

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования

«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. Астафьева»

(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт/факультет/департамент: исторический

Выпускающая (-ие) кафедра (-ы): Всеобщей истории

Ф.И.О. обучающегося : Дмитриенко Анна Владимировна

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

Тема: Якобинская диктатура в советской историографии. Проблема  
применения темы в школьном предмете «Всеобщая история».

Направление подготовки/специальность: Педагогическое образование с  
одним профилем подготовки (история).

Направленность (профиль) образовательной программы: 44.03.01.

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Зав.кафедрой: Зберовская Елена Леонидовна.

22.06.2021 г. Е.З.

Руководитель: Эберхардт Марина Валерьевна

Рецензент (для специалитета)

М.В. 26.06.2021

Дата защиты: 30.06.2021

Обучающийся:

А.Д.

Оценка отлично

Красноярск 2021 г.

## Оглавление

Введение.....	2
ГЛАВА 1. ПРОБЛЕМАТИКА ПРИМЕНЕНИЯ ИСТОРИОГРАФИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ.....	8
1.1. Методическая наука и вопросы применения историографических материалов в школьном курсе истории .....	8
1.2. Историографическая подготовка в программных документах и образовательных стандартах .....	14
1.3. Практическое применение историографических материалов и связанные с ним проблемы .	18
ГЛАВА 2. ЯКОБИНСКАЯ ДИКТАТУРА И ЕЁ МЕСТО В СОВЕТСКОЙ ИСТОРИОГРАФИИ.....	21
2.1. Якобинская диктатура: характер, специфика и влияние на всемирную историю в оценке советской историографии.....	21
2.2. Особенности советской историографии .....	34
ГЛАВА 3: МЕТОДИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИСТОРИОГРАФИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ ПО ЯКОБИНСКОЙ ДИКТАТУРЕ.....	38
3.1. Якобинская диктатура в школьном курсе истории.....	38
3.2. Разработка заданий с применением трудов советских историков якобинской диктатуры.....	45
Заключение .....	48
Список использованной литературы и источников .....	51
Приложение Таблица А1 .....	55
Приложение Таблица А2 .....	57
Приложение 3 .....	59
Приложение 4 .....	61
Приложение 5 .....	62
Приложение 6 .....	63

## Введение

В последнее время всё больше внимания уделяется такому аспекту научного исторического знания, как изучение проблемных вопросов, особенно в школьном курсе. Технология проблемного обучения позволяет не только получать знания, но и развивать личностные характеристики, помогать в процессе социализации и расширять диапазон врождённых и приобретённых способностей. Поэтому, методология преподавания совершенствует старые методы и разрабатывает новые, подстраиваясь под меняющиеся образовательные стандарты.

Сейчас недостаточно просто выучить программу и приобрести знания. По новым положениям, заложенным в Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС), образование строится на формировании как предметных и метапредметных, так и личностных результатах освоения учебных программ. Так, ученик, по итогу освоения новых знаний, должен не только увеличить свой интеллектуальный багаж, но также научиться эти знания применять в стремительно меняющихся социальных условиях, при этом не забывая, в каком обществе он живёт. Образование должно решать задачи развития полноценной личности с определённым набором морально-этических установок, стремлением к саморазвитию и четкой гражданской и человеческой позицией.<sup>1</sup> Этим целям подчиняются все дисциплины, и для каждой также прописаны определённые стандарты, о которых стоит помнить, будучи преподавателем.

Так, недостаточно выучить даты, деятельность известных исторических личностей и основные события отечественной и мировой истории. Необходимо также сформировать у ученика способности свободно ориентироваться в историческом пространстве, развить умение вести дискуссии на исторические темы. А ещё, даже на базовом уровне, ученик

---

<sup>1</sup> Федеральный государственный образовательный стандарт от 17.12.2012г. [Электронный ресурс] URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения 02.05.2021).

должен иметь представление об исторической науке и изучать историю с привлечением различных источников. С увеличением требований, предъявляемых школьникам и учителям, расширяются и образовательные потребности, необходимые для реализации этих требований. Поэтому, необходимо искать такие источники, которые позволят не только получить новые знания, но и будут отвечать запросам меняющихся образовательных стандартов.

Данная работа рассматривает как проблемный исторический вопрос, так и понятие «историографии» и его возможную роль в процессе школьного обучения истории. В качестве проблемного вопроса выбрано такое явление, как якобинская диктатура (или, Эпоха Террора) 1793-1795 гг. Эта тема до сих пор изучается как отечественными, так и зарубежными исследователями. Однако историография претерпевает период затишья, а довольно значимые исследования принадлежат авторству советских историков, заслуги которых признаются и зарубежными коллегами.

Якобинская диктатура является одной из самых дискуссионных тем в историографии. Особой вклад в анализ этого вопроса сделала именно советская историография, для которой изучение Великой Французской революции было обусловлено не только её исторической значимостью, но и теми идеологическими установками, которые были характерны для научной истории периода Советского Союза. Несмотря на то, что деятельность якобинцев оценивается по-разному, нельзя отрицать того факта, что якобинская диктатура имела огромное значение для советской исторической науки. Таким образом, на примере изучения советской историографии якобинской диктатуры ученики могут познакомиться не только с самой темой и её оценками в исторической науке, а также разобраться в проблеме влияния идеологии на развитие науки и смене приоритетов в изучении исторических событий в зависимости от политической и идеологической ситуации в стране.

В школьном курсе истории якобинская диктатура изучается в 7-8 классах<sup>2</sup>, а также в старшей школе в рамках повторения всего пройденного за среднюю школу курса. И прежде чем разбирать якобинскую диктатуру в контексте историографического материала, нужно не только ознакомиться с перечнем и содержанием учебников и степенью отражения в них этой темы, но и выявить степень соответствия материала федеральному государственному образовательному стандарту. Материал учебников должен соответствовать следующим критериям: достаточно ли отражены причины установления диктатуры; представлена ли характеристика социальной базы; упомянуты ли законодательные основы режима и структура власти; каковы были причины падения и сколько внимания уделяется их раскрытию; достаточно ли полное у темы методическое наполнение.

Также необходимо уделить внимание проблеме необходимости включения историографических материалов в школьный учебный процесс. Постоянно меняющиеся образовательные стандарты требуют такого же обновления учебных материалов и ресурсов, соответствующих образовательным запросам и помогающих усваивать те знания, которые невозможно получить только из учебника.

Не стоит забывать и о метапредметных умениях, значимость которых также продекларирована в нормативных образовательных актах. История и обществознание тесно связаны между собой. Понимание исторических

---

<sup>2</sup> Юдовская А.Я., Баранов П.А., Ванюшкина Л.М. История нового времени, 1500–1800. 7 класс : учеб. для общеобразоват. учрежд. М.: Просвещение, 2014. 319 с.;

Данилов Д.Д., Лисейцев Д.В., Павлова Н.С., Рогожкин В.А. Всеобщая история. История нового времени. 7 кл.асс: учеб. для общеобразоват. учрежд. М.: Баласс, 2012. 304 с.;

Медяков А.С., Бовыкин Д.Ю. История. Новое время. Конец XVIII – XIX век. 8 класс : учебник для общеобразовательных организаций с прил. на электрон. носителе. М.: Просвещение, 2015. 111 с.;

Ревякин А.В. Всеобщая история. История нового времени. 1500–1800. 7 класс : учеб. для общеобразоват. учрежд. М.: Просвещение, 2013. 254 с.;

Носков В.В., Андреевская Т.П. Всеобщая история. 7 класс : учеб. для уч-ся общеобразоват. учрежд. М.: Вентана-Граф, 2013. 320 с.

взаимосвязей, умение выстраивать причинно-следственные связи, исходя из исторических данных о личностях и событиях позволяют яснее и проще постигать обществоведческие знания. И наоборот, знание политических, социальных и экономических основ позволяет лучше разбираться в исторических процессах.

Объектом исследования является методика преподавания якобинской диктатуры в школе, предметом – методика использования трудов советских историков якобинской диктатуры на уроках в средней школе.

Целью исследования является раскрытие потенциала советской историографии якобинской диктатуры в контексте применения историографических материалов на уроках истории в средней школе.

Для того, чтобы реализовать цель исследования, необходимо выполнить следующие задачи:

1. Проанализировать ситуацию с использованием историографических материалов в современной школе (методика, отражение в программных документах, проблемы);
2. Проанализировать период якобинской диктатуры и его отражение в советской историографии;
3. Оценить потенциал изучения якобинской диктатуры в средней школе;
4. Разработать задания с применением историографических материалов советских исследователей якобинской диктатуры.

Основными методами исследования являются сравнение, синтез и анализ, проблемно-поисковый.

В процессе исследования были использованы следующие группы источников:

1. Нормативные акты. К этой группе относятся те программные документы и нормативные акты, на основе которых строится образовательный процесс и регламентирующие деятельность педагога на уроках истории. Сюда относятся: проект историко-культурного стандарта по всеобщей истории, Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС), Примерные программы по истории.

2. Методические источники (учебная литература). К этой категории относятся те учебные пособия, к которым мы будем обращаться при анализе потенциала изучения якобинской диктатуры в средней школе, а также методические материалы по использованию историографических материалов в современной школе. Так, в работе будет использовано 5 учебных пособий, используемых сейчас при изучении всеобщей истории (рекомендованные Министерством просвещения РФ, входящие в федеральный перечень учебников).<sup>3</sup> В качестве методических материалов использованы труды Ю.Л. Троцкого<sup>4</sup>, Н.Н. Лазуковой<sup>5</sup> и Л.Н. Алексашкиной<sup>6</sup>.

3. Историографические источники для анализа роли ключевой темы исследования в советской историографии. Из этой категории источников использовались труды А.З. Манфреда («Великая Французская революция» и «Три портрета эпохи Великой Французской революции»). В.Г. Ревуненкова («Очерки по истории Великой Французской революции»), а также работы А.В. Адо, А.В. Гордона, Е.В. Тарле и др.

---

<sup>3</sup> Федеральный перечень учебников, рекомендуемых при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования от 28.12.2018 г. № 345 : Приказ М-ва просвещения Российской Федерации от 28.12.2018 № 345

<sup>4</sup> Троицкий Ю. Л. Дети пишут историю: (инновационная технология исторического образования) // 1999. № 1. С. 28–42.

<sup>5</sup> Лазукова Н. Н. «Альтернативные ситуации» на уроках истории // Преподавание истории в школе. 1993. № 1. С. 34–38.

<sup>6</sup> Алексашкина Л. Н. Методологические основы школьного курса истории: автореф. дис. д-ра пед. наук. М., 1999. С. 35–36.

Литературу также можно разделить на две группы: историографическая и методическая. В качестве основной методической литературы использована монография О.М. Хлытиной «Историографические материалы в образовательном пространстве современной школы». Историографическая литература представлена трудами А.В. Адо («Французская революция в советской историографии»), А.В. Гордона («Великая Французская революция, преломленная советской эпохой»), В.Г. Ревуненкова («Марксизм и проблемы якобинской диктатуры» и «Проблемы якобинской диктатуры в новейших работах советских историков») и др.

Структура работы состоит из трёх глав. Первая посвящена методическим поискам и проблемам использования историографических материалов в современной школе и его нормативному регулированию.

Вторая глава посвящена истории якобинской диктатуры и освещению этого исторического процесса в трудах советских историков, роли восстания монтаньяр в советской историографии и анализу исторических оценок этого явления.

Третья глава посвящена образовательному потенциалу историографических материалов по якобинской диктатуре, изучению преподаваемых по этой теме знаний в современных учебных пособиях, а также разработке заданий с использованием трудов советских историков якобинской диктатуры.

# ГЛАВА 1. ПРОБЛЕМАТИКА ПРИМЕНЕНИЯ ИСТОРИОГРАФИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

## 1.1. Методическая наука и вопросы применения историографических материалов в школьном курсе истории

При разработке учебно-методических программ нередко проводятся аналогии между научным и учебным историческим познанием не только для того, чтобы выявить общее и частное между этими понятиями, но также и для разработки технологий применения их в школьной методике преподавания. Во второй половине XIX века, когда методика преподавания истории оформилась в самостоятельную область научного знания, возникла необходимость в представлении истории как науки как в содержательном, так и в деятельностном аспекте.

Историческое знание, если мы говорим о использовании историографических материалов, следует рассматривать как деятельностный компонент, позволяющий сформировать представление о принципах исторического познания, о его предмете, средствах, методах и этапах научного исследования.

Современная педагогика всё чаще обращается к технологии проблемного обучения, уделяя больше внимания не столько трансляции знаний, сколько развитию у учеников социальных навыков, воспитанию личности при помощи имеющихся знаний, опыта разнообразной деятельности и прочих ценностей и представлений. Поэтому, используя историографические знания, необходимо не только учитывать уже имеющиеся методические рекомендации и способы, но и заняться разработкой новых методик, позволяющих включить данные знания в организацию изучения истории в современной школе.

При изучении методических рекомендаций становится понятно, что проблема применения исторического научного познания уже изучалась в

отечественной методической науке XIX – начале XX века в четырёх следующих аспектах:

1) приёмы и технологии использования в учебном познании письменных исторических источников (М.М. Стасюлевич<sup>7</sup>, Н.А. Рожков<sup>8</sup>, С.В. Фарфоровский<sup>9</sup>, А.А. Вагин, Н.В. Сперанская<sup>10</sup> и др.); 2) обучение школьников реферированию и анализу работ историков (Б.А. Влахопулов<sup>11</sup>, Н.Н. Покотило<sup>12</sup>, Л.Н. Боголюбов и др.); 3) пути применения методов и процедур исторического познания для разработки классификации учебных интеллектуальных умений исторического мышления (И.Я. Лернер<sup>13</sup>, Л.Н. Боголюбов, Н.И. Запорожец, Н.Н. Лазукова<sup>14</sup> и др.); 4) использование методов научного исторического познания в процессе подготовки старшеклассниками учебных исследовательских работ и проектов, рефератов и презентаций (Б.Д. Богоявленский<sup>15</sup>, В.А. Зверев, О.Н. Журавлёва<sup>16</sup> и др.).

В разработке методик преподавания истории большую роль играет использование исторических источников. При этом, труд историка также может служить своеобразным историческим источником, в котором автором

---

<sup>7</sup> Стасюлевич, М. М. История средних веков в ее писателях и исследованиях новейших ученых. М.: ООО «Фирма «Издательство АСТ», 1999. 1376 с.

<sup>8</sup> Рожков, Н. А. К вопросу о преподавании истории в средней школе. Образование, 1901. С. 33–45.

<sup>9</sup> Фарфоровский, С. В. Источники русской истории: Русь до Петровская : пособ. для старш. кл. сред. учеб. заведений и само образования ; в 2 т. СПб.: Издательства М. О. Вольф, 1913. Т. 1–2. 402 с.

<sup>10</sup> Вагин, А. А. Основные вопросы методики преподавания истории в старших классах. А. А. Вагин, Н. В. Сперанская. М.: Учпедгиз, 1959. 436 с.

<sup>11</sup> Влахопулов, Б.А. Методика истории. Курс 8-го класса женских гимназий. Киев.: Изд. Сотрудник, 1914. 320с.

<sup>12</sup> Покотило, Н.П. Страницы из методики истории. Устные и письменные рефераты учеников в средней школе // Русская школа. 1909. № 1. 125с.

<sup>13</sup> Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения. М.: Наука, 1981. 186 с.

<sup>14</sup> Лазукова, Н. Н. «Альтернативные ситуации» на уроках истории // Преподавание истории в школе. 1993. № 1. С. 34–38

<sup>15</sup> Богоявленский, Б. Д. Преподавание истории: старые вопросы, новые подходы, вечные претензии // Преподавание истории в школе. 1995. № 3. С. 29–41.

<sup>16</sup> Журавлёва О. Н. Подготовка ученического реферата по истории. СПб., 2000. С. 5.

могут быть собраны анализируемые им в контексте историографии темы труды предшественников, делаться акцент на различных вопросах, неизученные другими исследователями аспекты, разбирает спорные вопросы. Однако, вопрос изучения историографических версий в школьном курсе истории методической наукой почти не рассматривался, и существует лишь несколько работ по данной теме.

Так, в работах Б.А. Влахопулова<sup>17</sup> и Н.П. Покотило<sup>18</sup> предложена методика обучения школьников реферированию исторических текстов (статей, книг, брошюр): 1) составление цитатного плана-конспекта статьи или брошюры; 2) изложение своими словами содержания книги по плану, составленному при её прочтении; 3) подготовка по плану тематического реферата на основе двух-трёх книг, содержащих одинаковые трактовки событий; 4) подготовка реферата на основе двух-трёх книг, содержащих разноречивые трактовки прошлого (с анализом аргументации автора и собственного отношения к прочитанному); 5) реферирование неадаптированных исторических источников.

При этом, стоит отметить, что методические приёмы работы с историческими источниками и историографическими трудами довольно схожи. И здесь мы сталкиваемся с таким эффектом, характерным для позитивистской методологии познания, который называется «познанием познанного»<sup>19</sup>. Анализ историографической литературы, изучение опыта предшествующих исследователей позволяет более широко взглянуть на изучаемую тему, рассмотреть предмет исследования с уже имеющимися знаниями. Следовательно, и учитель, знакомя учеников с работами историков,

---

<sup>17</sup> Влахопулов, Б.А. Методика истории. Курс 8-го класса женских гимназий. Киев.: Изд. Сотрудник, 1914. 320с.

<sup>18</sup> Покотило Н. Практическое руководство для начинающего преподавателя истории. 2-е изд., испр. и доп. СПб.: т-во А. С. Суворина "Новое время", 1914. 569 с.

<sup>19</sup> Источниковедение: Теория. История. Метод. Источники российской истории: учеб. пособие / И. Н. Данилевский, В. В. Кабанов, О. М. Медушевская, М. Ф. Румянцева. М., 1998. С. 49.

не только даёт знания, но и учит их извлекать информацию из любого рода исторических текстов, имеющих научную ценность.

Особый этап в использовании историографических материалов в нашей стране связывают с изучением в советское время трудов К. Маркса, Ф. Энгельса и В.И. Ленина. Учение об общественно-экономических формациях не только изменило представление об историческом процессе в целом, но также оказало влияние и на другие формы деятельности, в том числе и на методы преподавания истории. Так, научный метод из совокупности исследовательских приёмов превратился в способ практического применения теории<sup>20</sup>, а учение о формациях стало ключевым положением в изучении конкретных исторических событий и процессов.

Существовало два методических способа применения марксистских трудов на школьных курсах истории. Один способствовал формированию у учеников понимания марксистско-ленинской теории как метода познания. Другой предлагал изучение тех или иных исторических событий через анализ историографических материалов классиков марксизма. Главные же задачи этих трудов виделись в следующем: «на примере работ классиков марксизма-ленинизма обучить школьников приёмам научного анализа и обобщения исторических фактов, сформировать классовый, партийный подход к оценке явлений общественной жизни»<sup>21</sup>.

Также, использование марксистско-ленинских трудов призвано было развивать у учащихся способность самостоятельно формулировать выводы, раскрывающие суть исторических процессов, тем самым способствуя приобретению методологических умений. Таким образом, приобщая учеников к наследию марксистско-ленинской мысли, была предпринята попытка наладить связь между теоретическим и конкретно историческим знанием. В

---

<sup>20</sup> Кочергин А. Н. Методы и формы научного познания. М., 1990. С. 5.

<sup>21</sup> Методика преподавания истории в средней школе. М., 1986. С. 163.

связи с этим стоит отметить концепцию методологической ценности школьного курса, в рамках которой образование строится вокруг выбранной авторами концепции исторического процесса, выступающей основным критерием отбора исторического материала и создаёт базу для формирования умений исторического анализа. Однако практика эта просуществовала недолго – уже в 90-х гг. XX века, при обновлении методологии исторической науки, был взят курс на структурировании и интерпретации фактов прошлого без подкрепления определённой концепции. Конечно, авторы учебных пособий опираются на теории и концепции при составлении учебников, однако сами по себе эти теории не являются движущей силой и практически не интегрируются в непосредственно учебный процесс. По мнению А.Я. Юдовской, «уроки истории превращаются исключительно в изложение нового материала, на учащихся извергаются каскады фактов, часто и впрямь интересных, но всё это не осмысливается и не анализируется и получает сомнительное объяснение».<sup>22</sup>

Когда к работе подключаются историографические материалы, возникает проблема разнообразия точек зрения, поэтому единство содержания и методологического аппарата, прежде всего, связано с господством какого-либо одного подхода к объяснению исторических событий, как было, например, в СССР. Всё потому, что возникают определённые сложности в анализе и обработке многочисленных материалов и точек зрения даже на одно событие. Поэтому возникает необходимость разработки концепции, включающей в школьный курс изучение историографических сюжетов, позволяющих сложить единую картину исторического события, исходя из имеющихся фактологических данных и разнообразных интерпретаций и оценок.

---

<sup>22</sup> Юдовская А. Я. Некоторые современные методологические подходы к изучению истории (на материале школьного курса всеобщей истории) // Школьное историческое образование: творческий опыт и профессиональные размышления. СПб., 1999. С. 18.

Ю.Л. Троицкий одним из первых обратил внимание на необходимость использования различных историографических материалов на уроках истории. Однако, в его структуре документально-методического комплекса и документально-исторического комплекса отсутствовали различия между использованием исторических источников и фрагментов трудов историков.<sup>23</sup>

Н.Н. Лазукова предложила следующие этапы анализа оценочных суждений: 1) формулировка сущности каждой оценки; 2) уяснение критериев, лежащих в основе оценок, и возможностей их сопоставления; 3) анализ репрезентативности источниковой базы авторов, их аргументов, логики доказательств; 4) выбор и аргументация «своей» оценки.<sup>24</sup>

Новые подходы к раскрытию оценочного компонента научного исторического познания в школьном курсе предложила Л.Н. Алексашкина: 1) раскрытие неоднозначности оценок прошлого в синхронном и диахронном измерениях; 2) соотнесение коллективных мировоззренческих представлений и индивидуальных мнений и оценок; 3) обучение школьников некоторым приёмам оценивания прошлого и формирование у них собственного опыта оценочной деятельности. По мнению Л.Н. Алексашкиной, данные подходы позволяют ученикам выстраивать собственное мнение не только при помощи исследований других историков, но и действовать в соответствии с принципом историзма, определяющем приёмы анализа версий и оценок.<sup>25</sup>

В последнее время возрос интерес к обсуждению спорных вопросов науки, что отражено также и в федеральном компоненте Государственного

---

<sup>23</sup> Троицкий Ю. Л. Дети пишут историю: (инновационная технология исторического образования) // Преподавание истории в школе. 1999. № 1. С. 28–42.

<sup>24</sup> Лазукова Н. Н. «Альтернативные ситуации» на уроках истории // Преподавание истории в школе. 1993. № 1. С. 34–38.

<sup>25</sup> Алексашкина Л. Н. Методологические основы школьного курса истории: автореф. дис. д-ра пед. наук. М., 1999. С. 35–36.

стандарта общего образования<sup>26</sup>, и в проекте Концепции нового учебно-методического комплекса<sup>27</sup>. Однако, всё еще остро стоит проблема реализации методических путей применения историографических материалов в школьном курсе истории. В настоящее время эта проблема решается преимущественно в прикладном аспекте. В учебники истории для профильных классов включены историографические очерки; изданы методические материалы к элективным курсам, построенным на материале спорных вопросов истории; в экзаменационной работе ЕГЭ по истории, начиная с 2003 г., есть задание на анализ исторических версий и оценок, и т. д.

## **1.2. Историографическая подготовка в программных документах и образовательных стандартах**

В 2012 году начался активный переход школ к обучению по ФГОС, и обучение в школах начало осуществляться на основе федерального компонента государственного стандарта общего образования (ФК ГОС). Именно этот программный документ более подходит к теме исследования, тогда как ФГОС выполняет роль скорее нормативного документа, определяющего основные перспективы развития образовательного процесса.

Согласно ФК ГОС, историографическая подготовка профильного и базового курса истории имеют довольно большие различия. Но при этом, даже на уровне базового освоения программы, историография включена в образовательный процесс и должна применяться учениками для изучения материала. Ключевое отличие профильного курса истории, согласно ФК ГОС – использование методов и приёмов проблемной историографии, изучение

---

<sup>26</sup> Об утверждении федерального компонента государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования : приказ М-ва образования Российской Федерации от 5.03.2004 № 1089 // Филиппов В. М. 2004.

<sup>27</sup> Концепция нового учебно-методического комплекса по отечественной истории. [Электронный ресурс]. URL: <http://histrf.ru/ru/biblioteka/book/kontsieptsia-novogho-uchiebnometodichieskogho-komplieksa-pootiechiestviennoi-istorii> (дата обращения: 27.04.2021).

широкого круга спорных вопросов отечественной истории (Приложение Таблица А1).

Впервые элементы историографии были включены в содержание школьного образования в России в конце 90-х гг. XX века. На необходимость включения в образовательный процесс материалов с оценками и разными версиями исторических событий и спорных вопросов указывали такие документы, как «Требования к уровню подготовки выпускников основной школы по истории»<sup>28</sup> и «Требования к уровню подготовки выпускников средней школы по истории»<sup>29</sup>. ФК ГОС, к уже имеющимся для подготовки версиями и оценками, добавил необходимость и значимость для учебного процесса такого явления, как дискуссия. Сильной стороной этого процесса, безусловно, является то, что учащиеся развивают свои способности по участию в исторических дискуссиях и определять историческую обусловленность различных версий и оценок событий прошлого и современности. Однако, ФК ГОС упускает момент, связанный с более детальным разбором самой сущности историографических работ, предоставленных ему для ознакомления. Целеполагание не предполагает осмысления школьниками сущности той или иной версии, аргументации автора и сравнение оценок для поиска наиболее достоверного и подходящего исторической действительности мнения.

ФК ГОС не только закрепляет значимость оценки различных версий и интерпретаций исторических событий для умения обосновать свою точку зрения в ходе дискуссии и формирования собственного мнения по тому или иному вопросу, но также уделяет значительное внимание на взаимосвязи исторической и современной России и месте историографии в этой взаимосвязи. Так, актуализируя влияние научных выводов о прошлом страны на её современную историю и при этом влияние идеологии на эти самые

---

<sup>28</sup> Оценка качества подготовки выпускников основной школы по истории. М., 2000. С. 45–59.

<sup>29</sup> Оценка качества подготовки выпускников средней школы по истории. М., 2001. С. 23–25.

выводы и оценки, ФГОС СО ставит перед школой задачу обсуждения с учащимися роли и места научных исторических знаний в контексте современности. Таким образом, задача историографических знаний не только в расширении познавательной базы, но и в применении освоенных знаний в контексте социального взаимодействия и повседневной жизни.

Если по пунктам охарактеризовать роль историографической подготовки в системе требований ФК ГОС, то можно представить следующие выводы:

1. ФК ГОС преследует цель дать не только необходимые знания по истории, но также организовать пространство деятельности, направленное на системное изучение прошлого;

2. Профильный курс позволяет расширить представление об исторических процессах за счёт изучения научных исторических исследований, в том числе и историографических;

3. В контексте современной методологической системы изучения исторической науки и постоянно меняющихся образовательных стандартов, важны требования ФК ГОС касательно разностороннего обучения школьника, предполагающего развитие познавательных способностей через следование принципу историзма, осмыслению разных позиций и полученных знаний и составлению собственного отношения к тому или иному процессу или событию для формирования своего представления;

4. ФК ГОС реализует идею развития историко-познавательной деятельности посредством расширения изучаемой базы добавлением в неё знаний, получаемых из научных исторических источников;

5. Одним из основных преимуществ требований ФК ГОС является курс применения полученных знаний и навыков не только на этапе завершающего изучения темы, но и по ходу изучения нового исторического материала.

Однако, не стоит отрицать того факта, что историографическая подготовка школьников, нормативные основы которой закреплены в ФК ГОС и ФГОС СО, требует дальнейшего совершенствования. Необходимость в дополнении целеполагания, установлении более прочной связи между усвоением историографических знаний и выработке историографического анализа заставляют обратиться к таким документам, как Примерные программы по истории.

В примерных программах историографическим знаниям как по всеобщей, так и по отечественной истории уделено гораздо больше внимания: увеличено число проблемных вопросов, значительно расширен круг дискуссионных тем. Например, для базового уровня представлено сразу шесть проблемных вопросов (Приложение Таблица А2), тогда как в ФК ГОС представлен всего один. Профильный курс Примерной программы содержит 36 «спорных» вопросов, в то время как ФК ГОС – 22. В среднем, каждый восьмой урок (36 уроков из 280 часов, отведённых на изучение профильного курса) отведён на рассмотрение дискуссионных тем по проблемным вопросам исторической науки.

С одной стороны, такое многообразие дискуссионных вопросов предоставляет возможность более углубленной историографической подготовки школьников. С другой, возрастает потребность более детального методического аппарата, позволяющего вместить в себя и обширный историографический материал, и разнообразие предлагаемых научных исторических знаний, и актуализацию историографических знаний и умений учащихся.

Несмотря на то, что на уровне ФК ГОС и Примерных программ заложена установка на всестороннее использование историографических материалов, всё равно существует ряд методических проблем, серьёзно затрудняющих работу учеников с анализом различных исторических версий. Также, на нормативном уровне, наблюдается отсутствие целостного комплекса

необходимых историографических ресурсов, отсутствует подбор материалов, необходимых в качестве объектов учебной деятельности.

В целом, сейчас только намечаются те методические пути организации учебного процесса с использованием историографических материалов, основы которых заложены в ФК ГОС и Примерных программах. Современные нормативные документы не отличаются системностью и последовательностью в плане внедрения научного исторического познания в образовательную систему. Проблема кроется в недостаточной теоретической подготовленности этой методики и малой изученности организации освоения учениками методологического комплекса исторического познания. Однако, уже те первые шаги, которые сделали в данной области, позволяют говорить о том, что на федеральном уровне присутствует потребность в расширении познавательных горизонтов подрастающего поколения.

### **1.3. Практическое применение историографических материалов и связанные с ним проблемы**

Не только отсутствие системности в нормативной базе создаёт проблемы для использования в школе историографических материалов. К сожалению, существует ряд иных проблем, которые затрудняют процесс получения школьниками достойного исторического образования.

Итак, первая проблема кроется в очевидном противоречии, возникающем в результате практического несоответствия декларируемых в нормативных документах требований и их фактической реализацией. Непоследовательная реализация задач, определённых в ФК ГОС, отражается как на образовательном процессе, так и на его результатах. Главной причиной этого многие педагоги считают нехватку учебного времени на развитие дополнительных умений учащихся, особенно касающееся базового уровня из-за перегруза учебным историческим материалом.

Также существует ещё одна, более субъективная причина. И заключается она в «особом» отношении к истории как к предмету. В силу того,

что сложилась определённая тенденция относить историю к категории «знаниевых» предметов, информационный компонент в преподавании всё же доминирует над деятельностным, отчего страдает развитие историко-познавательной деятельности.

Вторая проблема – отсутствие прочных связей между процессом изучения школьного курса истории и современной информационной средой, в которой живут школьники и которая оказывает значительное влияние на их повседневную жизнь. Так, SMART-технологии и различные технические средства обучения только входят в образовательную практику, но их использование ограничено как недостаточной компьютерной грамотностью старшего поколения, так и неравномерным распределением информационных ресурсов между школами различных регионов и населённых пунктов.

Ключевой вопрос кроется в расширении круга источников, необходимых для освоения знаний и способов их использования. Разумеется, что в повседневной жизни школьники гораздо реже используют материалы школьных учебников, предпочитая им иные ресурсы, в основном расположенные в сети Интернет. Поэтому на современном уроке истории необходимо по максимуму задействовать потенциал информационных ресурсов, доступные ученику, но при этом отвечающие требованиям образовательной программы. Главное, создать условия, в которых ученик мог бы применять освоенные исторические знания в социальной среде: научиться использовать разнообразные методы и способы получения информации; работать с разноплановой информацией; отличать историческое знание, полученное в соответствии с правилами исторической науки, от псевдонаучных знаний, полученных при помощи фальсификаций и мифологизированных домыслов.

Третья проблема кроется в противоречии между обновлением комплекса средств обучения истории и методикой использования новых образовательных ресурсов для решения задач формирования исторических

знаний. Разумеется, что недостаточно простого включения в урок фрагментов исторических источников или работ историков. Необходимо изменять практически все элементы методики урока – целеполагания, выбора приёмов познавательной деятельности, подбор соответствующего диагностического набора средств и методик. Для этого и учителя, и разработчики учебных программ должны иметь чёткое представление о правилах работы с историческими источниками и историографическими материалами, о методических путях их формирования и диагностики результата.

И, наконец, четвёртая проблема – недостаточная разработанность проверенного диагностического инструментария, позволяющего учителю выявлять уровень сформированности тех или иных умений и компетенций у школьников.

Все перечисленные проблемы связаны с поиском эффективных путей решения задач личностно-деятельностного компонента обучения, значимость которого в последние годы только возрастает. Решение этих проблем не только позволит разнообразить процесс изучения истории в школе, но также поможет развить личностные и метапредметные навыки, обеспечивая выполнение требований современного образования.

Таким образом, проанализировав литературу по методическим разработкам в современной школе и по проблемам использования историографических материалов в частности, можно прийти к выводу о том, что эта тема хоть и изучается уже довольно долгое время, всё же практическая её составляющая не соответствует теоретической. Несмотря на исследования, современные условия исторического школьного образования не позволяют использовать весь потенциал историографических материалов. Однако, потребность в разнообразии источников познания истории отражается как в нормативных актах, так и в составляемых по ним учебных программах. А это значит, что современная школа ищет пути решения этой проблемы.

## **ГЛАВА 2. ЯКОБИНСКАЯ ДИКТАТУРА И ЕЁ МЕСТО В СОВЕТСКОЙ ИСТОРИОГРАФИИ**

### **2.1. Якобинская диктатура: характер, специфика и влияние на всемирную историю в оценке советской историографии**

Поскольку в современной отечественной науке возникают разногласия по поводу обозначения данного процесса, то стоит заметить, что термин якобинская диктатура, или якобинская республика неоднозначен. Ведь республика — это не что иное, как нарицательная форма организации, даже можно сказать внешняя, а диктатура – это сама суть якобинской власти. Именно из-за этого возникает некое противоречие среди историков.

В 1793 году граждане Франции и Гвардейцы, которыми руководили якобинцы совместно с комитетом Парижской коммуны, сместили жирондистов. 3 июня того же года Конвент принял декрет о продаже крестьянам земель, которые были отобраны у контрреволюционеров, на правах льготы. Через 7 дней был разрешён раздел земель между жителями общины. Наиболее значимым признаётся декрет от 17 июня 1793 года, который ликвидировал феодальные права. В результате вышеперечисленных принятых решений значительная часть французских крестьян стала свободными землевладельцами. Но это не значило ликвидацию крупного землевладения, так как землю отобрали не у всех помещиков. При этом продолжала существовать прослойка безземельного крестьянства. На фоне произошедших событий происходили важные для государства метаморфозы. Была принята новая Конституция 24 июня 1793 года, состоявшая из конституционного акта и Декларации прав человека гражданина.

Поскольку новая Конституция была отчасти скопирована, то новая система Французского государства имела некое шаткое «перемирие» между политическими силами.

Проект конституции от жирондистов проходил в Конвенте до падения их партии 2 июня 1793 года, но так и не был принят. Агрессивное настроение общества, привлечение народа к политической жизни, а также противостояние

между якобинцами и жирондистами мешали возникновению республики. И в результате центристской, а самое главное непоследовательной политики Конвента. жирондисты утрачивали революционный дух, из-за которого возможность создания республики резко сокращалась. Обстановка накалялась, количество мятежей росло, и внешнеполитическая обстановка была далеко не перспективной, поскольку всё ещё существовала угроза вторжения. Всё это привело к народному восстанию, начавшемуся 31 мая 1793 года, возглавлял который комитет Парижской коммуны. 2 июня 1793 года восстание закончилось, и его результатом стало изгнание партии жирондистов из Конвента. Это привело к третьему этапу Французской революции, который продлился с 2 июня 1793 года по 27 июля 1794 год. Якобинцы сосредоточили власть в своих руках после победы, настроившись на решительное и стремительное продвижение революции.

За якобинцами был сосредоточен широкий круг настроенных революционно сил, в числе которых были и крестьяне, и бедняки, а также представители мелкой буржуазии. Среди них ведущими персонажами являлись Кутон, Робеспьер, Сен-Жюст. Именно их пламенные речи находили отклик в сердцах бунтующих.

Этот этап революции, который называют «якобинским», отличился колоссальным процентом участия народных масс в политической жизни. Именно благодаря этому остатки французской феодальной системы были уничтожены, а также проведён ряд радикальных политических преобразований. Среди них снижение угрозы интервенции, а также возможности реставрации монархии. Режим, который существовал при якобинцах, позволил Франции одержать окончательную победу на поприще преобразований, получив новый государственный и общественный строй.

Особенность периода правления якобинцев состояла в том, что они не мешкались при выборе вариантов борьбы с противниками, и не чурались жёстких мер относительно приверженцев старого режима, относя всех в

категорию «враги». Ярким примером революционной решительности может выступать аграрное законодательство. 3 июня 1793 года Конвент, под воздействием якобинцев разрешил продажу земель в рассрочку небольшими участками, которые ранее были изъяты у дворянства. Через семь дней был принят декрет, возвращающий земли дворян крестьянским общинам. Также этот декрет разрешал разделять земли общины, но только после обсуждения и набора трети голосов «ЗА». Реструктуризированная же земля изменяла статус – она становилась собственностью.

Также весьма важен декрет «Об окончательном упразднении феодальных прав», датируемый 17 июля 1793 года, суть которого заключалась в том, что «все бывшие сеньориальные платежи, а также чиншевые и права феодалов на землю отменяются без всякого вознаграждения». Документы, свидетельствовавшие о принадлежности земли сеньору, предавались огню. Те лица, которые скрывали подобные документы, осуждались на 5 лет содержания в тюрьме. Якобинцы, которые выступали за сохранение прав собственности не смогли удовлетворить народные массы. Но аграрное законодательство было из ряда вон выходящим происшествием, отличавшимся небывалой смелостью и прежде всего радикализмом. Конечно, последствия принятия его были глубокими в социально-политическом смысле, но оно являлось основанием для того, чтобы обратить крестьянские массы в ряды собственников, хоть и небольших. Для того, чтобы закрепить принятые нововведения, 7 сентября 1793 года Конвент принял Декрет, согласно которому французам запрещалось пользоваться феодальными правами, грозя им за это преступление лишением гражданских прав.

Ранее было сказано, что связь якобинцев с народными низами была довольно прочной. Это объяснялось обстоятельствами, которые их сближали, такими как рост цен, нарушение в поставках продовольствия, и др. Именно эти обстоятельства вынуждали посягнуть на свободу или на частную собственность. Уже в июле 1793 года Конвент ввёл смертную казнь за

перепродажу с целью выгоды предметов, необходимых для жизни. А через два месяца был принят Декрет «О максимуме», который регламентировал цены на продовольствие.

В начале марта были приняты вантозские декреты Конвента, целью которых была бесплатная раздача бедным патриотам собственности, которая была изъята у врагов. Но эти Декреты, которые были приняты с большой радостью низами городских масс и жителями деревни, не впечатлили политические силы, которым была не по душе идея радикального равенства граждан. Для баланса был принят Декрет, который вводил государственные пособия немощным, сиротам, и калекам.

Радикализм якобинцев достиг своего апогея в «Декларации прав человека и гражданина» и в новой Конституции, которая была принята Конвентом 24 июля 1793 года. Она была одобрена на плебисците большинством. Документы, которые были составлены на основе жирондистских проектов, имели в своей структуре чёткие взгляды Ж.-Ж. Руссо. На их основе постановлялось, что государство обязано обеспечить человеку право пользования естественными правами. Этими правами являлись право на собственность, свободу, безопасность и равенство. Равенству отводилось отдельное место. Якобинцы прописали, что все люди равны перед законом по своей природе. Также они сделали правку на то, что их основных противников нет, как политической силы, и стоит отказаться от прогрессивной шкалы налога, а также ограничений прав собственника. «Декларация прав человека и гражданина» определяла право собственности как возможность пользоваться и распоряжаться своим имуществом, материальными благами, а также результатом своего труда по личному усмотрению. В сравнении с предыдущими конституционными документами, якобинцы проделали исключительную работу в плане личных и имущественных прав граждан, а также в ряде других вопросов.

В Декларации, принятой якобинцами особое место занимал пункт,

согласно которого граждане были защищены от деспотизма и государственного произвола. «Закон должен охранять общественную и индивидуальную свободу против угнетения со стороны правящих». Таким образом Декларация наделила правом гражданина защищаться от произвольного тиранического акта с помощью силы. Но поскольку сопротивление граждан угнетению рассматривалось как следствие, которое проистекает из естественных прав человека, в Декларации был сделан феноменальный вывод насчёт того, что если правительством нарушаются права народа, то сопротивление народа — это закономерный этап, и есть ни что иное как священное право. И получается, что якобинцы в конституционных документах вводили идею Ж.-Ж. Руссо о национальном суверенитете.

Новая конституция отходила от принципа разделения властей, поскольку она шла вразрез с идеями народа и принципом суверенитета. Фундаментальной идеей являлось то, что французская республика неделима и едина, что являлось противоречием тем идеям, которые были выработаны во время предыдущих этапов революции.

После отмены деления граждан на активных и пассивных, как несовместимого с единством аспекта, было узаконено всеобщее избирательное право для мужчин с 21 года. Желание якобинцев совмещать представительные органы с демократией вылилось в то, что национальное собрание на 1 год могло лишь предлагать законы по уголовному и гражданскому законодательству, распределению доходов, а также объявлению войны.

Законопроект, который принимался Национальным собранием приобретал законную силу только тогда, когда в течении 40-дневного срока после его предоставления его в департаменты, 1/10 часть собраний не отклоняла этот законопроект. Это было своеобразным способом опробовать на практике идею народного суверенитета. Но существовал механизм,

который позволял Национальному собранию издавать декреты по ряду вопросов, имеющих силу, по аналогии с правом вето. Исполнительный совет же по факту был высшим правительственным органом Французской республики. Национальное собрание избирало 24 кандидата из списков, подаваемых первичными и департаментскими собраниями. Исполнительный совет должен был заниматься руководством общего управления и его контролем. Национальное собрание возложило на совет ответственность за неисполнение декретов и законов, а также за злоупотребления полномочиями и фактическое недонесение.

Конституционная система внутренних государственных органов управления, разработанная якобинцами, к сожалению, не была воплощена в жизнь. Из-за сложных внутренних и внешнеполитических условий Конвент отложил вступление новой Конституции в силу. Якобинцы, являясь преданными своему делу фанатиками, целеустремлёнными революционерами считали, что полное угасание контрреволюции и укрепление в республике в новой обстановке произойдёт только благодаря чётким действиям правительства, под установление революционной диктатуры в государстве.

К лету 1794 г. якобинцы начали терять поддержку своей социальной базы. Несмотря на закрепившийся успех революции и закрепление её достижений, массовый террор продолжался, а избавление от политических противников только набирало обороты. Новая денежная аристократия не поддерживала введённых ограничений, протестовала против ущемления свобод и фактическим разрушением конституционных устоев. Сложившееся в ходе реформ мелкособственническое крестьянство утратило революционно демократический настрой. Народ устал от непрерывного террора, который коснулся практически всех групп и слоёв населения, чему немало поспособствовал декрет, или закон о подозрительных, по которому террору государственной политики подверглись практически все слои населения по

обвинениям в контрреволюции и предательстве интересов республиканского государства.

В условиях раскола внутри правящего блока, в Конвенте созрел заговор монтаньяр против якобинского руководства. В него входили по большей части бывшие эбертисты (Фуше, Колло, д'Эрбуа), дантонисты и близкие к ним люди (Лежандр, Тальен, Фрерон, Мерлен и др.). В начале прериаля Локаном Лекуантром был оставлен обвинительный акт против Робеспьера, совершено несколько покушений, начались открытые угрозы в сторону Робеспьера. Это привело к изданию декрета о реформе революционного трибунала, вследствие чего полномочия репрессивного аппарата были значительно расширены. В ночь с 10 на 11 мессидора между противниками и сторонниками Робеспьера произошёл крупный спор, из-за чего тот покинул Комитет общественного спасения. Всё больше правительственных комитетов переходило в руки заговорщиков, всё большее число депутатов либо открыто присоединялись к заговору, либо давало понять, что в решающий момент не встанет на сторону Робеспьера.

8 термидора Робеспьер выступил с обличительной речью на трибуне Конвента, раскрывая центры заговора (Комитет общественной безопасности и его канцелярии, Комитет общественного спасения и Конвент) и требуя наказания для предателей революции. Несмотря на поддержку этой речи Конвентом (в том числе, и заговорщиками), против Робеспьера открыто выступил Камбон: «один человек парализовал волю всего Национального собрания; это человек, который только что произнес здесь речь, — это Робеспьер». Его поддержали и остальные участники заговора, потребовав отменить постановление о печати и рассылке речи Робеспьера. На следующий день, на заседании Якобинского клуба, Робеспьер повторил свою речь, и якобинцы поддержали идею отправить заговорщиков на гильотину. Это послужило поводом для начала активных действий заговорщиками: Тальен заявил о необходимости немедленных мер. 9 термидора (27 июля), на

заседании Конвента, после обвинения Робеспьера в тирании, Луше предложил арестовать лидера якобинцев, и это предложение было единогласно поддержано.

Несмотря на сопротивление Коммуны и Якобинского клуба, освобождение арестованных лидеров якобинцев и штурм здания Коммуны санкюлотами, Робеспьера и его сторонников заговорщики объявили вне закона и вновь схватили, 10 термидора казнив через гильотинирование. В числе был младший брат Робеспьера Огюстен, Кутон и Сен-Жюст.

С падением якобинской диктатуры начался период термидорианской реакции, характеризующийся реформированием административной, политической и правительственной систем. Террор касался преимущественно соратников и последователей Робеспьера, изменения коснулись и экономической политики. Практически все законы, принятые в период якобинской диктатуры, теперь либо упразднились, либо не исполнялись.

Анализируя выводы советских историков касательно событий якобинской диктатуры, важно помнить, какое значение имела эта тема исторической науки советского периода. Обязательно нужно учитывать, какую связь имела проблематика Великой Французской революции и история молодого советского государства.

Сама Великая Французская революция напрямую сопряжена с идеологической и политической борьбой, коей так восхищались «отцы русской революции». Поэтому неудивительно, что длительное время диктатура монтаньяров трактовалась исключительно как идеал, к которому должно стремиться советское общество. Это объяснялось идеологизированностью советской исторической науки, подчинённой нуждам правительства, а также актуальностью темы, которая являлась своеобразной параллелью для событий Октябрьской революции.

По мнению Д.Ю. Бовыкина, «для советских историков Якобинская диктатура, Террор, война на всех фронтах, государственное регулирование экономики, выдвижение и свержение лидеров, политические процессы, борьба с церковью, имевшие место во Франции конца XVIII в., были весьма актуальными сюжетами»<sup>30</sup>. В 30-е годы окончательно оформились те взгляды на якобинскую диктатуру, которые считались основообразующими вплоть до конца советского периода истории. Наибольший интерес представляла политическая деятельность якобинцев и созданная ими система управления. Противоречия режима, террор и непоследовательная политика в отношении политических оппонентов пытались оправдать тяжелой революционной ситуацией, что можно заметить в статье Н.М. Лукина «Ленин и проблема якобинской диктатуры».

В середине 50-х годов XX века в СССР возобновилось изучение революции. После смерти Сталина и наступления «оттепели» были возобновлены контакты с французскими историками, а также были амнистированы советские – В.М. Далин, Я.М. Захер., С.А. Лотте и другие. В последующем были изданы труды по Французской революции как историков нового поколения, так и старого, среди них были – А. В Гордон, А.В Адо, Г.С. Кучеренко и другие.

В то время, как советские исследователи должны были следовать идеологической канве, западные историки вполне свободно обсуждали Якобинскую диктатуру, со всеми вытекающими. Исследования Запада показали, что природа Якобинской диктатуры сложнее, чем было представлено Лениным, и не подходит под представление о революционно-демократической диктатуре.

---

<sup>30</sup> Бовыкин Д.Ю. О современной российской историографии Французской революции XVIII века (полемические заметки) // Новая и новейшая история. 2007. № 1. С. 48-73.

Позднее, точка зрения на диктатуру А.З.Манфреда, который определял якобинцев как «разнородный блок демократической средней буржуазии, мелкой буржуазии, крестьянства и рабочих», была признана как главенствующая. Суть данной концепции состояла в принятии Якобинской диктатуры, как некой коалиции, большую часть которой составлял народ.

Из западных специалистов отличился А. Собуль, который представил новые архивные документы, опора на которые дала возможность отрицать определение якобинского режима Ленина, который считал его революционно-демократической диктатурой. Собуль считал, что существовавшая диктатура Комитета общественного спасения, была враждебна санкюлотам, то есть трудящимся массам Парижа, а, следовательно, и городскому плебсу вообще. Одновременно, он неоднозначно отвечал на вопрос о природу власти якобинцев. Эти исследования дали новый толчок для исследования данного феномена. Постепенно появляются дискуссии о оценках революционного движения конца XVIII века.

В 1966 году профессор Ленинградского университета В.Г. Ревуненков выпустил в свет книгу «Марксизм и проблема Якобинской диктатуры», тем самым возмущив историческое сообщество. Он анализировал сочинения Энгельса и Маркса и сделал вывод, что власть народа якобинской диктатуры в ранних сочинениях, отличается от буржуазно-ограниченной политики поздних сочинений. Основными народными представителями они считали группировки, стоявшие левее Робеспьера, эбертистов и бешеных.

Однако, отношение Ревуненкова к Ленину было двояким. Он принимал концепцию демократической диктатуры, и возможность её применения на реалии Французской революции. Но тут же был противником позитивной оценки Лениным, как диктатуры трудящихся. Он считал, что такая точка зрения связана с тем, что Ленин не был знаком с поздними сочинениями Маркса и Энгельса. По мнению Ревуненкова, «зачатком» революционно-

демократической диктатуры низших классов в 1793-1794 была «санкюлотская демократия» секций и Коммуны Парижа. Во Франции было двоевластие, которое было похоже на то, что было в России в 1917 году. Эта схема имела право на жизнь, потому что подтверждалась фактами из работы А. Собоуля.

Сам по себе, период якобинской диктатуры зачастую вызывал серьёзные дискуссии в научном сообществе, и постепенно стали выделяться проблемные вопросы в изучении якобинской диктатуры, вокруг которых разворачивались научные баталии. Так, различные мнения историки имели по поводу классовой природы диктатуры и её социальной базы и движущих сил. К примеру, А.З. Манфред считал, что «якобинская диктатура была блоком, союзом известных слоев буржуазии, крестьянства и плебейских масс»<sup>31</sup>, определявшим якобинскую диктатуру как «разнородный блок демократической средней буржуазии, мелкой буржуазии, крестьянства и рабочих»<sup>32</sup>. За что бы раскритикован В.Г. Ревуненковым, который утверждал, что «главная особенность якобинской диктатуры заключалась в том, что это была диктатура революционной буржуазии, направленная как на разгром роялистско-жирондистской контрреволюции, так и на подавление плебейского движения, и что эта диктатура применяла методы буржуазного терроризма как по отношению к своим противникам справа, так и по отношению к своим противникам слева»<sup>33</sup>. Иной точки зрения придерживался А.В. Адо, утверждающий, что «радикальная победа буржуазной революции была осуществлена блоком разнородных социальных сил, который условно можно назвать «якобинским блоком». Причем решающую динамическую роль в этом блоке играла социально неоднородная трудящаяся масса Франции. Именно этот демократический блок составлял активно действующую

---

<sup>31</sup> Манфред А.З. О природе якобинской диктатуры // Вопросы истории, 1969, №5. С. 92-107

<sup>32</sup> Манфред А.З. Великая французская буржуазная революция. М., Наука, 1956. 432 с.

<sup>33</sup> Ревуненков В.Г. Проблема якобинской диктатуры в новейших работах советских историков // Проблемы всеобщей истории. Л.: изд-во Ленинградского гос. ун-та, 1967. С. 83-92.

социальную базу революционной власти»<sup>34</sup>. Также Адо критикует концепцию Ревуненкова, отмечая, что в своих рассуждениях тот не учитывает проводимую якобинцами социальную политику.

Дискуссия развернулась так же и вокруг вопроса классовой природы якобинской диктатуры. Манфред, также, как и Н.М. Лукин, считал режим монтаньяр революционно-демократической диктатурой, соглашаясь с Лениным в характеристике якобинской диктатуры, как диктатуры «власть низших слоёв тогдашней буржуазии»<sup>35</sup>, диктатуры «общественных низов пролетариата и мелкой буржуазии»<sup>36</sup>. Той же позиции придерживались также А.В. Адо, Я.В. Старосельский, утверждающий, что якобинская диктатура представляла из себя «массовое движение никогда не виданного размаха»<sup>37</sup>. Однако, В.Г. Ревуненков подверг критике выводы Лукина и Манфреда: «Манфред, как и Лукин, уклоняется от ответа на вопрос о том, сочеталась ли у якобинцев политика насильственного подавления роялистско-жирондистской контрреволюции с осуществлением самой широкой демократии для народа, что является главной особенностью революционно-демократической диктатуры»<sup>38</sup>. По его мнению, ограничение диктатурой демократических свобод населения свидетельствует лишь о том, что ни о какой демократизации режима монтаньяр не может быть и речи. Ревуненков согласен с Манфредом в том, что в Великой Французской революции действительно сложились зачатки революционно-демократической диктатуры беднейших слоёв народа, однако «сложились не на базе Конвента и его

---

<sup>34</sup> Проблемы якобинской диктатуры: Симпозиум в секторе истории Франции Ин-та всеобщей истории АН СССР 20–21 мая 1970 г. // Французский ежегодник 1970. М., 1972.

<sup>35</sup> Ленин В.И. Полное собрание сочинений. Изд. 5-е, испр. и доп. М.: Издательство политической литературы, 1969. Т. 37, 1969. С. 447

<sup>36</sup> Там же. С. 245

<sup>37</sup> Старосельский Я.В. Проблема якобинской диктатуры. М.: Изд-во Коммун. акад., 1930. С. 8

<sup>38</sup> Ревуненков В.Г. Проблема якобинской диктатуры в новейших работах советских историков // Проблемы всеобщей истории. Л.: изд-во Ленинградского гос. ун-та, 1967. С. 83-92.

комитетов, а в парижских секциях», однако, он утверждает, что «зачатки были подавлены именно якобинской диктатурой, представлявшей собой специфическую форму диктатуры революционной буржуазии». Зачатки теории революционно-демократической диктатуры он видел лишь у Варле и других «бешеных», отстаивающих принципы «прямой демократии» в парижских секциях<sup>39</sup>.

Открытым оставался и вопрос якобинского террора. Адо, вслед за Энгельсом, Лениным и Манфредом утверждал, что «буржуазная революция для обеспечения своей победы неизбежно на известный период выходит за пределы своих непосредственных целей»<sup>40</sup>. В то время как Ревуненков критиковал такой подход к характеру якобинского террора, утверждая, что якобинцы явно злоупотребляли возможностями террора, превратив его в антинародный инструмент борьбы с низшими слоями населения и отмечал его антидемократический характер<sup>41</sup>. А.В. Гордон, в противопоставление этим выводам, привёл пример создания Революционного трибунала, акцентируя внимания на том, что без реакции народа на проводимую якобинцами политику, и существовала реальная угроза повторения событий 1792 года. Также Гордон говорит и о том, что зачастую массовый террор носил характер борьбы с контрреволюцией, а «народный» террор относился именно к выступлениям против власти (Вандейские войны и выступления городских низов Леона), называя данные события «трагедией революции», но утверждая, что это была необходимость, так как отдельные слои населения, в данном случае, выступали против общих народных интересов. «Нужно анализировать

---

<sup>39</sup> Там же.

<sup>40</sup> Проблемы якобинской диктатуры: Симпозиум в секторе истории Франции Ин-та всеобщей истории АН СССР 20–21 мая 1970 г. // Французский ежегодник 1970. М., 1972.

<sup>41</sup> Ревуненков В.Г. Проблема якобинской диктатуры в новейших работах советских историков // Проблемы всеобщей истории. Л.: изд-во Ленинградского гос. ун-та, 1967. С. 83-92.

причины этого явления с учетом буржуазного характера революции и противоречивости роли народных масс в буржуазных революциях»<sup>42</sup>.

## **2.2. Особенности советской историографии**

В советской историографии, по признаку основных исследовательских тенденций, можно выделить следующие этапы:

1. октябрь 1917 – 1920-е гг. – этап зарождения основ советской историографии, отличающийся симбиозом дореволюционной исторической школы и марксистской методологии;

2. 1930-е – середина 1950-х гг. – идеологизированность исторических исследований, приоритет за ленинско-марксистским учением, ограниченность методологии исследований;

3. вторая половина 1950-х – 1960-е гг. – период оттепели и связанные с этим послабления в выборе направлений и мнений относительно изучения истории;

4. 1970-е – первая половина 1980-х гг. – возврат к государственному контролю за исторической наукой;

5. вторая половина 1980-х – начало 1990-х гг. – новый этап в развитии исторической науки, заложивший основы для современных исследований.<sup>43</sup>

Ключевое отличие советской историографии заключалось в том, что огромную роль в её методологии составляли труды основоположников марксизма и коммунизма – К. Маркса, Ф. Энгельса и В. Ленина. Они составляли основу для последующих исследований и признавались единственно верной научной теорией, под стандарты и принципы которой и нужно было подстраивать научные изыскания о исторических событиях и

---

<sup>42</sup> Проблемы якобинской диктатуры: Симпозиум в секторе истории Франции Ин-та всеобщей истории АН СССР 20–21 мая 1970 г. // Французский ежегодник 1970. М., 1972.

<sup>43</sup> Историография истории России : учеб. пособие для бакалавров / А. А. Чернобаев [и др.] ; под ред. А. А. Чернобаева. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Издательство Юрайт, 2014. 552 с.

процессах. Влияние исторического материализма и учения о социально-экономических формациях до сих пор ощутимо в исторической науке, особенно если речь заходит о социально-экономической истории. В советское время историческая наука, подчинённая определённым идеям и учениям, была довольно востребованной, так как была включена в механизм идеологического обучения и воспитания. Этим можно объяснить открытие исторических факультетов и университетов, написание и издание монографий и многотомных трудов.

Несомненно, существовали и критики марксистов, обвиняющие их в фальсификации истории, подчинение её целям правящей партии, обесценивании роли человека в истории, уделяя всё внимание экономике и классовой борьбе как главным двигателям исторического процесса и развития общества. Ведущими темами исследований оставались социально-экономическое развитие и классовая борьба (истории революций и революционных теорий, восстания и общественно-политические движения). Историческая наука развивалась в русле принципа партийности (появлению которого способствовало партийное руководство наукой) и в соответствии с установками руководящих органов страны.

На первом этапе советской историографии дореволюционная история изучается в контексте марксистского прочтения, вследствие чего критике подвергалось как научное наследие предшественников, так и написанные в соответствии с классической методологией работы современников. Наибольшую известность имели работы М.Н. Покровского и его последователей, так как отвечали запросам марксистского учения, а, следовательно, руководящей идеологии. Несмотря на отход от «устаревшего» исторического учения, разрыв связи с наследием исследователей «старой» школы и расширение деятельности историков «новой» школы вскоре последовала критика взглядов М.Н. Покровского и его «исторической школы».

В советское время историография как наука тоже изучалась довольно подробно. Так, в 1939 г. в первом вузовском учебнике «История СССР» включается введение в русскую историографию. Новая историографическая тенденция обнаружилась в трудах Н.Л. Рубинштейна, который в 1940 г. защитил диссертацию, а в 1941 г. опубликовал её отдельной книгой под названием «Русская историография». Рубинштейн предпринял попытку пересмотра дореволюционных исторических традиций историографического анализа и предложил более многогранный образ русской исторической науки как единства научной и общественной мысли.

Ещё одна особенность советской историографии заключалась в том, что с конца 1940-х гг. историческая наука обособилась от западных течений и влияний вследствие изоляционистской политики партии. Учитывая факт новой волны критики в адрес дореволюционной исторической науки, основной ведущей тенденцией исследований вновь стала марксистская идеология. Эти идеи нашли отражение в первом томе «Очерков истории исторической науки» под редакцией Н.М. Тихомирова.

При этом, не все области исторической науки подверглись влиянию идеологических требований партии. И контроль за исторической наукой на каждом этапе развития исторической науки в СССР не был одинаков. Были периоды послаблений, и пусть немарксистские работы и методологии подвергались критике, они также могли публиковаться и изучаться другими историками. Нельзя утверждать, что советская историография полностью была подвержена руководящей идеологии, однако её влияние на развитие исторической мысли было колоссальным.

То же можно сказать и о историографии якобинской диктатуры. Историков данного периода условно можно разделить на два блока: исследователей, поддерживающих классическую для того времени марксистскую идеологию и при анализе руководствующихся трудами Энгельса, Ленина и прочих промарксистских историков, и тех, кто критиковал

марксистский подход, ссылаясь, преимущественное, на труды зарубежных исследователей. Тема якобинской диктатуры в её самых разных аспектах вызывала споры в научном сообществе, приводя к дискуссиям и поиску новых источников её изучения. На симпозиуме 1970 года, посвящённом проблемам якобинской диктатуры, шло активное обсуждение характера режима, террора и отдельных аспектов политики якобинцев. Но большая часть была посвящена критике В.Г. Ревуненкова, который ранее раскритиковал «школу Лукина-Манфреда», тем самым подвергнув критике и советскую историографию Французской революции. Это лишний раз доказывает противоречивость изучаемого периода и его неоднозначность в контексте истории в целом и исторической науки в частности. И также подтверждает наше предположение, что данный период нельзя рассматривать только с одной точки зрения и он требует более тщательного изучения, в том числе и в контексте школьного обучения.

Однозначной оценки событий якобинской диктатуры нет, так же, как и их трактовки. При изучении этого периода мы убедились в том, что это – достаточно богатое поле для проведения исследований, создания новых теорий и обсуждения старых. Эпоха террора, социальная и аграрная политика, законодательство и деятельность исторических персоналий – то небольшое из огромного списка, что составляет историю якобинской диктатуры и нуждается в дальнейшем изучении. Особенно, события 1793-1794 гг. интересно изучать в контексте истории советской историографии. Например, деформацию отношения к якобинской диктатуре на каждом этапе советской историографии под влиянием приоритетных направлений партийной идеологии; влияние зарубежной историографии на отечественные исследование и реакция научного сообщества на возникновение новых оценок данного периода; дискуссионные вопросы и способы их разрешения. Все это делает изучение якобинской диктатуры более многогранным, позволяя с разных сторон подходить к анализу этого периода Великой Французской революции.

## **ГЛАВА 3: МЕТОДИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИСТОРИОГРАФИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ ПО ЯКОБИНСКОЙ ДИКТАТУРЕ**

### **3.1. Якобинская диктатура в школьном курсе истории**

Великая Французская революция XVIII века является одной из ключевых тем как истории Нового времени, так и всемирной истории. Эта революция являлась самым масштабным социально-политическим потрясением вплоть до XX века, и не только кардинально изменила ситуацию в самой Франции, но оказала влияние и на историю многих государств, в том числе и революционные события в остальном мире. Самым противоречивым и запоминающимся периодом является, пожалуй, именно якобинская диктатура, которая и определила, в каком направлении и дальше будет двигаться революция. До сих пор в среде историков ведутся горячие дискуссии по вопросам якобинского террора, который и сегодня воспринимается крайне неоднозначно. С одной стороны, практика террора как модели государственной системы показала несостоятельность идей Просвещения перед лицом реальной политической ситуации. С другой, изучение этого периода позволяет с разных сторон оценить роль диктатуры в революции и её возможном будущем.

Сама по себе якобинская диктатура достаточно широко изучена в научной исторической литературе. Что же касается методической составляющей изучения данной темы в школьном курсе истории, то в качестве примера можно использовать статью Д.Ю. Бовыкина «Французская революция XVIII в. в школьных учебниках России»<sup>44</sup>. Но и то, по большей части в ней содержится критика учебных пособий и представленных в них материалов. Так, автор приходит к выводу, что большинство данных в них уже устаревшие, в освещении темы присутствуют фактические ошибки.

---

<sup>44</sup> Бовыкин Д.Ю. Французская революция XVIII в. в школьных учебниках России // Электронный научно-образовательный журнал «История». 2015. Т. VI. Вып. 4(37). URL: <https://history.jes.su/-s207987840001051-5-1> (дата обращения 06.04.2021).

Различные теоретические подходы не способствуют качественному историческому обучению школьников, а отсутствие в последнее время обобщающих работ по Французской революции только затрудняет процесс получения знаний.

Несмотря на принятый историко-культурный стандарт преподавания всеобщей истории, как таковая единая концепция преподавания всё еще находится на стадии разработки и потому далека от этапа реализации. По этой причине в школах всё еще используются учебники разных авторов, в которых различаются как объём и подача материала, так и его методическое сопровождение.

Для того, чтобы приступить к методической части этой работы, необходимо ознакомиться с разнообразием представленных в школе учебных пособий и содержащейся в них информации по якобинской диктатуре. Материал будет анализироваться по следующим критериям: 1) как отражены причины установления якобинской диктатуры; 2) определение социальной базы режима; 3) как освещена тема законодательства и структура власти якобинского режима; 4) присутствует ли характеристика лидеров; 5) освещение причин падения монтаньяров; 6) анализ методического сопровождения материала.

Самым распространённым учебным пособием является учебник «Всеобщая история. История нового времени, 1500-1800» А.Я. Юдовской и П.А. Баранова. Тема якобинской диктатуры рассматривается в §26 «Французская революция: от монархии к республике» и §27 «Французская революция. От якобинской диктатуры к 18 брюмера Наполеона Бонапарта»<sup>45</sup>. В качестве главной причины авторы выделяют необходимость борьбы с контрреволюционными силами и удержанием революционных завоеваний. В

---

<sup>45</sup> Юдовская А.Я., Баранов П.А., Ванюшкина Л.М. История нового времени, 1500–1800. 7 класс : учеб. для общеобразоват. учрежд. М.: Просвещение, 2014. 319 с.

качестве социальной базы выступали буржуазия, санкюлоты и крестьяне, получившие землю. Что касается законодательства, внимание уделяется закону о подозрительных, закону о максимуме и Конституции 1793 г. Структура власти представлена Конвентом, комитетом общественного спасения и революционным трибуналом, при этом без освещения деятельности и состава. Из лидеров якобинской диктатуры составители выделяют Робеспьера и Марата как самых признанных участников события. Даются биографические сведения и представлены портреты. Основная причина падения режима: внутренние противоречия якобинцев, отсутствие консолидации и как следствие – раскол и сужение социальной базы. В качестве методического материала используются вопросы из разряда «проверьте себя», направленные на закрепление изученного материала, и «подумайте», в которые включены задания на рассуждение и более глубокий анализ полученных знаний.

В учебнике от коллектива авторов «Всеобщая история. История нового времени» якобинской диктатуре посвящён §22 «Франция: от монархии к республике»<sup>46</sup>. Вот те причины прихода к власти якобинцев, которые выделили авторы: борьба за власть жирондистов и якобинцев, необходимость подавления контрреволюционных настроений. Информации про социальную базу режима нет, точно также, как и про большинство законодательных актов (исключение – Конституция 1793 г.). Структура власти представлена в виде схемы с подробными пояснениями к ней в самом тексте параграфа. Термин «монтаньяры» заменен на «обитатели Горы», из лидеров авторы выделяют Робеспьера, Марата и Дантона. Биографические сведения присутствуют только у Робеспьера, у всех троих – краткий обзор политических взглядов и знаменитые высказывания. Называется та же причина падения режима, что и у Юдовской и Баранова – раскол и потеря социальной базы. Методическое

---

<sup>46</sup> Данилов Д.Д., Лисейцев Д.В., Павлова Н.С., Рогожкин В.А. Всеобщая история. История нового времени. 7 кл.асс: учеб. для общеобразоват. учрежд. М.: Баласс, 2012. 304 с.

сопровождение имеет ряд преимуществ: цветные иллюстрации, система условных обозначений, наличие подробных схем, разнообразие представленных заданий (от вопросов на закрепление изученного до заданий на аргументацию и рассуждение).

Если представленные ранее учебники были за 7 класс, то учебник «История. Новое время. Конец XVIII – XIX век»<sup>47</sup> за авторством А.С. Медякова и Д.Ю. Бовыкина предлагает изучать Великую Французскую революцию в начале 8 класса. Это обусловлено, в первую очередь, тесной связью между Французской революцией и событиями начала XX века, а также тем, что обучающиеся в 8 классе более восприимчивы к таким сложным и многогранным темам. Это единственный учебник, в котором термин «якобинская диктатура» заменён на «диктатура монтаньяров», а сторонников конституционной монархии именуют «фейянами». Авторы учебника объясняют отсутствие термина «якобинская диктатура» тем, что это название не совсем точно характеризует установившийся во Франции режим. Еще с советских времен историки называют диктатуру монтаньяров якобинской по названию якобинского клуба, поддерживающего монтаньяр. Установление диктатуры рассматривается как результат борьбы между монтаньярами и жирондистами, по итогу которой первые решили для удержания собственной власти ввести в стране революционное правление. Социальную базу составляли те слои населения, которые получили в результате революции меньше остальных, а именно крестьяне и городская беднота. Из законодательных актов упоминаются Конституция 1793 г., закон о максимуме и закон о подозрительных. Что касается структуры власти, в параграфе обзорно рассматриваются Конвент и комитет общественного спасения. Биографические сведения в учебнике есть только о Марате, при этом бесспорным лидером монтаньяров признаётся Робеспьер. Также упоминаются

---

<sup>47</sup> Медяков А.С., Бовыкин Д.Ю. История. Новое время. Конец XVIII – XIX век. 8 класс : учебник для общеобразовательных организаций с прил. на электрон. носителе. М.: Просвещение, 2015. 111 с.

Сен-Жюст и Кутон как активные сторонники введения террора. Главной причиной падения диктатуры авторы считают заговор против Робеспьера депутатов Конвента, о расколе в среде самого якобинского блока не упоминается. Отдельно якобинской диктатуре не посвящено ни одного вопроса: 4 задания, которые есть в конце параграфа, посвящены французской революции в целом.

В учебнике А.В. Ревякина «Всеобщая история. История нового времени, 1500-1800»<sup>48</sup> для 7 класса теме якобинской диктатуры посвящен отдельный параграф – §21 «Крушение монархии и установление якобинской диктатуры». Здесь главная причина, приведшая страну к диктатуре, по мнению авторов заключалась в недовольстве народа и критике политических противников якобинцев. Социальную поддержку они получали преимущественно от мелкого крестьянства и городских низов. В тексте присутствует характеристика аграрной политики якобинцев: полная отмена сеньориальных повинностей, продажа национальной земли мелкими участками и раздел общинных земель. В качестве значимых документов авторы выделяют Конституцию 1793 г., закон о всеобщем максимуме, закон о подозрительных и закон о всеобщей воинской повинности. Также подчеркивается, что реальная власть из рук Конвента перешла к различным комитетам, главным из которых был комитет общественного спасения во главе с Робеспьером, который был признан руководителем якобинцев. Также упоминаются его соратники: Сен-Жюст и Кутон, однако их биографических справок не представлено. В качестве основных причин падения режима авторы выделяют затянувшийся террор и уменьшение социальной базы. Стоит отметить разнообразие методического сопровождения: большое количество иллюстративного материала, наличие исторических источников (в частности, закона о подозрительных). Удобство составляет расположение вопросов, которые есть

---

<sup>48</sup> Ревякин А.В. Всеобщая история. История нового времени. 1500–1800. 7 класс : учеб. для общеобразоват. учреждений. М.: Просвещение, 2013. 254 с.

не только в конце параграфа, но также размещены по ходу всего текста для активизации восприятия материала.

Последний из анализируемых учебников – «Всеобщая история: 7 класс»<sup>49</sup> под авторством В.В. Носкова и Т.П. Андреевской. В §24 «Якобинская диктатура и режим Директории» указаны следующие причины перехода власти в руки якобинцев: неудачная внутренняя и внешняя политика жирондистов, ухудшение условий жизни и рост цен, недовольство санкюлотов поражением на фронтах. Всё это привело к восстанию якобинцев и изгнанием из Конвента жирондистов. Таким образом, социальной базой якобинцев признали санкюлотов Парижа. Что касается обзора законодательных актов, то достаточно внимания уделено характеристике документов, касающихся крестьянского вопроса, военной реформы, реформы календаря, максимума цен и установления террора. При этом отсутствует информация о Конституции 1793 г. Детально раскрывается сущность политики террора, приводятся декреты, составляющие нормативно-правовую базу террора. Структура власти раскрывается через Конвент и комитет общественного спасения. Характеристика лидеров якобинцев даётся в предыдущем параграфе в свете деятельности якобинского клуба (Робеспьер, Дантон, Марат). В качестве главной причины падения якобинцев был назван сам террор: никто не чувствовал себя в безопасности, репрессии коснулись практически всех социальных слоёв и политических группировок, даже лояльных правительству монтаньяр. Робеспьер лишился массовой поддержки, а в среде депутатов сложился заговор против лидера якобинцев. Методическое содержание достаточно разнообразно: обширный иллюстративный материал (гравюры, портреты, картины), задания на закрепление изученного и работа с выдержками из исторических источников.

---

<sup>49</sup> Носков В.В., Андреевская Т.П. Всеобщая история. 7 класс : учеб. для уч-ся общеобразоват. учрежд. М.: Вентана-Граф, 2013. 320 с.

Как итог, разнообразие учебников, закономерно, предполагает такое же разнообразие как в подаче материала, так и в его качестве. Структура изложения темы одинакова во всех предоставленных пособиях – причины установления диктатуры, краткая характеристика режима, термидорианский переворот. Однако, в содержании материала определённо есть различия. Самые явные касаются конкретизации знаний по законодательным актам режима, их количеству и значению для якобинцев. То же можно сказать и о персоналиях – не все авторы уделяют достаточное внимание их характеристике и роли в данном периоде французской революции. Что касается причин установления и падения режима монтаньяр, то они примерно схожи во всех учебниках. Характеристика режима даётся очень сжато, как и характеристика власти в тот период. Самые значительные различия можно обнаружить при анализе методического сопровождения: в количестве и качестве иллюстративного материала, наличии или отсутствии схем и исторических источников, дифференцированности уровней вопросов и заданий.

Что касается историографической составляющей, то она и вовсе отсутствует, потому как ни в одном учебнике нет упоминания тех исторических оценок, которые давали якобинской диктатуре. Очевидно, что первоочередной задачей в процессе обучения является преподавание знаний и их закрепление. На развитие способностей анализа и формирования собственного отношения к этому событию всеобщей истории практически не выделено заданий и дополнительных научных материалов. Однако, по программе некоторых пособий на изучение якобинской диктатуры выделяется по два урока, а поэтому есть возможность выделить время на использование историографических материалов. Также можно посвятить несколько дополнительных часов изучению этой темы на элективных занятиях, более подробно разобрав как якобинскую диктатуру, так и особенности историографии, и её связь с реальной жизнью.

### **3.2. Разработка заданий с применением трудов советских историков якобинской диктатуры**

Для того, чтобы приступить к разработке методического комплекса заданий по теме якобинской диктатуры с привлечением трудов советских историков, необходимо определить, в какой форме эффективнее преподнести их для учеников. Создание отдельного элективного курса нецелесообразно, так как тема не настолько обширная, чтобы уделять ей такое большое количество внимания. Разработать отдельный курс, компонентом бы которого данная тема являлась, возможно, однако уместнее его реализовывать уже с учениками старших классов, так как для учеников 7-8 классов тема историографии достаточно сложна для понимания. При этом, важно понимать, что уже в этом возрасте можно постепенно, дозированно включать историографические материалы в учебный процесс. Поэтому, мы приняли решение, что разработка заданий, привязанных к основному изучению истории на уроках с подробным пояснением и дополнением материалов учебника будет для учеников более продуктивной.

Основной формой работы ученика будет анализ историографических материалов для анализа и определения собственного отношения к событиям темы. Для того, чтобы не только изучить разные оценки, но и закрепить полученный результат, домашнее задание также будет включать работу с историографическими источниками. Данные задания будут частью комплекса разноуровневых заданий, в котором умение использовать и анализировать историографические материалы пригодится для получения отметки «отлично», а остальные упражнения будут взяты из блоков на проверку знаний из учебников.

В первую очередь, за неимением в самих учебниках цитат или ссылок на оценки исследователей Великой Французской революции и якобинской диктатуры, учащимся будут представлены материалы, в распечатанном виде – собрание различных мнений по событиям восстания монтаньяр (Приложение

3). Всего будет три оценки историков А.В. Адо, А.З. Манфреда и С.Ф. Блуменау, различные по отношению к характеристике якобинской диктатуры.

В начале урока озвучиваются все три мнения, затем учащиеся получают распечатанные материалы и получают задание, которое необходимо продублировать и перед его непосредственным выполнением. Задание заключается в том, что каждому ряду, в соответствии с его номером, выдаётся одна из предложенных оценок, по которой им необходимо: а) написать два аргумента согласных с мнением и два аргумента, оспаривающих его; б) аргументированно объяснить, согласны ли ученики с такой оценкой итогов якобинской диктатуры. Ученики получают это задание в начале урока с той целью, чтобы не тратить время на лишние вопросы перед его выполнением и для того, чтобы при изучении новой темы могли сразу анализировать полученные знания для решения поставленной задачи. Затем, на этапе рефлексии вновь озвучивается формулировка и обязательное условие – фиксирование выводов и рассуждений в тетрадь (для того, чтобы проверить работу тех учеников, которые не будут участвовать в обсуждении). На выполнение задания отводится 5 минут, 6 – на краткую формулировку доводов (буквально в трёх предложениях). После этого – выставление оценок и рефлексия учителя по выступлениям учащихся (Приложение 4).

Домашнее задание по теме представляет собой комплекс разноуровневых заданий, в который учитель включает те задания из учебника (зависит от линейки учебников, по которой обучаются ученики), которые, по его мнению, обязательны для выполнения. На оценку «3» и «4» дети выполняют задания из учебных пособий, а на оценку «5» ученику необходимо написать эссе на тему «Как я вижу якобинскую диктатуру?» (Приложение 5). Учащиеся, при помощи знаний, полученных на уроке, текста учебника и тех оценок, которые он получил на уроке в виде дополнительных материалов, должен составить собственное отношение к данному событию, озвучить, в чём

согласен или нет с историками и аргументировано представить собственную точку зрения.

Как альтернатива предыдущему заданию, ученику предлагается рассуждение на тему причин падения якобинского режима. Используя цитату историка А.В. Гордона (Приложение 6), учащимся предлагается ответить на вопрос: «Только ли террор повлиял на падение якобинской диктатуры, или существовали другие причины падения режима монтаньяр?». Это задание даётся также на самостоятельное изучение на дом.

Данные задания помогут не только включить историографические материалы в учебный процесс, но также подготовить учеников средней школы к новому виду и источнику работы, принимая во внимание тот факт, что помимо оценки, представленной в учебниках, могут быть и другие мнения, на основе которых ученик может сформировать собственное, а не принимать как единственно верную только одну точку зрения.

## Заключение

В ходе исследования мы проанализировали такие темы, как советская историография якобинской диктатуры и использование историографических материалов на уроках истории в школе.

Выяснилось, что у историографических материалов есть потенциал, который в условиях современного образования раскрыть очень сложно. Однако, если соблюдать требования нормативных актов и примерных программ по истории, и при этом использовать инновационные методики преподавания, есть возможность включить историографические материалы в процесс школьного исторического обучения.

В последнее время определённо делаются шаги навстречу расширению научному историческому обучению, о чём свидетельствуют как требования ФГОС, так и новые образовательные стандарты по всеобщей и отечественной истории. Как увеличивается перечень необходимых для формирования личностных, предметных и метапредметных умений, так и становится шире список требований к отбираемым материалам и их функциям. Конечно, реализация данных проектов требует достаточно большого количества времени и прочих ресурсов, однако наличие у государства потребности всестороннего развития школьников и попытки изменить существующие стандарты образования ясно дают понять, что в ближайшее время мы можем наблюдать позитивные изменения в сфере исторического образования.

Не стоит забывать и о проблемах, которые могут серьёзно усложнить процесс исторического обучения с использованием историографических материалов. В целом, они ненамного отличаются от общих проблем, с которыми сталкиваются преподаватели истории. При этом, недостаточность технического обеспечения и несоответствие образовательных требований реальной картине преподавания может компенсироваться личностными компетенциями учителя, если он достаточно опытен и образован, чтобы внедрять новые практики в процесс обучения.

Якобинская диктатура представляет достаточно обширное поле для исторического анализа, именно поэтому данный исторический период и был нами выбран. А советская историография, противоречивая по своей сути, представляет такое многообразие оценок и мнений по поводу истории и значения якобинской диктатуры, что ученики могут не только выбрать наиболее соответствующую их отношению точку зрения, но и составить, на основе фактов и изученных мнений, своё собственное представление.

Проанализировав период якобинской диктатуры и его отражение в советской историографии, мы пришли к выводу, что он не только не имеет однозначной трактовки, но и полон различных оценок и мнений, которые в совокупности дают большой простор для дальнейшего изучения. Каждый историк пытается по-своему трактовать каждый аспект якобинской диктатуры, и при этом, большую роль в исследовании данного процесса играет также и политическая обстановка в стране и господствующая в государстве и науке идеология. Изучение истории Великой Французской революции в общем и якобинской диктатуры в частности с разных позиций и с использованием различных историографических материалов позволяет не только расширить знания в данной области исторического знания, но повысить навыки работы с историческими источниками и составить собственное мнение не только на основе одного вспомогательного материала (в случае с обучающимися в школе – учебного пособия).

К сожалению, пока не существует методических рекомендаций, соотносящих использование историографических материалов и темы школьного курса истории. Есть общие наработки, и те, по большей части, посвящены старшим классам. Так же, как и нет готовой методической технологии, которая бы в полной мере отражала все потребности ученика и учителя, связанные с использованием историографических материалов в школе. Данная работа не ставила целью разработать новую технологию для внедрения её в школе. Но мы попытались разработать ряд рекомендаций, на

примере изучения якобинской диктатуры, которые помогут облегчить учителю подбор и работу с материалами по историографии. А также доказать, что их внедрение в учебный процесс – действительно важно для формирования у детей определённых компетенций и развития необходимых навыков. Поэтому, мы считаем, что нам удалось справиться с поставленной в начале работы целью – нам удалось не только раскрыть потенциал изучения советской историографии якобинской диктатуры в контексте применения историографических материалов на уроках истории в средней школе, но и разработать задания, направленные на более углубленное изучение данного процесса школьниками и повышения их уровня личностных и предметных навыков.

## Список использованной литературы и источников

### Источники:

1. Адо А.В. К вопросу о социальной природе якобинской диктатуры // Новая и новейшая история, 1972. №1
2. Данилов Д.Д., Лисейцев Д.В., Павлова Н.С., Рогожкин В.А. Всеобщая история. История нового времени. 7 кл.асс: учеб. для общеобразоват. учрежд. М.: Баласс, 2012. 304 с.
3. Концепция нового учебно-методического комплекса по отечественной истории. [Электронный ресурс]. URL: <http://histrf.ru/ru/biblioteka/book/kontsieptsiia-novogho-uchieбно-mietodichieskogho-komplieksa-po-otiechiestviennoi-istorii> (дата обращения: 27.04.2021).
4. Манфред А.З. Великая французская буржуазная революция. М., Наука, 1956. 432 с.
5. Манфред А.З. О природе якобинской диктатуры // Вопросы истории, 1969, №5. С. 92-107
6. Медяков А.С., Бовыкин Д.Ю. История. Новое время. Конец XVIII – XIX век. 8 класс : учебник для общеобразовательны организаций с прил. на электрон. носителе. М.: Просвещение, 2015. 111 с.
7. Носков В.В., Андреевская Т.П. Всеобщая история. 7 класс : учеб. для уч-ся общеобразоват. учрежд. М.: Вентана-Граф, 2013. 320 с.
8. Об утверждении федерального компонента государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования : приказ М-ва образования Российской Федерации от 5.03.2004 № 1089 // Филиппов В. М. 2004.
9. Оценка качества подготовки выпускников основной школы по истории. М., 2000. С. 45–59.
10. Оценка качества подготовки выпускников средней школы по истории. М., 2001. С. 23–25.

11. Проблемы якобинской диктатуры: Симпозиум в секторе истории Франции Ин-та всеобщей истории АН СССР 20–21 мая 1970 г. // Французский ежегодник 1970. М., 1972.
12. Ревуненков В.Г. Очерки по истории Великой французской революции 1789-1814. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 1996. 514 с.
13. Ревуненков В.Г. Проблема якобинской диктатуры в новейших работах советских историков // Проблемы всеобщей истории. Л.: изд-во Ленинградского гос. ун-та, 1967. С. 83-92.
14. Ревякин А.В. Всеобщая история. История нового времени. 1500–1800. 7 класс : учеб. для общеобразоват. учрежд. М.: Просвещение, 2013. 254 с.
15. Старосельский Я.В. Проблема якобинской диктатуры. М.: Изд-во Коммун. акад., 1930. 306 с.
16. Федеральный государственный образовательный стандарт от 17.12.2012г. [Электронный ресурс] URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения 02.05.2021).
17. Федеральный перечень учебников, рекомендуемых при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования от 28.12.2018 г. № 345 : Приказ М-ва просвещения Российской Федерации от 28.12.2018 № 345
18. Юдовская А.Я., Баранов П.А., Ванюшкина Л.М. История нового времени, 1500–1800. 7 класс : учеб. для общеобразоват. учрежд. М.: Просвещение, 2014. 319 с.

## Литература:

1. Алексашкина Л. Н. Методологические основы школьного курса истории: автореф. дис. д-ра пед. наук. М., 1999. С. 35–36.
2. Бовыкин Д.Ю. О современной российской историографии Французской революции XVIII века (полемические заметки) // Новая и новейшая история. 2007. № 1. С. 48-73.
3. Бовыкин Д.Ю. Французская революция XVIII в. в школьных учебниках России // Электронный научно-образовательный журнал «История». 2015. Т. VI. Вып. 4(37). URL: <https://history.jes.su/-s207987840001051-5-1> (дата обращения 06.04.2021).
4. Богоявленский, Б. Д. Преподавание истории: старые вопросы, новые подходы, вечные претензии // Преподавание истории в школе. 1995. № 3. С. 29–41.
5. Вагин, А. А. Основные вопросы методики преподавания истории в старших классах. А. А. Вагин, Н. В. Сперанская. М.: Учпедгиз, 1959. 436 с.
6. Влахопулов, Б.А. Методика истории. Курс 8-го класса женских гимназий. Киев.: Изд. Сотрудник, 1914. 320с.
7. Журавлёва О. Н. Подготовка ученического реферата по истории. СПб., 2000. С. 5.
8. Историография истории России : учеб. пособие для бакалавров / А. А. Чернобаев [и др.] ; под ред. А. А. Чернобаева. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Издательство Юрайт, 2014. 552 с.
9. Источниковедение: Теория. История. Метод. Источники российской истории: учеб. пособие / И. Н. Данилевский, В. В. Кабанов, О. М. Медушевская, М. Ф. Румянцева. М., 1998. С. 49.
10. Кочергин А. Н. Методы и формы научного познания. М., 1990. С. 5.
11. Лазукова Н. Н. «Альтернативные ситуации» на уроках истории // Преподавание истории в школе. 1993. № 1. С. 34–38.

12. Ленин В.И. Полное собрание сочинений. Изд. 5-е, испр. и доп. М.: Издательство политической литературы, 1969. Т. 37, 1969. 748 с.
13. Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения. М.: Наука, 1981. 186 с.
14. Летчфорд С.Е. В.Г. Ревуненков против «Московской школы»: дискуссия о якобинской диктатуре // Французский ежегодник 2002: Историки Франции. К 100-летию В.М. Далина (1902-1985). М., 2002. С. 207-222.
15. Манфред А.З. Великая французская революция. М.: Наука, 1983. 432 с.
16. Покотило Н. Практическое руководство для начинающего преподавателя истории. 2-е изд., испр. и доп. СПб.: т-во А. С. Суворина "Новое время", 1914. 569 с.
17. Покотило, Н.П. Страницы из методики истории. Устные и письменные рефераты учеников в средней школе // Русская школа. 1909. № 1. 125с.
18. Рожков, Н. А. К вопросу о преподавании истории в средней школе. Образование, 1901. С. 33–45.
19. Стасюлевич, М. М. История средних веков в ее писателях и исследованиях новейших ученых. М.: ООО «Фирма «Издательство АСТ», 1999. 1376 с.
20. Троицкий Ю. Л. Дети пишут историю: (инновационная технология исторического образования) // 1999. № 1. С. 28–42.
21. Старосельский Я.В. Проблема якобинской диктатуры. М.: Изд-во Коммун. акад., 1930. 306 с.
22. Фарфоровский, С. В. Источники русской истории: Русь до Петровская : пособ. для старш. кл. сред. учеб. заведений и само образования ; в 2 т. СПб.: Издательства М. О. Вольф, 1913. Т. 1–2. 402 с.
23. Юдовская А. Я. Некоторые современные методологические подходы к изучению истории (на материале школьного курса всеобщей истории) // Школьное историческое образование: творческий опыт и профессиональные размышления. СПб., 1999. С. 18.

## Приложение Таблица А1

**Федеральный компонент Государственного стандарта общего образования о требованиях к историографическим знаниям школьников и приёмам работы с историографическими материалами**

Основная школа	Средняя (полная) школа	
	Базовый уровень	Профильный уровень
1	2	3
<b>Цель изучения истории</b>		
	<b>Формирование...</b> способности... сопоставлять различные версии и оценки исторических событий и личностей, определять собственное отношение к дискуссионным проблемам прошлого и современности	<b>Формирование...</b> умения выявлять историческую обусловленность различных версий и оценок событий прошлого и современности... определять и аргументированно представлять собственное отношение к дискуссионным проблемам истории
<b>Обязательный минимум содержания основных образовательных программ</b>		
<b><i>Всеобщая история</i></b>		
	Дискуссия о постиндустриальной стадии общественного развития	Современные концепции происхождения человека и общества. Антропология, археология и этнография о древнейшем прошлом человека. Мифологические и религиозные версии протоистории человечества. Дискуссия об уникальности европейского средневекового общества. Дискуссия об исторической природе процесса модернизации. Дискуссии о понятии «Новейшая история». Дискуссия о тоталитаризме. Дискуссия о постиндустриальной стадии общественного развития. Дискуссия о кризисе политической идеологии и представительной демократии на рубеже XX–XXI вв.
<b><i>История России</i></b>		
		Дискуссии о прародине славян. Дискуссия о происхождении Древнерусского государства. Дискуссии историков об уровне социально-экономического развития Древней Руси. Дискуссии о путях и центрах объединения русских земель. Дискуссия о характере опричнины. Дискуссия о причинах Смуты. Дискуссии о характере социальных движений в России во второй половине XVII в.

1	2	3
		<p>Дискуссия о предпосылках преобразования общественного строя и характере процесса модернизации в России.</p> <p>Дискуссии о месте и роли Петровских реформ в истории России.</p> <p>Оценки движения декабристов в российской исторической науке.</p> <p>Дискуссии о роли и месте России в мировой экономике начала XX в.</p> <p>Дискуссия о причинах, характере и хронологических рамках Гражданской войны.</p> <p>Новая экономическая политика в оценках историков и современников.</p> <p>Споры о причинах и характере «холодной войны».</p> <p>Политика Н. С. Хрущёва в оценках современников и историков</p>
<b>Требования к уровню подготовки выпускников</b>		
<i>Знать/понимать</i>		
	– современные версии и трактовки важнейших проблем отечественной и всемирной истории	
<i>Уметь</i>		
	– различать в исторической информации факты и мнения,	
	исторические описания и исторические объяснения;	описания и объяснения, гипотезы и теории;
– объяснять свое отношение к наиболее значительным событиям и личностям истории России и всеобщей истории, достижениям отечественной и мировой культуры	– участвовать в дискуссиях по историческим проблемам, формулировать собственную позицию по обсуждаемым вопросам, используя для аргументации исторические сведения	– участвовать в групповой исследовательской работе, определять ключевые моменты дискуссии, формулировать собственную позицию по обсуждаемым вопросам, использовать для ее аргументации исторические сведения, учитывать различные мнения и интегрировать идеи, организовывать работу группы

**Приложение Таблица А2**

Базовый уровень	Профильный уровень
1	2
<b>Всеобщая история</b>	
<i>Современные научные концепции происхождения человека и общества</i>	<i>Современные концепции происхождения человека и общества. Антропология, археология и этнография о древнейшем прошлом человека. Мифологические и религиозные версии происхождения и древнейшей истории человечества</i>
	<i>Дискуссия об исторической природе процесса модернизации</i>
	<i>Дискуссия о различных моделях перехода от традиционного к индустриальному обществу («эшелонах модернизации»)</i>
	<i>Дискуссия о понятии «Новейшая история»</i>
<i>Модели ускоренной модернизации в XX в.: дискуссии о «догоняющем развитии» и «особом пути»</i>	<i>Модели ускоренной модернизации в XX в.: дискуссии о «догоняющем развитии» и «особом пути»*</i>
<i>Дискуссия об исторической природе тоталитаризма и авторитаризма Новейшего времени</i>	<i>Дискуссия о тоталитаризме</i>
	<i>Дискуссия о тоталитарных и авторитарных чертах «реального социализма»</i>
<i>Дискуссия о постиндустриальной стадии общественного развития</i>	<i>Дискуссия о постиндустриальной стадии общественного развития</i>
	<i>Дискуссия об исторической роли глобализации</i>
	<i>Дискуссия о кризисе политической идеологии и представительной демократии на рубеже XX–XXI вв.</i>
<b>История России</b>	
	<i>Историография, научно-популярная и учебная литература по курсу. Основные этапы развития исторической мысли в России. В. Н. Татищев, Н. М. Карамзин, С. М. Соловьёв, В. О. Ключевский. Советская историческая наука. Современное состояние российской исторической науки</i>
	<i>Дискуссии о прародине славян</i>
	<i>Дискуссия о происхождении Древнерусского государства и слова «Русь»</i>
	<i>Дискуссии историков об уровне социально-экономического развития Древней Руси</i>
	<i>Дискуссии о последствиях монгольского завоевания для русских земель.</i>
	<i>Дискуссии о путях и центрах объединения русских земель</i>
	<i>Дискуссия о характере опричнины и ее роли в истории России</i>
	<i>Дискуссия о причинах и характере Смуты</i>
	<i>Дискуссия о характере социальных движений в России во второй половине XVII в.</i>
<i>Дискуссия о предпосылках преобразования общественного строя и характере процесса модернизации в России</i>	<i>Дискуссия о предпосылках преобразования общественного строя и характере процесса модернизации в России</i>
	<i>Дискуссия о роли Петровских реформ в истории России</i>
	<i>Движение декабристов и его оценки в российской исторической науке</i>

	<i>Споры современников о значении реформ [во второй половине XIX в.]</i>
	<i>Дискуссия о месте России в мировой экономике начала XX в</i>
<i>Характер событий октября 1917 г. в оценках современников и историков</i>	<i>Характер событий октября 1917 г. в оценках современников и историков</i>
	<i>Дискуссия о причинах, характере и хронологических рамках Гражданской войны</i>
	<i>Новая экономическая политика в оценках историков и современников</i>
	<i>Дискуссии о советском типе государственности</i>
	<i>Советско-германские отношения в 1939–1940 гг. Дискуссия об их характере в исторической науке</i>
	<i>«Холодная» война, споры о ее причинах и характере</i>
	<i>Политика Н.С. Хрущёва в оценках историков</i>
	<i>Попытки преодоления кризисных тенденций в советском обществе в начале 1980-х гг., оценка их в исторической литературе*</i>
	<i>Дискуссии о переосмыслении прошлого, реабилитации жертв политических репрессий</i>
	<i>Дискуссия о результатах внешней политики СССР в годы «перестройки»</i>
	<i>Дискуссия о результатах социально-экономических и политических реформ 1990-х гг.</i>

### Приложение 3

Раздаточный материал по теме «Якобинская диктатура»

*1 ряд:*

«Юридическое равенство, достигнутое французами, несмотря на политические бури XIX в., не было поколеблено. Несомненной заслугой якобинцев стало воспитание гражданских добродетелей и патриотизма. Единство страны, для упрочения которого немало потрудились деятели 1793-1794 гг., с тех пор почти не ставилось под сомнение автономистскими тенденциями. Аграрные решения лета 1793 г., наряду с предшествующими мерами, способствовали обретению значительной частью селян материального достатка. В отличие от Англии крестьянство в своей массе было спасено от разорения.

Вместе с тем якобинский период революции способствовал укоренению в социально-политической жизни весьма негативных явлений. Французское общество было приучено к революционному, а не к мирноэволюционному способу разрешения конфликтов. Политическая полемика приобретала ожесточенный характер. Уравнительные устремления 1793-1794 гг. не прошли даром для Франции. Широко распространились социальное противостояние, резко критическое отношение к богатству, как нажитому обязательно несправедливыми путями.»

*С.Ф. Блуменау*

*2 ряд:*

«Якобинская революционно-демократическая диктатура в кратчайшие сроки разрешила плебейскими методами все главные задачи буржуазной революции, которую неспособна была и не хотела до этого разрешить феианская и жирондистская буржуазия. Якобинская диктатура дала яркие

примеры революционного бесстрашия, смелости, энергии и героизма народных масс и их руководителей. Революционная смелость якобинских вождей и героизм народных масс обеспечили доведение до конца буржуазно-демократической революции в той мере, в какой это вообще возможно в рамках буржуазной революции.

Благодаря якобинской диктатуре Французская буржуазная революция конца XVIII в. осталась в истории классическим примером завершенной буржуазно-демократической революции.»

*А.З. Манфред, «Великая Французская революция»*

*3 ряд:*

Диктатура была объективно необходима. Но тут сказывались глубокие противоречия: с одной стороны, держали курс на союз с народными организациями, с другой - ограничивали самостоятельную активность этих организаций, прежде всего парижских секций. Известны постановления, принятые уже в начале сентября 1793 г., об ограничении работы секций, затем дальнейшие постановления, принятые осенью и зимой, о роспуске революционных армий (зимой провинциальных, весной - парижской), преследование их персонала и т.д.

Это подводит к проблеме якобинского террора. Террор - сложное явление. Конечно, это один из ярчайших примеров того, как якобинская диктатура воплотила в закон и государственную политику, и непосредственную практику, и, если угодно, психологию и идею народных масс. Ибо террор не был придуман Маратом или кем-либо другим. Террор пришел снизу. Его начали сначала проводить сами народные массы, не одевая, надо сказать, при этом белых перчаток.

*А.В. Адо*

#### Приложение 4

*Задание:* прочитайте мнение историка о якобинской диктатуре и приведите два аргумента «за» и два аргумента «против» той оценки, которую дал этому периоду исследователь. Запишите в тетрадь эти аргументы, а также ответьте на вопрос: согласны вы или нет с позицией автора? Свой ответ объясните.

*Методические рекомендации:* учитель, в начале урока, выдает ученикам раздаточный материал и озвучивает задание. Также ему необходимо уточнить, что данное задание будет выполняться в конце урока, оговаривает время выполнения и время, которое дается на устный ответ. Это нужно для того, чтобы к моменту выполнения работы, учащиеся могли не только прочитать свои тексты, но и задать учителю все интересующие их вопросы. Затем, после изучения темы, на этапе рефлексии и подведения итогов учитель повторяет формулировку задания, отвечая на вопросы и во время выполнения проверяя, фиксируют ли ученики свои мысли в тетради. После того, как ученики озвучат свои ответы, учитель выставляет оценки за работу самых активных, оценивая:

1. соблюдение условий задания (4 суждения по тексту о 1 – по оценке мнения автора высказывания);
2. грамотность речи;
3. как ученики смогли уложиться в отведённое (2 минуты на ряд) им время.

## Приложение 5

Дополнительное задание для домашней работы, эссе: «Как я вижу якобинскую диктатуру?»»

*Методические рекомендации:* так как данное задание идет в комплексе разноуровневых заданий по теме якобинской диктатуры, то и его оценивание возможно только в совокупности с остальными заданиями. Для того, чтобы ученик получил отметку «5», ему необходимо, помимо написания эссе, ответить на два вопроса из своего учебника (зависит от пособия, используемого в образовательном учреждении). Так же, оценивая эссе, необходимо, чтобы оно соответствовало следующим критериям:

- минимум 1,5 страницы рукописного текста в тетради;
- наличие аргументации при иллюстрации собственного отношения к якобинской диктатуре;
- использование фактической информации из учебника (минимум одна дата или одна персоналия);
- использование мнения историка, по которым ученики выполняли задание в классе (материал будет выдан на дом, а также прикреплен отдельным файлом в электронном журнале) для аргументации своей позиции или построение эссе по его высказыванию даёт дополнительный балл;
- чёткий ответ на вопрос эссе.

Если все критерии будут соблюдены, при условии, что выполнены прочие задания, ученик получает оценку «5». Если не соблюдены 1-2 критерия, но при этом присутствует мнение историка в качестве аргументации, то ученик получает оценку «4». Если отсутствует 2 и более критерия, нет ответа на вопрос и нет подкрепления оценкой исследователя, но выполнены остальные задания, ученик получает «3».

## Приложение 6

*«Конечно, террор строится по принципу - пусть ненавидят, лишь бы боялись. Но, оказывается, есть своего рода историческая Немезида в том, что страх превращается также в ненависть и становится ненавистью самозащиты. Когда ненависть срослась со страхом, тогда термидорианцы привлекли на свою сторону часть якобинцев, и Робеспьер пал жертвой Термидора»*

*Л.С. Гордон*

*Задание:* используя данный отрывок, ответьте на вопрос: «Только ли террор повлиял на падение якобинской диктатуры, или существовали другие причины падения режима монтаньяр?»

*Методические рекомендации:* данная работа оценивается по тому, какую аргументацию использует ученик для того, чтобы доказать свою точку зрения. Правильного ответа на вопрос, поставленный в задании, нет. Ученик может ответить, что других причин падения режима не было, и ответ все равно можно будет засчитать, если отвечающий приведет аргументы в пользу своего ответа.