пример Франции)
- по религиозному признаку
- по этнокультурному признаку
- по признаку расы
- по уровню цивилизационного (культурного, научно-технического) развития.

Концепция культурных границ Федерика Барта (Barth 1982), сделавшего акцент на значении социальной организации и социального взаимодействия в процессе группового этнического отождествления, помогает увидеть то, что определителем для членства в группе становятся социально задаваемые факторы, в основе которых лежит

феномен категориального приписывания, (а не «объективно» существующие культурные различия). Кроме того, автор оговаривает еще одно важное условие: этнические категории, как при самоидентификации, так и в процессе отнесения других к определенным этническим группам принимают во внимание не просто сумму объективных различий, а лишь те из них, которые самими индивидами воспринимаются как значимые².

Официальная история, доступно изложенная в учебниках, является одним из инструментов категориального приписывания по Барту, а так же именно она придает значимость в обществе тем, или иным признакам, по которым выстраиваются социальные границы.

Значимость тем или иным категориям придает «символьная»³ и властная элиты. Они конструируют систему отношений «большинства» и «меньшинства», которая закрепляется и легитимируется посредством официальной идеологии, отраженной в учебниках. Таким образом, придание значимости определенным границам и категориям становится одним из способов для формирования и поддержания системы господства – подчинения. Одним из ее проявлений является закрепление соотношения социальных групповых статусов. Эффективным инструментом, с помощью которого актуализируются, закрепляются и обретают значимость категории и границы, становится оппозиция «мы – они».

Оппозиция «мы (народ, граждане, государство) – они (зачастую, «варвары»)» как показал анализ школьных учебников М. Ферро, является скрепляющим стержнем историй различных народов и государств. С помощью этой оппозиции выстраивается система иерархии общества. А вслед за этим, и система «господства-подчинения» на основе иерархической мотивации. Можно выделить три типа политической реакции, проявивших себя в ходе исторического развития, в зависимости от складывающегося режима отношений между «мы» и «они»:

- конфронтационный (они – дикие, угрожающие нашей цивилизации, культуре – враги. Их надо уничтожать);
- параллельный (их надо изолировать. Вариант гетто);
- интегрирующий («варваров» необходимо окультуривать насильственным, или мягким путем. Ассимиляция).

Последний вариант можно образно назвать стратегией «приведения в соответствие» «меньшинства» к «большинству». «Большинство» стремится распространить на «меньшинство» свою систему,

чтобы достичь единообразия (или унификации на основе своих правил) во всех сферах социального обмена: экономика, политика, культура, язык, и т.д.)

С точки зрения «большинства» – это рационализация социальных отношений с «меньшинством». Вполне естественно, что рационализация требует идеологического обоснования не только для «воспринимающего «меньшинства», но и для самого большинства. И такая рационализация происходит, в первую очередь, на поле истории. «Большинство» идеологизирует мотивацию своего превосходства (следовательно, и легитимность роли культуртрегера), а значит и притязаний на власть над «меньшинством».

Обзор историй различных стран и государств позволяет выявить универсальные приемы легитимации «большинства» над «меньшинством». Эти приемы вполне могут быть выражены через концепцию Джона Б. Томпсона «Способы и стратегии оперирования идеологии», описанные им в работе «Идеология и современная культура» (1990 г.) Идеология, в его интерпретации, выражается в способах, с помощью которых значение, конструируемое и репрезентируемое символическими формами самого разного рода, служит поддержанию и сохранению отношений доминирования. Тексты, образы, смысловые конструкции – это те формы, через которые транслируется идеология. Он выделил пять общих способов, посредством которых оперирует идеология:

1. Легитимация – отношения доминирования воспроизводятся за счет того, что они представляются справедливыми и заслуживающими поддержки.

2. Сокрытие – отрицание, затемнение происходящего, отвлечение внимания от реально существующего.

3. Унификация осуществляется посредством конструирования символических форм единства, наделяющих индивидов коллективной идентичностью, независимо от присущих им различий.

4. Фрагментация, при которой отношения доминирования поддерживаются не за счет объединения, а за счет разделения индивидов и групп.

5. Реификация, означает, что положение дел или ситуация в конкретный исторический момент представляется в качестве постоянного, вневременного состояния, при этом затушевывается социально-исторический характер социальных явлений.

Более ярко стратегии идеологизации представлены в принципах «идеологического квадрата», используемого средствами массовой информации в условиях войны. Вот эти принципы:

1. Максимизировать свои победы, свой успех, положительные стороны, добродетели – свои и своих союзников.

2. Минимизировать победу и успех врагов и их союзников.

3. Максимизировать поражения, неудачи врагов.

4. Минимизировать свои поражения, потери и неудачи.

Если условия войны кратковременны и ситуативны, то такой продукт как национальная история – долговременен. И закрепляемая система господства – подчинения так, или иначе воспроизводится из поколения в поколение.

Поэтому вполне закономерен глухой протест со стороны тех, чья история искажается, или остается под запретом. Начинается процесс деколонизации истории. Я снова обращаюсь к исследованию М. Ферро, который проанализировав учебники бывших колоний, пришел к выводу о том, что деколонизируемая история воспроизводит традиции колониальной истории: «История, преподаваемая алжирцам... отличается от той истории Магриба, которую учат французы. Прежде всего, французы унаследовали римскую традицию, продолжателями которой они себя считали. И тут, возможно, единственное совпадение: алжирцы иногда называют французов «руми». Но что касается общего понимания истории, то книга «Я знаю Алжир» дает детям не просто отличное от европейского видение прошлого, но прямо противоположное ему. Уже во введении внимание акцентируется на тысячелетнем существовании трех африканских государств (три царства – мавров, масеилов, масилов). В книге вспоминаются финикийцы, которые еще до прихода римлян высадились в Северной Африке и завели там торговлю...»⁴.

В России, может быть не так радикально (хотя, наверное, полезно было бы почитать с этой точки зрения учебники в Туркменистане), можно наблюдать то же самое.

Что в этом случае происходит с гражданской и культурной идентичностями?

На их режим сосуществования оказывают влияние два фактора:

- политика государства по отношению к «меньшинству»;
- отношения между «большинством» и «меньшинством».

В зависимости от этого, возможны: режим обособления, конфронтационный, и симбиотический режим.

Пример Америки. Утверждение о том, что в Америке доминирует гражданский национализм (как следствие приоритет отдается гражданской идентичности) стало общим местом. Однако, это неочевидно. Давайте, вспомним дрейф от идеологии «melting pot» («плавильный котел»), в котором перемешиваются народы, превращаясь в единое целое) – к идеологии «salad-bowl» («салатница», согласно которой каждая культура сохраняет самобытность).

Сама по себе эта динамика может сказать о многом. Самое первое, что бросается в глаза – это чувствительность государственной политики к социальному полю. По-видимому, поняв значимость и устойчивость культурной составляющей в процессе идентификации, государство стало уходить от политики подавления гражданским (государственным) – культурного. Тем самым, было ослаблено напряжение между официальной и обыденной (в моем случае, культурной) идентичностями.

Как такая политика отзывается у обывателя? Одна из моих коллег, американка в третьем поколении (предки которой были из России) объясняла в одном из своих интервью, почему она вывешивает американский флаг над входом в свой дом: «Это знак признательности моей стране. Здесь никто не ущемляет мою культурную идентичность, я могу быть тем, кто я есть» (она относит себя к крымским татарам и исповедует ислам). Этот частный случай показывает, что легитимность гражданской идентичности усиливается пропорционально легитимности культурной идентичности. И, наоборот, другой случай: реакция на негативную интерпретацию роли татар в российской истории, наряду с дискриминационными практиками, выразилась в конфликте гражданской и культурной идентичностей у представителей радикального крыла татарского национального движения в современном Татарстане. Не только в оппозиционной прессе, но и, например, в моих интервью с его активистами демонстративно ставилась под сомнение, или же совсем игнорировалась гражданская принадлежность к России, а сама Россия называлась «соседним государством».

Режим сосуществования гражданской и культурной идентичностей проявляет себя в том, как воспринимается официальная история (история «большинства») представителями «меньшинства». Мне хоте-

лось бы проиллюстрировать этот тезис примером, описанным в татароязычной газете: «Наши дни. Ингушетия. Идет урок истории. Молоденькая учительница истории рассказывает ученикам 9-го класса о войне 1812 г. Когда речь заходит о героизме русской армии, дети вдруг начинают хмуриться, их глаза темнеют. Один из учеников останавливает учительницу и начинает кричать на чеченском языке: «Почему Вы нам расхваливаете русскую армию? Они ведь бандиты, они хотят нас уничтожить!» Растерявшаяся учительница не скоро находится с ответом: «Знаете ли, это же совсем другая армия была. И офицеры были у нее другие». И лишь после ее вдохновенного рассказа о батаре Раевского, тот паренек соглашается: «Да, в то время война была другая»⁵.

Однако, в современных российских учебниках новейшей истории встречаются сюжеты и о народах Кавказа, их роли в истории России. Вот один из показательных примеров, который приводит этнолог В.А. Шнирельман, проделавший сопоставительный анализ российских и региональных учебников, изданных в республиках Северного Кавказа⁶. Например, вот как объясняется в школьном учебнике депортация народов Кавказа в годы Великой Отечественной войны: «Большинство депортированных народов было наказано за сотрудничество с фашистами, как действительное, так и предполагаемое»⁷. Далее этнолог приводит выдержку из одного из самых популярных учебников, авторы которого утверждают, что на Северном Кавказе в 1943-1944 гг. «были ликвидированы группы бойцов численностью около 20 тыс. человек, действовавшие по согласованию с германским командованием. Для пресечения этого движения были приняты меры по насильственному переселению чеченцев и ингушей в Казахстан и Киргизию»⁸. Если оценивать стиль цитаты, то она звучит очень современно, почти как сводка о событиях в сегодняшней Чечне. Это еще раз подтверждает тенденцию учебников отражать текущую политическую конъюнктуру, выполняя при этом роль идеологического инструмента. Вполне оправдан комментарий В. А. Шнирельмана: «Здесь не говорится ни о беззаконии, проявленном в отношении «наказанных народов», ни об упразднении и восстановлении их автономий. Зато приведенная фраза фактически оправдывает депортацию, изображая ее необходимой мерой по уничтожению антисоветских банд. Между тем, с повстанческим движением в Чечне, в котором в самом деле участвовали лишь несколько

сотен бойцов, было в основном покончено к осени-зиме 1942 г. Никакими соображениями государственной безопасности высылка чеченцев и ингушей не вызывалась»⁹.

Приведенные сюжеты выводят нас на проблему интерпретации исторических событий в контексте политической и идеологической конъюнктуры. Это одна из актуальных проблем демократизирующегося общества. Не случайно, в послевоенные годы в Европе, в эпоху борьбы с колониализмом, в западном обществе возникла дискуссия о европоцентризме. В исторической науке он проявляется в том, что народы «входят» в Историю лишь тогда, когда их «открывают» европейцы. Говоря об этом, М. Ферро отмечал, что история при этом отождествляется с историей Запада и здесь обнаруживается проявление одного и того же этноцентризма, проявляющего себя на разных уровнях:

- когда имеются ввиду взаимоотношения Европы с народами Азии и Африки, или России, но после петровских реформ;
- во взаимоотношениях каждой европейской страны с ее соседями;

Озабоченность западного научного сообщества проблемой европоцентризма выражена в высказывании Ферро: «За «всемирной историей», написана ли она во Франции, в Италии, где-то еще, скрывается этноцентризм в разных формах. В ней все «зарождается» в древнем Египте, Халдее и Израиле, она получает свое развитие в великих цивилизациях Греции и Рима. «Средние века» начинаются с падением Западной Римской империи в 476 г. и с великими варварскими нашествиями, а завершаются с падением Восточной Римской империи в 1453 г. и с турецким завоеванием. Великие географические открытия, гуманизм и реформация открывают «новое время», а оно уступает место современной эпохе, ведущей отсчет от революции 1789 г.»¹⁰

Логическим выходом дискуссии по европоцентризму стал антирасистский дискурс. Одно из проявлений расизма – язык, и интерпретация исторических фактов, которые создают предпосылки для дискриминационных практик и насилия на этнической почве. Основной акцент ставится на социальной роли гуманитарных дисциплин – истории, географии, краеведения. Как говорилось в самом начале, выход видится в отказе от стереотипов мышления, позволяющих человеку находить «естественные» основания социального неравенства, нетерпимости и исключения той, или иной категории населения.

Однако, здесь возникает вопрос: насколько реален этот путь? Является ли выходом отказ от «языка», от использования этнических категорий?

Я хочу привести пример такой попытки – ее описывает автор статьи, посвященной учебникам истории в школе: «Татарские ученые с научными сотрудниками из Российской Академии наук совместно с Министерством образования пришли к некоторому соглашению. В последних вариантах российских учебников татаро-монгольское иго освещается несколько иначе. Например, в учебнике 6-7 класса А.А. Данилова и Л. Г. Косулиной слово «татары» нигде не звучит. «Русские города грабили и жгли монголы» – пишется там. И в разделах, посвященных Золотой Орде и взятию Казани – татар тоже нет. В результате, не понятно, кого же все-таки покорил Иван Грозный, взявший Казань. Получается, что вот этих, пришедших на Русь монголов»¹¹.

И как все же писать учебники, чтобы утверждающиеся в них версии истории не рождали дискриминационных практик? Способны ли усовершенствованные версии оптимизировать климат отношений между гражданской и культурной идентичностями у представителей «меньшинств», помня о шлейфе исторической официальной традиции, которая интерпретирует прошлое этих сообществ в категориях «варварства», «дикости» и т.д.?

Мне кажется, что эффективной альтернативой могли бы стать версии истории, дающие события в социологической парадигме. Близкими к ней мне показались примеры школьных занятий, описанных опять же Марком Ферро: «Во Франции «в классе Алины Жосс на втором году обучения дети 9-10 лет рассматривали историю Франции через призму истории квартала Сен-Жермен. Смысл обретал каждый камень, каждый портал. Каждый городской пейзаж. Каждое изменение в облике города рассматривалось по отдельности и тут же вписывалось в широкую историческую перспективу. В курсе истории средних веков Маргарет Трюблен я попал на турнир. Разглядывая печать Ангерана де Мариньи (1310), восстанавливали все стороны жизни знати... и т.д.»¹²

«В Америке некоторыми учителями истории используется проблемный метод в изучении истории с использованием, например, в качестве основы учебника «Соединенные Штаты: вопросы о прошлом». Его отличительной особенностью является стремление при

рассмотрении каждого периода сформулировать главные проблемы... Учебник выступает как бы в роли словаря; к нему обращаются как бы за ориентирами, а не за заключительным выводом, в меньшей степени за анализом». А в средней школе Чикагского университета используются принципы, заимствованные из социологии. Изучается, например, Америка после второй мировой войны, ее сельская и городская жизнь. Двадцать пять уроков семестра посвящены городу; их темы: урбанизация, преступность, интеграция в школе (проблемы черных и т.д.), взаимоотношения электоратов города и пригородов, проблемы меньшинств и т.д.»¹³

Мне кажется, что именно при таком подходе к историческим событиям не сталкиваются гражданская и культурная идентичности, а проблемы, связанные с ними, вполне можно «распаковать» с помощью социологической призмы и социологических категорий, что обеспечивает большую степень объективности, развивает критическое мышление обучающихся. И, в конечном итоге, исключает возможность ранжирования народов и культур по оси «развитие – неразвитые»; «прогрессивные – отсталые»; «культурные – дикие».

Примечания

¹ Ферро М. Как рассказывают историю детям в разных странах мира. М., Высшая школа, 1992, с. 8-9.

² Fredrik Barth, ed., *Ethnic Groups and Boundaries: The Social Organization of Culture Difference*. Oslo: Universitetsforlaget, 1982 (reprint).

³ «Символьная элита» – научная и творческая интеллигенция, тиражирующая и создающая посредством СМИ этнические ценности и символы.

⁴ Ферро М., с. 104-105.

⁵ Татарстан яшьләре, 28.12.2002.

⁶ Шнирельман В. А. «Патриотическое воспитание»: этнические конфликты и школьные учебники истории // Рукопись доклада на научном семинаре «Расистский дискурс в российском образовании». Санкт-Петербург. 10-11 апреля 2004.

⁷ Жарова Л. Н., Мишина И. А. История отечества XX век. Учебник для 9 класса. М.: Центр гуманитарного образования, 2002. С. 338, 353.

⁸ Загладин Н. В., Минаков С. Т., Козленко С. И. Петров Ю.А. История Отечества. XX век. Учебник для 9 класса М.: Русское слово, 2002; Загладин Н. В. История России и мир в XX веке. Учебник для 11 класса. М.: Русское слово, 2002. С. 283.

⁹ Шнирельман В. А. Рукопись доклада...

¹⁰ Ферро М., с. 13.

¹¹ Татарстан яшьләре, 28.12.2002.

¹² Ферро М., с. 153-154.

¹³ Ферро М., с. 290-291.

Г.М. Дәүләтшин

Югары уку йортларында «Татар халкы тарихы» курсын укытуның кайбер мәсьәләләре»

Югары уку йортларында татар халкы тарихын системалы укыту узган гасырның 80–90 елларында башланды. 1989 елда татар халкы тарихы кафедрасының бүгенге көннәрдә данлы 200 еллыгын бәйрәм итүче Казан дәүләт университетының (КДУ) татар филологиясе һәм тарихы факультетында ачылуы да бу мәсьәләнең актуаль һәм бер үк вакытта житди булуын күрсәтте. Моннан тыш университетның тарих факультетында 1997 елның башынан Татарстан тарихы кафедрасы эшли. Шундый ук исемдәге кафедра Казан дәүләт педагогика университетында бар. Минем мәгълүматларга караганда техник вузлар арасында бу мәсьәләгә Техник университетта ныграк игътибар бирелә. Безнең Татар дәүләт гуманитар институтында (ТДГИ) да татар халкы тарихына игътибар институт ачылганнан бирле зур булды. Хәзергә бездә бер генә тарих кафедрасы булса да татар халкы тарихына зур игътибар бирәбез. Бүгенге сөйләшү дә шуңа дәлил булып тора. Казан дәүләт университетында бу курс 3 өлешкә бүленеп 2–5, ә ТДГИ да 2–6 семестрларда укытыла. КДУ да аңа барлығы 208, ТГДИ да 300 сәгатькә якин вакыт каралган. Боларга гамәли дәрәсләр дә керә. Моннан тыш татар халкы тарихы билгеле бер күләмдә археология, этнография фәннәрендә һәм махсус курсларда урын алган. Чорларга килсәк, ул һәр ике югары уку йортында да 3 өлешкә бүлеп укытыла. Әмма аерымлыклар бар. КДУ да беренче кисәк борынгы чордан алып 19 гасырга кадәр чорны үз эченә ала һәм ул бер генә семестрда үтелә. Икенче чор бер семестрда 19 гасырдан алып 1917 елның февраль революциясенә кадәр вакытны ала. Һәм өченче чор – бүгенге көннәргә кадәр. ТДГИ да беренче чор – борынгы чордан алып Казан ханлыгын яулап алганга кадәр. Икенче чор – 1552 елдан алып 1917 елның февраленә кадәр. Һәм соңгысы – совет һәм аннан соңгы чорга карый.

Гамирзан Миргазьянович Давләтшин – д.и.н., зав. кафедрой истории Татарского государственного гуманитарного института (Казань).

Бу курсның урта һәм югары уку йортларында укытыла башлавы милли мәгарифнең үзенә табиғыйлегенә кайтырга омытылышы иде. Моны ничек аңларга соң? Кешелек барлыкка килгәннән башлап олы тарих үзегендә этнос, халык тарихы булган. Ыруг учагы янында аксакаллар нәсел-ыру, данлы бабалар тарихын сөйләгәннәр. Дәүләтләр оешкач алар рәсми төс алганнар. Бу жәһәттән аеруча Бөек Төрки каганлыгындагы тарихи белемнәренә торышы, аңа нигезләнган рәсми идеология бик мөһим. Бу идеологиянең төп бурычы төрек халкын этнос буларак саклап калу булган. Тарихи яктан аның иң борынгы, Тәңре тарафыннан яратылуы, күпсанлы, кодрәтле, мөңгелек булуы нигезләнган. Бу дәүләттә халык тарихы култы хөкем сөргән. Борынгы бабаларның даһи гамәлләре, акыллары легендар тарихларында чагылган. Алардан исәннәргә үрнәк алырга чакырылган. Дәүләт тарихы түгел, ә халык тарихы беренчел булган. Билгеле, ул корган дәүләттә дә рәсми идеологиядә зур урын бирелгән. Әмма дәүләт халык төшенчәсенә буйсындырылган. Дәүләт халыкны этнос булып, кабатланмас булып саклауда бик әһәмиятле, алыштыргысыз чара булган¹. Ул чорлардан соң күп сулар акса да, бу фикерләр бүгенге халәттә татар халкы өчен дә бик әһәмиятле. Борынгы Төрки каганлыгы халкының идеологиясенә үзегендә яткан бу фикерләр мөңгелек кыйммәткә ия дисәк тә, әллә ни ялгышмабыз.

Татар халкын саклап калуда һәм үстерүдә, татар халкының үзәнен үстерүдә бу курс гаят кыйммәтле эш башкара. Телен белмәгән татарны да ул татар итеп саклап кала. Моннан тыш татар халкы тарихының аерым бер предмет буларак укытылуы татар халкының, аның тарихының Татарстан эчендә генә түгел, ә бәлки бөтен Россия һәм дөнья күләмдә тоткан урыны белән билгеләнә.

«Татар халкы тарихы» курсы кайбер мәдрәсәләрдә 20 гасыр башында ук укытылган. Бу хакта Ш.Мәрҗани исеменә тарих институты Милли мәгариф тарихы һәм теориясе үзәге өлкән фәнни хезмәткәр М.М. Гыйбатдинов монографиясеннән күп мәгълүмат алып була². Әмма халык тарихын укыту мәдрәсәләрдә традициягә әйләнә алмаган. Совет чорында килчәктә бер генә халык – совет халкын (ә фактта рус халкы) гына күрергә теләгән һәм шуның өчен көрәшкән коммунистлар өчен аерым халыклар тарихына игътибар актуаль генә түгел, заралы хисапланган.

Шулай итеп, бу курсның хэтта куельшы да яңа нәрсә. Ул Россия Федерациясе халыклары мәгарифе өчен дә әһәмиятле.

Башта бу курсның асылын, структурасын, эчтәлеген, хронологик, географик кысаларын аңларга кирәк иде. Аның асылы - административ-территориаль тарих түгел, ә этник тарих. Бу икесе ике нәрсә. Эчтәлеген, структурасын, үсеш үзенчәлеген, укыту методикасын аласыңмы, – бар яктан якин килгәндә дә бу шулай. Халыкның тамырлары, оешуы, үсеше. Аның милли дәүләтләре, икътисади, ижтимагый-сәяси торышы, мәдәнияты. Аның эчендә барган этник процесслар һ.б.

Географик кысаларга килгәндә, бу тарихны нич тә Ленин, Енукидзеларның үтә субъектив карандашлары белән ясалган Татарстан картасы кысаларына гына сыйдырып булмый. Бу тарих, ничшиксез, Россия кысасында каралырга тиеш. Татарның табигый тарихы – Россия киңлекләрендә. «Бөек дала» Евразияне берләштергән. Хуннар империясе, Бөек Төрки каганлыгы, Жучи Олысы (Алтын Урда) шундый дәүләтләрдән булган. Шулардан соң оешкан Россия империясе территория белән генә түгел, дәүләт, хәрби төзелеш, мәдәни яктан бу дәүләтләргә кабатлаган. Татар халкы, аның бабалары оештырган дәүләтләргә өйрәнү, татар халкының Россия тарихында дәрәҗә урынын билгеләү, рус халкы белән аны да «государствообразующая нация» итеп тану татар тарихы өчен генә түгел, ә бәлки Россия тарихы өчен дә бик әһәмиятле. Кыйтгаларны, халыкларны берләштерү сыйфаты Хазар каганлыгына, Идел буе Болгар дәүләтенә дә, Алтын Урда таркалып барлыкка килгән татар ханлыкларына да хас. Территорияләре бер генә кыйтгада булса да, алар үзләреннән алда булган төрки дәүләтләргә алда әйтелгән сыйфатын кабатлыйлар.

Хикмәт иң зур күпчелек татарның Татарстаннан читтә яшәвендә генә түгел. Әмма бу тарихи факт та нык искә алынырга тиеш. Россия тарих дәрәҗәләрендә һаманда да татар тарихына объектив бәя бирелми. Хәтеремдә, узган гасырның 80 еллар уртасында ул вакыттагы Г.Ибраһимов исемдәге Тел, әдәбият һәм тарих институты галимнәре тарафыннан Мәскәүдә басылып чыккан тарих китапларында татарга карата тискәре фикеләргә туплап бер саллы том жибәргәннәр иде. Әмма нәтижәсе юк. Иң йомшак дигәндә, бүген дә Россия тарихы татар тарихынан башка языла. Күпләрдә бүген дә «Татар халкы һәм Татарстан тарихы» курсының «татар халкы» өлеше канәгатьсезлек ту-

дыра. Хэтта кайсын беренче куя хакында зур урыннарда да кысыр бәхәсләр булгалый. Бу белгечләр әле аерым «Татар халкы тарихы» булуын, мөгаен, башларына да китерә алмыйлардыр.

Шуңа якин тагын бер мәсьәлә. Бүген дә татар милләтенә оешуына соңгы нокта куелган дип булмый. Әле дә Себер татары себерлеген, әстерхан татары әстерханлыгын, касыйм татары касыймлыгын сиздереп тора. Татар халкының бердәмлеге яссылыгында татар халкы этнографик төркемнәренә тарихын, этнокультур үзенчәлекләрен укыту да әһәмиятле мәсьәлә булып кала. Бу студентларның составыннан ук килеп чыга. Мәсәлән, КДУ һәм безнең ТДГИда, берәм-сәрәм булса да, Себер, Башкортстан, Россиянең янәшә өлкәләреннән килгән студентлар да укыйлар. Шулай да бар этнографик төркемнәр тарихын искә алып, бердәм татар халкы тарихын укыту иң әһәмиятле мәсьәләләрнең берсе булып кала. Шуңа бәйләнешле булып, тагын бер мәсьәлә – бу татар ханлыклары тарихын укыту. Нигездә, вузларда Казан ханлыгы тарихына гына игътибар ителә. Калганнары игътибардан читтә кала диярлек. Бу нич тә дәрәҗә хәл түгел. Казан ханлыгы тарихы татар халкы тарихында һәрчак үзәктә торган дигән сүз дә шактый бәхәсле. Шунның өчен дә башка татар ханлыклары тарихына игътибар арттыру мәсьәләсе тора. Монда формализмга урын булырга тиеш түгел. Татар халкының кайсы өлкәсендә, кайсы чорында теге яки бу ханлык нинди урын тоткан? Татар дәүләтләре яшәгән чорда гомумтатар мәсьәләсе ничек торган? Казан ханлыгы алынганнан соң исән калган татар ханлыкларының гомумтатар тарихында урынын билгеләү дә һәм фәнни, һәм укыту барышында ачыкланасы нәрсә булып кала.

Хронологик кысаларга килгәндә, татар халкының үзенчәлеген аның тарихының тирән тамырлы булуы. Билгеле, һәр халык үзен тарихын борынгырак күрергә омтыла. Әмма бу – татар халкы тарихы өчен асыл сыйфат. Бердән, татар халкы үзенә этнокультур үзенчәлекләре белән төрки урталыкта ята. Шулай булгач, гомумтөрки чор иң беренче чиратта татар тарихына карый. Икенчедән, минем тикшеренүләргә караганда, 18–19 гасырлар татар традицион культурасында хэтта хуннардан һәм борынгы төркиләрдән үк килгән күренешләргә дә шактый табып була.

Шулай да кайсы чорга без күбрәк игътибар итәргә тиеш соң? Мәзәктәге аю хәлендә калмас өчен, билгеле, татар халкының тамы-

рына түгел, ә бәлки аның халык булып формалашып үсеп киткән чорына. Мин татар халкы тарихының борынғы, урта гасырлары буюнча белгеч булсам да, шулай дим. Бу 17 гасырның ахырыннан башлана. Шушы чордан татар халкының бабалары турында түгел, чын мәгънәсендә үзе турында сүз йөртәргә мөмкин. Билгеле, халык тарихының төрле мәсьәләләрендә, аспектларында игътибар хронологик кысаларда борынгыракка таба чигереләргә мөмкин. Безнең дәвергә таба килгәндә, татар халкы тарихының аеруча игътибарга лаек чоры узган гасырның 30 елларга кадәрге дәверне үз эченә ала.

Борынгырак чорга килгәндә дә татар халык тарихы бер-берсен алыштырып килүче дәүләтләр тарихынан бигрәк, драмалары, трагедияләре белән өзлексез этнос тарихынан торсын иде.

Татар халкы тарихын укыту татар халкы тарихын өйрәнүнең зур күтәрәнкелеге шартларында бара. Бу берьяктан бик куанычлы күренеш. Әмма, икенче яктан әле фәндә ныклап урнашмаган, бәхәскә урын калган мәсьәләләрнең дә күп булуы укыту процессын мәктәпләрдә генә түгел, югары уку йортларында да кыенлаштыра. Бу очракта аеруча укытучыдан киң белемлелек, хәбәрдарлык сорала.

Татар халкы тарихы әле уку йортларында иң яшь предметларның берсе. Рус тарихын укытуның берничә гасырлык тәҗрибәсе булса, бездә ул 15 еллар чамасы гына. Шулай да кыска вакыт эчендә дә бу предметны укытуның зур тәҗрибәсе тупланды, дип саным. Методиканы камилләштерү өчен иң зур күпчелеге вуз һәм мәктәп укытучыларынан торган даими эшли торган семинар булдырырга кирәк. Алдыңгы тәҗрибәнең «Мәгариф» журналында басылуы бик әһәмиятле.

Бу көнгә кадәр тулы канлы вуз дәреслегенең дә булмавы зур мәсьәлә булып тора. Бу дәреслек вуз галимнәренең һәм методистларының уртак тырышлыгы, уртак фикергә килүе белән генә языла ала. Безнең кафедра бу хакта Университетның Татар халкы тарихы кафедрасына мөрәҗәгать иткән иде инде. Билгеле, аеруча фәнни, методик мәсьәләләрдә авырлыктар күп. Дәреслек язу – монография язу гына түгел. Шулай да вакыт бара. Минемчә, һәрчакта да фәндә соңгы ноктаны куярга омытылырга кирәкмидер.

Безнең кафедрага килгәндә, бу өлкәдә күпмедер эш эшләнә. Югары уку йортлары өчен беренче тапкыр «Татар халкы тарихы» программасы басылды. «Төрки-татар рухи мәдәнәте» исемле дәреслек (уку ярдәмлеге) һәм программасы басылды.

Татар халкын саклап калуда һәм үстерүдә, татар халкының үзәк үстерүдә бу курс гаять кыйммәтле эш башкара. Телен белмәгән татарны да ул татар итеп саклап кала. Моннан тыш татар халык тарихының аерым бер предмет буларак укытылуы татар халкының, аның тарихының Татарстан эчендә генә түгел, ә бәлки Бөтенроссия һәм дөньякүләм тоткан урыны белән билгеләнә.

«Татар халкы тарихы» курсына караган сәгәтьләргә киметергә яисә аны бөтенләй программалардан алырга омытылыш үзәк тарафыннан гына түгел, жирле чиновниклар тарафыннан да күренә, бу бүтәнгә шартларда алга таба да көчәргә мөмкин. Без моңа да әзер булырга тиеш дип саным.

Примечания:

¹ Бу хакта тулырак кара: Дәүләтшин Г.М. Төрки-татар рухи мәдәнәте тарихы. – Казан: Таткитнәшер., 1999.

² Гибатдинов М.М.. Преподавание истории татарского народа и Татарстана в общеобразовательной школе: история и современность. – Казань: Алма-Лит, 2003. – 160 с.

Ф.А. Рашитов

**Учебные пособия по региональной истории,
используемые в средних общеобразовательных
учебных заведениях Саратовской области**

В настоящее время из перечисленных ниже изданий активно используется лишь пособие М.В.Бульчева, А.В.Воронежцева, Е.К.Максимова, В.П.Тотфалушина, изданное в 1996 г. Книга освещает широкий спектр сюжетов и проблем местной истории: заселение края, народонаселение, экономическое и социальное развитие, общественное движение, культура.

В текст включен большой фактический материал. Книга богато иллюстрирована, оснащена методическим материалом.

Авторы пособия уделяют определенное внимание такой важной особенности местной истории, как участие в заселении и освоении края представителей различных национальностей, взаимоотношения народов. Можно сказать, что сделан первый шаг к преодолению присутствующего учебным пособиям прошлого славяноцентризма. В I главе, приведен материал о пребывании в Поволжье тюркоязычных племен гуннов, болгар, печенегов, кипчаков-половцев (§ 6). Периоду Золотой Орды посвящен § 7, где подробно рассказано об Укеке и других поселениях. Характерно, однако, что авторы избегают говорить о тюрко-татарском этническом характере Золотой Орды. В то же время целый параграф посвящен вопросу о появлении первых славян на земле саратовской. Навязчиво проводится мысль о том, что золотоордынские города, их высокая культура создавались пленными, «руками многих народов, согнанных сюда из завоеванных стран» (с. 28).

Материал об экспансии Москвы на земли Поволжья в XVI-XVII веках (глава II) излагается в традиционном для российской историографии духе борьбы против захватнических планов и устремлений татарских ханств, ногайской орды, Турции.

Фрид Айниевич Рашитов – д.и.н., профессор, руководитель Саратовского отделения Научного совета по проблемам татароведения при Институте истории АН РТ (Саратов).

Отрадно, что авторы указывают на участие в заселении края в XVII в. служилых людей и беглых разных национальностей: русских, мордвы, татар, чувашей.

При освещении исторического процесса XVIII-XIX вв. данный подход также выдерживается. Однако, отсутствует специальный, углубленный анализ хозяйственного и социально-бытового уклада, особенностей культурного развития нерусских народов, за исключением, пожалуй, немецких колонистов.

Отсюда можно сделать вывод: в рассматриваемом учебном пособии этнический аспект местной истории присутствует, но он лишь обозначен; историко-культурный прогресс народов не нашел должного анализа и освещения. Крайне скудным являются сведения о татарском населении Саратовской губернии.

Если попытаться определить причины подобного ненормального положения, то, думается, что дело не только в том, что авторы учебного пособия продолжают пребывать под сильным влиянием славяноцентризма, но и в слабой научной разработанности истории татар и других народов, в отсутствии опубликованных материалов. Отсюда следует вывод: необходимо в ближайшие годы ликвидировать этот пробел.

Ниже приводится перечень учебных пособий, опубликованных в разные годы.

1. Максимов Е.К., Тотфалушин В.П., Бульчев М.В. Саратовский край. Часть 1. Учебное пособие по истории родного края для учащихся 8-9 классов. Саратов: Приволж. кн. изд-во, 1981. – 112 с.

2. История Саратовского края. 1917-1980 гг. под ред. Ванчинова В.П., Гохлернер В.М., Ивановой А.И.. Учебное пособие. – Саратов: Приволжск. кн. изд-во, 1984. – 480 с.

3. Бульчев М.В., Воронежцев А.В., Максимов Е.К., Тотфалушин В.П. История Саратовского края: (с древнейших времен до 1917 г.). Учебное пособие для 7-9 классов школ всех типов / Под общей редакцией Тотфалушина В.П. – Саратов: РПИ «Детская книга», 1996. – 408 с.

4. История Саратовского края. 1590-1917. Хрестоматия в помощь учителю истории. – Саратов: изд-во СГУ, 1964. – 324 с.

5. История Саратовского края. 1917-1965. Хрестоматия в помощь учителю истории. – Саратов: изд-во СГУ, 1967. – 446 с.

А.Б. Захаров

Конструирование национально-регионального компонента школьного курса истории: опыт Республики Мордовия

В Мордовии процесс конструирования национально-регионального компонента исторического образования на сегодняшний день остается незавершенным. Работа в этом направлении велась с начала 1990-х гг. В частности в 1992 г. в МРИУУ был создан ВНИК «Стандарт», усилиями которого (совместно с учеными МГУ им. Н.П. Огарева) в 1996 г. были выпущены программы по истории родного края для 5 – 9 классов. Однако в итоге за прошедшее время школа получила лишь два учебника, изданные в 1997 г., – для 5 («Родиноведение», автор Н.А. Ануфриева) и 6 класса («Мир истории», автор В.А. Юрченков). Еще 2 учебника (для 7 и 8 классов), написанные во второй половине 1990-х гг., не были утверждены учебно-методическим советом (УМС) и остались не изданными. Наконец, в 2004 г. приказом Минобразования РМ создан новый авторский коллектив, что, возможно, станет началом следующего этапа в разработке региональных учебников истории.

Имеющиеся программы и учебники (включая рукописи, не прошедшие УМС) довольно сильно различаются по содержанию. Что отчасти вызвано стремлением авторов реализовать собственный взгляд на события прошлого. Попытка избежать этого расхождения и заложить в основание курса на всем протяжении его изучения единые концептуальные подходы прослеживается уже в 1996 г. – в Пояснительной записке к опубликованным программам¹. Очевидно, впоследствии данные подходы как и сформулированные цели обучения истории родного края уточнялись и корректировались, что отражает одна из публикаций Н.А. Ануфриевой в 2003 г.² Вариант же 1996 г., являясь довольно расплывчатым, оказался мало способным предупредить возникшие позже расхождения. В частности это касается моноэтнической направленности ряда программ и учебников.

Андрей Борисович Захаров – аспирант Института национальных проблем образования Министерства образования и науки РФ (Москва).

По сути представленные программы³ можно классифицировать, с одной стороны, на репрезентирующие историю Мордовского края именно как историю региона, территории, составляющей часть России, при этом упоминания об этническом составе народов, ее населяющих, и их взаимоотношениях встречаются как дополнения, эпизодически – в рамках отдельных подтем, что несколько напоминает структуру курсов краеведения 1980-х гг. («История Мордовского края в XX веке», 9 класс). С другой стороны, выделяются программы, более ориентированные на рассмотрение истории края как истории проживающих в нем этносов. При этом ряд программ можно охарактеризовать как моноэтнические, посвященные преимущественно истории и культуре мордвы («Мордовский край в древности и в средние века», 6 класс; «Мордовия в XIX веке», 8 класс), в других же сделана попытка представить развитие и взаимоотношения разных этносов края (мордвы, русских, татар), что позволяет отнести их к полиэтничным («Родиноведение», 5 класс; «Мордовия в новое время», 7 класс). Заметим, что если в Пояснительной записке к программам 1996 г. какие либо ориентации по этому вопросу просто отсутствуют, то вариант Концепции курса «Истории и культуры Мордовского края» провозглашает одним из принципов несводимость национально-региональной истории и культуры «к истории и культуре титульной (мордовской) нации», ее рассмотрение как истории и культуры «территориального полиэтничного сообщества, составляющих его этносов, их взаимодействия между собой, природой и другими народами»⁴.

Моноэтническая направленность характерна и для изданных в 1997 г. программ факультативов по истории и культуре родного края, разработанных для начальной школы («Моя Мордовия», 3 (4) класс; «История родного края», 3 – 4 классы), а также по истории и культуре для 5 класса татарских школ («Культура, литература и история родного края»). При этом в первом случае проявилось тяготение к мордовскому этносу, что видно как из поставленных задач курсов (например, «дать учащимся первоначальные сведения из истории мордовского народа, его быта, культуры»⁵), так и из формулировок тем занятий («Тюштя», «Пургаз», «Мордовская одежда», «Жизнь и быт мордвы в XIX веке» и т.п.⁶). Последняя же программа, как это следует из ее названия, центрирует внимание всецело на истории и культуре татар

Мордовии: «учащиеся на уроках... получают информацию о татарских обычаях, традициях и национальных праздниках...»⁷.

Как моноэтничный можно охарактеризовать и учебник «Мир истории» (для 6 класса). История Мордовского края в средние века рассматривается здесь преимущественно как история мордвы, оказавшейся в тисках между славянами и тюрками⁸, что значительно повлияло на развитие этноса. Однако это все же история мордвы (а не славян или тюрков рядом с ней) как субъекта, стоявшего перед необходимостью выбора своего исторического пути. Такая трактовка просматривается как в отдельных фразах учебника (например, «наши предки», хотя речь идет о предках мордвы, но нерусских или татарских учеников), так и в тематическом планировании в целом. В частности, как и в соответствующей программе, недостаточно внимания уделено появлению на территории края татар-мишарей. Исходя из учебника, можно сделать вывод, что последние – потомки золотоордынской аристократии⁹. Против чего протестуют представители татарской интеллигенции, придерживающиеся версии происхождения мишарей от буртасов. Причем подоплекой протеста является опасение переноса возможного отрицательного отношения к монголо-татарскому игу на современных школьников: «у русских и мордвы ...существует общий враг – татары, а сила в единении»¹⁰.

По сути «Мир истории» сохранил полную преемственность с другой, более ранней работой того же автора – книгой «Хронограф, или Повествование о мордовском народе и его истории: Очерки, рассказы», изданной в 1991г. Как видно, моноэтничная ориентация отражена уже в названии последней (кстати, у нас имеются факты использования «Хронографа» учителями ряда школ во внеурочной работе благодаря яркому языку изложения и наличию литературных вставок).

Пример учебника с полиэтничной ориентацией представляет, на наш взгляд, «Родиноведение» для 5 класса, сохранивший преемственность с соответствующей программой и сопоставляющий особенности культуры и истории русских, мордвы и татар практически в каждой теме. Однако следует добавить, что, строго говоря, это пособие выполняет роль только пропедевтического курса.

Другим вопросом, вызвавшим расхождения стала сама трактовка взаимодействия этносов. В учебниках нового поколения наметился

переход от принятой в советский период формулы добрососедских отношений мордовского и русского народа, совместной борьбы с общим врагом (хазарами, булгарами, монголо-татарами) и в основном мирного (за рядом исключений) вхождения мордвы в состав русского государства, когда русский народ представлялся как «бескорыстный друг и мужественный защитник малых народов, в том числе и мордовского»¹¹.

В учебнике «Мир истории» (для 6 класса) XII – XIII вв. описываются как начало «длительной национально-освободительной войны» мордвы против русских князей¹². Показывается осложнение отношений и между разными племенами мордвы, поддерживавшими русских (Пуреш) и искавших в борьбе против них союза с Булгарией (Пургаз)¹³. При этом происходит естественная героизация военных действий Пургаза как борьбы «за независимость, за сохранение своей самобытности»¹⁴. В дальнейшем вхождение края в состав России также изображается, как сложный и противоречивый, сопровождавшийся военными действиями процесс самоопределения мордвы¹⁵. Однако в то же время союз с Россией рассматривается как единственный верный ход в сложившейся геополитической ситуации¹⁶, и показываются его позитивные стороны: «Москва не очень-то хотела отдавать своих подданных противнику и пыталась обеспечить им военную и дипломатическую поддержку»¹⁷.

Несколько по иному расставлены акценты в не прошедшем УМС учебнике «История мордовского края в XVII – XVIII веках» (7 класс). Как отмечается в рецензиях на рукопись, автор в стремлении представить противоречия освоения края и христианизации мордвы фактически переходит на актуализацию прошлых обид: «Политика царизма по отношению к народам Поволжья была направлена на уничтожение их языка и культуры. Постоянно увеличивалось экономическое и духовное давление»¹⁸. Насильственная христианизация способствовала потере самобытности эрзян и мокшан, утрате народных праздников, обычаев¹⁹. В итоге, словами Н.Ф. Мокшина, русские превратились в «главного этнического противника»²⁰. Одновременно наблюдается стремление подчеркнуть «выдающуюся роль мордовского народа в судьбах России». Согласно учебнику, именно мордовские отряды в борьбе против поляков и шведов спасли Москву и Русь в целом²¹.

Таким образом, при подготовке учебников имели место как попытки актуализировать противоречия прошлого, так и уравновесить их, показав позитивные моменты, исходя из исторического контекста. В итоге на заседании УМСа 26 апреля 2001 г. было сформулировано требование к учебникам истории помогать «учащимся стать россиянами, без вражды, без обострения отношений между народами», «воспитывать психологию россиянина»²².

Имеющийся в Мордовии опыт разработки национально-регионального компонента содержания исторического образования показывает необходимость выстраивания учебного курса на единой концептуальной основе. При этом сохраняется потребность в полиэтничной направленности программ и учебников, что предотвратит их ограниченность рамками истории и культуры титульного этноса. А также в ориентации на формирование у личности учащегося, не только этнического, но и самосознания россиянина. Остается открытым вопрос о трактовке в учебниках имевшихся в истории межэтнических взаимоотношений противоречий.

Примечания

¹ История и культура Мордовского края: Программы для общеобразовательных учебных заведений (5 – 9 классы) / Научн. ред. В.А. Юрченков. – Саранск: Мордов. кн. изд-во, С. 3 -4.

² Содержание исторического образования в контексте модернизации полиэтничного общества России / Материалы Всерос. конф. (Москва, 10 – 11 апреля 2003 г.) – М.: ИНПО, 2003. С. 49-54.

³ История... С. 5-23.

⁴ Содержание ... С. 51.

⁵ Национально-региональный компонент в образовательном процессе школы: Программы и методические рекомендации/ Сост. В.И. Жидкин. – Саранск: Морд. кн. изд-во, 1997. С. 45.

⁶ Там же. С. 54-55.

⁷ Там же С. 60.

⁸ Юрченков В.А. Мир истории: Учебник по истории родного края для 6 класса. – Саранск: Морд. кн. изд-во, 1997. С. 43, 69, 81.

⁹ Там же. С. 65-66.

¹⁰ http://peoples.org.ru/tatar/rus_021.html

¹¹ Меркушкин Г.Я., Меркушкина Л.Г., Корсаков И.М. История

Мордовской АССР: Учебное пособие для учащихся 7 – 8 классов. В 2 ч. Ч.1. – Саранск: Мордов. кн. изд-во, 1982. С. 22.

¹² Юрченков В.А. Указ. соч. С. 46.

¹³ Там же. С. 47.

¹⁴ Там же. С. 48.

¹⁵ Там же. С. 68-69, 75.

¹⁶ Там же. С. 69.

¹⁷ Там же. С. 81.

¹⁸ Цит. по: Грузнов П.Д. Рецензия на учебник для 7 класса общеобразовательных учреждений Заварюхина Н.В. «История и культура Мордовского края в XVII – XVIII веках / 16.02.2001. С. 2.

¹⁹ Там же. С. 3.

²⁰ Протокол заседания УМСа при Министерстве образования РМ 26 апреля 2001 г. – С. 3.

²¹ Кичев Л.М. Рецензия на рукопись учебника «История мордовского края в XVII – XVIII веках» профессора МГУ им. Н.П. Огарева Заварюхина Н.В. / 12.10.1998. – С. 1.

²² Протокол... С. 3.

Р.Н. Гизатуллин

Проект «Мозаика культур»: воспитание толерантности в поликультурном обществе

Обращение к проблеме толерантности обусловлено одновременным воздействием на современное российское общество двух, казалось бы, разноплановых процессов: развитием сохраняющихся на всем постсоветском пространстве межнациональных, социально-политических, территориально-экономических противоречий и нарастающей глобализацией, ведущей к масштабным изменениям межкультурных (и межцивилизационных) контактов.

От проблем, возникающих при этом, не спасут политические рецепты прошлого, их нужно решать через воспитание терпимости, толерантности, на основе понимания, принятия, уважения культурного разнообразия мира. Толерантность «достигается благодаря знаниям, открытости, сотрудничеству, свободе мысли, совести и веры. Толерантность – это гармония в развитии. Это не только моральная обязанность, но и политическое и юридическое требование»¹. Не будет преувеличением добавить – и требование здравого смысла.

В этом плане важнейшую роль в развитии толерантного сознания должна сыграть школа – один из главных институтов первичной социализации личности и, прежде всего, уроки истории и обществознания, на которых ученики познают социальный мир. И здесь проблемой для учителей является отсутствие соответствующих учебных и методических пособий.

Попыткой решить эту задачу является большой международный проект, основными участниками которого стали Европейское объединение ассоциаций учителей истории «Евроклио» и Межрегиональная общественная организация «Объединение преподавателей истории» (МОООПИ).

Рауф Назитович Гизатуллин – заведующий кафедрой истории политологии и философии Уральской государственной академии ветеринарной медицины (Троицк, Челябинская область).

«Евроклио», официально основанная в 1993 г., ассоциациями учителей истории из 14 стран Европы оказывает значительную поддержку историческому образованию в Европейском Союзе, прежде всего в обмене знаниями, профессиональным опытом и современными методами преподавания. В 2003 г. в ее составе были уже 63 организации из 41 страны. МОООПИ, созданная в 1997 г., объединяет около 100 московских учителей. С марта 1998 г. она входит в состав ЕВРОКЛИО. Ее члены принимали активное участие в таких крупных образовательных проектах как «Уроки Клио», в рамках программы ЕВРОКЛИО/МАТРА, содействовавшей развитию учебных материалов по современной отечественной истории (1997-2000 гг.) и Всероссийский открытый конкурс школьных исследовательских работ по истории «Ребенок и история: облики детства» (1998-2001 гг.)

Новый совместный проект ЕВРОКЛИО и МОООПИ, получивший название «Мозаика культур» и рассчитанный на два года, начал реализовываться в феврале 2003 года.

Его целью является формирование толерантного сознания учителей и учащихся, живущих в поликультурном обществе. Необходимо указать, что при всей многозначности этого понятия в данном проекте под «поликультурностью» подразумевали в первую очередь этническое разнообразие населения современной России. Почему же этническое разнообразие является основным? Вот как отвечает на этот вопрос, участник проекта В.В.Шаповал: «Потому что все остальное (культурные различия между мужчинами и женщинами и т.д., различие между культурой бедных и богатых, различие между культурой традиционной и авангардной, различие между культурами «отцов» и «детей», религиозные различия и т.д.) реализуется в той или иной этнической форме».

Наряду с основной целью были поставлены следующие:

- обогатить представления школьников о России как о поликультурном обществе и процессах его формирования;
- показать позитивный исторический опыт России и других стран в сохранении традиций поликультурного общества;
- способствовать формированию мультиперспективности;
- формировать методологические умения учащихся;
- способствовать модернизации школьного историко-обществоведческого образования на основе принципов демократии и гуманизма.

Предметно же результат работы над проектом должен оформиться в виде учебного пособия, состоящего из методических рекомендаций для учителя и раздаточных материалов для школьников. Последние, в зависимости от их сложности, учитель может использовать в работе с соответствующим классом или отдельными учащимися, как полностью (в течение всего урока), так и выбирая отдельные материалы (задания).

Из двух возможных подходов к написанию книги – хронологического, соответствующего школьной программе и проблемного, связанного с изучением истории и обществознания в поликультурном обществе, был выбран второй, что и определило структуру пособия. Оно состоит из 8 тематических блоков, посвященных актуальным, по мнению авторов, проблемам истории и современности культурного разнообразия России:

- 1) поликультурность – формирование этнической картины России;
- 2) национальная политика Российского государства;
- 3) религиозная палитра России;
- 4) феномен границы;
- 5) миграции;
- 6) конфликты и противоречия;
- 7) мегаполис;
- 8) диалог культур в современной России.

Надо сказать, что перечисленные названия блоков – рабочие, в готовом издании они предполагаются более образными, например:

- 1) «Разнообразие в единстве»;
- 2) «Пространная империя» или «Империя пространства»;
- 4) «Межи да грани как быть мне с вами?»;
- 7) «Огни большого города» и т.д.

Каждый тематический блок представляет собой комплекс учебных занятий, объединенных целевой установкой. Она дается в начале блока, затем следует список ключевых вопросов (они структурируют блок) и умений, которые могут быть выработаны у школьников при изучении темы. Далее идет материал для учителя и задания для учащихся.

Каждому заданию предшествуют методические рекомендации для педагога, но помещены они будут на отдельной – левой странице книжного разворота, а соответствующие задания ученикам – на правой.

Предполагается отвести на каждый тематический блок от 12 до 16 таких разворотов. Для удобства работы и копирования раздаточных материалов страницы книги будут выполнены в формате А4, с преобладанием черно-белых иллюстраций и скреплены пружиной. Для тех же целей каждому блоку придается система навигации, своего рода путеводитель, позволяющий учителю легко и быстро соотнести ключевые вопросы (и задания по ним) с соответствующими темами курсов истории и обществознания и наоборот – соответствующие задания соотнести с программными темами для той или иной ступени.

Каждый блок заканчивается итоговым заданием творческого характера и списком рекомендованной литературы.

Особенностью пособия является использование большого количества разнообразных источников, как традиционных (дипломатические документы и фольклор, мемуары и статистика, иллюстративный материал и т.д.), так и достаточно новых (данные этнопсихологии и лингвистики или, допустим, обеденное меню обычной российской семьи). Многообразны и предлагаемые формы работы с этими материалами, нацеленные на выработку у учащихся способности и умения самостоятельно оценивать и анализировать исторический источник. Полифонический характер источников и методов их исследования обусловлен не только сложностью процессов межкультурных взаимодействий в обширной России, но и особенностью состава коллектива, работавшего над пособием. Среди восьми авторов есть и учителя, и преподаватели ВУЗов, и ученые из различных регионов страны. Это историк и этнолог Л.С. Гагазова (ИРИ РАН, Москва), методисты М.С.Ерохина (ПГПИ, Псков) и О.Ю.Стрелова (ХГПИ, Хабаровск), практикующие учителя – И.Е. Уколова и И.С. Хромова (Москва), специалист по конфликтологии А.А. Цуциев (ВИУ, Владикавказ), методист и лингвист В.В.Шаповал (МГПУ, Москва), этнолог С.Э. Яловицина (ПГУ, Петрозаводск).

Новаторский характер пособия во многом стал возможен благодаря постоянной методической помощи зарубежных экспертов, в числе которых Ian McKellar (Scotland), Harald Frode Skram (Norway), Dean Smart (England), Румяна Кушева (Болгария). Наряду с ними в семинарах проекта участвовали наблюдатели из Белоруссии, Боснии, Латвии, Румынии, США, Украины, Эстонии, Хорватии, а также российские учителя – члены МОООПИ, выступавшие в качестве

экспертов – практиков. Координаторами проекта с российской стороны были Т.Н.Эйдельман и А.П. Шевырев, с зарубежной – Joke Van der Leeuw – Roord, исполнительный директор ЕВРОКЛИО и Srijns Huidert, сотрудник аппарата ЕВРОКЛИО (Голландия).

В течении года, до осени 2005 г., предполагается провести 6 семинаров в различных регионах страны, в том числе возможно и в Казани. Знакомство с материалами пособия «Мозаика культур», мастер-классы, которые будут проводить российские и иностранные участники проекта окажутся, несомненно, интересными и полезными, прежде всего с точки зрения освоения новых методов преподавания истории и воспитания толерантности.

Примечания

¹ The Declaration of Principles on Tolerance // Diogenes.№ 176: Tolerance between Intolerance and Intolerable. Ed Ricoeur P.Providence – Oxford: Berhahn Books, 1996. S. 207.

Ш.Ф. Садыков

Национально-региональный компонент содержания образования в преподавании гуманитарных учебных курсов

Рассмотрение национально-регионального компонента является не мало важной проблемой как в центре, так и в субъектах РФ.

Актуальность включения национально-регионального компонента в учебно-воспитательный процесс определяется современными условиями: углубляющимся социально-культурным кризисом, противоречием между возросшим национальным самосознанием и сложившейся практикой воспитания исключительно на общечеловеческих ценностях.

Регионализация образования является одним из стратегических направлений развития образования в нашей стране. Россия – это большая и разнородная страна не только по природным условиям, но и по историческому прошлому, этнонациональному составу, традициям, культуре. Справедливо, что это должно найти свое отражение и в содержании образования.

В советской школе учет в преподавании обществоведческих и исторических курсов местной специфики связывался с понятием «краеведение». Краеведческий материал рассматривался как средство повышения эффективности преподавания, подчеркивалась его особая роль в установлении тесной связи учебных курсов с жизнью. В отечественной школе такая форма считалась эффективной в области образования и воспитания. Однако краеведческий материал представлял собой лишь «добавку» к изучаемым общим вопросам курсов, его роль сводилась к иллюстрации бесспорно доминирующих общих положений и выводов.

Сегодня мы должны стремиться приблизиться к реальным потребностям и условиям региона, ориентируясь на его специфику,

Шамиль Фанисович Садыков – н.с. Центра истории и теории национального образования Института истории АН РТ (Казань).

культурно-исторические, этнические и демографические особенности, тем более, что нормативные документы Министерства образования Российской Федерации позволяют учителю использовать 15% учебного времени на региональный компонент.

Реальные возможности приблизить школьников в рамках регионального компонента к национальной культуре дает «Базисный учебный план общеобразовательных учебных заведений России», в котором сочетаются федеральный, национально-региональный и школьный компоненты. Это сочетание позволяет перейти от «безнациональной унитарной школы, работающей по единым нормативным документам, – к этнической дифференциации содержания образования в системе общего образовательного пространства России».

Федеральный компонент содержания образования призван обеспечить единство образования в стране, он задаёт общий (базовый) уровень образованности учащихся, обеспечивает эквивалентность аналогичному уровню в развитых странах.

Национально-региональный компонент включает содержание образования, отражающее региональное своеобразие культуры, природы и имеет отношение прежде всего к таким предметам, как история, обществознание, литература, родной язык, география, изобразительное искусство, музыка. Он призван включить школьников в окружающую их социальную и культурную среду. Национально-региональная часть компонента содержания образования реализуется через национально-региональное развитие гуманитарных учебных курсов.

Школьный компонент связан с адаптацией содержания образования к конкретному образовательному учреждению.

Переход на базисный учебный план определяет необходимость разработки национально-регионального компонента содержания образования по разнообразным учебным предметам во всех регионах страны. Включение национально-регионального компонента в учебный процесс связано со следующими задачами:

- связать содержание федерального компонента с историко-литературными, экономическими, социальными и другими особенностями края, его потребностями и проблемами;
- воспитать выпускников, хорошо знающих свой край, его историю, культуру;

- воспитать любовь к родному краю, способность ценить богатства «малой» и «большой» Родины и готовность приумножить их;
- развитию патриотизма и гражданственности, пониманию общего и особенного в развитии конкретного региона Российской Федерации;
- становлению социальной ответственности личности через отношение к конкретным проблемам развития региона как части России;
- формированию умения применять полученные в ходе изучения предмета сведения для определения собственной позиции к общественно-политической жизни, для решения познавательных и практических задач в условиях конкретных проблем развития региона на основе субъектного опыта жизнедеятельности учащегося.

Необходимость учёта национально-регионального компонента определяется и тем, что одной из целей образования является формирование регионального общественного самосознания как смыслообразующей базы для построения нового мировоззрения, для взращивания чувства патриотизма на основе общечеловеческих ценностей. Известно, что человек начинает осознавать себя как индивидуальность, как личность через опосредование себя средой своего обитания, окружающим миром. Смысл собственного существования начинается с поиска ответа на вопросы: «Откуда я на этой земле? Зачем я на этой земле? Как мне жить?» Это позволяет сформировать системное мировоззрение, принадлежность сопричастности всему универсуму. Последовательность развертывания этого процесса в сознании человека такова: «Я – среда моего обитания», «Я – мой регион», «Я – мой народ», «Я – моя страна», «Я – как человечество, единый организм, живущий на земле». В связи с этим появляется ценность регионализации самосознания, обращения к истокам – родовым корням народа.

Кроме того, учитывая, что по форме государственного устройства Россия является федерацией, которой присуще равноправие всех субъектов РФ, плюрализм и демократизм в учете национальных особенностей проживающих в стране людей. И несмотря на то, что Федеральный компонент стандартов образования является гарантией существования единого образовательного пространства России. Все же введение в области образования национально-регионального компонента является балансом противоречий в виде двух противополо-

ложных устремлений: усиление центральной власти и стремление к самостоятельности регионов.

Таким образом, делая вывод можно с уверенностью сказать, что будущее России должно быть связано не с унификацией содержания образования и воспитания, не с отказом от национальной идеи, а с ориентацией содержания образования на национальную основу. А суть национального образования состоит в том, чтобы на начальном этапе осуществлять воспитание на традициях своего народа, а далее круг воспринимаемых идей расширяется до мировых общечеловеческих представлений, при этом сохраняются как патриотические, так и духовные ценности.

А.М. Зарипова

Әдәбиятта тарихи жанрдагы әсәрләрне тәкъдим итүгә бер караш

Илебез сәяси һәм икътисади буталчыклык кичерә. Үзара дус, тыныч яшәп килгән регионнардагы халыклар арасында милли ызгышлар көчәйде. Демократиягә ирешү лозунгы астында мең еллык тарихыбызга, бай мәдәниятебезгә теге яки бу күренешкә, вакыйгага һәркем үзе теләгәнчә бәя бирә.

Мең еллык тарихы булган татар әдәбияты бөтен рухы, эчтәлеге белән халыклар дуслыгына дан җырлаучы, аны тирәнәйтүгә, киңәйтүгә, үстерүгә омтылучы әдәбият ул. Шуңа күрә татар әдәбиятының башка тугандаш халыклар мәдәнияте белән үзара бәйләнешен, тәэсир итешүен, йогынты ясауын тирәнрәк яктыртырга һәм яшь буында туган жиргә, туган илгә мөхәббәт, халыклар дуслыгы идеяләрен тәрбияләүгә, тугандаш халыклар мәдәниятен яктыртуга зур урын бирелергә тиеш.

Әдәбият һәм сәнгать халыкны гуманизм рухында тәрбияләүдә, аның дөньяви, фәнни белемнәрен тирәнәйтүдә, эстетик зәвыгын формалаштыруда бик зур роль уйный.

Әдәбият – сәнгатьнең иң югары баскычларыннан берсе. Шуңа күрә дә ул фикер ияләрен, киң жәмәгатьчелекне, халыкны күп гасырлар дәвамында кызыксындырып килә. «Матур әдәбиятның тәрбияви көче шул кадәр зур, чөнки ул фикергә һәм хискә бер үк вакытта һәм бер үк микъдәрдә тәэсир итә», – дигән Максим Горький («Русские писатели о литературном труде». – Т.4. – Л: «Советский писатель», 1956. – 30 с.). Дәверләр узган саен, бу төшенчә тирәнәя бара. Ләкин шулай да без әле аны бүген дә бөтен колачы белән күз алдына китереп бетерә алмыйбыз.

Матур әдәбият, гасырлар дәвамында тупланып килгән язма мирас буларак сәнгатьнең башка төрләреннән үзенә байлыгы, күптөрлеге, кеше шәхесен формулаштырудагы әһәмияте белән аерылып тора.

Алия Магсумовна Зарипова – аспирантка Центра истории и теории национального образования Института истории АН РТ (Казань).

Һәр сәнгать әсәре кебек үк ул да үзенең камиллелеге, пөхтәлеге, гүзәллеге белән укучыны үзенең жәлеп итә. Сүз осталары язган әсәрләр жәмгыять тарихының, кешелек үсешенең көзгесе вазифасын үти килә.

Жәмгыятьтә барган тирән үзгәрешләр әдәбият, сәнгать өлкәсендә дә яңача карауны таләп итә. Куанычлы күренеш, соңгы дистә елларда татар теле һәм әдәбияты фәннәрен гомумбелем биру мөктәпләрендә укугуга аеруча зур әһәмият бирелә башлады. Бу – бик табигый. Чөнки борыңгы әби–бабаларыбызның мәгънәле, күркәм тормышын, бай, кызыклы һәм мавыктыргыч тарихын, олы мәдәниәтен, изге горөф–гадәтләрен бары тик туган тел, әдәбият, тарих һ.б. фәннәренә ижади өйрәнү дөвәмында гына тирән үзләштерергә мөмкин. Үткәнәңне белмичә, аннан гыйбрәт алмыйча тормышны бөтен нечкәлекләре белән аңлап та, аның киләчәккә төзүдә актив катнашып та булмый. «Үткән заманны белү кирәк, ансыз тормышта адашуың мөмкин һәм яңадан пычрак канлы сазлыкка очравың ихтимал», – дип язган М.А.Горький. (Собр.соч., 27 том, 1953, 475 б.).

XVIII – XIX гасырлар татар әдәбиятында тарихи темаларга язылган әсәрләр билгеле чагылышын таба. Татар әдәбиятында тарихи жанрның тууы өчен зарури шартлар гасырлар дөвәмында формалашты. Алар Кол Галинең «Кыйссаи Йосыф»ыннан башлап, Котб, С.Сараи, Мөхәммәдъяр, Г.Кандалый, Г.Тукай һ.б. ижадларында киң чагылышын тапты.

Риваять–легендаларның һәм дастаннарның барлыкка килүе кешеләренң аңына, фантазиясенә бәйле. Шуңа күрә аларда төрле вакыйгаларга, шәхесләргә һәм аларның кылган гамәлләренә булган мөнәсәбәтләр чагылган. Атаклы галимнәребез һәм язучыларыбыз Ш.Мәржанинең «Мөстәфадел – әхбар фи әхвали Казан вә Болгар», К.Насыриның «Әбүгалисина», Р.Фәхретдиновның «Сәлимә яки гыйфәт», Ф.Кәримнең «Сәяхатнамә» әсәрләрендә тарихи вакыйгаларга, фактларга житди игътибар бирелә. Әмма аларда образлар һәм вакыйгалар конкрет тарихи ясылыкта алынмыйлар, ягъни легендаларны тасвирлауга гына нигезләнәләр.

XIX гасырның II яртысында татарча романнар, драматургия әсәрләре ижад ителә. Чышмә башы булып Г.Ибраһимовның «Безнең көннәр», М.Галәүнең «Болганчык еллар», «Мөһажирләр» һ.б. әсәрләр санала. Бу вакыттагы әсәрләренң үзәгендә уйлап чыгарылган герой тора. Тарихи яшәеш һәм чор аның язмышы аша күрсәтелә. XX гасыр

башында исә әдәбиятка тарихи жанр килеп керә. Татар әдәбиятында тарихи жанрда язылган әсәрләренң бай үткәне бар. Ул гасырлар дөвәмында формалашкан милли–мәдәни жирлектә үсә.

Әдәбиятның тарихка мөрәжәгать итүе – закончалыклы күренеш. Һәр халык үзенең үткәне белән кызыксына, аның вәкилләре узган дөвәрләренә өйрәнәләр, тарихи вакыйгаларны сәнгатьчә югарылыкта чагылдырган әсәрләр ижад итәләр. Үткәннәр турында хәбәрдар булу нәтижәсендә тарихи тәжрибә ныгый, бүгенге тормышта очраган һәм киләчәктә кабатлануы ихтимал булган ялгышларны мөмкин кадәр азайту, аларны кисәтү өчен юл ачыла. Тарихи әсәрләр кайбер очракларда бердәнбер диярлек мәгълүмат чарасы булып калырга да мөмкин.

Тарихи әсәрләр халык, ил тормышындагы зур тарихи вакыйгаларны бәян итү һәм аларда катнашучы аерым шәхесләренң эшчәнлеген, халык бәхете өчен көрәшүчеләренә сәнгатьчә сурәтләү ихтияжынан туганнар. Алар вакыйгаларны сюжетка салып һәм хис–тойгы белән үреп бирәләр. «Әдәбиятның бурычы барлык фактларны колачлау һәм тарихка иллюстрация ясау түгел, бәлки тарихи чорны дәрәс итеп чагылдыру» – ди язучы Н.Фәттах (Сызгыра торган укулар: Икенче китап. – Казан, Тат.кит.нәш., 1991.– 794 б.).

Тарих, нинди генә булмасын, ул барыбер халык хәтерендә уелып кала. Халкыбызның динен, милләтен мәдәниәтен үстерүгә, саклауга, аның туган иленә, табигый байлыкларына хужа булырга тиешлеген төшендерүгә, мөстәкыйль бер халык, бер ил булып яшәү идеясен пропагандалауга Олуг Мөхәммәд, Сөембикә кебек олуг шәхесләр зур өлеш керттеләр. Шуңа озын дөвәрдә милләтебезне саклап калырга тырышучы, илебезне сакларга жан атучы дини–милли көрәшчеләребез алар. Бөек Ватан сугышы алдынан һәм сугыштан соңгы еллардагы әсәрләрдә үзәк урын тарихи шәхесләргә бирелә. Ә.Фәйзиннең «Тукай», А.Расихның «Ямашев», Ш.Маннурның «Муса», Г.Әпсәләмовның «Газинур» һ.б. әсәрләр шундыйлардан. 70 елларда тарихка йөз белән борылу һәм психологик анализлар көчәю һәм кешенең әхлакый йөзен сурәтләүгә игътибар итү арта. Бу Н.Фәттахның «Итил суы ака торур», Г.Ахуновның «Хәзинә» әсәрләрендә аеруча киң чагылыш таба. XX йөзненң ахырында язучыларыбыз тарихи жанр әсәрләре ижад итү буенча бик уңышлы эшлиләр. Аларның әсәрләрендә борыңгы чорда яшәгән халыкның тормышы, көнкүреше, уй–хыяллары киң чагылыш таба.

Борынгы чор турында тарихи әсәр язуга алыну игелекле, әмма җаваплы адым. Әдип үз ижатында тарихи дәрәслеккә, төгәллеккә тугры булу өчен тарихи чыганаclarны өйрәнә, махсус әдәбият, фәнни тикшеренүләрнең нәтижеләре белән таныша. Әсәрне уңышы язучының әдәби остальгына бәйле. Әгәр дә ул тарихи факталарны әдәби әсәрнең сюжетына оста итеп бәйләп урнаштыра белсә, лирик чигенеш ясап, әдәби геройлары турында чамадан тыш күп тарихи белешмә биреп, укучыны әсәрдән читкә этәрмәсә, бу язучының уңышы, остальгы билгеле.

Борынгы чорларга мөрәҗгәгать иткән, беренче тарихи әсәрләренә дөньяга таныткан язучы – Н. Фәттах. Аның «Итил суы ака торур», «Сызгыра торган уklar» исемле романнары шуның мисалы. Бу әдәби тарихи әсәрләрендә автор ерак бабаларыбызның ыруг-кабилә булып яшәү һәм дәүләт булып оешып килү чорларындагы тормыш-көнкүрешен, горейф-гадәтләрен, әһәмиятле тарихи вакыйгаларны әдәби чаралар ярдәмендә калку, мавыктыргыч итеп сурәтле һәм уңай геройлар үрнәгендә хәзерге укучыны үз туган жирен, үз туган халкын яратырга, аның тарихын онытмаска өйрәтә.

Н.Фәттах тарихи жанрдагы әсәргә юл салучы булса, ә Мөсәгыйт Хәбибуллин тарихи роман жанрында иң күп эшләүче язучы, ягъни аның остасы дисәң дә була. Соңгы елларда аның бер-бер артлы «Аллаһе бүләге», «Сулар үргә акса да», «Чоңгыллар», «Хан оныгы – Хансәяр», «Батый хан һәм Ләйлә», «Айбиби», «Кубрат хан», «Илчегә үлем юю», «Шайтан каласы», «Сөембикә ханбикә һәм Иван Грозный» һ.б. тарихи романнары дөнья күрдә. Язучының әсәрләрендә болгар тарихы чагыла. Анда борынгы бабаларыбыз, болгарларның бай мәдәнияте, социаль-икътисади үсеше, тормыш-көнкүрешләре, горейф-гадәтләре тасвирлана, тарихи вакыйгаларның жанлы күренеше бирелә.

Бу язучылардан тыш әдәбият өлкәсендә, тарихи әсәрләре күп булмаса да, укучылар тарафыннан кызыксынып, яратылып һәм сюжеты ягыннан бер-берсенә охшамаган әсәрләренә тәкъдим итүче язучылар да бар. Алардан Рабит Батулланың «Сөембикә» кыйссасын әйтәп үтәргән була. Бу үзә үк үзенчәлекле әсәр. Чөнки ул кыйсса формасында язылган. Кыйсса – ул изгеләр, пәйгамбәрләр тормышы турында фантастик хикәя, риваять-легенда. Әсәрдә дә тарихи вакыйгалар фантастик төсмер белән үреләп барыла. Р.Батулланың Сөембикәсе горур, батыр, тапкыр, милләтенең үсеше, азатлыгы, ки-

лөчәге өчен борчылып жан атып яшәүче образ буларак бирелә. Автор Сөембикә образын бар яктан да камил итеп сурәтле.

Шулай ук бу юнәлештә иҗат итүче Ф.Латыйфины да уңай яктан билгеләп үтү зарур. Ул «Хыянәт» дигән тарихи романы белән укучыларга танылды. Бу әсәр тарихи романнар белән мавыгу дулкыны җәелгән чорда дөнья күрсә дә, башка авторларның тарихи романнарыннан күтәрелгән проблемалар, образларын оста иҗат ителүе белән аерылып тора һәм әсәрнең сюжеты да башкаларны кабатламый. Филология фәннәре кандидаты Х.Әшрәфжанов «Тарихка әдәби сәяхәт» (Казан, Тат.кит.нәшр., 2000 – 288 б.) исемле китабында бу әсәрне тарихи жанр төрләренә бүлгәндә тарихи-психологик төргә бүлөп күрсәтә. Бу бүленеш белән килешмичә мөмкин түгел, чөнки әсәрдә милли тарихыбызның катлаулы һәм фаҗигале дәвере чагылдырылу белән бергә, кешеләр арасындагы мөнәсәбәтләрнең сафлыгы, мөхәббәт һәм дуслыкның тирәнлеге, хыянәтнең ачылыгын тасвирлаудагы күренешләр дә игътибарын үзенә җәлеп итә.

Вахит Имамовның «Сәет батыр», «Тозлы яра», «Япон татары», Жәмит Рәхимовның «Батырша», Факил Сафинның «Саташып аткан таң» исемле зур күләмле әсәрләре укучылар тарафыннан яратып кабул ителделәр.

Татар әдәбиятында тарихи жанрларның тагын бер төре – драма әсәрләре. Драма – катлаулы һәм җитди конфликтны, катнашучы геройлар арасындагы көрәшне сурәтләгән әдәби әсәр. Алар нигездә сәхнәдә күрсәтү өчен языла. Автор драма әсәрен язганда андагы геройларның сөйләүләре белән бергә хәрәкәтләренә дә игътибар итә. Драма әсәре әдәбиятның шактый катлаулы жанрын тәшкил итә. Чөнки монда автор сөйләмә булмый. Әйтергә теләгән бөтен фикерен драматург пресонажларның диалогы ярдәмендә гамәлгә ашыра. Драма әсәрләренең жанрлары: трагедия, комедия, тарихи драма, тарихи-революцион драма һ.б.

Тарихи темага язылган драма әсәрләре проза әсәрләре белән чагыштырганда шактый аз. XX гасырның 30 нчы елларында тарихи-революцион жанрны тәшкил иткән шактый гына драма әсәрләре иҗат ителде. Бүгенге сәхнәләребездә исә тарихи тематиканы төрле аспектта яктырткан драма әсәрләре зур уңыш белән куела һәм алар тамашачының милли горурлыгын үстерүдә, камилләштерүдә, аны гуманистик рухта тәрбияләүдә кыйммәтле өлеш кертәләр.

Тарихи драмада халыкның милли һәм сыйнфый азатлыгы өчен көрәш тарихын яктырткан әсәрләр киң чагылышын таба. Бу жанрга шулай ук тарихи шәхесләрнең прогрессив максатларда алып барган көрәшен яки ижат процессын сурәтләгән пьесалар да керә. Татар халкы тарихын, аның рухи дөньясын чагылдырган иң күренекле драма әсәрләре арасында Н.Исәнбәтнең «Идегәй», Н.Фәттахның «Кол Гали», Ю.Сафиуллинның «Идегәй», Т.Миңнуллинның «Канкай улы Бәхтияр», «Ат карагы», Г.Исхакыйның «Олуг Мөхәммәд» тарихи драмалары билгеле урын алып торалар.

Драмалардагы вакыйгалар ата-бабаларыбызның үткәндәге тормыш-көн күреше, уй-хыяллары һәм тарихи шәхесләребезнең характер үзенчәлекләре, эшчәнлегенә хакында баян итәләр. Әсәрдәге вакыйгаларда татар халкының тарихы, яшәеш рәвеше, горел-гадәтләре, хыял-өметләре, омтылышы һәм көрәше киң чагылышын таба.

Нәтижә ясап шуны әйтәсе килә: туган халкыбыз тарихын өйрәнү бик катлаулы һәм кирәкле эш. Бу өлкәдә безнең матур әдәбиятыбызда шактый киң урын алган тарихи эчтәлекле төрле жанр әсәрләре житди гамәл башкаралар. Һәр язучының ижатында диярлек тарихи вакыйгалар, күренешләр, тарихка бәйле эпизодлар тасвирлана, чөнки алардан башка халыкның характерын, горел-гадәтләрен дөрес сурәтләп, укучыга аларны тирәнтен аңлатып булмый. Татар халкы тарихын, аның бай мәдәниятен, данлы шәхесләренең тулы канлы образын ижат итүдә сүз осталарыбыз зур эшчәнлек башкаралар. Эдипләребез киләчәктә дә янадан-яңа тарихи жанрдагы әсәрләр ижат итәләр һәм укучының аңын үстөреләр, дөньяга карашын киңәйтәләр, тарихи яңа мәгълүматлар ярдәмендә укучының белем сыйфатын яңа тирәнәйтә төшәләр дип нык ышанып калабыз. Халык бүгенгә хәлләргә үткән тарих сабаклары аша карый һәм шул рәвешле киләчәккә юл яра.

Татар матур әдәбиятында тарихи әсәрләрнең төрле жанрлары (проза, драма, поэзия) ижат ителде. Шунисы куанычлы: тарихи эчтәлекле күп кенә жанрдагы әсәрләр мәктәп программаларында һәм дәреслекләрендә урын алдылар һәм алар укучылар тарафыннан яратып өйрәнеләләр. Ләкин бу жанр әсәрләрен мәктәптә өйрәтү методикасы әле тиешенчә эшләнмәгән. Без исә үзәбезнең алдагы фәнни хезмәтләребездә татар мәктәбенең югары классларында татар әдипләренең тарихи темага язган әсәрләрен өйрәнү методикасын яктыртуны үзәбезнең житди бурычыбыз дип исәплибез.

М.Х. Вәлиев

Укытуның милли һәм региональ компонентлары

Белем бирүне оештыру, аның эчтәлеген билгеләүдә хәзер шундый ике тенденция күзәтелә:

бер яктан – гомумфедераль компонентны көчәйтү;

икенче яктан – республикалар, төбәкләрнең, Россия субъектларының белем бирүдә милли-региональ компонентны күбрәк кертергә омтылуы.

Шушы каршылыклы мәсьәләне уңай хәл итү мөһим, чөнки әлеге ике якның һәрберсе белем-тәрбия бирүнең гомуми максатларына ирешү өчен әһәмиятле. Моның өчен милли-региональ компонентның мәгънәсенә, эчтәлегенә төшенергә, аны анализлап (ягъни, төрле өлешләренә игътибарны юнәлтәп, аларны аерым-аерым да карап) якын килергә кирәк.

Федераль компонент Россия мәгариф пространствосы (даирәсе) бөтенлеген тәмин итүгә юнәлтелгән. Аңа гомуммәдәни һәм гомумдәүләти әһәмияткә ия белемнәр керә. Милли-региональ компонент исә федерация субъекты яки регион ихтияжларына туры килергә тиеш. Хәзерге шартларда укучылар, студентлар, гомумән, белем алучыларның танып-белү, өйрәнү эшчәнлегенә республика, регион үзенчәлекләрен генә түгел, хәтта авыл, шөһәр, район шартларын да истә тотып оештырылса, ул нәтижелерәк тә, кызыксындыручанрак та була. Мәсәлән, укучы чит илләр әдәбиятын, дөнья илләре мәдәниятен яхшы үзләштереп тә, үз милләте, халкы, республикасы тарихы, әдәбияты, мәдәнияте турында мәгълүматсыз булса, бу аның үз туган жиренә битарафлыгы билгесе булып иде.

Хәзерге шартларда белем-тәрбия бирүгә гомуми һәм милли-региональ якларны күздә тотып якын килү генә тормышта мөстәкыйль рәвештә үз урынын таба алырлык кешеләр әзерләргә мөмкинлек бирә. Тормыш, яшәеш шартлары үзгәрәп тора; шуларны истә тотып, белем бирүнең эчтәлегенә дә кирәкле үзгәрешләр кертелә. Татарстанда ике дәүләт теле кертелү татар телен һәм фәннәрне татар телендә укытуны нык киңәйтүгә китерде, яңа төр уку йортлары барлыкка килде. Белем-тәрбия бирүне артык нык үзәкләштерергә омтылу төбәкләрдәге

Мирзанур Хазиевич Вәлиев – к. пед.н., с.н.с. Центра истории и теории национального образования Института истории АН РТ (Казань).

педагогик ижат процессларын сүрелдерүгә китерер иде.

Белем–тәрбия бирүнең күптөрлелеген булдыру юнәлешендә төбәк, республикалардагы интеллектуаль, мәдәни, педагогик потенциалны активлаштыру – милли–региональ компонентны тормышка ашыру юлы. Һәр төбәкне үзенчәлекле бер дөнья итеп карарга мөмкин. Андагы проблемаларны, гадәттә, беркем дә читтән килеп хәл итми. Белем бирүне регионлаштыруның төп максаты да шул: анда яшәүчеләр киләчәк кешеләрен тормышка ачык күз белән карап, яшәешне яхшырту юлларын үз ақыллары белән билгеләп, шуларны гамәлгә ашырырга сәләтле итеп тәрбияләп үстерергә тиеш. Монның өчен, әлбәттә, дөньядагы үзгәрешләр, фән һәм техника, мәдәният казанышлары турында да мәгълүматлы булу кирәк.

Татарстан Республикасында мәгарифне регионлаштыруның юнәлешләрен без болай күзалыйбыз:

«Мәгариф турында»гы һәм телләр турындагы законнарда билгеләнгән белем–тәрбия бурычларын тормышка ашыру өчен шартлар булдыру;

Татарстандагы белем–тәрбия системалары, уку йортлары эшчәнлеген гражданнар жәмгыяте һәм хокукый жәмгыять кыйммәтләренә ирешүгә һәм Татарстан республикасы дөүләтчелеген камилләштерүгә юнәлтү;

республикабызда хәзерге дөньядагы белемнәр һәм ихтыяжлар дәрәжәсенә туры килә торган мәгариф сәясәтен булдыру юнәлешендә эш алып бару;

Татарстан кешеләренә, ә бигрәк тә укучыларының һәм яшьләрнең дөнья мәдәнияте белән дә, милли мәдәният белән дә кызыксынуына, алардагы яхшы якларны үзләрендә булдыруына ирешү;

Татарстандагы барлык уку йортларын хәзерге заман таләпләренә туры килә торган әзерлекле педагогик кадрлар белән тәэмин итү;

республиканың милли, мәдәни, икътисади һәм социаль ихтыяжларына юнәлтелгән белем бирү модельләрен һәм технологияләрен кулланылышка кертү;

шунның белән беррәттән, иң әһәмиятлесе – кеше факторы икәнлеген истә тоту, мәгариф өлкәсендәге мөнәсәбәтләренә демократияле, гуманлы рәвешләрдә оештыру, Россия мәгариф даирәсе белән элементләренә саклау, чит илләр тәҗрибәсен өйрәнү, үзбездәгесен алар белән чагыштыру, кирәкле нәтиҗәләр ясау.

Укыту–тәрбиянең милли–региональ компоненты федераль компонентка өстәмә яки иллюстрацияләр буларак туган як, республика турында мәгълүмат кертү, туган якны өйрәнүне оештыруга гына кайтып калырга тиеш түгел. Шактый озак дәверләр буена Татарстан территориясендә бергә аралашып яшәү нәтиҗәсендә Татарстан халкында, аның кешеләрендә, үзенчәлекле мәдәниягә рухи кыйммәтләр, традицияләр; яшәү, эшчәнлек итү рәвешләре барлыкка килгән, аларны кайсы да булса аерым бер халыкныкы дип әйтеп булмый. Безне, татарстанлыларны, башка төбәкләрдән аерып торучы, безнең үзенчәлекле, күп очракларда безгә горуранлырга да мөмкинлек бирүче шундый сыйфатларыбыз безнең региональ үзенчәлекләребез була. Шулар белән укучыларны төрле фәннәргә укыту, шулай ук класстан һәм мәктәптән тыш эшләрдә даими таныштыру «без – татарстанлылар» дигән яшәеш кыйбласы формалаштырырга юнәлеш бирә.

Хәзерге вакытта исә милли үзәнне, милли горуранлыкны үстерүгә күбрәк игътибар бирү дәвам итә. Шунның белән беррәттән «региональ үзән», «регион горуранлыгы» да булырга тиеш, чөнки ул милли компонентны гомуми (яки: федераль) компонент белән тоташтыручы булып тора. (Димәк, белем–тәрбия бирүнең эчтәлегә тулаем алганда өч түгел, ә дүрт өлешкә бүлеп карала: милли, региональ, федераль һәм гомумкешелек компонентлары.) Региональ өлеш кешеләрдә көчле эмоцияләр белән бәйле омтылышлар уятмый, чөнки бу очракта тел мәсьәләсе катнашмый: безнең «региональ» телебез юк, ә туган телебез (татар теле), милләгә аралашу теле (шул ук вакытта аны «федераль» тел дип тә атарга мөмкин булыр иде) һәм дөнья халыклары аралашуында киң кулланыла торган англиз теле бар. Региональ компонентның миллилек белән бәйләнеше аз; шуңа күрә «укутуның милли һәм региональ компонентлары» дип аерып әйтү һәм язучы дәрәжәләргә.

Укутуның (шул исәптән тарих, жәмгыять белеме фәннәреннән белем бирүнең дә) нәкъ менә региональ өлеш, региональ үзәнне үстерергә, «без – татарстанлылар» дигән горуранлык хисләре тәрбияләнүгә юнәлтелгән эчтәлеген барлыкка китерү мөһим. Региональ эчтәлекне төп өлеш итеп алып, федераль һәм милли компонентлар белән дә бәйләнешләр булдырырга кирәк. Татарстандагы барлык уку йортлары өчен тәкъдим ителгән региональ дәрәжәләргә исемлеге расланса, бу гамәл дәрәжәләргә эшләнүгә заказлар биргәндә яисә аларны читтән сатып алганда приоритетларны дәрәжә билгеләргә ярдәм итәр иде.

Ф.Ф. Исламов, Г.М. Гильмутдинова

Роль Нижнего Прикамья в развитии культуры, просвещения удмуртского и марийского народов

В истории народов Поволжья, Приуралья большую прогрессивную роль сыграли Казань, города Нижнего Прикамья: Елабуга, Бирск и др. Казань была известным учебным центром дореволюционной России. В школах братства святителя Гурия, в Казанской «инородческой» учительской семинарии, в Казанском университете и в др. учебных заведениях города обучались представители многих народностей. С этим городом связано создание первых азбук, букварей для луговских черемисов (мари), горных черемисов, чуваш, калмыков, башкир, пермяков, для вотских (удмуртских), алтайских, мордовских детей. В Казани издавались первые произведения, научные труды писателей и ученых народов Поволжья, Приуралья, Прикамья.

В деле развития просвещения нерусских народов этих регионов, в подготовке учителей для начальных классов сельских школ огромную роль сыграла открытая в 1872 г. Казанская «инородческая» учительская семинария. В свое время это учебное заведение являлось видным центром передовой педагогической мысли и международного содружества. В семинарии работали удмуртские, марийские, чувашские и мордовские группы начальной школы. Вообще, здесь обучались представители более двадцати национальностей.

Казанский университет был центром культурной и общественной жизни народов Поволжья и Приуралья. Общество археологии, истории и этнографии при Казанском университете внесло большой вклад в изучении истории, духовной и материальной жизни, культуры марийского, удмуртского, мордовского, чувашского и др. народов. В 1889-1892 гг. в Казани выходят историко-этнографические очерки проф. И.Н. Смирнова под названием «Черемись», «Вотяки», «Мордва».

Фанис Фатхылович Исламов – к.пед.н., с.н.с. Центра истории и теории национального образования Института истории АН РТ (Казань).

Гульнар Мидхатовна Гильмутдинова – с.н.с. ГОМ РТ, аспирантка Института истории АН РТ (Казань).

С первых дней Советской власти Казань, Елабуга, Бирск еще больше стали оказывать конкретную помощь в культурном подъеме, подготовке специалистов высшей и средней квалификации и в развитии научных исследований братских народов Поволжья и Прикамья. В мае 1917 г. в Казани состоялся съезд представителей малых народностей Поволжья. В огне революционных схваток возникла многонациональная, многоязычная печать Татарстана. К моменту образования Татарской АССР издавалось 50 различных газет и журналов, в том числе 14 – на татарском, 27 – на русском, 4 – на марийском, 4 на чувашском, 4 – на удмуртском и одна газета на венгерском языках. В 1925 г. на мордовском языке выходила газета «Вада эрямусь» («Светлая жизнь»).

До Октября, в первые годы Советской власти в развитии культуры, просвещения удмуртского и марийского народов большую роль сыграли также города Елабуга и Бирск. В развитии политического сознания, культуры, просвещения удмуртского и марийского народов Прикамья внесли большую помощь удмуртские ученые, писатели, журналисты, как Трофим Борисов, Айво Иви, Петр Баграшов. Евраф Баранов, Степан Бурбуров, Григорий Верещагин, Макар Волков, Кузбай Герд, Жомбо Очей, Кедр Митрей, Михаил Можгин, Иван Яковлев, Константин Яковлев; марийские педагоги-просветители Иван Ижболдин, Г.Микай, Валериан Васильев, Гурий Эвайн, Леонид Мендияров, Иван Осмин, Максим Кузнецов, Илья Ломберский и др.

С 15 по 25 июня 1917 г. в г.Бирск Уфимской губернии состоялся Всероссийский съезд мари. В январе 1918 г. в Елабуге состоялась удмуртская конференция, а в июне – Первый Всероссийский съезд удмуртов с участием 78 делегатов от 9 уездов Вятской, Уфимской, Казанской и Пермской губерний. По инициативе Т.Борисова, заведующего отделом народного образования г. Елабуги, в декабре 1918 г. была открыта удмуртская учительская семинария, воспитавшая немало представителей удмуртской интеллигенции. Второй Всероссийский съезд удмуртов состоялся тоже в г. Елабуга в марте 1919 г. В июне 1920 г. в Елабуге начинает действовать Институт народного образования для нерусских национальностей Вятской и др. губерний с четырехгодичным сроком обучения с пятью отделениями.

В Елабуге выходили газеты на удмуртском языке «Гудыри» («Гром»), «Горд солдат» («Красный солдат»), «Виль синь» («Новое

око»), «Сюрло» («Серп»), «Югыт сюрес» («Светлый путь»), «Горд кырлы» («Красный колокол») и др.

В обучении и воспитании удмуртских детей внесли большой вклад Михаил Ильин, Михаил Можгин, А.Волков и др. М.Ильин после окончания Казанской учительской семинарии в деревнях Покровское-Урустамак Бавлинского района, в Елабужской учительской семинарии преподавал уроки родного языка и литературы. Зачинатель удмуртской поэзии М.Можгин, в совершенстве знавший русский, татарский, чувашский и башкирский языки, после окончания Бирской учительской семинарии учительствовал у себя на родине – в деревнях Потапово-Тумбарла, Покровское-Урустамак и Чирково. Марийский поэт, педагог, герой Труда Г.Микай (Герасимов Михаил Степанович) до конца своей жизни работал учителем, директором в родной деревне Ильнеть Менделеевского района, учил детей марийскому и русскому языкам и литературе. В 1919-1921 гг. в Елабуге на марийском языке выходили газеты «Марий коммунист», «Тул», («Огонь»), «Йошкар увэр» («Красная весть») в редакциях которых работали такие писатели, педагоги, как И.Ижболдин, Г.Микай, К.Яковлев и др. И.Ижболдин, педагог, организатор народного образования, родившейся в дер. Мадык Агрызского района в 1918 г. организовал марийскую секцию в Елабуге, в 1919 г. редактор газеты «Марий коммунист».

В подготовке марийских учительских кадров сыграла определенную роль и Бирская «иногородческая» учительская школа, которая начала работать в октябре 1882 г. Поступившие в это учебное заведение проходили курс подготовки за три года по учебному плану Казанской учительской семинарии. За 17 лет (1882-1899 гг.) из 326 обучавшихся окончили ее лишь 75 человек. Эту школу сумели окончить будущие деятели науки и культуры марийского народа В.Васильев, Н.Орлов, Евгений Шамыкаев, Гурий Эвайн, Максим Кузнецов и др. С 17 сентября 1919 г. в Бирске выходила газета «Совет умыландарымаш» («Известия Советов») и «Маяк» (1921) под редакцией А.Юзыкайна.

Велика роль Казани, особенно Елабуги в издании первых художественных произведений, научных трудов удмуртских и марийских писателей, ученых. Уже в первых поэтических антологиях, составленных Т.Борисовым для красноармейцев («Удмуртские стихотворения», Вятка, 1919. – 36 с., «Удмуртские стихотворения», Елабуга, 1919. – 64 с.) участвуют 30 поэтов. В 1918 г. Т.Борисов в Елабуге выпустил свою

книгу «Мае партия шуо? Кыче партиос вань?». В 1919 г. в Елабуге были изданы отдельными книгами пьесы К.Герда «Свидетели», «На светлый путь», М.Ильина «Стихотворения», 1920. – 20 с. и «Стихотворения», 1921. – 64 с., Г.Микая «Искры» (стихотворения), 1920. – 42 с. и др.

В послеоктябрьский период, особенно в последнее время в республиках Татарстан и Башкортостан и в том числе в Нижнем Прикамье созданы определенные условия для развития культуры, просвещения братских народов мари, удмуртов и др. народов, населяющихся в тех регионах. Где компактно проживают эти народы успешно работают национальные школы (в 2004 г. в Татарстане работают 148 чувашских, 22 марийских, 44 удмуртских, 7 мордовских школ – Ф.И.), детские учреждения (в Татарстане работают 53 чувашских, 16 удмуртских, 11 марийских детских учреждений), учреждения культуры, выходят республиканские, районные газеты на марийском, удмуртском, чувашском языках. Земля Нижнего Прикамья вырастила и воспитала немало ученых, писателей, деятелей культуры и искусства, педагогов, вносящих большую лепту в развитии науки, культуры и просвещения удмуртского, марийского и др. народов. В этой области заслуживает высокой оценки деятельность таких ученых: докторов филологических и педагогических наук, профессоров И.Тараканова (Бавлы), Леонида Арсланова (Елабуга), Николая Исанбаева, Петра Апакаева (Калтасы), Рифа Насибуллина (Янаул), писателей Анатолия Тимиркаева, Романа Валишина, Ильи Байметова, В.Ижболдина (Калтасы), Фатиха Пукрокова, Андрея Гимаева (Татышлы) и др.

В заключение необходимо сказать и о том, что удмуртские и марийские ученые, родившиеся на Прикамье, активно ведут свои научные исследования и в области изучения тюрко, татарско-башкирских и удмуртских, марийских языковых, литературных, педагогических взаимосвязей; кукуморского и бавлинского, янаульского и татышлинского диалектов удмуртского языка, янаульского диалектов марийского языка. Об этом красноречиво говорят кандидатские и докторские диссертации И.Тараканова, Валия Кельмакова, Петра Апакаева, Рифа Насибуллина и др.

На наш взгляд, фактический материал, освещенный в данной статье служит ценным дополнительным краеведческим материалом для учителей в процессе изучения истории, родных литератур в марийских, удмуртских, чувашских, мордовских, русских и татарских школах Республики Татарстан.

Д.Р. Хайрутдинова

Новейшие методы дистанционного обучения истории Татарстана и татарского народа

За последние годы методика и методология исторического образования продвинулись далеко вперед. С каждым годом появляется все больше и больше новых методов обучения гуманитарным (в том числе и историческим) предметам. Все большую популярность в последние годы приобретают различные методы так называемого **дистанционного обучения**. Особенно широко эти методы используются на Западе, в первую очередь для получения заочного образования учащимися, когда большая часть процесса обучения проходит вне аудиторных стен, за самостоятельной работой. Хороши эти методы и для получения дополнительных знаний в различных областях гуманитарного знания, в том числе и для учащихся дневных и вечерних отделений.

В последнее десятилетие методам дистанционного или заочного обучения большое внимание уделяется и в России. Многие университеты, институты и другие учебные заведения стараются создать свои электронные банки данных по тем или иным направлениям, в том числе и гуманитарного знания, выпускаются CD-диски со специальными обучающими программами по истории, культурологии, истории мировых цивилизаций и культур, и т.д., и т.п. конечно же в первую очередь это практикуется в учебных заведениях Москвы и Санкт-Петербурга. Однако, в последние годы стараются не отставать от столичных учебных заведений и региональные университеты.

Например, на базе Казанского университета была создана целая научно-техническая лаборатория, занимающаяся созданием обучающих CD-программ по различным научным, в том числе и гуманитарным, направлениям. Данная уникальная лаборатория была создана несколько лет назад по инициативе группы преподавателей КГУ под руководством заведующего Отделением непрерывного образования

Диляра Рифовна Хайрутдинова – к.и.н., доцент кафедры истории Татарстана Казанского государственного университета (Казань).

и Отделения дополнительного образования КГУ, к.и.н., доцента Чиглинцева Евгения Александровича. За последние несколько лет в КГУ вышли CD-курсы (учебники) по политологии, культурологии и истории мировой культуры, всеобщей истории и археологии и т.п., авторами которых являются преподаватели различных кафедр и факультетов Казанского университета. На данный момент все созданные на базе КГУ обучающие программы и курсы ориентированы только на студенческо-аспирантскую аудиторию, молодых, начинающих преподавателей и ученых, которые могут их использовать в качестве источника дополнительной информации в своих научных и педагогических разработках и проектах. Также планируется в ближайшем будущем использовать подобные методы обучения и на Факультете повышения квалификации (ФПК) вузовских работников и преподавателей при КГУ. Уже создаются подобные программы и курсы под руководством декана ФПК КГУ, доктора педагогических наук Ившиной Галины Васильевны.

К сожалению, все созданные в КГУ на данный момент обучающие CD-программы по гуманитарным предметам (не берусь утверждать за остальные, особенно точные дисциплины) не ориентированы на школьников, и уж тем более на дошкольное образование. Полагается, что учащиеся старших классов среднеобразовательных учебных заведений ими еще могут пользоваться, но они чересчур сложны для младшеклассников и, тем более, дошколят. Думается, этот пробел когда-нибудь будет восполнен и соответствующие обучающие программы не заставят себя долго ждать.

Что касается проблемы создания учебников, учебных пособий и обучающих CD и других программ (в том числе и CD-учебников) по истории с включением в них национально-регионального компонента, то эта очень актуальная на данный момент проблема тоже не осталась без внимания ни на общероссийском (в том числе и татарстанском), ни даже на общеевропейском уровне.

В 2001-2002 гг. практически одновременно, но независимо друг от друга, в Москве на базе факультета истории искусств РГГУ и в Западно-Европейском университете (г.Будапешт, Венгрия), при поддержке Института «Открытое общество» (Фонд Сороса) возникают два крупных международных и межрегиональных проекта по созданию электронных обучающих программ и учебников (CD, Интер-

нет и т.п.) по различным историческим дисциплинам и спецкурсам с включением в них национально-регионального компонента. Процесс создания вышеназванных обучающих программ является хорошим опытом совместной работы представителей различных национальных регионов, а также центра и периферии в одной единой большой команде, поэтому считаю целесообразным и полезным для коллег поделиться опытом в этой области.

Целью первого проекта, работа над которым длилась с 2000 по 2002 гг., было создание общероссийского CD-учебника, освещающего основные проблемы исторического развития, культуры и этнографических традиций (особенностей) финно-угорских, тюркских и славянских народов Поволжья и Приуралья. «Заказчиком» данного учебника выступил Удмуртский государственный университет (г.Ижевск). Коллеги из удмуртского университета приняли самое активное и действенное участие в создании этой CD-программы. Учебник под названием «Славянский, финно-угорский и тюркский мир: взаимодействие культур в Урало-Поволжском регионе» был сделан (выпущен) на базе кафедры истории и теории культуры факультета искусствоведения РГГУ под общей редакцией заведующего этой кафедрой, профессора Зверевой Галины Ивановны. В состав редакционной коллегии электронного учебника вошли преподаватели кафедры: Суприянович А.Г., Яценко С.А., и др.

В работе над этим проектом приняли участие, как уже отмечалось выше, три Российских университета из соответствующих изучаемым проблемам национальных регионов страны: славянским компонентом занимались представители московского университета; финно-угорским компонентом соответственно – ижевские коллеги, а освещение проблем и особенностей исторического развития тюркских народов Поволжья и Приуралья досталось представителям кафедры истории Татарстана Казанского государственного университета – заведующему кафедрой, д.и.н., профессору Хайрутдинову Рифу Галаятудиновичу и доценту этой кафедры, к.и.н. Хайрутдиновой Диляре Рифовне.

Структура данной обучающей программы достаточно сложна и многоступенчата. Меню или содержание учебника представлено на рабочем столе в смешных авангардных картинках. Они задают определенное задорно-легкое настроение читателю с самого начала

работы над учебником. В меню можно ознакомиться полностью со всей структурой учебника. На первом уровне прописаны основные структурные разделы обучающей программы. Она состоит из следующих крупных разделов: «Лекции», «Учебный центр», «Словарь», «Тесты» и для удобства работы над программой выделен специальный раздел с системой поиска нужной информации «Поиск». Данная структура – горизонтальная. Кроме того, каждый раздел учебника имеет свою вертикальную структуру. Например, основное текстовое содержание учебника находится в разделе «Лекции». При входе в этот раздел сначала нужно изучить «Оглавление», в которое входит перечень всех глав и параграфов учебника. Для систематизации текстового материала использована система тематических блоков: все (текстовое) содержание учебника разделено на пять больших блоков, два из которых являются содержательными, а три последних – вспомогательными и сопровождающими. Последний блок включает обращение авторов программы к своим пользователям. В отдельном (четвертом) блоке находится подробный список литературы и источников по тематике учебника. Еще один блок отведен для специального «Словаря» культурологических, исторических, этнографических и др. терминов с подробным объяснением значения каждого из них. Эти блоки помогают пользователю лучше понять и усвоить содержание двух первых основных содержательных блоков. Теперь несколько слов о них. Первый учебный блок называется «Культурные миры Поволжско-Приуральского региона. «Взаимодействие культур региона» – это название второго учебного блока. Каждый текстовый блок состоит из отдельных «Разделов» (глав) – их по три в каждом блоке. Названия и количество их соответствуют трем основным этническим группам, изучение которых является целью данного учебника: финно-угорский мир, тюркский мир и славянский мир. В свою очередь, каждый «Раздел» (глава) состоит из шести «Частей», которые можно соотнести с отдельными параграфами печатных учебников. Части во всех разделах одинаковы, и каждая из них освещает определенную область культурно-этнографического исследования: бытовой уклад, убранство дома и жилища, свадебный обряд и праздники, народный костюм и украшения.

Каждый большой раздел программы сопровождается великолепным иллюстративным материалом, выполненным на высоком про-

фессиональном уровне с использованием цифровой техники. Часть, посвященная проблемам исторического развития, этнографии и культуры тюркских народов Поволжья и Приуралья снабжена цветными иллюстрациями деталей костюма и орнаментов, ювелирных украшений, а также праздников и обрядов волжско-уральских татар, сделанными на технической базе отдела инновационных технологий обучения КГУ (авторы: доц. Хайрутдинова Д.Р. и технический редактор Егоров В.Н.).

Такова, в общих чертах, структура данного электронного учебника. Надеемся, что он принесет много пользы и разбудит интерес своих читателей и пользователей.

В процессе работы над этим учебником было преодолено очень много научных дискуссий с коллегами из других университетов. Зачастую они происходили из-за незнания истории или культурных особенностей и традиций некоторых народов, из-за неправильного, подчас искаженного представления о социально-экономических, политических и мировоззренческих особенностях развития разных народов региона. К счастью, все эти разногласия и научные дискуссии успешно были преодолены, коллеги пришли к консенсусу и учебник – «первая ласточка» подобного рода – увидел свет в 2002 г. Анализируя разногласия и споры, возникшие по ходу работы над учебником, еще раз хочется сделать вывод о своевременности и необходимости создания подобной обучающей программы: чем более широкий круг читателей в различных регионах России им воспользуется, тем более точное и неискаженное представление у широких масс об (указанных) народах и культурах, тем вернее это поможет найти общий язык и взаимную симпатию с представителями других культур в нашем многонациональном, поликультурном и полирелигиозном регионе, поможет нам жить друг с другом в мире и полном согласии. Вышесказанное мнение – это единое мнение всех коллег, работавших над созданием данного учебника.

В качестве другого опыта подобного рода можно привести создание электронного Банка данных (Имиджей) для Виртуального Музея (Интернет-музея) с целью подготовки учебного материала для программ дистанционного или заочного обучения. С инициативой создания подобного проекта или, вернее, мегапроекта, т.к. он охватывал огромное количество Российских университетов, выступили коллеги

из Западноевропейского университета в г.Будапеште (Венгрия) при финансовой поддержке Фонда Сороса. В данном проекте приняли участие коллеги (историки, археологи и этнографы) из университетов Казани, Петрозаводска, Омска, Томска, Воронежа, Саратова, Новгорода и Западноевропейского университета. Проект проходил в несколько этапов. Первый этап был рассчитан на год (с декабря 2001 г. – по декабрь 2002 г.); второй этап был также рассчитан на год (с декабря 2002 – по декабрь 2003 гг.). и завершился научным семинаром, прошедшем на Историческом факультете Казанского государственного университета в конце декабря 2003 г. На заключительном семинаре присутствовали участники и представители пяти университетов России и венгерские коллеги. Периодически на протяжении этих трех лет проводились рабочие встречи – семинары (венгерские коллеги называли их «Workshop») поочередно в Будапеште и в Казани. Коллеги из других университетов показали весьма интересные результаты своей работы: были созданы замечательные обучающие программы. Например, коллегами-археологами из г. Воронежа был создан электронный учебник по археологическим памятникам бронзового века Русского Черноземья. Очень интересная этнографическая программа о повседневном быте, культуре и этнографических особенностях сибирских татар была представлена коллегами-этнографами из Омского университета. Презентацию прошла замечательная историко-культурная обучающая программа по архитектурным памятникам Новгорода Великого, сделанная коллегами из Новгородского университета и т.д., и т.п. Коллективом историков и археологов из Казанского университета под руководством к.и.н., доцента, заведующего кафедрой Древнего мира и средних веков КГУ Е.А. Чиглинцева были представлены следующие программы: «Искусство стеклоделия Волжской Булгарии (Древнего Биляра)» и коллекция имиджей для Виртуального Музея с древневенгерскими археологическими памятниками из Большетиганского могильника («Великая Венгрия: мифы и реальность») – автор к.и.н., доц. С.И. Валиуллина; коллекция электронных имиджей для Виртуального музея «Взаимовлияние тюркских и финно-угорских культур народов Среднего Поволжья и Приуралья на примере народных костюмов и праздников» – автор к.и.н., доц. Д.Р. Хайрутдинова.

На последнем проекте хочется остановиться немного поподробнее. Имиджи для электронного банка данных были систематизиро-

ваны следующим образом. В качестве предметов исследования и историко-культурологического сравнения стилей, взаимовлияний и заимствований были взяты предметы народных костюмов, ювелирные украшения, орнаменты на предметах декоративно-прикладного искусства и народные праздники следующих народов Среднего Поволжья: татар, чувашей, марийцев, мордвы, удмуртов, а также были приведены параллели с венгерским народным костюмом и украшениями. Коллекция сопровождалась специально составленным каталогом предметов, взятых для сравнения. В нем содержалось подробное описание самих предметов, материалов, из которых они были сделаны, способов и времени их изготовления (как правило XVIII – начало XX вв.), принадлежности к определенной этнической группе, музея или коллекции, в которых они сейчас хранятся и т.п.. Кроме того, коллекция сопровождалась вступительным словом автора и текстовым заключением с основными выводами по проделанной работе, со сравнительно – сопоставительным анализом этнографических особенностей изучаемых народов и доказательствами существования культурного диалога в нашем регионе. Надо сказать, что результаты исследования позволили сделать весьма интересные, подчас неожиданные выводы, что вызвало неподдельный интерес у коллег из других университетов.

Кроме того, проект давал возможность публикаций научных статей и материалов в историческом журнале, издающемся в Департаменте Истории Средних веков Западноевропейского университета.

Обе стороны – и инициаторы проекта, и его участники – результатами совместной работы остались довольны. Был получен неоценимый опыт общения с коллегами из других университетов, зародились планы создания новых совместных интересных проектов.

Приложения

Резолюция II Межрегиональной научно-практической конференции «Реализация национально-регионального компонента исторического образования в национальных республиках Поволжья и Приуралья: проблемы и перспективы»

Участники, состоявшейся 26 октября в Казани II Межрегиональной научно-практической конференции «Реализация национально-регионального компонента исторического образования в национальных республиках Поволжья и Приуралья: проблемы и перспективы», организованной Центром истории и теории национального образования Института истории им. Ш.Марджани АН РТ совместно с Министерством образования и науки РТ, отмечают, что данная конференция явилась важным шагом в дальнейшей активизации изучения и реализации национально-регионального компонента исторического образования в регионах РФ.

В работе конференции участвовали историки и педагоги, ученые институтов Российской Академии наук и Академии наук Татарстана, авторы региональных и федеральных учебников, представители органов управления образованием, преподаватели вузов г. Казани, учителя школ республики, представители средств массовой информации.

На конференции были заслушаны и обсуждены научные доклады по основным проблемам современных региональных учебников истории, преподавания истории в поликультурном обществе, методические и методологические проблемы реализации национально-регионального компонента исторического образования, соотношения региональных и федеральных учебников истории.

Участники конференции обсудили современное состояние региональной учебной литературы по истории в ряде регионов РФ, рассмотрели различные модели конструирования школьного курса национальной и региональной истории.

Участники конференции считают, что проводимый во второй раз в Казани столь представительный форум подтверждает чрезвычайную актуальность и важность поднятых в ходе конференции проблем. Содержательная и плодотворная дискуссия свидетельствует об открытости научной и педагогической общественности для диалога и совместного обсуждения и решения ключевых проблем современного исторического образования на федеральном и региональном уровнях.

Конференция поддержала мнение, что изучение национальной истории имеет большое значение в реализации целей и задач общего образования и является одной из важных составных частей современного исторического образования. Национально-региональный компонент призван отвечать потребностям и интересам народов нашей страны в области образования, позволяет организовать изучение социокультурных особенностей региона, национальных традиций и истории.

В связи с вышеизложенным, в целях дальнейшей оптимизации исторического образования в РФ, основываясь на предложениях, высказанных в докладах и в ходе дискуссии, участники конференции решили:

1. Обратиться в Министерство образования и науки РФ с предложением активизировать работу по изучению проблем преподавания национально-регионального компонента исторического образования, увеличить долю национально-регионального компонента в структуре исторического образования;

2. Предложить Министерству образования и науки РФ и РТ продолжить работу по оптимизации содержания региональных и федеральных учебников истории, рассмотреть возможность совершенствования преподавания курса «История Отечества» с учетом наиболее полного и объективного отражения в федеральных учебниках истории и культуры народов России;

3. Поддержать предложение Министерства образования и науки РТ о создании Республиканского Учебно-методического Центра по разработке нового поколения региональных учебников, соответствующих современным требованиям преподавания истории в поликультурном обществе;

4. Признать необходимым широкое обсуждение вопросов развития системы национального образования в России с привлечением научной и педагогической общественности субъектов РФ;

5. Признать необходимость строить историческое образование в России с учетом современных тенденций в мировой исторической дидактике;

6. Поддерживать разработку образовательных проектов, направленных на развитие межкультурного взаимодействия и диалога культур народов России.

Казань, 26 октября 2004 г.

Анализ учебных изданий, имеющих гриф органа управления субъекта Российской Федерации*

Предварительные результаты, Москва 2004

РЕФЕРАТ

Анализ учебных изданий по истории, литературе, русскому и родному языкам, имеющих гриф органа управления образованием субъекта Российской Федерации и используемых в общеобразовательных учреждениях с родным (нерусским) и русским (неродным) языками обучения, свидетельствует о конфронтационности заложенной в них оппозиции «мы (нерусские) – они (русские)». Эта оппозиция осознанно формирует межнациональную неприязнь, нацелена на разобщение учащихся по этнонациональному принципу. Отсутствие в большей части этих учебников типологической общности, фактов взаимосвязи русской литературы с родной, сопоставления реалий русской и национальной культур свидетельствует о том, что методология, заложенная в данных учебниках, направлена на формирование у обучающихся только национального духа. Через содержание учебных изданий по истории субъективно освещаются достижения былой национальной государственности, чрезмерно героизируются отдельные исторические личности, преувеличиваются (в негативном плане) результаты политики русификации и христианизации присоединенных территорий, чем объективно вырабатывается отрицательное отношение к русским и к России в целом. Замалчиваются или односторонне интерпретируются проблемы в межна-

*Выдержки из документов, подготовленных Институтом национальных проблем образования Министерства образования и науки Российской Федерации. Список исполнителей: Кузьмин М.Н. – чл.-корр. РАО, Черкезова М.В. – д-р пед. наук, Артеменко О.И. – канд. биол. наук, Гольцева О.Н. – канд. пед. наук, Вербовая Н.Н. – канд. пед. наук, Городилова Г.Г. – д-р пед. наук, Хайруллин Р.З. – д-р пед. наук, Бурькин А.А. – д-р филол. наук, Насилов Д.М. – д-р филол. наук, Тудвасева З.К. – канд. пед. наук, Корнута И.В. – канд. пед. наук.

циональных отношениях, возникавшие на протяжении длительной совместной жизни народов в едином государстве.

Развивающиеся процессы в региональных образовательных системах отдельных субъектов Российской Федерации могут привести к разрушению единства образовательного пространства, воспитанию сепаратистских настроений, формированию исключительно национального духа этнической мобилизации.

Данный прогноз диктует необходимость разработки на федеральном уровне концепции интегративной государственной национальной (этнической) образовательной политики, направленной на решение общих вопросов совместного ведения Российской Федерации и ее субъектов, сохранения единства образовательного пространства многонациональной России, формирования общероссийского гражданского сознания на базе национального самосознания, обеспечения качественного образования детей обучающихся на родном (нерусском) и русском (неродном) языках. Одним из направлений такой политики, на наш взгляд, является разработка единых критериев и процедур общей (федерального и регионального уровней) экспертизы учебных изданий по предметам гуманитарного цикла.

ВВЕДЕНИЕ

Российская школьная система, обслуживая чрезвычайно сложный и разнохарактерный по языку, культуре, менталитету контингент учащихся, исторически имеет в своей структуре учебные заведения, обучение в которых осуществляется в том или ином объеме на родном (нерусском) языке, а построение содержания образования (обучения и воспитания) полностью или частично происходит на базе конкретной национальной культуры в зависимости от ее потенциала. Школы на родном (нерусском) и русском (неродном) языках обучения, с 18 вариантами учебных планов, включающих предметы родной (нерусской) культуры, до 1992 года относились к так называемым национальным школам.

За последние десять лет в региональных системах образования ряда субъектов Российской Федерации (Башкортостан, Коми, Татарстан, Тува, Саха-Якутия и др.) наблюдается тенденция увеличения количества детей в общеобразовательных учреждениях с родным (нерусским) языком обучения и с содержанием гуманитарных

дисциплин, выстроенном на базе своей национальной (этнической) культуры. В Республике Татарстан, например, число детей-татар, обучающихся на родном языке, увеличилось с 12% в 1991 г. до 48% в 2001 году, в Республике Башкортостан этот процент в 2001 году достиг величины равной 39%. Сегодня в системе образования Российской Федерации в учебный процесс включены более 75 языков народов России, из них 30 выступают (в разном объеме) в качестве языков обучения. В 1988 году таких языков было 16.

Показательна и динамика роста построения собственной системы национального (этнического) образования, свидетельствующая о устойчивости и последовательности республик. В общей сети образовательных учреждений Республики Саха (Якутия) школы с родным языком обучения составляют более 40%, Республики Башкортостан – 45%, Республики Татарстан – 60%, а Республики Тыва – 80%. Для данных школ в субъектах Российской Федерации разрабатываются и издаются учебно-методические комплекты, включающие учебник, программу, минимум содержания образования и требования к уровню подготовки учащихся по предметам регионального (национально-регионального) компонента. При этом к предметам данного компонента в Республиках Татарстан, Якутия, Коми отнесены и такие предметы, как русский язык, русская литература, история.

Цель работы – сравнительный анализ современных концепций российской истории, литературы и русского языка, а также родного, представленных в учебных изданиях, имеющих гриф органа управления образованием субъекта Российской Федерации; характеристика содержания (особое внимание при этом уделялось истории межнациональных отношений, формированию общероссийского гражданского сознания и национального самосознания в рамках диалога культур) и методических подходов, а также анализ новых тенденций по подготовке учебных пособий гуманитарного цикла.

Организация и проведение анализа учебных изданий осуществляется по следующим аспектам.

Соответствие учебных изданий требованиям федеральных нормативно-правовых актов, предусматривающих сохранение единства образовательного пространства Российской Федерации, формирование общероссийского гражданского сознания и национального самосознания в рамках диалога культур.

Обеспеченность учебных дисциплин, реализующих региональный (национально-региональный) компонент общего образования, необходимыми учебными изданиями.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Анализ региональных учебных изданий по предметам гуманитарного цикла (русский язык, родной язык, краеведение, экология, русская литература, родная литература, история) в аспекте формирования общероссийского гражданского сознания.

Анализ федеральных и региональных учебников по истории, литературе и языку для старших классов общеобразовательной школы выявил ряд позитивных и негативных тенденций в разработке содержания учебной литературы гуманитарного цикла. Если к первым относятся такие, как стремление отойти от идеологических схем предшествующих десятилетий, попытки приблизить содержание учебного материала к потребностям сегодняшнего дня, то ко вторым относятся устойчиво выраженные тенденции к отходу от применения принципа историзма в освещении национальной проблематики, «опасных» исторических событий; в замалчивании «межэтнических сюжетов», в односторонности оценок исторического прошлого, настоящего и будущего России.

Данная тенденция по-новому ставит вопрос о введении более подробных и обязательных для всей системы образования государственных стандартов содержания гуманитарного образования в рамках как федерального, так и регионального компонента. В частности, система централизованного тестирования может стать мощным рычагом для унификации учебных программ.

Основанные на результатах анализа рекомендации для подготовки и проведения экспертизы учебников и учебных пособий нового поколения с учетом реальной ситуации в этой области в рамках как федерального, так и регионального компонента позволят повысить уровень вновь появляющихся учебников и учебных пособий...

Учебные издания по истории, имеющие гриф органа управления образованием субъекта Российской Федерации

Настоящий обзор учебной литературы по национальной (этнической) истории и историческому краеведению составлен на основании экспертизы следующих учебных изданий:

Б.Ф. Султанбеков, Л.А. Харисова, А.Г. Галямова. История Татарстана. XX век. 1917-1995. IV часть. Учебное пособие для общеобразовательных учреждений. Казань. Издательство Хэтер, 1998. 447 с. Рекомендовано Министерством образования Республики Татарстан. 60000 экз. Учебное пособие одобрено Институтом истории АН РТ и рекомендовано к изданию Министерством образования Республики Татарстан.

Р.Г. Фахрутдинов. История татарского народа и Татарстана. Древность и Средневековье. Учебник для средних общеобразовательных школ, гимназий и лицеев. Утвержден Министерством образования Республики Татарстан. Казань. Издательство «Магариф». 2000. 256 стр. Тираж – 60000 экз.

... В число целей и задач государственной образовательной политики, поставленных перед системой образования Законом Российской Федерации «Об образовании» (1992 г.), включена обусловленная многонациональным характером государства цель защиты и развития национальных культур и региональных культурных традиций и особенностей. Реализация этой цели, однако, должна, согласно Закону, осуществляться при соблюдении принципа единства общего федерального культурного и образовательного пространства (ст.2, п.2).

За десятилетие, прошедшее после принятия этого Закона, в субъектах Российской Федерации в рамках национально-регионального компонента содержания образования разработан и подготовлен большой корпус учебной литературы, – в том числе по отечественной истории и историческому краеведению, – предназначенный для реализации вышеуказанных задач. Рассматриваемые в совокупности региональные учебники истории по ряду аспектов в общем понимании внутреннего существа и механизмов общественно-

исторического процесса, в отборе его внешних реалий, в характере интерпретации национальных историй как самодостаточных, в минимальном привлечении регионального контекста и т.д. демонстрируют ряд типологических черт и идеологических позиций, не совпадающих с подходами и трактовками учебников федерального уровня. В этой связи, анализ названных учебных изданий представляет не только дидактический или культурологический, но и более широкий научный и политический интерес.

Курс национальной (региональной) истории, относящийся в структуре содержания образования к региональному (национально-региональному) компоненту содержания образования, играет в реализации общих целей и задач общего образования весьма важную, отнюдь не второстепенную роль. На материале этнической истории – истории «малой» родины – школа формирует у ребенка патриотическое чувство принадлежности к своей земле и своему народу, чувство сопричастности к его историческому прошлому, его деяниям и судьбам. Через аккумулированный в этнической истории национальный опыт взаимоотношений с другими народами школьник усваивает исторически сложившиеся стереотипы и установки восприятия других этносов. С помощью курса этнической истории школа формирует этническое самосознание школьника (включающее в себя и его историческое сознание). Это базовый сегмент общей картины мира личности, содержащий в себе не просто ее взгляд на мир, но и самоидентификацию и самоопределение личности в этом мире. Через историческое сознание школьник определяет себя в историческом пространстве («кто мы», «откуда и куда идем», «с кем мы»).

Но несмотря на мозаичность своей этнической структуры, сам российский социум безусловно представляет собой общее «надэтническое» согражданство – российскую политическую нацию. Поэтому доминирующим структурообразующим элементом самосознания личности должно являться все же ее патриотическое сознание как гражданина «большой» родины, как полноправного члена политической нации, где равноправность согражданства означает толерантный характер межэтнических отношений. Но формирование этого «уровня» мировоззренческой системы личности в большей степени является задачей исторических курсов федерального компонента содержания образования.

Из этого следует, что разработка учебных курсов по национальной (региональной) истории требует не только определения целей, содержания и границ «местной» истории, но и выработки также принципов соотношения и сопряжения этой истории с историей российского общества и государства в целом.

Между тем, согласно действующему сегодня законодательству об образовании, курс национальной (региональной) истории, относящийся к национально-региональному компоненту содержания образования, – равно как и курс российской истории, относящийся к федеральному компоненту содержания образования, – выполняют каждый эту свою миссию самостоятельно, независимо друг от друга, не согласовывая и не координируя ее. Представляя интересы разных субъектов образовательного пространства, национальный (региональный) и федеральный курсы истории разведены по зонам компетенции этих субъектов и закреплены за ними законодательно. Причем данное распределение имеет исчерпывающий характер и может быть изменено только законом.

Законом «Об образовании» (1992), впрочем, был оговорен принцип содержательного единства образовательного пространства страны. Однако судя по подзаконным актам, этот принцип понимался и понимается, прежде всего, как единство (преемственность) ступеней образования «по вертикали», в меньшей степени как межкультурное единство «по горизонтали». В этой связи какого-либо особого механизма межкомпонентной координации или корреляции ни Законом «Об образовании», ни последующими ему подзаконными актами предусмотрено не было.

Из приведенной выше характеристики законодательной базы следует, что рассматриваемые исторические курсы национально-регионального и федерального уровней обслуживают интересы разных субъектов образовательного пространства и что интересы этих субъектов (и, следовательно, их цели) не идентичны.

Вместе с тем, интересы обоих субъектов равнозначно легитимны. Тем самым предполагается и допускается возможность такого самостоятельного построения курса национальной (региональной) истории, при котором его цели (а вслед за ними – направленность курса, его содержание, трактовка событий и т.п.) будут неодноректорны федеральным, а полученные «на выходе» результаты могут

быть по своему смыслу несопрягаемы друг с другом и даже конфронтационны друг другу. В основу экспертизы вышеназванных учебных изданий положен именно этот угол зрения.

В целом, истоки отмеченной разновекторности исторических курсов федерального » национально-регионального уровней кроются не просто в полиэтничности – поликультурности России: за поликультурностью глубинно скрывается полицивилизационный (по историческим корням) характер структуры российского социума, историческая принадлежность его отдельных составляющих еще в сравнительно недавнем прошлом к разным цивилизационным зонам.

Поэтому неидентичность интерпретаций общественного процесса в национальных (национально-региональных) и федеральных курсах отечественной истории отнюдь не случайна. До известной степени она даже закономерна, поскольку задана цивилизационной спецификой региона Восточной Европы – этой обширной зоны многовекового практического контакта христианско-православной и исламской цивилизаций.

Данное обстоятельство изначально обусловило специфику и сложность процесса российской модернизации. Эта сложность несомненно заключалась в том, что в рамках общего российского социального, экономического и политического организма модернизационный переход – наряду с доминирующей христианско-православной цивилизацией – должны были одновременно (и по-видимому, взаимосвязано с ней) осуществить инкорпорированные в разное время российским государством анклав исламской цивилизации.

Одним из таких основных анклавов, вошедших в состав России в 1552 году, являлись казанские татары – достаточно крупный и компактный по расселению этнос, обладающий исторически развитым национальным самосознанием. В сохранении последнего значительную роль сыграл ислам, обеспечивший своего рода духовную герметизацию татарского социума в христианском окружении.

Трактовку истории Татарстана в XX в. – на этапе, когда основным содержанием общественного процесса была модернизация, дает учебное пособие «История Татарстана. XX век. 1917-1995 гг.», подготовленное авторским коллективом под руководством известного казанского историка профессора *Б.Ф. Султанбекова*. По своей внутренней структуре пособие состоит из 29 глав, хронологически «привязан-

ных» к внутренним этапам российской истории XX века. Главы сведены в 9 разделов, первые четыре из которых описывают общественный процесс от Февральской революции и до начала Великой Отечественной войны (Б.Ф. Султанбеков), пятый раздел посвящен годам войны (Л.А. Харисова) и последние четыре раздела (А.Г. Галямова) характеризуют развитие Татарстана в послевоенный период. Внутренняя периодизация тома в целом соответствует общепринятой.

Важно отметить, что рецензируемый том является одновременно последней частью учебного пособия «История Татарстана», представляющего собой серию из четырех книг: I часть – от древности и до падения Казанского ханства в 1552 году, 2 часть – с 1552 года и до конца XVIII века, 3 часть – XIX век и до 1917 года и IV часть – 1917–1995 годы. Принципы периодизации, положенные здесь в основу структурирования курса, опираются на отчетливые вехи в национальной истории татар и Татарстана. Но эта периодизация всей серии в целом – если исключить 4-й том – не идентична той, которая принята в аналогичных учебниках российской истории.

Строго говоря, данный учебник охватывает (по терминологии формационной концепции исторического процесса), социалистический и постсоциалистический этапы отечественной истории. Собственно модернизационные процессы начались здесь еще в последней трети XIX века или даже несколько ранее.

Кроме того, в пришедшей в 1917 году на смену Российской империи Советской России (с 1922 года – СССР) процесс модернизации продолжался, но шел он теперь под другим названием и по другому сценарию, однако, с сохранением (в основном) необходимого исторического вектора, в догоняющем и потому форсированном (к тому же экономически однобоком) режиме.

Важнейшей составляющей процесса модернизации в полиэтнических странах, в т.ч. в многонациональной России, был процесс становления политических наций нового времени, имевший несколько самостоятельных сценариев развития. Он развивался и у татар, но не только по управляемым сценариям советской национальной политики: стартовав еще в дооктябрьский период, он начал спонтанно разворачиваться также и по одной из центрально-европейских типологических моделей этого процесса. (Модель для относительно малого этноса, находящегося в статусе безгосударственности, но обладающего достаточной социаль-

ной и культурной инфраструктурой и необходимым субъектным ресурсом для того, чтобы ставить цель восстановления своего самостоятельного и независимого политического статуса).

Согласно сложившимся у татарской интеллигенции еще в предшествующей фазе – в самом начале XX века – представлениям, последовательными этапами и инструментами достижения этой цели полагались: выработка национальной идеи, построение и развитие национальной школы, формирование (в т.ч. через школу) национального самосознания, этническая мобилизация.

Ряд европейских национальных движений, развивавшихся по этому типу и успевших достичь определенных ступеней в формировании совокупности социокультурных предпосылок, дважды в XX в., в полосы кризисной дестабилизации европейской геополитической системы (1918, 1989) получали (и успевали использовать) возможность восстановления (создания) самостоятельных государств.

В России развитию данного процесса в исламских анклавах изначально оказались присущи некоторые определенные характеристики, порождавшие внутренние противоречия и напряжения между этнонациональным движением («национальным возрождением») и властью, государством. Одна из главных политических проблем, вызывавших это напряжение, заключалась в том, что некоторая влиятельная часть казанских (а также солидарно крымско-татарских и азербайджанских) тюркских национальных лидеров предпочла тогда, в начале прошедшего века, взять в качестве культурно более близкого, понятного и удобного образца модернизации не отечественный российский христианско-православный, а импортный исламский турецкий образец. (Ту же ошибку, демонстрируя, по-видимому, свою самостоятельность, а также прямое преемствование и живой характер традиции, допустили радикальные татарские политики и в конце XX века).

Таков действительный исторический – цивилизационный – контекст, внутренний смысл событийной стороны общественного процесса, который, на наш взгляд, должен был бы быть предпослан (вкюпе с кратким итогом предшествующего исторического этапа) в начале книги. Это позволило бы снять инерцию самодовлеющей (при начале с этого рубежа), имплицитно присутствующей в сознании и искажающей реальную картину содержания процесса социалистической трактовки семи с лишним десятилетий XX века.

В отличие от многих учебников по национальной и региональной истории, где «местный» общественный процесс часто интерпретируется как самодостаточный и соединяется с общероссийским пространством через некий общий контекст единства места и времени, в рецензируемом пособии проблема сопряжения местного и общероссийского решена авторами весьма профессионально.

В начальной и срединной частях пособия (т.е. от Октябрьской революции и до хрущевской оттепели) описание общественного процесса в регионе выстроено по правилам бытия моносубъектного унитарного государства, где региональное мыслится органически идентичным общесоюзному (федеральному). В последних же разделах, начиная с перестройки, где описывается общесистемный кризис общества и в его русле – эрозия унитаризма и нарастание в политическом пространстве России новых социальных и национальных сил (в их числе и Татарстана), явочно позиционирующих себя как самостоятельную субъектность, преследующую свои собственные интересы и цели независимо от федерального центра и даже в конфронтации с ним, характеристика национальных и региональных проблем выдвигается на передний план.

И здесь следует констатировать, что внутренним стержнем учебника, его безусловной доминантой является приоритет национальной проблематики – проблема достижения Татарстаном в структуре РСФСР/СССР и сейчас – в постсоветской России самостоятельного политического статуса. Эта проблематика является общей доминантой учебника, его лейтмотивом, принципом его конструкции. В целом ей отведена ровно половина его объема (в том числе в начальных разделах – по момент образования СССР – 2/3, а в заключительных разделах, начиная с перестройки – 3/4 общего объема текста). В целом можно сказать, что внутренний план и вся архитектура учебника построена таким образом, чтобы представить историю татар и Республики Татарстан в XX веке как настойчивое и целеустремленное движение к обретению суверенитета и независимости.

Приоритет, отдаваемый авторами национальной проблематике, заявлен ими в начале первой главы учебника, где отмечено, что эти сюжеты «заслуживают пристального внимания, тем более, что в общероссийских учебниках им применительно к Казанской губернии

по ряду причин отводится чрезвычайно мало места». В подтверждение их значимости авторы дают здесь небольшую, но задающую обсуждению соответствующую тональность и оставляющую необходимое впечатление краткую характеристику положения татар в России после завоевания Казанского ханства Иваном Грозным.

«После трагических событий октября 1552 года Казанское ханство – одно из крупных государств востока Европы, имевшее полномасштабные отношения с другими странами, утратило независимость и исчезло с политической карты. Это была феодальная война, но ее тяжелые последствия были усугублены тем, что победило воинствующее христианство, ставившее своей целью полную ликвидацию ислама, исповедуемого татарами, которые составляли большинство населения Казанского ханства. Отсюда особая тяжесть гнета, уничтожение почти всех культурных ценностей... Татары были выселены из города (Казани – М.К.*) и его окрестностей, им запрещалось селиться по берегам Волги. Отобранные у татарской аристократии и крестьян села и земли отдавались русским боярам и помещикам и заселялись привезенными... крепостными. Христианизация татар нередко выливалась в самое грубое насилие, разрушались восстановленные мечети, ограничивались имущественные права мусульман. Подчас разрушение памятников татарской культуры обретало изуверские формы» (стр. 14).

Этот «звонок из прошлого» – в силу достоверности сообщаемых сведений – обладает большой убедительностью, хотя как стартовая площадка для обоснования национальных приоритетов XX века представляется (исходя из критериев историзма) не корректной. Прибегать для характеристики положения татар в Российской империи в начале XX века к аргументам из XVI и XVII веков – прием, мягко говоря, популистский. (Из того же арсенала можно выгащить и Чингисхана с Батьем).

Назначение отрывка скорее в том, чтобы сфокусировать внимание на этой проблеме татарской истории, актуализировать ее в общественном сознании, придать ей доминирующий характер, превратить в главную общенациональную задачу на региональном уровне, легитимизировать ее на уровне федерации. Эта проблема – статус Татарстана в рамках (или вне рамок) нынешнего российского госу-

* М.К. – Михаил Кузьмин, чл.-корр. РАО, эксперт.

дарства – Российской Федерации. Образно говоря, этот пассаж выполняет роль мхатовского ружья на стене, которое по законам драматургии должно выстрелить в последнем акте.

Уже с первых разделов учебника ясно, что характерной его чертой является специальное внимание (среди других проблем принятой большевиками тотальной перестройки общества) именно к проблемам национального устройства государства, к проблемам унитаризма и федерализма (конфедерализма), к теории и практике советского национального строительства. В пособии достаточно последовательно прослеживаются все основные политические дискуссии, в ходе которых в первые послереволюционные годы шло активное обсуждение вопросов национального устройства СССР и их практическая апробация, завершившаяся в 1922 году образованием СССР. Авторы весьма подробно освещают практические различия между концепциями национально-территориальной и национально-культурной автономии, между планами автономизации и федерализации, между демократическими концептуально-теоретическими построениями и совсем не демократической практикой – все то, что в конечном итоге завершилось установлением унитарной организации политической системы СССР, включая и систему регулирования национальных отношений.

Однако весь этот большой исторический опыт не пропадает в учебнике втуне. Он актуализируется при характеристике ситуации, возникшей шесть с лишним десятилетий спустя, и используется как готовый фундамент для трактовки исторически новой национально-политической диспозиции.

С кризисом социалистической общественной системы – уже явном с рубежа 70-х – 80-х годов – закономерно дали о себе знать все те национальные проблемы, которые предшествующий режим пытался решить по своему и в присутствии ему духе – прежде всего, силовыми методами. Результатами такой политики, как пишут авторы, стали в Татарстане деэтнизация и этнический нигилизм, диспропорции в этносоциальной структуре общества и этническая маргинализация нерусского населения, сужение сферы действия татарского языка и резкое ограничение доступа к восточной и исламской культуре. (Хотя ряд этих тенденций безусловно имел объективный характер).

Понятно, что в ходе открытого кризиса системы, на этапе перестройки, все эти не находившие приемлемого решения национальные проблемы выступили на первый план, оказались в фокусе общественного внимания, вызвали резкий подъем национального самосознания. Национально-политическими требованиями последнего, среди прочего, стали предоставление Татарстану статуса союзной республики, татарскому языку – статуса государственного языка, консолидации татарской нации, расширения пределов суверенитета Республики Татарстан.

Принятая 30 августа 1990 года «Декларация о государственном суверенитете республики» постулировала полный государственный суверенитет РТ. Последующие политические документы трактуют РТ как суверенное государство, ассоциированное (объединенное) с Российской Федерацией «на равных». Фактически за всеми этими весьма последовательными усилиями стояла, как минимум, конфедерализация России, а может быть и второй виток распада страны.

Поэтому подводя итог сказанному, можно сделать вывод, что региональный курс «Истории Татарстана. XX век» адекватно решает те задачи, которые представляют интересы национальных лидеров титульного этноса РТ.

Поэтому, при всем профессионализме авторского коллектива, цели, содержание и общий результат этого курса фактически работают на разрушение единства политического пространства Российской Федерации.

Р.Г. Фахрутдинов. История татарского народа и Татарстана. Древность и Средневековье. Учебник для средних общеобразовательных школ, гимназий и лицеев.

В числе рецензентов учебника указан Татарский филиал института национальных проблем образования Российской Федерации. Ссылка некорректна, поскольку такая научная структура давно не существует: Татарский филиал Института национальных проблем образования Министерства образования Российской Федерации в середине 90-х годов односторонним решением Правительства Республики Татарстан был включен в состав Института истории Академии наук РТ.

Характеристика этого учебника представляется необходимой и полезной не только потому, что речь в нем идет об истории самого крупного (после русских) этноса современной России, этноса, обладавшего на одном из этапов Средневековья (XIII – XVI вв.) своей государствен-

ностью. Более важным обстоятельством является его принадлежность в описываемый период к другой – исламской – цивилизации.

В этом свете подходы, предлагаемые автором (применительно к функциям школьного учебника) для концептуальной трактовки национальной истории татар в исламский период и ее корреляции с российской и мировой историей в контексте общих закономерностей исторического процесса, заслуживают специального анализа и оценки.

Пособие открывается обращением к читателю, объясняющим необходимость создания учебника по истории татарского народа и Татарстана. (стр. 3).

Автор констатирует (и в целом справедливо), что «до недавнего времени в учебниках истории освещалось в основном прошлое Русского государства, а истории других народов, населявших СССР и Россию, уделялось незначительное внимание». Поэтому «целые страницы многовековой и богатой истории нерусских, прежде всего тюркских народов, в их числе и татарского, замалчивались или преподносились с негативной оценкой» (например, история Золотой орды или история татарских государств, образовавшихся после ее распада). Кроме того, в этих учебниках не освещалась история татарского народа в целом, т.е. татар и вне Татарстана (в самой же республике проживает всего 1/4 татар).

Таким образом, необходимость создания соответствующего учебника по истории татар автор обосновывает, исходя, прежде всего, из задачи устранения в историческом образовании перекосов и искусственных «белых пятен», порожденных доктринальной идеологической заданностью историографии советского периода.

Но введение в картину общественного процесса новых действующих субъектов не просто расширяет «на той же основе» число участников меж- субъектного «взаимодействия»: при этом меняется, как мы знаем, сама парадигма теоретических представлений о существовании и механизмах общественно-исторического процесса. И это, по-видимому, должно найти где-то свое объяснение.

Оценивая сам замысел такой работы, следует заметить, что задача создания полноценной картины истории татар в эпоху Древности и Средневековья принадлежит действительно к весьма сложным. Это, прежде всего, сложность реконструкции ранних этапов истории тюркских народов как народов, по большей части, кочевых. Последнее озна-

чает «полуприсваивающий» и потому отчетливо выраженный экстенсивный характер их хозяйственной системы, которая содержит в себе, в силу этого, имманентную потребность к расширению, тенденцию к экспансии. И этот фактор, в свою очередь, предопределяет характер организации общественной и политической систем таких обществ.

Поэтому создание их адекватной картины требует не только достаточной фактографической, но и соответствующей теоретической историософской базы, способной предоставить удовлетворительную модель организации кочевых скотоводческих обществ и государств, их места в общей панораме общественного процесса в эпоху Средневековья в данной части Евразии в целом.

К этому следует добавить, что в силу указанной ориентированности кочевых обществ (их экономики) «во вне», их история – история, жизнедеятельность тюрков в пространстве Восточной Европы – постоянно пересекалась и сталкивалась с историей, с жизнедеятельностью земледельческих восточно-европейских народов, в частности, восточных славян, литовцев, восточных финно-угров и некоторых других, еще раньше освоивших здесь свою «экзистенциальную нишу».

Поэтому история татар не может быть выстроена как интровертно-самодостаточная – она должна содержать в себе по всему периметру своей территории также и геополитически экстравертный ракурс «центр – периферия», т.е. историю тюрко-славянских (татарско-русских) и славяно-тюркских (русско-татарских) взаимоотношений – конфронтаций, столкновений, борьбы, этапов относительного политического равновесия и, наоборот, резкой смены баланса сил и т.д. Тем более, что именно эти столкновения – монголо-татарское нашествие и золотоордынское иго – выступают центральным событием истории Восточной Европы в данной фазе Средневековья, событием, тотальным по масштабам своего воздействия на последующую историю этого региона, означавшим для многих народов Восточной Европы смену вектора (и типа) цивилизационного развития.

Содержание этого этапа истории Восточной Европы определило затем характер становления и развития Московского – Российского государства, овладевшего, в конечном итоге, этим регионом, что предопределило, в конце концов, утверждение российской цивилизации и возврат на «восточно-европейский» путь развития.

В этой связи, обозначенная автором задача пересмотра «негативной оценки» Золотой орды, принадлежа безусловно к компетенции истории как науки, входит непосредственно и в круг интересов истории как учебного предмета. Одной из главных задач последнего является формирование национального самосознания. А стержнем этого самосознания выступает «национальная идея», которая находит свое глубинное воплощение в характере творимой этносом-субъектом национальной истории. Поэтому предлагаемый пересмотр стимулирован в большей степени идеологическими причинами, необходимостью освободить татарскую национальную идею от тех деформаций, которым она подверглась в предшествующий период.

Следует заметить, что в отличие от пересмотра других проблем отечественной истории, обусловленного инвентаризацией наследия марксистской историографии, предлагаемая переоценка Золотой орды должна потребовать гораздо большей исторической глубины. Соответствующая концептуальная оценка этого периода российской истории была выработана еще русской национальной историографией XIX века, а до нее – насколько можно судить по народной культуре – весьма определенно и недвусмысленно отрефлектирована национальным самосознанием русских.

Приступая собственно к характеристике истории татар и Татарстана в эпоху Древности и Средневековья, автор структурно выстраивает учебник как последовательность трех существенно связанных между собой этапов:

- доордынского периода этнической истории региона, истории тюркской государственности в Восточной Европе (Тюркский, Кимакский, Хазарский каганаты, Великая Болгария и, наконец, Волжская Булгария),
- периода Золотой орды и
- периода Казанского ханства (с краткой исторической характеристикой других татарских ханств – Крымского, Касимовского, Сибирского, Астраханского, а также Ногайской орды и Большой орды).

Одна из центральных задач этого курса – реконструкция общей исторической картины постепенного формирования на обширных пространствах Восточной Европы и Западной Сибири из первоначального конгломерата тюркских и иных кочевых племен – единой татарской народности, сложившейся и консолидировавшейся в пе-

риод Золотой орды в сильную, процветающую, доминирующую на данной территории общность.

Стремясь отразить все нарабатываемые исторической наукой Татарстана представления по проблеме этногенеза татар, в том числе и по вопросу об их этнической территории, автор отмечает, что расселенные в огромном квадрате от Иртыша на востоке и до Крыма на западе, от Казани на севере и до Астрахани на юге татары на этом пространстве не являются диаспорой. «Эта обширная земля является территорией формирования татар в качестве народности... Именно на земле вышеназванных пределов располагалась в свое время Золотая орда – общее и единое средневековое государство всего татарского народа» (стр. 6-7).

Поэтому «современные этнографические группы татарского народа: казанские, крымские, сибирские, астраханские татары и татары-мишари» являются «прямыми потомками населения» пяти татарских ханств, образовавшихся после падения Золотой орды (Казанского, Крымского, Сибирского, Астраханского и Касимовского), (стр. 6-7).

Этносоциокультурный процесс становления и консолидации татарской народности, разворачивавшийся на обширных пространствах Восточной Европы и Западной Сибири, носил исторически весьма протяженный характер. Он был одним из производных известного процесса переселения народов – перемещения из Азии в Европу кочевых этносов, занявшего в целом период с середины первого и почти по середину второго тысячелетия нашей эры. Переселение протекало в форме жесткой военной экспансии и было нацелено на захват нужной (но уже занятой земледельцами) экзистенциальной ниши.

Последующее освоение этой ниши, трансформация кочевой культурно-хозяйственной основы в экономику двоякого оседло-кочевого характера инициировало и другие процессы внутренней трансформации и интеграции этих этносов. Активными факторами интеграционных процессов являлись формирование татарской государственности и утверждение в этом обществе ислама в качестве государственной религии. Ислам сыграл весьма эффективную роль в качестве инструмента этнической интеграции и идентификации татар.

В этом контексте конкретная этническая основа татарского народа, по мнению автора, выглядит достаточно сложной. «Если создателями Золотоордынского государства в основном была монголь-

ская элита чингизидов, ассимилированная вскоре местным населением, то его этническую основу составили тюркоязычные племена Восточной Европы, Западной Сибири и Арало-Каспийского региона: кипчаки, огузы, волжские булгары, маджары, остатки хазар... и бесспорно тюркоязычные же татары, переселившиеся из Центральной Азии на запад еще в домонгольские времена, а также пришедшие в 20-х – 40-х годах XIII века в составе армий Чингиз-хана и Бату-хана». (стр. 101-102).

Автор стремится последовательно проследить эти важные внутренние процессы еще на до-ордынском этапе, несмотря на понятную скудость источников. История татар в период Золотой орды и Казанского ханства более богата источниками, что позволяет расширить описываемое пространство национальной истории, найти модель ее интерпретации через призму определенной национальной идеи, концептуально «организующей» эту историю, придающей ей целостность и внутренний смысл.

Без создания общей панорамы отечественной истории, изложенной концептуально в русле определенной национально-государственной идеи, выполнение школьным курсом истории своих функций будет недостаточно эффективно. Школьный курс истории есть один из основных инструментов, с помощью которого в чувствах, сознании и поведении подростка формируются соответствующие системы отношений – позитивные и негативные национальные установки, стереотипы восприятия, различные фобии и фобии.

Базовая идея, предлагаемая данным учебным курсам – Золотая орда как сильное и процветающее государство, как общее и единое средневековое государство всего татарского народа. Ее история и наследие должны составлять предмет законной гордости ее нынешних наследников.

Проаргументировать это, впрочем, не так просто, потому что событийно и содержательно история Золотой орды, по крайней мере в политической сфере, заполнена бесконечной борьбой за власть многочисленных претендентов, среди которых слишком много воинов и слишком мало строителей.

Расцвет Золотой орды относится ко второй четверти XIV в. – времени знаменитого Узбек-хана. Этот правитель-реформатор провел реорганизацию системы управления, поднял статус ислама до

уровня государственной религии, «превратил степной мир в купеческое государство». В итоге «Золотая орда имела сильную государственную власть, мощную армию, налаженное хозяйство, устойчивое внутреннее положение, широкие внешние связи и богатейшую культуру» (с. 107). Правда, если судить по опыту истории, сильное государство, имеющее мощную армию и одновременно богатейшую культуру – случай крайне редкий. (Древний Рим?).

В качестве другой знаковой фигуры национальной истории татар Золотоордынского периода предлагается известный военный и политик конца XIV – начала XV веков Идегей, со временем которого связывается последний взлет Золотой орды. Идегей «был могуч и непобедим, громил в бою и чужих, и своих (!)... Он велик и трагичен, как велика и трагична сама Золотая орда, сама татарская земля...» (стр. 167).

Трактовка эпохи Золотой орды как вершинного этапа развития татарской народности в Средневековье содержит в себе, однако, ряд коллизий, требующих внятных и логичных объяснений. Одна из них – стремление татарской историографии отмежеваться от причастности к тем давним завоеваниям, нежелание «соучаствовать» вместе с историческими монголами в монголо-татарском нашествии, наследовать шлейф негативных моральных оценок, тянущихся за татаро-монгольским завоеванием русских княжеств и за золотоордынским игом. Это – нежелание в целом идентифицировать себя с теми татарами XIII века, опустошительные набеги которых оставили по себе плохую память не только в Восточной, но и также и в Центральной и Юго-Восточной Европе.

В этой связи в учебнике используется широко представленная сегодня в татарской научной и популярной литературе версия, согласно которой татары не были равными партнерами монголов в этом захвате Восточной Европы – на самом деле они являлись той низшей и совершенно бесправной частью монгольского войска, которую монголы, якобы ненавидевшие татар, гнали в качестве живого щита впереди строя настоящих воинов. Именно по этой причине имя татар в сознании покоренных народов прочно, хотя и ошибочно соединилось с действительными завоевателями – монголами. (стр. 93-97).

Сторонники этой версии не видят в ней каких-либо противоречий. Между тем, как известно, монголы частично ассимилировались, частично вернулись домой в Азию, а господствующим и правящим

слоем в Золотой орде и «дочерних» ханствах необъяснимо оказались именно эти «бесправные» татары.

Но доминирующей темой Золотоордынского и особенно следующего – казанского периода являются отношения Орды и Москвы, татар и русских. Эти отношения конфронтационны, враждебны. И выступают они по сути не как противостояние равных государств, а как отношения агрессора (Москва) и жертвы (Казань).

Такая позиция предопределяет однозначный черно-белый характер трактовки и оценки всех происходящих событий, задает соответствующую тональность и интонацию их подачи и освещения, формирует негативное отношение к русскому в целом. Образ русских и русского, выстроенный в учебнике, как правило, вызывает неприязнь.

Так, русские трусливы, татары, наоборот, храбры. Для подтверждения приводятся небезызвестные «Записки» С.Герберштейна: при столкновении с противником «именно москвит как можно скорее пускается в бегство... Татарин же, сброшенный с лошади, лишенный всякого оружия, к тому же весьма тяжело раненный, обычно обороняется руками, ногами, зубами, вообще пока и как может». (стр. 197).

Русские вероломны, татары ведут политику по правилам: регентша Сююмбике договаривалась с Москвой так, как «если бы она имела дело с нормальным, цивилизованным противником. А противник обманул ее, вопреки своим обещаниям». (стр. 228).

От русских идет стихия грабежей разбойников-ушкуйников, нападавших на западные земли Орды (1360, 1366, 1374, 1391 годы). Разбойным ушкуйным промыслом не брезговали, оказывается, и русские князья (1370, 1376, 1431 годы). (стр. 150).

Но наиболее отчетливо эта оппозиция проявляется при освещении военных конфронтаций Москвы и Орды/Казани (особенно после Куликова поля). Военные действия татар безоценочны, военные действия Москвы подаются как ничем не мотивированная агрессия.

Вот пример «безоценочного» освещения действий татарской стороны. «В 1521 году... крымские и казанские войска... вместе подошли к Москве и окружили ее. В городе началась страшная паника, ярко описанная в русских и западноевропейских источниках... Великий князь (Василий III – *М.К.*)... вынужден был подписать унижительный для него договор – признал зависимость от крымского хана, согласившись платить ему прежнюю дань... Возвратившись в Ка-

зань, татары устроили погром русским купцам, многих из них перебили, убили даже посла Москвы». (стр. 222).

Эпические интонации авторской речи не объясняют оборонительного или какого-либо иного характера этого военного предприятия. Что же касается Москвы, то отсюда, начиная с правления Ивана III, который проводит курс «ярко выраженной великодержавной политики» (стр. 219), «захватнической политики» (стр. 222), идет действительная агрессия.

С 40-х же годов XVI века «общая агрессивная политика Русского государства приобрела форму экспансионистских, завоевательных войн на востоке при крайне враждебном отношении воинствующей церкви к татарам-мусульманам («басурмане», «антихристы», «нечестивцы», «поганые», «татарва», «мерзость казанская» и др.) (стр. 233).

Русские походы на Казань организовывались в 1469, 1506, 1524, 1530, 1545 годах. Русские всегда получали отпор, при этом даже «русские источники, заинтересованные в пропаганде величия русского оружия и русского духа (!), вынуждены были отметить бесстрашие татар в сражениях с войсками московских великих князей» (стр. 197).

Специальную оценку автор дает (по понятной причине) казанскому походу Василия III 1506 года: «в 1506 году казанское войско под руководством хана Мухаммед-Амина наголову разбило армию Василия III в 100 000 воинов» (стр. 197). «Это было крупнейшее сражение. Русь никогда еще после Чингис- и Бату-ханов не знала такого поражения. Современники сравнивали эту битву с Куликовской. Татары, несомненно, на сей раз взяли реванш за поражение 125 лет назад» (стр. 220).

Тот же великий князь «в 1524 году отправил 180-тысячную рать на Казань, которая с позором вернулась обратно, встретив сильное сопротивление татар» (стр. 197).

Наиболее резкий характер эти оценки приобретают при описании казанских походов Ивана Грозного и особенно взятия Казани. «Иван Грозный отличался своей безнравственной жизнью и коненавистническими действиями, и от созданной им системы террора пострадал прежде всего сам русский народ. В отношении же покоренных им народов он проводил политику истребления. Это началось именно с его казанских походов» (стр. 226).

Характеристика действий Ивана Грозного естественно сплошь негативна, но цитирование этих оценок заняло бы слишком много места.

Резюмируя сказанное, представляется уместным заметить, что подобное однобокое освещение событий оказывается возможным в силу полного отсутствия здесь у автора концептуального исторического контекста. Автор нигде не разбирает причин, содержания и смысла нарастающей после Куликова поля, – на протяжении всего XV и первой половины XVI века – конфронтации между Московским государством и Золотой ордой, а затем Казанским ханством. Он не анализирует исторических причин этого противостояния, коренящихся в факте самого татаро-монгольского завоевания Восточной Европы и установленного над русскими землями с 40-х годов XIII века золотоордынского господства.

Но без такого объяснения вся сообщаемая в учебнике совокупность событий, их последовательность обретает случайный, бессвязный, беспричинный, «немотивированный» характер. Из такого неорганизованного конгломерата несложно сконструировать любую историческую схему.

Учебник Р.Г. Фахрутдинова, подписанный к печати шесть лет назад и выпущенный в свет четыре года назад тиражом 60 тыс. экземпляров, утвержден Министерством образования РТ для использования в учебном процессе в средних общеобразовательных школах, гимназиях и лицеях Татарстана. Практическое знакомство с ним убеждает в опасной конфронтационности заложенной в него оппозиции «мы (татары) – они (русские)». Эта оппозиция осознанно формирует межнациональную неприязнь, нацелена на разобщение учащихся по этнонациональному принципу.

Понятно также, что национальная идеология, закладываемая таким образом в курс истории в рамках национально-регионального компонента, безусловно будет конфронтировать с идеологией общего курса отечественной истории, даваемого в рамках федерального компонента содержания образования и нацеленного на консолидацию единого образовательного и духовного пространства России.

Обрисованная ситуация лишней раз убеждает в неотложной необходимости выработки механизма межкомпонентного сопряжения содержания гуманитарного образования, в т.ч. механизма согласо-

вания содержания курсов истории, в частности, на уровне оценки общих («совместных») исторических событий и процессов, особенно если речь идет о событиях и отношениях конфликтного характера.

Без этих коррекций в системе организации содержания образования задача сохранения единства образовательного пространства России, и (что еще важнее) задача формирования в полиэтничной России единой российской нации вряд ли может быть эффективно реализована.

История татарского народа и Татарстана в федеральных учебниках

В выступлении первого заместителя министра образования РФ Д.Ф. Киселева на августовской конференции руководителей системы образования городов и районов РТ (август 2000 г., Азнакаево) было отмечено, что учебники по истории России вызывают в республике справедливую критику в части освещения истории Татарстана и татарского народа. Приказом министра образования РТ от 29 июня 2001 г. был создан творческий коллектив ученых и преподавателей для разработки и внесения соответствующих предложений. В состав коллектива вошли: профессор В.И. Пискарев (ИПКРО РТ); профессор Б.Ф. Султанбеков (ИПКРО РТ); доцент Ф.Г. Ислаев (ИПКРО РТ); главный специалист ИПКРО РТ И.М. Фокеева; профессор И.А. Гилязов (КГУ); профессор О.В. Синицын (КГПУ); ведущий учитель средней школы № 146 г. Казани А.М. Прокофьев; ведущий учитель истории Деушевской средней школы Апастовского района Г.А. Халиков. Коллективом подготовлен аналитический материал «Об освещении вопросов истории татарского народа и Татарстана в федеральных учебниках по истории России для основной и полной средней школы», который будет направлен в Министерство образования РФ.

*Редакция.**

Одними из характерных черт российской цивилизации издавна являются полиэтничность, поликультурность и поликонфессиональность. Это результат сложных и длительных исторических процессов, вызванных, в том числе, многовековым расширением территории России. Известно также, что колонизация не всегда носила мирный характер, некоторые народы утратили имевшуюся у них государственность. Все это обязывает при создании учебной литературы отражать этническое, историко-культурное многообразие страны, вклад ее народов в общую материальную и духовную культуру России и вместе с тем учитывать наличие в национальном самосознании ряда болезненных моментов.

* Материал опубликован в двух номерах журнала «Магариф» 2001, № 12, с. 54-56; 2002, № 1, с. 63-65.

В настоящее время на уровне федеральной образовательной политики сформулирован ряд целей и задач, предусматривающих усиление роли образования как социокультурного интегратора. Так, в Национальной доктрине образования Российской Федерации отмечается, что система образования призвана обеспечить «историческую преемственность поколений, сохранение, распространение и развитие национальной культуры, воспитание бережного отношения к историческому и культурному наследию народов России», «воспитание патриотов России, ... проявляющих национальную и религиозную терпимость, уважительное отношение к языкам, традициям и культуре других народов». Принципиальные подходы к проблеме заложены и в докладе «Образовательная политика России на современном этапе», прозвучавшем на заседании Госсовета РФ. «Многоязычная российская школа, – говорится в нем, – предстоит проявить свою значимость в деле сохранения и развития национальных культур народов России, повышения ценности русского и родного языков, формирования российского самосознания и самоидентичности».

Очевидно, что особую роль здесь призваны сыграть предметы историко-обществоведческого цикла, а в их рамках – курс «История России» с соответствующим учебно-методическим сопровождением. Учитывая изложенное выше, а также предстоящую работу по созданию нового поколения учебников, мы полагаем бы целесообразным высказать свои соображения по ряду моментов, касающихся освещения истории татарского народа и Татарстана в учебной литературе федерального уровня для основной и полной средней школы. Основным предметом нашего анализа в данном контексте явились учебники по истории России, вошедшие в Федеральный перечень на 2001/2002 учебный год. Главное внимание обращалось на понятийный аппарат, содержательный и аксиологический компоненты.

Предварительно заметим, что в последние годы издано большое количество учебников и учебных пособий, в которых в основном объективно, взвешенно освещаются проблемы истории России, в том числе ее народов. В ряде изданий (А.Н. Сахаров, В.И. Буганов; В.И. Буганов, П.Н. Зырянов; Н.И. Павленко, И.Л. Андреев; А.А. Данилов, Л.Г. Косулина) появились подразделы «Нерусские народы» или «Национальная политика», характеризуется этнический состав населения страны и его изменения в процессе расширения территории Российс-

кого государства. А.Н. Сахаров, В.И. Буганов подчеркивают: «Еще одной исторической особенностью России стал многонациональный состав ее населения». Они же отмечают, что некоторые народы входили в состав Российского государства «частично мирным путем, частично насильственным» (А.Н. Сахаров, В.И. Буганов. История России с древнейших времен до конца XVII в. Учеб. для 10 кл. 3-е изд. М.: Просвещение, 1997, с. 11). Это положительные тенденции, имеющие непосредственное отношение к проблеме формирования адекватного исторического сознания, российской идентичности и толерантности.

Вместе с тем до сих пор в учебной литературе нередко воспроизводятся прежние стереотипы, штампы, недостаточно корректно интерпретируется ряд событий и процессов. Зачастую сугубо периферийными являются сюжеты о поликультурных основах российской цивилизации. Все это имеет самое непосредственное отношение к истории татарского народа и Татарстана.

Известна роль понятий в системе исторического знания. Это не только его скрепы, но и средство формирования определенных исторических образов.

В учебной литературе, освещающий период с начала 30-х гг. XIII в., очень широко используются понятия «монголо-татары», «монголо-татарское нашествие», «монголо-татарское иго» (см. напр.: А.Н. Сахаров. История России с древнейших времен до конца XVI в. Учеб. для 6 кл. М.: Просвещение, 2001, с. 109, 124, 127–128, 129; Т.В. Черникова. История России. IX – XVI в. Учеб. для 6 кл. М.: Дрофа, 2000, с. 121, 122, 123, 124, 125, 126, 129, 135, 167, 224). В учебнике А. А. Преображенского и Б. А. Рыбакова по отечественной истории для 6–7 классов, войско Батгя характеризуется как монгольское (см.: Д.А. Преображенский, Б.А. Рыбаков. История Отечества. Учеб. для 6 – 7 кл. М.: Просвещение, 2000, с. 56), однако в последующем изложении покоряют русские города, притесняют русский народ исключительно татары (см. там же: с. 57, 58, 59, 60, 61, 67, 70, 80, 81, 83). Лишь татары являются противной стороной в Куликовской битве (там же, с. 86, 87). Само иго определяется этими авторами как золотоордынское (там же, с. 96, 98). Нередко обороты «монгольское нашествие» и «татаро-монгольское нашествие», «монголь», «татаро-монголь» и «татары», «монголо-татарское иго» и «золотоордынское иго» используются как однопорядковые (см. напр.: А.Н. Сахаров. Указ. соч., с. 109, 124, 135, 142; А.Н. Сахаров, В.И. Бу-

ганов. Указ. соч., с. 158, 159, 167; Н.И. Павленко, И. Л. Андреев. Россия в IX – XVII вв. Учеб. для 10 кл. М.: Просвещение, 1997, с. 92, 93). Особенно часто неадекватная замена наблюдается в учебнике Т.В. Черниковой (см. напр.: с. 123, 124, с. 126, с. 167).

Налицо, таким образом, терминологическая неупорядоченность. Но дело не только в этом. Могут возникнуть и некорректные ассоциации. Конечно, вопрос об этногенезе татарского народа чрезвычайно сложен и еще нуждается в дополнительном прочтении. Однако на сегодня можно с определенностью говорить о том, что современные поволжские татары обязаны своим происхождением не монголам. Татарский язык относится к языкам тюркской группы, монгольский – к языкам монгольской группы. Представляются неверными утверждения о том, что монголы – тюркское племя (А.Н. Сахаров. Указ. соч., с. 110. В учебнике А.Н. Сахарова и В.И. Буганова для 10 кл. пишется о том, что «собственно монголы были одним из монгольских племен», а «татары были другим здешним племенем», с. 154), что татары – монгольское племя (А.А. Преображенский, Б.А. Рыбаков. Указ. соч., с. 56; Т.В. Черникова. Указ. соч., с. 121; см. также: В.А. Ведюшкин. История средних веков. Учеб. для 6 кл., М.: Просвещение, 2000, с. 306).

На наш взгляд, при изложении сюжета о Монгольской империи и ее походах следовало бы говорить о **монгольских племенах, монгольском войске, монгольском (иноземном) нашествии**. Что же касается татар, то они были частью подчиненных монголам племен. Распространение имени «татары» было связано с тем, что именно татар монгольские военачальники ставили в первые ряды атакующих. Кроме того, все племена, покоренные позже монголами, по повелению Чингисхана, должны были именоваться татарами.

Представляется также более уместным употребление термина «золотоордынское иго», чем монголо-татарское иго. Тем более, что в Улусе Джучи (Золотой Орде) монголы составляли меньшинство населения. Активные ассимиляционные процессы привели к их отторжению. Заслуживает внимание понятие «**вассальная зависимость Руси от Золотой Орды**», использованное в учебнике А.Н. Сахарова и В.И. Буганова для 10 кл. (см.: А.Н. Сахаров, В.И. Буганов. Указ. соч., с. 164). Правда, далее по тексту это понятие не применяется – речь идет о Руси под владычеством монголов (с. 167), ордынском иго на Руси (с. 180, 184, 186).

В связи с сюжетом о походах Батые хотелось бы обратить внимание еще на ряд моментов. Известно, что перед вторжением на русские земли монгольские войска нанесли удар по Волжской Булгарии, население которой стало одним из компонентов татарского народа. Здесь они встретили долгое и героическое сопротивление. Однако ни один из авторов учебников по истории России этот факт не упоминает. Русские князья помощи булгарам не оказали, но едва ли по причине «давней вражды» между Русью и Булгарией (см.: **А.Н. Сахаров**. Указ. соч., с.112). Летописи свидетельствуют о том, что наряду с военными столкновениями между этими странами были и периоды мирного сотрудничества. Кроме ряда предшествовавших мирных договоров, таковой договор между булгарами и русскими был подписан в 1224, в 1228 году продлен на шесть лет мирный договор между Владимиро-суздальским княжеством и Булгарией. В учебнике **Т.В. Черниковой** для 6 класса вместо общепринятого написания Волжская Булгария и булгары почему-то употребляются термины «Волжская Болгария» и «болгары» (см. напр.: с. 126). Не соответствуют историческим фактам утверждения этого же автора о том, что волжские булгары ко времени монгольского нашествия являлись кочевниками. Фраза дословно звучит так: «Монголы и другие кочевники (волжские болгары, половцы), включенные в державу Батые, не стали переселяться на Русь» (с. 135). Однако к обозначенному времени булгары давно перешли к оседлому образу жизни. К тому же, их часть после трагедии 1236 г. все-таки ушла на Русь а поисках более безопасных районов.

Очень непросто является сюжет о взаимоотношениях Руси и Золотой Орды, о последствиях золотоордынского периода. Он до сих пор вызывает дискуссии, причем не только научные. Как правило, в учебниках по российской истории для основной и полной средней школы содержится исключительно негативная характеристика этого периода. Более взвешенная оценка присутствует в учебнике **А.Н. Сахарова и В.И. Буганова** для 10 класса по истории России для 10 класса (см.: с. 167).

В отечественной историографии существовала и существует не только сугубо «негативистская» традиция в трактовке периода XIII-XV. Полагаем, что при интерпретации рассматриваемой проблемы можно было учесть соответствующие взгляды С.М. Соловьева, В.О. Ключевского, С.Ф. Платонова, Н.М. Карамзина.

Реальная история многомерна. Очевидно, и ее интерпретация должна стремиться к достижению этого качества. Пока же прочтению целого ряда важных страниц истории татарского народа, других народов Среднего Поволжья не присуще объемное видение.

Обратимся к освещению сюжета о Казанском взятии. Сейчас в учебниках по отечественной истории нет в прямом изложении тезиса о прогрессивном значении присоединения Казанского ханства к России. Крайне редко встречаются упоминания о действительно упорной защите Казани в октябре 1552 года. Вместе с тем эти события интерпретируются сугубо с точки зрения интересов тогдашнего Российского государства.

В основном массиве учебной литературы взятие Казани в той или иной степени представляется как акт борьбы с варварами, как отмщение за тяготы прошлого. Тем самым реанимируется стереотип, сформированный официальной русской историографией XVIII-XIX веков, а еще раньше, в XVI веке, – православной церковью. Получается, что казанцы постоянно нападали, брали сотни тысяч пленных, грабили и жгли. Но как быть с куда более мощными походами на Казань Ивана III? Чем объяснить «московский протекторат»?

Именно такое впечатление, что поход Ивана Грозного в 1552 году был справедливым возмездием, создается при чтении сюжета о Казанском взятии в учебнике **Т.В. Черниковой** для 6-7 кл. (см.: с. 236 – 237). По сути, подобных позиций придерживаются **А.Д. Преображенский и Б.А. Рыбаков**. В данном отношении характерна фраза: «Наследники Золотой Орды не отказались от мысли о восстановлении господства над Русью» (А.А. Преображенский, Б.А. Рыбаков. Указ. соч., с. 115). С традиционным объяснением казанского похода 1552 года, как в русских источниках XVI века, мы встречаемся в учебнике **А.Н. Сахарова** для 6 кл. Вместе с тем следует сказать, что данный автор отмечает мужество защитников Казани, пишет о том, что политика Русского государства в рамках рассматриваемого временного интервала начинает приобретать захватнический характер (А.Н. Сахаров. Указ. соч., с. 221, 224). «Весомый» аргумент в пользу взятия Казани выдвинут в учебнике **Б.Г. Пашкова** для 6-7 классов: «Татары владели огромным количеством плодородной земли, которую не использовали» (Б.Г. Пашков. История России с древнейших времен до конца XVII в. М.: Дрофа, 2000, с. 209). Более сдержанно описано взятие Казани в учебнике **А.А. Данилова, Л.Г. Косулиной**

«История государства и народов России. М.: Просвещение, 2001» (см.: с. 22-25). Здесь даны также более строгие оценки, чем в других изданиях, «Казанского взятия» (там же).

Как представляется, главным при корректировке изложения данного сюжета заключается не том, что не одни лишь казанцы совершали «опустошительные набеги», хотя данное обстоятельство должно найти отражение. Ведь в целом в отношениях Казань – Москва именно московская политика носила наступательный, более активный характер. Суть видится в другом: между двумя государствами-соседями имело место настоящее военно-политическое соперничество (и это совершенно нормальное и обычное явление для того времени!), и в этом соперничестве Москва в итоге оказалась сильнее. Таковым был и результат многовекового соперничества Москвы с другими ослабевшими прямыми наследниками Золотой Орды – Астраханью, Сибирью и Крымом.

Пострадавшая сторона конфликта, пережившая утрату своей государственности, остается за пределами содержательной части учебников. Довольно странно, что в учебнике **Т.В. Черниковой** для 6 класса татары вообще не упоминаются в числе народов, присоединенных к России: «В 1552 – 1557 гг. к Москве были присоединены народы Поволжья и Приуралья – удмурты, марийцы, мордва, башкиры» (с. 200). Ожесточенное сопротивление населения бывшего Казанского ханства – и об этом следовало бы сказать более определенно – имело целью восстановление государственности. В учебнике же, например, **А.А. Преображенского и Б.А. Рыбакова** опять звучит мотив добровольности присоединения башкир и удмуртов (см.: с. 117). Возникает вопрос: не была ли эта добровольность в условиях отсутствия централизованного государства, межгосударственного, юридически оформленного соглашения лишь нескольких предводителей, искавших, скорее всего, свою политическую выгоду?

Факт утраты государственности, а также новая ситуация национально-религиозного притеснения татар не могут быть предметом умолчания. В равной степени не следует игнорировать и определенных положительных черт включения края в состав России, которые, правда, проявились лишь со временем. В учебнике **А.Н. Сахарова** и **В.И. Буганова** для 10 кл. объемно представлены положительные и отрицательные моменты, связанные с вхождением нерусских народов в состав России (см.: **А.Н. Сахаров, В.И. Буганов.** Указ соч., с. 210). Но здесь требуется уточнение.

Говоря о нерусских народах, вошедших в состав России применительно к периоду XVI века, указанные авторы пишут о том, что «под влиянием русских у них развиваются земледелие, сенокосение, ремесла, торговля» (там же). Такое утверждение не отражает реального уровня развития хозяйственной деятельности у татар, которые и ко времени Казанского ханства знали и развитые земледелие, и ремесла, и торговлю. Заметим также, что в учебнике **А.Н. Сахарова** для 6 кл. ничего не говорится о том, что означали победы России на Востоке для самих народов Поволжья.

Удивительный тезис содержится в другом учебном издании для основной школы. После Казанского взятия, пишут **А.А. Преображенский** и **Б.А. Рыбаков**, «малые народы платили ясак (термин «ясак» не объяснен) мехами, а земледельческие – чуваша, мари, мордва – продуктами земледелия» (с. 161). Возникает естественный вопрос: куда теперь отнести татар, которые здесь вообще не упомянуты, то ли к «малым», то ли к «земледельческим» народам? Кроме странной классификации, названные авторы предлагают и вычеркнуть из истории многовековую земледельческую традицию в Среднем Поволжье.

Весьма односторонне подана в ряде учебных изданий национально-религиозная политика правительства и церкви в Среднем Поволжье после 1552 г. В учебнике **А.П. Богданова** «История России до Петровских времен» (М., Дрофа, 1997, 10-11 кл.) говорится, что «Русская Православная Церковь мирно относилась к иноверцам и даже не думала, например, искоренять мечети, сохранившиеся не только вокруг Казани, но и в самом городе» (с. 200). В учебнике **А.А. Преображенского, Б.А. Рыбакова** для 6-7 классов утверждается: «Россия была страной веротерпимости. Народы, исповедовавшие ислам, буддизм и другие вероучения, не подвергались за это гонениям» (с. 247). Своего рода подтверждением этого тезиса является материал, изложенный в данном издании на с. 117, при характеристике внутренней политики царизма в XVIII веке. Применительно к указанному столетию нет сюжета о наступлении в религиозной сфере жизни народов Поволжья и жестоких гонениях на ислам и язычество в учебнике **А.А. Данилова, Л.Г. Косулиной** «История государства и народов России» (с. 226).

Хорошо известно, что отношения между православием и исламом на разных этапах были разными. После октября 1552 г. Казань была превращена в русский город, в котором татары не имели права жить, а их мечети были разрушены и на их месте построены право-

славные храмы. Политика христианизации нерусских народов Среднего Поволжья проводилась последовательно и преимущественно методами принуждения до середины XVIII века. В 1773 году Синод принимает Указ о терпимости всех вероисповеданий. Этот факт также не получил отражения в учебной литературе федерального уровня для основной и полной средней школы.

В учебнике **Н.И. Павленко, Л.М. Ляшенко, В.А. Твардовской** для 10 класса утверждается, что первые попытки обратить иноверцев в христиан относятся к XVII в. (см. с. 93), что не соответствует действительности. Христианизация нерусских народов России началась с 1555 года, когда была создана Казанская епархия под руководством святителя Гурия. В иных же учебных изданиях политика христианизации вообще не находит никакого отражения.

И еще несколько уточнений по тексту названного (см.: **Н.И. Павленко, Л.М. Ляшенко, В.А. Твардовская**. Россия в конце XVII – XIX вв. Учебник для 10 кл. М.: Просвещение, 1997, с. 93) и других учебников. Миссионерское учреждение называлось Контора новокрещенских (а не новокрещеных) дел; при ее участии в православие было обращено не только большинство чувашей, удмуртов, марийцев (черемис), но и мордвы. К новой вере было склонено несколько тысяч татар. И, наконец, учитывая во многом насильственный характер деятельности Конторы, едва ли корректно писать следующее: «Христианство, по сравнению с идолопоклонством и шаманизмом, представляло более совершенную религиозную систему, и поэтому миссионерская деятельность православных священников, заслуживает положительной оценки» (там же, с. 93). Вызывает полное неприятие тон в оценках политики христианизации, который звучит на с. 305-306 учебника **А.А. Преображенского и Б.А. Рыбакова**. Подобные трактовки создают у школьников искаженное представление о прошлом, не формируют адекватного восприятия многообразия истории разных народов и религий. Создается представление, что татар и ислама в России вообще как будто нет. Совершенно некорректен использованный этими авторами термин «мусульманская церковь» (см.: **А.А. Преображенский, Б.А. Рыбаков**. Указ.соч., с. 286).

Явные неточности или умолчания обнаруживаются при прочтении других сюжетов отечественной истории. Так, в федеральных учебниках для основной школы нет упоминаний об участии чувашских, рус-

ских, татарских и марийских крестьян в «крестьянской войне» начала XVII века. В учебнике Т.В. Черниковой для 7 класса есть подразделы о сподвижниках С. Разина, Е. Пугачева (см.: **Т.В. Черникова**. История России. XVII-XVIII вв. Учеб. для 7 кл. М.: Дрофа, с. 66, 198), однако для их татарских сподвижников места не нашлось. Между тем во времена разинщины крупным организатором и руководителем повстанческих отрядов в Поволжье был Хасан Карачурин, а во времена пугачевщины – М. Мустафин, О. Енгальчев, К. Муратов, М. Гумеров и другие. Этот же автор пишет, что «войско Пугачева росло за счет отрядов поволжских народов – удмуртов, марийцев, чувашей» (там же, с. 200). Все верно, но лишь с учетом того, что активными участниками движения были татары, которое присоединились к нему в самом его начале.

Ни в одном учебнике федерального уровня по отечественной истории, освещающим период петровских преобразований, в том числе создание мануфактур, нет упоминаний о Казанском Адмиралтействе, даже в том случае, когда называются все другие мануфактуры по строительству судов (см.: **В.И. Буганов, П.Н. Зырянов**. История России. Конец XVII-XIX вв. Учеб. для 10 кл. 3-е изд. М.: Просвещение, 1997, с. 33; **Б.Г. Пашков**. История России. XVIII – XIX вв. Учеб. для 8 кл. М.: Дрофа, 2000, с. 24). Между тем это Адмиралтейство включало Астраханскую, Казанскую и Нижегородскую верфи. Здесь для Балтийского и Каспийского флотов было построено около 400 судов. К заготовке, обработке, вывозке корабельного леса привлекались так называемые лашманы из числа татар, мордвы, чувашей. Их количество только в казанской губернии превышало несколько десятков тысяч человек.

Особо пристального внимания заслуживает вопрос о развитии образования у татар. **Н.И. Павленко, Л.М. Ляшенко, В.А. Твардовская** в учебнике для 10 кл. справедливо отмечают, что в екатерининскую эпоху «наибольшего распространения просвещение достигло у татар» (с. 167). Вместе с тем из контекста может сложиться представление об отсутствии у татар собственной национальной школы: «Школы создавались и у народов Поволжья и Сибири. Они носили миссионерский характер» (там же). Однако у татар были свои школы – мектебы и медресе. В 60-е годы XIX века для детей крещеных татар и других нерусских народов открываются церковно-приходские школы и одновременно – миссионерские школы Братства св. Гурия. Несколько позднее возникают русско-татарские школы,

которые открывало Министерство просвещения России. Об этом необходимо сказать и потому, что в учебнике В.И. Буганова и П.Н. Зырянова для 10 кл. можно прочитать следующее: «Во второй половине XIX в. обрели свою письменность некоторые народы Поволжья (марийцы, мордва, чуваша и др.). Важную роль в ее создании сыграли православные миссионеры. Стали выходить книги на языках народов Поволжья, открылись **национальные начальные школы, появилась местная интеллигенция** (выделено нами)» (В.И. Буганов, П.Н. Зырянов. Указ. соч., с. 276). По отношению к татарам последние два тезиса являются неверными. Следовало бы так внести коррективы в целом в верный тезис А.А. Данилова и Л.Г. Косулиной о том, что в начале XX века «уровень образования только 20% российского населения соответствовал общеевропейским стандартам элементарной грамотности, лишь 30% детей регулярно обучались в школе» (А.А. Данилов, Л.Г. Косулина. История России. XX век. Учеб. пособие для 9 кл. М.: Просвещение, 1997, с. 8. Аналогичная информация есть в учебнике А.А. Левандовского, Ю.А. Щетинова «Россия в XX веке». 10–11 кл. М.: Просвещение, 1999, с. 81). Дело в том, что к этому времени около 80 процентов татар Казанской губернии владело грамотой на родном языке.

Вернемся к проблеме умолчания. В федеральных учебниках по отечественной истории не отражена роль татарских купцов, в том числе казанских, во внешней торговле России, прежде всего восточной, в XVIII–XIX веках. Между тем со времен Екатерины II татарам было разрешено заниматься торговой и промышленной деятельностью. В 70–80-е годы XVIII столетия 75 процентов всего торгового оборота России со странами Средней Азии через Оренбург находилось в руках татарских купцов. В 70–80-е годы XVIII столетия три четверти всего торгового оборота России со странами Средней Азии через Оренбург находилось в руках татарских купцов.

Полным молчанием окружено участие татар, начиная со второй половины XVI века в укреплении Российского государства, формировании его дворянского сословия, вооруженных сил. Установленным фактом является то, что служилые татары участвовали в Ливонской войне, охране границ России. В начале 80-х годов XVIII века были подписаны указы о приеме на военную службу татарских мурз и чиновных людей, о позволении татарским князьям и мурзам пользо-

ваться всеми преимуществами российского дворянства. Многие из самых известных русских фамилий (Апраксины, Аракчеевы, Ахматовы, Бибиковы, Державины, Карамзины, Нарышкины, Тимирязевы, Тургеневы и др.) имеют татарское происхождение. Среди татарских предпринимателей, купцов так же было развито меценатство, благотворительность, а не только среди русских, как можно прочитать, например, в учебнике В.А. Шестакова, М.М. Горинова, Е.Е. Вяземского для 9 кл. «История Отечества. XX век» (М.: Просвещение, 2000, с. 7).

Следует подчеркнуть, что многие авторы анализируемых учебников, даже применительно к периоду XVIII – начала XX веков, оперируют понятиями «русская культура», «русская наука», «русская интеллигенция», «русская армия», даже – «русская жизнь», (см. напр.: В.И. Буганов, П.Н. Зырянов. Указ. соч., с. 49, 51, 73, 93, 135, 182, 277; А.А. Левандовский, Ю.А. Щетинов. Указ. соч., с. 81, 84, 85, 87; В.А. Шестаков, М.М. Горинов, Е.Е. Вяземский. Указ., соч., с. 15, 56–57, 60). В последнем учебнике есть следующий пассаж: «В 1914–1920-е гг. вся толща русской жизни была глубоко перепахана, взломаны пласты векового уклада, полностью переkreены взаимоотношения людей в обществе... В этот период рушились мировоззренческие основы **русской жизни – православие, ислам** (выделено нами), подточенные еще в дореволюционные годы» (с. 143).

Может сложиться впечатление, что другие народы России, в том числе татары, не участвовали в развитии ее экономики, науки, культуры, находились где-то за пределами российского исторического процесса. В учебнике В.П. Островского, А.И. Уткина для 11 кл. «История России. XX век» (М.: Дрофа, 1998) читаем: «Как и традиционное российское дворянство, буржуазия была многонациональной, включавшей **выходцев из других стран** (подчеркнуто нами). ...Активными предпринимателями были и выходцы с Кавказа» (с. 23–24). Между тем понимание того, что Россия это не только русские, существовало и в XVIII веке. В учебнике В.И. Буганова и П.Н. Зырянова для 10 кл. в параграфе «Культура, духовная жизнь и быт в XVIII веке» упоминаются повести «О российском матросе Василии», «История о Александре, российском дворянине», «История о российском купце Иоанне» (см.: с. 99).

Представляется очевидным, что в Российском государстве основную роль в историческом прогрессе играл русский народ. Разумеется, об этом необходимо говорить. Но повторимся: важно также

говорить о том, что и нерусские народы внесли свой неповторимый вклад в формирование облика России, в создание ее экономического и духовного потенциала. И об этом следовало бы сказать более ярко, убедительно, в «полный голос», так, чтобы формировать у подрастающего поколения чувство взаимного уважения, более широкое видение нашего общего исторического развития.

Опыт такого прочтения истории России создается в современной учебной литературе федерального уровня. Продуктивный подход заложен уже в самом названии учебника А.А. Данилова, Л.Г. Косулиной – «История государства и народов России». Содержательным в данном издании представляется материал параграфа о пародах Среднего Поволжья во второй половине XVI века.

Однако общие подвиги трудно считать значительными. Так, при описании событий XVII века в учебнике **Б.Г. Пашкова** для 6-7 кл. практически не дается представление о России как стране многонациональной, о вкладе нерусских народов в общероссийское экономическое, политическое и военное строительство. Более того, и провинция в этом издании почти не присутствует, возникая лишь иногда как фон. В целом получился учебник истории русского народа и центра России. По большому счету, как страна мононациональная и моноконфессиональная предстает Россия в учебнике **Н.И. Павленко и И.Л. Андреева**. В нем практически нет размышлений о многонациональном характере российского социума, значимости этого фактора, хотя учащиеся 10 класса уже способные воспринимать такую «сложную» материю. Более широкий подход к этнокультурным основам российской цивилизации, достаточно корректные оценки развития нерусских народов в составе Российского государства содержатся в учебнике **А.Н. Сахарова, В.И. Буганова**. Однако и в данном случае история народов России не стала пока еще, к сожалению, полновесной частью российской истории.

В определенных коррективах, на наш взгляд, нуждается освещение в рассматриваемом контексте истории России в XIX столетии. Представляется, что недооценена роль Казанского университета в развитии отечественной науки. Так, в учебнике **В.И. Буганова, П.Н. Зырянова** для 10 кл. применительно к периоду второй половины XIX века говорится о том, что «Москва и Петербург вошли в число мировых научных центров» (с. 280).

Но разве этот тезис не применим к Казани? Ведь в Казанском университете сформировались и развивались не только упоминаемые в учебной литературе математическая, химическая, но и астрономическая, геологическая, лингвистическая, физиологическая и другие школы. Работы Е.В. Адамюка (70-е гг. XIX в.) положили начало отечественной офтальмологии, а В.М. Бехтерева (80-е гг. XIX в.) – экспериментальной психологии.

Одним из основателей Казанской астрономической школы был И.М. Симонов, член-корреспондент Петербургской академии наук. Его имя не упоминается ни в контексте развития отечественной астрономии, ни в контексте кругосветной экспедиции Ф.Ф. Беллинсгаузена и М.П. Лазарева, открывшей Антарктиду. Между тем И.М. Симонов оказался единственным ученым, в этой экспедиции, он был и ее научным руководителем. Один из открытых участниками экспедиции островов был назван по предложению Ф. Ф. Беллинсгаузена именем И.М. Симонова.

Памятником архитектуры русского классицизма является университетский городок в Казани (арх. П.Г. Пятницкий, М.П. Коринфский). Он входит в состав архитектурного комплекса Казанского университета, который в 1996 году включен в государственный свод особо ценных объектов культурного наследия народов РФ. Однако ни в одном из учебников по истории России XIX века Казанский университет как выдающийся памятник архитектуры не представлен.

Завершая анализ соответствующих сюжетов по истории России XIX века, внесем несколько уточнений. Во-первых, великий русский певец Ф.И. Шаляпин начал свои выступления не на сцене созданной С. Мамонтовым частной оперы, как это утверждается в учебнике А.А. Данилова и Л.Г. Косулиной для 8 кл. (см.: **А.А. Данилов, Л.Г. Косулина**. История России. XIX век. М.: Просвещение, 2000, с. 206), а в Казанском театре. В Казани начиналось его восхождение к славе великого певца. Более точен Б.Г. Пашков: «На сцене Московской частной оперы С.И. Мамонтова в полную силу раскрылся талант выдающегося русского певца и актера Ф.И. Шаляпина» (**Б.Г. Пашков**. История России. XIX в. 9 кл. М.: Дрофа, 2000, с. 70). Во-вторых, в упомянутом учебнике А.А. Данилова и Л.Г. Косулиной в перечне городов, в которых появилась конка, нет Казани (см.: там же, с. 244). Однако в Казани конка была пущена в октябре 1875 года, т. е. по времени в одном из первых провин-

циальных российских городов. В-третьих, трамвайное сообщение в Казани было открыто не в начале 1890-х годов (см.: В.И. Буганов, П.Н. Зырянов. Указ. соч., с. 253), а в ноябре 1899 года.

Материал по истории России XX века в анализируемом контексте содержит гораздо меньше спорных, вызывающих возражения или требующих уточнения моментов. Но все же они есть. Отметим, на наш взгляд, самые существенные.

В учебной литературе федерального уровня для полной средней школы (10-11 кл.) довольно часто с небольшими вариациями повторяется тезис о равноправии всех поданных Российской империи, независимо от их национальной принадлежности (речь идет о России рубежа XIX-XX вв.). Приведем соответствующие положения: «Все народы были подданными царя и законодательно пользовались одинаковыми правами с русскими» (**Б.Г. Пашков**. История России. XX век. 9 кл. М.: Дрофа. 2000, с. 5); «Все граждане империи, независимо от национальности или расы, пользовались одинаковыми правами» (**В.А. Шестаков, М.М. Горинев, Е.Е. Вяземский**. Указ. соч., с. 7, правда, авторы тут же добавляют, что «в стране продолжало сохраняться религиозное неравенство. В привилегированном положении находилось православие»).

Без указания на формальный характер этого «равноправия» данные положения представляются некорректными. Предположим, что реальность и закон не расходились. Но тогда почему в марте 1917 года был принят закон «Об отмене вероисповедных и национальных ограничений», провозглашавший, например, одинаковые для всех граждан России права при поступлении на государственную службу, в учебные заведения? Какие национальные и национально-религиозные привилегии одних народов и ограничения других отменяла Декларация прав народов России? Почему в обращении Совнаркома «Ко всем трудящимся мусульманам России и Востока» потребовалось объявить верования, обычаи, национальные и культурные учреждения мусульман свободными и неприкосновенными?

Практически все авторы, характеризую столыпинскую программу, обходят стороной ее национальную часть («политика русского национализма»). Лишь в учебнике **В.А. Шестакова, М.М. Горинев, Е.Е. Вяземского** можно прочитать: «Учитывая взлет русского национального капитала, Столыпин попытался опереться на зарождавшийся русский национализм. Это привело к обострению конфликта с представи-

телями ряда национальных меньшинств, верхушка которых также усиливала свою роль в экономике» (с. 53). Сказано довольно общо и завуалировано. Между тем столыпинский курс в области национальной политики был нацелен на закрепление политического неравноправия «инородцев». В 1910 году П.А. Столыпин созвал «Особое совещание по выработке мер для противодействия татарско-мусульманскому влиянию в Поволжском крае». В журнале этого совещания конечной целью государства определялось «обрусение инородцев».

Однобоко представлена позиция большинства лидеров татарского национального движения национально-государственного устройства России в период от Февраля к Октябрю в учебнике **Б.Г. Пашкова** для 9 класса. В нем пишется, что в мае 1917 года I Всероссийский мусульманский съезд принял резолюцию о том, что интересам мусульман отвечает переустройство России по национально-территориальному принципу (см.: с. 156).

Это, действительно, так. Но было еще несколько съездов лета 1917 года, на которых была провозглашена национально-культурная автономия мусульман внутренней России и Сибири. На Национальном собрании (Уфа, ноябрь 1917 – январь 1918) было принято решение о территориальной автономии татарского и башкирского народов в составе РСФСР. В любом случае речь шла о федеративном устройстве России, а не о ее распаде или развале.

Полагаем важным обратить внимание также на освещение сюжетов, связанных с образованием СССР, политическими репрессиями тоталитарного режима и национально-государственным устройством постсоветской России. Известно, что одним из самых ярых и последовательных противников сталинского плана «автономизации» был член коллегии Наркомнаца РСФСР М.Х. Султан-Галиев. Об этом политическом деятеле упоминается только в учебнике **В.П. Дмитренко, В.Е. Есакова, В.А. Шестакова** «История Отечества. XX век» и лишь в связи с работой Четвертого совещания ЦК РКП (б) (М.: Дрофа, 1998, с. 190). Однако суть взглядов М.С. Султан-Галиева по вопросам национально-государственного строительства не раскрывается. Правда, несколько ранее в этом же учебнике говорится: «В самой Российской Федерации идея союза подтолкнула общественных деятелей ряда автономий (Татария, Башкирия) к дальнейшей суверенизации своих республик. Они выступили с пред-

ложением о свободном вступлении их в состав СССР наравне с союзными республиками» (там же, с. 186). Уточним: Султан-Галиев выступал за то, чтобы все республики имели одинаковые права в новом союзе, чтобы представители автономных республик входили в состав высших союзных органов, в целом – за расширение прав автономных республик и повышение их статуса.

Лишь в учебнике **В.П. Островского и А.И. Уткина** для 11 класса упоминается о таком направлении политических репрессий, как борьба с «национал-уклонизмом», «султангалиевщиной» (см.: с. 194). Между тем ее жертвами стали не только партийные, государственные кадры, но и представители интеллигенции, причем не только в ТАССР.

По сути дела, воспроизводят прежние обвинения в «дезинтеграционных намерениях» характеристики позиции руководства Татарстана по вопросу национально-государственного устройства постсоветской России. Применительно к ситуации начала 90-х годов авторы учебников пишут примерно почти одно и то же: «Некоторые республики попытались взять курс на постепенный выход из РФ (Татарстан, Башкортостан, Якутия)» (**А.А. Левандовский, Ю.А. Щетинов**. Указ. соч., с. 343); «Татарстан, Башкортостан, Якутия, Чечня взяли курс на выход из состава Федерации» (**Б.Г. Пашков**. Указ. соч., с. 382). В связи с нарастанием центробежных тенденций в России упоминается и Татарстан в учебнике **В.П. Дмитренко, В.Е. Есакова, В.А. Шестакова** (см.: с. 596). Как представляется, в своем видении новой России руководство РТ исходит из того, что она не может быть ничем иным, как демократическим, федеративным государством, которое как истинная федерация строится снизу вверх.

Таковы основные соображения, которые вызвало у творческой группы прочтение в рассмотренном контексте федеральных учебников по истории России для основной и полной средней общеобразовательной школы. Полагаем, что их учет способствовал бы более полному использованию потенциала исторического образования для решения учебно-воспитательных и собственно воспитательных задач.

*Министерство образования Республики Татарстан,
Институт повышения квалификации
работников образования РТ (ИПКРО РТ).*

Summary

Realization of a national-regional component of history education in national republics of Volga and Ural regions: problems and prospects.

Materials of the Second Interregional scientific-practical conference.

Digest contains the materials of the Second Annual Interregional Scientific-Practical Conference *«Realization of a national-regional component of history education in national republics of Volga and Ural regions: problems and prospects»*, organized by the Centre of the History and Theory of the National Education, the Institute of History (the Tatarstan Academy of Sciences) together with the Ministry of Education and Science of the Republic of Tatarstan (Kazan, 26.10.2004.).

At the conference were discussed a modern condition of the regional history textbooks in Tatarstan, Bashkortostan, Mordovia, Saratov and Chelyabinsk region; the basic problems of teaching of a history in a polycultural society, methodical and methodological problems of realization of a national-regional component of historical education, correlation between the regional and federal history textbooks, were considered the various models of designing of a school course of a national and regional history.

The documents included in the appendix and discussed on the conference reflect a condition of the history textbooks in Russia and Tatarstan.

Содержание

<i>Р.С. Хакимов</i>	3
<i>Р.Ф. Шайхелисламов.</i> Историческое образование в Республике Татарстан: проблемы и пути решения	9
<i>М.Н. Кузьмин.</i> К вопросу о разработке Концепции федеральной этнонациональной образовательной политики Российской Федерации	14
<i>И.Л. Измайлов.</i> Национальная история в федеративной стране: опыт Татарстана	25
<i>М.М. Гибатдинов.</i> Перспективы поликультурного подхода в преподавании курса «История Отечества»	42
<i>И.К. Загидуллин.</i> Русско-татарские отношения в средневековой и Новой России	47
<i>Д.М. Исхаков.</i> О проекте «Концепции государственной этнонациональной образовательной политики в Российской Федерации»	53
<i>И.М. Фокеева.</i> Проблемы профессиональной компетентности учителя истории в контексте реализации национально-регионального компонента	58
<i>Л.В. Сагитова.</i> Гражданская и культурная идентичности в российских учебниках истории в контексте демократизации поликультурных сообществ	62
<i>Г.М. Дәүләтшин.</i> Югары уку йортларында «Татар халкы тарихы» курсының укытуның кайбер мәсьәләләре	74
<i>Ф.А. Рашитов.</i> Учебные пособия по региональной истории, используемые в средних общеобразовательных учебных заведениях Саратовской области	80
<i>А.Б. Захаров.</i> Конструирование национально-регионального компонента школьного курса истории: опыт Республики Мордовия	82
<i>Р.Н. Гизатуллин.</i> Проект «Мозаика культур»: воспитание толерантности в поликультурном обществе	88

<i>Ш.Ф. Садыков.</i> Национально-региональный компонент содержания образования в преподавании гуманитарных учебных курсов	93
<i>А.М. Зарипова.</i> Әдәбиятта тарихи жанрдагы әсәрләргә төхүмәт бер караш	97
<i>М.Х. Вәлиев.</i> Укытуның милли һәм региональ компонентлары	103
<i>Ф.Ф. Исламов, Г.М. Гильмутдинова.</i> Роль Нижнего Прикамья в развитии культуры, просвещения удмуртского и марийского народов	106
<i>Д.Р. Хайрутдинова.</i> Новейшие методы дистанционного обучения истории Татарстана и татарского народа	110

Приложения

Резолюция II Межрегиональной научно-практической конференции «Реализация национально-регионального компонента исторического образования в национальных республиках Поволжья и Приуралья: проблемы и перспективы»	117
Анализ учебных изданий, имеющих гриф органа управления субъекта Российской Федерации	120
История татарского народа и Татарстана в федеральных учебниках	144
Summary	161

*Материалы II Межрегиональной
научно-практической конференции*

**«Реализация национально-регионального
компонента исторического образования
в национальных республиках Поволжья
и Приуралья: проблемы и перспективы»
(26 октября 2004 г.)**

Оригинал макет – *Л.М.Зигангареева*

Отпечатано в множительном центре

Института истории АН РТ

Усл.печ.л. 10,25 Тираж 500 экз.

Сдано в набор 14.03.2005 г.

г.Казань, ул. Кремлевская, 10/15

тел. 92-91-04, 92-84-82