

*Посвящается памяти
Николая Николаевича Болховитинова*

*In Memory of
Nikolai Nikolaevich Bolkhovitinov*



Woodrow Wilson
International
Center
for Scholars

Kennan Institute

Russia and the United States: Mutual Representations in Textbooks

Edited by Victoria I. Zhuravleva and Ivan I. Kurilla

Volgograd 2009

ИНСТИТУТ КЕННАНА
МЕЖДУНАРОДНОГО НАУЧНОГО ЦЕНТРА им. ВУДРО ВИЛЬСОНА

**Россия и США
на страницах учебников:
опыт взаимных репрезентаций**

Под редакцией В.И. Журавлевой, И.И. Куриллы

Волгоград 2009

ББК 63.3(2)-64+63.3(7Сое)-64

P76

Россия и США на страницах учебников: опыт взаимных репрезентаций [Текст] = Russia and the United States: Mutual Representations in Textbooks : [сб. ст.] / Ин-т Кеннана Междунар. науч. центра им. Вудро Вильсона ; под ред. В. И. Журавлевой, И. И. Куриллы ; предисл. В. И. Журавлевой и И. И. Куриллы. – Волгоград : Изд-во ВолГУ, 2009. – 408 с. – Посвящ. памяти Н. Н. Болховитинова.

ISBN 978-5-9669-0591-0

Сборник статей российских и американских ученых посвящен анализу взаимных образов России и США в учебниках для средней и высшей школы XIX–XXI вв. по истории, литературе, географии, политологии и международным отношениям. Книга будет интересна специалистам по российско-американским отношениям, истории и теории гуманитарного и общественного образования, интересующимся социокультурной проблематикой и имагологией международных отношений.

Предназначен для ученых, студентов, преподавателей, авторов и читателей учебников, а также всех интересующихся тем, как формируется образ другой страны в общественном сознании и какую роль в этом играют учебные тексты.

ББК 63.3(2)-64+63.3(7Сое)-64

ISBN 978-5-9669-0591-0



© Авторы статей, 2009
© Оформление. Издательство
Волгоградского государственного
университета, 2009

ПРЕДИСЛОВИЕ

Школьные и университетские учебники по гуманитарным наукам играют важную роль в конструировании национальной идентичности посредством формирования образа мира, определения места и роли в нем собственной страны, а также поддержания стереотипов восприятия других стран и народов, запечатленных в исторической и культурной памяти. Учебный текст, адресованный широкой аудитории, написанный доступным языком и отличающийся лаконичностью изложения, не только участвует в воспроизводстве матрицы национально значимых культурных символов, но и выступает в качестве механизма формирования новых общественных предпочтений. Ни для кого не секрет, что учебники истории становятся индикатором трендов национально-государственной политики и официальной историографии. Исследователи подчеркивают нормативный характер их содержания, выражающийся в том, что «общество рассматривало и продолжает рассматривать школьный учебник как вместилище общепризнанной и разделяемой в этом обществе исторической позиции»¹. Посредством учебных текстов тиражируется та или иная версия исторического прошлого. Более того, наличие учебников, предлагающих различные варианты прочтения этого прошлого (прежде всего национальной истории), нацеленных на диалог с читателем, а не навязывание ему определенного видения, позволяет судить о степени плюрализации политической системы.

Особое значение имеет репрезентация в учебной литературе образа той страны, по отношению к которой собственное общество выстраивает свою национальную идентичность – того конституирующего «Другого», само существование которого придает форму «Я»-концепции. На протяжении многих десятилетий таким «Другим» оставались друг для друга Россия и Соединенные Штаты Америки. Военно-политическое противостояние времен «холодной войны» лишь заострило эту проблему. Однако ее корни уходят в историю взаимоотношений двух стран XIX века.

Существование искажений в формировании взаимного образа в учебной литературе осознавалось уже в годы разрядки в советско-американских отношениях. В одном из соглашений о научном и образова-

¹ Соколов Н. Школьный учебник как «вместилище» принятой в обществе исторической позиции // Горбачевские чтения. Вып. 5. М. : Горбачев-Фонд, 2007. С. 128.

тельном сотрудничестве между СССР и США специально оговаривалась «необходимость совместного изучения содержания школьных учебников по общественным наукам (истории, географии и обществоведению)... с целью устранения ошибочных и предвзятых утверждений, направленных против какой-либо из двух стран». В декабре 1977 г. в СССР приехала делегация представителей Национального совета по общественным наукам США и Совета школьных администраторов штатов. В ходе визита был уточнен список школьных учебников и принято решение о создании смешанной советско-американской комиссии для их изучения и рецензирования². Однако видимых изменений в школьных учебниках в тот период так и не появилось.

Сегодня во всем мире учебный текст превратился в важный предмет исследования. Германский Институт Георга Эккерта по международному изучению школьных учебников³ издает журнал «Контексты», специально посвященный анализу данной проблематики⁴, в России вопросы, связанные с преподаванием истории и конструированием исторической памяти, нашли отражение в специальных выпусках журнала «Отечественные записки»⁵.

Рефлексия над содержанием школьных учебников активно идет и в Соединенных Штатах. Книга известного американского историка Джеймса Левена «Ложь, рассказанная мне школьным учителем»⁶ вышла уже вторым изданием, а свою последнюю работу известный историк Эрик Фонер решил озаглавить следующим образом: «Кто владеет историей?»⁷. Недавно опубликованный сборник «Что мы расскажем детям? Международный взгляд на школьные учебники истории» под редакцией Стю-

² Данилов А. И., Шарифджанов И. И. История СССР на страницах школьных учебников США // Преподавание истории в школе. 1979. № 5. С. 71.

³ Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung. URL: <http://www.gei.de/index.php?id=institut&L=1>.

⁴ Contexts: The Journal of Educational Media, Memory, and Society.

⁵ См., напр.: Отечественные записки. 2004. № 5 (19). Тема номера: Присвоение прошлого; там же. 2008. № 4 (43). Тема номера: Смысл памяти: места и свидетели; там же. № 5 (44). Тема номера: Память и забвение: битва за прошлое.

⁶ Loewen J. Lies My Teacher Told Me: Everything Your American History Textbook Got Wrong. 2nd ed. N. Y., 2007. См. также его статью в «Американском ежегоднике»: Левен Дж. У. Преподавать подлинную историю // Американский ежегодник, 2005. М., 2007. С. 167–179.

⁷ Foner E. Who Owns History: Rethinking the Past in the Changing World. N. Y. : Hill and Wang, 2002.

арта Фостера и Кита Кроуфорда предлагает методологические подходы для исследования современных учебных текстов⁸. Авторы рассматривают учебники истории как особый вид идеологического дискурса. Они акцентируют внимание на коммуникативных стратегиях, используемых создателями учебников, на рассмотрении процесса конструирования знания в различных контекстах, на недостатках «узкого» подхода к исследованию учебников, ориентированного на простой подсчет страниц, посвященных той или иной теме, фотографий или абзацев текста, отведенных проблемам мультикультурализма и гендера. В свою очередь, Фостер и Кроуфорд предлагают задуматься над следующими принципиально значимыми для анализа учебного текста вопросами: каким образом конструируется историческое знание; кто становится действующими персонажами, отбирается на роль героев и предателей; каковы механизмы включения и исключения материала; получаем ли мы в результате национальную или националистическую историю; к каким последствиям приводит игнорирование сюжетов, травмирующих национальные чувства; насколько правящая элита подавляет развитие критического исторического сознания⁹. В нашем сборнике мы дополнили этот список еще одним вопросом: как русский и американский «Другой» использовались в прошлом и продолжают использоваться в настоящем для конструирования национальной идентичности соответственно в Соединенных Штатах Америки и России?

Учебник – книга особенная. Она отличается массовым тиражом и обязательностью для прочтения всеми школьниками страны (в период плюрализма это требование смягчается наличием нескольких конкурирующих учебников, но зачастую все они нагружены одними и теми же стереотипами). Информация, усвоенная в детском возрасте из такого авторитетного источника, воспринимается некритически и может стать базой для формирования упрощенных представлений о мире и месте в нем собственной страны. Воздействие учебников на общественное сознание также усиливается за счет определенных способов подачи и структурирования материала. Помимо нарративного текста они содержат различного рода задания, которые могут имплицитно подталкивать к тем или иным оценочным суждениям,

⁸ What Shall We Tell The Children? International Perspectives on School History Textbooks / ed. by Stuart J. Foster, Keith A. Crawford. Charlotte, NC : Information Age Publishing, 2006.

⁹ Foster S., Crawford K. The Critical Importance of History Textbook Research // What Shall We Tell The Children. P. 11–13.

иллюстративный ряд, несущий важную смысловую нагрузку и способствующий визуализации образа «Себя» и «Других», например, карты, фотографии, карикатуры и др. Анализ этих частей текста оказывается не менее плодотворным, чем изучение собственно повествования.

Вместе с тем задачи, стоящие перед автором учебника (в особенности школьного) и перед исследователем, различаются, а иногда и вступают в противоречие. Нет смысла сетовать на то, что американские учебники «мало изменились по сравнению с учебниками 1960–1970-х гг. в главных аспектах освещения истории России», в то время как «современная отечественная историография за этот период сделала значительный шаг вперед»¹⁰. Гораздо более важно понять, какую задачу учебники решали в период «холодной войны», и продолжает ли эта задача оставаться актуальной в начале 2000-х годов.

Мы задумывали это издание с целью привлечь внимание российских и американских коллег к обсуждению вопроса о том, каким образом на протяжении XIX – начала XXI в. учебный текст участвовал в конструировании идентичности по обе стороны Атлантики, как представления о России в США и о Соединенных Штатах в Российской империи/СССР/постсоветской России, интегрированные в тексты школьных и университетских учебников по истории, литературе, географии, международным отношениям и политологии, способствовали выстраиванию нарратива-Я в различные периоды двусторонних отношений с учетом внутренней и международной повестки дня.

Проблематика статей ориентирована на рассмотрение следующих аспектов заявленной темы:

- методика анализа учебника как источника особой видовой характеристики с учетом подходов, выработанных в рамках имагологии международных отношений;
- учебный текст перед вызовами государственного и социального заказа;
- учебник как отражение состояния американистики в России/СССР/России и советологии/русистики в США;
- особенности взаимных репрезентаций на страницах учебников по гуманитарным и общественным наукам;
- механизмы формирования национальной идентичности в учебном тексте.

¹⁰ Шарифджанов И. И. История России на страницах школьных учебников США // Преподавание истории в школе. 2002. № 2. С. 76.

Предлагаемый вниманию читателя сборник статей объединил усилия ученых разных специальностей: историков, филологов, культурологов, политологов, географов, что позволило, на наш взгляд, выявить определенные закономерности, выходящие за рамки одной дисциплины. В авторском коллективе представлены исследователи из России и Соединенных Штатов, которые изучают не только национальные учебники о другой стране и другом народе, но и учебные тексты, написанные в другой стране, о них самих. В итоге уровень анализа усложняется за счет компаративной составляющей. Джеймс Лёвен выдвинул парадоксальный тезис: «Для США было бы лучше, если бы учебники по американской истории писались представителями *другой* страны»¹¹. Однако дело не только в этом. Обратим внимание на еще один важный момент. Когда учебник фиксирует определенное видение «Другого», анализ текста автором, принадлежащим к национальному сообществу, которое выполняет эту роль, создает дополнительное напряжение, ситуацию «двойной рефлексии» («Наше» восприятие того, как «Они» представляют/изучают «Нас») ¹².

В современном взаимосвязанном и взаимозависимом мире содержание учебников по гуманитарным и общественным наукам должно стать предметом внимания не только учителей и учеников, авторов и заказчиков учебных текстов, но и поводом для глубокой рефлексии всего профессионального сообщества. Мы надеемся на то, что появление сборника побудит профессиональный цех гуманитариев-обществоведов обратиться к такой рефлексии и что разговор, начатый на страницах данного издания, будет иметь продолжение. Отдельными темами для обсуждения могут стать: социокультурный анализ российско-американских отношений, сравнительное изучение состояния Russian Studies в США и «Американских исследований» в России, использование образов русского и американ-

¹¹ Лёвен Дж. У. Указ. соч. С. 176. К такому выводу Лёвена подтолкнуло изучение советского издания по всеобщей истории, где «в большинстве своем то, что сказано... о США, было точным, особенно относительно Гражданской войны. Однако трактовка событий 1939–1941 гг., в частности пакта Риббентропа – Молотова, нелепа. Американские учебники намного лучше освещали это важное события начала Второй мировой войны» (см.: там же. С. 175–176).

¹² См.: Макарычев А. С. Американские исследования регионов Приволжского федерального округа: ситуация двойной рефлексии // *Americana*. Вып. 9. Американцы на Волге, волжане в Америке. Волгоград, 2008. С. 224–225.

ского «Другого» на страницах учебников по национальной истории, опубликованных в Грузии и Украине, а также странах Балтии.

Сборник завершает статья, посвященная академику Николаю Николаевичу Болховитинову, патриарху российской американистики, создателю отечественной школы изучения истории российско-американских отношений, ушедшему от нас осенью 2008 года. Именно Н.Н. Болховитинов заложил основы всестороннего исследования взаимоотношений России и США, первым обратил внимание на важность их неполитической, социокультурной составляющей, стал инициатором изданий, выстроенных в форме диалога представителей академического сообщества двух стран. Труды Николая Николаевича, а также коллективные работы, вышедшие под его редакцией, широко интегрированы в университетские курсы по американистике, а также истории международных отношений. Этот сборник – дань его светлой памяти.

Издание осуществлено при финансовой поддержке Института Кеннана Международного научного центра им. Вудро Вильсона (Вашингтон) и задумывалось как совместный проект Центра американских исследований «Американа» Волгоградского государственного университета и Программы по американистике Российского государственного гуманитарного университета (Москва).

Работа ответственных редакторов проводилась в рамках гранта Российского гуманитарного научного фонда 07-01-02002а «Восприятие российской модернизации в США в XIX–XX вв.» и гранта Президента РФ на поддержку ведущих научных школ НШ-3040.2006.6 «Северная Америка и ее отношения с Россией».

Мнение авторов статей не связано с позицией ни одной из перечисленных организаций и может не совпадать с мнением ответственных редакторов. Однако последние видели свою задачу в том, чтобы позволить коллегам с солидным опытом преподавания в высшей и средней школе свободно и в избранной ими форме высказаться на страницах этого издания по волнующим их вопросам в рамках заявленной темы.

В.И. Журавлева, И.И. Курилла

FOREWORD

School and university textbooks in the humanities play a very important role in constructing national identity. They shape a particular image of the world determining one's own country's place and role in it, they support those stereotypical perceptions of other countries and peoples which are embedded in the historical and cultural memory. A textbook which is typically laconic, addressed to a broad readership, and written in an easily accessible language, both participates in reproducing the matrix of nationally significant cultural symbols and acts as a mechanism for shaping new public preferences. It is well-known that history textbooks are an indicator of the trends in national and state politics and official historiography. Scholars often emphasize the prescriptive nature of their contents since "the society has been and still is treating a school textbook as a repository of the generally accepted and shared historical position."¹ Textbooks propagate a certain version of the historical past. Moreover, the existence of several textbooks which offer different readings of the past (and of the national history first and foremost) and strive for a dialog with the reader and not for an imposition of a specific vision, is an indicator of the pluralistic nature of the political system.

In every textbook, the aspect that has particular significance is the representation of that country which serves as a formative "Other" against which the society in question shapes its national identity; it is this Other that shapes the "I"-concept. For many years, Russia and the US served as just such "Others" for each other. Military confrontation of the Cold War cast this issue in a stark relief; its roots, however, go back into the 19th century relations between the two countries.

Already in the years of the *détente* in the Soviet-American relations, distortions in the mutual images as represented in the textbooks were recognized. One of the agreements concerning the Soviet-American cooperation in science and education specified "the need to jointly study school textbooks on social sciences (history, geography and social science)... in order to eliminate inaccurate and biased statements directed against either of the two countries." In December 1977, a delegation from the National Council for the Social Studies and the Councils of School Administrators from various states arrived in the USSR. During that visit, a list of textbooks was compiled, and

¹ Sokolov N. Shkol'nyy uchebnyy knizhka kak "vmestilishche" prinyatoy v obshchestve istoricheskoy pozitsii // Gorbachevskie chteniya. № 5. Moscow : Gorbachev-Fond, 2007. P. 128.

the decision was made to form a joint Soviet- American commission to study and review those textbooks ². However, no visible changes to the textbooks were made.

Today, a school textbook is an important study subject throughout the world. The Georg Eckert Institute For International Study of School Textbooks ³ in Germany publishes the journal *Contexts* which focuses on this problem ⁴. In Russia, the issues related to teaching history and to constructing historical memory are reflected in specialized issues of the “*Otechestvennye zapiski*” journal ⁵.

In the US, the contents of school textbooks are also a matter of consideration. The book *Lies My Teacher Told Me: Everything Your American History Textbook Got Wrong* by a historian James Loewen ⁶ already went into the second printing. Eric Foner, a famous historian, titled his latest work *Who Owns History?*⁷. Recently published collection of articles *What Shall We Tell The Children? International Perspectives on School History Textbooks* edited by Stuart Foster and Keith Crawford offers methodological approaches for studying today’s textbooks ⁸. Textbooks in history are treated as a particular type of ideological discourse. Special attention is paid to communicative strategies employed by textbook authors, to analyzing the process of constructing knowledge in certain contexts, to the drawbacks entailed by the “narrow” approach to textbook study when scholars are content with merely counting pages devoted to a particular topic, photographs, or text paragraphs on

² Danilov I. A., Sharifdzhanov I. I. *Istoriia SSSR na stranitsakh shkol’nykh uchebnikov SShA // Prepodavanie istorii v shkole*. 1979. № 5. P. 71.

³ Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung. URL: <http://www.gei.de/index.php?id=institut&L=1>.

⁴ *Contexts: The Journal of Educational Media, Memory, and Society*.

⁵ See, for instance: *Otechestvennye zapiski*. 2004. № 5 (19). The issue focuses on appropriating the past ; *ibid*. 2008. № 4 (43). The issue focuses on the meaning of memory: places and witnesses ; *ibid*. 2008. № 5 (44). The issue focuses on memory and oblivion: fight for the past.

⁶ Loewen J. *Lies My Teacher Told Me: Everything Your American History Textbook Got Wrong*. 2nd ed. N. Y., 2007. See also his article in “*Amerikanskii ezhegodnik*”: Loewen J. *Prepodavat’ podlinnuiu istoriiu // Amerikanskii ezhegodnik*, 2005. M., 2007. P. 167–179.

⁷ Foner E. *Who Owns History: Rethinking the Past in the Changing World*. N. Y. : Hill and Wang, 2002.

⁸ *What Shall We Tell The Children? International Perspectives on School History Textbooks / ed. by Stuart J. Foster and Keith A. Crawford*. Charlotte, NC : Information Age Publishing, 2006.

multiculturalism and gender issues. Foster and Crawford suggest that we ponder the following questions which are of crucial importance for studying a textbook: what is the way of constructing the knowledge in history; who are the characters, heroes and villains; what are the mechanisms for including and excluding certain things; whether the history we receive in the end is national or nationalistic; what are the consequences of ignoring the subjects which are traumatic for national feelings; to what extent the ruling elite suppresses the development of a critical historical thinking⁹. Our collection adds yet another question to this list: in what way the Russian and American “Others” were used in the past and are still used to construct the national identity in the US and in Russia.

A textbook is a very special book. It is printed in huge numbers and is mandatory reading for all the schoolchildren in the country (in pluralistic times, this requirement is to a certain degree qualified since there are several competing textbooks; however, they are often loaded with identical stereotypes). Information imbibed in childhood from a source of considerable authority is received uncritically, and it could serve as the basis for simplified ideas about the world and the place of one’s native country in it. Textbooks’ influence on mentality is further strengthened by particular ways of presenting and structuring their contents. Besides narratives, they contain certain tasks which could implicitly nudge readers towards forming judgmental opinions; they also contain illustrations (maps, photographs, cartoons, etc.) which carry an important message and help visualize the images of “Self” and “Others.” An analysis of these parts of the textbook could become no less fruitful than an analysis of the narrative itself.

At the same time, a scholar and a textbook author face different, and sometimes incompatible, tasks. It is pointless to bemoan the fact that when it comes to treating the principal elements of the Russian history American textbooks changed little compared to the textbooks from the 1960s and 1970s while “Russian historiography made significant progress.”¹⁰ It is more important to understand the task the textbooks had to perform during the Cold War, and to see whether the same task is still relevant in the early 2000s.

We planned this collection in order to draw attention of the Russian and American scholars to the textbooks participating in constructing identities on both sides of the Atlantic, from the 19th to the 21st century; and to the way the textbooks on history, literature, geography, international relations and social

⁹ Foster S., Crawford K. The Critical Importance of History Textbook Research // What Shall We Tell The Children. P. 11–13.

¹⁰ Sharifdzhanov I.I. Istoriia Rossii na stranitsakh shkol’nykh uchebnikov SShA // Prepodavanie istorii v shkole. 2002. № 2. P. 76.

sciences, and the representation of the US in Russia and of the Russian Empire/ the USSR/ the post-Soviet Russia in the US integrated therein, contributed to shaping the I-narrative in various periods of the bilateral relations while taking into consideration the domestic and international agendas.

The articles discuss the following aspects of this subject:

- methodology for analyzing a textbook as a specific source, taking into account approaches developed in the imagology of international relations;
- textbooks and the challenges of the state and public demand;
- textbooks as reflections of the current state of American Studies in Russia/USSR/Russia and Soviet/Russian Studies in the US;
- specific features of mutual representations in the textbooks in the humanities and social sciences;
- mechanisms for shaping national identity employed in textbooks.

This collection brings together scholars from various fields: historians, literary scholars, specialists in cultural studies, political scientists, geographers; such a broad range of authors allowed to articulate certain patterns which go beyond any given single field. This collection brought together scholars from Russia and the US, who study not only textbooks written in their native country about other nations, but also textbooks written in a different country about their native land. The analysis becomes more complex and acquires a comparative element. James Loewen formulated a paradoxical idea: “We might all be better off if our national history textbooks were written by some other nation!”¹¹ However, it’s not only the matter of perspective. Note another important aspect. When a textbook records a particular vision of “the Other,” an analysis of the textbook carried by an author from this “Other” nation creates additional tension, the “double reflection” situation (“Our” perception of “Them” studying/representing “Us”)¹².

In today’s interrelated and interdependent world, textbooks in the humanities and in the social sciences should be not only the focus of particular attention from teachers and students, from authors and publishers, but also the subject for profound reflection on the part of the entire academic community.

¹¹ Loewen J. Op. cit. P. 176. Loewen was prompted to make this conclusion after studying a Soviet book on world history. “I read a world history book published in the old U.S.S.R., in English. I found it to be accurate in most of what it said about the United States, and especially good on our Civil War. However, its account of 1939-41 the Hitler-Stalin Pact made no sense. American textbooks are much better in their treatment of this important detail of World War II” (ibid. P. 175–176).

¹² See: Makarychev A.S. Amerikanskije issledovaniia regionov Privolzhskogo federal’nogo okruga: situatsiia dvoinoi refleksii // *Americana*. № 9. Amerikantsy na Volge, volzhane v Amerike. Volgograd, 2008. P. 224–225.

We hope that our collection will prompt specialists in the humanities and in the social sciences to undertake such a reflection; we also hope that the dialog initiated in this collection will be continued. Other subjects to be discussed could include social and cultural analysis of the Russian-American relations, comparative study of the Russian Studies in the US and the American Studies in Russia, the use of images of the Russian and American “Other” in the textbooks on national history in Georgia, in Ukraine, and in the Baltic countries.

The collection concludes with an article dedicated to Academician Nikolay Nikolaevich Bolkhovitinov, a patriarch of the American Studies in Russia, the founder of the Russian school of studying the Russian-American relations. N.N. Bolkhovitinov passed away in the fall of 2008. He laid the foundations of the comprehensive study of the Russian-American relations, he was the first to pay attention to the importance of their non-political, social, cultural aspect, he initiated publications constructed as dialogs between scholars from both countries. Nikolay Nikolaevich Bolkhovitinov’s works and collections he edited are widely integrated in the university courses on American Studies and the history of international relations. This collection is dedicated to his everlasting memory.

The collection is published with the financial support of the Kennan Institute at the Woodrow Wilson International Center for Scholars (Washington, D.C.) and was planned as a joint project of the Center for American Studies “Americana” of Volgograd State University and the American Studies Program at the Russian State University for the Humanities (Moscow).

Editors worked under the Russian Foundation for the Humanities grant № 07-01-02002a “Russian modernization as perceived in the USA in the 19th – 20th centuries” and grant of the President of Russian Federation for support of the leading scientific schools NSh-3040.2006.6 “North America and its Relations with Russia”.

The opinions expressed by the authors are their own and are not connected with any of the organizations listed above and are not the opinions of the editors. The editors, however, considered it their task to give their colleagues with a significant teaching experience in the institutions of the intermediary and higher education to express freely, in the form they saw fit, their opinions on the issues that, within the stated subject, are of particular concern for them.

Victoria I. Zhuravleva, Ivan I. Kurilla

ОБРАЗЫ РОССИИ НА СТРАНИЦАХ АМЕРИКАНСКИХ ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКОВ ИСТОРИИ XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА ¹

Victoria I. Zhuravleva, Ivan I. Kurilla. Images of Russia in American School History Textbooks at the 19th – early 20th Centuries.

In the article the authors analyze the content of the World History textbooks published in the United States in the 19th – early 20th centuries in order to understand what images of Russia were presented to American schoolchildren. The view on Russia was dramatically changed, and the authors come to a conclusion that the change was caused by the sophistication of the essence of mutual contacts, but also by the internal need to self-identification that Americans felt. After decades of ambiguity, at the turn of the 20th century Russia started to be used as the significant Other that helped to construct American Self. So, the textbooks reflected the fact that it was praxis that defined the axiology in US-Russian relations well before the Cold War and even before Russian revolution of 1917.

Трудно спорить с замечанием известного французского историка Марка Ферро о том, что «образ других народов и собственный образ, который живет в нашей душе, зависят от того, как в детстве нас учили истории»². А следовательно, важнейшим источником формирования массовых представлений о прошлом становятся популярные школьные учебники истории. Они пишутся историками и на основе данных науки своего времени, но в них

¹ Статья подготовлена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (грант 07-01-02002а «Восприятие российской модернизации в США в XIX–XX вв.»).

² Ферро М. Как рассказывают историю детям в разных странах мира. М., 1992. С. 8.

прошлое, сжатое в объеме, структурированное и актуализированное соответствующим образом, выполняет функции прагматические служит, прежде всего, конструированию национальной идентичности и воспитанию гражданственности. Поэтому в любой культуре учебники истории, какими бы нейтральными они ни казались на первый взгляд, «являются идеологически нагруженными в силу целевой установки на приобщение молодежи к определенному набору ценностей, национальному этосу и непререкаемой политической ортодоксии»³.

В американском обществе, как и в других национальных обществах, одновременно существует несколько «историй прошлого», отвечающих вызовам времени, внутренней и международной повестке дня в конкретный исторический период. И то, как в этих «историях» представляются и ранжируются другие страны и народы, в том числе те, которые американцы выбирали на роль значимых «Других», позволяет судить о конструировании их «Я»-концепции.

При этом репрезентация исторического прошлого неизменно выстраивается с опорой на своего рода матрицу истории Соединенных Штатов, запечатленную в коллективной памяти общества, связанную с его традицией и культурой и оказывающую влияние на поддержание представлений об идеальном политическом и социальном устройстве. Поэтому в истории другой страны и другого народа отбирается, прежде всего, то, что составляет отличия и высвечивает преимущества собственного развития.

В данной статье предпринимается попытка реконструкции образа России на страницах популярных школьных учебников по всеобщей/европейской истории, изданных в США в XIX – начале XX в. с целью выявления «образовательных рефлексий» на те изменения, которые происходили в восприятии России и русских не только под влиянием очередного этапа «открытия» американца-

³ Foster S., Crawford K. The Critical Importance of History Textbook Research // *What Shall We Tell The Children? International Perspectives on School History Textbooks* / ed. by Stuart J. Foster and Keith A. Crawford. Greenwich, Conn., 2006. P. 1.

ми другой страны и другого народа, но и как следствие процессов, происходивших в самом американском обществе и продиктованных его внутренней повесткой дня.

При анализе американских учебных текстов по всеобщей истории необходимо учитывать несколько моментов. Во-первых, своеобразный эгоцентризм американцев как нации. По этому поводу Ферро заметил: «Разнообразие вариантов в подборке анализируемого исторического материала, в методах его изучения в Соединенных Штатах больше, чем в какой-либо другой стране. Но есть черта, проявляющаяся в США повсюду: отсутствие большого интереса к неамериканской истории... Американцы игнорируют внешний мир больше, чем какой-либо другой народ... И нет другой страны, где существовал бы большой разрыв между мудрствованиями узкого круга исследователей – историков и рудиментарным уровнем распространяемого массовым порядком исторического образования»⁴.

И в самом деле, познания некоторых авторов учебников об отдаленных странах были, порой, весьма приблизительными. Они зачастую путали географические названия, страны и даты. Так, учебник 1868 г. рассказывал о войнах, которые Николай I вел якобы «против пруссаков и турок» (against Prussians and Turks)⁵. Очевидно, редактор или корректор не усмотрели различия с персами (Persians). В другом учебнике, историческом катехизисе, опубликованном в 1881 г., отмена крепостного права в России датировалась 1862 годом⁶.

Во-вторых, необходимо брать в расчет общедоступность исторического образования в США вследствие перехода к всеобщему школьному обучению. Уже в XIX в. система школьного образования охватила большую часть населения США. В начале XX в., как пишут И.М. Савельева и А.В. Полетаев со ссылкой на амери-

⁴ Ферро М. Указ. соч. С. 292–293.

⁵ Kerney M. J. The First Class Book of History, Designed for Pupils Commencing the Study of History. Baltimore : John Murphy & Co, 1868. P. 325.

⁶ Lord J. Points of History for Schools and Colleges. N. Y. : Barnes and Co, 1881. P. 232.

канских исследователей, в учебных планах и начальной, и средней школы часов на историю отводилось больше, чем на все социальные науки вместе взятые, а следовательно, информация о прошлом стала поступать подрастающему поколению в виде систематизированных и унифицированных знаний⁷. Особую роль в повышении статуса истории и развитии школьного исторического образования сыграли президенты Т. Рузвельт и В. Вильсон.

В-третьих, оценивая роль учебных текстов в формировании мировидения подрастающего поколения, необходимо помнить о том, что в XIX в. американская идентичность конструировалась в них преимущественно через религию, а в XX в. через расу и культуру⁸.

Вплоть до рубежа XIX–XX вв. учебники, как правило, представляли собой простой нарративный текст об устройстве мира. На протяжении большей части столетия авторы не ставили перед собой сознательной цели перевоспитания школьников в определенном духе. «До начала двадцатого века, – пишет Ф. Фицджеральд, – немногие деятели американского образования рассматривали учебники – и школы в целом – в качестве инструмента для изменения культуры. Те авторы учебников, которые оценивали их роль как нечто большее, чем простой рассказ о мире, были уверены в том, что учебники должны служить охранительным целям»⁹.

Формы учебников также не баловали школьников разнообразием. Несовершенная полиграфия не многое позволяла. Учебники представляли собой либо катехизис – набор вопросов и ответов на них, либо обычный текст. Во второй половине столетия появились параллельные повествования. В таких случаях рассказ о синхронных событиях в разных регионах мира располагался в соседних колонках текста на одной странице. Лишь к концу века

⁷ Савельева И. М., Полетаев А. В. Социальные представления о прошлом, или Знают ли американцы историю. М., 2008. С. 75.

⁸ Fitzgerald F. America Revised. History Schoolbooks in the Twentieth Century. Boston, 1979. P. 76.

⁹ Ibid. P. 73–74.

учебник стал оснащаться методическим аппаратом в форме контрольных вопросов.

В пособиях для школы, опубликованных в США в XIX в., русская история, как правило, начиналась с Петра I. Уже в одном из первых американских учебников (1819), составленном У. Мэйвором в форме катехизиса, раздел по российской истории открывался следующим вопросом: «Правда ли, что Россия – новая страна?». Правильным считался ответ: «Сравнительно новая»¹⁰. В то же время вопрос, представляет ли интерес история России с момента освобождения от татар и присвоения Иваном Васильевичем титула царя, сопровождался категорическим ответом: «Никоим образом. Мы читаем только о тиранах-правителях и варварах-подданных в череде смены царствований. Лишь со времен Петра Великого Россия начала приобретать влияние»¹¹. Эта точка зрения прочно утвердилась в американских школьных учебниках. В 1868 г. автор одного из них сообщал, что «Россия едва ли могла претендовать на место среди цивилизованных стран Европы до начала царствования Петра Великого»¹². В учебнике Дж. Андерсона 1870 г., по сравнению с большей частью предшествовавших, добавлены параграфы о средневековой – киевской и новгородской Руси, а также об Иване III. Однако учащийся начинал свое реальное знакомство с Россией именно с Петра I¹³. «В начале европейской истории до начала 18-го века Россия представляет белое пятно... Это была задача под стать гиганту – поднять огромную дикую страну на позицию среди цивилизованных наций, но Петр сделал это», – писал в 1880 г. автор другого учебника У. Суинтон¹⁴.

¹⁰ Mavor W. Catechism of Universal History for the Use of Schools and Families. N. Y., 1819. P. 60.

¹¹ Ibid. P. 61.

¹² Kerney M. J. Op. cit. P. 322.

¹³ Anderson J. A Manual of General History: Being and Outline History of the World from the Creation to the Present Time. N. Y. : Clark & Maynard Publishers, 1870. P. 342–343.

¹⁴ Swinton W. Outlines of the World's History, Ancient, Medieval, and Modern. N. Y. ; Chicago : Ivison, Blackman, Taylor and Co, 1880. P. 402, 407.

И на рубеже XIX–XX вв. на страницах американских учебных текстов история Российской империи, несмотря на расширение объема материала и усложнение проблематики, по-прежнему продолжала разворачиваться в полной мере в основном с эпохи Петра I. У американских школьников не оставалось никаких сомнений в том, что именно он занимался европеизацией полуварварской страны, в развитии которой наряду с преобладающей восточной появилась западная составляющая, и именно он сумел изменить статус России в «международной табели» о рангах, обеспечить ее вступление в будущий «клуб великих держав»¹⁵.

В пособии 1884 г. в разделе по XVIII в. говорилось: «Петр Великий ввел Россию в соприкосновение с великими державами. Он осуществил большие приращения территории, основал новую столицу – Санкт-Петербург, создал новые порты и способствовал внутреннему развитию этой полудикой страны, превратив ее в великую и влиятельную державу». Автор, кроме того, вводит в текст цитату из вольтеровской «Истории Петра Великого»: «Он [Петр Первый], будучи сам варваром, придал внешний лоск своему народу; он научил его военному искусству, в котором сам был не сведущ; начав со строительства маленького ботика на Москве-реке, он создал мощный флот; он превратился в опытного судостроителя, матроса, лоцмана и капитана; он изменил обычаи, нравы и законы русских и остался в их памяти “отцом страны”»¹⁶.

В свою очередь, в «Очерке по всеобщей истории», подготовленном для школ в 1908 г. на основе издания 1883 г., Петр I представлялся человеком, с детства осознавшим потребности империи, задумавшим поднять ее из варварского состояния и ввести в круг первоклассных европейских государств. Автор подчеркивал, что царь был во многом «self-made man», сделавшись благодаря своим способностям «лучшим плотником, лоцманом и адмиралом на

¹⁵ См., например: Renouf V. A. Outlines of General History. With Maps and Illustration. N. Y. : The Macmillan Company, 1909. P. 322.

¹⁶ Wheeler Ch. G. The Course of Empire. Outlines of the Chief Political Changes in the History of the World. Boston : James R. Osgood and Company, 1884. P. 420–421.

Севере». Кстати, подобный прием вообще широко использовался американскими журналистами и публицистами для конструирования позитивных образов государственных деятелей России¹⁷. Американские школьники читали о Петре Великом как об императоре, достойном этого титула, о царе-европеизаторе, об искусном полководце. Под Нарвой ему пришлось еще командовать «варварами, одетыми в шкуры диких зверей и вооруженными луками и дубинками», а под Полтавой он уже сумел одержать победу, обеспечившую выход России к Балтийскому морю¹⁸.

История до Петра сводилась в учебниках лишь к общим упоминаниям о монголо-татарском нашествии, начале правления дома Романовых, о жестоких временах Ивана Грозного и о Смуте. Она оставалась по преимуществу «белым листом». Так историю России позиционировала Европа и так в самой России ее представляли западники. Кстати, именно этот тезис позволял апеллировать к концепту молодости, если требовалось обозначить схождения в развитии двух стран. Ведь эпоха Петра I и время консолидации британских колоний в Новом Свете, впоследствии ставших Соединенными Штатами Америки, практически совпадали.

Стоит подчеркнуть, что первые труды американских историков о России, написанные на основе источников российского происхождения, также были посвящены личности Петра¹⁹.

В целом же, если говорить о начале XIX в., то интерес к России актуализировался в связи с наполеоновскими войнами, ставшими поворотным событием в судьбе Европы и совпавшими по времени с войной США против Великобритании. Учебник англи-

¹⁷ В качестве одного из самых ярких примеров можно указать на формирование представлений о С.Ю. Витте на рубеже XIX–XX веков.

¹⁸ Thalheimer M.E. *An Outline of General History. For the Use of Schools*. N. Y. ; Cincinnati ; Chicago : American Book Company, 1908. P. 338–340. (1st edition 1883).

¹⁹ [Motley J. L.] *Peter the Great* // *North American Review*. 1845. October. Vol. 61, № 129 (Motley J. L. *Peter the Great*. N. Y. : Harper Brothers, 1877) ; Schuyler E. *Peter the Great* // *Scribner's Monthly*. 1880–1881. Vol. 19, № 4 – Vol. 22, № 6 (Schuyler E. *Peter the Great. Emperor of Russia. A Study of Historical Biography* : in 2 vol. N. Y., 1884).

чанина Г. Уайта, изданный в Филадельфии в 1844 г. с дополнениями и вопросами директора филадельфийской школы Дж. Харта, завершал изложение русской истории, представленной как колебания между варварством и цивилизацией, правлением Александра I. После побед над Наполеоном, когда «героические жертвы русского народа спасли его страну и сохранили свободу человечества», «оставшаяся часть его правления прошла в различных полезных мерах внутренних улучшений»²⁰. Еще в 1868 г. автор учебника «для начинающих изучение истории» М. Дж. Керни рассказывал школьникам о пожаре в Москве в 1812 г. как об одной из ярчайших страниц русской истории: «Русские доказали присущий им дикарский героизм тем, что сожгли свой красивый город Москву, когда в нее вошел враг. Великая французская армия, казавшаяся непобедимой, не смогла вынести суровости русской зимы»²¹.

Однако особенный и пристрастный интерес к Российской империи был вызван восстанием поляков в 1830 г. и его подавлением русскими войсками. Информация об этих событиях и их оценка во многом заимствовались американскими авторами из английской прессы с ее русофобскими настроениями. Однако борьба поляков за независимость отзывалась в сознании американцев и воспоминанием об их собственном историческом опыте, что делало тему «узнаваемой» для читателя. Образ России в британской и французской прессе, а вслед за ними и в американском общественном мнении определялся противопоставлением «варварской» и «деспотичной» восточной империи «цивилизованной» Европе, частью которой представлялась Польша.

Например, автор классических учебников Э. Уиллард²² основную часть текста о России посвятила описанию страданий Польши

²⁰ White H. Elements of Universal History on a New and Systematic Plan: from the Earliest Times to the Treaty of Vienna, to Which is Added, a Summary of the Leading Events Since that Period, for the Use of Schools and of Private Students. Philadelphia, 1844. P. 512.

²¹ Kerney M. J. Op. cit. P. 325.

²² Эмма Уиллард считается пионером женского образования в США. В ее учебниках преобладало видение США как протестантской цивилизации. См.: Fitzgerald F. Op. cit. P. 75.

и жестокости русских. Однако при сравнении изданий 1835 и 1845 гг. бросается в глаза смягчение оценок и характеристик.

В первом издании подробно рассказывается о том, как «отважные поляки» не смогли выстоять против «бесчисленных орд полуварваров (semi-barbarians), отправленных из России с целью поработить их»²³. Во втором издании того же учебника эта фраза была отредактирована следующим образом: «поляки» не смогли выстоять «против гигантской мощи России». Кроме того, в новом издании появилось сочувственное описание Александра I («не только государственный деятель и воин, но уважаемый человек») и Николая I, который «показал себя способным и безупречным сувереном; пользуется любовью русских и авторитетом у других народов»²⁴.

Однако образ страдающей Польши закрепился в подавляющем большинстве учебников по всеобщей истории. «Польский вопрос» вообще стал своеобразным негативным маркером при характеристике внутривосточной ситуации в Российской империи. Каждый раз упоминание о восстании в Польше 1830 или 1863 г. призвано было подчеркнуть особую реакционность внутривосточного курса. Так, в катехизисе Дж. Лорда, опубликованном в 1881 г., наряду с оценкой «раздела Польши между Россией, Австрией и Пруссией» как главного политического преступления XVIII в. Александр II – реформатор, отменивший крепостное право, – превращался в реакционера после подавления восстания в Польше в 1863 году²⁵. И в более поздних учебниках по всеобщей истории, изданных в США, политика в «польском вопросе» неизменно использовалась для актуализации сравнений между царем Александром II, отказавшимся от политики реформ, и его отцом-реакционером Николаем I²⁶.

²³ Willard E. A System of Universal History in Perspective. Hartford : Published by F. J. Huntigton, 1835. P. 378.

²⁴ Willard E. Universal History in Perspective. 2nd ed. Philadelphia : Published by A.S. Barnes & Co, 1845. P. 487, 485.

²⁵ Lord J. Op. cit. P. 143, 197, 232.

²⁶ Boyer Ch. C. General History Way Marks. A Special Text Designed to Direct the Lesson-Memory and Thought-Connections of General History Students. Philadelphia ; L. : J. B. Lippincott Company, 1902. P. 170.

Личность последнего долгое время занимала важное место в американских репрезентациях российской действительности. О нем писали как о деспоте внутри страны и угрозе для всей Европы. Однако в период между второй половиной 1830-х и серединой 1840-х гг. в отношении американцев к России произошли очевидные изменения. Их иллюстрацией может стать сравнительный анализ текста двух изданий (1838 и 1856 гг.) стандартного школьного учебника С. Гудрича (использовал псевдоним Питер Парли). Так учебник 1838 г. рассказывал о неограниченной власти императора Николая I над подданными и об исходящей от него международной угрозе: «Нет закона выше его воли. Он не только деспот в своей стране, он внушает ужас всей Европе»; «Николай должен постоянно сражаться с кем-нибудь. Вот сейчас он воюет со своими азиатскими подданными»²⁷. Крепостные «являются собственностью своих хозяев, которые смотрят на них как на животных, созданных для услужения им; если они и интересуют хозяев, то исключительно как объект эксплуатации»²⁸.

В новом издании того же самого учебника, исправленном в 1853 г. и вышедшем в 1856 г., исчезли наиболее мрачные описания агрессивности российской внешней политики и страданий русских крепостных. Зато появились такие пассажи: «Россия совершила удивительный прогресс в развитии цивилизации в течение последних двадцати лет. Железные дороги введены повсеместно и сегодня соединяют крупнейшие города. Искусства и мануфактуры поддерживаются, по всей империи ощущается общее стремление к усовершенствованиям». Царь Николай I «человек больших талантов и быстро улучшает условия жизни русского народа, одновременно увеличивая мощь своей державы»²⁹. Образ России в США, как мы видим, заметно позитивизировался в тот самый период, когда в Европе укреплялась русофобия. В 1853 г. ав-

²⁷ [Goodrich S. G.] Peter Parley's Common School History. Boston, 1838. P. 260–261, 267.

²⁸ Ibid. P. 263.

²⁹ [Goodrich S. G.] Peter Parley's Common School History. Philadelphia, 1856. P. 215, 219.

тор популярного американского учебника актуализировал происходившее смещение акцентов восприятия следующим образом: «В 1848–1849 гг. Россия помогла Австрии вновь покорить Венгрию, послав 300 тысяч солдат ³⁰ ей на помощь. Однако у России, надо признать, лицо Януса, смотрящее в две стороны. На Азию она взирает как цивилизатор ее свирепых варваров, колонизатор ее огромных пространств; на Европу – как сторонник абсолютизма и королей против конституционализма и народа»³¹.

Популярная двухтомная история мира Браунелла, опубликованная в 1853 г., также отдавала должное царю Николаю I, который «проявил большую широту взглядов и предприимчивость в привлечении искусств и улучшений в свои огромные владения. Механический гений особенно щедро поощряется, и несколько американцев, неумоимо способствовавших любимым целям царя, достигли высоких постов или вознаграждения»³².

Главной причиной такого поворота в восприятии России стало расширение в 1840-е гг. сотрудничества двух стран в различных областях. Понять, каким образом происходила эта переоценка, задача не только интересная с точки зрения изучения истории, но и актуальная для российско-американских отношений начала XXI века.

С конца 1830-х гг. правительство Николая I начало программу технической модернизации России, включавшую строительство железных дорог, внедрение парового двигателя, расширение начального образования и ряд других мер. Самодержец хотел модернизировать империю, сохранив ее политическую систему и идеологию нетронутой. Российское правительство решило сделать ставку в выполнении этой программы на американс-

³⁰ Цифра завышена. На самом деле в подавлении венгерского восстания принимало участие 175 тыс. русских войск.

³¹ [Goodrich S. G.] *The Second Book of History, Combined with Geography, Containing the Modern History of Europe, Asia, and Africa*. Boston ; Cleveland, 1859. P. 275. Главы этого учебника датированы. В частности, глава, посвященная России, написана в 1853 году.

³² Brownell H. H. *The People's Book of Ancient and Modern History; The Old World*. Boston, 1853. Vol. 1. P. 464.

кую помощь. Англия, бывшая ведущим источником технологий в ту эпоху, являлась в то же время главным геополитическим соперником Российской империи. Николай I не хотел попадать в какую бы то ни было зависимость от Великобритании. Серия командировок русских офицеров в Соединенные Штаты в конце 1830-х привела не только к покупке первых пароходов для русского флота, но и к решению царя опереться на американских специалистов в его главном начинании – постройке петербургско-московской железной дороги.

Вскоре после начала строительства в Соединенных Штатах стало известно, что русский император благоволил американцам, и большое количество американских граждан направились в Империю с целью участвовать в различных инженерных проектах, преподавать в Сельскохозяйственной академии и даже лечить зубы Николаю I. Тогда и выяснилось, что источники знаний американцев о России и русских сводились к текстам английских, французских и немецких путешественников, а также английских и французских газет, писавших о Российской империи с предубеждением.

Ответом на возросший интерес к далекой стране стала публикация в Соединенных Штатах в течение 1840-х гг. нескольких статей и книг о России, принадлежавших перу американцев, имевших собственный опыт жизни в северной империи. В отличие от немногих опубликованных ранее, эти издания были не просто рассказами о путешествиях, но попыткой представить вниманию американцев своего рода энциклопедии русских обычаев, политического и социального устройства. Любопытно, что все эти тексты вышли из-под пера сотрудников американской миссии в Санкт-Петербурге.

Именно дипломаты США на протяжении 1830–1850-х гг. оставались для американцев главным источником информации о России «из первых рук». Среди них можно выделить группу сотрудников американской миссии в Санкт-Петербурге первой половины 1840-х годов. Посланники Ч. Камбреленг и Ч.С. Тодд, секретари миссии Дж.Л. Мотли и Дж. Максвелл вольно или невольно популяризировали знания о России в Америке. В зна-

чительной мере их стараниями образ Российской империи в американском общественном мнении к 1850-м гг. претерпел изменения. Авторы признавали деспотизм злом, но также писали о том, что в русской жизни казалось им заслуживающим уважения и восхищения. Никто из них не считал Российскую империю настоящим или будущим врагом Соединенных Штатов. Как правило, они высоко оценивали личность императора Николая, его заслуги в продвижении России по пути цивилизации, хотя и расходились в определении возможных пределов его политических реформ. В целом положительная оценка России и ее места в семье народов была полемически заострена против бытовавшей в англо-французской прессе мрачной картины российской жизни ³³.

Так рост интереса американцев к Российской империи в начале 1840-х гг., вызванный технологическими новациями николаевского правительства, опиравшегося на американский опыт, привел к спросу на информацию о России, удовлетворить который и постарались американские дипломаты. Их описания российской действительности оказались гораздо более позитивными по сравнению с ее образом, утвердившимся в сознании американцев.

На эти изменения в восприятии не повлияла даже пропаганда «Молодой Америки», намеренно создававшая негативный образ России – охранительной силы в рамках Венской системы международных отношений, мешавшей осуществлению революционизирующих планов американских радикалов. Именно в кругах, близких к «Молодой Америке», появились в тот период антироссийские трактаты, подобных которым в США никогда ранее не писалось ³⁴. В 1852 г. из печати в США вышла книга конгрессмена Генри У. Дэвиса «Война

³³ См. подробнее об этом: Курилла И. И. Заокеанские партнеры: Америка и Россия в 1830–1850-е гг. / отв. ред. Н. Н. Болховитинов. Волгоград, 2005.

³⁴ См.: Курилла И. И. «Если мы будем благоразумны, нас ждет великое будущее»: радикалы и консерваторы во внешней политике США середины XIX в. // Консервативная традиция в американском обществе: Истоки, эволюция, современное состояние : материалы IX науч. конф. Рос. ассоц. изучения США. Москва, Истор. фак. МГУ, 27–28 июня 2005 г. М., 2006.

Ормузда и Аримана в девятнадцатом веке»³⁵. В ней развивалась мысль о двух центральных государствах тогдашнего мира, которым суждено определить его судьбы. Идея была не нова. Еще Алексис Токвиль писал о великом будущем двух наций³⁶. Но Дэвис ее максимально заострил: Россия в его изображении представляла силы Зла, а Америка – Добра. «Ее [России] интересы, ее амбиции, ее ненависть, принципы ее царя, гордая надежда подчинить Европу игу абсолютной власти, все вместе побуждает ее к активной враждебности против нашей республики»³⁷, – подчеркивал американский конгрессмен.

Однако уже вскоре американское общество приняло сторону России в развернувшейся в 1854 г. Крымской войне. Отношение к России в США того периода основывалось не в последнюю очередь на сочувственных статьях, книгах и лекциях американских дипломатов предшествующего десятилетия. И, тем не менее, образ России, противостоящей «всему американскому», предложенный Дэвисом, не исчезнет. Он актуализируется на рубеже XIX–XX вв., когда померкнут воспоминания о взаимовыгодном сотрудничестве двух стран, а на первый план выйдут другие проблемы, продиктованные внутренней и международной повесткой дня.

Любопытно, что уже в учебнике Дж. Андерсона 1870 г. оценка Николая I возвращается к негативной: это «безжалостный деспот», «беспощадный император», «известный жестоким наказанием несчастных поляков во время восстания в Польше (1830 г.)». Другими вехами его правления стали «подавление венгерского восстания с помощью России и Крымская война»³⁸. Причина негативизации образа Николая I крылась в том контрасте, который возникал при сопоставлении с образом Александра II. Его правление оценивалось тем же автором как «мягкое и благотворное»³⁹

³⁵ Davis H. W. *The War of Ormuzd and Ahriman in the Nineteenth Century*. Baltimore, 1852.

³⁶ У России и Америки «разные истоки и разные пути, но очень возможно, что Провидение втайне уготовило для них стать хозяйкой половины мира» (Токвиль А. *Демократия в Америке*. М., 1992. С. 296).

³⁷ Davis H. W. *Op. cit.* P. 362–363.

³⁸ Anderson J. *Op. cit.* P. 342–343.

³⁹ *Ibid.* P. 343.

(особо подчеркивалась его роль в освобождении крестьян), несмотря на «жестокие меры против поляков после восстания 1863–1864 годов». Эта крайне негативная характеристика Николая I сохранится в учебниках рубежа XIX–XX вв., что объяснялось, с одной стороны, проведением параллелей с царствованием Александра II (до подавления восстания в Польше 1863 г.), а с другой – особым вниманием авторов учебных пособий по всеобщей истории к развитию либерального движения в Российской империи, «демонизацией» образа официальной России и ее правителей, прежде всего Николая I и Александра III. На них возлагалась особая ответственность за срыв процесса либерализации/вестернизации страны⁴⁰.

С середины XIX в. в американских школьных учебниках в дополнение к образам императоров появляются замечания о русском народе. Так, автор книги по всеобщей истории, опубликованной в 1856 г., С. Уэлпли сосредоточил внимание на задачах просвещения. Объединив описание Польши, Швеции, Дании и России в один раздел, он настаивал, что «бедных жителей этих стран необходимо поощрять, в первую очередь предлагая им возможности для учебы, и затем, объясняя им пользу от затраченных на нее усилий». Автор опровергал мнение, будто образование способствует распространению мятежей, нелояльности и измены. Напротив, «наиболее знающий народ, как правило, наиболее легко управляемый». Что же касается России, то «русское правительство рассматривает всех своих подданных как рабов или даже безвольные машины. Они спокойно живут при таком правительстве, ибо не понимают этого»⁴¹.

В учебнике Джона Квакенбоса (1879) подробно представлены такие отдельные страницы истории России, как жизнь и реформы Петра I, Крымская война, тогда как остальные исторические сюжеты лишь упомянуты. Несколько слов сказано и о поло-

⁴⁰ Boyer Ch. С. Op. cit. P. 168–170.

⁴¹ Whelpley S. Compend of History, from the Earliest Times. New Edition, Brought Down to the Present Day by Samuel Emerson. Vol. 2. N. Y. : Robert B. Collins, 1856. P. 129–130.

жении народа, условия жизни которого, начиная со времени правления Александра II, «улучшились в результате поощрения торговли, промышленности, развития общественного образования и отмены крепостного права»⁴².

В 1870-е гг. в текст учебников интегрируется модная расовая теория. Теперь раздел о России мог начинаться фразой: «Жители России формируют одну из самых интересных ветвей индо-европейской, или арийской, расы. Они являются частью славянской расы»⁴³. Кстати, цитата взята из учебника Артура Гилмана – плодовитого писателя, создавшего множество книг по истории и литературе для детей и юношества, ставшего пионером женского образования, стоявшего у истоков создания колледжа «Рэдклифф» и бывшего его первым президентом.

По мнению Гилмана, колонизация Центральной Азии осуществлялась «двумя ветвями арийской расы» – «тевтонской с Юга и славянской с Севера». Он приходил к выводу о том, что «центральноазиатский вопрос» усиливает свое значение и уже встал перед миром как один из самых интересных. «Россия вступила в контакт с другими нациями Европы в связи с “разделами Польши” 1772–1775 гг., войнами с Наполеоном 1805–1814 гг. и Крымской войной 1853–1856 гг.». Причем последнее событие объясняется автором решимостью Англии, Франции и Сардинии не допустить доминирования России. Освобождение крепостных не связано в этом учебнике с именем Александра II. Зато к его заслугам отнесена продажа Соединенным Штатам Русской Америки⁴⁴.

В учебнике Чарльза Мельхорна (1878) Александр II также приветствуется за освобождение крестьян и продажу Аляски США. В этой книге параллельное описание истории ведущих

⁴² Quackenbos J. *Illustrated School History of the World, from the Earliest Ages to the Present Time*. Rev. ed. N. Y. : D. Appleton and Co, 1879. P. 455.

⁴³ Gilman A. *First Steps in General History: A Suggestive Outline*. N. Y. : Hurd and Houghton ; Cambridge : The Riverside Press, 1874. P. 237. Расовая теория присутствует и в учебнике Уильяма Суинтона: «Славянская раса, к которой принадлежат русские, не уступает по способностям другим членам арийской семьи». См.: Swinton W. *Op. cit.* P. 402.

⁴⁴ Gilman A. *Op. cit.* P. 238, 240, 242–243.

стран и регионов мира содержит колонку о России начиная с Петра I. Характеристика царствования Николая I включает сведения о войне с Турцией (1828–1829), подавлении восстания поляков в 1830 г. и следующее замечание о развитии страны: «При самодержавном правлении Николая процветание, которым было отмечено царствование его предшественников, продолжилось. Развивались природные ресурсы, строились железные дороги и стимулировалась крупная промышленность». Изложение доведено до Русско-турецкой войны 1877–1878 годов. И симпатии автора, как и подавляющей части американского общества, оказались в этом военном конфликте на стороне русских⁴⁵.

Учебник Мельхорна был одним из последних, написанных в атмосфере российско-американской «гармонии и дружбы»⁴⁶. Современники не подозревали, что начинается совсем другая эпоха во взаимоотношениях России и США.

По мере приближения к XX в. в учебных пособиях по всеобщей истории расширяется вариативность способов подачи материала, усложняются проблематика и методические приемы. Традиционные катехизисы по всеобщей истории начинают соседствовать не только с учебниками, составленными в соответствии с хронологическим, страноведческим и проблемным принципами, где материал оснащен контрольными вопросами, но и с так называемыми «историями в схемах и таблицах», призванными систематизировать и синхронизировать события, происходившие в различных странах и регионах мира. Кроме методических конструкций и принципов структурирования текста учебные пособия для средней школы, в которых отводилось место характеристике развития России, по-прежнему различались по адресату; по тематическому наполнению (европейская история, все-

⁴⁵ Melhorn C. A. *Synopsis of History, Ancient and Modern*. Ada, Ohio : Millar & Rutledge Publishers, 1878. P. 45, 47.

⁴⁶ См.: Куропятник Г. П. *Россия и США: Экономические, культурные и дипломатические связи, 1867–1881*. М., 1981 ; Saul N. *Concord and Conflict: The United States and Russia, 1867–1914*. Lawrence, Kansas : University Press of Kansas, 1996. P. 1–231.

общая/всемирная история); по происхождению (написанные американскими авторами или переводные, адаптированные для американских школьников ⁴⁷). Особый интерес представляют книги, посвященные России и вошедшие в «библиотеку чтения для юношества». Их, безусловно, нельзя назвать учебными в строгом смысле этого слова, однако на чтении романов-травелогов из серии «Мир путешествий» выростали целые поколения американцев. Поэтому игнорировать образовательно-просветительную роль подобных изданий было бы неверно.

В последние два десятилетия XIX в., и в особенности в начале века XX, в представлениях американцев о России происходят существенные изменения. Именно в это время из дружественного «Иного» она превращалась в значимого «Другого», принимавшего участие в формировании ее национальной идентичности, и становилась одним из объектов глобальной миссии Америки по реформированию мира. Два образа обрели особое значение в американских репрезентациях России, свидетельствуя о метаморфозах ее восприятия: «демонический» (Россия как «Империя Тьмы», «Страна-Тюрьма», где существует варварский, деспотический режим, препятствующий прогрессивному развитию) и «романтический» (Россия как страна, народ которой хочет и может быть реформирован по западному образцу и ожидает от американцев помощи в своей борьбе за либерализацию политического строя против ретроградного ксенофобствующего правительства). Их конструирование началось в ходе первого «крестового похода» американцев за дело русской свободы и стало не только рефлексией на события, происходившие в России, результатом процесса «лучшего узнавания» и критического осмысления реалий ее развития, следствием нарастания экономической конкуренции и столкновения экспансионистских амбиций двух стран на Дальнем Востоке, но

⁴⁷ В качестве примера можно привести учебники из популярной серии, подготовленной для учащихся средней школы выпускником Оксфордского университета Фрименом («Freeman's Historical Courses for Schools»). См.: Freeman E. A. General Sketch of History. N. Y. : Henry Holt and Company, 1874.

также диктовалось изменениями, происходившими в самих Соединенных Штатах, в то время когда они переживали сложный период смут и переоценки ценностей⁴⁸.

«Крестовый поход» за демократизацию России разворачивается в США в конце 1880-х гг. благодаря инициативам русских политэмигрантов, лекциям и публикациям либерального журналиста Дж. Кеннана, который, посетив Сибирь, представил Западу наглядную, хотя и не лишённую гиперболизации, характеристику карательной политики самодержавия и вестернизировал образ русских революционеров, деятельности американских «друзей русской свободы» и многочисленным публикациям в прессе. Своеобразным прологом начавшегося в Соединенных Штатах движения по обновлению России стала общественная кампания протеста, организованная гражданами Североамериканской республики в ответ на антиеврейские погромы в южных и юго-западных губерниях Российской империи, происходившие в начале 1880-х гг. и послужившие причиной первого массового исхода русских евреев за океан.

Либералам-универсалистам, стремившимся переделать Россию, противостояли американские русофилы. Им было важно понять и принять ее «инаковость». Они «вглядывались» в русское «Иное» «зрением сердца» и стремились лучше узнать российскую действительность в ее различных социокультурных проявлениях. При этом русофилы, рассуждая о милосердном патернализме правительства, вдохновляясь русской литературой, музыкой и искусством, не абсолютизировали различия Запада и России, не исключали ее из «клуба цивилизованных держав», не «демонизировали» национальный характер русских и не опасались

⁴⁸ Об изменениях в восприятии России в США на рубеже XIX–XX вв. подробнее см.: Журавлева В. И., Фоглесонг Д. С. Русский «Другой»: формирование образа России в Соединенных Штатах Америки (1881–1917) // Американский ежегодник, 2004. М., 2006. С. 233–281 ; Журавлева В. И. Свет американской свободы и «Империя Тьмы»: образ России в контексте «новой мессианской идеи» в США // Новый исторический вестник. 2008. № 1 (17). С. 63–75 ; Foglesong D. S. The American Mission and the «Evil Empire». The Crusade for a «Free Russia» since 1881. Cambridge University Press, 2007. P. 7–47.

лись реализации ими «особого пути развития», как это делали консерваторы-пессимисты. В то же время для русофилов в отличие от либералов-крестоносцев было несвойственно вдохновляться идеей «Соединенных Штатов России», «демонизируя» политический режим ⁴⁹.

Таким образом, на рубеже XIX–XX вв. образ России усложнялся и вписывался в три основных американских дискурса о ней – либерально-универсалистский («крестоносный»), консервативный/пессимистический (русофобский) и русофильский с характерным для них видением перспектив ее модернизации и особенностей национального характера русских.

Закономерен вопрос, насколько оперативно реагировали авторы школьных учебников по всеобщей истории, издававшихся в США, на результаты того «нового открытия» России, которое происходило по другую сторону Атлантики в конце XIX в., на первый в истории взаимоотношений двух стран кризис начала XX века.

В учебных пособиях по всеобщей истории начала 1880-х гг. еще ощущается эхо сближения двух стран в 1860–1870-е гг., стремление искать сходства в развитии русских и американцев, наиболее ярко выраженные в 1881 г. американским поэтом Уолтом Уитменом в предисловии к первому русскому изданию его книги «Листья травы»⁵⁰. Идеи Уитмена перекликались с рассуждениями французского аристократа А. де Токвиля о безграничных возможностях двух народов. Именно эта цитата из ставшей знаменитой книги Токвиля о демократии в Америке была использована Чарльзом Уилером, автором популярных очерков по всеобщей истории (1884). Он интегрировал следующий отрывок из Токвиля в раздел о развитии России в XIX в.: «Оба эти народа появи-

⁴⁹ О позиционировании России американскими русофилами и консерваторами подробнее см.: Журавлева В. И. Любить и познавать Россию: русофильский дискурс в США // 200 лет российско-американских отношений: наука и образование. М., 2007. С. 48–64; ее же. Конструирование образа русского «Другого» в консервативной идеологии США // Консервативная традиция в американском обществе. С. 287–308.

⁵⁰ Whitman W. Prose Works. Camden, 1902. P. 259–262. Позже предисловие стало известно как «Письмо к русскому народу».

лись на сцене неожиданно. Долгое время их никто не замечал, а затем они сразу же вышли на первое место среди народов, и мир почти одновременно узнал об их существовании и об их силе. Все остальные народы, по-видимому, уже достигли пределов своего количественного роста, им остается лишь сохранять имеющееся; эти же постоянно растут. Развитие остальных народов уже остановилось или требует бесчисленных усилий, эти же легко и быстро идут вперед, к пока еще неизвестной цели». При этом автор не посчитал необходимым добавить список принципиальных расхождений, завершавший токвилевский пассаж и резюмированный в итоговой фразе: «В Америке в основе деятельности лежит свобода, в России рабство». Более того, предшествующий раздел, посвященный прогрессу Соединенных Штатов, также изобилует цитатами из Токвиля. В целом Уилер обращает особое внимание школьников на тот факт, что самым знаменательным событием XIX в. стало возвышение Российской империи, изменившее облик Европы ⁵¹.

Принципиально новым сюжетом в текстах школьных учебников по всеобщей истории стал «русский нигилизм» как особый, нехарактерный для Запада способ борьбы за модернизацию политического строя, как явление, порожденное самим деспотическим режимом «царей Московии».

Распространение термина «нигилизм» в Соединенных Штатах было связано с увлечением творчеством И.С. Тургенева в 1870-е – начале 1880-х гг. и знакомством с романом «Отцы и дети». Причем американцы использовали это понятие в качестве обобщающей негативной характеристики русского революционного движения с его террористическими методами и стремлением к разрушению норм, правил, общественных устоев, авторитетов. В рамках данной упрощенной схемы не делалось различий между анархизмом (социально-политическим нигилизмом) и радикальной революционной программой, не происходило серьезного осмысления нигилизма как сложного российского культурно-исторического феномена, связанного с движением русской радикальной общественной

⁵¹ Токвиль А. де. Указ. соч. С. 296 ; Wheeler Ch. G. Op. cit. P. 438–440.

мысли 1860-х годов. Оно, как известно, было нацелено не только на критически-разрушительное отношение к современному обществу, но и на реализацию программы радикальных реформ. В итоге русский революционер позиционировался как прямая противоположность реформатора западного/американского типа, как анархист-бомбометатель, разрушитель всех и вся, а не как представитель учения, основанного, по словам Д.И. Писарева, на синтезе позитивизма, индивидуализма и социально-этического или социально-эстетического утопизма. В начале 1880-х гг. термин «нигилизм» использовался подавляющим большинством американцев в том же бранном значении, в каком в России его употребляли официальные и общественные критики революционного движения 1860–1870-х годов. Собираемый образ нигилиста – студента/интеллигента в очках, с длинными невымытыми волосами, безумными глазами и бомбой в руках – переключался на страницы американской прессы и занял прочное место в карикатуристике. Его длительному бытованию способствовала волна покушений на глав государств и правительств в странах Европы и в самих Соединенных Штатах Америки. Причем вплоть до начала XX в., несмотря на усилия Дж. Кеннана и участников движения «друзей русской свободы», на страницах школьных учебных текстов по истории продолжал бытовать «невестернизированный» образ русских революционеров.

В «Кратком изложении всеобщей истории», подготовленном Генри Болтвудом для американских школ в 1886 г., очерк на одну страницу, посвященный России, куда включены характеристики правителей дома Романовых и события, свидетельствующие о ее превращении в великую европейскую державу, завершался лаконичной фразой о нигилизме как серьезном дестабилизирующем факторе развития ⁵².

В свою очередь, в учебном издании, написанном Кольером в 1890 г., в главе под названием «Царь и нигилизм» возникал «демонический» образ России, чему, безусловно, способствовало

⁵² Boltwood H. L. A Topical Outline of History. Designed as A Guide to the General Readers and for Review Work in Schools. Chicago : Geo. Sherwood & Co., 1886. P. 85.

наступление реакции в правление Александра III, резко контрастировавшее с эпохой реформ предшествовавшего царствования. Политический режим Российской империи представлен как прямая противоположность свободным институтам США, как самый яркий пример абсолютной монархии из существующих в то время. В царской России, информировал Кольер американских школьников, армия должностных лиц осуществляет в высшей степени репрессивную политику по отношению к подданным царя. Здесь любые проявления недовольства со стороны образованного среднего класса наказываются с нечеловеческой жестокостью (причем отправляются в ссылку, лишаются имущества и гражданства не только виновные в совершении преступления, но и подозреваемые, чья вина не доказана), здесь сами условия деспотизма порождают тайные общества нигилистов, не имеющие плана по поводу будущего устройства страны и нацеленные на свержение правительства и разрушение социальных институтов. Единственное имя, упомянутое автором в тексте, – князя Кропоткина. Он стоит в одном ряду с народовольцами, совершившими покушение на Александра II, в результате чего, делает вывод Кольер, русское общество оказалось в еще более порабощенном состоянии, чем прежде, а бесконечные процессии жертв репрессий потянулись из Западной России в Сибирь⁵³. Автор посвящает следующую главу своего учебника убийству президента Дж. Гарфильда, которое сравнивает с убийством русского царя Александра II с одной лишь разницей – деятельность «русских нигилистов» была следствием деспотизма и произвола в России, а покушение на президента США – совершенно чужеродным для американского политической культуры явлением, не имеющим право на существование в свободной стране. По мнению Кольера, именно нигилизм подтолкнул Александра к войне против Турции. И тем не менее, автор признает несомненные успехи экспансии России в Центральной Азии и приветствует быструю прокладку железных до-

⁵³ Collier W. F. The Great Events of History. From the Creation of Man Till the Present Time. An Historical Reader. N. Y. : Charles E. Merrill & Co., 1890. P. 372–373.

рог, которые связали новые территории, вошедшие в состав Российской империи, с ее европейскими губерниями ⁵⁴.

Не стоит упускать из виду тот факт, что, критикуя внутривосточный режим и подчеркивая его абсолютную чужеродность Западу, авторы школьных учебных пособий по всеобщей истории вплоть до первого кризиса в российско-американских отношениях (1902–1905) расценивали продвижение России не только в Центральной Азии, но и на Дальнем Востоке как закономерное и отвечающее национальным интересам, обращая основное внимание на российско-британские противоречия в различных регионах мира, чреватые военным конфликтом.

Если в школьных учебниках по всеобщей истории, появившихся в конце XIX в., русский «Другой» еще не был столь явственным, хотя учащийся, постигая историю России, должен был, безусловно, ощущать все преимущества жизни в США, романы для юношества становились настоящей «педагогикой патриотизма».

Литература для юношества, так же как и учебные тексты, предполагает четко структурированное изложение, сведение сложного к простому, иллюстрированный текст, обобщение представлений, бытовавших в обществе, и их закрепление. Смешение вымышленных персонажей и исторических личностей, литературной фантазии и реальных событий создавали запоминающиеся образы других стран и народов.

Американская писательница Элизабет Чампни, побывавшая в России в 1875 г. и написавшая 12-томную серию о путешествиях трех выпускниц Колледжа Вассара, адресованную американским девочкам-подросткам, посвятила отдельный том путешествию в Россию и Турцию. Объединение двух стран в одном томе объяснялось актуализацией «восточного вопроса», а не стремлением уподоблять Российскую империю Османской, что станет характерным для американских репрезентаций России в начале XX века. А пока за ней признавалось право на цивилизаторскую миссию в борьбе против варварской Турции. Книга была опубликована в 1889 г., хотя

⁵⁴ Collier W. F. Op. cit. P. 373.

и опиралась на впечатления писательницы середины 1870-х годов. Тема нигилизма постоянно всплывает на страницах этого романа-травелога. Писательница не преминула ввести в литературный текст персонаж шпиона-возницы, обвинившего одну из американок в том, что она – тайная нигилистка, связанная с русскими неблагонадежными из студенческой среды. В итоге девушку заподозрили в подготовке покушения на царя. Приставленный к ней шпион проверял ее багаж на предмет наличия динамита и взрывных устройств, а самой путешественнице с трудом удалось избежать ссылки в Сибирь благодаря покровительству влиятельного русского князя, разоблачившего ложные и противоречивые доказательства, выдвинутые против его американских друзей. Вот каким оказалось одно из самых ярких «русских приключений» молодой американки Милисенты. Россия же представляла перед взором читательниц страной нигилистов, всеобщей подозрительности и шпионажа. Но, кроме того, и страной Льва Толстого, в чем проявилось начавшееся в американском обществе увлечение творчеством великого русского писателя. Героини оказались в числе тех своих сограждан, которые устремлялись в Ясную Поляну с надеждой встретиться с Толстым и послушать его мнение о будущем России. Ее политический режим на каждом шагу напоминал американкам о том, в сколь свободной и демократичной стране они живут. Однако в период Русско-турецкой войны 1877–1878 гг. их симпатии оказались на стороне Российской империи, что совпадало с реальной историей двусторонних отношений. Чампни в увлекательной форме поведала о том, как группа литературных героев примкнула к русской армии в качестве военных корреспондентов и сотрудников Красного Креста, рискуя своей жизнью ради освобождения народов Балканского полуострова из-под османского ига⁵⁵.

Еще одним ярким примером конструирования образа России на страницах литературы для юношества, призванной служить образовательным целям, стала книга Томаса Нокса, писателя,

⁵⁵ Павловская А.В. Россия и Америка. Проблемы общения культур: Россия глазами американцев, 1850–1880-е годы. М., 1998. С. 84–85 ; Champney E. W. Three Vassar Girls in Russian and Turkey. Boston, 1889. P. 107, 161–162, 165–167, 186, 189–190, 192, 202–203, 206, 218.

журналиста и путешественника, на произведениях которого выросло не одно поколение американцев. Нокс написал 500-страничный роман-травелог для мальчиков «Юные путешественники в Российской империи»⁵⁶. Сам автор побывал в России трижды, объездив Сибирь, Крым, Балтийские провинции и Финляндию и поделившись затем своими впечатлениями на страницах «*Harper's Weekly*». Он хорошо знал англоязычные труды, посвященные России, и в романе для юношества обобщил свои представления об этой стране и ее народе, интегрировав в богато иллюстрированный текст не только разнообразную информацию, почерпнутую из разных источников, но и бытовавшие в американском обществе старые и новые стереотипы восприятия. Многие главы романа представляют собой лаконичные и четко структурированные лекции по разным вопросам развития России, что лишь усиливает «педагогическую составляющую» данного издания.

Два американских мальчика Фрэнк и Фред путешествуют по Российской империи в сопровождении наставника. Именно ему они задают различные вопросы, заостряющие внимание на распространенных и зачастую стереотипизированных представлениях о России. Например: «А я слышал, что Российская империя – страна сплошного взяточничества», «А мне говорили, что там постоянно убивают евреев». Наставник, в свою очередь, предлагая развернутый ответ на поставленный вопрос или комментируя увиденное, уточнял информацию, порой смягчая, а порой еще больше негативизируя картину восприятия.

Взорам американских школьников Российская империя представляла единственной в Европе страной, где сохранился паспортный режим, отсутствовала свобода передвижения, господствовала система тотального шпионажа и взяточничества. Здесь угнетали поляков и убивали невинных евреев, о чем, по замечанию наставника, так много говорили и писали в прессе США. При этом антиеврейское насилие, как он разъяснял подросткам, есть следствие фанатизма толпы и юдофобских настроений, подогреваемых русскими священниками, а сами ев-

⁵⁶ Knox T. W. *The Boy Travellers in the Russian Empire*. N. Y., 1886.

реи остаются законопослушными и патриотичными подданными царя. Читатели узнавали об особой роли религии в жизни русских и об обожествлении царя, хотя параллельно не должны были упустить из виду тот факт, что стремление царского правительства обратить своих подданных в православную веру редко принимает форму репрессий, и в Москве наряду с многочисленными православными церквями можно встретить храмы представителей всех вер. В романе присутствовало и подробное описание Сибири как места ссылки, соседствовавшее с рассуждениями о стремлении российского правительства таким образом способствовать освоению региона. Параллельно наставник американских мальчиков обращал их внимание на каторжный труд в рудниках, куда отправляли нигилистов, на использование кандалов как пережиток варварства, с которым русские пока безуспешно борются⁵⁷.

Особый интерес представляют экскурсии в русскую историю и характеристика современной социальной и политической жизни России. Именно в этой части повествования актуализируется сравнение двух национальных моделей развития, а русский «Другой» начинает играть важную роль в «педагогике патриотизма».

С одной стороны, Нокс использует распространенный прием сопоставления особых институтов – рабства в США и крепостного права в Российской империи. А это в определенный период развития стран создавало их общую внутреннюю «повестку дня» и способствовало сближению. Однако в целом история России выглядела как движение от свободы (подавление новгородской вольницы) к политическому рабству, как череда переворотов и цареубийств, неоправданных жестокостей в период правления Ивана Грозного [«Ивана Ужасного (Ivan the Terrible)» в переводе на английский язык]. Причем Фрэнк и Фред сетуют по поводу незавидной участи Александра III, которому приходится

⁵⁷ Knox T. W. Op. cit. P. 42, 52–53, 62–64, 69, 161–164, 169–171, 188–190, 265, 313–325, 332–336.

жить в постоянном страхе за свою жизнь⁵⁸. Специальные лекции были прочитаны наставником юных путешественников о национальном вопросе в Российской империи и ассимиляторской политике царского правительства, не сумевшего, однако, русифицировать поляков, финнов и немцев в балтийских провинциях; о системе жесткой цензуры, приводившей к тому, что «в отдельно взятой популярной американской ежедневной газете печатается новостей больше, чем во всех московских и санкт-петербургских газетах вместе взятых», об отсутствии свободы слова и массовой неграмотности, в результате чего периодические издания выходят маленькими тиражами. Рассуждения, посвященные характеристике прессы и системы образования, выстроены на противопоставлении России и Соединенных Штатов, где пресса к тому моменту превратилась в подлинную «четвертую власть», где общественное мнение оказывало влияние на выработку политики, где существовала всеобщая грамотность, а чтение газет и журналов стало неотъемлемым атрибутом повседневной жизни рядовых американцев⁵⁹.

В то же время читателю-школьнику дают понять, что прогресс в России существует, так как здесь можно найти богатейшие собрания книг и документов, в среде простого народа расширяется число тех, кто посещает школы, выходят солидные журналы и книжные обзоры, на страницах которых, например, печатают роман Г. Бичер-Стоу «Хижина дяди Тома». Автор, следуя распространенному стереотипу восприятия, пишет об особой способности русских к подражанию как об одной из черт национального характера, объясняя этим ту легкость, с какой жители России овладевают иностранными языками (заметим, речь идет о способности к подражанию, но не к творчеству). В свою очередь, американцы, как нация креативная, информирует читателей Нокс, по-

⁵⁸ Образ Александра III, скрывавшегося в своем дворце как в осажденной крепости, был широко тиражирован на страницах американской прессы. С его критикой в Соединенных Штатах в 1880–1890-е гг. выступали русофилы.

⁵⁹ Knox T. W. *Op. cit.* P. 83–87, 93–96, 130–135, 175–177, 183, 218–219, 244.

строили для русских первую железную дорогу и первые пароходы, а последние оказались готовы к восприятию заимствований. Более того, читая об отсталости и непохожести России, американские школьники, тем не менее, могли понять, что путешествие по Сибири сродни путешествию к западу от р. Миссисипи до строительства Трансконтинентальной железной дороги. А следовательно, Российская империя пусть и медленно, но в целом движется тем же путем универсального прогресса, каким идут впереди планеты всей сами американцы ⁶⁰.

Свести характеристику объемного романа-travelога Нокса к заявлению о том, будто текст представляет собой соединение стереотипов, как это делает российская исследовательница Павловская ⁶¹, – значит искусственно обеднить его содержание. Хотя, безусловно, стереотипы восприятия, распространенные на Западе вообще и в США в частности, интегрированы в повествование в изобилии. Нокс, вне всякого сомнения, стремился развлечь читателя, пересказывая массу анекдотов и историй. Например, о том, как в России все поголовно хлебают щи, добавляя в них кашу, ездят на тройках и курят, о странном обычае «повального целования» во время Пасхи, о зиме с ее лютыми морозами, царящей чуть ли не круглый год, о женщинах-крестьянках, воспринимающих побои мужа в качестве проявления любви, и женщинах-аристократках, которые живут в плохо вентилируемых помещениях, чем объясняется их бледность и нездоровый вид ⁶².

Перед нами своеобразная смесь стереотипизированного и точного знания, старых и новых стереотипов. Однако, и это принципиально важно, Россия предстает страной многоликой, находящейся в непрерывном развитии, пробуждающей интерес и привлекающей внимание своей непохожестью. От этого педагогический эффект данного издания лишь усиливается. Перед нами своеобразный путеводитель по России. Читатель получает массу информации о нравах и обычаях людей, об архитектуре, театре и живописи. Вместе с героя-

⁶⁰ Клох Т. В. *Op. cit.* P. 150–153, 381.

⁶¹ Павловская А. В. *Указ. соч.* С. 86.

⁶² Клох Т. В. *Op. cit.* P. 193–198, 203, 205, 209, 342, 404.

ми он путешествует по городам и весям необъятной Российской империи, по ее университетам и школам, церквям и монастырям, паркам и бульварам, рынкам и магазинам, трактирам и ресторанам, по ее праздникам и будням, дорогам и бездорожью. Он знакомится с представителями различных слоев русского общества от аристократов до постояльцев притонов Сухаревского рынка. Слушает лекции о развитии нефтяного промысла в Каспийском регионе и конкуренции России и США на нефтяном рынке, о сокровищах Сибири и народах, ее населяющих. Он погружается в историю русской армии и флота, в рассказы о Крымской и Русско-турецкой войнах, о победах и поражениях русского оружия, об особой роли казачества в экспансии России и о ее цивилизаторской роли в Центральной Азии.

Книга снабжена массой иллюстраций – от жанровых зарисовок до карт и литографий⁶³. И за всем этим угадывается дружественное расположение народов двух стран, ставшее результатом конструктивных и взаимовыгодных отношений России и США в предшествующий период. Не случайно Нокс подчеркивает, что американцы были встречены на границе в высшей степени любезно, так как, по заявлению русского чиновника, граждане Североамериканской республики всегда желанные гости в Российской империи⁶⁴. Американских наблюдателей в этот период поддержания «традиционной исторической дружбы» волновали, в первую очередь, враждебные отношения между Россией и Англией, чреватые военным столкновением. Вот почему книга завершается мечтаниями одного из мальчиков о том, что Российская империя и Великобритания когда-нибудь заключат союз и станут сообща поддерживать мир, объединив свои ресурсы для процветания народов.

В дополнение к школьным учебникам по всеобщей истории романы-travelоги для юношества выполняли важную образовательно-просветительскую функцию и вносили реальный вклад в

⁶³ Иллюстрации, заимствованные из этого издания исследовательницей А.В. Павловской, приводятся ею без ссылок на источник. Ср. страницы из книги Павловской (первая цифра) и из книги Нокса (вторая цифра): 211/198, 213/114, 240/199, 251/174, 242/325, 232/335.

⁶⁴ Knox T. W. Op. cit. P. 41, 428.

конструирование образа внешнего мира, определение места и роли в нем Российской империи и Соединенных Штатов Америки.

В начале XX в. Россия стала занимать значительно больше места на страницах американских школьных учебников по всеобщей истории. Это было связано с процессом профессионализации истории в США и расширением часов на преподавание исторических курсов в школах, с ростом объема знаний о России вследствие очередного этапа ее открытия американцами и становлением русистики, которая делала в Соединенных Штатах свои первые шаги, наконец, с общими изменениями в системе международных отношений в целом и российско-американских в частности.

Роль лекционного центра по распространению знаний о России и русских в среде школьных преподавателей на рубеже XIX–XX вв. выполняла летняя школа на озере Шатокуа (штат Нью-Йорк), где проводились первые сборы американских учителей. Здесь организовывались лекции, конференции и дискуссионные клубы по самым различным темам с целью подготовки к преподаванию курсов по истории, литературе, искусству и науке⁶⁵. Учителя, прослушавшие летние курсы, несли потом эти знания в классы. Например, в школе на озере Шатокуа читала лекции по русской литературе Изабелла Хэпгуд. Известная переводчица⁶⁶, любившая и не раз посещавшая Россию, принимала активное участие в распространении знаний о ней в американском обществе и с русофильских позиций корректировала ее упрощенный «демони-

⁶⁵ Brewster D. East-West Passage: A Study in Literary Relationships. L., 1954. P. 128–129. А.В. Павловская не делает различия между общественным движением «Лицей», основной целью которого было распространение образования среди взрослого населения, и летней школой в Шатокуа. Более того, она ошибочно полагает, что «шатокуанская» деятельность имела более развлекательный характер по сравнению с «лицейской» программой (Павловская А. В. Указ. соч. С. 73).

⁶⁶ Во многом благодаря ее усилиям американская читающая публика получила возможность открывать для себя произведения И.С. Тургенева, И.А. Бунина, Н.С. Лескова, А.П. Чехова, М. Горького. Хэпгуд опубликовала перевод русских былин, навсегда пленившись их неподражаемой красотой и духовностью. Но ее «главной любовью» стало творчество Л.Н. Толстого как одна из важнейших граней уникальной художественной культуры России.

ческий» образ, возникший в ходе движения «друзей русской свободы» в США ⁶⁷. Хэпгуд написала для слушателей курсов первый в США учебник-хрестоматию по русской литературе, вышедший в издательстве «Шатоуа» в 1902 году. Он представлял собой краткий обзор литературной истории России, начиная со сказок, былин и религиозных баллад и заканчивая творчеством Льва Толстого и Максима Горького. Каждая глава сопровождалась библиографией и контрольными вопросами для проверки того, как читатель усвоил предложенный материал, состоящий из биографического очерка, характеристики основных произведений и творческого кредо того или иного автора, а также отрывков из его произведений. Причем эти вопросы нацеливали на творческое осмысление, а не на простое воспроизведение прочитанного ⁶⁸.

Расширение часов на изучение истории в школах и колледжах привело в начале XX в. к публикации программ курсов по всеобщей/европейской истории, подготовленных различными ассоциациями преподавателей. Это были уже настоящие учебно-методические издания, снабженные развернутым тематическим планом, списком рекомендуемой для изучения каждой темы основной и дополнительной литературы, вопросами для обсуждения в классе, списками тем для письменных работ и устных выступлений ⁶⁹.

Перечень работ, рекомендованных для чтения по той или иной теме, позволяет понять, насколько академические знания о России интегрировались в учебный процесс и какой ее образ мог

⁶⁷ О взглядах И. Хэпгуд подробнее см.: Фоглесонг Д. С. Истоки первого американского крестового похода за «свободную Россию» // Россия XXI. 2002. № 5. С. 120–125 ; Журавлева В. И. Любить и познавать Россию. С. 49–52 ; Saul N. Op. cit. P. 326–328 ; Engerman D. Modernization from the Other Shore: American Intellectuals and the Romance of Russian Development. Cambridge, 2003. P. 71–72.

⁶⁸ Hapgood I. A Survey of Russian Literature, with Selections. The Chautauqua Press, 1902. Рецензию см.: The New York Times. March 7, 1903.

⁶⁹ См., например: A History Syllabus for Secondary Schools. Outline the Four Years' Course in History Recommended by the Committee of Seven of the American Historical Association. Boston : D.C. Heath & Co., 1904 ; Larson L.M. A Syllabus of European History for Secondary Schools. Prepared under the Direction of a Committee of the Illinois High School Conference. Champaign-Urbana : University of California, 1909.

быть воспринят учащимися, решившими расширить свое представление о российской истории.

Например, в программе четырехгодичного курса истории, разработанной в 1904 г. для средней школы специальным комитетом Ассоциации преподавателей истории Новой Англии и рекомендованной Комитетом семи Американской исторической ассоциации, в списке дополнительной литературы для углубленного изучения содержались следующие издания по истории России XVIII–XIX вв.: книги Дж. Мотли и Ю. Скайлера, посвященные Петру I; классический труд англичанина Д.М. Уоллеса «Россия» (1877); сделанный в 1886 г. перевод на английский язык двухтомника французского историка А. Рамбо «История России с древнейших времен до 1877 года» (1878); трехтомное сочинение француза А. Леруа-Бальо «Империя царей и русские» (1881–1889), в 1893 г. вышедшее в английском переводе; публицистическая книга о России англичанина Г. Нормана; работа русского историка, юриста, социолога, этнографа, профессора Московского и Санкт-Петербургского университетов М.М. Ковалевского «Политические институты России», изданная в 1902 г. в США; а также статьи из основанного в 1885 г. журнала Американской исторической ассоциации «*American Historical Review*»⁷⁰.

Список не только представительный, но и достойный анализа. Включенные в него сочинения Мотли и Скайлера, как уже говорилось выше, стали первыми трудами американских историков о России, написанными на основе первоисточников российского происхождения.

Секретарь американской миссии в Санкт-Петербурге в 1841–1842 гг. Джон Лотроп Мотли получил в последующем широкую известность у себя на родине как историк и дипломат⁷¹. Пробыв в России всего несколько месяцев в 1841–1842 гг., он опубликовал в 1845 г. очерк о Петре Великом, ставший одним из первых исторических сочинений американца о России. Бесспорно, интерес к фигуре Петра и сам замысел очерка воз-

⁷⁰ A History Syllabus for Secondary Schools. P. 181–182, 204–205.

⁷¹ Известность Дж.Л. Мотли (1814–1877) принесли его труды по истории Нидерландов. Занимал посты посланника США в Австрии (1861–1867) и Англии (1869–1870).

ник у Мотли в период его пребывания в Санкт-Петербурге. В начале 1842 г. он сообщал своей жене, описывая впечатления от памятника Фальконе: «Петр Великий был, бесспорно, великим человеком. Он пьянствовал, убил своего сына, избивал своего премьер-министра и имел несколько других странностей, говоря начистоту, но все же он был замечательным человеком. Он в одиночку поднял Россию из трясины варварства, так же как он поднял Санкт-Петербург из болота; но мне кажется, что так же как этот город может в любой момент в результате шести часов сильного юго-западного ветра быть смыт и навсегда поглощен болотом, так и Россия может в любой момент, через полудюжину плохих царей погрузиться в свое изначальное варварство»⁷². Описание памятника Мотли включил и в текст своего эссе, увидевшего свет в 1845 г. в октябрьском выпуске «North American Review»⁷³. Это сочинение стало первым историческим трудом будущего знаменитого историка и в то же время первой биографией Петра, принадлежавшей перу американца.

В своей статье Мотли периодически вступал в полемику с Астольфом де Кюстином, чье сочинение «Россия в 1839 г.» вышло из печати вторым изданием в 1843 году. Выводы Мотли о роли Петра в истории России неоднозначны: «Невозможно не восхищаться его гением, его неукротимой энергией, его непобедимой волей... Трудно правильно оценить его. Мы очень далеки от того, чтобы согласиться с маркизом де Кюстином, будто импорт цивилизации был ошибкой Петра. Россия тщетно ждала достаточно долго спонтанного и оригинального прорастания искусств и наук. ...Если ей суждено быть цивилизованной, то это произойдет через влияние Запада; если России суждено стать свободной, гимн свободы донесется до нее не из молчаливых пустынь Азии, или кладбищенской тишины Китая. Император поступил правильно, сойдя со своего славянского трона и отправившись за границу с

⁷² Дж.Л. Мотли – своей жене, 10 января 1842 г. // *The Correspondence of John Lothrop Motley* / ed. by George W. Curtis. N. Y. ; L., 1900. Vol. 1. P. 123–124.

⁷³ Peter the Great // *North American Review*. 1845. Oct. Vol. 61, № 129. P. 269–319.

целью зажечь факел цивилизации в более благополучных странах»⁷⁴. Главной ошибкой Петра историк считал нежелание брать в расчет народ. «Ему казалось, будто он должен делать всё сам, и он так и поступал. ... Если бы вместо того, чтобы удовлетвориться рабами, которые только по-обезьяньи копировали цивилизацию, он постарался создать народ, способный и готовый к восприятию культуры, то мог бы освободить себя от этих мелких деталей; он бы произвел менее впечатляющий эффект, но результаты его трудов были бы более прочными... Он мог бы стать творцом и законодателем народа. Он же остался лишь тираном и строителем города. Даже сейчас его преемники отворачиваются от Запада»⁷⁵. «Трудно справедливо оценить его... Он сделал Россию морской державой, дал ей военно-морской флот и торговую столицу, вчетверо увеличил ей государственные доходы; он разгромил стрельцов, сокрушил патриарха, отменил монастырские учреждения в империи. Если бы он не сделал ничего больше, то лишь за эти великие достижения он уже заслуживает вечной благодарности своей страны»⁷⁶.

Работа Мотли имела значение не только в научно-историческом смысле. Начавший широкое технологическое перевооружение России, Николай I постоянно сравнивался в тот период с Петром, в том числе и американскими посланниками в Санкт-Петербурге. При этом оценка Петра служила предостережением Николаю, нацеливая на анализ взаимоотношений государства и общества в России.

Автор второй книги о Петре I, рекомендованной школьникам, Юджин Скайлер, лингвист, первый американский переводчик Тургенева и Толстого, известный русофил и дипломат, начал свою карьеру на службе в России в 1867 г. в период расцвета российско-американской дружбы и взаимных симпатий. До самой смерти в 1890 г. он принимал активное участие в распространении знаний о Российской империи и населяющих ее людях в аме-

⁷⁴ Peter the Great. P. 315–316.

⁷⁵ Ibid. P. 318.

⁷⁶ Ibid. P. 319.

риканском обществе. Скайлер выступал на страницах периодических изданий США (прежде всего журналов «Nation» и «Lippincott's Magazine», а также газеты «The New York Times») в качестве автора многочисленных обзоров книг, вышедших на русском языке, и очерков, посвященных особенностям социально-экономического, политического и культурного развития Российской империи, характеристике национального характера русских, их обычаев и нравов. Его двухтомная биография Петра I, написанная как героический нарратив в стиле Томаса Маколея, хотя и не шла ни в какое сравнение с книгами Уоллеса и Рамбо и во многом пересекалась с идеями друга Скайлера, польского историка и языковеда Александра Брюкнера, представляла собой солидный труд по русской истории. Скайлер сомневался в способности русских к представительному правлению, прежде всего, из-за особенностей национального характера. В отличие от славянофилов в России он подчеркивал в качестве особых черт, свойственных русскому крестьянину, не стабильность и коллективизм, а склонность к традиционализму, фатализму и зависимости, отсутствие инициативы, лень, беспечность и глупость. В этом Скайлер усматривал причины, препятствовавшие экономическому прогрессу Российской империи и попыткам ее вестернизации, в том числе и петровским реформам, пересекаясь в своих рассуждениях с выводами Уоллеса, Рамбо и Леруа-Бальо ⁷⁷.

Их труды *рисовали* спокойную, нюансированную, документированную историю России, претендовавшую на «объективность». Книга Д.М. Уоллеса была одной из наиболее известных англоязычных работ XIX века. Особое внимание в ней уделялось рассмотрению общинной системы землепользования. Однако причину экономической отсталости Российской империи Уоллес обнаруживал не в ней, а в неисправимой лени и расточительности русских, в их стремлении к минимальной затрате сил и отсутствию трудовых навыков. В совокупности с такими положительными чертами национального характера, как долготерпение, незлопамятность, стойкость, они

⁷⁷ Куропятник Г. П. Указ. соч. С. 111–115 ; Saul N. E. Op. cit. P. 180–185 ; Engerman D. C. Op. cit. P. 32–35.

формировали особый и неизменный национальный характер русского народа. В свою очередь, известный французский либеральный историк и государственный деятель А. Рамбо использовал этнографические аргументы для выявления сходств в развитии Франции и России, способствуя тем самым решению политической задачи русско-французского сближения. Он связывал установление деспотического правления с монголо-татарским нашествием, при этом разделяя мнение славянофилов о *мире* как квинтэссенции русской социальности. Еще один французский историк Леруа-Бальо подобно Рамбо готовил своей книгой умы к восприятию русско-французского союза. По общему признанию, вплоть до конца XIX в. на европейских языках не появилось более глубокого и разнопланового сочинения о России, чем книга этого публициста и историка, последователя Токвиля и Тэна. Леруа-Бальо начал изучать Россию сразу после окончания Франко-германской войны 1870–1871 гг., когда Франция, оказавшаяся в изоляции, искала себе европейских союзников. Впервые он побывал в Российской империи в 1872 г. и затем неоднократно туда возвращался, подробно изучив историю, экономику, законодательство и религиозную жизнь этой страны. Однако, несмотря на учтивость тона, иллюзий по поводу России не питал. Обнаруживая объяснение русского характера в ее климате и географии, и Рамбо, и Леруа-Бальо при всех нюансах и расхождениях их концепций приходили к выводу о том, что отсталость России – не второстепенное, относительное условие, а сущностное и постоянно действующее ⁷⁸.

В списках рекомендованной дополнительной литературы для школьников также была представлена работа английского путешественника и публициста Генри Нормана, написанная до обострения ситуации на Дальнем Востоке, хотя и изданная в Нью-Йорке в 1904 году. Поклонник Уоллеса, он задался целью представить оптимистическую характеристику современного индустриального развития Российской империи и ее возможностей с учетом перспектив англо-русского политического и экономического сближения. Норман совершил четыре поездки по европейской и азиатской России, во

⁷⁸ Анализ концепций Уоллеса, Рамбо, Леруа-Бальо см.: Engerman D. C. Op. cit. 25–27.

время которых пользовался гостеприимством царского правительства и услугами студента-переводчика, так как русского языка не знал. Именно в силу своей нацеленности на современность эта книга оказалась в списке, рекомендованном Ассоциацией преподавателей истории Новой Англии. Позицию Нормана отличала вера в прогресс Российской империи и ее мощь, проистекающую из богатства территорией, людьми и ресурсами, из смешения рас и народностей, наконец, из преимуществ централизованного управления. Да, замечал Норман, человеческая жизнь здесь не ценится, как на Западе. И это позволяет «варваризировать» русских и сравнивать их с китайцами. Да, развивал он свою мысль, русские крестьяне – выносливые и нетребовательные, абсолютно безграмотные и суеверные, полностью покорные воле царя и преданные ему люди. Да, в России пока отсутствует здоровый средний класс. Но, призывал он читателей, не стоит судить Российскую империю с позиций Западной цивилизации. Это и глупо, и ненаучно. Имеет смысл обратиться к ее прошлому. И тогда в сравнении с настоящим вы обнаружите неуклонный прогресс, рост промышленного класса в городах в условиях индустриализации, что уже привело к постановке «рабочего вопроса» в повестку дня, не упустите из виду бурное железнодорожное строительство, распространение грамотности и новые тенденции в политике Николая II. В том случае, если бы американский школьник познакомился с этой богато иллюстрированной книгой, у него бы возникло твердое ощущение: Россия неуклонно движется вперед и в XX в. превратится в один из важнейших факторов развития человечества. К осознанию именно этой мысли призывал Г. Норман читателей во имя мира и процветания народов по обе стороны Атлантики ⁷⁹.

Среди работ, рекомендованных американским школьникам для чтения по российской истории, также появилась книга социолога и юриста, либерала-западника Максима Максимовича Ковалевского, предлагавшая особое видение перспектив политической модернизации России. Это было издание курса, прочитанно-

⁷⁹ См.: Norman H. All the Russias. Travels and Studies in Contemporary European Russia, Finland, Siberia, the Caucasus, and Central Asia. N. Y., 1904. В особенности: P. 449–456.

го русским профессором в Славянском лекционном центре Чикагского университета в летний период 1901 года⁸⁰. Ковалевский приехал в США в качестве первого лектора центра, созданного американским бизнесменом, дипломатом и известным русофилом Чарльзом Крейном. Русский ученый прочел американским слушателям 16 лекций под общим названием: «Характеристика политических учреждений России: прошлое и настоящее», связывая прогресс ее политических институтов с заимствованием западного опыта и оценивая создание земств – института местного самоуправления – как поворотный пункт в политическом развитии Российской империи. Он убеждал американцев в том, что ее политическое и гражданское возмужание приведет к достаточно быстрому развитию парламентаризма западного типа и установлению конституционной монархии, что Россия готова совершить политическую революцию по западному образцу, а русские либералы в состоянии ее возглавить и направить в конструктивное русло. Так и М.М. Ковалевский, и приехавший вслед за ним П.Н. Милюков подбросили изрядное количество дров в костер американского универсального либерализма накануне Первой русской революции.

Появление труда Ковалевского в списке литературы можно рассматривать в качестве прекрасной иллюстрации смещения акцентов в позиционировании России на страницах школьных учебников по всеобщей истории в начале XX века. Ее прошлое и настоящее теперь вписывалось в общий процесс либерализации Европы и характеризовалось в контексте развития либерализма, борьбы за свободу с использованием дихотомии «либерализм vs. реакция».

Актуализация «либеральной» составляющей истории России стала следствием универсализации представлений о политическом прогрессе в целом, результатом деятельности «друзей русской свободы» в США, а также тех изменений, которые происходили в восприятии перспектив модернизации России в американ-

⁸⁰ Kovalevsky M. Russian Political Institutions: The Growth and Development of These Institutions from the Beginnings of Russian History to the Present Time. Chicago : The University of Chicago Press, 1902.

ском обществе. Новый подход со всей очевидностью проявился в учебном пособии по всеобщей истории Бойера (1902), известного своими работами о принципах и методах преподавания в школе. По замыслу автора, особая методическая конструкция учебника нацеливала школьников не только на запоминание материала, но и на понимание ими закономерностей развития всеобщей истории⁸¹. Текст учебника, традиционно распадавшийся на правления императоров, царей и президентов, был, тем не менее, разбит на пронумерованные тезисы-события, что должно было способствовать отбору материала и тренировки аналитических способностей учащихся.

Уже при характеристике эпохи Петра I (а с нее по-прежнему начиналось расширенное изучение истории России) ощущалось стремление автора выстроить изложение событий в соответствии со сквозной идеей борьбы за свободу, заимствованной на Западе, и ее подавления царями-деспотами. «Вразрез со своими намерениями, – писал в конце данного раздела Бойер, – Петр Великий создал цивилизацию, ориентированную на развитие свобод населения и подрывавшую персональную, деспотическую власть царей». Екатерина II предстала взорам американских школьников правительницей, обеспечившей выход к Черному морю и участвовавшей в разделе Польши. Александр I – вдохновителем Священного Союза, нацеленного на подавление политической свободы в Европе. Он хотел быть отцом для своих подданных, замечал автор, но заговоры способствовали его превращению в жестокого деспота, в царя в худшем смысле этого слова. В итоге Александр I провел последние годы своего правления, оказывая помощь деспотическим правителям Испании, Италии, Германии в подавлении стремления их подданных к свободе, а «либералы в России, число коих чрезвычайно возросло вследствие контактов с наполеоновской Европой, испытали чувство горького разочарования». Сменивший Александра Николай I, став «ужасающим воплоще-

⁸¹ Этот подход был зафиксирован в названии учебника «General History Way Marks. A Special Text Designed to Direct the Lesson-Memory and Thought-Connections of General History Students».

нием самодержавной власти», стремился оградить Россию от либерального влияния Западной Европы и подавлял восстание свободолюбивых поляков. Александр II вернулся к реформаторской деятельности и политике по европеизации Российской империи, начатой Петром I, отменив крепостное право и осуществив серию реформ. Однако подавление восстания в Польше вновь обратило его к реакции, а это, в свою очередь, привело к появлению нигилизма. Бойер объяснял убийство Александра II «естественным результатом созданной им системы ссылки (exile system)». В результате Александр III затормозил процесс либерализации политического режима Российской империи, отбросив ее к реакционному правлению Николая I. Очередной этап наступления реакции привел лишь к росту общественного недовольства и расширению рядов борцов за свободу.

Таким образом, если история внешней политики России преподносилась через экспансию, то внутренней – через противостояние правителей и общества в борьбе за либерализацию политического строя. Два полюса были обозначены автором «именами собирательными» – «либералы vs. цари». Подобный подход приводил к формированию упрощенного видения процессов, происходивших по другую сторону Атлантики, и к завышенным оценкам влияния либерального движения в России, что впоследствии обернулось разочарованием американцев по поводу итогов Первой русской революции. Такая картина восприятия закрепляла в умах подрастающего поколения двойственный («демонический» и «романтический» одновременно) образ России, получивший распространение в американском обществе на рубеже XIX–XX веков.

Единственным царем XIX в., которому «повезло» в учебнике Бойера, стал Николай II. Школьники узнавали, что этот «свободный от предрассудков» император завоевал «доверие своих подданных и восхищение всего мира, будучи еще молодым правителем». Он обещал стране распространение преимуществ Западной цивилизации и проведение реформ, а его позиция во время восстания ихэтуаней и стремление усилить присутствие Рос-

сии в Азии могла быть оправдана враждебной политикой Великобритании и отказом европейских государств от предложения Николая II о разоружении. Кстати, Бойер предрекал конфликт на Дальнем Востоке между Российской империей и Великобританией с подключением великих держав, включая США ⁸².

Создание идеализированного образа Николая II объяснялось как его мирной инициативой по созыву в 1899 г. Гаагской конференции, надеждами на проведение реформ и общим экономическим подъемом Российской империи, символом которого стало строительство Транссибирской железной дороги, так и заманчивыми перспективами «экономического вторжения» Соединенных Штатов на европейский, но прежде всего азиатский рынки России, вступившей в эпоху индустриального подъема. Это не только сулило баснословные выгоды американским предпринимателям и бизнесменам, но и отодвигало на задний план соображения идеологического характера.

Однако первый кризис в двусторонних отношениях внес свои коррективы в позиционирование образа и Николая II, и России в целом на страницах школьных учебников, сместив акценты в сторону критики «империи деспотизма и произвола», а также экспансии Российской империи на Дальнем Востоке.

Если обратиться к уже упоминавшейся программе по истории 1904 г., то здесь нарастание антирусских чувств и ухудшение межгосударственных отношений проявилось как в тематическом плане, так и в списке проблем для обсуждения. Причем, как уже говорилось выше, подборка дополнительной литературы представляла возможность познакомиться с различными характеристиками перспектив модернизации России.

Составители предлагали обсудить в аудитории проблемы, акцентирующие внимание на тех особенностях ее внутренней политики, которые оказались предметом критики в американском обществе и формировали «демонический» образ официальной России: еврейский вопрос, система сибирской ссылки и статьи

⁸² Boyer Ch. С. Op. cit. P. 165–171.

Джорджа Кеннана на страницах журнала «Century»⁸³, современное положение русских крестьян, политика русификации Финляндии, цензура. Параллельно в самом тематическом плане российская история первой половины XIX в. была структурирована по царствованиям с уже знакомым акцентом на противостояние либерализма и реакции, а во второй – в соответствии с такими магистральными линиями внутренней и внешней политики, как развитие либерального движения после Крымской войны (отмена крепостного права и ее последствия, программа либеральных реформ, польское восстание 1863 г., нигилисты и их методы борьбы за свободу, политика русификации и ее результаты) и экспансия России на Дальнем Востоке (Транссибирская железная дорога)⁸⁴.

История России XX в. в полной мере вторгается на страницы школьных учебников по всеобщей истории во второй половине 1900-х годов. Она была представлена двумя темами – «Поражение России в Русско-японской войне» и «Революция 1905 г. и ее итоги».

Учебник по всеобщей истории М. Тэлхеймера (1908), подобно многим другим, подробно рассказывает о Петре I. Причем в примечании находится место для упоминания о том, что «во время войны за независимость Америки Екатерина оказала важную услугу нашему делу, издав прокламацию о вооруженном нейтралитете»⁸⁵. Однако применительно к последующим периодам автор сосредоточил основное внимание не на истории XVIII–XIX вв., а на истории века XX.

При описании кризиса на Дальнем Востоке Россия признавалась единственной виновницей конфликта, так как она не вывела войска из Маньчжурии и стремилась захватить Корею. А это создавало непосредственную угрозу Японии. Однако она не была застигнута врасплох, просвещал школьников автор, и нанесла Россий-

⁸³ С ноября 1887 г. Кеннан начал публиковать на страницах этого журнала свою «сибирскую серию», критикуя политический режим Российской империи и вестернизируя образ русских революционеров, а в октябре 1891 г. одновременно в Нью-Йорке и Лондоне была издана насыщенная трагическими подробностями и снабженная библиографическими и документальными «Приложениями» его книга «Сибирь и ссылка».

⁸⁴ A History Syllabus for Secondary Schools. P. 204–205.

⁸⁵ Thalheimer M. E. Op. cit. P. 347.

ской империи сокрушительное поражение. «Японцы вызвали восхищение всего мира не только тем, что продемонстрировали умение воевать, но и санитарией в своих госпиталях и военных лагерях, гуманным отношением к военнопленным и выдержкой, которая способствовала принятию решений в интересах мира», в чем им, естественно, помогло миротворчество президента США Т. Рузвельта. «Лучшие умы в Китае, – развивал свою мысль автор учебника, – осознали успехи японцев и оказались готовы добровольно следовать их примеру в приобщении к преимуществам Западной цивилизации»⁸⁶. Так на страницах школьных учебников закреплялся образ Японии-янки Востока, страны-проводника прогресса и процветания в Азии, визуализированный американскими карикатуристами в 1902–1905 гг. в противовес образу деспотичной Российской империи, потерпевшей сокрушительное поражение вследствие своей отсталости⁸⁷.

Обращаясь к причинам Первой русской революции, автор писал: «Великая Российская империя была дезорганизована беспорядками дома и унижениями за границей. Подъем промышленного класса, наводнившего города, недовольство студентов в университетах, знавших более счастливые времена при более либеральных правительствах, мятежи солдат и матросов, разделявших общественное недовольство, достигли кульминации в забастовках железнодорожников, бомбометательстве, покушениях на представителей знати и министров короны». Итоги революции виделись Тэлхеймеру в приобщении России к бесценному опыту конституционализма (такowymi они представлялись и либералам-универсалистам в США). Пусть Первая и Вторая Думы были распущены царем, – информировал американских школьников автор учебника, – однако в Российской империи появился представительный орган, хотя премьер-министр П.А. Столыпин и заявлял, что сознание крестьян должно быть развито посредством сво-

⁸⁶ Thalheimer M. E. Op. cit. P. 437–438.

⁸⁷ Об этом подробнее см.: Журавлева В. И. «Давид против Голиафа»: образ России в американской политической карикатуре периода Русско-японской войны // США и Канада: Экономика – Политика – Культура. 2007. № 10. С. 66–84.

боды передвижения и проживания, прежде чем они могли бы заняться законотворчеством⁸⁸.

В 1909 г. вышел снабженный картами и иллюстрациями учебник по истории, написанный В. Ренуфом. В нем было представлено одно из самых подробных изложений истории России, появившееся в американских школьных учебниках по всеобщей истории до Первой мировой войны. Этот учебный текст интересен не только детализацией российской истории, но и характеристиками происходивших в ней процессов, а также расстановкой акцентов. Например, в рассказе об эпохе Петра I жестокость его политики оправдывается особенностями национального характера русских, которых «только грубой силой возможно было заставить стать более цивилизованными и свободными». Далее, с учетом структурирования материала в соответствии и со страноведческим, и с проблемным принципом, автор вводит в параграф «Развитие прессы» противопоставление Соединенных Штатов и России: «В США, где республиканизм гарантировал высокую заинтересованность в делах общества, в 1902 г. выходило 20 156 газет и журналов. В то же время в самодержавной России в 1900 г. – 826 газет». Кроме того, для объяснения политической истории XIX в. Ренуф использовал «эффект маятника»: невыполнение реформ правителями ведет к заговорам и покушениям, к формированию секретного общества под названием «Нигилизм», целью которого стало достижение реформ посредством царевубийства. Интересно обратить внимание на то, каким образом автор переименовал народовольческую организацию. Такое «превращение» вряд ли можно считать неожиданным, с учетом представлений о «русском нигилизме», получившим распространение в школьных учебниках по истории на рубеже XIX–XX веков. Наконец, применительно к истории XIX в. много места отводилось характеристике внешней политики России. Она представляла страной, спровоцировавшей Крымскую войну. А отзвуком международного кризиса на Дальнем Востоке стало подробное описание экспансии Российской империи в Азии, рассказ об освое-

⁸⁸ Thalheimer M. E. Op. cit. P. 443.

нии Сибири с ее неисчислимыми сокровищами и строительстве КВЖД как части Транссибирской магистрали, что «позволяло России более оперативно перебрасывать войска из Европы и Сибири на побережье Тихого океана»⁸⁹.

Если говорить о Русско-японской войне и международном конфликте на Дальнем Востоке в целом, то в интерпретации Ренуфа мало что изменилось по сравнению с характеристикой Тэлхеймера. Внимание привлекает лишь степень подробности изложения событий. Это позволяло автору, с одной стороны, донести до учащихся мысль о закономерности реакции модернизирующейся Японии на агрессию Российской империи, о преимуществах Страны восходящего солнца, о талантах ее военачальников, а с другой – высветить отсталость самодержавной России, коррумпированность ее правительства, череду позорных поражений, безсталанность ее полководцев, действия которых порой «напоминали государственную измену». У американского школьника не оставалось сомнений в причинах поражения Российской империи, чему посвящен отдельный параграф. Политическое, экономическое, научно-техническое и моральное превосходство, а также симпатии американцев оказались на стороне Японии⁹⁰.

Ни в учебнике Ренуфа, ни в учебнике Тэлхеймера не появилось ни одного доброго слова в адрес России в период нарастания кризиса на Дальнем Востоке и Русско-японской войны, ставшей прологом Первой русской революции.

Под пером Ренуфа ее история расширялась и персонифицировалась. Описанию революционных событий предшествовал параграф о внутренней борьбе между реформами и реакцией, который вводил читателя в правление Александра II, в противостояние реформатора Витте и реакционера Плеве, закончившееся убийством последнего. Русско-японская война была охарактеризована как двигатель революции (идея, получившая распространение на страницах американской прессы в 1904 г.). Деграция политического режима и военные поражения, как замечал автор, толкнули возмущенный народ в гор-

⁸⁹ Renouf V. A. Op. cit. P. 323–325, 375, 402, 404, 408–409, 418.

⁹⁰ Ibid. P. 409–418.

нило революции. Граф Толстой, великий русский реформатор, в это время призывал народ уклоняться от военной службы, а страна погружилась в пучину стачек, антиеврейских погромов, восстаний в армии и на флоте. В такой ситуации царь последовал советам министров. Он даровал конституцию и подписал указ о созыве Думы. Ренуф, в отличие от Тэлхеймера, выражал пессимизм и разочарование итогами революции, ставшие характерными настроениями для большинства ее американских наблюдателей: избирательное право ограничено высоким имущественным цензом, при открытии Думы народ продемонстрировал неприятие взглядов царя, который хотел сохранить самодержавие, а не править как конституционный монарх, Первая и Вторая думы в итоге распущены, Третья дума, созванная в ноябре, оказалась неизмеримо более покорной по сравнению с двумя предшествующими, а советники императора толкнули его на путь реакции ⁹¹. Раздел по истории России заканчивался заявлением Столыпина о том, что царь должен использовать свою неограниченную власть в любое время, когда этого потребует безопасность страны, где, по мнению Ренуфа, мало что было достигнуто в смысле развития парламентаризма западного образца, несмотря на революционный опыт ⁹².

Либерализм и экспансия сохранялись как магистральные сюжеты и в новом типе учебного пособия, получившем распространение в США накануне Первой мировой войны. Текст Дж. Кайе 1913 г. – это нечто похожее на «историю в схемах и таблицах». Каждый раздел начинался краткой вводной статьей, затем следовали вопросы креативного характера, а история второй половины XIX – начала XX в. излагалась в форме

⁹¹ О восприятии американцами Первой русской революции см.: Журавлева В. И. Предел допустимого в революции: 1905 г. в России в восприятии американцев // Русское открытие Америки. М., 2002. С. 292–301 ; ее же. Образ Русской революции в американской политической карикатуристике // Российско-американские отношения в прошлом и настоящем: образы, мифы, реальность / ред.-сост. В. И. Журавлева. М., 2007. С. 157–186 ; Thompson A. W., Hart R. A. The Uncertain Crusade: America and the Russian Revolution of 1905. Amherst, 1970 ; Saul N. Op. cit. P. 488–527.

⁹² Renouf V. A. Op. cit. P. 419–420.

синхронизированной схемы. Это, по мнению автора, должно было способствовать лучшему пониманию американскими школьниками фундаментальных изменений в Европе, необходимых для «достижения государствами того уровня развития демократии и свободы, который позволял решать мировые проблемы», а также помогало привлечь внимание учащихся к существенным характеристикам, а не констатации фактов. Им, например, предлагалось проследить события XIX в., предшествовавшие созыву Думы⁹³.

Таким образом, на рубеже XIX–XX вв. авторы американских учебников по всеобщей истории нацеливали школьников на изучение двух основных проблем в истории России: экспансионистская политика и борьба за либерализацию политического строя⁹⁴. Это не значит, что экономическая и социокультурная жизнь общества полностью выпадала из поля зрения учащихся. В текст мог быть интегрирован сравнительный анализ развития прессы в России и США. Или учитель предлагал школьникам ответить, к примеру, на вопрос о семейной и социальной жизни русских на основе романа Л.Н. Толстого «Анна Каренина»⁹⁵. Кроме того, в связи с изменением принципа структурирования материала и его проблематизацией различные аспекты прошлого и настоящего Российской империи вписывались в обобщающие разделы и главы. Однако, по сути, это картину не меняло. Подобный подход объяснялся не только метаморфозами восприятия России по другую сторону Атлантики, но и тенденциями, господствовавшими в изучении истории в Европе и США (политическая история как способ репрезентации прошлого, следование идее универсального прогресса, западнцентризм и установки англосаксонской школы, превращение истории в поле для конструирования идентичности), а также вызовами, обусловленными третьей револю-

⁹³ Kaye J. R. *Essentials of History and Historical Chart System*. Philadelphia, Pa : The Historical Publishing Company, 1913. P. 172, 185.

⁹⁴ В подтверждение этой мысли также см. программу курса по европейской истории, подготовленную Л.М. Ларсоном: Larson L. M. *Op. cit.* P. 71, 72–73.

⁹⁵ Kaye J. R. *Op. cit.* P. 172.

ционной волной в странах догоняющего типа модернизации, и изменениями в системе международных отношений.

Изучение разнотипных учебных текстов по всеобщей истории, опубликованных в США в XIX – начале XX в., позволяет сделать ряд интересных наблюдений и выводов.

На протяжении рассматриваемого периода с учетом всеобщности школьного исторического образования американские учебники для средней школы принимали реальное участие в конструировании образа России в США, закрепляя в сознании подрастающего поколения долгосрочные тренды восприятия другой страны и другого народа. Схематизация истории, сведение простого к сложному и сжатые объемы материала как характерные особенности любого учебного текста по истории усиливали дихотомическое видение российского прошлого и настоящего, преломляя его через оппозиции: «цивилизация – варварство», «реакция – либерализм», «“демонический” образ официальной России – “романтический” образ России народной». Авторы учебников по всеобщей истории, акцентируя внимание на эпохе Петра, с которой, по их мнению, начиналась подлинная история России, деформировали представление о путях и перспективах ее развития, тем самым вольно или невольно способствуя закреплению упрощенного видения происходящих в ней процессов.

При этом по мере приближения к XX в. история России в интерпретации авторов американских учебников усложняется и персонифицируется, становится более многоликой, несводимой к деятельности царей, испытывает на себе влияние изменений, происходивших в ремесле историка, историографических новаций и популярных теорий. Она начинает расширяться в своих временных диапазонах и вписываться в универсальные модернизационные процессы. Школьники получают возможность уточнять собственное видение России и русских посредством чтения романов-травелогов для юношества, изучения работ европейских и

американских историков и публицистов, русских ученых, а педагоги, в свою очередь, погружаться в историю и культуру России, будучи слушателями летних курсов для учителей. История как школьный предмет в начале XX в. превращается в объект внимания со стороны первой профессиональной организации историков США, что было связано с переосмыслением роли школьных курсов по истории в конструировании американской идентичности в целом. Однако расширение объема возможностей для постижения исторического прошлого России в школе в рамках курсов по всеобщей истории не сняло проблемы стереотипизации полученных знаний о ней. В условиях, когда на рубеже XIX–XX вв. русский «Другой» начал принимать активное участие в выстраивании саморепрезентаций американцев, «чувствительность» авторов учебников к требованиям внутренней повестки дня лишь усилилась.

Проведенный анализ показывает, что текст учебника достаточно оперативно реагировал на изменение климата российско-американских отношений, на усложнение образа России в США, происходившего не только под влиянием результатов очередного этапа ее «открытия», но и процессов внутри самого американского общества. Так, на протяжении столетия будут меняться оценки деятельности Николая I на прямо противоположные; буквально за 10 лет возникнет и исчезнет идеализированный образ Николая II; в период активизации технического сотрудничества между странами и расширения возможностей для американского «экономического вторжения» на рынки России (будь то при Николае I или Николае II) появится образ страны, переживавшей бурный экономический подъем и выполнявшей цивилизаторскую миссию в Азии, чтобы затем смениться образом страны деспотизма и произвола, где вся история представляет борьбу реакции и либерализма, а внешняя политика – экспансию; убийство президента Гарфилда на время сделает «русский нигилизм» центральным сюжетом учебного текста, а позже (уже под влиянием «новой мессинской идеи» в США) он будет вписываться в общий процесс борьбы за либерализацию политического строя в России и выводить

на оценку последствий первого революционного эксперимента русских, в ходе которого они так и не смогли пройти тест на способность совершить революцию, подлинную с точки зрения американцев.

Таким образом, используя схему франко-болгарского ученого Ц. Тодорова⁹⁶, можно сделать вывод о том, что в американских учебниках по всеобщей истории при конструировании образа России ее оценка зависела, прежде всего, от собственной повестки дня. Праксис определял аксиологию. И дело заключалось не только в стремлении авторов учебников противопоставить США и Россию или искать схождения в развитии двух стран, но и в том, какие явления выбирались в качестве негативных и позитивных маркеров исторического прошлого России (например, восстание в Польше, «эпоха Петра», борьба за свободу).

В целом заметна неустойчивость, «текучесть» образа России, представленного в американских учебниках изученного периода. Это может быть признаком как не до конца сформированных стереотипов в отношении нашей страны, так и проблем с самоидентификацией, испытываемых американцами на протяжении XIX – начала XX века.

В самом деле, внимание к «великим людям», характерное для романтического периода историографии (первой половины XIX в.), приводит американцев к восхищению Петром, причем несоответствие этого отношения демократической идеологии, подмеченное уже Мотли, вполне отвечает основным «линиям разлома» джексоновской демократии.

Период Гражданской войны и Реконструкции можно охарактеризовать как время поиска американцами новой идентичности, но когда она начинается, наконец, выкристаллизовываться, Россия занимает в ней место конституирующего «Другого».

⁹⁶ Тодоров выделил три уровня восприятия, назвав их аксиологическим (оценочно-констатационный), праксеологическим (сравнение себя с «Другим» через уподобление, противопоставление, безразличие), эпистемологическим (не знакомство-узнавание, а изучение-познание). См.: Todorov T. *The Conquest of America: The Question of the Other*. N. Y., 1982. P. 185–186.

Сама структура учебника по всеобщей/всемирной истории (а именно эти учебные пособия в основном находились в центре внимания авторов статьи) совмещала в одной книге прошлое и настоящее Соединенных Штатов Америки и России. Изучение истории последней позволяло американским школьникам испытывать гордость за собственную страну. Так русский «Другой» явно или неявно принимал участие в конструировании представлений подрастающего поколения американцев о себе и своей стране, а постижение ими не только национальной, но и российской истории превращалось в составляющую «педагогики патриотизма», что останется характерной чертой позиционирования России на страницах американских школьных учебников на протяжении всего XX века.

**АМЕРИКАНСКАЯ ТЕМА
В КУРСЕ РУССКОЙ СЛОВЕСНОСТИ
XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА**

Anna A. Arustamova. The American Theme in a Course on the Russian Literature in the 19th – early 20th Centuries.

This article deals with the ways the American theme was presented in Russian school curricula and textbooks throughout the 19th – beginning of 20th century. The author considers a wide range of sources school textbooks, reading books, teacher manuals, memoirs as well. The author points out that the image of the USA presented in school textbooks of the 19th century and the decade before the Revolution was free from ideological schemes and stereotypes. It is shown that the image of America, manifested in textbooks and reading books, reflects the main motives, principles, ideas about the United States formed by the Russian culture in the 19th century. The authors of textbooks and reading books foremost proceeded from universal humanistic values in teaching Russian and foreign literatures, including American literature. The author of the article demonstrates the dynamics of the views on America in school textbooks and reading books. The increasing number of American book titles and writers included in curricula is traced from decade to decade throughout the 19th – beginning of 20th century at the same time providing information on many aspects American social, cultural life as well as American history.

Размышляя над особенностями манифестации корпуса сведений об Америке в русских учебниках словесности и хрестоматиях XIX – начала XX в., необходимо учитывать такую особенность системы школьного образования, как ее стабильность, определенный консерватизм, поскольку в круг школьного чтения включена, прежде всего, литература классическая, прочно вошедшая в культурное поле и проверенная временем. Вместе с тем учащиеся знакомятся и с произведениями современной литературы –

как русской, так и зарубежной. В разные эпохи путь из большой литературы в школьный учебник то длиннее, то короче в зависимости от ряда факторов. Среди них – степень открытости русской культуры, ее готовность к диалогу с культурой Запада, уровень цензуры, умонастроение и культурные запросы эпохи. Следует также иметь в виду, что школьное преподавание литературы в России XIX – начала XX в. эволюционировало, эволюционировали и принципы создания учебников.

Тип школьного учебника словесности в XIX в. значительно отличается от современного. С одной стороны, существовали собственно учебники по курсу словесности, значительное число которых представляло собой курс *теории* словесности, или риторики (например, учебники В.Т. Плаксина, Н.Ф. Кошанского, А.Ф. Мерзлякова, В.П. Острогорского, В.И. Водовозова и др.). С другой – выходили пособия, которые представляли собой обозрения развития русской литературы от древнерусской (включая образцы народной поэзии) до литературы XIX века. В число рассматриваемых включались наиболее яркие и значимые для русской культуры имена – А.С. Пушкин, Н.М. Карамзин, позже И.А. Гончаров, А.Н. Майков, Н.А. Некрасов и др. А из произведений этих писателей составлялись хрестоматии. Уже в начале XIX столетия «методика... ставит перед школой задачу – дать учащимся знания теории и истории словесности с привлечением материала самой литературы... В этих условиях особое значение приобрело издание художественных текстов»¹. В связи с чем в первые десятилетия XIX в. появляется тип учебной хрестоматии, окончательно сформировавшийся, согласно Я.А. Ротковичу, к 1840–1860-м годам². Эти факторы следует учитывать, рассматривая вопрос о том, как был представлен западный мир, и в частности Америка, в русских пособиях и хрестоматиях по словесности XIX – начала XX века.

¹ Роткович Я. А. Очерки по истории преподавания литературы в русской школе : тр. Ин-та методов обучения АПН РСФСР // Известия АПН РСФСР. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1953. С. 98.

² Там же.

Уже с начала XIX в. США вызывают серьезный интерес в русском обществе. На протяжении столетия внимание к заокеанской стране, ее социально-политическим институтам, культуре и литературе все увеличивалось, находя выражение в текстах русской культуры – художественных произведениях, публицистике, эпистолярной, мемуаристике и т. д. Сведения об Америке, ее географическом положении и климате, истории, литературе начинают попадать и в систему школьного обучения, однако не прямым образом – непосредственно в учебники по словесности, – а входя в круг текстов, включаемых в хрестоматии или в рекомендуемый круг чтения.

Появление американской темы в школьных пособиях начала XIX в. имело существенное значение не только для расширения кругозора воспитанников учебных заведений, но и для формирования их мировоззрения. К примеру, важнейшее влияние на умы воспитанников Первого кадетского корпуса, будущих декабристов, оказала хрестоматия учителя этого учебного заведения П.С. Железникова «Сокращенная библиотека в пользу господам воспитанникам Первого кадетского корпуса» (в четырех томах). Благодаря этой хрестоматии юные читатели приобщались к вольнолюбивым идеям века Просвещения, поскольку в ней в доступной форме рассказывалось о республиканском устройстве и о великих деятелях республик – от древнеримской до североамериканской.

В хрестоматии П.С. Железникова Америка представляла в героическом ореоле. На ее страницах звучали имена Вашингтона, Франклина, Катона. Прогрессивные, свободололюбивые идеи, пафос освободительной борьбы находили отражение в этом пособии. Как подчеркивают исследователи, материалы в хрестоматии Железникова были расположены не по жанровому принципу, а по идейно-тематическому, так что каждое новое произведение «усугубляло свободололюбивые настроения, вызванные предыдущими произведениями»³.

Проиллюстрировать начало пути к освоению лучших образцов европейской и американской политической, экономической и

³ Роткович Я. А. Указ. соч. С. 99.

философской мысли одного из главных участников Северного общества К.Ф. Рылеева, также бывшего воспитанником корпуса, могут записки его современника, стоявшего на ультраконсервативных позициях и находившегося в оппозиции к декабризму, – Н.И. Греча. В «Записках», датированных 1859 г., Греч резко негативно отзывается о Рылееве и декабристах. Отрицая республиканство в любых проявлениях, автор «Записок» именно в нем видит «зло» декабризма и именно к нему возводит генезис политических воззрений декабристов. Описывая духовное становление Рылеева в кадетском корпусе, он подчеркивает важность процесса чтения вольнолюбивой литературы, в системе ценностей автора «Записок» определяемой как «развращающая», «республиканская».

По мнению Греча, республиканский дух молодой воспитанник мог почерпнуть из доступной ему литературы, и в том числе из «Сокращенной библиотеки». Греч с негодованием пишет, что учитель «помещал в ней целиком разные республиканские рассказы, описания, речи из тогдашних журналов»⁴. Журналы же, особенно «Вестник Европы», в первые годы нового столетия, пока либеральные реформы не были свернуты, печатали и сведения о политической жизни США, и даже ежегодные послания президента Конгрессу. «...Заманчивые идеи либерализма, свободы, равенства, республиканских доблестей ослепили молодого недообразованного человека!»⁵

⁴ Греч Н. И. Записки о моей жизни. М. : Книга, 1990. С. 260.

⁵ Там же. Показательно, однако, что ко времени написания «Записок» идея республики стала столь популярной, а успехи молодой страны столь значительными, что даже консерватор Греч вынужден отдать должное республиканской Америке, признавая «успешность» этой социальной модели в США. Вместе с тем, оправдывая русское самодержавие, Греч высказывает идею фатальной неизменности того или иного строя и его обусловленности особенностями нации, спецификой той или иной ментальности. «Нации холодные, рассудительные, притом нравственные и преимущественно прозаически протестантские могут жить под управлением рассудка и права, выражающимся формою представительною. Англичане, шведы, датчане... северо-американцы под этою формою живут счастливо и успешно. Народы племени романского и славянского к ней неспособны: у них должна царствовать палка да и палка» (там же. С. 261).

Декабристы, однако, не только воспитывались на хрестоматии Железникова, но и сами стремились к просветительской и педагогической деятельности. И в этом случае обращение к американской теме как нельзя более точно отвечало их педагогическим задачам. Так, В.Ф. Раевский принял самое активное участие в организации ланкастерских школ в шестнадцатой дивизии под командованием М.Ф. Орлова. В этой деятельности нашли воплощение стремление к просвещению, гуманное отношение к солдатам. Декабрист столь преуспел в организации полковой ланкастерской школы (в 32-м егерском полку), что М.Ф. Орлов назначил его начальником дивизионного учебного заведения в Кишиневе. Вольнолюбивый дух декабриста проявлялся в том, что он пробуждал и воспитывал в подчиненных патриотизм, свободолюбие. Имена Брута, Вашингтона упоминались и на занятиях в ланкастерских школах среди имен таких великих исторических деятелей, как Кассий, Квароги, Мирабо. В текстах декабристов имя первого президента США стало таким же символом борьбы с тиранией, как и получившие героическую окраску имена Брута и Катона в их лирике ⁶.

В конспектах занятий встречались слова «конституция», «республика», «самовластие», «свобода», «равенство»⁷.

Американская тема в первой половине XIX в. входит и в круг детского чтения, отражая интерес эпохи к заокеанской республи-

⁶ Имя Вашингтона неоднократно встречается и в работах В.Ф. Раевского. В «Рассуждении о рабстве крестьян» он писал: «Какое позорище для каждого патриота видеть вериги, наложенные на народ правом смутных обстоятельств и своекорыстия...» (Раевский В.Ф. Материалы о жизни и революционной деятельности : в 2 т. Иркутск, 1980. Т. 1. С. 95). И далее: «Аристотель не может верить, чтобы какая-либо добродетель была свойственна рабам и весьма справедливо... И не имеют ли права упрекать нас иностранцы в варварстве? Могут ли видеть порабощение народа, моих сограждан, печальные ризы сынов отчизны, всеобщий ропот, боязнь и слезы слабых, бурное негодование и ожесточение сильных и не сострадать им? О, Брут! О, Вашингтон! Я не унижу себя, я не буду бездушным рабом – или с презрением да произнесет имя мое ближний!» (там же. С. 100–101). Так, в знаменитой оде Рыльева «Гражданское мужество» эти герои стоят в одном ряду.

⁷ Раевский В. Ф. Указ. соч. С. 579.

ке. Имена Колумба, Франклина, Вашингтона, бывшие необыкновенно популярными в русской культуре того времени, звучат и на страницах изданий для детей. Так, учитывая жанрово-стилевые особенности творчества Франклина (яркость, пластичность образов, лаконизм притч философа), а также идею нравственного перфекционизма, кажется закономерным, что его имя появлялось в изданиях для детей. Именно Франклин стал в свою очередь героем притчи для маленьких читателей, имеющей откровенно назидательный характер. Мы имеем в виду переводную публикацию в «Детском вестнике» из французского издания «*Espirit des enfans*»⁸. Франклин предстает здесь как мудрец, утверждающий среди прочих добродетелей умеренность и разумность, умение довольствоваться имеющимися благами.

Уже в это время пособия по словесности формируют круг детского чтения. Так, ярким примером может служить учебник В.Т. Плаксина «Краткий курс словесности, приспособленный к прозаическим произведениям» (1835). В учебнике содержатся сведения главным образом теоретического характера. Так, даны начала жанрового анализа, представлены основные черты таких жанров, как роман, повесть, путешествие и т. д. Важной составляющей учебника является список рекомендуемой к чтению литературы. В предисловии автор прямо указывает, что его целью является пробуждение интереса к миру, тяги учащихся к знанию, расширению кругозора. Не дать готовое знание, но «поставить

⁸ Приведем текст полностью: «При докторе ФранкLINE зашел однажды разговор о действиях богатства. Молодой человек, тут же случившийся, удивлялся, что богачи почти всегда обременяют себя заботами и беспокойствами, и доказывал то примером знакомого ему весьма богатого банкира, который трудился гораздо более своих секретарей и конторщиков. Франклин взял с тарелки яблоко и отдал младенцу, который только начал ходить. Ребенок, хотя и с трудом мог держать яблоко, с радостью схватил его. Франклин поднес ему и другое; ребенок протянул другую руку и взял яблоко. Философ, выбрав третье, самое лучшее, подошел с ним к ребенку; но последний, сколь ни старался, не мог захватить его в маленькие свои руки – уронил на пол и начал плакать. “Вот вам и объяснение загадки, – сказал Франклин. – Этот младенец тоже богат с избытком и тоже не умеет наслаждаться своим изобилием!”» (Анекдот о ФранкLINE // Детский вестник. 1815. Ч. 4, кн. 1. С. 26–27).

ученика в возможность смотреть собственными глазами, принимать познания своим умом, по данным началам», – такова задача В.Т. Плаксина⁹. Принципиально важной здесь представляется установка на формирование у учащихся стремления к самостоятельному чтению и мышлению, насколько это было возможно в условиях цензуры.

Чтобы достичь поставленной цели после каждого теоретического раздела автор пособия приводит список рекомендуемой литературы с небольшими комментариями. В этот список попадают как произведения американской литературы, так и те, в которых звучит американская тема. Так, в разделе, посвященном жанру путешествий, В.Т. Плаксин называет наиболее яркие, по его мнению, тексты. Среди них морские путешествия Г.И. Давыдова, И.Ф. Крузенштерна, Ф.П. Литке. Эти кругосветные путешествия примечательны тем, что в них появляется тема Русской Америки, описана жизнь русских колоний на северо-западе Америки.

В путевых текстах вышеназванных авторов молодые читатели не только находили романтику дальних странствий, знакомились с экзотическими странами, их географией и культурой, но и получали представление о Русской Америке. Они сталкивались с комплексом актуальных для русской культуры XIX в. идей и проблем – в первую очередь с идеями просвещения коренного населения русских колоний и служения Отечеству. Эти путевые тексты проникнуты героическим пафосом служения России, что не могло не воздействовать на юные умы, формируя мировоззрение молодого поколения.

Морская путевая литература рисовала социальную жизнь и уклад индейцев северо-запада Америки, указывала на роль русских в освоении этих земель, заостряла внимание на непростом процессе колонизации. В путешествиях Г.И. Давыдова, И.Ф. Крузенштерна и других представлены образы индейцев,

⁹ Плаксин В.Т. Краткий курс словесности, приспособленный к прозаическим сочинениям. СПб. : Тип. П. Видергольма, 1835. С. VIII.

далекие от тех, что были распространены в художественных произведениях того времени (тип благородного дикаря). Они были приближены к реальности и раскрывали сложность индейского характера.

В середине столетия, когда увидели свет «Матросские досуги» В.И. Даля (выдержавшие несколько переизданий), этот цикл небольших рассказов входит и в круг рекомендованного чтения. Написанные простым, доступным языком, стилизованным под народную речь, они выполняли образовательную функцию, рассказывая о разных странах, страницах их истории, великих географических открытиях. Существенное место в цикле занимает и тема Русской Америки. Даль рассказывает об образе жизни алеутов, знакомит читателя с традициями и обычаями индейцев. Один из рассказов – «Битва с индейцами» – показывает драматизм борьбы русских с коренным населением северо-запада Америки. Здесь заостряется оппозиция *свое – чужое*. С одной стороны, очевиден элемент героики (рассказчик бесстрашно спасает судно от нападений индейцев), с другой – актуализируется противопоставление *русские – индейцы*, и тема Русской Америки звучит во всей сложности и неоднозначности.

Во второй половине XIX в. интерес школьного образования к путевой литературе продолжает сохраняться. Как в пособиях по словесности, так и в хрестоматиях появляется образец географического, или путевого, романа – «Фрегат “Паллада”» И.А. Гончарова. Несмотря на то что в учебные хрестоматии не включались непосредственно «американские» страницы произведения, чтение отрывков из произведения Гончарова побуждало юных читателей прочесть его в полном объеме и познакомиться – с учетом возрастных особенностей – с взглядом писателя на американскую цивилизацию, на особенности распространения просвещения в Сибири и Русской Америке, на роль США и России на исторической арене, на соотношение *своего* и *чужого*. Таким образом, происходило постепенное приобщение молодых читателей к большой литературе, формировались представления об Америке, основанные в том числе и на ключевых текстах эпохи.

Во второй половине XIX – начале XX в. в учебных пособиях учащимся рекомендуют и другие тексты русской путевой литературы, которые могут познакомить их с далекой заокеанской страной. Так, в учебнике В.И. Водовозова «Словесность в образцах и разборах» (1-е издание – 1868 г., 6-е издание – 1905 г.) в разделе «Общие свойства путевых заметок» дается характеристика жанра и анализ текстов А.С. Пушкина «Путешествие в Арзрум» и С.В. Максимова «Год на Севере». В качестве рекомендуемой к самостоятельному чтению литературы автор приводит путешествия Ливингстона, Стэнли, Дарвина, Уоллеса. И в этом ряду – книга А.Б. Лакиера «Путешествие по Североамериканским Штатам, Канаде и Кубе». Учитывая, что первое издание учебника Водовозова вышло в 1868 г., а книга Лакиера – в 1859 г., следует подчеркнуть стремление лучших русских педагогов, к числу которых относится и В.И. Водовозов, познакомить подрастающее поколение с лучшими образцами современного литературного процесса, произведениями разных жанров, привить учащимся стремление познавать иные культуры и народы, в том числе и США. И конечно же, сформировать определенные личностные качества. Для обсуждения в классе были предложены, например, такие вопросы: «Какие свойства мы желали бы видеть в характере путешественника?», «Что значит “борьба с природой” и в чем выражается победа над природой?» и др.

В круг рекомендованного чтения уже в первой трети XIX в. входят и произведения некоторых американских авторов. Нужно заметить, что зарубежная литература не сразу включается в пособия по словесности. Тем не менее постепенно на протяжении столетия европейская и американская литература занимает в них все более значительное место. Так, уже в пособии В.Т. Плаксина в числе рекомендованных – произведения Ф. Купера наряду с романами В. Скотта. К 1830-м гг. у учащихся появляется возможность познакомиться с американской культурой не только через призму рецепции ее русскими, но и непосредственно через американскую литературу.

Если в первой трети XIX в. поколение молодых читателей росло преимущественно на романах Купера, то круг рекомендуе-

мого чтения для последующих поколений учащихся расширяется. Кроме того, в хрестоматии включались уже сами тексты американских писателей. Особенную популярность среди педагогов – составителей школьных хрестоматий – приобрела поэзия Г. Лонгфелло. Это обусловлено не только стремлением познакомить учащихся с образцами американской литературы, но и заострить социально-нравственную проблематику, поставить перед подрастающими поколениями этические вопросы, воспитать гуманистически ориентированных людей. Из поэзии Лонгфелло наиболее востребованными школьным образованием становятся тексты «Сон негра», «Невольничьи песни», «Песнь о Гайавате».

Первый из них затрагивает тему, актуальную для русской действительности – рабства, что рождало в русской культуре ассоциации с крепостным правом. Так, составители указателя книг «Что читать народу?», предназначенных «для народного и детского чтения», обращают внимание школьных педагогов на появление в печати сборника «Песни Англии и Америки» (1895). Особо отмечается, что «Невольничьи песни» в этом издании «предпослан коротко, просто и понятно написанный очерк, выясняющий общественно-моральную роль, сыгранную этим поэтом и некоторыми другими столь же страстными и преданными проповедниками ненависти к рабству»¹⁰. Публикация «Песни о Гайавате» (сначала в переводе Д.Л. Михайловского, а потом в переводе И.А. Бунина), ставшая сразу же ярким событием русской культурной жизни – привлекла внимание педагогов, стремившихся познакомить юных читателей с американской культурой. Так, только за десять лет (1903–1913) вышло несколько изданий «Песни о Гайавате», предназначенных для разных возрастных групп – для «развитых детей старшего возраста и подростков», «для старшего возраста», для детей «среднего и старшего возраста».

В последней трети XIX в. в круг юношеского чтения входит и роман Г. Бичер-Стоу «Хижина дяди Тома». Это произведе-

¹⁰ Что читать народу? : Критич. указ. книг для нар. и дет. чтения : в 3 т. Т. 3 / сост. Х. Д. Алчевская, Х. А. Алчевская, М. А. Алфимова и др. М. : Тип. тов-ва И. Д. Сытина, 1906. С. 90.

ние включается, в частности, в каталоги и указатели учебных пособий и книг, рекомендуемых на разных этапах обучения ¹¹. «Хижину дяди Тома» печатают с сокращениями и адаптацией к детскому восприятию. В 1896 г. в газете «Одесский листок» появилась заметка за подписью Финн о смерти прославленной писательницы. Ее автор подчеркивает, что тиражи романа и его «драматических переделок» многомиллионны и расходятся по всему миру. Книга не теряет популярности. Однако имя Бичер-Стоу-писательницы начинают забывать. Она не будет оплакана так, как заслужила того благодаря своему роману ¹². Справедливость слов автора заметки о значимости «Хижины дяди Тома» подтверждает то обстоятельство, что произведение Бичер-Стоу адаптируется для юных читателей всех возрастных групп. Так, появляются издания «для детей от десяти до пятнадцати лет», «для вторых классов сельских училищ», применительно «к детскому возрасту» и т. д. При этом в издания могут включаться вступительные статьи (например, «О происхождении рабства и освобождении негров в Америке» в издании 1908 г.), представляющие очерки истории рабства, воспитывающие в юном читателе протест против насилия и несправедливости. Таким образом, в конце XIX в. роман Г. Бичер-Стоу становится достоянием не только большой литературы, но и переходит в детское чтение, становится одним из тех произведений, которые могут быть изучаемы на уроках словесности. «Хижина дяди Тома» выполняет как образовательную функцию знакомства с ключевыми текстами американской культуры, так и формирования гуманистической системы ценностей.

¹¹ См., например: Систематический обзор русской народно-учебной литературы. СПб., 1878 ; Что читать народу? ; Каталог учебных руководств и пособий, допущенных к употреблению в средних учебных заведениях ведомства министерства народного просвещения (по 1 апреля 1913 года). СПб., 1913 ; Каталог книг и периодических изданий, допущенных в ученические библиотеки низших учебных заведений ведомства министерства народного просвещения (по декабрь 1912 года). СПб., 1913 ; Систематический указатель книг для детей и юношества. Пг., 1915 и др.

¹² Финн. Умерла Бичер-Стоу // Одесский листок. 1896. 22 июня (№ 163). С. 2.

В целом же во второй половине XIX в. существенно расширяется круг авторов, допущенных Министерством народного просвещения в библиотеки и предлагаемых к изучению в классах школ, училищ и гимназий. Это произведения известных и малоизвестных американских писателей (Брет Гарт, Эдгар По, Марк Твен, М. Комменс и др.), индейский фольклор, американская поэзия. Существенно, что начиная с последней трети XIX в. в число официально рекомендованных книг попадают и произведения русских писателей, в которых звучит тема Америки. Среди них, например, рассказы В.Г. Тана-Богораза «Елка в Нью-Йорке» или В.М. Станюковича «Эмигрант». В частности, в них ставятся вопросы о причинах эмиграции, трудности процесса аккультурации эмигрантов, описан быт и уклад жизни русских эмигрантов в США. Тем самым в сознании учащихся формируется определенный взгляд на заокеанский мир сквозь призму не только американской, но и русской художественной литературы. В дореволюционной России учащиеся знакомились как с образцами американской литературы и через нее познавали историю, культуру США, так и с особенностями русского видения Америки, ощущали разницу подходов к заокеанскому миру – как к *своему* и как к *чужому*. Не случайно в последней трети XIX в. поколение русских интеллигентов, отправлявшихся в США, в путевых очерках неоднократно отмечало, что выросло на произведениях Брета Гарта и Купера, на путешествиях и рассказах о далекой и манящей стране, еще в детстве впитало идеи свободы, связанные с Америкой.

Стремление познать далекий мир подкреплялось и теми сведениями о США, и, в частности, о великих исторических деятелях Америки, которые учащиеся могли почерпнуть из хрестоматий по словесности и из рекомендуемой к чтению литературы. Особый интерес вызывали личности Колумба, Вашингтона, Франклина, Фултона – тех, кто служил идее прогресса социального, технического, морального, чей жизненный путь демонстрировал верность идее и гуманистическим ценностям. Именно с такой позиции в изданиях для учащихся и в хрестоматиях создавался образ Колумба. В.И. Даль, В.И. Водовозов и другие авторы обра-

щали внимание на глубокую убежденность мореплавателя в своей правоте, неутолимую жажду познания, стойкость духа. В очерках о Колумбе чередуется событийный ряд и авторский комментарий, выполняющий воспитательную функцию, подчеркиваются особенности характера мореплавателя, позволившие ему исполнить задуманное. Выбор биографий великих исторических деятелей США диктуется не только их ролью на исторической сцене, их местом в истории республики, но и универсальными ценностями, исповедуемыми отцами-основателями.

В хрестоматиях и книгах для классного и самостоятельно-го чтения наряду со статьями литературного жанра или биографического, отрывками из художественных произведений или стихотворными текстами печатаются статьи страноведческого характера. В зависимости от возраста адресной группы текст может быть более сложным или более простым, но наиболее часто включаются статьи, рассказывающие о коренном населении Северной Америки (эскимосы, индейцы внутренних территорий), их быте и укладе жизни, об истории американской цивилизации¹³. Эти статьи примечательны тем, что в них отразились основные представления о США, выработанные русской культурой XIX века.

В этом смысле показательна обширная статья «Америка» в «Книге для начального чтения» В.И. Водовозова. В системе ее лейтмотивов ключевыми являются мотивы изобилия, невероятно быстрого технического прогресса, «чудесного» развития городов

¹³ Детская энциклопедия : в 10 т. Т. 7 / под ред. Ю. Н. Вагнера, С. А. Князькова, И. П. Козловского. М. : Тип. тов-ва И.Д. Сытина, 1914 ; Детский мир в рассказах и картинах : Третья книга для классного чтения в начальных и низших училищах / под ред. А. П. Стеблева. М. : Изд. тов-ва И.Д. Сытина, 1918 ; Книга взрослых: Первый год обучения / сост. Х. Д. Алчевская ; 14-е изд. М. : Тип. тов-ва И.Д. Сытина, 1912 ; Семенов А. В. Народное чтение для всех возрастов: Описание замечательных русских стран и народов. М. : Тип. И. И. Смирнова, 1877 ; Страхов А. Начальная школа: Учебная книга для городских и сельских начальных училищ, подготовительных классов гимназий и других элементарных школ и классов, а также и для домашнего обучения: применительно к программе санкт-петербургских городских начальных училищ. СПб. : Тип. Н.А. Лебедева, 1882.

и поселений – наиболее характерные для русской рецепции заокеанской республики в XIX веке. Акцентируются обширность американских пространств, оживленность жизни на этих пространствах, богатство недр Америки. Автор называет и важнейшие социальные завоевания заокеанской республики, бывшие на протяжении всего столетия предметом устремления наиболее прогрессивной части русского общества: социальное равенство и свободу. «Изобилие земли и большая независимость, дарованная законом каждому в его действиях, постоянно привлекали сюда поселенцев из всех стран...»¹⁴. В этом же ряду текстов находятся и отрывки из путешествий, помещаемые в последней трети XIX – начале XX в. в хрестоматиях и книгах для классного чтения. Так, А. Филонов включает в «Русскую хрестоматию» отрывки из путешествий Э. Циммермана и П. Алексеева – очерки «Нью-Йорк» и «Ниагара», причем автор хрестоматии предлагает закрепить прочитанное системой вопросов после каждого очерка.

Отсюда следует и описание американского национального характера, ключевыми чертами которого являются предприимчивость, энергичность, решительность, индивидуализм (рассказывая о трудностях, с которыми пришлось столкнуться первым поселенцам, В.И. Водовозов замечает: «...ждать помощи было неоткуда; английское правило: “помогай себе, как знаешь” здесь господствует в полной силе, и кто не сумеет сам себе помочь, на того смотрят с презрением»¹⁵). Именно такое восприятие американского характера было свойственно русской культуре вообще и литературе в частности на протяжении всего XIX века.

В систему школьного образования, таким образом, попадают выкристаллизовавшиеся идеи столетия, выработанные культурой представления о Североамериканской республике, осуществившей невиданный в истории социальный эксперимент. В свою очередь, эти идеи формируют систему представлений о США в сознании молодого поколения, а также определенный круг ожи-

¹⁴ Водовозов В. И. Книга для первоначального чтения в народных школах. Ч. 1. СПб. : Тип. В.Н. Безобразова, Сушинского, Скарятина, 1874. С. 509.

¹⁵ Там же.

даний, получавших проверку реальностью в опыте тех, кто контактировал с американцами или предпринимал поездку в США.

В целом следует подчеркнуть, что образ Америки в школьных пособиях и в круге детского чтения в XIX – начале XX в. был свободен от идеологических штампов и догматизма. Образ США был нацелен на то, чтобы пробудить самостоятельное мышление учащихся, дать информацию о разных сторонах жизни Америки, ввести читателя в ее историю, культуру и литературу. Учащиеся знакомились с ключевыми текстами американской литературы, историческими личностями, которые сыграли ведущую роль в истории США и в то же время были выразителями наиболее прогрессивных идей своего времени. Знакомясь с инокультурой, представители молодого поколения получали импульс к более глубокому изучению русской культуры на основе, прежде всего, общечеловеческих ценностей.

**ОТ СКРЫТОЙ НЕПРЕДВЗЯТОСТИ
К ПОПЫТКЕ ОТКРЫТОЙ ВСЕОХВАТНОСТИ:
АМЕРИКАНСКАЯ ЛИТЕРАТУРА
НА СТРАНИЦАХ
СОВЕТСКИХ И РОССИЙСКИХ УЧЕБНИКОВ**

Tatyana V. Buzina. From an Effort at Objectivity to an Attempt at Total Coverage: American Literature in Soviet and Russian Textbooks.

The article investigates the representation of American literature in the Soviet and Russian textbooks considering such factors as comprehensive coverage, ideological pressure and its removal after the fall of the Soviet Union, and objectivity demanded by the very genre of a textbook. A brief introduction describes a few of the most notable impressions made by the American literature on the Russian reading public and literary critics in the 19th century, explores in brief the specific features of the Russian literary criticism which were carried over into the Soviet scholarship and heavily mangled by the Soviet ideological pressure. The textbooks on American literature written after the collapse of the USSR by the same scholars who had been forced to perform a challenging balancing act between demands of the Soviet censorship and demands of scholarly veracity often compare favorably to the textbooks on other national literatures which bears testimony to the initial professional integrity of the authors. However, it is clear that even within the same Soviet textbook, certain periods (i. e. the 20th century) were more ideologically central and, therefore, more subject to distortion than others.

Англоязычная литература – как английская, так впоследствии и американская – часто шла к русскому читателю довольно извилистым путем. Английский язык изучали мало, и произведения английских, а потом и американских авторов часто переводили с более родного русским образованным людям французского.

Но, тем не менее, русский читатель знакомился с произведениями американской литературы часто практически одновременно с их созданием, даже если они приходили в Россию через двойные переводы, и уже с самого начала этого знакомства американская литература усилиями критиков, издателей и писателей вписывалась в общий литературный контекст эпохи, занимая там свое собственное, уникальное место. Подобно тому, как русская литература сочетала в себе беллетристику и философию, так и русская критика ставила перед собой задачи, относящиеся как к литературной критике в узком смысле слова (то есть оценка художественных достоинств произведения, впервые представляемого публике), так и к литературоведению (то есть разбор произведения с точки зрения его художественного и мировоззренческого своеобразия, анализ системы персонажей, позиции автора и т. д.). Поэтому при первом появлении на русской литературной сцене Джеймса Фенимора Купера в 1841 г., например, В.Г. Белинский не просто рекомендовал роман читателю как произведение большой литературы, но отмечал мощное эпическое начало, присущее творчеству американского писателя, решительно отвергал обвинения в подражании Вальтеру Скотту, а впоследствии сравнивал мощь таланта Купера с шекспировской:

...Читавшие и уразумевшие поймут нас, и скажем только, что весь этот роман есть апофеоза самоотречения (Resignation), великая мистерия страдания, разоблачение глубочайших и благороднейших таинств человеческого сердца. Купер является здесь глубоким сердцеведцем, великим живописцем мира души, подобно Шекспиру. Определенно и ясно выговорил он невыразимое, примирил и слил воедино внешнее и внутреннее, – и его «Путеводитель в пустыне» есть шекспировская драма в форме романа, единственное создание в этом роде, не имеющее ничего равного с собою, торжество новейшего искусства в сфере эпической поэзии¹.

¹ Белинский В. Г. Разделение поэзии на роды и виды. // Собр. соч. : в 9 т. М., 1976. Т. 3. С. 314.

Впоследствии и Ф.М. Достоевский в своем журнале «Время» публиковал рассказы Эдгара По (или Поэ, как часто транслитерировали его фамилию) «Черный кот», «Сердце-обличитель» и «Черт в ратуше», предпослав им небольшой очерк «Три рассказа Эдгара По», где он излагал свое понимание фантастического у По, связывая и одновременно противопоставляя фантастический элемент у последнего фантастическому элементу у Э.-Т.-А. Гофмана. По мнению Достоевского, фантастическое у По скорее психологическое, нежели метафизическое, и в силу этого остается в пределах земного круга вещей, не показывая читателям образа идеального, что происходит в фантастических рассказах Гофмана. Тем не менее, нельзя не отметить, что в «Черном коте» и в «Сердце-обличителе» По намечает именно тот путь раскрытия преступления, которым пойдет Достоевский в собственном романе «Преступление и наказание» – преступление оказывается проступком против самого себя, губительным не только для жертвы, но и для самого преступника, который – вольно или невольно – сам предается в руки правосудия². Заметка Достоевского также подчеркивает те особенности русской литературной критики, которые особенно сильно были развиты у В.Г. Белинского – наблюдения над литературным произведением производятся в литературном, идейном и – в случае Достоевского – метафизическом контексте. Литературное произведение всегда предстает в своей связи с литературным процессом в целом и с металитературными задачами, которые неизменно ставила перед собой русская литература. Эта связь каждого индивидуального литературного произведения с целым сохранится и в позднейшем литературоведении.

² Также о влиянии творчества Э. По на Достоевского см.: Astrov V. Dostoevsky on Edgar Poe // *American Literature*. 1942. Vol. XIV, № 1. P. 70–74 ; Виднэс М. Достоевский и Эдгар Аллан По // *Scando-Slavica*. Vol. XIV. Copenhagen, 1968. P. 21–32 ; Buzina T. Dostoevsky and Social and Metaphysical Freedom. Edwin Mellen Press, 2003. P. 291 ; Боррад Г. Достоевский и Эдгар По // 13th Symposium of the International Dostoevsky Society. Budapest, 2007. С. 54–55. Об истории восприятия творчества Э. По в России см.: Delaney-Grossman J. Edgar Poe in Russia. A Study in Legend and Literary Influence. Wurzburg, 1973.

Другого великого русского писателя, оказавшего литературное и философское влияние, далеко вышедшее за пределы России, Льва Толстого, интересовало близкое ему по духу творчество Генри Торо, особенно идея непротивления злу насилием³.

Внимание радикальных русских демократов привлекала американская литература другого плана – в 1858 г. в журнале «Современник» Н.А. Некрасова был опубликован роман Г. Бичер-Стоу «Хижина дяди Тома». В то время и в России, и в США вопрос отмены крепостного права и рабства был одним из наиболее острых.

Особое место в сознании русского читателя занимала приключенческая американская литература, особенно романы Джеймса Фенимора Купера, все-таки не сравнявшегося в сознании русского читателя с Шекспиром, и Томаса Майна Рида (Thomas Maune Reid), практически неизвестного современному американскому читателю. В отличие от Купера, Майн Рид практически позабыт в Соединенных Штатах. Но для читателя русского всадник без головы напоминает прежде всего не о новелле Вашингтона Ирвинга «Легенда о Сонной лощине», но об одноименном романе Майна Рида. Купер и Майн Рид стали символами неоромантики, юношеской жажды приключений в Свете, столь же Новом и многообещающем, сколь и многообещающим казалось подросткам бегство «в Америку»⁴. И конечно, особое место занимало творчество Марка Твена, до сих пор остающегося одним из любимых амери-

³ Catlin G. Individuals and Anarchists: Count Leo Tolstoy // The Story of Political Philosophers. N. Y. : McGraw-Hill, 1939. P. 422–425 ; Krzyzynowski J. R. Thoreau in Russia. // Thoreau Abroad: Twelve Bibliographical Essays. Hamden, Ct : Shoe String Press, 1971. P. 133–140 ; Manning C. Thoreau and Tolstoy // New England Quarterly. 1943. Vol. 16, № 2. P. 234–243 ; Pokrovsky N. Thoreau's Walden in the Global Community // Concord Saunterer. 2004–2005. Vol. 12–13. P. 51–55 ; Schwartzman J. Thoreau: Tolstoy and Civil Disobedience // Thoreau's World and Ours: A Natural Legacy / ed. by E. A. Schofield and R. C. Baron. Golden, CO : North American, 1993. P. 18–34. Выражаю благодарность Джун Фаррис, любезно предоставившей подписчикам электронной рассылки SEELANGS вышеприведенный список литературы.

⁴ См.: Аверченко А. Смерть африканского охотника // Аверченко А. Бритва в киселе. М., 2009. С. 407–414.

канских авторов, с которым, как в свое время с Майном Ридом, дети вырастали, считая его «своим» писателем⁵.

Потребность и традиция осмысливать любое литературное произведение в более широком литературном и идейном контексте, высказанная уже в процитированном отрывке из статьи Белинского и в статье Достоевского о По, приобрела особое значение после Октябрьской революции 1917 г., когда идее, за которой всегда стоял призрак идеологии, а следовательно, и любому тексту и его осмыслению уделялось огромное внимание.

Основным – и мало отмеченным парадоксом – советского государства являлось то, что по сути своей оно было не материалистическим марксистским, но идеалистическим платоновским. Строгий контроль за духовным образованием, идейная цензура были бы, скорее, уместны в таком государстве, где «добрая душа собственной силой доставляет возможно наилучшее тело»⁶, а не

⁵ Для корпуса детской литературы, издаваемой в Советском Союзе, начиная со времени оттепели, была характерна полная ассимиляция произведений европейских и американских авторов – «Винни-Пух и все-все-все» А.А. Милна в переводе Б. Заходера, «Карлсон, который живет на крыше» в переводе Л. Лунгиной, романы Майна Рида, Марка Твена и т. д. становились такой же частью советского детства, как русские народные сказки, сказки Шарля Перро, Ганса Христиана Андерсена и братьев Гримм, стихи К. Чуковского, А. Барто, С. Михалкова. В начале советской власти детской литературе уделялось даже больше внимания, чем взрослой, потому что она воспитывала новое поколение советских людей. Со временем основное внимание цензуры перешло на литературу взрослую, и детская предоставила неожиданные возможности самовыражения многим советским авторам. Ср., например, стихи В. Высоцкого, написанные для детской пластинки «Алиса в Стране чудес».

⁶ Платон. Аристотель. Политика. Наука об управлении государством. М. : ЭКСМО ; СПб. : TERRA FANTASTICA, 2003. С. 91. Разумеется, К. Маркс вынужден был сказать следующее: «Оружие критики не может, конечно, заменить критики оружием, материальная сила должна быть опрокинута материальной же силой; но и теория становится материальной силой, как только она овладевает массами» (Маркс К., Энгельс Ф. Собрание сочинений. 2-е изд. М., 1934. Т. 1. С. 406), поскольку иначе сама теория Маркса теряла всякий практический смысл. Впрочем, это разрешение проблемы – лишь кажущееся, поскольку логически, если бытие вначале порождает идею, которая затем овладевает массами, превращаясь в материальную силу, то в бытии высших классов, которые в большинстве своем и становились генераторами утопических преобразовательных идей, нет ничего, что способствовало бы порождению этих самых идей, кроме идеалистических представлений.

там, где бытие определяет сознание. Советская элита стремилась воспитывать из советской молодежи стражей в духе платоновского государства, всячески проводя в жизнь контроль над чтением и, главное, осмыслением литературных произведений⁷. О великой заботе советской власти о правильном понимании литературы свидетельствует, в частности, и создание в 1932 г. по идее Максима Горького Института мировой литературы, тогда еще – Литературного института им. Максима Горького, нацеленного исключительно и единственно на изучение всех мировых литератур. В 1947 г. Институт мировой литературы начинает выпускать многотомную «Историю американской литературы» под общей редакцией А.А. Аникста.

К жанру истории литературы существовал ряд требований – кроме выстроенности горизонтального и вертикального контекстов и соотносительности литературного процесса с историческим требовался максимально широкий охват текстов и авторов. Этим положительным требованиям противостояли советские идеологические догмы: исторический контекст описывался предпочтительно в терминах классовой борьбы, а литературный контекст в целом и творчество каждого индивидуального писателя в частности должны были описываться в соответствии с иерархией литературных направлений, на вершине которой находился реализм в

⁷ Другая причина параноидального контроля власти за духовной жизнью общества, превращавшей в идеалистическое государство, декларирующее собственные материалистические основания, – в остром ощущении властью собственной нелегитимности, проявлявшемся еще в начале 1980-х годов. Режиссер Ю. Любимов в своих воспоминаниях рассказывал, что одной из претензий к постановке «Бориса Годунова» было то, что В. Золотухин играл Гришку Отрепьева в тельняшке: поскольку Ю.В. Андропов служил в свое время во флоте, это было сочтено намеком на то, что Андропов самозванец. Такое обостренное ощущение собственного самозванчества – более шестидесяти лет спустя после насильственного захвата власти! – также свидетельствует, что, несмотря на постоянно декларируемые материалистические обоснования мира, даже советская власть сохранила особую природу понимания власти, свойственную русской традиции. Об этом понимании власти см.: Доброхотов А. Л. Белый Царь, или Метафизика власти в русской мысли // Доброхотов А. Л. Избр. ст. М., 2008. С. 113–165.

двух своих ипостасях – реализм критический и реализм социалистический. По необходимости требовалось привести каждого значимого автора к знаменателю какого-нибудь из этих реализмов или хотя бы подчеркнуть, что он находился на пути к этому стилю (как вариант – не нашел пути ни к стилю, ни к народу и поэтому пребывал в состоянии пессимизма). Жанр учебника добавлял к этому требование объективности и изложения общепринятой точки зрения на каждого автора. В принципе такое требование делает фактически невозможным написание учебника по истории любой литературы, особенно в контексте современной литературной теории, в рамках которой само понятие общепринятой точки зрения на литературное произведение является невозможным. Из этого тупика существовало два выхода – отвести основной объем учебника под изложение содержания рассматриваемых произведений (каким бы парадоксальным этот прием ни казался, к нему часто прибегают авторы современных российских учебников, видимо, отчаявшиеся найти замену единому советскому мышлению) или же выход, предлагаемый государственной идеологией и вытекающими из нее требованиями к большому литературному произведению – оно должно быть реалистическим и народным. Но степень подчинения изложения требованиям идеологии часто определялась не только постоянным памятованием о цензуре, но и отношением самого автора научного труда, учебника или главы учебника к идеологическому давлению. В стране, где утверждался примат коллективного над личным, тем не менее, именно личность каждого отдельного ученого определяла, задавит ли идеология его научные работы или, отдав ей дань неизбежными цитатами из классиков марксизма-ленинизма и несколькими реверансами в сторону критического реализма и народности, он сумеет сказать именно то, что хотел сказать.

В свою очередь, авторы учебников по американской литературе изначально находились в несколько выигрышном положении, поскольку значительная часть литературы Соединенных Штатов в силу особенностей американской истории (в какой-то степени Америка, как и Советский Союз, – страна-утопия, страна создаваемая,

в некотором роде конструируемая) действительно посвящена социальным проблемам. Значимость социального элемента в творчестве Теодора Драйзера, Юджина О'Нила, Эптона Синклера, Джона Стейнбека отрицать невозможно, и для советского историка литературы они представляли богатый материал. Но тем интереснее посмотреть на трактовку тех авторов, которых нельзя отнести к представителям социальной направленности, которых интересуют проблемы этические и метафизические.

Характерным примером советского учебника является «История американской литературы» в двух томах⁸, написанная коллективом из одиннадцати авторов под редакцией и при участии Н.И. Самохвалова – автора монографии «Американская литература XIX века. Очерк критического реализма»⁹.

Монография Самохвалова сама по себе типична и традиционна – ее открывает раздел «У истоков американского критического реализма», где рассматривается творчество романтиков, по классификации автора, В. Ирвинга, Дж.Ф. Купера, Э. По, Н. Готорна, Г. Мелвилла, Р.У. Эмерсона, Г.Д. Торо, а также бостонская поэтическая школа и отдельно – О.У. Холмс.

Вот характерная выдержка об Эдгаре По, которого, как автор это сам прекрасно понимает, нельзя отнести ни к реалистам, ни к выразителям народности:

Создатель «страшного» рассказа, певец всего патологического, изошренный мастер мрачно-фантастической новеллы, не имеет, на первый взгляд, ничего общего с реализмом.

Однако Эдгар По – фигура сложная и противоречивая. Выйдя из среды артистической богемы, воспитанный в семье виргинского коммерсанта, молодой писатель проникся антидемократическими взглядами и аристократическими предрассудками. Крайний индивидуализм, презрение к народным массам, стремление уйти в мир искусства – таковы черты его мировоззрения.

⁸ История американской литературы : в 2 т. М. : Просвещение, 1971.

⁹ Самохвалов Н. И. Американская литература XIX в. Очерк критического реализма. М. : Высш. шк., 1964.

Но в то же время поэт был парией в американском обществе, принадлежал к массе угнетенных и эксплуатируемых, хотя сам этой связи не сознавал. Циничная погоня за долларами, равнодушие бизнесменов к искусству – словом, обнаженность капиталистического развития Америки не только легко ранили тонкую натуру этого художника, приводили в отчаяние, но были причиной его нищеты, лишений и безвременной гибели. Он явился первым литературным поденщиком, первым художником, испытавшим на себе остракизм буржуа ¹⁰.

Там, где писатели века XIX искали метафизической значимости, идеологически настроенный литературовед века XX ищет реалистичности и народности, а не находя их, готов воспользоваться биографией По, чтобы хотя бы представить его жертвой американского капитализма.

Однако список разбираемых авторов поражает своей полнотой. Не забыт и фольклор – есть отдельная глава, включающая в себя подглавки «Негритянский фольклор США», «Народные песни об участии трудового белого населения США», «Легенды фронта» и «Устный рассказ».

Собственно к критическому реализму относятся Э.К. Стедман, Т.Б. Олдрич, Генри Джеймс, У.Д. Харрис, Г. Бичер-Стоу, Брет Гарт, Э. Эгглстон, Д.В. Кейбл, Д. де Форест, Р.Х. Дэвис, А. Миллер, С. Ланьер, А.У. Турже, Л. Гейл, Э. Хоу, Д. Харрис, Г. Кинен, Марк Твен.

Этот список имен подчеркивает широту охвата литературного пейзажа. Автор не проводит никаких дискриминационных различий по гендерным или расовым признакам – выбор определяется требованиями широкой представительности и необходимостью утвердить значимость критического реализма как метода в литературе США XIX века.

Двухтомный учебник, будучи учебным пособием, снабжен традиционным грифом «Допущено Министерством просвещения

¹⁰ Самохвалов Н. И. Указ. соч. С. 36.

СССР в качестве учебного пособия для студентов факультетов иностранных языков педагогических институтов». (В современной российской образовательной практике этот гриф перестал быть обязательным, и вместо «допущено», подразумевавшего на поверности, что учебник соответствует уровню высшей школы, а на деле означавшего, что он прошел проверку на соответствие жестким идеологическим требованиям, теперь включает в себя слово «рекомендовано».)

Краткое предисловие подчеркивает те же программные принципы, которыми руководствовались авторы советских монографий, посвященных творчеству практически любого писателя. Кроме того, авторы учебника отмечают, что после выхода в свет ИМЛИЙской «Истории американской литературы» их пособие является первым, а кроме того, охватывает и историю литературы Соединенных Штатов XX века. В коллектив авторов, кроме уже упоминавшегося Самохвалова, входили, среди других, и Я.Н. Засурский, ныне автор шестнадцати монографий, в том числе «Американской литературы XX в.»¹¹, с 1965 по 2007 г. занимавший должность декана факультета журналистики МГУ, а также Р.М. Самарин, известный литературовед и шекспировед, и Б.А. Гиленсон, уже в постсоветское время написавший собственный учебник об американской литературе.

Структура включает в себя обзорные главы и монографические главы, что позволяет расширить освещаемый материал и одновременно удержать объем учебника в разумных пределах – ведь формат учебника предполагает не просто прочтение и ознакомление, но и запоминание материала.

Учебник ведет отсчет американской литературы с момента высадки английских колонистов и начинается главой «Первые летописцы американских колоний». Таким образом, традиция широкого исторического контекста приводит к включению в историю *литературы* и мемуарных произведений (дневников и записок), а также хроник. Открывают этот раз-

¹¹ Засурский Я. Н. Американская литература XX в. М. : Изд-во МГУ, 1984.

дел Джон Смит и Уильям Брэдфорд. Авторы тщательно описывают исторический контекст создания каждого дневника или хроники, а также отмечают их идеологическую значимость, выискивая мельчайшие намеки на классовые противоречия, например: «Народ протестовал перед зданием суда против высоких цен и дороговизны жизни». Но эти важные эпизоды, – с сожалением отмечают авторы, – тонут в массе мелких происшествий, которыми перегружен «Дневник»¹². В разборе «Истории Плимутского поселения» Брэдфорда особое внимание уделяется отношениям колонистов и американских индейцев: «Правдиво и добросовестно повествует он о первых встречах и переговорах с индейцами, без продовольственной помощи которых не удалось бы выжить обессиленным колонистам; о том, как в свою очередь колонисты лечили индейцев, когда среди тех вспыхнула эпидемия оспы»¹³. Если идеологические требования заставляли авторов выискивать реалистические и народнические мотивы в творчестве писателей, весьма от этого далеких, то они же позволяли и даже требовали подчеркивать действительно нелицеприятные черты американской истории, например, истребление индейцев, сопутствовавшее продвижению США на запад:

Последующие американские истории, оправдывая поголовное истребление аборигенов Америки, много будут писать то о «кроважности» индейцев и необходимости самозащиты, то о «роковой дилемме», ставшей перед белыми пришельцами: или умереть самим, или истребить индейцев. Они уверяют, что другого выбора не было: кто-то должен был уступить место под солнцем. Мирные отношения между белыми и краснокожими, основанные на взаимной поддержке, описанные Брэдфордом, – красноречивое свидетельство того, что никакой «роковой дилеммы» не было. Причиной зверского унич-

¹² История американской литературы : в 2 т. Т. 1. С. 21.

¹³ Там же. С. 19.

тожения индейцев явилась власть золота, утвердившаяся в колониях ¹⁴.

При этом следует отметить, что, выискивая соответствия идеологической норме, авторы учебника не стремятся извратить содержание описываемых произведений. Так, факт включения в учебник отрывка из дневника «одного из основателей и *руководителей* колонии» Новый Плимут Брэдфорда, описывающего мирное сосуществование колонистов и индейцев, свидетельствует о том, что даже под жестоким давлением цензуры возможно было соблюдать объективность, не изображая огульно всех колонистов и даже их руководителей жестокими и кровожадными завоевателями, при том что через несколько страниц того же Брэдфорда называют сторонником идеи теократии, а религиозно-политическая программа теократов включала идею «избранности» колонистов-пуритан и создание патриархально-теократической утопии под властью церкви. Признание за явным идеологическим противником способности к положительному изображению будущих врагов – проявление той возможности не изменять научной добросовестности и добропорядочности, о которой говорилось выше.

В круг рассматриваемых авторов включаются и Бенджамин (Вениамин) Франклин, и Томас Джефферсон, и Томас Пейн. Максимальная представительность остается одним из важнейших приоритетов авторов учебника.

От публицистики авторы переходят к художественной литературе. Не забывают они и массовую поэзию революционного периода, и «университетских поэтов», и Джоэла Барло, а под рубрикой «Возникновение американского романа» рассматривается творчество Генри Брэккенриджа и Чарлза Брокдена Брауна. Принципы, описанные выше, тщательно выдерживаются: устанавливаются художественные (например, Уильям Годвин) и философские (Дени Дидро, Жан-Жак Руссо) предтечи Брауна; описываются его творческие задачи (дидактическая роль литературы); дается характеристика его творчества с точки зрения официальной

¹⁴ История американской литературы : в 2 т. Т. 1. С. 21.

идеологии (в отношении Брауна по большей части отрицательная, хотя отмечаются и ценные бытовые детали в некоторых его романах). С отдельными оценками нельзя не согласиться, даже если они совпадали с советской идеологией. Так, роман «Виланд» получил положительную оценку за то, что Браун «ополчился» против религиозного фанатизма¹⁵. Затем отмечается значимость Брауна для американской литературы как «зачинателя американского романа... <...> и <...> ...провозвестника нового романтического течения в США. <...> Каковы бы ни были слабые стороны книг Брауна, его произведения проложили дорогу “индейским” романам Купера, психологическим романам Готорна с их трагической окраской, “страшным” рассказам По»¹⁶.

Переходя к литературе XIX в., авторы дают краткий очерк истории с целью очертить фон, на котором творили писатели того времени. Движение американцев на Запад, доктрина Монро, аболиционизм – все эти важные события фигурируют на страницах учебника, но венчает краткий очерк даже не упоминание о том, что за первую половину XIX в. возникло и распалось восемнадцать коммун в духе Роберта Оуэна и около сорока фурьеристских общин (сам по себе факт весьма показательный), но сообщение, что «в 50-х годах в США начали проникать идеи научного социализма. Пропаганду этих идей вели друзья и соратники К. Маркса и Ф. Энгельса»¹⁷.

Со своим первым автором XIX в., Вашингтоном Ирвингом, авторы обходятся достаточно мягко, так как «ужасное», столь нематериалистическое и немарксистское, у него часто получает реалистическое объяснение. Хуже дело обстоит с Эдгаром По. Здесь авторы начинают подгонять мистику По под требования материализма: «Писатель умеет пленить читателя необычайным, увести его в царство фантастики, но представляет все это как повседневное, подчиненное обычным законам реального мира. Его современник Джеймс Рассел Лоуэлл писал, что Эдгар По сочетал в сво-

¹⁵ История американской литературы : в 2 т. Т. 1. С. 76.

¹⁶ Там же. С. 79.

¹⁷ Там же. С. 86.

ей замечательной манере две способности, которые редко объединяются: силу воздействия на разум читателя неясными тенями тайны и умение так привести подробности, детали, что ни шпильки, ни пуговицы не остается неописанной»¹⁸. Все «страшное» у По получает исключительно психологическое объяснение, даже знаменитый «Черный кот», где пятно на груди кота постепенно принимало форму виселицы.

Идеологические оценки даются и писателям-трансценденталистам, например, вполне корректному изложению системы Эмерсона предпосылается неизбежная оговорка: «После долгих раздумий он отверг идею необходимости экономического переустройства общества и пришел к глубоко ошибочному выводу, что дело не в материальных условиях существования человека, а в духовных факторах»¹⁹. Но, с другой стороны, без этой оценки невозможно было бы вообще писать об Эмерсоне²⁰.

С соблюдением аналогичной процедуры описывается творчество Генри Дэвида Торо, Маргарет Фуллер, Генри Лонгфелло, Джона Уиттьера, Джеймса Рассела Лоуэлла, Ричарда Хилдрета, Гарриет Бичер-Стоу, Генри Джеймса, Уильяма Дина Хоуэлса, Уолта Уитмена, Сиднея Ланьера, Джона де Фореста, Ребекки Хардинг-Дэвис, Хоакина Миллера, Фрэнсиса Брета Гарта, Марка Твена, Генри Фуллера, Стивена Крейна и Фрэнка Норриса.

И здесь впервые появляется опущение – в числе поэтов нет Эмили Дикинсон, но это, скорее всего, потому, что первая подборка ее переводов выйдет только пять лет спустя после издания учебника, в 1976 г., в серии «Библиотека всемирной литературы», своеобразном каноне литератур всего мира. Если студенты не могут читать Дикинсон в переводах, ее невозможно включить в учебник.

¹⁸ История американской литературы : в 2 т. Т. 1. С. 123.

¹⁹ Там же. С. 165.

²⁰ Подобным образом в Советском Союзе можно было печатать отрывки из совершенно антисоветских вещей, вкладывая их в уста, соответственно, контрреволюционеров и антисоветчиков. Так, во вполне ортодоксальной книге А. Марченко «Третьего не дано» о чекистах было напечатано четверостишие из стихотворения Ирины Осиповой «Декрет Ленина к Богу».

Зато в учебник включен Генри Джеймс, принадлежащий в той же мере английской, сколь и американской культурам. Но к Генри Джеймсу мы еще вернемся.

Первый том заканчивается пламенным послесловием, снова и снова твердящим об обличительном характере американской литературы, но одновременно упоминающим, что писатели продолжали верить, что «Америка, несмотря на все препятствия, завершит “гигантский эксперимент” – построит справедливое общество как образец для других стран»²¹, что мешало им сделать «конечные выводы».

В этом предложении авторы учебника, описав декларированную миссию Америки ровно теми же словами, какими можно было бы описать декларированную миссию СССР, сделали, сами того не желая, весьма своеобразное предположение о причинах соперничества США и СССР, участниками которого они все являлись – это было соперничество двух утопий, двух вариантов будущего человечества.

По первому тому «Истории американской литературы» легко представить себе американский литературный пейзаж с самого момента возникновения колоний и до начала XX века. Он весьма полон (за исключением Дикинсон, выпавшей, скорее, по техническим, нежели по идеологическим причинам). Он дает представление об историческом контексте, прослеживает развитие литературного процесса, знакомит с основными доктринами всех значительных мыслителей США XVIII–XIX вв., даже не соответствовавших советской идеологической схеме, хотя и представлены эти мыслители в оценках, данных с марксистской точки зрения, что, повторимся, было неизбежно, если авторы вообще хотели включить этих писателей и мыслителей в учебник.

Второй том учебника посвящен XX в., и открывают его О’Генри и Джек Лондон – два любимых в Советском Союзе писателя, юморист и неоромантик. Но в творчестве обоих подчеркиваются, прежде всего, элементы социальные, к чему особенно

²¹ История американской литературы : в 2 т. Т. 1. С. 341.

располагают произведения Джека Лондона, в том числе «Железная пята» и «Мартин Иден». Один раз в Советском Союзе был издан роман «Лунная долина», более не переиздававшийся, посвященный «судьбе молодого рабочего, побежденного Железной пятой»²², который в учебнике называют «одним из самых неприятных в наследии Лондона». Перелом в мировоззрении Лондона подвергается суровому осуждению, тем более что впереди – 1910-е гг. и Октябрьская революция в России. Следующая глава так и называется «Октябрь и американская литература», где революция в России называется «важнейшим фактором, предопределившим особенности американского литературного процесса 20–30-х гг. и продолжающим оказывать свое влияние и в последующие годы»²³. Октябрьская революция действительно потрясла мир. Но начало XX в. было отмечено еще одним важным событием – широкомаштабным выходом на мировую культурную сцену модернизма, и модернизм, принципы которого совершенно противоположны установкам советского искусства на объективность, реалистичность, познаваемость и управляемость мира, представляет большую сложность. Это течение, которое необходимо отвергнуть от начала и до конца. Однако авторы предпочитают обойти его молчаливым, и модернизм практически выпадает из рисуемой картины американской литературы. Как часть обзорной главы рассматривается только творчество Гертруды Стайн, важное из-за «влияния выдвинутой ею эстетической программы»²⁴ на «потерянное поколение». Но уже Эзра Паунд, другой крупнейший представитель модернизма, вообще не появляется на страницах учебника, равно как и Т.С. Элиот и Уоллес Стивенс. Термин «модернизм» также весьма политично опущен – правда, термин этот появлялся раньше, в связи с Генри Джеймсом, одним из предтеч этого направления. Вот как описывалось творчество Джеймса: «Генри Джеймс – большой талант, но этот талант не получил гармоничного и полного развития из-за оторванности от американской национальной

²² История американской литературы : в 2 т. Т. 2. С. 25.

²³ Там же. С. 29.

²⁴ Там же. С. 38.

почвы. И все-таки, пройдя большую школу реалистического искусства, мучительно сознавая незавершенность своих поисков, Джеймс не стал проповедником модернизма»²⁵. При этом сам термин «модернизм» никак не уточнялся. Теперь некоторые формальные и содержательные признаки модернизма даются через призму теоретических воззрений Стайн и описываются достаточно точно, но термин, собирающий эти разрозненные принципы воедино, отсутствует. Формальные эксперименты, которые ставили модернисты, объявляются «желанием отгородиться... <...> ...от насущных вопросов времени»²⁶, а влияние Стайн на знаменитое «потерянное поколение», к которому принадлежали, в том числе, Хемингуэй, Фолкнер и Дос Пассос, нивелируется упором на то, что формальные приемы Стайн «наполнялись... <...> ...новым содержанием, подчинялись иной концепции действительности»²⁷. Модернизм присутствует на страницах учебника не как самостоятельный литературный феномен, культурное явление, охватившее несколько континентов, но как узкое и незначительное «влияние», преодоленное теми авторами, которые были важны в идеологической схеме. Так, с наступлением ключевого XX в. становится все сильнее напор идеологии, перед которым отступают даже энциклопедичность и максимальный охват материала, столь характерный для различных учебников по литературе.

Выборка авторов, которым посвящены монографические главы, в большой своей части предсказуема, но в чем-то и неожиданна: Джон Рид, Теодор Драйзер, Эптон Синклер, Синклер Льюис, Шервуд Андерсон, Фрэнсис Скотт Фитцджеральд, Джон Дос Пассос, Уильям Фолкнер, Эрнест Хемингуэй, Джон Стейнбек, Эрскин Колдуэлл, Альберт Мальц, поэты Карл Сэндберг, Роберт Фрост, Лэнгстон Хьюз. Послевоенная американская литература представлена Юджином О'Нилом, Артуром Миллером, Теннесси Уильямсом, Норманом Мейлером, Джеймсом Джонсом, Джеромом Сэлинджером, Трумэном Капоте, Джеймсом Болдуином, Хар-

²⁵ История американской литературы : в 2 т. Т. 1. С. 227.

²⁶ Там же. Т. 2. С. 37.

²⁷ Там же. С. 39.

пером Ли, Джоном Апдайком, Солом Беллоу, Карсоном Мак-Каллерсом, Филипом Боноски и Ларсом Лоренсом.

Этот список наглядно показывает, что двухтомный учебник американской литературы – пример «хождения по идеологическому канату», которым занимались советские ученые, пытаясь описать подлинную реальность американской литературы и одновременно прорваться через официальную цензуру. Жертвы на этом пути были неизбежны, но они могли быть разного масштаба, и в случае с американской литературой, повторюсь, реально присутствующая ей социальная направленность помогала даже тем авторам, которых общественные проблемы интересовали в последнюю очередь, пробраться к советскому читателю и предстать перед ним, хотя бы и в кривом в их случае зеркале социальных проблем и взаимоотношений.

С развалом Советского Союза, с уходом коммунистической идеологии возникла острая потребность в новых учебниках. Но написание их оказалось не столь легким делом, как это может показаться. Во-первых, на переосмысление и переописание целой литературы (предположив даже, что большинство ученых внутренне – и не только – были к этому готовы) требовалось время; ведь предполагается, что учебник излагает некое устоявшееся, общепринятое мнение; теперь общепринятое мнение было отвергнуто, и предстояла переоценка существующего литературоведения, что, опять-таки, требовало времени. Во-вторых, начался другой, неизбежный процесс – диктат идеологии стал сменяться другим диктатом – литературоведческой фракции. Во многих сферах литературоведения стали складываться группы, объединяющиеся уже не по идеологическим, но по идейным принципам, оттого, впрочем, не менее жестко требующие идейной верности – формировались новые варианты всегда существовавших «школ» мышления. Прежде всего сражения за учебники затронули средние школы. Высшая школа, особенно в переходный период, на курсах литературы часто обходилась вообще без учебников, поскольку курс лекций преподавателя, а также обширный список источников и исследований вполне мог заменить студентам клас-

сический учебник. В высшей школе, рассчитывающей на самостоятельную работу и независимое мышление студента, такой подход не представляется чем-то сверхъестественным. Как оказалось, многое из накопленного советской наукой даже в разных гуманитарных сферах, наиболее пострадавших от идеологической муштры, было, тем не менее, практически нетронуто идеологией, и студентам нашлось по чему учиться. А кроме того, в образовании студентов в обществе не видели такой идеологической – именно идеологической – важности, как в образовании школьников, поскольку предполагалось, что студент высшей школы – уже сформировавшаяся личность, в меньшей степени подверженная идеологическому манипулированию, нежели ребенок. Кроме того, в школах учатся абсолютно все, тогда как в университетах, да еще на гуманитарных филологических специальностях – по сути дела, горстка людей, если сравнивать с общим образованием. И грянули до сих пор продолжающиеся битвы вокруг учебников по русской литературе и особенно по истории. На их фоне довольно незаметно, как в университетских, так и в коммерческих издательствах, выходило огромное количество разнообразных пособий по самым разным литературам, организованное по самым разным принципам и представляющее собой самую разную выборку (к сожалению, в хаосе постперестрочных лет не все стало возможно найти даже в Российской государственной библиотеке, которую все по старой памяти называют Ленинкой, поскольку многие издательства просто не отправляли туда экземпляров своих изданий). Создавая новые учебники, многие авторы, не мудрствуя лукаво, убрали из своих трудов ссылки на Маркса, Энгельса и Ленина и, оставив в неприкосновенности все остальное (буржуазные ценности, народность, стремление к критическому реализму у всех, включая даже средневековых авторов), издавали новое пособие по литературе для высшей школы.

Американской литературе повезло – вышло несколько интересных пособий по разным литературным течениям (романтизм и реализм), где американская литература по-прежнему рассматривалась в широком контексте, рядом с литературой Германии, Англии,

Франции, других европейских стран. Выходило несколько учебников, организованных не по традиционному хронологическому, но по проблемному принципу, где для рассмотрения группировались авторы, разнесенные по времени, но объединенные некоей идейной близостью. В 2003 г. вышел новый учебник в традиционном ключе – «История литературы США» Б.А. Гиленсона, ранее участвовавшего в написании двухтомного учебника 1971 года.

Учебник сохраняет традиционные черты своих предшественников – литература по-прежнему представлена как процесс, как исторически развивающийся, динамический феномен, отчасти обусловленный и связанный с определенными факторами, как собственно литературными, так и внелитературными и историческими, но теперь развитие чего бы то ни было, по Марксу, больше не является единственной моделью описания процессов становления и бытования, и литература предстает во всем богатстве взаимосвязей и взаимовлияний. Литература начинает жить, а не доказывать собой правильность какого-то учения.

Одновременно необыкновенно расширяется представительность учебника, затрагивающего теперь не только высокую, но и массовую литературу. Б. Гиленсон пишет, например, о Джойс Кэрролл Оутс. Таким образом, в сферу учебника впервые попадает культура массовая, представляющая собой такую важную составную часть современной культуры, американской и не только. Романтики легализовали национальный фольклор; постмодерн второй половины XX в. легализовал изучение массовой культуры, пусть еще не освященной временем, но, тем не менее, важной для понимания нашей современности; и тем значительнее тот факт, что российские учебники, всегда отличавшиеся достаточным консерватизмом, начали признавать и этот феномен.

Вообще, охват имен в учебнике производит впечатление даже по сравнению с советской основательностью: хочется назвать и Рэя Брэдли, и Генри Миллера, и Ричарда Райта, и Исаака Башевиса Зингера, и Джозефа Хеллера, и многих, и многих других – слишком многих, чтобы всех перечислять, при том, что никто из когорты писателей, включенных в учебник 1971 г., исключен не

был. Исчезло давление официальной идеологии, но его место не заняло желание сделать вид, что социального элемента, а также интереса, например, к Октябрьской революции в литературе США вообще не существовало. Маятник де-идеологизации, которая часто оборачивается противоположной идеологизацией, к счастью, не затронул описание американской литературы.

Заняли свое место Эмили Дикинсон, Эзра Паунд, Т.С. Элиот, но никуда не исчез Джон Рид и его «Десять дней, которые потрясли мир».

Еще больше расширился общий культурный контекст, ставший с уходом идеологических требований более стройным и осмысленным: злосчастный модернизм, например, который так старательно обходили в предыдущем учебнике, представлен как закономерно возникшее направление в истории европейской и американской культуры. Среди упоминаемых в учебнике фигур есть даже Е.П. Блаватская (повлиявшая на Генри Миллера).

Появился в учебнике и Владимир Набоков как неотъемлемая часть именно американской литературы. Вообще тема взаимоотношений русской и американской культуры занимает в учебнике особое место, и студенты могут увидеть, как две литературы сосуществуют в одном времени, взаимодействуют, отталкиваются друг от друга, притягиваются – и это очень важно, потому что помогает лучше, точнее увидеть и некоторую логику развития каждой литературы, и подлинное своеобразие каждой. Американской литературе действительно повезло – избавившись от прессинга советской идеологии, Б.А. Гиленсон сохранил все то, что стоило сохранить, – обстоятельность, в хорошем смысле слова историчность, представление литературы как живого процесса, а не нагромождения имен и фактов. Конечно, ни одна литература не представляет собой жесткую и неподвижную систему, но все-таки живые, развивающиеся литературы имеют в своем движении некоторую логику, которая не только не была потеряна в этом учебнике, но и обрела более четкую форму, когда ее перестали насильственно загонять в русло официоза.

Особым жанром советского и российского преподавания иностранных языков и зарубежных литератур является написание книг, учебников и учебных пособий на изучаемом языке/языке изучаемой литературы, иногда даже без участия носителей языка. В Советском Союзе эта мера была по большей мере вынужденной, поскольку доступ к аутентичным текстам был чрезвычайно ограниченным. Не только с падением железного занавеса (после падения железного занавеса встала проблема финансирования закупки иностранной литературы для всех регионов России), но и с распространением Интернета, дающего доступ как к бесплатным библиотекам классических текстов, так и к Интернет-версиям популярных газет и журналов, эта проблема ушла в прошлое. Проблема ушла, а жанр остался. Как пример такого учебника можно назвать «Историю английской и американской литературы» Л. Поздняковой²⁸. Преимущества такого учебника как жанра оказываются его же основной проблемой – каковы цели и задачи учебника, в каких курсах его следует использовать? Весьма лаконичные статьи о всей английской и американской литературе сопровождаются как материалом для практического курса английского языка (например, вокабуляром специфически литературоведческим и общекультурным), так и заданиями и вопросами к собственно истории литературы, которая изложена весьма лаконично (318 страниц на все про все, включая оглавление). Достоинства такого подхода очевидны: студент овладевает необходимой литературоведческой терминологией на английском языке; недостатки тоже ясны: если в вокабуляр включены слова «heavily» и «entertain», сможет ли аудитория, этих слов предположительно не знающая, эффективно пользоваться учебником как историей литературы, а не пособием по иностранному языку? Сможет ли такая аудитория обсуждать прочитанное на английском же языке, как предполагается заданиями, поскольку жанр изучения *литературы* подразумевает принципиально другой уровень обсуждения и обучения,

²⁸ Позднякова Л. Р. История английской и американской литературы. Ростов н/Д : Феникс, 2002.

нежели жанр развития языковых навыков? Это учебник для высших учебных заведений, но как студент, не знающий слова entertain, сможет, например, рассуждать о том, что, цитируя первый рассмотренный нами учебник, «религиозно-политическая программа теократов включала идею “избранности” колонистов-пуритан и создание патриархально-теократической утопии под властью церкви»? Если же автор учебника ставит перед собой задачу только перечислить авторов, дать им минимальные характеристики и назвать их основные произведения, то такое учебное пособие мало подходит для изучения литературы в высшей школе. Если же пользоваться пособием на практических занятиях по иностранному языку, то стоит ли требовать от студентов изучать тексты, написанные не носителем языка, когда аутентичные тексты доступны как в печатной, так и в электронной форме?

CONTROVERSIES OVER NATIONALISM: THE TEACHING OF RUSSIAN HISTORY, 1890–1904

Силджек А. Дискуссия по вопросу о национализме: преподавание русской истории в 1890–1904 годах.

В конце XIX столетия, когда европейские нации начали использовать свои образовательные системы для распространения национальных идентичностей, деятели российского образования не стремились поощрять русский национализм. Анализ учебных планов и учебников по русской истории в 1890–1904 гг., предпринятый автором данной статьи, помогает понять, почему российские учителя старались избегать изучения противоречивых проблем, окружавших русскую национальную идентичность, и вместо этого опирались на династический нарратив русской истории, умалчивавший о ключевых аспектах политического и социального прошлого России.

Ernst Renan once wrote that a nation is characterized by “a rich legacy of memories, the culmination of a long past of endeavors, sacrifice and devotion.” If true, this imposes a difficult standard on nationalist historians. To justify the existence and future of their nation, they must designate the memories, endeavors and sacrifices that have culminated in the national present. Some scholars have even argued that historians, through their monopoly on the materials of the past, are as important as statesmen in the creation of national identities. From creating mythical events, to finding national heroes, to proving ownership of a national territory, historians are able to give a nation the weight of an eternal past ¹.

¹ What is a nation? // Nation and Narration / Homi K. Bhaba (ed.). N. Y. : Routledge, 1990. P. 19 ; Smith A. D. Nationalism and the Historians // Nationalism and Internationalism: Essays Inscribed to Carlton J. Hayes / Edward M. Earle (ed.). N. Y. : Columbia University Press, 1950. P. 259 ; The Invention of Tradition / Eric Hobsbawm and Terence Ranger (eds.). Cambridge : Cambridge University Press, 1983 ; Historians as Nation-Builders: Central and South-East Europe / Dennis Deletant and Harry Hanak (eds.). L. : The MacMillan Press, 1988.

If history can legitimize a certain vision of the nation, then the teaching of history can disseminate that vision. A universal educational system, in theory, provides the means to transmit a common set of images, values, and ideas across an entire society. If we accept Benedict Anderson's definition of a nation as an "imagined community," where people perceive themselves to be culturally and socially linked into a larger national group, then the school, along with the newspaper and the novel, plays a crucial role in building this community. Anderson himself has argued that "the progress of schools and universities measures that of nationalism"². Within the nationalist school curriculum itself, history plays a crucial role in the formation of identity. Education officials, teachers, and textbook authors often argue over the content of a history curriculum precisely because such a curriculum can determine the basic values and images instilled in the younger generation through a common narrative of the national past³.

The late nineteenth century in Europe was a period of great fervor in the creation of national identities. European politicians and intellectuals alike believed that nationalism was the perfect ideology to encourage cultural and political unity and stem the tide of social dislocation within rapidly industrializing and modernizing societies. Nationalism became the new ideology of legitimacy, formed to correspond to an age of "capitalism, skepticism and science." To contribute to the nationalist project, historians rushed to define new nations and put their histories (and thus, implicitly, their political aspirations) on the European map⁴.

At the same time, educators and politicians in Europe and elsewhere began to think very carefully about the goals and methods

² Gellner E. *Nations and Nationalism*. Ithaca : Cornell University Press, 1983, especially P. 34 ; Anderson B. *Imagined Communities*. L. : Verso, 1991. P. 71.

³ For a contemporary version of this debate, both in Britain and the United States, see: *The History Debate* / Juliet Gardiner (ed.). L. : Collins and Brown, 1990 ; National Center for History in the Schools. *National Standards for History for Grades K-4* ; *National Standards for United States History* ; and *National Standards for World History*. Los Angeles : The Center, 1994.

⁴ *Historians as Nation-Builders...* ; Anderson B. Op. cit. P. 85.

for the teaching of history in schools, and began to develop history curricula as a means of inculcating the common values that could bind students to the state and to their communities. Joseph Alexander Helfert, historian in the Austrian Imperial Ministry of Education in the 1860s, argued that a “patriotic-practical” education (as opposed to a “cosmopolitan-vague” one) aimed at making students into good citizens of the state, in this case, of a “Great Austria,” which was a “providential necessity,” existing for the benefit of all of its people⁵. In Prussia, in 1898, history was considered the chief vehicle for teaching German pupils that “the German and Prussian people, through the course of centuries, have constantly offered blood and possessions against foreign aggression and in defense of their language, their customs, and their social and political institutions”⁶. In France in the 1890s, the official curriculum characterized the importance of history as “the only means of maintaining patriotism in the generations we bring up”⁷. Very quickly, the idea of inculcating nationalism through teaching history became immensely popular throughout Europe and elsewhere⁸.

The story of the development of the teaching of history in Russia followed a very different trajectory. Although Russian Romantic nationalism existed throughout the nineteenth century as a distinct and well-developed ideology, its influence was, at best, partial in Russian historiography, and it was nearly non-existent in the Russian history curriculum. Russian Romantic nationalists were a highly

⁵ Quoted in Leitsch W. *East European Historians in Vienna // Historians as Nation-Builders...* P. 141.

⁶ Quoted in Langsam W.C. *Nationalism and History in the Prussian Elementary Schools under William II // Nationalism and Internationalism...* P. 245–246 ; see also: Olson J.M. *Nationalistic Values in Prussian Schoolbooks prior to World War I // Canadian Review of Studies in Nationalism*. 1973. Fall. Vol. 1, № 1. P. 47–59.

⁷ Weber E. *Peasants into Frenchmen: The Modernization of Rural France, 1870–1914*. Stanford : Stanford University Press, 1976.

⁸ Jelavich C., Milenko M. *Vukicevic: from Serbianism to Yugoslavism // Historians as Nation Builders...* P. 111 ; Murthy P.A.N. *The Rise of Modern Nationalism in Japan: A Historical Study of the Role of Education in the Making of Modern Japan*. New Delhi : Ashajanak Publications, 1973. P. 411.

articulate and prominent group in Russian society, but they were nonetheless a minority group, whose following numbered “somewhere in the hundreds”⁹. Though Russian historiography did contemplate the difficult question of Russian identity, and even arrived at “a striking consensus in their attitude toward the story of the formation and territorial expansion of the Russian state,” this consensus did not translate into agreement on the core principles of Russianness. Russian historians may have known who they were not (Ukrainian, German or Polish), but they had far more difficulty explaining who they were ¹⁰.

National consensus similarly eluded Russians in the educational sphere. Russian educators were well-aware of the national trend in secondary education in Western Europe; they knew that the Prussians and the French, and even the British and Americans, were striving to create educational systems that would instill patriotism, a love of national culture and history, and a sense of civic duty and responsibility. For the most part, however, Russians

⁹ For a discussion of the development of Russian national identity in the eighteenth century, see: Rogger H. *National Consciousness in Eighteenth Century Russia*. Cambridge : Harvard University Press, 1960, especially P. 4–5 ; Raeff M. *At the Origins of a Russian National Consciousness // The History Teacher*. 1991. Nov. Vol. 25, № 1. P. 7–18 ; Cracraft J. *Empire vs. Nation: Russian Political Theory under Peter I // Harvard Ukrainian Studies*. 1986. Dec. Vol. 10, № 3/4. P. 524–541 ; Walicki A. *The Slavophile Controversy*. Notre Dame : University of Notre Dame Press, 1975, especially P. 135–142, 212–222, 307–335 ; Riasanovsky N. *Russia and the West in the Teaching of the Slavophiles*. Cambridge : Harvard University Press, 1952 ; Thaden E. *Conservative Nationalism in Nineteenth Century Russia*. Seattle : University of Washington Press, 1964, especially P. 59–63, quote P. 129 ; Pipes R. *Russian Conservatism in the Second Half of the Nineteenth Century // Slavic Review*. 1971. March. Vol. 30, № 1. P. 121–128.

¹⁰ Becker S. *Contributions to a Nationalist Ideology: Histories of Russia in the First Half of the Nineteenth Century // Russian History/Histoire Russe*. 1986. Winter. Vol. 13, № 4. P. 333 ; Saunders D. B. *Historians and Concepts of Nationality in Early Nineteenth Century Russia // Slavic and East European Review*. 1982. Jan. Vol. 60, № 1. P. 44–62 ; Byrnes R. *Kliuchevskii and the Multi-National Russian State // Russian History/Histoire Russe*. 1986. Winter. Vol. 13, № 4. P. 321 ; Black J. L. M.P. Pogodin: *A Russian Nationalist Historian and the “Problem” of Poland // Canadian Review of Studies in Nationalism*. 1973. Fall. Vol. 1, № 1. P. 60–69.

felt that such goals were either inappropriate or perhaps even objectionable in the Russian context. Not surprisingly, Russian history was considered of minor importance within the curriculum. The Russian primary school did not teach the subject during the imperial era and in the secondary school system, Russian history was not taught as a separate subject until 1890. Some Russians, such as the conservative writer Pavel Kapnist, directly argued against the importance of Russian history, declaring that “the study of the history of a single nation, even one’s own, cannot serve as a sufficient basis for general education.”¹¹

What accounts for the peculiar disdain for nationalist history that Russians seemed to share? A plausible explanation lies in the awareness of the difficulty of promoting a narrow Slavic and Orthodox nationalism in the multinational context of the Russian empire ¹². Though this was undoubtedly part of the problem, I would like to emphasize a different obstacle to the creation of national identity: the Russian autocracy’s marked refusal to try to engage the loyalty of the educated society that they governed ¹³. In late nineteenth-century Europe, Romantic nationalism was being used as a tool to reconcile governments with the increasingly literate and mobile societies they ruled. In exchange, European ruling elites conceded some measure of power to “popular opinion” or even

¹¹ Kapnist P. *Klassitsizm kak neobkhodimaia osnova gimnazicheskogo obrazovaniia*. Moscow, 1891. P. 127.

¹² Geraci R.P. *Window on the East: National and Imperial Identities in Late Tsarist Russia*. Ithaca : Cornell University Press, 2001 ; Rowley D. G. *Imperial Versus National Discourse: the Case of Russia // Nations and Nationalism*. 2000. Vol. 6 (1). P. 23–42.

¹³ This is, of course, a traditional argument about the “split between state and society.” For the traditional perspective, see: Rogger H. *Nationalism and the State: A Russian Dilemma // Comparative Studies in Society and History*. 1962. Apr. Vol. 4. P. 253–264 ; Pipes R. *Russia Under the Old Regime*. N. Y. : MacMillan Press, 1974. P. 253, 315–316 ; and Malia M. *The Soviet Tragedy: A History of Socialism in Russia, 1917–1991*. N. Y., 1994. P. 69–71. For an alternate perspective, see: Bradley J. *Subjects into Citizens: Societies, Civil Society, and Autocracy in Tsarist Russia // The American Historical Review*. Oct. 2002. URL: <http://www.historycooperative.org/journals/ahr/107.4/ah0402001094.html> (2 Jan. 2009).

“popular sovereignty”¹⁴. Wary of any popular participation in Russia’s administrative affairs, the Russian monarchy insisted on a strict separation between rulers and ruled. To entrench this distinction, the monarchy fiercely clung to its dynastic image, insisting that the role of the tsar was to rule and the role of the people was to obey ¹⁵.

The focus of this essay will be on the Russian official attitude toward history, as expressed in the debates over the content of the history curriculum and history textbooks in the late nineteenth century. The regime approach to Russian history will reveal a marked distrust of the dissemination of national ideas, preferring to teach students a “dynastic,” minimal history of their state that would avoid difficult subjects and eschew controversy. When it came to teaching about conditions and events in other countries, such as the Revolutionary War in the United States, Russian educators and textbook authors were not afraid to analyze the republican system of government, or even to praise the bravery of American soldiers in their battles against the British. Strikingly, when it came to teaching Russian history, topics such as government structure and popular opinion were simply avoided altogether. The Russian regime clearly hoped that such an approach to Russian history would at most instill a sense of obedience into loyal Russian subjects, or (more likely) at least avoid any topics that might encourage doubt, dissent, or the perception that the people had any role to play in the political sphere.

The Russian Secondary School and the Teaching of History, 1890-1901

Secondary education in Russia between 1890 and 1917 was still an elite privilege. The most prestigious secondary schools were

¹⁴ Benedict Anderson stated the matter succinctly: “If Kaiser Wilhelm II cast himself as ‘No. 1 German,’ he implicitly conceded that he was one among many of the same kind as himself, that he had a representative function, and therefore could, in principle, be a traitor to his fellow Germans (something inconceivable in the dynasty’s heyday.” See: Anderson B. *Imagined Communities*. P. 85.

¹⁵ Verner A. *Nicholas II and the 1905 Revolution*. Princeton : Princeton University Press, 1990. P. 73, 78, 81. Konstantin Pobedonostsev called popular sovereignty “the great falsehood of our time.” In: *Reflections of a Russian Statesman*. Ann Arbor : University of Michigan Press, 1965. P. 26–27, 32.

the eight-year *gymnasia*, created in 1872 on the model of the German *gymnasium*. Designed to give the student a very thorough education in the ancient languages, ancient history, and mathematics, *gymnasia* were meant to prepare students for a university education, government service, or a professional career. The Russian seven-year “real school,” also created in 1872 on the model of the German *realschule*, provided a practical education in science, mathematics, and other vocational subjects. It was primarily meant to train students for work in manufacture and trade. A third school, the six-year *progymnasium*, was a shorter variant of the *gymnasium* created to train those who were considering a local administrative post or teaching in primary schools. Only *gymnasia* graduates had the right to attend a university, therefore these schools were considered the superior form of education. A small fraction of the Russian population attended a secondary school of any type, and a high proportion of secondary school students were of gentry origin, but all of the governmental and professional elite of Russia, as well as most educational personnel – including primary and secondary school teachers and university professors – graduated from secondary schools ¹⁶.

As late as 1890, the children of Russia’s elite classes, those who were destined to shape the Russian political future, received little in the way of national indoctrination in the Russian secondary schools. Although there had been an early attempt to promote an “official nationality” in Russia in 1833, this attempt quickly foundered. Sergei Uvarov, Russian Minister of Education at the time, had presciently insisted on formulating basic, national principles that could permeate an educational curriculum. He declared the “spirit of Orthodoxy, Autocracy and Nationality” to be the foundation of the Russian society and state and vociferously advocated for indoctrinating students in such principles. In

¹⁶ For women, there were only two types of schools: gymnasia and progymnasia. Hans N. History of Russian Educational Policy (1701–1917). L. : P.S. King and Son, 1931. P. 235–236. See also Brower D. Training the Nihilists: Education and Radicalism in Tsarist Russia. Ithaca, N. Y. : Cornell University Press. P. 85.

particular, he insisted that history play a primary role in making students aware of “the way of life of the people”¹⁷. By 1849, however, such lofty ideas were abandoned as unworkable and potentially dangerous, especially the principle of “nationality,” which included the unspoken but dangerous premise of popular sovereignty. Uvarov resigned, and the new approach to Russian education was formulated by his replacement, Platon Shirinskii-Shikhmatov, who embarked on a self-described “Christian crusade against knowledge.” Such a crusade, tellingly, reduced the percentage of school hours spent on Russian language and history¹⁸.

After 1849, Russian secondary schools no longer attempted to inculcate a sense of national identity. Instead, they sought to avoid discussing the general concepts of society and politics altogether. An unstated principle of silence seemed to form the core of the new educational system. Whatever was best suited to keep students quiescent and prevent them from inquiry was considered the most effective policy. This was, in particular, the philosophy of Dmitrii Tolstoi, who took his post of minister of Education in 1866. For Tolstoi, the best way to avoid controversial questions and complicated subjects was to occupy the minds of students with something else, namely the Greek and Latin languages. Tolstoi was particularly hostile to the teaching of history, where teachers could introduce ideas that “correspond neither to the students’ intellectual maturity nor to the character of gymnasium teaching”¹⁹. The official attitude toward the

¹⁷ Uvarov S. *Desiatiletie Ministerstva narodnogo prosveshcheniia 1833–1843*. Quoted in: Riazanovskii N. *Nicholas I and Official Nationality in Russia, 1825–1855*. Berkeley : University of California Press, 1969. P. 74. Russia is used as the foremost example of the promoter of an “official nationality” in Anderson B. *Imagined Communities*. P. 87. According to Riasanovsky, the actual term “official nationality” was first used in the early nineteenth century in Russia. Nicholas I. P. 73n.

¹⁸ Whittaker C. H. *The Origins of Modern Russian Education: An Intellectual Biography of Count Sergei Uvarov, 1786–1855*. DeKalb, Ill. : Northern Illinois University Press, 1984. P. 4–5, 216–218, 237–238 ; also see: Riasanovsky N. Nicholas I. P. 233.

¹⁹ Sinel A. *The Classroom and the Chancellery: State Educational Reform in Russia under Count Dmitrii Tolstoi*. Cambridge, Mass. : Harvard University Press, 1973. P. 150–151.

national principle in Russia education was often challenged by educators and even Education ministers after Tolstoi. But every time, in part out of inertia and fear, the old system of avoiding controversy was reasserted.

A perfect example of the triumph of inertia is found in the debates over the Russian secondary school curriculum, initiated in 1889 by Ivan Delianov, Minister of Education between 1880 and 1897. Delianov put together a commission composed of representatives of all levels of the educational establishment: language specialists, professors, teachers, curators of the various school districts and directors of gymnasia. This new commission was to decide how best to distribute the number of hours per week to be spent on each subject²⁰.

The commission immediately raised grave doubts about the traditional curriculum, especially its deadening emphasis on the classical languages. Some began to advocate for more course hours in Russian history, especially given “the importance of such a subject for every Russian”²¹. But such doubts did not interest Delianov, and he instructed the president of the commission to prevent any real reforms of the existing emphasis on classics in the Russian gymnasia. After the commission presented its findings to the Russian State Council, doubts were raised again, this time by Council members themselves. Some explicitly argued for more “Russian” subjects in the curriculum. For the most part, Delianov simply ignored these suggestions²².

Delianov did offer one concession: the introduction of an elementary course in Russian history in the third year of the secondary school. At that time, no separate course in Russian history existed at the primary or secondary level. Instead, in secondary schools, Russian

²⁰ Rossiiskii gosudarstvennyi istoricheskii arkhiv (hereafter RGIA). F. 1604. Op. 1. D. 243. L. 634.

²¹ RGIA. F. 1604. Op. 1. D. 243. L. 1.

²² The number of hours spent on Latin decreased from 49 to 46, Greek from 36 to 35, the number of hours spent on religion increased from 13 to 16 and on history from 12 to 13. RGIA, f. 1604, op. 1, d. 247, l. 2. Ministerstvo narodnogo prosveshcheniia. Sbornik postanovlenii po Ministerstvu narodnogo prosveshcheniia. T. II (1889–1890). P. 1597–1599.

history was blended with European history into a single, unwieldy first year course. The commission had high hopes for the transformative potential of their new course. “Detailed stories of St. Vladimir, Vladimir Monomakh, Aleksandr Nevskii, Dmitrii Donskoi, Peter the Great, Catherine the Great,” the commission wrote, “can influence, in the most beneficial way, the development of the student’s love for the fatherland and national pride (*narodnoi gordosti*)”²³.

The new curriculum, published in the December 1890 issue of the *Journal of the Ministry of Education*, allowed for 2 hours per week to be devoted to the teaching of history, for a total of 13 hours in the eight years of the gymnasium and 10 hours in the seven-year real schools, which was less than 6 % of the total curriculum. The new curriculum detailed the events and figures to be covered in each type of history (Ancient, Russian, and European), and added an “Explanatory Memorandum” to highlight the issues that deserved particular attention. Interestingly, this memorandum devoted only three paragraphs to the new Russian history course²⁴.

The revised history curriculum may have included a new Russian history course, but the methodology which characterized the teaching of this course was one that had remained tried and true throughout the nineteenth century. “Dynastic” history, an essentially eighteenth century Russian and European historiographical style, dominated the content of the curriculum. The basic elements of a “dynastic style” were well-tailored to the purposes of Russia’s pre-revolutionary curriculum. It was founded on the basic premise that history could teach clear moral lessons through the examples of the historical actors who shaped human events. The goal was not to explain the differences between cultures,

²³ Sbornik postanovlenii (1889–1890). P. 1629–1631.

²⁴ In Russia, hours spent on any particular subject were calculated by adding the number of hours spent per week per year for all of the years of the course of study. Thus, a course which was taught 2 hours per week the first year, and then 1 hour per week for the next seven years, was taught, in total, for 9 hours. The curriculum tables from which these calculations were made are found in: Darlington T. Education in Russia // Special Reports on Educational Subjects. 1909. Vol. 20. The 1890 curriculum is found in: Pravitelstvennye raspriazheniia // Zhurnal Ministerstva Narodnago Prosveshcheniia. 1890. № 12.

or to discuss general principles of social and political developments, but to elevate models of how to live an honorable and virtuous life, and to include exhortations on obedience and service as patriotic virtues. Properly chosen historical narratives provided “instructions” for rulers and legislators, gave “ennobling” examples of how good deeds have good consequences, and taught ordinary citizens that they should be “reconcile[d] to the imperfections of the visible order of things”²⁵.

Animated by this eighteenth-century ethos, history taught in Russian secondary schools was permeated not by Romantic notions of Russian uniqueness, but by high-minded moral principles considered trans-historical and trans-national. Nationalism was eschewed in favor of patriotism, and the Russian individual was encouraged not to love a culture, language, or context, but to do his or her “civic duty.” The history curriculum encouraged a patriotism that, in the words of Hans Rogger, stemmed from an individual’s “high station in life or his personal morality, and were the same for the Roman citizen and the Russian aristocrat”²⁶. Thus the Explanatory Memorandum of 1890 explained quite clearly that history was designed to “ennoble” the “moral sentiments,” to show that “the good works of individuals...are never without beneficial consequences,” and to temper the desires of men to change their destiny, since “the will of God” determined the course of events²⁷. Given this purpose, no special emphasis on Russian history was necessary. In fact, the more it could be shown that these principles were eternal and universal, the better.

Within the new introductory course on Russian history, the dynastic principle was most clearly expressed in the nearly exclusive

²⁵ For a good account of Enlightenment historiography, see: Meinecke F. *Historicism: The Rise of a New Historical Outlook*. L. : Routledge and Kegan Paul, 1972, especially the first section “The Early Stages and Historical Writing in the Period of Enlightenment,” P. 3–193 ; Rogger H. *National Consciousness...* P. 140 ; Black J.L. *Nicholas Karamzin and Russian Society in the Nineteenth Century: A Study in Russian Political and Historical Thought*. Toronto : University of Toronto Press, 1975. P. 99–101.

²⁶ Rogger H. *National Consciousness...* P. 140.

²⁷ All of this is also found in the 1871 curriculum. *Pravitelstvennye rasporiazheniia // Zhurnal Ministerstva narodnogo prosveshcheniia*. 1871. № 7. P. 111.

focus on Russian rulers and their actions. The names of princes and Tsars predominated on the list of facts to learn in Russian history, and their reigns determined the periodization of that history. The explanatory memorandum explicitly emphasized that the absence of a legitimate and unlimited autocrat was to be viewed negatively; as with “the ruinous consequences of the wars between the princes.” Classes of people, such as peasants or merchants, were never actors in Russian history, and if they appeared at all, they appeared as targets of policies, as in the “enservment of the peasants,” or “oppression of the peasantry”²⁸.

Naturally, the most important undertakings of the Russian rulers were the wars they fought. No section in the curriculum’s list of names and events was absent of mention of wars, battles, or occupations. Wars with Sweden, Poland, the Livonian knights, Turkey, the occupations of Kazan, Astrakhan, the Crimea, were the most important activities of Tsars and princes. The following excerpt from the Explanatory Memorandum provides a glimpse of this perspective, asking teachers to cover:

the reigns of Peter I, Catherine II and Alexander I, and among the events of their reigns focus on the Northern War, the wars with the Turks and the Napoleonic war (*Otechestvennaia voina*); among the events in most recent history focus on the Crimean war and the war for the liberation of Bulgaria.

For the upper level course, the teacher was told that “international” events should be emphasized over the domestic ²⁹.

In sum, the official history of Russia was the history of the dynastic rulers of Russia and the wars they fought. All events that called into question the power or prestige of the Russian rulers were entirely omitted: the murder of the sons of Ivan the Terrible or Peter, the Decembrist revolt, the assassination of Alexander II. And yet, though autocrats were the only actors in the Russian history curriculum,

²⁸ Pravitelstvennye rasporiazheniia // Zhurnal Ministerstva narodnogo prosveshcheniia. 1890. № 12. P. 164, 169–171, 174.

²⁹ Ibid. P. 174.

autocracy as a form of government was never explicitly justified, or even discussed. The words autocracy and monarchy (*samoderzhavie*, *monarkhiia*) were used very rarely, and the “Russian Empire” (*Rossiiskaia Imperiia*) appeared only once, during the discussion of the reign of Peter I. This is especially striking when it is compared to curriculum for general history, where the teacher was permitted to discuss general political concepts. For example, the teacher of a general history course could in fact bring up “the formation of the republic of the United North-American States...The governmental structure of the North American republic” and could explain that such a republic was created after long deliberations on the part of the “American colonists”³⁰.

Nationality (*narodnost’ or natsional’nost’*) was entirely absent within the history curriculum, and even the word “people” (*narod*) appeared only once, in the following context: “the Russian *narod*, during the period of their historical development, had to suffer extreme difficulties as a result of the natural conditions of the land.” Russians, as a group, were simply not an important part of the official historical narrative. But if the Russian people were mentioned few times, other ethnic groups living in Russia were not mentioned at all. Poles, Finns, and Germans were all discussed only in their capacities as the citizens of foreign countries³¹.

The authors of the curriculum were familiar with the concept of the nation (*natsia*) and its purpose, as evidence in the portion of the Explanatory memorandum that dealt with European history curriculum. When covering the Hundred Years’ War between England and France, for example, the teacher was asked to dwell on the reason for England’s victory: “in England all the classes had united into one nation (*natsia*) and their army was all-national... at the same time that the classes in France were disunited and the army was composed exclusively of knights.” Similarly, in the section on “the rise of Prussia” in the eighteenth century, the teacher was to stress that the state grew more

³⁰ Ibid. P. 182, 184, 167.

³¹ Ibid. P. 185.

powerful in part because of “the national (*natsional’noe*) direction of the foreign policy of its kings.” The War of 1812 might have provided material for a similar discussion about national unity in Russian history. But despite all of the emphasis on warfare, that war was not even mentioned in the Explanatory Memorandum³².

It is this striking absence of the concepts of the “people” or “nation” that made the Russian history curriculum dynastic and not nationalistic. Although Delianov’s commission had expressly introduced a separate course in Russian history to develop a feeling of “national pride,” that phrase was entirely absent from published curriculum. Romantic nationalism, after all, rested on the premise that ordinary people were the bearers of national culture and were organically connected with the state. The “Nationality” aspect of Uvarov’s project for an Official Nationality policy was meant to promote common values and characteristics among all classes of Russians - values and characteristics that could be found by studying the Russian language, Russian literature, and Russian history. But in the history curriculum of 1890, even Official Nationality was considered too be too risky an ideological system to impart on secondary school students, since discussions of “Orthodoxy, autocracy, and nationality” might have introduced potentially controversial ideas into the classroom. Even the explicit justification of the superiority of the autocratic system, might have invited questions and counter-examples. Similarly, including “the people” in a historical account might have similarly given students ideas about mass movements and popular legitimacy.

It was much safer, in the eyes of the Ministry of Education, to encourage the learning of a large amount of factual material, mostly on themes of rulers and the wars they fought. The less time spent

³² Above quotes are found in the section on modern (*novaia*) history in the curriculum, P. 182–185. One gets the sense that the authors of the curriculum were more comfortable talking about political and social issues in general history than in Russian history, not in the least because the explanatory note for general history is nearly three times that of the Russian, despite the fact that “the detailed knowledge of Russian history is the first priority.” *Ibid.* P. 175.

discussing political systems and ideas, the better. Even the principles of autocracy and orthodoxy could be inculcated indirectly and implicitly, through examples and omissions. By concentrating the students attention on the Tsar and the wars he fought, the Ministry hoped that the student would see autocracy and warfare as eternal aspect of Russian history – Russia as a mighty state, conquering enemies as long as the Tsar was all-powerful.

Official Textbooks (1890–1905)

The distinction between dynastic and nationalist histories is particularly evident in Russian history textbooks, and especially obvious in comparative context. Prussian schoolchildren were introduced to German nationalism early, in the primary school years, through textbooks designed to inculcate a love of the German nation. As James Olsen has noted, Prussian textbooks revolved around a German Romantic concept of “Heimat” or homeland, which combined “a whole group of associations – mother tongue, family and friends, religion and customs – surrounding the growing child.” Such textbooks encouraged students to see that they were essentially linked to the territory of the entire nation much in the same way that they might feel connection to the “rolling hills” of home. Similarly, textbooks narrated tales of the “German people” that linked Germans past and present as inspired by “a sense of truth and right, honesty, courage and loyalty.” Prussian textbooks did contain their fair share of Hohenzollerns and dry narrations of German military exploits. But German domestic affairs were not slighted, in which students were told that every person, regardless of class or station, was integrally and organically connected to the German state. The reign of William II, according to one textbook, was blessed by the fact that:

The divisions between classes no longer exist. All paths are open to personal industriousness and talent. The people take part in the government. In all areas breathes the spirit of toleration. The condition of the lower classes has improved.

The student was to understand that Germans were “lucky” to have such a benevolent ruling family. Indeed, the Prussian Kaiser was

portrayed as humane, ordinary, and caring – concerned for each his subjects personally³³.

Scholarly studies of Japanese textbooks reveal a similar approach to history. An introduction to one nineteenth-century Japanese history textbook explained the necessity of studying Japanese history in order to understand the Japanese nation. “In the world as a whole there are many countries,” the textbook began, “but there is none which is as good as Japan.” The Japanese people were bound together by the fact that they “held valor in high esteem, have been deeply loyal, and have never suffered humiliation at the hands of foreign countries.” In conclusion, the textbook argued that the student, having been “truly fortunate to have been born in Japan,” would then “want to know facts about [his] country”³⁴.

The striking similarity in the above cases is the common appeal to the ordinary person to enter into the historical account. The student was invited to perceive the nation as belonging to the people and rulers as uniquely concerned with the condition of the people. The textbooks attempted to prove that the state had evolved for the common benefit of ordinary citizens, who were bound together, regardless of class, with values like the student’s own.

Throughout the nineteenth century, Russia was not lacking in nationalists capable of writing in very similar terms about Russia and Russian history. Mikhail Pogodin, thought to be one of the primary historians of “Official Nationality,” explicitly wrote in 1838 that the “secret of Russian history” consisted of the vital truth that Russia was “a single family in which the ruler is the Tsar and the subjects the children.” A Russian had to understand that:

The father retains complete authority over the children while he allows them to have full freedom. Between the father and the children there can be no suspicion, no treason: their happiness and their peace they share in common.

³³ Olson J. M. *Op. cit.* P. 49–51 ; see also: Langsam W.C. *Nationalism and History...* P. 241–260.

³⁴ Quoted in Murthy P.A.N. *The Rise of Modern Nationalism in Japan...* P. 412.

The Russian people, he believed, were united by the fact that they were “a fresh and energetic people,” ready for any sacrifice for their country. He asked the Tsar to look closely at the Russian people for “He will hear in them, He will read in them...our history. He will comprehend through them... the secret of Russian power”³⁵.

This complex of ideas might have been perfect for the introduction to a Russian history textbook. But none of them were expressed in any official textbook of the period, including Pogodin’s own *Sketch of Russian History*. As a textbook author, Pogodin narrowed the narrative of Russian history into a simple list of events. Even general trends and overarching narrative themes were lacking. The Russian people in his textbook were no longer the “youngest son of humanity,” or even the embodiment of Russian history. Instead, they were simply listed as “differentiated by their occupations: traders, peasants, who aside from agriculture also engaged in cattle raising, bee-keeping, hunting and fishing... The land was probably owned communally”³⁶.

Pogodin was aware of this radical departure from his usual writing, and responded to accusations that his textbook was “dry” by saying that “I know it is dry, and I have no intention of making it livelier.” There was a great difference between a popular history and a textbook: the former could contain “artistry, patriotism, and all of the personality of the author,” but the latter had to be simple, listing only “major events in a connected fashion and in succession, without using a single unnecessary word.”³⁷ It was this approach to textbook writing – paring down the historical narrative until it was mostly a chronological list of events – that predominated in the official history textbooks throughout the second half of the nineteenth century.

Textbooks in Russia were not composed by the Ministry of Education, but rather by independent individuals. In theory, anyone could write a textbook and submit it to the Academic Committee of the Ministry for evaluation and approval. Once approved, the textbook was included in a monthly list of approved books in the Journal of the Ministry of

³⁵ M.P. Pogodin, quoted in Riasanovsky N. Nicholas I. P. 117–118, 128.

³⁶ Ibid. P. 29.

³⁷ Ibid. P. xiv.

Education³⁸. Although many Russian history textbooks were approved by the Ministry for use in the secondary schools, by the end of the nineteenth century, the textbooks of Dmitrii Ilovaiskii, Ivan Belliarminov and Sergei Rozhdestvenskii were used in nearly 98 % of Russian schools³⁹. Those who were frustrated by the persistent popularity of these texts often speculated that success of the books was based on their strict adherence to the official guidelines of the curriculum. And there is no doubt that these three textbooks were strikingly similar in their structure and their approach to Russian history⁴⁰.

All three textbooks, to varying degrees, present a distinctly dynastic image of Russia and its history. The Russian Tsar, all-powerful, unlimited by any institutions was portrayed as the embodiment of Russia – Russia’s fate rested solely in his hands. The textbooks did not even define the concept of an autocratic system or justify its presence, probably because the defining the Russian autocracy as a “system,” or explicitly legitimizing it would have implied that such a system needed some justification beyond the sheer fact of its existence. In this way, the Russian textbooks could not become like their nationalistic German and Japanese counterparts, because even a conservative nationalist perspective would

³⁸ The journals of the meetings of the Academic Committee are found in RGIA. F. 734. Op. 3.

³⁹ RGIA. F. 734. Op. 5. D. 11–18, 20–21, 30, 32. The Ministry of Education did a survey of the textbooks used in secondary schools in 1894, and received a detailed list of such textbooks from 371 schools from the school districts of St. Petersburg, Moscow, Kazan, Orenburg, Kharkov, Odessa, Western Siberia and Irkutsk. Ilovaiskii’s textbooks were used in 48 % of the schools, Belliarminov’s in 35 % and Rozhestvenskii’s in 15 %. The percentages have been calculated by the author.

⁴⁰ Gerasimov O. P. *Odna is starykh chert v nashei uchebno-istoricheskoi literature // Istoricheskoe obozrenie*. 1894. T. 7. Chast 1. P. 29. An analysis of the content of the Russian history textbooks is found in Fuks A. N. *Shkol’nye uchebniki D.I. Ilovaiskogo // Prepodavanie istorii v shkole*. 1982. № 5. P. 75–78 and in: idem. *Shkol’nye uchebniki po russkoi istorii (1861–1917 gg.)*. Moscow, 1985. Fuks analysis suffers from his insistence on characterizing textbooks according to whether they belong to the “official-reactionary,” “liberal-bourgeois,” or “democratic” schools, claiming that these three schools of thought existed throughout the entire pre-revolutionary period. Nonetheless, his analysis does point out the important characteristics of the “official-reactionary school” of textbook writing, basing his analysis primarily on the books of Ilovaiskii.

have meant describing the Russian people as a force upon which the legitimacy of the state rests. Moreover, the explicit discussion of national values and principles would have brought controversial topics into the classroom. The textbooks thus mostly avoided discussions of nationality.

The model for the history textbook was not the Romantic historiographical model exemplified by Pogodin, but the pre-Romantic, Russian version of “dynastic” history, as best exemplified by Nikolai Karamzin. Though Karamzin wrote his *History of the Russian State* in the early nineteenth century, (it was published between 1818–1829), Karamzin closely followed the eighteenth century dynastic historiographical tradition. Of course, this meant that Karamzin’s emphasis on autocracy as the savior of Russia, on history as moral instruction, and on the influence of God’s will in human events was strikingly in tune with the goals of the curriculum⁴¹. Despite the fact that historians after Karamzin, such as N.A. Polevoi and S.M. Solov’ev, did much to broaden the scope of Russian historical writing, Karamzin’s *History of the Russian State* was the example that textbook authors most often followed in order to fulfill the goals of the historical curriculum⁴². The periodization of Russian history, for example, was the same in Karamzin, Pogodin’s textbook, and the 1890 curriculum. Of course, even Karamzin’s account had to be stripped of the few explicit moral lessons that he was inclined to give. His argument that autocracy was “one of the greatest political creations,” and his warning that republics are “always dear to a people, but unsafe” was found nowhere in the 3 major textbooks of the late nineteenth century⁴³.

⁴¹ Black J. L. Karamzin. P. 99–101. See also: Rogger H. National Consciousness... P. 245–246.

⁴² Tsamutali A.N. Bor’ba techenii v Russkoi istorigrafii vo vtoroi polovine XIX veka. Leningrad : Izdatel’stvo “Nauka,” 1977. P. 5–6.

⁴³ For example, Pogodin explicitly followed Karamzin’s division of Russian history into three periods: 862–1462 was the appanage period, the period when Russia was divided into principalities; 1462–1689 was the period of monarchy (edinoderzhavie); and finally 1689–1837 was the modern or “European” period of Russian history. The curriculum in 1890 is very much the same: in the fifth year students were taught about the formation of Russia (862–1462); in the sixth year they were taught from 1533 (“the triumph of monarchy”) to Peter I (1689–1725) and in the 7th year they covered 1725–1874, including “The Epoch of the Influence of Russia

This essay will look most closely at the history textbook author whose name was famous (or infamous) throughout the second half of the nineteenth century, Dmitrii Ilovaiskii. Despite his household name, especially among Russian schoolchildren, little is known about his life. Born in 1832, he was educated in the city of Riazan. He received his doctoral degree at Moscow University, and stayed on to teach for a while, but soon devoted himself exclusively to research and writing. Although he left the University environment, he always aspired to be recognized as a scholar as well as a textbook author ⁴⁴.

Ilovaiskii's world-view remained remarkably consistent throughout his lifetime – he was a conservative nationalist and he consistently applied nationalist principles to his assessments of politics, economics and education. He never deviated from the belief that the preservation of Russia's unlimited autocracy, combined with a strong Russian foreign policy, and an emphasis on Russian language and culture in the borderlands would lead Russia to stability and prosperity. Russia's greatest obstacle was the existence of “a whole group of immature or insidious publicists and thinkers who... try to lead Russia away from the path of her true national interests”⁴⁵. All of his scholarly and journalistic writings were dedicated to defining what he meant by “true national interests.”

In his articles on contemporary Russian affairs, Ilovaiskii modelled himself on a man he admired very much, Mikhail Katkov, an advisor and spokesman for the Russian autocracy. His agreement with Katkov's views was apparent in his tribute to the nationalist publicist, published in 1897. Ilovaiskii listed and praised a whole variety of Katkov's activities which served to defend “patriotic, autocratic principles.” On the domestic front, Ilovaiskii lauded Katkov for doing battle with the Europeanism of Russia's liberals and young radicals. On the subject of Russia's borderlands, Katkov bravely fought against German pretensions and never ceased “fulminating

on the Affairs of Europe.” Pogodin. *Ocherki...* P. xii–xiii ; *Pravitel'stveniiia rasporiazheniia*. 1890. P. 163–173 ; Black J. L. *Karamzin*. P. 105–106.

⁴⁴ His documents and papers were not available at the time of the writing of this chapter.

⁴⁵ Ilovaiskii D. I. *Moe ne sovsem udachnoe poseshchenie goroda Riazani* // Ilovaiskii D. I. *Melkie sochineniia, stat'i i pis'ma*. T. 2. Moscow, 1888. P. 325–326.

against Ukrainian separatism.” Finally, Ilovaiskii applauded Katkov’s stance on Russia’s foreign policy. Of particular note was Katkov’s stand “for the freedom of the Balkan Slavs” during the Russo-Turkish war of 1877–1878. Ilovaiskii’s only complaint regarded Katkov’s insufficiently firm stance on the “Jewish question.” Ilovaiskii insidiously accused him of “connections with well-known, powerful representatives of Jewish exploitationism,” which, in one instance, supposedly prevented Katkov from recognizing pogroms as a legitimate conflict of the “simple masses against their merciless economic exploitation by the Jews”⁴⁶.

For Ilovaiskii, historical scholarship was, in many ways, simply a continuation of his politics by other means. An admitted goal of much of his historical writing was the desire to establish Russia’s unique national identity by writing a nationalist interpretation of its history. Ilovaiskii firmly believed that it was his duty as a historian to present this point of view to society, and to openly challenge any historian whose alternative point of view might be detrimental to Russia’s national interests.

Ilovaiskii wrote little on his historical methodology. But his approach was evident in his polemics on a topic he believed to be intensely controversial: the Norman question. In his day, historians generally argued that the Russian state had been founded by “Varangian” Norsemen who had arrived or had been “invited” to Kiev⁴⁷. For Ilovaiskii, however, this consensus betrayed “Germanophile” tendencies in Russian scholarship. In his books and articles he consistently portrayed himself as the lone crusader for the “Russian” interpretation of the origins of the Russian state. Historians, according to Ilovaiskii, had a responsibility to provide “logical” interpretations of national history. Though his own interpretations might be questionable, when looking at the facts, in his view he was at least following the “historical law” of every national history, namely that a

⁴⁶ Katkov M. N. *Istoricheskaia pominka // Ilovaiskii D.I. Istoricheskie sochineniia*. T. 2. Moscow, 1897. P. 332–358, esp. P. 333, 334–338.

⁴⁷ This was, in fact, the interpretation presented in all Russian history textbooks approved for the schools, and was also the interpretation presented in the official curriculum.

strong, healthy nation would never invite another nation to rule over it ⁴⁸. For this reason, Russian historians who presented theories in favor of “invitation” were not only wrong, but treasonous, “inflicting harm upon the science of Russian history and consequently, our identity (*samopoznaniie*).” In sum, Ilovaiskii believed that history had to serve the national idea. Russian history had to justify the existence and character of the Russian state; and it had to “prove” that the state had been Russian, Slavic, and powerful from its very origins. By legitimizing the state, history could be a force for unity in Russia, uniting the state and society in the “eternal” Russian national idea ⁴⁹.

It is therefore quite striking to find that Ilovaiskii, like Pogodin, believed that when it came to writing history textbooks, all such opinions and ideas about the nation and its purpose had to be left out. Unlike a popular history, a textbook had to confine its narrative to the simple subjects of state policy, rulers, and great men. “The simplest and most accessible method of exposition for young people is the grouping of facts around historical figures,” he wrote. Other aspects of “popular (*narodnaia*) life” such as “industry, domestic life, dress, characteristics and customs,” were considered “secondary.” Interpretations and discussions of controversial subjects were to be avoided, the textbook should not be cluttered with “lengthy conclusions and so-called critical viewpoints”⁵⁰. Like Pogodin, Ilovaiskii kept his personal views on Russian history out of his textbooks. Though Ilovaiskii’s scholarly writings were permeated with Slavophile notions of the superiority of the Russian Slavic character, in his textbook, the Slavs were reduced to a few simple characteristics: “on the one hand they were brave, good-natured, and hospitable...; on the other hand very untidy and liable to fight amongst themselves”⁵¹.

⁴⁸ Dopolnitelnaia polemika po voprosam variago-russkomy i bolgarogunnskomy. Moscow, 1886. P. iii–iv.

⁴⁹ Razyskaniia o nachale Rusi. Moscow, 1876. P. 270.

⁵⁰ Ilovaiskii D. I. Neskol’ko myslei o prepodavanii istorii // Melkie sochineniia, stat’i i pis’ma. T. 1. P. 73–74. See also: Fuks A. N. Shkolnye uchebniki. P. 16–17.

⁵¹ Idem. Kratkie ocherki Russkoi istorii: Kurs starshego vozrasta. 16th ed. Moscow, 1875. P. 5.

Karamzin wrote in his *History of the Russian State* that “The history of the Russian people belongs to the Tsar,” and Ilovaiskii echoed this sentiment in his textbook, arguing that the Russian court was the locus of productive forces, political actors, and “all interests, all threads of internal politics.” Everything else – culture, society, literature, and religion – was dependent on the existence and structure of the state⁵². Naturally, the primary value to be inculcated in such a history was loyalty to the state, but Ilovaiskii’s method for instilling such loyalty was now fully in tune with the official method: by keeping discussions of political and social issues out of the classroom⁵³.

In German and Japanese textbooks, students were taught that the nation built the state, and that particular national characteristics determined the nature and quality of the state and society. In Ilovaiskii’s *History of Russia*, written for a popular audience, Ilovaiskii demonstrated his belief that this was true for Russia as well. The Muscovite autocracy, in his popular account, arose organically out of the Russian *narod*. The “sovereign” was “the embodiment of the idea of the Russian state.” This idea of autocracy was “inherent in the Russian tribe since time immemorial,” and now was realized “in the form of Muscovite autocracy”⁵⁴. Ilovaiskii’s textbook, on the other hand, sought to prove that the Russians were saved from their character by the state alone. In this instance, the Muscovite autocracy “unified divided regions of Russia... gave the people (*narod*) a state structure, which helped them to fight their western and eastern enemies.” The crucial difference in the textbook account was the reversal of causality. In the popular account, a strong people unite into a strong state: in the textbook account, the state is given to the people to protect them from

⁵² Saunders D. The Political Ideas of Russian Historians // The Historical Journal. 1984. Vol. 27, № 3. P. 757–771 ; Ilovaiskii D. I. Kratkie ocherki. P. 70–73. For further information on the connection between Ilovaiskii and Karamzin, see: Tsamutali A. N. Bor’ba napravlenii v russkoi istoriografii v period imperializma. Leningrad : Izdatel’stvo Nauka, 1986. P. 27–32. See also: Black J. L. Nicholas Karamzin. P. 165.

⁵³ Ilovaiskii D. I. Kratkie ocherki. P. 74.

⁵⁴ Idem. Istoriia Rossii. T. 2. Moscow, 1896. P. 409.

their enemies. Ilovaiskii might have believed that the glue of national of a Romantic, Slavophile identity was crucial for bonding the Russian people and the Russian autocracy. But he opposed the discussion of such a subject in his textbook, arguing that questions of culture, daily life, and of the internal cohesion between events in national history were of little value⁵⁵.

In general, descriptions of the ruler's power were limited exclusively to the short, declarative statements that he was "the highest authority" and "the autocratic and unlimited ruler of his subjects." On the other hand, the practical consequences of an autocratic state were demonstrated again and again. Throughout the great majority of Ilovaiskii's textbook, as the official curriculum dictated, the only actors in Russian history were the Tsars. Often, they were portrayed as single-handedly winning battles, signing treaties, implementing reforms. The character of each reign was dependent upon the personality of the Tsar, and Tsars were portrayed positively. Even Ivan the Terrible was shown as a positive figure for trying to rid the administration of corrupt regional authorities and occupying Kazan, Astrakhan and Siberia⁵⁶.

The most common activities in which rulers engaged, in Ilovaiskii's narrative, were warfare and the expansion of Russian territory. Armed conflict was glorified as a personal victory or lamented as a personal defeat of the Tsar. Thus Ivan III, "decided to destroy even the shadow of the shameful [Mongol] yoke." The enemy was personalized in the figure of the leader. The Mongol invasion of Russia was characterized as "the invasion of Batyi." The textbook gave a short account of the heritage and life of Chingis-Khan as a man "who unified the many hordes of nomads and led them against neighboring peoples"⁵⁷.

As with foreign wars, the Tsars were single-handedly responsible for the implementation of domestic reforms, and all reforms were portrayed in a positive light. Peter I, for example, created a "German" bureaucracy, which "improved the state mechanism and increased state

⁵⁵ Ilovaiskii D. I. *Istoriia Rossii*. T. 2. P. 8–11, 15, 198.

⁵⁶ *Ibid.* P. 118–122, 127.

⁵⁷ *Ibid.* P. 46, 104.

centralization,” and even his subordination of the Orthodox Church was portrayed as inevitable. Similarly, Catherine II “finished the centralization of the regional administration begun by Peter I.” There were no domestic or institutional limits to the Tsar’s authority, and when institutions such as the Russian Duma were mentioned, the textbook was quick to clarify that such were only “consultative”⁵⁸.

Ilovaiskii did devote special sections to the Russian social structure, but these sections were subdivided into separate accounts of each of the classes of Russian society: boyars, urban dwellers, and peasants. These groups were portrayed as powerless, having no say in political affairs; and their negative qualities were emphasized. For instance, the noble classes, according to Ilovaiskii, were always a potential danger to the state because they often tried to seize power. Moreover, they were “distant from the rest of Russian society,” “pampered,” and, in a veiled critique of serfdom, “living off constant profits without personal effort.” The townsmen did not fare much better, described as “poor in both material means of subsistence and in higher intellectual interest,” easily “corrupted by money,” and possessed of “insufficient honesty”⁵⁹.

Always in the background of this historical account, the people (*narod*) were collectively the tragic figure of Russian history. Though Ilovaiskii, in his popular account of Russian history, lavished praise on the Russian people, calling them, at various points “numerous, war-like, resilient, enterprising, courageous, creative, patient, hard-working,” in his textbook they were reduced to a mass of humanity, “naive, child-like, lacking education,” the passive recipients of the Tsar’s will. The peasants suffered in endless ways: under serfdom, under the Mongol invasions, where they “die in the flames” of burning cities, and under Ivan the Terrible, where they endured the “strife” that was “imposed upon them.” In the lengthy account of the Napoleonic wars, one paragraph is devoted to the popular contribution to the war effort, in which the Russian “highly patriotic spirit,” consisted of the

⁵⁸ Ilovaiskii D. I. *Istoriia Rossii*. T. 2. P. 102, 255, 260, 265–266, 299, 302–303, 309, 311

⁵⁹ *Ibid.* P. 131, 200, 210, 355, 360.

fact that they “withstood all sufferings under the enemy invasion and were ready to sacrifice all for the salvation of the fatherland.” Indeed, it is hard to know whether Ilovaiskii meant to praise or blame the Russian common people for basically remained unchanged throughout the centuries, “true to its old customs, conceptions, and rituals, and retaining in their daily life consistent simplicity and poverty”⁶⁰.

It is this perception of the common people that distinguishes Ilovaiskii the textbook author from Ilovaiskii the nationalist, and likewise separates his textbook from those of his German and Japanese counterparts. Nationalist histories attempt to speak to the ordinary people, and try to show the timelessness of the characteristics that unite all classes in a particular nation. For instance, in Ilovaiskii’s popular account of Russian history, the Russian people are united by the fact that they are capable, clever, and able to create a state for themselves under the most difficult of circumstances. In this account, he implicitly invited the Russian reader to identify with these Russian people and understand the part they played in the fate of their nation: they were the ones who chose autocracy as the best form of government. In his textbook, the story was reversed, and the people were ignorant, passive and helpless - needing the rule and guidance of the Tsar in order to survive. The autocracy now “gave” political unity to a divided Russia, it gave the people a state, and the only role of the people was to obey.

Because Ilovaiskii’s textbook described the population of Russia only in terms of classes, he effectively also obscured the multi-ethnic nature of the Russian population. The textbook did describe Russian conquest of territory, especially in the East (Kazan, Siberia) and in the South (Crimea, the Caucasus). Such expansion was described as defensive – as motivated by the desire to protect Russia’s borders from the encroachments of Kazan, Astrakhan, the Crimean Tatars, and the Siberian “natives” (*narodtsy*). More importantly, however, this expansion never seemed to bring new ethnic groups into the Russian empire. In the conquest of Kazan or Astrakhan, it was implied that

⁶⁰ Ilovaiskii D. I. *Istoriia Rossii*. T. 2. P. 48, 115, 202, 335, 357.

during battle, the enemy either fled or was killed. This allowed the priests to come and “bless the city walls with holy water.” When the Crimeans were finally subdued by Catherine II, the “*murzas* took oaths as Russian subjects.” But the conquered population seemed to suddenly vanish when Catherine sent Potemkin to “settle the deserted region.” Similarly, the natives (*narodtsy*), of Siberia were attacking Russian outposts during the reign of Ivan IV. Once Ermak had forced the Siberian Khan Kuchum to flee into the steppe, however, the land was conquered, and all that seemed to be left of the natives were the “examples of native goods” that Ermak brought back from Siberia ⁶¹.

The most significant exception to all of the above trends in Ilovaiskii’s textbook was the history of Russia’s Western borderlands. Within this sole context, Ilovaiskii felt compelled to bring up the issue of Russian identity, and to proclaim ordinary Russians as bearers of political legitimacy. Indeed, for the first and only time in Ilovaiskii’s textbook, the usual depiction of the *narod* as dark and uneducated, naive and only superficially religious was completely overturned. In fact, before the partitions of Poland, the “western Russians” living under Polish rule were morally superior to their noble counterparts, who “became Polonized, forgetting the language and faith of their ancestors.” This meant that the nobility in Poland had “become foreign to the ordinary people... who remained Russian and Orthodox”⁶². In this manner, Ilovaiskii legitimized the subsequent partitions of Poland in the late eighteenth century as a proper response to the oppression of the noble Russian people who had preserved their Russian identity in the face of adversity. Ilovaiskii also could not resist including a short lesson on the perils of limited monarchy in this section, arguing that the Polish state collapsed because of the *liberum veto* and the tyrannical rule of the Polish nobility. Catherine, in intervening and placing a

⁶¹ Ilovaiskii D. I. *Istoriia Rossii*. T. 2. P. 120–123, 314–316. In the Caucasus, the land was donated to Paul I by Georgii XII, “the Georgian Tsar,” after which the Russians had to keep pushing the “highlanders” further into the mountains (*ibid.* P. 354–355). The Finns were the exception, as they were described as forced to pay Russia “tribute in valuable furs and silver.”

⁶² *Ibid.* P. 162.

divided Poland under autocratic rule, was therefore liberating the peasants both from Catholicism and the tyranny of oligarchy⁶³.

In sum, in Ilovaiskii's textbook, the image of Russia emerged as state ruled single-handedly by one man, who was unlimited in his political authority. The Tsar was the sole protagonist in this narrative – it was he who protected, saved, bestowed benefits, waged wars, and unified the country. Under him, there was an amalgam of disparate classes of people, each with their own interests: the nobility desired power, the merchants were greedy, the peasants uneducated. On Russia's Eastern borders there were endless stretches of seemingly depopulated territories, in the West, the Poles stood ready to occupy and Polonize Russian territory. Without the strong hand of the Tsar, not only would this fragmented society lapse into confusion and disorder, but Russia's enemies would seize the moment to attack.

All of these ideas were implied, never explicitly discussed. Autocracy was rarely defined or justified, the structure of society as a whole was never characterized. Even though the narrative implied that Russia was populated predominantly with Slavic, Orthodox people, this too was never openly stated; and even though the various conquests of Russia would suggest that Russia contained non-Russians within its borders, this was never mentioned. The textbook, it seemed, wished to keep the students' minds focused on the autocrat and his actions. It was best for the student to accept the status quo without considering it too deeply. Though a small exception could be made in the discussion of Russian religious and cultural identity in the Western borderlands – still missing were a full description of those characteristics of the Russians that bound them together across space and across class.

To highlight the peculiarity of Ilovaiskii's pedagogical method in his Russian history textbooks, it is useful to look at an example of his approach to world history (in Russian, “general history” or *vseobshchaia istoriia*). The passage on the American revolution is most striking in this regard, not in least because the event is portrayed in a positive light. Not only is England portrayed as an imperial aggressor,

⁶³ Ilovaiskii D. I. *Istoriia Rossii*. T. 2. P. 317, 319–320.

restricting the “free trade” of the American colonies, but the war for independence is portrayed as a popular uprising, initiated by ordinary citizens. Moreover, this desire for independence from imperial domination was so popular abroad, that it “aroused great sympathy in Europe; many young people rushed to America to take part in the battle.” It is difficult to imagine a popular movement described in such terms in the Russian context. Moreover, two revolutionaries were highly praised: George Washington, an ordinary citizen turned brave soldier, was described as possessing a “fierce love for the fatherland,” and Benjamin Franklin was similarly depicted as “respected by his fellow citizens.” These terms of respect were never used to describe ordinary Russians of any stripe, let alone anti-imperial revolutionaries. What was acceptable in the discussion of American history was entirely forbidden in a Russian historical narrative ⁶⁴.

As if to remedy what must have seemed like obvious omissions in his Russian textbook, Ilovaiskii did provide a one and half page summary of Russian history at the very end, in which he first introduced the idea of “Russian nationality (*natsional’nost’*) in the course of its thousand year history.” For the first and last time in the textbook, Ilovaiskii openly stated that “national unity and autocracy provide the Russian state political might and assist it in overcoming Eastern and Western enemies.” Nonetheless, what was Russian nationality? Ilovaiskii never gave the answer, gesturing briefly to a combination of “uncultured, Eastern elements,” and “European civilization.” Such gestures read more like hints of some possible future discussion, to be continued when the students were ready to grapple with the full implications of identity in history ⁶⁵.

⁶⁴ Ilovaiskii D. *Sokrashchennoe rukovodstvo ko vseobshchei istorii*. Moskva, 1867. P. 287–290. It is difficult to know how Ilovaiskii squared his praise for revolution and republicanism on the North American continent in one textbook with the unstated implication that imperial autocracy was the only possible system of government in another textbook. A student of history in a Russian secondary school would receive the strange impression that Polish independence was unthinkable, but American independence was praiseworthy.

⁶⁵ Ilovaiskii D. *Istoriia Rossii*. P. 372–373.

The Quest for a National Curriculum, 1902-1905:

The absence of a national component in the secondary school curriculum did not go entirely unnoticed. At the turn of the century, a few Russian nationalists who worked within the Ministry of Education were intensely frustrated with what they saw as the complete absence of true nationalist principles within the Russian secondary school system. These men wrote and argued for the type of school that they saw developing in Western Europe – a school that would openly propagate ideas of national unity designed to include loyalty to the state, to Russian culture, Russian language and Russian history. Ivan Kornilov, a Ministry of Education council member and former curator of the Vilnius school district (1864–1868), argued most vociferously for what he called a “tendentious” school program and decried what he saw as “cosmopolitanism” in Russian education, which he defined as “the absence of patriotic enthusiasm.” Russians according to him, should take a lesson from the German pride in their schools: “Germans say that in 1871 their schoolteachers were victorious over the French. We have an entirely different opinion about our own schools and teachers”⁶⁶. B.N. Smolianinov, director of a Moscow gymnasium, agreed. He argued that nationalism was a beneficial antidote to socialism. Germany, he argued, “by the force of education alone, was able to unite disparate and sometimes conflicting lands into an impressive whole.” Surely then the Russians could fight domestic revolutionaries through education, by propagating a national curriculum ⁶⁷.

But it was not so easy to encourage the Ministry of Education to reform its ways. By 1900, the Ministry had realized that the educational system was in need of thorough reorganization. Far more difficult, however, was the determination of the direction in which to go. Between 1901 and 1904 various committees tried to determine how to bridge the gap between classical and scientific education, to determine the skills and values the schools should emphasize, and to decide how to overhaul the existing curriculum. The numerous and often abortive attempts at reform give the distinct impression that the Ministry was

⁶⁶ RGIA. F. 970. Op. 1. D. 55. L. 1–4.

⁶⁷ Ibid. 922. Op. 1. D. 210. L. 1.

overwhelmed by the demands that modern life placed on the educational system, especially since it was so reluctant to give up on the old principle of avoiding controversy and politics in the classroom.

No reforms in the history curriculum were introduced again until 1902. In that year, Tsar Nicholas II decided to give personal instructions as to the direction of secondary school reform. Upon placing Grigorii E. Zenger in charge of the Ministry of Education, Nicholas voiced concern with the growth of unrest in secondary institutions and suggested that educators take stronger measures against the spread of “harmful” ideas among the student population. The means to this end, he wrote, was “the education of youth...in the spirit of faith, devotion to the throne and to the fatherland, and respect for the family”⁶⁸. Zenger called a commission together to discuss these aims, and the Tsar wrote a direct letter of to commission members, instructing them to find a way to strengthen student “devotion to Russian statehood (*gosudarstvennosti*) and nationality (*narodnosti*)”⁶⁹.

In a surprisingly bold mood, the more reform-minded on the Academic Committee suggested that the most direct way to instill a system of values in secondary school students through civics courses (*zakonovedenie*). Rather than teaching students religion or morality in abstract, students could become better citizens of their country through acquaintance with “the governmental structure of their country, of their rights and responsibilities.” Not surprisingly, such suggestions immediately provoked the traditional reactions: civics courses could give the students the impression that “it is possible to achieve freedom through intense struggle,” or they could make uncomfortable comparisons between Russian and foreign systems of government. In other words, it was better for the students to remain entirely ignorant of their governmental system, lest knowledge lead

⁶⁸ Quoted in Rozhdestvenskii. Istoricheskii obzor. P. 703.

⁶⁹ Ministerstvo narodnogo prosveshcheniia, Zhurnal Uchenogo komiteta Ministerstva narodnogo prosveshcheniia: Zasedaniia 1903–1904 po voprosu o reforme srednei shkoly. St. Petersburg, 1904. P. 5–6. The material is also found in RGIA. F. 734. Op. 5. D. 69.

to questions and the desire for reform. The idea of a civics course was abandoned ⁷⁰.

Instead, a new, groundbreaking reform was introduced into the history curriculum: the teaching of Russian history in the first two years of all secondary educational institutions. These introductory courses in Russian history could serve the purpose suggested by the Tsar himself, the inculcation of nationalism through the teaching of “the most illustrious events in our fatherland’s history, lively pictures of popular life in various epochs, the biographies of the lives of our great rulers... the lives of saints.” History could “sow the first seeds of love for the native land, dedication to the throne and to the fatherland” by describing “everything that is beautiful and ideal in the past life of their native people (*rodnogo naroda*).” Even here, however, the commission warned that “didactic, moralizing speeches by the teacher on patriotic themes, would bring into the process an undesirable and harmful insincerity.”⁷¹ Nationalism, though now important in the teaching of history, was still considered potentially suspect. In 1902, the commission received the approval of the Tsar for this new curriculum, and schools throughout the country were given the option to experiment with these new courses for one year, if they so desired ⁷².

In the end, these reforms failed to achieve the desired effects. A major critic of the perceived failure was V. Glazov, who replaced Zenger as Minister of Education in May 1904. Russian schools, he firmly believed, were not teaching children the proper values, and hence, students were getting their ideological points of view elsewhere. In a detailed note to himself, written when he took office, Glazov demanded that schools focus on “one *idea*, one *task*: ***the education of children in the spirit of faith and devotion to the throne and to the fatherland...*** indifference has led the state school into bankruptcy.”

⁷⁰ Ibid. P. 42–46.

⁷¹ RGIA. F. 734. Op. 5. D. 55. L. 13, 46 ; Pravila i programmy klassicheskikh gimnazii i progimnazii vedomstva Ministerstva narodnogo prosveshchenia / V. Mavritskii (ed.). Moscow, 1904. P. 45–47.

⁷² RGIA. F. 734. Op. 5. D. 58. L. 1 (letter of Vannovskii to the curators of the school districts, Sep. 25, 1901). See also Rozhdestvenskii. Istoricheskii obzor. P. 717.

The direction of his ideas was again toward Orthodoxy and Autocracy, but for the first time there was serious doubt that the schools were even providing this minimum of official ideology⁷³.

To implement some of these ideas, Glazov called a meeting of the curators of Russia's educational districts in August of 1904. He prepared a list of questions for discussion, with great emphasis placed on questions of "upbringing," including questions on "religious-moral education," "measures to prevent students from participating in anti-government circles," and even "how to teach students to think for themselves." When it came to answers to these questions, however, concrete suggestions seemed to elude him, except for increasing disciplinary measures against students who participated in demonstrations, ensuring supervision of students after school, and building new churches⁷⁴.

The meeting with curators discussed official ideology openly. The Tsar again wrote a letter stating his desire that schools should teach the spirit of loyalty to faith, the Throne, and the Fatherland. The curator of the Moscow district voiced his agreement with the Tsar's aims. In Germany and France, he argued

morality is taught, and our schools should also strive to develop in students an ethical world view in the spirit of Russian citizenship (*grazhdansvennosti*) and Orthodoxy, a world view we find in such excellent writers as Khomiakov, Aksakov, Solov'ev, and Pogodin.

Unfortunately, such goals were out of reach within the current school system. Mostly, the curators concluded that it was very difficult to inculcate positive values in schoolchildren without the total revision of existing textbooks. History textbooks were singled out for particular criticism, since they especially did not "correspond to the above-mentioned goals"⁷⁵.

The meeting concluded with a general feeling of frustration tempered by apathy. The desire for a more nationalist curriculum was

⁷³ RGIA. F. 922. Op. 1. D. 141. L. 1 (Glazov's emphasis).

⁷⁴ Ibid. D. 181. L. 1-19, 30.

⁷⁵ Ibid. D. 180. L. 27-28.

expressed, but few concrete ideas of how to achieve such a curriculum were suggested. In irritation, Glazov blamed his own Ministry and the autocracy as a whole for refusing to realize the importance of national education in Russia. In a note to himself of undetermined date, Glazov tried to decipher why it was that in the Russian education system “there was no clear and definite ideal, no goal toward which to strive.” In speculation, he wrote:

Although we have all heard about educating the people in the spirit of Orthodoxy, about the possibility of preserving the essential religious and moral qualities of the Russian people from the harmful influence of Western materialism...these are only fragments of thoughts, and not the expression of a conscious ideal...

The root of the conflict, for him, was the regime’s internal confusion over whether to try to instill some form of political identity or to avoid any talk of politics at all. The cause was, “all of this mistrust of everything, all of the barely concealed fears of the political consequences of educating the people.” The autocracy needed to realize that in the modern world, governments had to encourage the participation of the people in social and political affairs. Education had to reflect the general idea that “no government can progress or even exist without the conscious participation of all of the people in its fate.”

But Glazov despaired of ever formulating a true solution to Russia’s educational problems. Even an open, honest discussion of such problems was impossible within the current Tsarist bureaucracy: “I am so isolated, thinking and feeling at my own risk, as are all in Russia where it is forbidden to openly state one’s thoughts, it is forbidden to speak openly and directly”⁷⁶.

Conclusion

The struggle for a national educational curriculum continued up until 1917. As late as April of 1915, educators and politicians voiced

⁷⁶ RGIA. F. 922. Op. 1. D. 146. L. 2, 5, 14, 39–40.

their concerns over the Russian school's "negative attitude toward the national idea," which resulted in "an insulting disdain for Russian language, Russian nature, Russian culture... and an insufficiently developed sense of patriotism."⁷⁷ But practical efforts never matched vague protestations.

The absence of a nationalist curriculum in Russia is best seen as another

In the educational sphere, the Ministry of Education feared the explicit discussion of Russian nationalist ideas. For the Ministry, teaching a national history would mean explicitly defining and justifying the Russian autocracy in terms that might have conceded something to popular legitimacy: it might mean claiming that the government was an expression of the national will. Russian educators were clearly unafraid to explain how other governments, such as the American, were built upon patriotic demonstrations of independence and the consensus of ordinary citizens. But in the Russian case, all mentions of the people were avoided lest they lead to a debate on the merits of the autocratic system, a debate that government educators were not certain they would win. It was better, education officials believed, to avoid such a risk and instead enforce a principle of dynastic obedience through silence.

⁷⁷ RGIA. F. 1129. Op. 1. D. 56. L. 498.

⁷⁸ Pipes R. *Russia Under the Old Regime*, especially P. 253, 315–316 ; Rogger H. *Nationalism and the State...* P. 253–264 ; Riazanovsky N. V. *A Parting of Ways: Government and the Educated Public in Russia: 1801–1855*. Oxford : Clarendon Press, 1976.

THE EASTERN FRONT IN AMERICAN HISTORY TEXTBOOKS: A GLASS HALF-FULL

Дэвид Р. Стоун. Восточный фронт в американских учебниках истории: взгляд оптимиста.

В статье анализируется, каким образом Восточный фронт Второй мировой войны описывается в учебниках истории, изданных в США. Д. Стоун приходит к выводу, что причиной недостаточного освещения роли СССР в войне является не идеологическая предвзятость авторов или их стремление принизить заслуги советского народа, а ограничения, накладываемые форматом и задачами учебников. Так, упоминание Сталинградской битвы и отсутствие сведений о сражении на Курской дуге, операции «Багратион» и других важных событиях на советско-германском фронте объясняются стремлением упомянуть только поворотные моменты в войне, когда победы Германии сменяются ее поражениями. Автор обращает внимание на тот факт, что многие учебники, созданные в годы «холодной войны», представляются более объективными, отдающими должное заслугам Советского Союза, по сравнению с теми, которые были изданы после окончания биполярного противостояния сверхдержав. Улучшить американские учебники, по мнению автора, возможно за счет относительно небольших, но важных уточнений. Для этого необходимо поставить пакт Молотова – Риббентропа в его исторический контекст, объяснить причины переориентации германской агрессии на Восток, указать на масштаб и принципиальную значимость сражений на Восточном фронте и акцентировать внимание на рассмотрении того, что советские генералы делали правильно, а не только того, в чем немецкие ошибались. Все эти исследования уже проделаны в американской историографии. Остается только интегрировать их в текст учебников.

The neglect of the Eastern Front in Western, and particularly American understanding of the Second World War is well established ¹. In American conceptions of the war, the Pacific campaigns, the war for North Africa, the struggle for Italy, and particularly the Normandy invasion loom large, far larger than the titanic struggle between Germany and the Soviet Union on the Eastern Front. To some degree, this imbalance in national memory is perfectly understandable. David Glantz has rightly observed that popular attention follows soldiers. Where sons and brothers and fathers are fighting, journalists and historians trail behind ². This is not limited to the United States. British military theorist and historian B. H. Liddell-Hart's *History of the Second World War* devotes nine of its thirty-nine chapters to the war in Africa and six to the Eastern Front, a ratio that any student of the war would agree is far out of line with their relative significance, but closely matches the interests and historical memory of Liddell-Hart's British audience ³. Indeed, more recent research into high school textbooks across six countries has found that each focuses more on its own history and its own citizens than on others, sometimes to the extent of wholesale distortion of the historical record ⁴.

Professional and scholarly communities are somewhat different from the secondary school and university students who serve as the audience for textbooks, and the work they produce is much more balanced. To judge by examples from the American military, coverage of the Eastern Front is judicious and well-integrated into world military history. Jonathan House's *Combined Arms Warfare in the Twentieth Century*, which originated as a textbook for US Army service schools, treats Soviet military theory as part of an international dialogue,

¹ Smelser R., Davies II, E. J. *The Myth of the Eastern Front: The Nazi-Soviet War in American Popular Culture*. Cambridge : Cambridge UP, 2008. P. 1–2.

² Glantz D. M. *American Perceptions of Operations on the Eastern Front during World War II* // *Journal of Soviet Military Studies*. 1988. Vol. 1, № 1. P. 110–128.

³ Liddell Hart B. H. *History of the Second World War*. N. Y. : Putnam, 1971.

⁴ Santoli S. *The Treatment of World War II in the Secondary School National History Textbook of the Six Major Powers Involved in the War* // *Journal of Social Studies Research*. 1999. Vol. 23, № 2. P. 34–44.

responding to the challenges created by new technologies in the interwar period. His treatment of World War II itself is explicitly broad and comparative, drawing on the experience of the Eastern Front as well as other theaters ⁵. Similarly, Robert A. Doughty, military officer and professor of history at West Point, assembled a team of authors to produce *Warfare in the Western World: Military Operations since 1871*. While it emphasizes the air war and operations in the Pacific far more than a comparable Russian text might, it still includes full coverage of the German-Soviet conflict ⁶. Scholarly overviews of the war similarly provide relatively complete perspectives on the Eastern front ⁷. Gordon Wright's 1968 overview, integrating the Eastern Front into the history of the war as a whole, recognizes that "never in history had there been a sustained campaign of such length, or involving such enormous masses of men and equipment," as the two-year Soviet drive from Kursk to Berlin ⁸. Gerhard Weinberg's magisterial *A World at Arms* proclaims his intent "to allot to the terrible fighting on the Eastern Front the attention it deserves in the framework of the war as a whole"⁹.

Textbooks are another matter. Certainly American textbooks, whether on American history or more generally devoted to European or world history, do not spend a great deal of time on the Eastern Front during World War II. The question is whether this is the result of deliberate or systematic neglect, or merely a function of the terrible constraints imposed by the textbook format. This essay, based on a survey of dozens of American history textbooks, both from the Cold

⁵ House J. M. *Combined Arms Warfare in the Twentieth Century*. Lawrence, KS : UP of Kansas, 2001. The earlier military version of the text is: *Toward Combined Arms Warfare: A Survey of 20th-Century Tactics, Doctrine, and Organization*. Ft. Leavenworth, KS, 1984.

⁶ *Warfare in the Western World: Military Operations since 1871* / R. A. Doughty et al. Lexington, MA : DC Heath, 1996.

⁷ The book by B. Bond (Bond B. *War in Society in Europe, 1870–1970*. L. : Fontana, 1984) for example, is quite good on economic and social aspects of the war, and integrates the Soviet experience.

⁸ Wright G. *The Ordeal of Total War: The Rise of Modern Europe*. N. Y. : Harper, 1968. P. 195.

⁹ Weinberg G. L. *A World at Arms: A Global History of World War II*. Cambridge : Cambridge UP, 1994. P. 3–4.

War and post-Cold War period, argues that those texts indeed leave much of the history of the Second World War's Eastern Front unexplored. This is not, however, the result of ideological hostility or a conscious decision to ignore Russian/Soviet history, but instead a result of the textbook format itself. The need to synthesize enormous amounts of material across vast spans of time and space creates a terrible problem. No single scholar can master the material needed for a good textbook, and so must necessarily leave a great deal of terrain uncovered, and rely heavily on a judicious selection of available secondary sources. Given a textbook's pretensions to completeness, depth must be sacrificed to breadth in order to cover the bare minimum of names, dates, and places that students in secondary schools as well as colleges and universities are expected to know. The result for coverage of the Eastern Front, as for any other topic, is that specialists find much to be desired.

This problem, combined with the typical calendar of American university education, renders one criticism of textbooks easy to make but unhelpful: insufficient attention devoted to the critic's favorite subject. K. Sharapova, for example, complained that two American textbooks she surveyed devoted only nine and eleven pages respectively to World War II¹⁰. The authors of those books almost certainly had more about World War II that they would have liked to say, but the economic constraints of publishers who prefer shorter books inevitably limit what authors can include. In addition, the time constraints of American university schedules made greater attention impossible. For most American colleges and universities, introductory courses in history are built around two semesters of roughly fifteen weeks each, with either three fifty-minute or two seventy-five-minute lectures each week. In two semesters, college instructors routinely cover American history from Columbus' arrival to the war on terror, splitting the two semesters at the end of the Civil War or at Reconstruction. The result is a headlong rush through the events of American history, leaving little time for an in-depth exploration of any subject. An introductory sequence in

¹⁰ Sharapova K. P. Chto skryvaiut ot amerikanskikh shkol'nikov // Prepodavanie istorii v shkole. 1971. № 4. P. 30.

Western Civilization or European history is still worse, moving from the Egyptians to the fall of communism in thirty weeks, and reaching the Protestant Reformation by the half-way point. Most taxing of all is world history, intended to cover all the civilizations of the globe across all of recorded history in about eighty hour-long lectures.

The highly-competitive textbook market means that publishers produce books designed to be simple to use in a typical academic year of two semesters. Most divide the history they cover, whether American, European, or world, into around thirty equally-sized chunks, the better to fit neatly into an American university calendar. No matter what the course, World War II rarely rates more than a single chapter, with perhaps the rise of fascism and appeasement as part of a previous chapter. Given that iron constraint, there is only so much that a history textbook can say about the Great Fatherland War in a European history course, let alone one focusing on American history.

The result, necessarily, is that courses and their textbooks move at a break-neck pace, and only upper-level courses have the luxury of exploring subjects in real depth. Any subject, not merely World War II's Eastern Front, can be examined only in superficial detail. Two independent studies of the Holocaust in American textbooks of European history, for example, found only cursory exploration of key issues. Important connections between ideas, movements, people, and events were left unexplored, and the greater implications of the Holocaust and its continuing relevance were neglected¹¹. More time and space to explore the Holocaust, of course, would mean less for some other equally vital subject. The point is that while coverage of the Soviet role in World War II may indeed be superficial in many American textbooks, this does not necessarily originate from ideological hostility: it is instead a direct result of the demands of covering large spans of history in a limited number of lectures. In place of in-depth analysis of disputed questions or deep understanding of

¹¹ Korman G. *Silence in the American Textbooks // Yad Vashem: Studies on the European Jewish Catastrophe and Resistance*. 1970. № 8. P. 183–202 ; Heckler E. *An Analysis of the Treatment of the Holocaust in Selected American and World History Textbooks* (doctoral dissertation). Rutgers University, 1994.

historical forces, specific events are presented in chronological order as a litany of names, dates, and places ¹².

In textbooks for an introductory survey course on the United States, readers can hardly expect in-depth coverage of the Soviet experience. The focus is necessarily on the US and the war's effect on Americans. Even a American textbook covering European or world history may naturally focus on cultures and experiences more familiar to American authors and audiences. As a result, relative neglect of Russian history in general, and of the Eastern Front in particular, does not necessarily result from the specific intent of diminishing the Soviet contribution to victory in World War II ¹³. That said, there is a remarkable consistency in what American history textbooks have to say about the Eastern Front. Contrary to Soviet analyses that traced changes in the coverage in American textbooks to the twists and turns of the Cold War and détente ¹⁴, a diverse array of dozens of different texts covering a fifty-year span is remarkably consistent in what these books collectively choose to cover. As I.I. Sharifzhanov has recently noted, there has been startlingly little change over time in the content of American history textbooks ¹⁵. The key events included in textbooks, as well as the events excluded, were roughly the same in the 1950s as they are today. While there are certainly flaws in what these textbooks have to say, this consistency suggests that the problem is not an ideological straitjacket imposed by the pernicious influence of the Cold War, but instead a more deep-seated limitation inherent in the nature of the textbook.

The overall picture of the Eastern Front in an American textbook on American history is generally quite predictable. It begins with the Molotov-Ribbentrop Pact. Better texts provide some sense of the

¹² Siler C. R. A Content Analysis of Selected United States History Textbooks Concerning World War II. Ball State University, 1985.

¹³ This claim is contrary to the suggestion in: Danilov A. I., Sharifzhanov I. I. *Istoriia SSSR na stranitsakh shkol'nykh uchebnikov SShA* // *Prepodavanie istorii v shkole*. 1979. № 5. P. 76.

¹⁴ Sharapova K. P. *Op. cit.* 29 ; Danilov A. I., Sharifzhanov I. I. *Op. cit.* P. 71–72.

¹⁵ Sharifzhanov I. I. *Istoriia Rossii na stranitsakh shkol'nykh uchebnikov SShA* // *Prepodavanie istorii v shkole*. 2002. № 2. P. 70.

context and an exploration of Soviet motives. Far too many simply present the pact as a bald fact, devoid of all context or motivation or explanation. This is followed by the Soviet invasion of Poland in the wake of the German attack, though a number of texts omit this. A select few include the subsequent annexation of the Baltics and somewhat more the war with Finland. Next comes Hitler's turn east and Operation Barbarossa. As with the Molotov-Ribbentrop Pact, the better texts provide some sense of motivation and context for Hitler's fateful decision. The worst simply note Hitler's attack on the USSR, with no explanation for why this took place and why Hitler chose to abandon the non-aggression pact established two years before; at least one text neglects to mention Barbarossa altogether, and leaves students to surmise from later mention that Germany and the Soviet Union went to war ¹⁶. Another suggests that one of Hitler's goals for invading the Soviet Union was a rendezvous with the Afrika Korps in India ¹⁷.

Once the Soviet-German war begins, almost all texts discuss Germany's remarkable early successes, as well as the failure of the *Wehrmacht* to capture Moscow and Leningrad. Explanations are split between emphasizing winter and German overconfidence on the one hand, and Soviet resistance on the other. Soviet pressure for a second front, and Allied considerations that delayed it, are a standard feature, as is Allied Lend-Lease support for the Soviet war effort. Stalingrad routinely appears as a key turning point of the war, but is then followed by a two and a half year gap devoid of coverage until the Soviets arrive at Berlin. The fall of Berlin is included, though many texts specifically mention an Allied agreement to allow the Soviets the honor of capturing the city, and some do not mention who actually occupied Berlin. Finally, most texts mention the Soviet entry into

¹⁶ R. Ginger (Ginger R. *People on the Move: A United States History*. Boston : Allyn and Unwin, 1975. P. 686) relegates the German attack on the Soviet Union to a timeline of events, gets its date wrong (June 24), and does not mention it in the body of the text itself. The book as a whole is much more philosophical and analytical, and devotes less attention than most texts to factual narrative.

¹⁷ Baldwin L., Kelley R. *The Stream of American History*. 3rd ed. N. Y. : American Book Company, 1965. P. 672.

the war against Japan, though with the atom bomb given more credit for forcing Japanese surrender.

Given that textbooks on American history are never written by specialists on Russia, factual errors are surprisingly rare and minor. The process of extensive pre-publication review and repeated revision of subsequent editions catches most outright mistakes (though problems of interpretation, of course, are more prevalent). One text had Crimean territory extending to Stalingrad; another had the Soviet Union participating in the 1945 Potsdam declaration and declaring war on Japan *after* the second atomic bomb was dropped on Hiroshima. A third held that the great Soviet retreats of 1941 were cunning and deliberate plans to draw the Germans into a trap¹⁸.

The consistent pattern of how the Eastern Front is presented in textbooks on American history suggests that there is a process of homogenization at work: authors of later textbooks refer to earlier ones for guides on how to present their material, and for help in determining which subjects are worthy of inclusion. The homogeneity produces intriguing commonalities that run across textbooks of all periods and ideological slants. For one, in almost no texts, even those written at the height of the Cold War, is the tone unremittingly anti-Soviet. The goal in a textbook of pursuing relative evenhandedness and objectivity means that some nod to the Soviet point-of-view, particularly on topics such as the Molotov-Ribbentrop Pact, Lend-Lease, and the second front, is the norm. Space is another factor limiting specific attacks on the Soviet Union while discussing World War II. Given that the books we are discussing here are on American history, and mention other countries only as they are relevant to that story, these books lack the space to develop a thorough-going attack on the Soviet Union or communism. As mentioned above, relatively few books choose to include the annexation of the Baltics, however serviceable that might be to an anti-Soviet ideological agenda. None devote significant

¹⁸ Hofstadter R., Miller W., Aaron D. *The United States: The History of a Republic*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall, 1967. P. 795 ; Graff H. F., Krout J. A. *The Adventure of the American People: A History of the United States*. Chicago : Rand McNally, 1959. P. 632 ; Eibling H. H., King F. M., Harlow J. *Our United States: A Bulwark of Freedom*. River Forest, IL : Laidlaw, 1959. P. 569.

space to Katyn and the fate of Polish prisoners in Soviet hands, nor to the Polish Home Army's Warsaw uprising. The Molotov-Ribbentrop Pact, which always makes an appearance, however brief, is almost never presented as a pure example of Soviet perfidy. Either no explanation or comment is given at all, or some level of context for Stalin's conduct is provided, whether Western appeasement or Stalin's desire to win time and space before a confrontation with Germany. One 1960 high school text, for example, notes the British and French reluctance to commit fully to a Soviet alliance and Polish refusal to cooperate with Moscow as the factors that drove Stalin to seek an alliance with Hitler. That same text also gives Soviet entry into the war against Japan equal credit with the atomic bomb for forcing Japanese surrender¹⁹. There are exceptions, of course: one book chooses particularly lurid language to claim that "it was as plain as the mustache on Stalin's face that the wily Soviet dictator was plotting to turn his German accomplice against the western democracies. The two warring camps would kill each other off-and leave him bestriding Europe like a colossus." This approach is, however, atypical²⁰.

The consistency observed in textbooks on American history extends to two consistent and noteworthy shortcomings. One relates to the question of German defeat and Soviet agency. Here many books give as much credit to German shortcomings, Hitler's personal blunders, and the Russian climate as to Soviet resistance, as Soviet-era scholars and Western historians alike have pointed out²¹. For many authors, the outcome of the war in the east was more about German failure than Soviet success. Liddell-Hart, for example, pointed to "Russia's continued primitiveness," particularly its undeveloped road network, as hindering German success in mobile warfare²². For German

¹⁹ Augspurger E., McLemore R. A. *Our Nation's Story*. Rev. ed. N. Y. : Laidlaw, 1960. P. 708–709, 737.

²⁰ Bailey T. A. *The American Pageant: A History of the Republic*. 4th ed. Lexington, MA : DC Heath, 1971. P. 905. The vivid language is characteristic of this text. *The Democratic Experience: A Short American History* / C. N. Degler et al. 3rd ed. Glenview, IL : Scott-Foresman, 1973. P. 472, exonerates the west for the 1939 debacle, but allows that Stalin was playing for time and space.

²¹ Sharapova K. P. Op. cit. P. 30–31.

²² Liddell Hart B. H. Op. cit. P. 710.

failures, some texts substitute Hitler's personal failures. A 1968 book, for example, sees Stalingrad as a "military catastrophe, brought about by Hitler's folly, [which] broke Nazi offensive power"²³. *The American People: Creating a Nation and a Society*, which generally affords much more emphasis to social and cultural history than to diplomacy and high politics, sees Hitler's chief blunder as fighting on two fronts, not the inherent military capacity of the Soviet Union. Like a number of other texts, it presents the Soviet contribution to victory as managing to survive until American industry could be brought to bear: "Without the tremendous sacrifices of the Russian army and the Russian people in 1941 and 1942, Germany would have won the war before the vast American military and industrial might could be mobilized. While of course this presumes that American industrial might was the key factor in victory, not the Red Army, the same text credits Stalin's insistence on a second front as well justified by facing 200 German divisions"²⁴. A 1961 high school text presents the matter similarly: "success or failure of the war in Europe hinged on whether Russia could hold out until the United States and Britain could strike from the west."²⁵

The second consistent shortcoming is the incompleteness of the account of the strictly military side of the war in the east. Moscow and Stalingrad routinely appear in the narrative of the war, even when the texts focus on American history. The siege of Leningrad, by contrast, does not. Kursk is wholly absent; not a single textbook of American history reviewed by this author even mentions that battle. The summer 1944 Belorussian offensive does occasionally appear, typically in the context of the D-Day invasion of France, but nowhere under its Soviet code name Bagration. The Soviet partisan movement never appears. No Soviet besides Stalin and Molotov appear in the textbooks, except

²³ A History of the United States: the Evolution of a Free People / J. A. Frost, R. A. Brown, D. M. Ellis, W. B. Fink. Chicago : Follett, 1968. P. 562.

²⁴ The American People: Creating a Nation and a Society / G. B. Nash, J. R. Jeffrey, J. R. Howe et al. N. Y. : Harper Collins, 1994. P. 859, 875, 877.

²⁵ Bragdon H. W., McCutchen S. P. History of a Free People. L. ; N. Y. : Macmillan, 1957.

for a solitary mention of Zhukov, with no indication of position or even first name²⁶.

What are we to make of these patterns? I contend that these are not ideological in nature, in part because the end of the Cold War has not changed them appreciably, but in addition because other explanations better explain what we see. Soviet-era scholarship held that Western textbooks deliberately focused on the disastrous early months of the Soviet-German war in order to highlight Soviet failings²⁷. This comparative attention to 1941 and 1942 instead of 1943, 1944, and 1945, and to Moscow and Stalingrad instead of Kursk, Bagration, and Berlin has persisted well after the end of the Cold War, and is a feature not merely of textbooks but of scholarly literature more generally. It comes not from a desire to slander the Red Army, but from the need of a necessarily shallow and cursory text to focus on turning points and key junctures. Stalingrad, and to a somewhat lesser degree Moscow, represented substantial changes in the course of the war and the direction of events. German victories became German defeats, and German advances became German retreats. For the same reason, textbooks highlight El Alamein and Midway, because they are inflection points in history, when the triumphant march of the Axis powers was stopped and reversed. Kursk, Bagration, and Berlin, for all their scale, continued a pattern of Germany weakening and the Soviet Union growing more powerful, and that is inherently less interesting and less significant than real changes in direction.

As for the question of agency, and Soviet success vs. German failure, given the restrictions that the Soviet state put on archival access and the production of objective history, proper research on the Soviet side of the war was for decades almost impossible. At the same time, the emergence of the Cold War and the West's need for a rehabilitated West Germany meant that *Wehrmacht* generals had a unique opportunity to shape the history of the Eastern Front as they wished it to be understood. In their presentation, they had made no strategic errors, but instead had been

²⁶ See: Hofstadter R., Miller W., Aaron D. Op. cit. P. 795 ; Sharapova K. P. Op. cit. P. 30, 32 has a similar list of omissions.

²⁷ Danilov A. I., Sharifzhanov I. I. Op. cit. P. 76.

hamstrung by Hitler's interference in matters which properly belonged to military professions. They claimed that the German military had clean hands, and blamed atrocities, whether against Soviet soldiers taken prisoner or against Soviet civilians, on the SS and the Nazi Party, not the honorable and apolitical *Wehrmacht* ²⁸. The result, for decades after the war, was a Soviet war without faces, and a Red Army portrayed as an undifferentiated and stolid mass. While recent research has corrected much of that picture, textbooks continue to reprise this older conception by seeing the war in terms of German failure, not Soviet success. With the flood of books and articles in all fields of history growing beyond the ability of specialists to cope with their own narrow fields, the authors of textbooks on American history can hardly be expected to keep up with the historical literature far outside their purview. Only a deliberate effort to consult with outside experts might shift the tone and approach of coverage.

Quite strikingly, books that ought by rights to have been completely dominated by Cold War thinking, given their time of composition, are in fact remarkably understanding in their assessment of Soviet history. The same texts that attack one aspect of Stalin's policies on the next page credit the Soviet Union for the lion's share of the victory against fascism. Samuel Eliot Morison and Henry Steele Commager, in their 1950 edition of a text first published in 1934, argued that Munich showed the "inability- or unwillingness-of the democracies to cooperate with the one European power [i.e., the Soviet Union] that might have saved them." After the Western allies could not guarantee Stalin access to Polish territory in the event of war, Stalin turned to Hitler "of necessity." The same book did not give overall comments on the relative scale of effort on the eastern and western fronts, but did note that in the winter of 1944-45, the Russian offensive from Poland to Berlin "in numbers involved and territory recaptured dwarfed the fighting in the west"²⁹. In a contrasting post-

²⁸ Sharapova K. P. Op. cit. P. 31-32 ; Danilov A. I., Sharifzhanov I. I. Op. cit. P. 76-77 ; Glantz D. M. The Red Army at War, 1941-1945: Sources and Interpretations // Journal of Military History. 1998. Vol. 62, № 3. P. 595-617 ; Smelser R., Davies II, E. J. Op. cit. P. 39-156.

²⁹ Morison S. E., Commager H. S. The Growth of the American Republic. Vol. II. 4th ed. N. Y. : Oxford UP, 1950. P. 646-647, 763.

Cold War example, one American history text reversed the typical pattern, in which the Molotov-Ribbentrop Pact was blamed to a large degree on the hapless and dilatory Western allies, and had Russia “refusing Western overtures for a common front against Germany.” On the other hand, that same text noted broken promises of a second front, and recognized that “the Soviet Union bore the brunt of battle against Hitler in the early years of the war, fighting alone against more than two hundred German divisions” while the United States and the United Kingdom “could do little more than offer promises of future help and send Lend-Lease supplies.” In the end, “Russia had broken German power in Europe”³⁰.

One textbook that qualifies as openly and unabashedly anti-communist, Baldwin and Kelley’s *The Stream of American History*, devotes a number of pages to demonstrating the essential commonality of Italian fascism, German Nazism, and Soviet communism. Though they differed in their approach to private property and capital, all three fundamentally aimed at “statism, absolute, monolithic, and undistinguishable.” Nonetheless, Baldwin and Kelley saw Stalingrad as the turning point of the war, and were almost unique in their quantification of the relative Soviet contribution to victory: in spring 1945, with the Western Allies pushing past the Rhine, “though German combat troops in the West outnumbered the Western Allies, the Germans had three times as many in the East”³¹. The review conducted for this essay found really only a single exception that was consistently hostile to the Soviet Union in its assessments of the Second World War: Wade, Wade, and Wilder’s 1970 high school textbook *A History of the United States with Selected Readings*. Linking Germany, Italy, and the Soviet Union in their shared one-party state, absence of civil liberties, forcible repression of dissent, state control of schools and the press, and secret political police, it likewise sees the Molotov-Ribbentrop Pact as nothing more than a cynical means to the conquest of territory and pays relatively little attention to the role of the Soviet Union in the war ³².

³⁰ America: Past and Present / R. A. Divine, T. H. Breen, G. M. Frederickson, R. H. Williams. 5th ed. N. Y. : Longman, 1999. P. 843, 848–849, 851.

³¹ Baldwin L., Kelley R. Op. cit. P. 666, 693.

³² Wade R. C., Wade L. C., Wilder H. B. A History of the United States with Selected Readings. Vol. II. N. Y. : Houghton Mifflin, 1970. P. 537, 539.

Probably the most striking pattern observable in the American history texts reviewed here is the failure to indicate the relative significance of the Eastern Front in the overall context of the war. In midst of laying out key events, the authors miss the forest for the trees, and leave students unaware (and may be unaware themselves) of just how central the Soviet war effort was to breaking Nazi Germany. One way in which we may see this has to do with the decisive battles and turning points of the war. Most American history textbooks rightly note the importance of Stalingrad, but tend to equate it with other Allied victories, particularly the 1942 victory of British forces over the Germans and Italians at El Alamein, occasionally with the inclusion of the contemporaneous American naval victory at Midway as well. As one Soviet scholar noted acidly, at El Alamein the British faced a total of four German and eight Italian divisions, in comparison to the thirty-two Axis divisions destroyed in the Stalingrad counteroffensive³³. Numerous texts equate these battles without giving necessary perspective, simply asserting that both (or all three, if Midway is included) were decisive in the defeat of the Axis³⁴. One text, to its credit, does note that “German losses in North Africa were light compared with those in Russia”³⁵.

To be sure, Midway was central to the American campaign against Japan, as was El Alamein to the British war in North Africa. And no text actually denies the importance of Stalingrad, while some accord it central importance in the defeat of Nazi Germany. Stalingrad is clearly the battle that resonates most in American understandings of the war. If a turning point in the war is mentioned, it is Stalingrad. The ongoing debates in Russian / Soviet as well as Western historical scholarship on the relative importance of Moscow, Stalingrad, and Kursk is nowhere to be found. One high school text that calls Stalingrad “one of the most decisive military engagements in history,” after which “the Nazis

³³ Sharapova K. P. Op. cit. P. 32.

³⁴ See, for example, Augspurger E., McLemore R. A. Op. cit. P. 722;

³⁵ Making America: A History of the United States: Brief Edition. Vol. B / C. Berkin, C. L. Miller, R. W. Cherny et al. Boston : Houghton Mifflin, 1997. P. 561.

never regained the initiative in Russia”³⁶. A 1977 text from some of America’s most distinguished historians called the German invasion “the fateful thrust of the war” and the Soviet victory at Stalingrad the “pivotal engagement of the European war,” after which “Russian soldiers continued to bear the primary burden of the ground war against Germany”³⁷.

Given that no author can reasonably deny the importance of Stalingrad, the problem of emphasis does not take the form of actual denial of the significance of the Eastern Front. Instead, there is too rarely an explicit recognition of the central fact that from 1941 to 1945, the bulk of German manpower and resources were devoted to the war against the Soviet Union. While a number of texts do make it clear that most Germans were fighting the Soviets, not the Western allies, there is still little specific information provided to indicate the true scope of the war in the east. Richard Hofstadter’s 1957 textbook, though blaming the Soviets for the Cold War, did it in a context that made clear the Soviet role in the defeat of Germany: “No people besides the Jews had suffered more from Nazi atrocities than the Russians; none of the Western Allies had sacrificed as they in the fighting itself. Soviet claims on the sympathy of the free world were immense. Few Americans foresaw the use she would make of it”³⁸. A 1960 high school text notes that the Soviet summer 1944 Belorussian offensive “forced the Germans to keep the largest number of their divisions in the east to prevent a Russian break-through”³⁹. Nonetheless, quantification of the disparate burdens borne during the war is extremely rare. One textbook, while noting that “the pressure of the advancing Russians on the eastern front made it difficult for the Germans to reinforce their troops in the west,” cites 7.5 million Russian battle deaths in World War II, vs. only

³⁶ Gavian R. W., Hamm W. A. *United States History* / rev. by F. Freidel. Rev. ed. Boston : DC Heath, 1965. P. 736. Similar sentiments are common. See, for example, Baldwin L., Kelley R. Op. cit. P. 673.

³⁷ *The Great Republic: A History of the American People* / B. Bailyn, D. B. Davis, D. H. Donald et al. Boston : Little : Brown, 1977. P. 1168, 1175.

³⁸ Hofstadter R., Miller W., Aaron D. Op. cit. P. 795.

³⁹ Augspurger E., McLemore R. A. Op. cit. P. 728.

291,000 American and slightly fewer British. Another notes that for Barbarossa the Germans assembled “the largest military force ever massed”⁴⁰. One looks in vain for a clear acknowledgement in a textbook on American history that the Red Army did the bulk of the fighting and dying in World War II⁴¹.

When we shift our attention to American texts on European history or Western civilization, the overall picture is quite different, and much better. With more space to devote to European developments, and examining them through a European lens, coverage is much more complete. Indeed, given the importance of Russia and the Soviet Union to European history, coverage of Russian events is generally quite good. The part of Europe that suffers by comparison is Eastern Europe – the lands between Germany and Russia⁴². Textbooks routinely explore the Molotov-Ribbentrop Pact in its full context, including the sordid story of appeasement, the complexities of Munich, and Western distrust of Stalin, alongside Stalin’s desire to delay war as well as his more cynical political and territorial ambitions. The popular textbook *The Western Heritage*, for example, which tends to be more traditional in its emphasis on political and diplomatic history over social and cultural, concludes that “The West offered the Russians immediate danger without much prospect of gain. Hitler offered Stalin short-term gain without immediate danger. There could be little doubt about Stalin’s decision”⁴³.

Similarly, Hitler’s decision to attack the Soviet Union and the course of fighting over 1941, including smashing initial German successes and Soviet endurance (particularly the heroic defense of Moscow) are covered in reasonable detail. Developments that do not fit into traditional military history, such as Stalin’s partial rehabilitation

⁴⁰ Making America: A History of the United States. P. 550–551.

⁴¹ Garraty J. A. The American Nation: A History of the United States since 1865. 2nd ed. N. Y. : Harper & Row, 1971. P. 384, 389.

⁴² Kulezycki J. J. Eastern Europe in Western Civilization Textbooks: The Example of Poland // The History Teacher. 2005. Vol. 38, № 2. P. 153–178.

⁴³ Kagan D., Ozment S., Turner F. M. The Western Heritage. Vol. II. 7th ed. Upper Saddle River, NJ : Prentice-Hall, 2001. P. 1004.

of the Orthodox church, evacuation of industry, the development of the partisan movement, and the employment of women as combat aviators and snipers also routinely appear. These texts also give full airing to Nazi atrocities in the Soviet Union, not treating them merely as an adjunct to the Holocaust. While focus is still on Hitler's war against the Jews, the Nazi racial contempt for Slavs and colonial ambitions for Eastern Europe also appear. Himmler's plans to starve 30 million Slavs to free territory for German colonists, as well as the deaths of Soviet prisoners-of-war in German custody, are standard elements in American textbooks of European history, compared to the almost total silence in texts focusing on the United States itself. On the other hand, this greater detail also allows space for less flattering aspects of the Soviet war effort, such as the Katyn massacre, the Warsaw uprising, and mass rapes of German women by Soviet soldiers.

The scale of the Eastern Front is also far clearer when textbooks can devote serious coverage to the entire European theater. *The Western Heritage* notes, for example, that more Soviets died at Stalingrad alone than the United States lost in all of World War II⁴⁴. One text presents a chart of wartime production which makes clear Soviet victory in the production war over the supposedly technologically-superior Germany⁴⁵. One textbook specifically devoted to twentieth-century Europe does, almost uniquely, quantify the relative size of German forces facing the Soviet Union and the Western allies⁴⁶.

There are, however, two particular failings that American textbooks of European history share with their cousins intended for courses in the history of the United States. One is their vague and indistinct picture of the war from Stalingrad to Berlin. Kursk, the liberation of Ukraine, and the summer 1944 Belorussian offensive are all generally omitted. Jackson Spielvogel's *Western Civilization*, perhaps the best-selling text on that subject in the United States, does

⁴⁴ Kagan D., Ozment S., Turner F. M. Op. cit. P. 1014.

⁴⁵ *The Making of the West: Peoples and Cultures*. Vol. II / L. Hunt, T. R. Martin, B. H. Rosenwein et al. 3rd ed. Boston : Bedford / St. Martin's, 2009. P. 868.

⁴⁶ Wilkinson J., Hughes H. S. *Contemporary Europe: A History*. 9th ed. Upper Saddle River, NJ : Prentice Hall, 1998. P. 350.

trace the course of the war after Stalingrad, though only in the broadest terms⁴⁷. Even a much more specialized textbook on 20th-century international affairs gives short shrift to the war in the east after Stalingrad⁴⁸. James Stokesbury's *A Short History of World War II* extends his coverage to the Eastern Front, but it receives far less attention than other fronts, and his discussion is overwhelmingly focused on the war through Stalingrad, not the final years of the war. There are few exceptions—one book limiting itself to 20th-century Europe does go into some level of detail on the campaigns in the east between Stalingrad and Berlin⁴⁹. This may, as suggested above, be attributed to the tendency to emphasize changes and turning points, not the continuation of existing trends, in the limited scope of a textbook. The steady Soviet march from the Volga to the Elbe lacks the dramatic plot twists needed to focus the minds of textbook authors.

More serious, though, is the way in which textbooks on Western civilization continue to share with texts on American history a particular vision of the war created by surviving German generals, in which strategic blunders were Hitler's alone, and atrocities were the Nazis' alone, not the German army's. The Soviets did not win; the Germans, through Hitler's errors, lost. *The Earth and its Peoples*, a popular textbook written as an explicitly global history (not merely adding other regions to a European history text) personalizes German failures in the war, commenting that "Like Napoleon, Hitler had ignored the environment of Russia to his peril," and concludes that after Stalingrad, "Hitler had lost his greatest gamble." Another global history text fixes the blame for German failure on American material assistance, "General

⁴⁷ Spielvogel J. J. *Western Civilization*. 6th ed. Belmont, CA : Thomson Wadsworth, 2006. P. 795–796 ; *Making Europe: People, Politics and Culture*. Vol. II / F. L. Kidner, M. Bucur, R. Mathisen et al. Boston : Houghton Mifflin, 2009. P. 795 is among the few to mention Kursk.

⁴⁸ See: Keylor W. R. *The Twentieth-Century World and Beyond: An International History Since 1900*. 5th ed. N. Y. : Oxford UP, 2006. P. 168.

⁴⁹ Stokesbury J. L. *A Short History of World War II*. N. Y. : William Morrow, 1980. Compare P. 150–160, 232–241 (through Stalingrad) to P. 241–244, 355–356, 361–362 (after Stalingrad). The 1944 Belorussian offensive is not discussed ; Wilkinson J., Hughes H. S. Op. cit. P. 345–346, 350–351, 355–358.

Winter,” and Hitler’s overconfidence. *The Making of the West*, which strives to incorporate the most up-to-date research on European history, employs a substantially outdated picture of the Eastern Front. Hitler’s personal overconfidence and racism is to blame for the excessively ambitious German invasion in 1941, Hitler blocked the preparation of the *Wehrmacht* for a winter campaign, and Hitler failed to mobilize the German economy for war⁵⁰. The point is not that Hitler should escape responsibility, but that racial blinders and strategic miscalculation went far beyond him. The German military’s strategic shortcomings and complicity in Nazi policies deserve attention as well.

The results of this survey are, therefore, somewhat encouraging. Textbooks for classes in American history do mention key developments on the Eastern Front, and would be substantially improved with only minor modifications: contextualizing the Molotov-Ribbentrop Pact, explaining Hitler’s turn east, indicating the enormity of the fighting on the Eastern front, and indicating what the Soviets did right instead of simply what the Germans (and Hitler personally) did wrong. Textbooks on Western civilization and European history are substantially better, but could still be improved by similar adjustments. Specialists on the Eastern Front have for years been undermining the narrative of the Eastern Front created by the German generals; textbook authors need only to take note of their achievements.

⁵⁰ The Earth and Its Peoples: A Global History / R. W. Bulliett, P. K. Crossley, D. R. Headrick et al. 2nd ed. Boston : Houghton Mifflin, 2001. P. 793 ; Bentley J. H., Ziegler H. F. Traditions and Encounters: A Global Perspective on the Past. Vol. II. Boston : McGraw Hill, 2000. P. 951 ; The Making of the West: Peoples and Cultures. Vol. II. P. 863.

**THE PEDAGOGY OF PATRIOTISM:
THE COLD WAR AS CIVIC EDUCATION,
1957–1964**

Дессантс Б.А. Педагогика патриотизма: «холодная война» как элемент гражданского воспитания в 1957–1964 годах.

В период между 1957 и 1964 гг. в Соединенных Штатах предпринимались попытки включить изучение коммунизма, в частности советского варианта коммунизма, в учебные планы по общественным дисциплинам и истории для средней школы. В число сторонников «курсов по коммунизму» входили активисты крайне правых патриотических объединений, консервативных организаций, религиозных групп, профессиональных ассоциаций, законодатели на уровне штатов и на федеральном уровне, а также члены самого образовательного истеблишмента. Изображая школьный класс как первую линию обороны в «холодной войне», сторонники этого нововведения надеялись внушить молодежи одновременно антикоммунизм и американизм, дуализм которых был отражен в предлагавшихся ими обоснованиях и в рекомендованной для учителей методологии таких курсов. Педагогическое противопоставление коммунизма и американизма в этих программах свидетельствовало о приверженности методологии преподавания американским ценностям и идеалами. Несмотря на то что некоторые деятели образования защищали «нейтральный» подход, позволявший студентам достигать своих собственных умозаключений, сама методология нацеливала на неизбежный выбор в пользу американизма.

In the winter of 1962, Florida high school students confronted a multiple choice question on their final examination in their new six-week course, “Americanism Vs. Communism.” They were asked to choose the “false” statement given among the following:

(A) The Communist credo is incompatible with the fundamentals of our American heritage.

(B) The Communist Party cannot be regarded as a political party in the usual sense of the word.

(C) Communists stand for the overthrow of the U.S. Government and for the destruction of the American way of life.

(D) It is possible to be at the same time a loyal citizen of this country and a true Communist.

Approximately thirty percent of the students missed choice (D), the correct answer according to the state of Florida. In addition, about half of the examinees failed to achieve a grade of seventy percent on the test. In spite of the legislation mandating that students be required to study a course about Communism, some of the students appeared to have missed the point. States might legislate that students be made aware of the evils of Communism, but the desired results would not necessarily be forthcoming ¹.

Florida's compulsory program of study was just one example in a nationwide effort to incorporate the study of Communism, particularly Soviet Communism, in social studies and history curricula in public secondary schools. Between 1957 and 1964, state legislators, professional and citizens groups, right-wing extremists, and the educational establishment itself pressured American high schools to either strengthen existing curricula or to create new programs for "teaching about Communism." Determined to fight the Cold War in the classroom, supporters of such courses championed the schoolroom as the venue for infusing the country's youth with both anti-Communism and Americanism. The pedagogical juxtaposition of Communism and Americanism in these programs reflected the ways by which educators associated teaching methodology with American values and ideals. Even as some educators advocated a "neutral" approach that allowed students to reach their own conclusions, the methodology itself suggested that Americanism would be the students' inevitable choice.

Educators' desire to be part of the Cold War did not immediately surface after World War II. Between 1945 and 1956, American teachers

¹ Schorr B. High School Courses in Communism Spread, Puzzle Some Students // Wall Street Journal. 1962. Dec., 4. P. 1.

were ambivalent about including explicit references to Communism in traditional curricula designed to inculcate American patriotism and civic responsibility. The fear of being labeled subversive during the McCarthy period made teachers cautious about dealing with controversial issues. In addition, critics attacked the schools as being both idealistic and romantic in their approach to education. Protesting the methods of “progressive” education as examples of “godlessness, relativism, and general ‘softness’ in the curriculum,” critics argued that a nation’s character depended on the strength of its educational resources. During the ten years following World War II, various right wing groups, including the John Birch Society, the Sons of the American Revolution, the National Council for American Education, and the Guardians of American Education fought both progressive education and school textbooks².

Between 1957 and 1964, educators shifted their position as their concern for being part of the Cold War struggle eclipsed earlier fears. The Soviet launching of Sputnik in October 1957 prompted many Americans to conclude that their public education system was “soft”, influenced too much by theories of Deweyite progressivism. Congress responded to growing criticism by passing the National Defense Education Act in September 1958³. While the federal government

² Brown J. “A Is for Atom, B is for Bomb”: Civil Defense in American Public Education, 1948–1963 // *The Journal of American History*. 1988. Vol. 75. June. P. 71. For a discussion of the conservative attack on progressive education, see: Hartman A. *Education and the Cold War, The Battle for the American School*. N. Y., 2008. Ch. 5. See also: Fried R. M. *Nightmare in Red*. N. Y., 1990. P. 101–102. For a description of right-wing activity to censor textbooks and curricula in public schools between 1949 and 1957, see: Nelson J., Roberts G. (jr.) *The Censors and the Schools*. Boston, 1963. P. 40–53 ; for the period 1949–50, see: Hartman A. *Op. cit.* P. 105–106.

³ While the act concerned itself primarily with curriculum improvement in mathematics, science, and modern foreign languages, there was little doubt that education had become a necessity to ensure national security. The first paragraph stated: “The Congress hereby finds and declares that the security of the Nation requires the fullest development of the mental resources and technical skills of its young men and women. The present emergency demands that additional and more adequate educational opportunities be made available. The defense of the Nation depends upon the mastery of modern techniques developed from scientific principles.” Excerpt from the National Defense Education Act of 1958 quoted in Kliebard H.M. *The Struggle for the American Curriculum 1893–1958*. Boston, 1986. P. 266.

encouraged a technological and scientific assault through America's schools upon the Soviet Union, the education profession tried to identify themselves with the national purpose. As one contemporary observer put it: "The school people do not want to be left out of the Cold War"⁴.

Within this atmosphere of educational preparedness for national emergency, schools faced external pressure regarding texts and curricula. Between 1958 and 1962, right-wing groups and almost one-third of the state legislatures tried to influence textbooks being used in the public schools. Results of a national survey of State Departments of Education conducted by the "New York Times" indicated that thirty-four states reported increased pressure to introduce courses on Communism⁵.

In particular, schools felt the increased activity of right-wing patriotic associations, many of them fringe organizations. While such groups did not always advocate the incorporation of specific courses about Communism in the public schools, they did step up their campaign to arouse the public to the task at hand. The Christian Anti-Communist Crusade and ultra-conservative National Education Program made anti-Communism in school curricula part of their programs. Evidence of pressure brought by the John Birch Society on local schools surfaced in Massachusetts, California, Washington, New York, Pennsylvania, Arizona, Texas, and Iowa⁶.

Such activities were not limited to marginal extremist groups. More respectable conservative organizations and religious groups also raised

⁴ Schrag P. *Cold War in the Classroom // The Progressive*. 1963. Oct. Vol. 27. P. 37 ; Schrag P. *The True-Blue Schoolhouse // The Commonweal*. 1962. 25 May. P. 228.

⁵ Nelson J., Roberts, Jr., G. Op. cit. P. 20 ; Booklet Issued on Red Courses // *The New York Times*. 1962. 6 Feb. P. 9.

⁶ Zelman A. Teaching "About Communism" in American Public Schools. N. Y., 1965. P. 23-24. For a description of The Christian Anti-Communist Crusade, see: Sherwin M. *The Extremists*. N. Y., 1963. P. 112-127 ; Janson D., Eismann B. *The Far Right*. N. Y., 1963. P. 56-68. For an analysis of the National Education Program, see: Sherwin M. Op. cit. P. 92-100, and Janson D., Eismann B. Op. cit. P. 82-100.

the alarm. In 1960, “The New York Times” reported that the Veterans of Foreign Wars (VFW) unanimously approved a resolution proposing that high school and college instructors teach the “history and tactics of Communism”⁷. Religious groups also joined the campaign. They argued that the only way their parishioners could fight Communism was to learn about it. In a televised program in Boston in 1959, the Catholic Archbishop Richard Cardinal Cushing urged colleges and high schools to teach about Communism. “I don’t know how we can arouse our people from apathy and indifference unless we teach Communism,” he lamented, “And we should teach it for what it is – an intrinsic evil – like a medical student being taught about cancer and about the nature of cancer.” Furthermore, the National Catholic Educational Association recommended that schools begin formal courses on Communism. By 1963, the anti-Communist net had widened to include the American Political Science Association, United States Chamber of Commerce, Congress of Parents and Teachers, and the National Council for the Social Studies. All went on record as supporting the inclusion of the study of Communism in school curricula⁸.

The American Legion was one of the earliest private organizations to take up the gauntlet on anti-Communism⁹. The Legion cultivated an image

⁷ Stetson D. V.F.W. Asks Youth Study Red Tactics // The New York Times. 1960. 24 Aug. P. 7.

⁸ Archbishop Richard Cardinal Cushing quoted in: Cushing Suggests U.S. Schools Offer Courses on Communism // The New York Times. 1959. 2 June. P. 16 ; Currivan G. Study of Marxism Set by Catholics // The New York Times. 1963. 18 Apr. P. 7 ; Miller R. I. Teaching About Communism // Saturday Review. 1963. 23 March. P. 63.

⁹ After World War Two, the Legion’s strength centered around rural and small town America, areas which were often influential in state legislatures out of proportion to their population, due to older apportionment systems. In many of these towns, the Legion provided a training ground in politics, and their endorsements and suggestions for legislative action carried much influence. In a sense, the Legion’s world view became the dominant political culture in many rural communities. In addition, the Legion influenced state legislatures because many state representatives were Legionnaires themselves. Some Legionnaires had prior experience in, or connections with, the federal government, thereby enhancing their prestige at the state level. The Legion’s Americanism Commission attracted former FBI agents and veterans of military-intelligence. Two leading Legionnaires, J.B. Matthews and Herbert Philbrick had been, respectively, research director of the Dies Committee and an FBI undercover agent. See: Iversen R. W. The Communists and the Schools. N. Y., 1959. P. 241.

of responsibility by intentionally disassociating itself from right-wing fringe groups. Forming its own coalition, the “All-American Conference to Combat Communism”, the Legion brought fifty-four mainstream organizations under its umbrella ¹⁰. Until 1957, the Legion opposed any inclusion of a study of Communism into the nation’s public school curricula. Their attitude reflected American society’s reluctance to even mention the word Communist for fear of being labeled subversive. Like other professional and civic organizations, they re-evaluated their position after the launching of Sputnik and embarked on a campaign to encourage schools to incorporate such courses. Their Americanism Commission wanted Legionnaires to offer aid to local and state educators to develop courses and a model textbook that would expose the dangers of Communism ¹¹.

¹⁰ Some of these groups included the Chamber of Commerce, General Federation of Women’s Clubs, the National Education Association, the American Medical Association, and the Federal Council of Churches. The All-American Conference even circulated their own publication, beginning in 1950, to report each month on “what the commies are saying and doing as indicated in their own press and publications.” The Legion’s magazines railed against Communism in public education, and its Americanism Commission sent copies of a *Counter-Subversive Manual* to local posts. Included in the pamphlet was a chapter on how to discover Communists in schools. See: Iversen R. W. Op. cit. P. 242, 262, 249–250 ; Press release, All-American Conference to Combat Communism, mimeographed (n.d.) quoted in: Iversen R. W. Op. cit. P. 250.

¹¹ The Legion Changes Its Mind // *Commonweal*. 1957. 27 Dec. P. 325–326 ; A resolution of the Legion’s National Executive Committee stated its position: WHEREAS, The American Legion is vitally interested in the preservation of the fundamental principles of Americanism for the present and succeeding generations of citizens of these United States; and WHEREAS, it is the belief of The American Legion that there should be a regular course of instruction in each high school in the United States, and its territories and possessions, which would, first, clearly delineate the principles and policies which constitute the American system and why they are sound; and second, teach the elements that compromise the communist system and why they are evil; therefore, Be it resolved that the National Executive Committee does hereby urge each department, district, and post of The American Legion to work with its education officials to the end that every public and private secondary school in the United States and its territories and possessions will institute as a part of its regular curriculum, suitable courses designed to deepen understanding of and loyalty to American democratic ideals and institutions and expose the fallacies of communism.” Resolution adopted by the American Legion, National Executive Committee, Register № 23, 20–26 Nov., 1957 quoted in Miller R. I. Teaching about Communism. N. Y., 1966. P. 277 ; Legion, in Policy Shift, Urges Schools to Help Teach “Fallacies of Communism” // *The New York Times*. 1957. 22 Nov. P. 18.

In December 1957, representatives from the American Legion and the National Education Association met in Washington, D.C., to form a joint committee to encourage public schools to initiate courses about Communism. The NEA had been committed to an anti-Communist position since 1951¹². The two organizations worked together to publish a pamphlet entitled, "Teaching About Communism, Guidelines for Junior and Senior High School Teachers" in 1962. In it, the Committee outlined a program for selecting content, materials, classroom procedures, and methods of confronting potential difficulties in community relations regarding courses about Communism¹³.

Did school officials feel the pressure exerted by the American Legion and other organizations? Commenting on a survey requesting information about the source of pressure for state laws or

¹² Communism Study // The New York Times. 1957. Dec. 15. Part IV. P. 9. In 1951, the NEA's Representative Assembly, meeting in San Francisco, adopted a platform and resolutions which explicitly stated that "American schools should teach about communism and all forms of totalitarianism, including the principles and practices of the Soviet Union and the Communist Party in the United States" in order to defend against "our most potent threat." Tieszen D.W. Guidelines for Teaching About Communism // NEA Journal. 1962. № 51. Nov. P. 12. Ten years later, the NEA again adopted a statement which included their position on the role of the schools in the struggle against Communism. While reiterating their goal of encouraging "instructional programs which teach about-but do not advocate-communism and all forms of totalitarianism," they also barred Communists from membership in the NEA and stated that Communists should not be allowed to teach in American schools. Excerpts from platform and resolutions adopted by the Representative Assembly of the National Education Association, Atlantic City, New Jersey, June 39, 1961, quoted in: Miller R. I. Op. cit. P. 280.

¹³ In the pamphlet's introduction, the Committee associated American patriotism with knowledge about Communism, arguing that "thoughtful American citizens realize that our institutions will not suffer by comparison with those of any communist country or of any country under the domination of communism." The more American citizens understood about "communistic doctrine and purposes," and the advantages of democracy, "the deeper will be the loyalties to our government and to its traditions and ideals." In that spirit, the Committee offered their guidelines to assist teachers who faced "the tremendous responsibility of helping safeguard the American heritage through education." Joint Committee of The National Education Association and The American Legion. Teaching About Communism, Guidelines for Junior and Senior High School Teachers. Indianapolis, 1962. P. 3, 4.

administrative regulations on the teaching of Communism, Richard I. Miller, associate director of the NEA's project on instruction, noted that seven states named the American Legion, while two cited the John Birch Society. Two states named the American Bar Association (ABA)¹⁴. A 1967 study conducted by Jerome Hainsworth at Brigham Young University confirmed this finding. Hainsworth asked each of the fifty state school superintendents to name any pressure groups which had recently emphasized an increase or decrease in curricula concerning teaching about Communism. Eleven of the fifty cited the American Legion as a source of pressure to increase the emphasis¹⁵.

Along with the American Legion, the American Bar Association involved itself with a Cold War curricula for the public schools. In 1957, the Florida Bar outlined a program designed to use the expertise and professional status of lawyers in order to make high school students aware of their civic responsibilities. According to "The New York Times", it asked lawyers to lecture on a variety of topics including "the meaning of Communism, the responsibilities of citizenship, and the importance of constitutional safeguards." The lectures were to give adolescents a "realistic" understanding of American government and their effective role in it, and "why it is superior to the Soviet system." The "Times" reported that the Bar established a "positive program for combating subversion" in the United States while still maintaining safeguards against "smearing all dissenters as Communists"¹⁶.

¹⁴ Miller R. I. Teaching about Communism in the Public Schools, an address on November 21, 1962 at Miami Beach, Florida, to the Annual Meeting of the Council of Chief State School Officers quoted in: Zelman A. Op. cit. P. 24.

¹⁵ Hainsworth J. C. Teaching About Communism In The American Secondary Schools : ed. D. diss. Brigham Young University, 1967. P. 88-90.

¹⁶ E.A. Pallot Chairman of the Florida Bar's Committee on American Citizenship and in charge of the project, expressed a faith in the good citizenship of bar members who would be able to assist high school students obtain "a basic comprehension that will insulate them against the blandishments of anti-democratic forces in any future depression or world emergency." But just to be sure that the lectures could not be construed as advocating Communism, the *Times* reported that the Bar instructed lawyers to adhere closely to the prepared remarks "to prevent presentations that stray to far to the right or the left in outlining the differences between communism and democracy." Raskin A. H. Florida Lawyers Lecture on Reds // The New York Times. 1957. 11 Febr. P. 10.

The American Bar Association adopted the recommendation that the Florida program be accepted by the bar association in each state. In 1960, the ABA took a more aggressive posture, but stopped short of endorsing a resolution which would have recommended that the study of Communism be compulsory in all American high schools. It unveiled a program for schools and civic groups, and adopted it in a resolution proposed by the Special Committee on Communist Tactics. Local bar groups would prepare literature and speeches on Communism for the use of local communities¹⁷.

The ABA's reluctance to fully endorse the formal study of Communism in the nation's schools changed in 1961. E. Dixie Beggs, Chairman of the ABA's Special Committee on Education in the Contrast Between Liberty under Law and Communism, met with a group of educators and Allen Dulles, head of the CIA, in a secret meeting. After that meeting, the ABA's Governors endorsed a policy advocating the teaching of courses on Communism in high schools and colleges. The Washington committee's report concluded that because Communism was so inherently bad, any study of its ideas would automatically expose its dangers to Western democracy and justice. Students would gain a greater appreciation for democracy and freedom. The report urged lawyers to support teachers who were the targets of "mistaken criticism." According to "The New York Times", Dulles supported the committee's position with a statement "that the history of Communism bore its own indictment and that there should never be fear about teaching it"¹⁸.

The culmination of the Bar's actions was the publication of a handbook in February 1962. "Instruction on Communism and Its Contrast with Liberty Under the Law" offered assistance to state and local educational authorities in designing anti-Communism courses. It advocated a five-step program designed to thoroughly instruct the public about the process of Americanism and the dangers of Communism. By 1963, the Bar provided a free syllabus entitled "Democracy and Communism in

¹⁷ Huston L. A. Lectures Voted to Combat Reds // The New York Times. 1957. 19 Febr. P. 14 ; Lewis A. Bar Recommends Communism Study // The New York Times. 1960. 31 Aug. P. 14.

¹⁸ Wehrwein A. C. Bar Bids Schools Study Communism // The New York Times. 1961. 17 Febr. P. 15.

World Affairs” for use in teachers’ workshops. Educators could obtain it from the ABA’s Committee on Education Against Communism¹⁹.

In addition to organized groups like the American Legion and the American Bar Association, professional educators worked among themselves and with state and federal governments to make teachers and school administrators aware of the need to enlist the schools in the battle for the minds of youth. At its conference in November 1957, the National Council for the Social Studies (NCSS) discussed its desire to form a national commission to strengthen instruction in the social studies. In particular, the commission would emphasize the role that social studies instruction might play in meeting the challenge of education in a national crisis. The NCSS intended the commission to examine current programs and recommend ways to improve instruction. At the same meeting, Clarence D. Stephenson, a representative for the Pennsylvania State Department of Education, conducted a workshop on methods for teaching about Communism. He argued that teachers should allow free and open discussion of the issue, “to look at Communism realistically, factually, analytically and objectively-not only at the faults, but at everything and as it really is. It is far better, far safer at the least to overestimate the strength of an adversary than to underestimate it”²⁰.

A conference held at Yale University earlier that year had already expressed similar views. Attended by approximately two hundred high school

¹⁹ State and local bar associations were to appoint special committees to determine what courses and/or units were currently being taught in the schools. The public was to be made aware of the need for such courses through public testimony of lawyers and lectures to Parent-Teacher Associations and other civic groups. In addition, bar associations would sponsor forums and institutes at state and local bar meetings. The bar could provide a bibliography of sources, or perhaps, the materials themselves. Lastly, the bar should take an active role in teacher training. Besides offering a “checklist for state and local bars” to take action at the high school level, the pamphlet recommended that any existing courses on Communism should be supplemented by separate courses or units, ideally of four to six weeks, on Communism (Program of the American Bar Association. *Instruction on Communism and its Contrast with Liberty Under Law*. Chicago, 1962. P. 1–16 ; Childs M. *What Should We Tell Our Children About Communism* // *Parents’ Magazine & Better Homemaking*. 1963. Sept. P. 104).

²⁰ Clarence D. Stephenson quoted in Buder L. *Social Study Unit Plans Commission* // *The New York Times*. 1957. 1 Dec. P. 84.

teachers, the Second Yale Conference on the Teaching of Social Studies featured Dr. George S. Counts, a well known educational theorist and Professor Emeritus of Columbia University. During the late 1920s and 1930s, Counts had been an admirer of Soviet education, partly because it appeared to reflect his critique of American education as perpetuating social inequality. By 1939, however, the Nazi-Soviet Pact soured him on Soviet Communism and he became one of its harshest critics. Dr. Counts urged American high schools to accept their responsibility to teach about Communism. Samuel Steinberg, head of the Social Studies Department at Stuyvesant High School in New York City, supported Dr. Counts, arguing that such courses were necessary to combat Communistic doctrines ²¹.

Eventually state and federal governments involved themselves in the effort by sponsoring conferences at which the teaching of Communism was a central concern. In March 1962, the U.S. Office of Education invited 150 educators to Washington, D.C., to discuss how the schools might promote international understanding. In addition, the conference considered how American schools and colleges should deal with democracy and Communism as part of their curricula. While cautioning against extremism of both the left and right, the conference still categorized Communism as the real threat facing Americans. The final conference report urged schools to increase the teachings of the “isms,” including Communism and fascism, and to include parallel studies of the American political and economic systems with those of both Communist and non-Communist nations. The association of freedom with the American system could only serve to reinforce a negative view of socialist or Communist societies ²².

²¹ Hartman A. Op. cit. P. 30–33, 37–40, 70–71 ; Dr. George S. Counts quoted in: Becker B. Study Red Views, U.S. Schools Told // The New York Times. 1957. 30 March. P. 3.

²² Education Chief Scores “Tyrants” // The New York Times. 1962. 27 March. P. 17 ; Teaching About Communism // NEA Journal. 1962. May, Vol. 51. P. 4–5. The conference report stated, “The fearsome novelty in the present challenge is the attempt of the Communist movement to be the sole articulator and guide for world-wide change, and to impose ideological unity by means of military and economic power and by the innumerable techniques of subversion. Our times would be difficult without this threat; with it they are perilous” (A Report of the Working Committee of the Conference on the Ideals of American Freedom and the International Dimensions of Education, March 26–28, 1962, Washington, D.C. // Education for Freedom and World Understanding. Washington, D.C., 1962. P. 5).

In 1962, the U.S. Senate Judiciary Committee published “Education for Survival in the Struggle Against World Communism,” the results of a symposium prepared for a Senate subcommittee. The government elicited articles from a variety of university and secondary educators, business consultants, freelance writers described as “authors” on Communism, and members of the military. The pamphlet’s content ranged from full lectures on Communism, to recommended curricula for elementary schools, to teacher training programs on the tactics of world Communism. It also included a bibliography of materials for use in the schools. In effect, the federal government’s symposium report provided a handbook for any school that wished to create their own course about Communism, or more accurately, anti-Communism ²³.

It was the state of Florida, however, that topped the Cold War conferences. On July 18, 1962, Governor Farris Bryant, in conjunction with the Center for Cold War Education and the Institute for American Strategy, sponsored a meeting on “Cold War Education” in Bal Harbour, Florida. Attended by nine hundred people-state legislators, business and civic leaders, and educators among them-its purpose

²³ Federal administrators prepared the report for the Senate Subcommittee to Investigate the Administration of the Internal Security Act and Other Internal Security Laws. Chairman James O. Eastland saw education as a “potent defense weapon in the Cold War and a preventive measure against Communist penetration and infection...” The intent of the study was clear in the introduction to the report: “In conducting this study and investigation as directed, the subcommittee has been impressed recently with the fact that the American people are demanding more and more not only the mere facts of espionage, sabotage, and infiltration where they exist, but they are more strongly insisting, for themselves and for their children, that the fundamental facts about the Communist conspiracy, its whys and its wherefores, be delineated and that ways and means to meet this menace be outlined. The American people feel that a sound educational program can be a potent defense weapon in the cold war and a preventive measure against Communist penetration and infection...The demand for an adequate educational program has grown in intensity in direct proportion to the advances of the Communist empire and its growing threat to our national security” (Congress, Senate, Committee on the Judiciary, Subcommittee to Investigate the Administration of the Internal Security Act and Other Internal Security Laws // Education for Survival in the Struggle Against World Communism. 87th Congress, 2nd Session, 1962. Committee Print, P. iii).

was to publicize the state's new six-week course on "Americanism Vs. Communism" mandated by the state legislature the previous year. According to "The New York Times", Bryant set the tone of the conference when he said that "the survival of the American people depended on awareness of Communism's philosophy and aims"²⁴.

By 1962, Florida was hardly alone in approving legislation regarding courses about Communism in the public schools. A 1961 *New York Times* survey of State Departments of Education found that states dealt with Communism courses in one of three ways: local school boards had the option to determine if and how such courses would be incorporated into the schools, states prepared separate curriculum units but did not mandate their use, or states prescribed by law or resolution how courses were to be incorporated into public school curricula. As of January 19, 1963, twenty-seven states had introduced instruction in the subject, five of which took legislative action, either "requiring" schools to teach about Communism (Florida), "permitting" it (California, New York), or "requesting" it (Georgia, Louisiana). The other twenty-two states left it to local option with suggestions for implementation obtainable from the State Departments of Education. By 1964, the number had increased to thirty-seven, with three states requiring mandatory courses of study, nineteen recommending study, and fifteen offering policy statements and/or bibliographies but without specific courses. Fred Hechinger, an education reporter for *The New York Times*, observed that courses on Communism seemed to have reached "professional status" and there were "few educators who want to be found without them"²⁵.

²⁴ Kirk R. The Problems of Understanding Communism // *National Review*. 1963. 16 July. P. 23 ; "Cold War" Meeting Is Held in Florida // *The New York Times*. 1962. 19 July. P. 12.

²⁵ Hechinger F. M. Schools Pressed on Red Courses // *The New York Times*. 1961. 21 Sept. P. 42 ; Cass J. Teaching About Communism // *Saturday Review*. 1963. 19 Jan. P. 74 ; Sandberg B. L. Teaching About Communism: Hate or Understanding? // *Journal of Secondary Education*. 1968. Feb. Vol. 43. P. 70 ; Hechinger F. M. Study of Communism Gains in U.S. Schools as Debate on Aims Widens // *The New York Times*. 1962. 3 July. P. 2.

States found that legislating courses was far easier than determining their substance. Advocates of such courses appeared to be caught in a dilemma: while attempting to convey the importance of objective and scholarly treatment of the subject, they also wanted to be sure that students reached predetermined conclusions which were clearly anti-Communist. And they wanted to be on record as such. One state guidebook asserted, “We don’t want any boy or girl to leave high school without indelible impressions of the evils and threats of Communism. We want every student to be girded with the impenetrable armor of loyalty to his country”²⁶.

Educators justified these programs from a variety of perspectives, not the least of which was the need for conscious instruction of a politically “correct” attitude to Communism to ensure that young minds would not fall prey to subversive propaganda. With the belief that national security was at stake, public education became an even more important vehicle to prepare future citizens for their civic responsibilities. The rationale and pedagogical foundations given by educators for courses about Communism varied from explicit indoctrination to impartial treatment of the topic.

The hard-line approach to instruction centered around the idea that political neutrality in the classroom was not only impossible but inadvisable. Because some educators believed that teaching Communism was absolutely essential to fortify American youth against subversion, the schools should never be neutral. Impartiality meant disloyalty to the ideals of education, and the avoidance of controversy was even worse. Detachment undermined effective citizenship and might have disastrous effects for the United States ²⁷.

²⁶ Gray R. F. *Teaching About Communism: A Survey of Objectives // Social Education*. 1964. Feb. Vol. 28. P. 71 ; Rotter G. E. *A State Plan for Teaching About Communism // The American School Board Journal*. 1963. Feb. Vol. 146. P. 181, cited in: Sandberg B. L. *Op. cit.* P. 71.

²⁷ Erling Hunt, Professor of History at Columbia University’s Teachers College, believed that American public schools were vehicles for “democracy and responsible for maintaining and strengthening democracy.” He argued, “So far as communism is concerned, the schools are... basically responsible for inoculating young citizens

High school students, in particular, could be easily victimized by Communist entrapment due to the naivety associated with adolescence. William J. Reid, History Department Chairman in Boston's Dorchester High School, did not think that "high school youngsters know enough history to refute Marxist arguments. For most people, you have to say that this is wrong and it doesn't work, and cite examples from history to prove it." *The Saturday Evening Post* added that high schoolers needed "some indoctrination" to repel the leftist teaching they would inevitably encounter in college²⁸.

Not everyone agreed with this hard-line attitude. Others thought that the best way to teach about Communism was through impartial and value-free instruction. They assumed that students could weigh facts and opinions to reach their own conclusions. But educators who insisted that courses on Communism be taught objectively subverted their method by believing that the goal of instruction should be to promote patriotic attitudes and values while denigrating any ideas that might be identified with Communism. Educators believed that consciously teaching "both sides" of controversial issues was methodologically democratic because it appeared to offer choices to the individual. Using a variety of materials, allowing open discussion, and stressing the tolerance of a range of views was, in and of itself, an

against [Communism]. But the serum must be strong enough to be effective... there are risks in inoculation, but the risks of no inoculation are far greater" (Hunt E. M. Teaching the Contrast Between American Democracy and Soviet Communism // Teachers College Record. 1953. Dec. Vol. 55. P. 122-123). For other opinions advocating a hard-line approach, see: Rorty J. Is Teaching Communism Necessary? // Teachers College Record. 1962. Apr. Vol. 63. P. 560 ; Niemeyer G. Problems of Teaching About Communism // Phi Delta Kappan. 1962. Feb. Vol. 43. P. 193 ; Weingast D. E. What Should We Teach About Communism? // The Bulletin of the National Association of Secondary School Principals. 1958. Nov. Vol. 42. P. 114.

²⁸ William J. Reid quoted in: Reading, 'Riting and Reds // Time. 1962. July 6. P. 37 ; It's Time Our Children Were Taught the Facts about Communism // Saturday Evening Post. 1957. 28 Dec. P. 6 ; *The Saturday Evening Post* had been advocating courses on Communism since at least 1956. See: Courses on Communism Can be Too "Objective" // Saturday Evening Post. 1956. 24 March. P. 10, and At Last American Students Can Get the Facts on Marxism! // Saturday Evening Post. 1957 20 Apr. P. 10.

indicator of the values of freedom, pluralism, and independence, all of which intertwined in the popular definition of “Americanism.” Students might easily view their education and the classroom itself as practicing examples of the benefits of American democracy and freedom. A teacher’s stress on “objectivity” only enhanced this view. Under such circumstances, the medium easily became the message. Objectivity would always produce the “right” results. Educators referred to this repeatedly in their explanations about teaching methods ²⁹.

Another component of the objectivity argument was that somehow, facts speak for themselves. If students were “told the whole story” about Communism, educators had little doubt as to conclusions. A St. Paul, Minnesota social studies teacher stressed the need to learn the whole story about Russia. “We are teachers teaching about Communism. If the subject is taught honestly, you needn’t worry about what the students will take away with them.” Facts were by themselves teachers, and their use implied freedom and justice when presented in the context of describing Communism and the United States. San Francisco School Superintendent Harold Spears also relied on the “exposure” method when he said, “I think the story of Russia speaks for itself. All you’ve got to do is teach the facts. You don’t have to indoctrinate”³⁰.

²⁹ In 1962, Randy Peacock, a teacher in Ann Arbor, Michigan, said, “I shall not indoctrinate... The students are old enough to see the benefits of democracy. They’ll think it through.” Randy Peacock quoted in: *Classes in Communism // Newsweek*. 1962. 16 Apr. P. 104. One professional educator warned against indoctrination yet argued that “the *values* of freedom can be supported only by the *methods* of freedom. The very experience of being free in the examination of facts is the only way of learning the values of freedom” (Rader M. *Teaching About Communism // Teachers College Record*. 1963. Apr. Vol. 64. P. 579). A prominent representative of the National Education Association thought it essential to teach the strengths and weaknesses of both democratic and Communist systems, but “complete objectivity...is a myth, and objectivity should aim at intellectual honesty rather than complete detachment” (Miller R. I. *Teaching About Communism*. P. 77).

³⁰ Interview with John J. Mather in: Richard P. Kleeman. *How One District is Teaching About Communism // School Management*. 1962. 6 Sept. P. 59 ; *Ibid*. P. 127 ; Barron J. S. *Teaching About Communism in California Secondary Schools // California Council for the Social Studies Review*. 1965. Vol. 4 . P. 8 ; Harold Spears quoted in: “Reading, ‘Riting and Reds’”. P. 37.

“Teaching the facts” also meant a comparative approach in order to show the weaknesses of Communism. One educator concluded that “there are two tests that Communism can never pass: the first is the test of truth, the second is the test of comparison.” Rather than being threatened by such method, communities should welcome it because democracy itself would be strengthened, the ultimate goal of the process anyway. If a teacher described the weaknesses of both systems, his or her explanation of how democracy solves its problems would only make Communism look unresponsive and detached from reality. Erling Hunt, Professor of History at Columbia University’s Teachers College, believed that “Americans are strong enough and smart enough to compare the theory and the realities of American democracy and Communism, and come out with the right answers.” The contrast inevitably resulted in America’s superiority³¹.

Indeed, the elevation of American government, values, and capitalism was consistently a complementary goal to that of exposing the evils of Communism. A thorough understanding of democracy was essential for an understanding of Communism. Educators feared that inadequate knowledge about democracy made students more susceptible to Communist propaganda. They pointed to the brainwashing of American prisoners of war in Korea as evidence. POW Ortho Bell, one of twenty-one Americans who accepted Communism while he was held by the North Koreans, later said “If I had really been educated before I left this country and had known what Communism was, I would have been killed on the Korean battlefields rather than become a prisoner of war.” Communism could never be taught in isolation and students had to understand democracy first³².

³¹ Swearingen R. Teaching About Communism in the American Schools // Social Education. 1964. Feb. Vol. 28. P. 70 ; Hunt E. M. Op. cit. P. 123.

³² Ortho Bell quoted in: Reed C. H., Caha E. Teaching About Communism in Nebraska’s Junior High Schools // Social Education. 1958. Apr. Vol. 22. P. 178. For other examples of Korean brainwashing as an element in the justification for teaching about Communism, see: Educating for Leadership, Developing A Program // The General Electric Forum. 1961. Oct.-Dec. Vol. 4. P. 32 ; The Legion Changes Its Mind. P. 326 ; It’s Time Our Children Were Taught the Facts about Communism. P. 6 ; Schrag P. Cold War in the Classroom. P. 36.

Courses on Communism had the additional responsibility of reinforcing the “American way of life.” This attitude was not new in the late 1950s; it had always been a part of the public school credo. It took on greater importance, however, when set against the perceived enemy of Communism. One educator contended that by 1965, a consensus prevailed among educational and political leaders that if the American way of life were to survive, teaching about Communism was imperative. One of the objectives of any course on Communism should be to strengthen a student’s faith in the American way. Dr. Calvin H. Reed and Evelyn Caha of the University of Nevada tied America’s future strength to “citizens who are dedicated to the democratic way of life and who clearly understand Communism to be a world threat to their freedom”³³.

Carroll Reece, United States Representative from Tennessee and former chairman of a 1953 House committee investigating the connection between tax-exempt foundations and Communism, recommended that parents find out what their children’s teachers were saying about international Communism and Americanism to see if any were “selling America short.” “It is part of an American teacher’s duty,” he argued, “to instill in the pupil’s mind a deep and well-founded love for the American Way of Life.” Education’s “truth offensive” was a positive way to match propaganda efforts in Soviet schools, although many educators never recognized the mirror images of the two approaches. In their determination to fight fire with fire, many educators never recognized that the resulting pedagogy mirrored the propaganda it was intended to counter ³⁴.

³³ Barron J. S. Op. cit. P. 5 ; Reed C.H., Caha E. Op. cit. P. 180. NEA consultant Richard Miller analyzed the struggle between free and totalitarian systems as historically rooted in antiquity. Following the paradigm of the individual against the state, his analysis jumped from Athens’ confrontation with Sparta, to the Allies against the Axis, to the West in opposition to world Communism. He argued that the “victor” would be able to set a “permanent world pattern for the future.” See: Miller R. I. An Approach to Teaching ABOUT COMMUNISM in Public Secondary Schools // Phi Delta Kappan. 1962. Feb. Vol. 43. P. 189–192.

³⁴ Reece C. B. Private War On Communism // The American Mercury. 1959. March. Vol. 88. P. 68–69 ; Rorty J. Op. cit. P. 560.

The schools were at war with an enemy, and much of the rhetoric concerning the need to teach about Communism reflected a militaristic position which played on fear. The classroom was to be the first line of defense in the Cold War. Textbooks and instructional methods were the weapons. James Rorty, former editor of "The New Masses", advocated instruction on Communism in order to "equip the student with the knowledge he must have if he is to function intelligently as... a potential soldier in the cold war." Each textbook, he argued, "must be accurate and comprehensive with respect to the terrain of this war, both domestic and foreign, and it must be forthright and uncompromising in its description of the strategy, tactics, and objectives of the enemy"³⁵.

At least one education official perceived the threat of such extremism to the very values that the rationale supposedly upheld. T.M. Stinnet, Assistant Executive Secretary of the NEA, noted that "a nation that conceives of the individual as a tool, a weapon, a resource, is likely to end up by treating him as such and no more"³⁶. Efforts to

³⁵ Schrag P. *The True-Blue Schoolhouse*. P. 228 ; James Rorty as quoted in Schrag P. *Cold War in the Classroom*. P. 38 ; Rorty J. *Op. cit.* P. 561. Advocates of courses on Communism often used militaristic language and paradigms to justify their positions. Dr. William M. McGovern, professor of Political Science at Northwestern University, stated, "Our educational system must recognize that we are in a war right now, and that we will be in it for an indefinite period of time. And our people must be prepared for what is behind little wars, local wars, the Cold War" (McGovern. *Educating for Leadership, Developing a Program*. P. 31). Believing that national civil defense demanded courses on communism, Gerhart Niemeyer argued that "even in the absence of open shooting we rightly consider ourselves engaged in war" (Niemeyer G. *Op. cit.* P. 193). Another writer in an educational journal singled out the American educational system to "carry the brunt of the battle against this deadly enemy." Outlining "how the fight will be waged," he advocated that the "battle should be waged on fifty fronts simultaneously" through mobilization of state legislators, school officials, teachers, college professors, students, and their parents (Downey L. A. *Cancer is Political as Well as Physical // The Social Studies*. 1963. Dec. Vol. 54. P. 254). James Rorty saw it as nothing less than "the mobilization of the national mind and will, to last as long as the cold war lasts" (Rorty J. *Op. cit.* P. 560). For other examples of this rhetoric, see: Reece C. B. *Op. cit.* P. 69 ; Schrag P. *Cold War in the Classroom*. P. 38 ; Weingast D. E. *Op. cit.* P. 113.

³⁶ T.M. Stinnet quoted in: Schrag P. *Cold War in the Classroom*. P. 38.

gird America's youth against Communist infiltration and dogma undermined American ideals of tolerance and open expression. Such methods eroded the freedom to make individual judgments and resorted to the same tactics for which educators criticized Communists.

After World War II, the American public confirmed the traditional belief that schools were the major cultivators and nurturers of citizenship and patriotism. As the Cold War took shape, educators initially feared the possibility that American youth would be easily "duped" by any information about Communism presented in classrooms. Threatened by attacks for including such material in their courses, teachers remained cautious about their role in the Cold War. Teaching about patriotism was traditional and safe; addressing Communism, even as the enemy, presented too many problems involving questions of loyalty and subversion.

By 1958, the position of educators had shifted. The study of Communism presented a foil for defining Americanism. Private and public organizations increased their pressure tactics; consequently, local and state governments acquiesced, with the approval of the federal government. As more states required or recommended that public school curricula include instruction about Communism, educational personnel scurried to design appropriate programs and enlist the support of parents and community groups.

Method became the flashpoint of the conflict between advocates of teaching explicit anti-Communism and those who espoused objectivity in courses. For those who believed that objectivity and neutrality were impossible and harmful, method mattered little. The content of courses on Communism provided the weapon. Other teachers claimed objectivity in their presentations, but failed to recognize that method inherently carried assumptions about the conclusions students should draw from their study. Even when teachers advocated neutrality and objectivity-and honestly thought their courses would present a study of Communism as such-the method itself epitomized their

definition of Americanism. Open discussion, evaluation of facts, and presentation of “both sides” of the issue came to be identified exclusively with American values and ideals.

The difference between indoctrination and objectivity blurred as educators assigned ideological assumptions to teaching methods. Teachers justified their approaches in a variety of ways, but all pointed to a common theme. Courses were designed ultimately to combat Communism and inculcate American values in students. What teachers assumed to be value-free education became exactly the opposite. Teachers viewed Communism through the lens of Cold War assumptions about the superiority of American democracy and capitalism, and the corruption and eventual demise of the Soviet Union. As a result, educators, often unwittingly, undermined the idea that students actually had freedom to reach their own conclusions about Communism. Ironically, in advocating and sometimes implementing the same pedagogy for which they criticized Communists, the educational profession created the very conditions they wished to eradicate.

**УНИВЕРСИТЕТСКИЕ УЧЕБНИКИ
ПО ИСТОРИИ США
КАК ИНДИКАТОР СОСТОЯНИЯ
РОССИЙСКОЙ АМЕРИКАНИСТИКИ**

Alexander I. Kubyshkin, Ivan A. Tsvetkov. American Studies in Russia and University Textbooks on US History.

The article addresses the problem of presentation of the U.S. history in Soviet/Russian university textbooks. The authors review main textbooks published in Russia after 1900 and describe how Marxist ideology and methodology have deformed the style and analytical quality of the scholarly works. Special attention is given to current situation, authors come to conclusion that Russian educational texts about U.S. history suffer from low publishing standards, lack of accompanying didactic materials and general condescending position of scholars toward this sort of literature.

Университетские учебники во второй половине XX в. приобрели для отечественных академических дисциплин особое, статусное, значение. Их наличие или отсутствие рассматривалось в качестве подтверждения зрелости и обоснованности претензий данной дисциплины на самостоятельное место в академическом университете. Советская американистика, начавшая свое институциональное оформление в СССР лишь в 1950-е гг., успела до окончания «холодной войны» пройти несколько стадий становления, но была все же далека от состояния «устойчивого равновесия», что выразилось, в частности, в отсутствии качественного обобщающего учебника по истории США от колониального периода до наших дней.

Академическая логика требовала первоначального освоения предметного поля строго научными монографическими текстами, на базе которых в дальнейшем могли быть написаны университетские учебники. В связи с этим во многих случаях труды советских ученых, по сути представлявшие собой учебники по отдельным

периодам американской истории, именовались монографиями и по своей структуре были чем-то средним между классической монографией и учебником. На этой достаточно продолжительной по времени «монографической» фазе советскую американистику и застали события конца 1980 – начала 1990-х гг., в результате которых была разрушена идеология, породившая и на протяжении долгих десятилетий питавшая советские общественные науки.

Американистика оказалась в числе наиболее пострадавших дисциплин, так как ее цели, задачи и методы были идеологизированы сильнее других научных направлений в силу статуса США как главного оппонента СССР в «холодной войне». Вместе с тем полного институционального и методологического крушения американистики как академической дисциплины не произошло, многие исследователи-американисты сумели в новых условиях убедительно доказать, что их научная квалификация держалась не только на умении грамотно согласовывать публикуемые тексты с идеологическим каноном, но и на владении обширным фактическим материалом по истории и современным проблемам Соединенных Штатов. То, что не удавалось сделать в советский период, было реализовано в 1990–2000-е гг., когда наконец-то появилось несколько обзорных вузовских учебников по истории США и, таким образом, с формальной точки зрения, отечественная американистика достигла «зрелой» фазы своего развития.

В настоящей статье мы попытаемся рассмотреть эволюцию российских университетских учебных текстов по истории США на протяжении XX – начала XXI в., проанализировать их содержание, выявить особенности внутренней организации, а также попробовать ответить на вопрос: что, кроме идеологического прессинга, мешало и мешает отечественным американистам публиковать университетские учебники, которые могли бы на равных конкурировать с зарубежными аналогами?

Сразу оговоримся, что вне поля нашего внимания останутся так называемые общие учебники по новой и новейшей истории¹, в которых история США представлена в качестве составного фраг-

¹ За несколькими исключениями, о которых – ниже.

мента общемирового исторического процесса. Специального анализа требуют и многочисленные учебные и учебно-методические пособия, опубликованные региональными издательствами и высшими учебными заведениями в последние 15 лет. Предметом нашего обзора станут только специальные учебники по истории США, главным образом по гражданской и политической.

Первые российские обобщающие и обзорные труды по истории США, которые можно отнести к категории университетских учебников, появляются в последней четверти XIX – начале XX века. Сначала московский историк С.Ф. Фортунатов (брат выдающегося русского лингвиста Ф.Ф. Фортунатова) и известный социолог М.М. Ковалевский, затем еще один социолог П.Г. Межуев и историк А.В. Бабин представили отечественной публике свод некоторых базовых сведений об истории американской нации, устройстве ее весьма специфических по тем временам политических институтов². В значительной степени эти издания были результатом преподавательской деятельности уважаемых авторов, являлись, по существу, опубликованными курсами лекций³.

² Фортунатов С. Ф. История политических учений в Соединенных Штатах. М., 1879 ; его же. История Соединенных Штатов Северной Америки. М., 1910 ; Ковалевский М. М. История американской конституции. М., 1890–1891 ; Межуев П. Г. История великой американской демократии. СПб., 1906 ; Бабин А. В. История Северо-Американских Соединенных Штатов. СПб., 1912. Т. 1 ; Т. 2.

³ Несколько особняком в этом ряду стоит работа А.В. Бабина. Алексей Васильевич Бабин (1866–1930) – один из пионеров российской американистики и одновременно американской славистики. Закончил Корнельский университет, много лет заведовал библиотеками Стэнфордского университета и университета Индианы. Упомянутый двухтомный труд – единственное опубликованное им авторское сочинение. В этой насыщенной фактографическим материалом книге А.В. Бабин дал в целом негативную оценку Американской революции, считая ее нарушением естественного исторического развития бывших английских колоний. Консервативная позиция А.В. Бабина, отразившаяся и в его негативной оценке большевистской революции 1917 г., предопределила эмиграцию ученого из России в США в 1922 г., и, как результат, долгое забвение заслуг этого неординарного исследователя перед отечественной американистикой (см.: Пивоваров Е. Г. Научно-педагогическая и просветительская деятельность А.В. Бабина (1866–1930) : автореф. дис. ... канд. ист. наук. СПб., 2002).

Один из наиболее авторитетных американистов советского и постсоветского периода, академик Н.Н. Болховитинов, который много занимался историографическими сюжетами и на протяжении нескольких десятилетий был кем-то вроде «хранителя курса» в отечественной американистике, признав определенные заслуги наших дореволюционных специалистов по США, вынес им, тем не менее, достаточно суровый приговор. Все они были отнесены к категории «компилятивистов», то есть не самостоятельных исследователей, составивших свои обзоры по материалам нескольких фундаментальных трудов европейских и американских авторов. Исключение Н.Н. Болховитинов делал лишь для М.Я. Острогорского, исследование которого об американских политических партиях и выборах ⁴ он считал самостоятельным и подлинно научным ⁵. Соответственно, Н.Н. Болховитинов отказывал Фортунатову, Межуеву, Бабинину и некоторым другим авторам дореволюционного времени в праве считаться основателями российской американистики. По Болховитинову, американистика возникла только тогда, когда наши ученые приступили к работе с первоисточниками, и когда возникла соответствующая институциональная база, в виде сектора, а затем и отдельного института в системе Академии наук, то есть в 1950–1960-е годы. Следуя этой логике, достойный университетский учебник мог появиться не раньше конца 1960-х гг., все же опубликованное раньше лишь *использовалось* в качестве учебника, то есть было неким суррогатом по принципу «на безрыбье и рак рыба».

Вместе с тем какие-то учебные тексты существовали, использовались, и поколения российских, а затем советских студентов первой половины XX в. не оставались в полном информационном вакууме по части американской истории. К названным дореволюционным «компиляторам» быстро прибавились компиляторы советские, представившие американскую историю (или ее отдельные периоды) в идеологически актуальном свете борьбы уг-

⁴ Острогорский М. Я. Демократия и политические партии. М. ; Л., 1927–1930. Т. 1 ; Т. 2.

⁵ См.: История США. М., 1983. Т. 1. С. 651–652.

нетенных масс с эксплуататорами (или «эксплоататорами», как тогда принято было выражаться). Здесь чаще всего упоминается имя Д.О. Заславского, журналиста, который в популярном виде изложил основные события истории США в нескольких довольно обстоятельных книгах ⁶.

Качественный скачок (опять-таки, согласно оценке Болховитинова) произошел в результате публикации монографии А.В. Ефимова «К истории капитализма в США»⁷, на которой было воспитано целое поколение советских американистов. Алексей Владимирович Ефимов – член-корреспондент АН СССР с 1939 г., заведующий кафедрой новой и новейшей истории МГУ, декан исторического факультета МГУ, впоследствии и профессор МГИМО. В дальнейшем А.В. Ефимов приобрел широкую известность как автор знаменитого школьного учебника по новой истории, выдержавшего с 1940 г. более 300 изданий, что можно считать своеобразным рекордом.

Монография А.В. Ефимова выполнила функцию учебника в условиях отсутствия учебника как такового. Как установочный текст эта книга обладала рядом преимуществ: она содержала внятную марксистскую схему-интерпретацию истории США как истории капиталистического общества, не производила впечатления совсем уж «зубодробительного» идеологического евангелия, оставляла некоторый простор для дискуссий и поиска альтернативных объяснений, естественно, не выходящих за пределы формирующегося марксистского канона.

Необходимо заметить, что в 1930-е гг. в силу известных исторических и политических обстоятельств академическое сообщество окончательно утратило самостоятельность в подготовке учебных текстов. Содержание знаменитого постановления Совнаркома и ЦК ВКП(б) от 16 мая 1934 г. «О преподавании гражданской истории в школах СССР» подразумевало, что импульс «учебникописания» мог

⁶ Заславский Д. О. Гражданская война в Соединенных Штатах Северной Америки (1861–1865). Л., 1926 ; его же. Очерки истории Северо-Американских Соединенных Штатов. XVIII–XIX вв. М., 1931.

⁷ Ефимов А. В. К истории капитализма в США. М., 1934.

исходить исключительно от высших партийно-политических инстанций, самостоятельное творчество и инициатива снизу здесь были совершенно недопустимы. Несмотря на то что в этот период были приняты значительные усилия по возрождению традиционных институциональных основ университетской и академической жизни – восстановление ученых степеней и званий, укрепление кафедральной системы и т. д., – роль научного сообщества в изучении и обсуждении насущных проблем исторического развития, тем не менее, неуклонно сокращалась. Преподавание гражданской истории стало рассматриваться властями в качестве основы патриотического воспитания в духе марксистского и ленинско-сталинского учения, преподавание же истории капиталистических стран должно было формировать и конкретизировать «образ врага» в массовом сознании.

Рассмотрение учебников как, по-преимуществу, средств идейно-политического воспитания возлагало на их потенциальных авторов исключительную ответственность. История с разгромом известной монографии В.И. Лана 1947 г.⁸ (которая при определенных условиях вполне могла бы превратиться в добротный университетский учебник по новейшей истории США) лишней раз указала советским ученым на риск, связанный с попытками самостоятельной концептуализации исторических эпох, даже если автор всячески стремился подчеркнуть свою лояльность и следование марксистско-ленинско-сталинской идеологии (сама эта идеология могла быть в любой момент заново переопределена политическим руководством).

⁸ Лан В. США от Первой до Второй мировой войны. М., 1947. Обвиняя автора в низкопоклонстве перед Западом, рецензент Б. Вронский поставил В. Лану в упрек, среди прочего, то, что он назвал 14 пунктов В. Вильсона «знаменитыми» и упомянул в своей книге, что 85 % всех кинофильмов в мире производятся в США (см.: Вронский Б. [Рецензия] // Вопросы истории. 1948. № 11. С. 135, 137. Рец. на кн. В. Лана «США от первой до второй мировой войны»). Трудно предположить, что в условиях, когда самая банальная констатация фактов служила поводом для разгромной критики (и хорошо, если только критики), могло найтись много желающих написать «идеологически правильный» учебник по американской истории. Интересно, что своеобразная реабилитация Лана произошла в разгар «застоя», монография 1947 г. была переиздана в 1976 г. и, наряду с двумя другими книгами того же автора, пользовалась большим успехом у преподавателей и студентов советских вузов.

В этой связи появление в 1950-е гг. целой серии обзорных работ по истории США, «протоучебников» по своей сути и функциям, было свидетельством изменения не столько академического, сколько политического климата в СССР после смерти Сталина. Считается, что институциональному рождению советской американистики немало способствовала «холодная война», необходимость пропагандистского развенчания Соединенных Штатов. Однако мы видим, что хронологически первый всплеск академической активности в сфере изучения США приходится в СССР все-таки на годы «разрядки» 1950-х, когда пропагандистские разоблачения сосуществовали со стремлением понять идеологического противника и установить с ним некий *modus vivendi*. В этой ситуации воспитание нового поколения американистов, которые должны были идеологически обеспечивать противостояние с США, возможно, на протяжении многих десятилетий, уже не выглядело бессмысленной тратой ресурсов, каковым оно, по-видимому, представлялось Сталину, который собирался разрубать узел отношений с США быстро и решительно.

А.В. Ефимов, ставший к тому времени членом-корреспондентом Академии наук, как нельзя лучше подходил на роль первопроходца на скользком и все еще опасном пути написания истории страны – главного оппонента Советского Союза на мировой арене. Его опыт 1955 г. оказался успешным в том смысле, что за публикацией «Очерков истории США. От открытия Америки до окончания Гражданской войны»⁹ не последовало никаких санкций и кампаний по идеологическому развенчанию. В 1958 г. вышло второе издание «Очерков», а в 1956 г. еще один автор советских школьных и вузовских учебников по новой истории, профессиональный американист Л.И. Зубок довел изложение американского исторического материала до 1918 года¹⁰. Через некоторое время Н.Н. Яковлевым была опубликована и «Новейшая история США» (1961)¹¹.

⁹ Ефимов А. В. Очерки истории США. От открытия Америки до окончания Гражданской войны. М., 1955.

¹⁰ Зубок Л. И. Очерки истории США (1870–1918). М., 1956.

¹¹ Яковлев Н. Н. Новейшая история США (1917–1960). М., 1961.

«Хрущевско-брежневский» период развития советской американистики отличался впечатляющим институциональным ростом (на это время приходится создание ряда академических и университетских центров изучения США), а также активной деятельностью десятков исследователей, целиком посвятивших себя изучению Соединенных Штатов. Центры американистики складывались главным образом в Москве – МГУ, МГИМО, Центр североамериканских исследований в Институте всеобщей истории АН СССР и Ленинграде – ЛГУ, ЛГПИ им. Герцена, сектор в Ленинградском отделении Института истории АН СССР. Впоследствии группы и центры изучения американистики возникли и в других крупных университетских центрах – Горьком (Нижегород), Куйбышеве (Самаре), Томске, Иркутске, Волгограде.

Академическое самовоспроизводство американистов как особой профессиональной группы внутри советского ученого сообщества было бы невозможным без набора учебных канонических текстов, которые должны были все время пополняться и корректироваться. Несмотря на то что система таких учебных книг включала в себя к началу 1980-х гг. довольно много наименований¹², ни одна из них не могла претендовать на роль единого обобщающего курса, включающего обзор всех периодов американской истории от колониального периода до современности. Исключения составляли, пожалуй, лишь двухтомные «Очерки новой и новейшей истории США» под редакцией Г.Н. Севастьянова, но, опять же, они представляли собой сугубо академическое, а не учебное издание.

Надо сказать, что вплоть до крушения Советского Союза никто из отечественных американистов так и не решился взять на себя ответственность по написанию подобного учебника. Буквально в последний момент, когда горбачевская перестройка уже все-

¹² К уже названным публикациям можно добавить: Очерки новой и новейшей истории США / ред. Г. Н. Севастьянов. М., 1960. Т. 1 ; Т. 2 ; Сивачев Н. В., Язьков Е. Ф. Новейшая история США (1917–1972). М., 1972 ; Зубок Л. И., Яковлев Н. Н. Новейшая история США (1917–1968). М., 1972 ; Лан В. И. США в военные и послевоенные годы. М., 1978.

рьез размывала идеологические основания отечественных социальных наук, академическая советская американистика подвела итог своим многолетним штудиям в 4-томной «Истории США», изданной в 1983–1987 годах¹³. По стилю и содержанию это был, конечно, не учебный, а научный проект, но его авторы, безусловно, рассчитывали, что ссылка на «Историю США» будет присутствовать в списках обязательной литературы для студентов-американистов. Хотя споры о роли и значении четырехтомника не утихают и поныне, необходимо признать, что для современного студента он представляет интерес, скорее, уже как историографический памятник эпохи, а не как источник актуальной научной информации.

В постперестроечный период количество публикуемых текстов о США значительно возросло по сравнению с советскими временами, особенно это стало заметно по мере распространения интернет-коммуникаций. Академическое и университетское сообщество (к которым в СССР примыкали еще и многочисленные «журналисты-международники») утратили монополию на формирование образа Соединенных Штатов в российском массовом сознании. Новые и небезуспешные попытки конструирования антиамериканского дискурса в «путинской» России осуществлялись, в основном, в обход профессиональной корпорации американистов, преимущественно через контролируемые правительством медиаканалы.

Проблема учебных пособий по истории США, хоть и под другим углом, нежели в советские времена, снова вышла на передний план, и отечественные ученые, в меру своего понимания ситуации, попытались ее решить. Интересно, что среди авторов постсоветских учебников по истории США (и даже отдельных глав в учебниках по новой и новейшей истории) почти нет молодых американистов, сформировавшихся в качестве ученых после 1991 года. Авторы опубликованных пособий – Б.Д. Козенко, Г.Н. Севостьянов, А.С. Маныкин, И.П. Дементьев, Б.М. Шпотов,

¹³ История США. Т. 1–4. М., 1983–1987.

В.В. Согрин, Э.А. Иванян – принимали то или иное участие в написании упоминавшегося четырехтомника начала 1980-х годов. В результате все имеющиеся сегодня в нашем распоряжении учебные тексты по американской истории на русском языке это либо труды американистов советского периода, либо их же произведения, написанные в формате «работы над ошибками», «отказа от советских догм с сохранением того ценного, что было накоплено в предшествующие годы». В следующей части нашей статьи мы попытаемся выяснить, чему и как учили молодых американистов советские учебники, и какие изменения произошли в этой сфере после 1991 года.

Выставленные на одну полку, советские учебники по истории США и близкие к ним по назначению обзорные монографии производят внушительное впечатление. Это ряд иногда весьма увесистых томов, простое пролистывание которых обнаруживает чрезвычайную насыщенность их текстов цифрами, именами, событиями. Однако при попытке углубиться в историческое повествование читатель очень быстро наталкивается на некоторые невидимые и не понятные с первого взгляда преграды: словно что-то мешает, препятствует адекватному пониманию того, о чем говорит автор. Первое объяснение, приходящее на ум, совершенно банально – тексты чрезмерно идеологизированы, авторы вынуждены были держаться определенных строгих рамок – вот эти-то рамки как раз и видны, они как раз и мешают нормальному восприятию. Но по мере чтения, и особенно по мере знакомства с постсоветскими учебниками, при написании которых авторы, вроде бы, не могли испытывать никакого идеологического гнета, все яснее становится понимание того, что идеология – это лишь внешняя сторона дела, проблемы кроются где-то глубже, в стилистической и логической организации изучаемых текстов. Похоже, что в весьма специфических условиях взаимодействия с советской системой наши американисты разработали некий квази-язык, подходящий для академического общения в советской среде, но слабо соответствующий международным канонам и даже, в некоторых случаях, здравому смыслу и формальной логике. Крушение

марксистско-ленинской идеологии ликвидировало систему гласных и негласных ограничений, но академический квази-язык, манера представления материала, выстраивания системы аргументов – все это уцелело почти в нетронутом виде. Попробуем разобраться, в чем же заключались наиболее явные коррективы, внесенные советскими обществоведами и историками в стиль и структуру академического повествования.

Одним из наиболее прискорбных итогов советского периода в части написания вузовских учебников истории следует признать разрушение нарративной традиции, умения представить исторические знания в виде связного рассказа, с сюжетом, действующими лицами, раскрытием эмоциональной составляющей поведения исторических персонажей, постоянным вниманием к диалектике субъективного и объективного в историческом процессе¹⁴. В конце XIX – начале XX в. российские историки, по меньшей мере, не отставали по этому показателю от европейских и американских коллег¹⁵, в советский же период репутация «нарративизма» стала стремительно падать. Некоторое движение вспять наметилось в середине 1930-х гг., когда Сталин попытался использовать историческую науку в качестве поставщика идеологем для нового советского национализма. Эту функцию могла выполнить только нарративная история, которая, в отличие от стерильного и схематичного классового социально-экономического подхода в духе М.Н. Покровского, имела в своем распоряжении необходимый арсенал воздействия на чувства и эмоции жителей бывшей Российской, а ныне Советской империи. Одним из наиболее явных

¹⁴ Справедливости ради необходимо заметить, что «научная» и «аналитическая» истории нанесли в XX в. серьезный удар и по американской нарративной традиции. Однако степень урона в нашем и американском случаях несравнима, к тому же отечественная версия «научной истории» в виде исторического материализма оказалась полностью нежизнеспособной, что оставило нас к началу XXI в. и без нарративной, и без вмняемой научно-аналитической традиции.

¹⁵ В качестве «нарративной истории» уже упоминавшийся двухтомник А.В. Бабина «История Соединенных Штатов Америки» (1912), по нашему мнению, на порядок превосходит все, что было опубликовано с тех пор на эту тему в России и СССР.

выразителей этого тренда следует признать академика Е. Тарле, возвращенного Сталиным из казахстанской ссылки в 1932 г., с его блестящими, до сих пор переиздаваемыми биографиями Наполеона и Галейрана. Однако подобные, исходящие с вершин политического Олимпа послабления ни в какой мере не означали полной реабилитации нарративизма и отказа от марксистской формационной схемы, особенно в части презентации истории капиталистических стран. Школьные и вузовские учебники были несколько скорректированы, но не утратили базовой структуры, основанной на приоритете анализа способов производства и классовой борьбы перед любыми проявлениями исторического субъективизма. В дальнейшем каждое новое поколение историков, вплоть до начала 1990-х гг., лишь углубляло этот разрыв, добившись в результате почти полного устранения из учебных (не говоря уже о строго научных) текстов таких категорий, как сюжет и эмоциональность.

Попытки объяснить феномен неуклонной «денарративизации» исторических текстов приводят нас также к событиям 1948–1949 гг., когда советские общественные науки попали под удар кампании «по борьбе с космополитизмом и тлетворным влиянием Запада». Два советских американиста, пожалуй, наиболее квалифицированных и осведомленных в своем предмете на тот период, Л.И. Зубок и В.И. Лан (Каплан) были отнесены к числу рьяных «космополитов», написанные ими книги стали называться «контрабандой американской буржуазной апологетической историографии и бульварной литературы»¹⁶. Что же конкретно вменялось в вину ученым?

Развернутая рецензия Б. Вронского на книгу В.И. Лана «США от первой до второй мировой войны» (М., 1947) начинается с уничижительной критики *стиля* автора: «В стиле самого худшего американского репортажа автор описывает перемирие в 1918 г.: “Звонили колокола. На площадях гремели оркестры. Звез-

¹⁶ Историческое значение книги И. Сталина «История Всесоюзной коммунистической партии (большевиков). Краткий курс» // Вопросы истории. 1948. № 9. С. 19.

ды и полосы на бесчисленных флагах и флажках мелькали среди возбужденной и радостной толпы»».

Далее Б. Вронский приводит пространную цитату из описания Ланом поездки Вильсона в Европу («В Париже “двадцать минут грохотали 6-дюймовые пушки. Не только мостовые и тротуары, но и крыши зданий... были заполнены людьми... Приветственные крики оглушали процессию... На громадном полотне над улицей... были начертаны большими буквами три слова: “Слава Вильсону, справедливому!”») и выносит приговор: «Дело, разумеется, не только в подражании автора худшим приемам американской желтой прессы, хотя и это обстоятельство должно быть подвергнуто самому категорическому осуждению. Хуже всего то, что автор принимает всерьез всю эту сенсационную дребедень американских репортёров и выдает ее советскому читателю за подлинную историю»¹⁷.

Хотя после этой «легкой пристрелки» Вронский обрушил на Лана «тяжелую артиллерию», обвинив его в различных уклонах от марксизма-ленинизма, представление о «легком» стиле как поводе для критического разнosa, несомненно, укоренилось в сознании советских ученых. Если же мы посмотрим на дальнейшую судьбу В. Лана (сначала – вынужденный переезд из Москвы в Киргизию, затем, в 1953 г., – арест по обвинению в шпионаже в пользу США¹⁸), стилистическая и идеологическая дисциплина американистов 1950–1960-х гг. станет нам совершенно понятна. Изучая «основного противника», ученый уподоблялся саперу на минном поле, малейшая неосторожность, неловкий словесный оборот могли иметь далеко не литературные последствия.

В дальнейшем, в годы «застоя», острота ситуации, несомненно, спала, однако место эмоций заняла традиция, обретшая академический статус: литературным красотам не место в строго научной дисциплине, каковой является американистика. По-

¹⁷ Вронский Б. Указ. соч. С. 134–135.

¹⁸ См.: Черкасов П. Из истории ИМЭМО. Как и почему был закрыт Институт мирового хозяйства и мировой политики // Мировая экономика и международные отношения. 2002. № 5. С. 99.

требность читателей в хоть каком-то «живом» слове о Соединенных Штатах Америки (а без этого было не обойтись, например, в годы «разрядки») удовлетворялась особой кастой «журналистов-международников», которые, кстати, нередко конкурировали с учеными из университетов и Академии наук в борьбе за экспертное политическое влияние. Некоторые исследователи, например Н.Н. Яковлев, занимали промежуточное положение, так как, с одной стороны, имели академический статус, а с другой – были склонны вносить в свои труды элементы «живого», не вполне академичного языка, привлекательного для масс советской интеллигенции, включая школьных учителей. Стилистический анализ «популярной американистики» в СССР представляет собой отдельный, чрезвычайно интересный сюжет, здесь же мы отметим лишь то, что она, равно как и ее «строго научная» старшая сестра, была склонна к злоупотреблению некоторыми, запрещенными в «приличных домах», приемами. Для примера приведем, буквально наугад, одну короткую фразу из пособия 1972 г., принадлежащую перу Н.Н. Яковлева. В абзаце, повествующем о безуспешной попытке В. Вильсона убедить американских сенаторов ратифицировать Парижский мирный договор, он пишет: «Если на Капитолийском холме не понимают его прекрасных намерений, рассудил Вильсон, веривший в американскую “демократию”, то народ поймет и потоком писем повернет сердца сенаторов»¹⁹. Вроде бы здесь все стилистически чисто, и автора не в чем упрекнуть, даже с вершины нашего нынешнего понимания ситуации. Но посмотрим внимательнее: одной фразой Н.Н. Яковлев передает и свое презрение к президенту Вильсону, который «прекраснодушно рассудил», и к американской демократии, которая помещена в уничижительные кавычки. Оборот «сердца сенаторов» тоже должен наполнять сознание читателей негодующей иронией, так как все сказанное Н.Н. Яковлевым о сенаторах до и после этого фрагмента однозначно показывает, что уж чего чего, а «сердца» у них точно нет

¹⁹ Зубок Л. И., Яковлев Н. Н. Указ соч. С. 29.

и быть не может. В итоге массовый читатель, вместо того чтобы найти в «облегченной версии» американской истории нечто эмоционально новое, по сравнению с версией академической, обнаружит в ней какие-то подробности и факты, которые в строго научных текстах опускались как малозначительные, наталкиваясь на ту же хорошо знакомую повествовательную канву, заряженную некими псевдоэмоциями, эмоциями мертвыми, искусственными, существовавшими только в головах советских авторов, эмоциями, которые никогда не были частью реального исторического процесса. Такой прием, который переключался и в постсоветские тексты о США (особенно по мере разворачивания новой версии российского антиамериканизма), порождает у хоть сколько-нибудь осведомленного читателя состояние раздвоенности сознания: вроде бы автор пытается передать эмоциональную составляющую исторического эпизода, а в итоге мы видим современную эмоцию (чаще всего негативную по отношению к США), искусственно перенесенную на некий, попавший под руку исторический материал.

Потрясения 1990-х гг. мало что изменили в стилистической дисциплине отечественных американистов, несмотря на произошедшую деидеологизацию: то, что учебный текст должен вызывать у читателя позитивные эмоции, увлекать и, возможно, даже восхищать – не является в современной российской академической среде общепринятым убеждением. Эстетическая сторона дела, по мнению многих, важна, но не то чтобы обязательна. Если текст *учит* (содержит необходимые факты, понятия, объяснения), он уже достаточно хорош и может применяться в учебном процессе. Такое понимание распространяется и на естественные, и на гуманитарные науки. Здесь, помимо прочего, нельзя не увидеть и действия старой позитивистской традиции: общественные науки несут в себе не менее строгое знание, чем науки естественные, соответственно изложение исторических законов и фактического материала не должно стилистически сильно отличаться от изложения геометрических теорем и данных химических опытов. Некая «литературность» возможна в научно-популярных изданиях, но

учебник (особенно вузовский) – это не книга для широких масс, это пособие для молодых специалистов-профессионалов, в котором эстетические красоты совсем ни к чему. Сегодня в российской гуманитарной среде трудно отыскать людей, которые с советской однозначностью рассуждали бы о непреложных законах общественного развития. Но отношение к построению учебных текстов осталось, сухость, и даже «занудность» стилия не будет поставлена автору в вину, если у него все в порядке с фактами и определениями.

Помимо стилистических самоограничений феномен «денаративизации» проявил себя в учебниках по истории США еще в нескольких формах, во многом взаимосвязанных. Во-первых, пострадала категория причинности, которая оказалась полностью лишена субъективно-эмоционального содержания. Эмоции, личные переживания исторических персонажей, которые не могли быть описаны иначе, как с помощью «литературных» приемов, были полностью устранены из учебных текстов. Так как логика исторического объяснения все же требовала от авторов введения в повествование неких действующих сил, эта функция стала выполняться «монополистическими кругами», «широкими массами фермеров», «стаечным движением» и тому подобными обезличенными акторами²⁰. Постоянный и назойливый характер приобрели оговорки, что тот или иной государственный деятель «всего лишь выполнял волю господствующего класса», что различные заявления американских лидеров следует считать «неискренними» и т. п.

Еще раз подчеркнем, что деградация аналитической логики (вместо поиска причин отдельных событий, субъективных факторов – автоматическое объяснение всех событий через «клас-

²⁰ А.В. Ефимов в монографии 1934 г. писал, например, о том, что новое критическое направление в американской историографии (имелся в виду прогрессизм) было «продуктом классовых боев эпохи Первого Интернационала», а также «массового движения туземных рабочих в 1870-е гг.» (Ефимов А. В. К истории капитализма в США. С. 262–263). Согласно Л.И. Зубоку «установление бесплатного образования было достижением трудящихся масс» (Зубок Л. И. Указ. соч. С. 11) и т. п.

совую борьбу») в данном случае вредила не только научным результатам (превращала большинство выводов в совершенно необоснованные), но и разрушала, разрывала исторический нарратив, который утрачивал последовательность и эмоциональную убедительность. Привычка к простым объяснениям пережила 1991 г., и в современных учебниках авторы довольно часто вместо долгих и подробных перечислений действовавших факторов склонны ограничиваться одной, весьма обтекаемой фразой. Развернутое объяснение требует навыка, который не был сформирован у нескольких поколений советских американистов и в современной российской научной среде остается весьма дефицитным качеством.

Следствием простых и общих объяснений в советских учебных текстах по американской истории стали многочисленные умолчания либо чрезмерно краткие описания важнейших событий, явлений и персонажей. Находясь под идеологическим давлением, советские американисты не могли позволить себе «сболтнуть лишнего», предпочитали обходить рискованные сюжеты, чтобы не попасть под очередную обличительную кампанию. Замечательна и характерна в этой связи фраза, использованная Н.Н. Яковлевым для характеристики деятельности Американской администрации по помощи России в 1921–1923 гг.: «политика АРА была простой: душить петлей голода народы, поднявшиеся на революцию»²¹. Никаких существенных подробностей и разъяснений за этим определением-приговором, естественно, не следовало.

Сегодня в среде российских ученых-обществоведов можно наблюдать почти не скрываемое пренебрежение к учебнику как к сочинению «низкого жанра», неспособному исполнять роль источника достоверной и актуальной информации. Примечательно, что в русском языке применительно к учебникам закрепился глагол «составлять» вместо «писать». Студенту, сославшемуся на учебник в курсовой или, тем более, дипломной работе, тут же указывают на ошибку. Монография или научная статья в качестве источника информации

²¹ Зубок Л. И., Яковлев Н. Н. Указ соч. С. 35.

сомнений не вызывает, вполне нормально может быть воспринята даже ссылка на газетную публикацию или «журналистское расследование», а вот учебник годится только для подготовки к экзамену, и ни для чего больше. Нам представляется, что подобная репутация учебной литературы возникла в СССР и сохраняется в современной России во многом из-за общеизвестного и широко используемого их авторами метода упрощения и сокращения фактического материала. Если добавить к этому невнимательность редакторов (а порой и небрежность самих авторов), которая в последние десятилетия в России стала обычным явлением, уверенность наших ученых в том, что на их учебники ссылаться не стоит, становится вполне понятной. Кстати, в США многие университетские учебники рассматриваются как вполне авторитетные тексты, с полноценным научным статусом – примером могут служить классические (или «standard», как их называют американцы) учебные пособия по истории США А. Невинса, С. Морисона, Г.С. Коммаджера. Американский университетский учебник по истории обычно представляет собой почти неподъемный фолиант в тысячу с лишним страниц, в котором все факторы и причины буквально «разобраны по косточкам».

Еще одна особенность советской традиции построения исторического нарратива, которая в полной мере проявилась в учебниках по американской истории, – весьма специфическое понимание категорий «истины» и «лжи», проблемы исторической достоверности, а отсюда и своеобразный подход к подбору исторического материала. Если мы посмотрим на трактовку этих сюжетов американскими авторами, то увидим, прежде всего, рассуждения в стиле: «что было в истории, а чего там не было», разоблачение историографических «мифов» путем введения в оборот новых источников и фактических аргументов²² и т. п.

²² См., например, президентский доклад Т. Бэйли в Организации американских историков: Bailey T. A. The Mythmakers of American History // The Journal of American History. 1968. Vol. 55, № 1. P. 5–21. Среди прочего, Т. Бэйли всерьез предлагал ежегодно составлять реестр «разоблаченных мифов», чтобы доносить до школьных учителей и университетских преподавателей новейшие достижения исторической науки.

Отсюда популярность книг и учебных пособий, с научной точки зрения опровергающих различные мифологические конструкции относительно Войны за независимость, освоения Запада или эпопеи Гражданской войны. Примером может служить, в частности, неоднократно переиздававшаяся книга «Ложь, рассказанная мне школьным учителем»²³.

Советская же историографическая школа никогда не делала упор на реальности или мифичности неких событий или обстоятельств. Советских авторов, за весьма редким исключением, не интересовали такие «мелочи» (по-крайней мере, солидный исследователь не должен был подавать вид, что они его интересуют). Существенным же считалось уточнение различных фаз межформационных переходов, обнаружение новых свидетельств ожесточенной классовой борьбы, подтверждение неумолимого действия законов исторического материализма и т. п.

Подобная расстановка приоритетов дополнялась жестко заданным направлением поиска критериев истинности научных выводов. Выводя за скобки распространенную практику партийного контроля над деятельностью ученых, заметим, что даже в случае отсутствия прямых указаний «сверху» советские исследователи были склонны опираться в своих суждениях не столько на доводы разума, сколько на позицию авторитетных академических структур. Они, несмотря на свое униженное и подконтрольное положение по отношению к партийно-политическому руководству, объявлялись непогрешимыми и всемогущими, продолжая выполнять, де-факто, судебные функции в вопросах отделения научной истины от ненаучных измышлений.

Позитивистское преклонение перед методом, ведущее к почти полной аннигиляции и подмене предмета исследования, было многократно усилено советским марксизмом и вызвало необратимое разрушение исторического нарратива. В результате в монографиях и учебниках по американской истории речь шла о событиях и явлении-

²³ Loewen J. Lies My Teacher Told Me: Everything Your American History Textbook Got Wrong. N. Y., 1995.

ях, которые, возможно, и существовали в исторической действительности, но не воспринимались в качестве значимых ни современниками, ни большинством советских историков. Значимость же фактов для советских американистов, в основном, вытекала из их применимости в качестве аргументов для подтверждения формационной теории. Все не использованные для решения этой задачи исторические факты появлялись в текстах лишь случайно – либо для «заполнения информационного фона», либо потому, что полное игнорирование некоторых событий и персонажей было все-таки несколько затруднительно. В итоге негласный рейтинг «хороших» и «плохих» учебников по американской истории строился в советской университетской среде по критерию количества таких «необязательных» фактов – чем больше автору удавалось их «протащить» в скучный наукообразный текст, тем больше было шансов на то, что студенты и преподаватели воспримут этот учебник как полезный и адекватный. Подобная ситуация «информационного голода», в которую вогнал отечественные социальные науки истмат, имела далеко идущие последствия, которые ощущаются и поныне. Компенсация недостатка базовых знаний о событийной стороне американской истории не прошла быстро и безболезненно после перестроечных преобразований. Можно предположить, что одной из причин торможения этого процесса стала неумеренная приверженность наших ведущих американистов строгим канонам научной методологии, в ее деидеологизированном понимании. После устранения диалектического материализма отечественная американистика, казалось бы, вздохнула с облегчением и присягнула новой вере «научной объективности», о необходимости следования догматам которой из года в год говорилось в ходе почтенных ученых заседаний. Сетования на «непрофессионализм» молодого поколения американистов также превратились в стандартную мантру²⁴. Не углубляясь сейчас в дискуссию по этому поводу, нам хотелось бы заметить, что в условиях объективного

²⁴ См., например, выступление В.В. Согрина на одном из заседаний Центра североамериканских исследований (ЦСАИ) Института всеобщей истории РАН (Круглый стол. Деятельность центра североамериканских исследований (обзор подготовлен В. И. Журавлевой) // Новая и новейшая история. 2003. № 12. С. 181).