

[Statut Velikogo knyazhestva Litovskogo 1588 : Teksty. Sprav. komment. / Belarus. Sov. Entsikl.; redkol.: I. P. Shamyakin (gl. red.) i dr. Minsk, 1989. 573 s.: il. (na bel. yaz.).]

*Третий* Литовский статут 1588 года : материалы республ. науч. конф., посвящ. 400-летию Третьего статута. Вильнюс, 1989. 259 с. [Tretij Litovskij statut 1588 goda : materialy respubl. nauch. konf., posvyasch. 400-letiyu Tret'ego statuta. Vil'nyus, 1989. 259 s.]

*Флетчер Д.* О государстве русском. СПб., 1905. XXII, 138 с. [Fletcher D. O gosudarstve russkom. SPb., 1905. XXII, 138 s.]

*Чехович В. А., Усенко И. Б.* Роль III Литовского статута в политической борьбе вокруг проблем кодификации дореволюционного права Украины // Третий Литовский статут 1588. Вильнюс, 1989. С. 96–105. [Chekhovich V. A., Usenko I. B. Rol' III Litovskogo statuta v politicheskoy bor'be vokrug problem kodifikatsii dorevoljutsionnogo prava Ukrainy // Tretij Litovskij statut 1588. Vil'nyus, 1989. S. 96–105.]

*Шалькевич В. Ф.* Тэарэтычная спадчына Льва Сапегі і беларускае нацыянальнае адраджэнне канца XIX – пачатку XX ст. // Гісторыя і сучаснасць: беларуская дзяржаўнасць ва усходнеэўрапейскім цывілізацыйным кантэксце. Мінск, 2012. С. 189–197. [Shal'kevich V. F. Tearetychnaya spadchyna L'va Sapegi i belaruskae natsyya-nal'nae adradzhenne kantsa XIX – pachatku XX st. // Gistoryya i suchasnast': belaruskaya dzyarzhaunast' va uskhodneeurapejskim tsyvilizatsyjnym kantekstse. Minsk, 2012. S. 189–197.]

*Статья поступила в редакцию 30.09.2013 г.*

УДК 37:316.356.4(436) + 373.5(09)

**Ю. Е. Комлева**

## **ГАБСБУРГСКАЯ ШКОЛЬНАЯ ПОЛИТИКА КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕГОСУДАРСТВЕННОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В АВСТРО-ВЕНГРИИ\***

Рассматривается политика габсбургского правительства по формированию наднациональной идентичности у населения австрийской половины Австро-Венгерской монархии, осуществляемая в том числе через контролируруемую Министерством культуры и просвещения систему начального и среднего образования. Исследование базируется на материалах библиотечных фондов австрийского федерального Министерства образования, искусства и культуры. Анализ наиболее распространенных в исследуемый период учебников по истории позволяет выявить основные способы трансляции «общеавстрийской» идентичности через преподавание в школах предмета «География и история».

**Ключевые слова:** Австро-Венгерская монархия; национальная идентичность; история образования; политика памяти.

Одним из наиболее важных и перспективных проектов европейских политических и интеллектуальных элит является формирование коллективной идентичности у граждан Европейского союза, что позволило бы существенно

---

\* Исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации в рамках гранта Президента РФ 2013 г. для молодых российских ученых – кандидатов наук. МК-6115.2013.6.

повысить устойчивость этой наднациональной организации. Несмотря на то, что, согласно официальным данным Европейской комиссии на сегодняшний день абсолютное большинство европейцев (63 %) уже ощущают себя гражданами Евросоюза [Standard Eurobarometer, p. 4], европейская идентичность не является данностью, а понимается как длительный и сложный процесс, отягощенный наличием устойчивых национальных идентичностей у населения Европы и феноменом «конфликта памятей». К тому же и сама концепция европейской идентичности не является статичной и видится как широко основанная на создании общеевропейской истории и общей социокультурной памяти. Ее суть заключается не в том, чтобы вытеснить идентичность и коллективную память отдельных европейских наций и заменить их какого-либо рода постнациональным космополитизмом, а в том, чтобы примирить «конфликтующие» памяти и внедрить т. н. «двойную» идентичность [см.: Вайнштейн, с. 124], предполагающую сохранение национальных идентичностей наряду с разделяемым всеми нациями чувством принадлежности к большому европейскому сообществу.

Как известно, процесс формирования идентичности неизбежно сопровождается трансмиссией накопленной памяти: идентичности, как правило, создаются и реконструируются актами воспоминаний и организацией представления о прошлом исходя из потребностей настоящего [см.: Erll, p. 6]. Концепция культурной памяти предполагает, что память как культурный факт и культурная практика возникает не только в результате непреднамеренных и имплицитных актов воспоминания или спонтанных собраний в память о каких-либо событиях прошлого, но также может являться продуктом вполне осознанной, преднамеренной политики социально-политических институтов — правительств, общественных течений или конфессиональных движений [подробнее о концепции культурной памяти см.: Realms of Memory]. Так, уроки прошлого дают много примеров того, как «содержимое» памяти умышленно модифицировалось политикой правительства, чтобы использовать коллективную память как своего рода идеологические скобы для достижения сплоченности и солидарности управляемых масс. Коллективная память в таких случаях становилась важным инструментом для формирования идентичности членов конкретного сообщества [см.: Bucur, Wingfield, p. 1], что позволяет говорить о манипулировании коллективной памятью или политике памяти.

Ввиду того, что культурную память и коллективную идентичность можно считать подверженными корректировке и изменению феноменами, которым можно частично научиться, их модификации могут осуществляться, например, с помощью системы государственного образования, особенно в рамках начальной и средней школы. Так, учебными программами по истории и литературе можно эффективно манипулировать с целью размывания у последующих поколений памяти об актах угнетения и насилия и выдвижения на первый план памяти о позитивных результатах солидарных действий. В этом плане изучение образовательных практик прошлого может быть весьма полезным при решении задачи конструирования коллективных идентичностей современности.

Создание общей памяти всегда было остро стоящей проблемой в многоэтнических и мультикультурных империях, где отдельные коллективные памяти подданных, с одной стороны, переплетались между собой, обеспечивая прочную основу для внушения привязанности к общему отечеству, а с другой — становились причиной взаимной неприязни и враждебности ввиду болезненных воспоминаний о многочисленных актах насилия, причиненных друг другу соседствующими народами<sup>1</sup>. В отдельных случаях память о таких травмах, пусть даже очень давних, оказывалась гораздо острее, чем о сравнительно недавних событиях, и гораздо жизнеспособнее, будучи передаваемой из поколения в поколение в модифицированных формах. В таких случаях для поддержания внутреннего мира в империи правительство было вынуждено искать способы примирения конфликтующих памятей своих народов, например, путем создания некоей общей идентичности, которая бы неизбежно базировалась на общем чувстве любви и преданности отечеству и его правителям.

Такого рода политика памяти могла осуществляться через визуальные символы, проведение официальных церемоний и шествий, установление памятников, введение памятных праздничных дней и т. д. Основная ставка, разумеется, делалась на систему школьного образования, а именно программы начальных и средних школ, которыми было легче манипулировать для воспитания новых поколений подданных, разделяющих чувство принадлежности к большому общему отечеству. Главным препятствием на пути формирования общей памяти в таком случае выступала коллективная — этническая или, позднее, национальная — память школьников, приобретенная ими в процессе семейного воспитания. К тому же в ходе национальных движений XIX в. понятие национальной идентичности становится основным инструментом национальных элит и контролируемой ими печати, в которой утверждалось, согласно убеждению примордиалистов, что каждый человек имеет врожденную потребность и неотчуждаемое право на конкретно-национальную идентичность. Поскольку вероятное торжество идеи узконациональных идентичностей грозило неизбежным распадом многоэтнических империй, их правительства стремились выработать собственную альтернативную модель общегосударственной наднациональной идентичности. На практике реализовывались различные решения: в одних случаях обнаруживалось стремление подавить коллективную память и заменить ее искусственно созданной общей наднациональной памятью, в других — попытка скоординировать официальную линию таким образом, чтобы адаптировать коллективные памяти и «вплести» их в общегосударственный контекст. Последний вариант использовался габсбургским правительством Австро-Венгерской монархии для создания общенархической австрийской идентичности.

---

<sup>1</sup> Используемые в данной статье понятия «общая память» и «коллективная память» разводятся следующим образом: под коллективной памятью подразумевается культурная память определенной этнической или языковой группы, а под общей памятью — культурная память, объединяющая несколько этнических и языковых групп.

Поскольку понятие австрийской национальности более или менее четко оформилось только после мировых войн XX в., то широко употребляемое в период Австро-Венгрии слово «австриец» не имело никакого отношения к этническому происхождению или лингвистической принадлежности. Запутанное территориальное наследие<sup>2</sup> сделали процесс культивации понятий идентичности и преданности своей родине проблематичным для подданных монархии разной этнокультурной принадлежности: немцев, чехов, венгров, итальянцев, хорватов, сербов, поляков, русинов, словаков и словенцев [Bruckmüller, 1998, S. 269]. Поэтому применительно к имперскому периоду говорят не об австрийском народе, а об австрийских народах. Под австрийцами понимались представители любых национальностей и конфессий, являющиеся «австрийскими гражданами», т. е., согласно конституции 1867 г., те, «кто проживает в австрийском государстве» и «чьи родители уже были австрийскими гражданами, а кроме того, те иностранцы, которые открыто подали прошение об австрийском подданстве и получили его». Женщины могли стать «австрийками», выйдя за австрийца замуж [Tupetz, 1904, S. 230].

Во второй половине XIX в., отмеченной радикализацией национальных движений и устремлением европейских государств трансформироваться в национальные государства, привитие «австрийской» идентичности населению многонациональной, мультикультурной и мультиконфессиональной Австро-Венгрии в качестве альтернативы «пробуждающемуся» национальному сознанию стало непростой задачей для габсбургского правительства. Создание позитивной единой культурной памяти в качестве фундамента общемонархической идентичности могло послужить эффективным средством для смягчения националистических настроений, снятия социального напряжения и сохранения единства и самого существования монархии. Правительственная политика памяти представляла по своей сути тщательно разработанную фабрикацию исторических сюжетов и мифов, которую предстояло внедрить в сознание подданных. С этой целью в 1860–1910-е гг. габсбургские власти организовывали многочисленные светские и религиозные празднества, официальные церемонии, военные парады и создали совершенно особый культ памятиников.

---

<sup>2</sup> Австрийская империя была создана в 1804 г.; с 1749 г. она обладала государственностью, являясь абсолютной монархией по форме правления, но не единым централизованным государством. Более того, ее богемские и австрийские земли вплоть до 1806 г. входили в состав Священной Римской империи германской нации, тогда как Венгрия, Галиция и Далмация туда не входили. Также в период существования Германской конфедерации Венгрия являлась членом последней, а Галиция, Далмация и Ломбардо-Венецианское королевство – нет. В результате австро-венгерского компромисса 1867 г. бывшая Австрийская империя была трансформирована в конституционный монархический союз корон Австрии и Венгрии, территория которого делилась на австрийскую часть дуалистической монархии, называемую Цислейтанией (Нижняя и Верхняя Австрия, Зальцбург, Штирия, Каринтия, Крайна, Истрия, Горичия и Градишка, Триест, Тироль, Форарльберг, Чехия, Моравия, Силезия, Галиция и Лодомерия, Буковина, Далмация), и венгерскую часть, известную как Транслейтания (Венгрия, Трансильвания, Фиуме, Хорватия и Словения).

Эти правительственные мероприятия впервые получили освещение именно как средства трансляции населению общей культурной памяти с целью легитимации и стабилизации образа верховной власти и значимости габсбургской монархии как государственной структуры для населяющих ее народов в ряде докладов на ежегодной научной конференции Американской исторической ассоциации в 1997 г., которые впоследствии были опубликованы в сборнике научных трудов «Инсценировка прошлого: политика памятных акций в габсбургской Центральной Европе, с 1848 года до наших дней» [Staging the Past]. Так, Д. Уновски и С. Беллер дали оценку эффективности усилий по легитимации власти Габсбургов в эпоху зарождения массовой политики и национализма путем «изобретения» традиций при Венском дворе и целого комплекса символов, которые могли бы психологически объединить подданных монархии. Оба автора подчеркивают, что участие в символическом ритуале или публичном акте было существенным моментом в процессе формирования единой коллективной памяти [Unowsky; Beller, 1990; 2001]. В статье Н. Винфилд затрагивается аспект эксплуатации памятников в борьбе за привитие общеимперской и национальных идентичностей [Wingfield].

Однако было недостаточно просто воздвигнуть памятники, ввести праздничные дни, устроить народные гулянья, назвать улицы и площади в честь символически значимых героев и событий прошлого для того, чтобы сформировать желаемую общую память у населения. Народные массы должны были обладать необходимым знанием о месте в их общей судьбе тех личностей и событий, которых они видели воплощенными в памятниках и память которых почитали на празднованиях. Это знание лучше было получать с детского возраста — вначале в кругу семьи, а затем более последовательно и системно в начальной и средней школе, большей частью на уроках, знакомящих с отечественной историей и литературой. Политика по формированию общей памяти и общегосударственной идентичности, осуществляемая габсбургским правительством через систему начального и среднего образования, остается пока наименее изученной проблемой в историографии, в том числе и австрийской, хотя ее актуальность возрастает ввиду популярного сегодня в научных и политических кругах построения различных параллелей между габсбургской империей и Европейским союзом [см., например: Cooper; Snyder]. Наиболее значимые исследования в области правительственной образовательной политики по привитию общеавстрийской идентичности школьникам принадлежат австрийскому историку Эрнсту Брукмюллеру, являющемуся также автором обширной и авторитетной монографии «Нация Австрия: культурное сознание и социально-политические процессы» [Bruckmüller, 1996]. В своем анализе разноязычных школьных учебников по истории он продемонстрировал, как в учащихся начальных и средних школ австрийской половины монархии воспитывалось чувство преданности дому Габсбургов и «общегосударственный патриотизм» наряду с «земельным патриотизмом» [Bruckmüller, 1999; 2007].

В данной статье предпринята попытка проанализировать габсбургскую образовательную политику по формированию общей памяти и общегосударственной идентичности на основе ряда последних теоретических и методологических

разработок. Эта политика осуществлялась, в том числе, через контролируруемую Министерством культуры и просвещения структуру начального и среднего образования, представленного в Австро-Венгрии системой народных школ (подробнее о народных школах см. наш комментарий ниже).

После проведения коренной реформы школьного дела в 1869 г. к числу народных школ относились учебные заведения, «на основание или содержание которых несет затраты частично или полностью государство, земля или местные органы самоуправления» и в качестве таковых «доступные для всех детей без различия вероисповедания» [Gesetz vom 14. Mai 1869, S. 277]. Таким образом, все государственные школы мультиконфессиональной империи были объявлены интерконфессиональными с преподаванием такого предмета, как религия, отдельно для каждой конфессиональной группы школьников. Требование к какому-либо определенному вероисповеданию осталось теперь уделом лишь некоторых частных школ [Donnermair, S. 216]. Это обеспечило габсбургскому правительству одну из самых современных и передовых систем начального и среднего образования в Европе того времени [Puttkamer, p. 20]. Обязательное начальное образование в австрийских землях было представлено общеобразовательными школами и школами для городского населения; в венгерской половине дуалистической монархии — начально-народными школами, высшими народными школами и школами для городского населения. Также к народным причислялись ремесленные школы, начальные школы сельского и лесного хозяйства, начальные профессиональные школы. «Имперский школьный закон» от 14 мая 1869 г. увеличил срок всеобщего обязательного образования до 8 лет (для детей в возрасте с 6 до 14 лет) в австрийских землях; правда в отношении некоторых областей монархии, таких как Галиция, Далмация, Гориция и Градишка, Буковина и герцогство Крайна, этот срок был сокращен до 6 лет [Donnermair, S. 218]. В венгерских землях дети должны были посещать дневную народную школу до достижения ими полных 12 лет и школу повторения — до 15 лет. По данным на 1893 г. в монархии действовало около 36 тысяч народных школ, посещаемых почти 5,5 миллионами детей; из них в австрийских землях насчитывалось 19 077 школ с 3 276 358 школьниками [Hannak, S. 155]. Посещение начальных школ детьми было неравномерным: наиболее благоприятная ситуация сложилась в Зальцбурге, Нижней и Верхней Австрии, где более 99 % всех детей школьного возраста посещали школу; в Форарльберге, Богемии, Моравии и Силезии этот процент достигал 98—99. Хуже всего дело обстояло в Галиции, где из 100 детей школьного возраста всего 50 ходили в школу, и в Буковине, где школу посещали 53 % детей. Однако в среднем посещаемость школ в австрийских землях имела сравнительно высокий показатель — 87 % детей [Ibid.]. Государственное среднее образование было представлено четырех- и восьмиклассными гимназиями с «превалированием филологии в обучении», окончание которых давало право на поступление в университет, четырех- и семиклассными (в венгерских землях — восьмиклассными) реальными училищами с упором на математические и естественные науки, по окончании которых можно было поступить в технические институты, и четырехклассными реальными гимназиями, учитывавшими подготовку в обоих образовательных направлениях, после окончания которых был возможен переход в старшие классы гимназии или реального училища. В австрийских землях по данным на 1893 г. было 164 гимназии, 84 реальных училища и 19 реальных гимназий; в венгерских землях — 151 гимназия. К числу средних государственных школ относились также многочисленные профессиональные учебные заведения: строительные,

машиностроительные, профессиональные и технические училища, школы прикладного искусства, навигационные школы, средние торговые училища, школы сельского и лесного хозяйства [Hannak, S. 155–156]. Учебные программы государственных школ, как и «все, что касается их внутреннего распорядка», регламентировались министром культуры и просвещения «по взаимному согласованию или на основании прошения земельных школьных органов» [Gründzüge des Unterrichtswesens, S. 557]. Вопрос о допустимости учебников и хрестоматий решался также министром культуры и просвещения после «заслушивания мнения земельного школьного органа». Выбор учебников и хрестоматий из числа признанных допустимыми осуществлялся по результатам окружной учительской конференции и окружной школьной инспекции. Вопрос о языке преподавания и возможности преподавания на каком-либо втором местном языке решался земельным школьным органом «в пределах, установленных законом после заслушивания мнения лиц, содержащих школу [Ibid.].

Среди предметов, обязательных к изучению в государственных школах, имперским школьным законом 1869 г. устанавливалось преподавание «географии и истории с особым вниманием к Отечеству и его конституции» [Gesetz vom 14. Mai 1869, S. 277]. Литературы как отдельного предмета в начальных и средних школах Австро-Венгрии не было, однако преподавание «географии и истории» включало, если судить по учебникам изучаемого периода, наряду с географическими сведениями о землях и народах монархии и рассказами из истории также стихи патриотического содержания в начальных классах и шедевры немецкой культуры и литературы в старших. Так называемые рассказы из истории или картины истории, разумеется, имели мало отношения к истории как научной дисциплине и представляли собой ряд тщательно подобранных и соответствующим образом изображенных персонажей и сюжетов из прошлого. Поскольку габсбургское правительство сделало выбор в пользу официального признания национальных прав своих народов, в учебные программы были также включены мифы и герои из культур разных национальностей монархии. Таким образом, в отличие от политики подавления национальных прав этнических меньшинств и права обучения на родном языке, осуществляемой в венгерской части дуалистической монархии [см. об этом, например: Puttkamer; Dolmanyos; Szasz; Beller, 1990], в образовательной политике на австрийской половине проявлялось необходимое уважение к родному языку разных народов, а элементы национальных культур совмещались с идеей габсбургской династии как цементирующего ядра многоэтнической монархии.

Анализ учебников по истории, наиболее распространенных в школах австрийских земель дуалистической монархии, показывает, что все они, хотя и написанные на разных языках, были составлены в соответствие с одной общей тщательно продуманной схемой, которая позволяет выявить основные способы трансляции «общеавстрийской» идентичности через обучение в школах «географии и истории». В их число входили: 1) комбинирование национальных мифов с габсбургской официальной мифологией; 2) акцентирование транснациональных «мест памяти» (триумфальных битв и поражений, военных и культурных героев) как символов совместного наднационального прошлого;

3) замалчивание дискуссионных, «неудобных» исторических фактов (межэтнических конфликтов, антиправительственных выступлений); 4) развитие «транснационального» образа мышления; 5) задействование географических символов наднациональной идентичности; 6) легитимация власти и существующего политического порядка. Результатом преподавания географии и истории по этой схеме должно было стать разъяснение школьникам преимуществ габсбургского правления и внушение понимания того, что «на земле нет другой такой монархии, как Габсбургская, которая бы управляла народами различного происхождения, предоставив им свободу и равенство прав. Здесь немцы свободно пользуются культурными достижениями своих соплеменников из Германской империи, тирольские итальянцы так же свободны, как итальянцы в Пьемонте и Риме, чехи являются самым прогрессивным из славянских народов, поляки пользуются полной автономией, и их дела идут в сто раз лучше, чем у их собратьев в России и Пруссии, а венгры — единственный народ монгольской расы, достигший благосостояния европейской цивилизации. И все это благодаря правителям из дома Габсбургов» [Bruckmüller, 1999, S. 521].

• Комбинирование национальных мифов с габсбургской официальной мифологией как способ трансляции «общеавстрийской» идентичности предполагало прежде всего включение определенного набора этнических и региональных мифов в курс «географии и истории» как в начальной, так и в средней школе. В хрестоматиях и учебных книгах, предназначенных для использования в школах австрийских земель дуалистической монархии, присутствовали рассказы о национальных легендарных предках и героях, с которыми дети уже были знакомы в результате полученного ими дошкольного семейного образования. В их число, как правило, входили легендарный вождь германских племен Германн, мифологическая прародительница чешского народа Либуше, один из самых популярных венгерских святых св. Иштван, правитель Великоморавского государства князь Святоплук I, основатель вошедшего в состав габсбургских владений уже в конце Наполеоновских войн епископства Зальцбург св. Руперт, герой словенского фольклора Мартин Крпан, хорватский исторической и фольклорный герой Матья Губеч и пр. Наряду с региональными и национальными героями школьники неизбежно изучали и «австрийскую историю», которая преподносилась им через официальный канон исторических фигур габсбургской мифологии, начинавшийся с первого Бабенберга в череде правителей Австрии Леопольда I Славного (976—994) и одного из самых почитаемых святых — св. Леопольда (Леопольда III Бабенберга (1095—1136)) [подробнее о габсбургской мифологии см., например: Tanner; Wheatcroft]. Центральное место занимал, разумеется, Рудольф I Габсбург (1273—1291) — основатель претензии дома Габсбургов на имперский статус. Среди других ключевых персонажей были известные реформаторы Максимилиан I (1493—1519), Мария Терезия (1740—1780), Иосиф II (1780—1790), Франц II (I) (1792—1835) и правящий император Франц Иосиф I (1848—1916) (из учебников для начальной школы см., например: [Vogl, Branky, Moser; Kummer, Vogl, Branky, Moser; Ullrich; Ullrich, Vogl,

Branky; Reinelt, 1901; Bielig, Czerny; Gindely, 1877; 1902; 1909; Pennerstorfer, 1891; Zeikberg]; для средней школы см., например: [Reinelt, 1908; Kummer, Stejskal; Jelinek, Brandeis; Pennerstorfer, 1898; Gindely, 1864; 1894; Hannak; Losert, 1884; 1888; Tupetz, 1912; Kunstovny, Šujan; Šujan, Bartoň; Šujan, Kunstovný; Bartoň, Šujan; Konečný]).

Особый акцент делался на последних, сравнительно недавно правивших представителях Габсбургской династии, чей яркий позитивный образ был все еще жив в коллективной памяти народов монархии и поддерживался таковым благодаря возведению им внушительных памятников в крупных городах Австро-Венгрии. Рассказы об этих правителях в учебниках, как правило, очень трогательные, изображающие их отеческую любовь и заботу о простых людях любых национальностей. Например, приводится рассказ о том, как популярная у всех народов монархии Мария Терезия посещала офицерское училище и беседовала с хорватским кадетом из Далмации; помещена репродукция, изображающая Иосифа II идущего за плугом рядом с крестьянином [Tupetz, 1912, S. 115]; прославленный победитель битвы при Асперне эрцгерцог Карл Габсбург (1771—1847) представлен защитником «австрийских народов» от Наполеона, «опорой трона» и «спасителем отечества» [Gindely, 1902, S. 131]; император Франц II (I), Франц Добрый, показан идущим за погребальной процессией простого нищего [Bruckmüller, 2007, p. 17]. И, наконец, подробнее всего описываются заслуги правящего императора Франца Иосифа I, «при мудром попечительстве» которого «тотчас повсеместно достигло расцвета школьное дело; искусство и наука пользовались его высочайшим покровительством; развитие торговли и транспортных сетей достигло небывалого подъема, а через все это небывалого подъема достигло и народное благосостояние» [Gindely, 1902, S. 132]. Вообще же «перечислить все то, что он сделал для своих народов, практически невозможно; со времен великой императрицы Марии Терезии и ее благородного сына Иосифа II в Австрии не было такого правителя, при котором бы столь очевидно возросли мощь и благосостояние страны, как при ныне правящем монархе. Именно за это каждый австриец всей душой предан своему императору» [Tupetz, 1899, S. 158]. Для своих народов Франц Иосиф I служит «примером верности долгу, самоотверженности и готовности трудиться», и «по этой причине население Австро-Венгрии не упускает возможности выразить прославленному монарху свою благодарность и любовь, свою верность и преданность. Светлая радость царил 24 апреля 1854 г., когда в церкви Св. Августина в Вене состоялось торжественное бракосочетание императора с принцессой Елизаветой, дочерью герцога Максимилиана Иосифа Баварского. 2 декабря 1873 г. счастливые народы радостно принесли правителю свои поздравления по случаю его 25-летнего благословенного правления; в 1879 г. — праздник по случаю серебряной свадьбы правящей пары, а в 1898 г. — 50-летний юбилей правления императора вызвали настоящее состязание в проявлении безграничной любви и благодарности» [Gindely, 1902, S. 133].

Таким образом, очевидным намерением политики идентичности, осуществляемой габсбургским правительством, было «сплетение» национальных мифологий с официальной габсбургской, инкорпорация национальных и ре-

гиональных коллективных памятей в доминирующую историческую канву правящего австрийского дома. Однако при этом отбирались только те этнокультурные герои, которых можно было связать и показать преданными династии Габсбургов и вследствие этого легко вписать в австро-патриотический контекст [Bruckmüller, 2007, p. 16]. Например, чешский король и император Священной Римской империи Карл IV (1346–1378), особенно популярный в Праге, где многие места были названы в его честь, привязывался к Рудольфу IV Габсбургу (1358–1365), поскольку последний был его зятем. Графы Цилли, наиболее влиятельный дворянский род в период Средневековья на территории современной Словении, показаны как вассалы династии Габсбургов и их преданные союзники в начале XIV в. Миклош Зрини (1508–1566), известный во всей Европе своим участием в Сигетварской битве 1566 г., которого и венгры, и хорваты считают своим национальным героем, представлен находящимся на службе габсбургской монархии. Должное место отведено и относительно недавно жившим национальным героям вроде Андреаса Хофера (1767–1810) и Йозефа Шпекбахера (1767–1820), сражавшихся на стороне австрийского императора против франко-баварских войск в ходе Наполеоновских войн.

• Акцентирование транснациональных «мест памяти». Способ трансляции наднациональной идентичности через акцентирование транснациональных «мест памяти» выражался в придании особого значения в первую очередь рассказам о триумфальных битвах, потребовавших объединенных усилий народов Габсбургской монархии. Официальные предписания о проведении занятий в школах австрийских земель содержали требование отводить монархии Габсбургов центральное место в историческом повествовании начиная с периода нового времени, при этом особо выделяя «героическое время Австрии», «ее славные битвы против турок», «доблестную войну за Испанское наследство» и т. п., поскольку это были моменты, через которые пробуждалось «осознание принадлежности к народам, объединенным под скипетром Габсбургов» и развивалось «представление о единой государственности в Австрии» [Instruktionen, S. 149]. Совместная наднациональная память об общем «славном прошлом под властью Габсбургов» транслировалась через описание в школьных учебниках таких сражений, как битва под Веной 1683 г., результатом которой стал сокрушительный разгром турок объединенными силами Леопольда I Габсбурга и польского короля Яна Собесского; битва при Колине 1757 г., в которой армии Габсбургов удалось нанести поражение пруссакам под командованием Фридриха Великого в ходе Семилетней войны; Асперн-Эслингская битва 1809 г., рассматриваемая как первое поражение Наполеона от австрийских войск под командованием эрцгерцога Карла; битва при Вахау, символизирующая «австрийский вклад» в поражение Наполеона под Лейпцигом в 1813 г. Помимо описания блестящих побед в школьную программу включались и рассказы о горестных поражениях и кровавых побоищах как местах памяти об общих страданиях, вынесенных «австрийскими» народами от внешнего врага: например, битва при Мохаче 1526 г., где венгро-чешско-хорватские войска были разбиты султаном Сулейманом Великолепным,

осада Вены османскими войсками в 1529 г. и 1683 г., последнее Бергисельское сражение 1809 г., проигранное проавстрийски настроенными тирольцами франко-баварским войскам, и т. д.

В качестве транснациональных символов для создания образа единой наднациональной Австро-Венгерской монархии эксплуатировались не только места общих побед и поражений, но также и конкретные исторические фигуры, хранимые в коллективной памяти и объединяющие несколько этноязыковых групп. Так, память о целом ряде доблестных полководцев на службе габсбургского двора, без сомнения, порождала эффективно действующие символы наднациональной идентичности у подданных монархии, блестяще воплощенные в выставочном комплексе венского Арсенала [см. об этом, например: Riesenfellner, S. 92]. Страницы школьных учебником неизменно украшали портреты общеавстрийских победоносных полководцев и флотоводцев: князя Евгения Савойского (1663–1736) — храброго победителя турок на службе венского имперского двора, графа Йозефа Радецкого (1766–1858) — австрийского генерала чешского происхождения, увековеченного «Маршем Радецкого» Иоганна Штрауса-старшего, Вильгельма Теттхоффа (1827–1871) — австрийского адмирала, победителя многих морских сражений, которому в Вене на площади Пратерштерн был поставлен памятник общей высотой в 16,5 м, и т. д. Эти общепризнанные военные герои, пользовавшиеся исключительной популярностью у представителей всех национальностей монархии, были, разумеется, ориентированы на Габсбургскую монархию и являли собой пример «общеавстрийского» образа мышления.

Несмотря на то, что правящий император, выдающиеся представители из дома Габсбургов и преданные династии доблестные полководцы были, без сомнения, эффективными транснациональными символами, век культурного расцвета и технического прогресса требовал дополнительного ряда буржуазных героев [Bruckmüller, 2002, S. 103]. В их роли могли выступать ориентированные на монархию Габсбургов литераторы, музыканты, художники, философы, ученые и изобретатели, которые внесли значимый вклад в создание наднациональной общеавстрийской культуры. В этом отношении можно привести пример изобретателя парохода с гребным винтом, инженера Йозефа Ресселя (1793–1857), память о котором почитается чехами, немцами, словаками, хорватами и итальянцами, в результате чего его символическая фигура получила «мультикодирование» в коллективных памятях разных наций [Ibid, S. 105]. В XX в. даже возникла дискуссия о том, чьим национальным героем он является. Приписать Ресселю какую-либо конкретную национальную идентичность по языковому принципу не представлялось возможным: его родными языками были немецкий и чешский, в период работы на австро-венгерский флот ему приходилось много писать на итальянском, он также выучил словацко-карниольский и «иллирийский» (хорватский) языки. О том, что Рессель лично ассоциировал себя с какой-либо одной из вышеперечисленных наций, не сохранилось никаких свидетельств; он скорее считал себя австрийским гражданином, верным своему императору и монархии. В этом смысле

нельзя не согласиться с мэром Вены Андреасом Зелинка, который заявил в своей речи в 1863 г., что памятник Йозефу Ресселю имеет символическое значение для «каждого австрийца, вне зависимости от его национальности» [Ibid, S. 102].

• Замалчивание фактов насилия. Еще один способ габсбургской трансляции школьникам наднациональной идентичности можно охарактеризовать через современную концепцию «политики забывания», т. е. затушевывания «неудобных» тем с целью ослабления или размывания памяти, во-первых, о травматичных межэтнических и межрелигиозных конфликтах в истории народов монархии, которые могли служить причиной разобщенных коллективных памятей о понесенных жертвах и стремления к возмездию, и, во-вторых, о мятежах и восстаниях, направленных против габсбургских властей. К такого рода «неудобным» темам, подрывающим образ великого дружного отечества, относилось, например, антигабсбургская национально-освободительная война венгерского народа 1703–1711 гг. под руководством трансильванского князя Ференца Ракоци или Зальцбургское изгнание протестантов 1731 г. — одна из крупнейших религиозных депортаций в европейской истории. В большинстве чешских учебников для начальной школы также отсутствовали такие исторические эпизоды, как борьба чешского короля Оттокара II Пржемысла (ок. 1233–1278) и Рудольфа Габсбурга (1251–1276) за территории Австрии, Штирии, Каринтии и Крайны, сожжение на костре чешского священника Яна Гуса (1369–1415) и Пражская дефенестрация габсбургских наместников чешской аристократией 1618 г. [Bruckmüller, 2007, p. 20–21]. К числу некорректных тем для итальянских учебников были отнесены национально-освободительное движение итальянского народа Рисорджименто и последние события из истории объединенной Италии, которые, разумеется, были выпущены из исторического нарратива [см., в частности: Timéus].

В случаях, когда определенных политически острых тем совершенно избежать было нельзя, вставала сложная задача деликатно представить их в таком свете, чтобы, не искажая исторических фактов, не бросить тень на образ большого дружного отечества и его достойных и мудрых правителей. Например, революционные события 1848 г. описывались следующим образом:

...Тогда для Австрии настали мрачные дни, в которые внешние и внутренние враги угрожали дальнейшему существованию монархии. Так, король Карл Альберт Сардинский попытался захватить Ломбардию, а также Венецию, принадлежавшие в то время Австрии. Потерпев не одно поражение от доблестного австрийского полководца графа Радецкого летом 1848 г., он тем не менее использовал полученное перемирие для подготовки к новой войне. В Венгрии же разразилось кровавое восстание, и часть населения хотела даже отречься от дома Габсбургов. Также и в других местах царил недовольство; крестьяне стремились к освобождению от барщины и десятины, горожане желали отмены ограничений в ремеслах и торговле; и даже город Вена пришлось приводить к повиновению силой оружия. В таких сложных обстоятельствах император Франц Иосиф I вступил на трон. Благодаря его мудрым распоряжениям Австрия сумела пережить бурные события. В результате разумных правительственных мер население повсюду успокоилось и стало с доверием и любовью взирать на свою монархию, которая своим девизом “Viribus

unitis!», т. е. «с объединенными силами!», призывает к крепкому союзу и совместным действиям на благо отечества [ Gindely, 1902, S. 132].

• Развитие «транснационального» образа мышления. Судя по ежегодным школьным отчетам, самыми популярными и наиболее употребимыми учебниками по истории в школах австрийской половины монархии были учебники Антонина Гиндели, первоначально опубликованные им на немецком и чешском языках, а затем переведенные и на другие языки народов монархии и выдержавшие более двадцати переизданий [см.: *Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien*]. Антонин Гиндели (1829—1892), профессор истории в университетах Праги и Оломоуца, член Австрийской академии наук, был типичным представителем так называемых «австрийских патриотов», людей, способных мыслить «транснационально». Несмотря на то, что в течение своей жизни Гиндели вращался в разных национальных сообществах, он и в период наиболее острого пропагандирования узконационального мышления не считал себя принадлежащим к какой-либо одной нации, а ощущал себя скорее европейцем и «австрийцем в первую очередь», о чем всегда говорил и писал с гордостью [Hamann, S. 34—35].

Его способность «транснационально» думать и чувствовать отчасти объяснялась его происхождением. Гиндели представлял собой типичный пример австрийских полукровок и мультилингвов, с самого рождения ощущая одинаковую принадлежность к немцам, чехам и венграм. Свою многонациональность он всегда рассматривал как преимущество, а не недостаток, о чем свидетельствует одно из самых известных его высказываний: «Мой отец — венгр, моя мать — чешка, а мое образование — немецкое; поэтому я легко уживаюсь со всеми нациями, не принадлежа ни к одной из них целиком» [Krofta, S. 203]. Гиндели полагал, что написание истории с общеевропейских позиций и в общеевропейском контексте может пробудить общееавстрийское наднациональное самосознание, и тогда все партикуляристские настроения и сепаратистские движения националистов «быстро и легко исчезнут» [Novotna]. Замысел Гиндели заключался в создании общей истории, которая бы равным образом учитывала историческую память и культурный вклад каждой из наций дуалистической монархии. При этом его стиль отличался сдержанностью и лаконичностью, отсутствием эмоционально окрашенных описаний и пафоса в изложении, поскольку Гиндели был убежден, что долг истории — служить истине, а «ценность и значимость австрийского государства логическим образом станут понятными в процессе изучения предмета» [Bruckmüller, 2007, p. 27].

Кроме ставшего классическим учебника Гиндели, в школах использовались учебные книги других авторов. Перед изданием все рукописи школьных учебников, однако, должны были получить одобрение Министерства культуры и просвещения. Соответствие правительственной модели общемонархической идентичности было центральным ориентиром при рассмотрении текстов экспертами, которые бдительно следили за тем, чтобы национальные истории не оттеснили на второй план представление об общем великом отечестве. Учебник, в котором изложение национальных мифов и политической исто-

рии отклонялось от требуемого габсбургско-австрийского фокуса, не получал официального разрешения к использованию в школах. Показателен случай учебника, опубликованного в Загребе, который был особенно сурово раскритикован и отклонен из-за образа Великой Хорватии и преувеличенные прославянские симпатии. В другом случае неточный перевод хрестоматии Гиндели на итальянский язык привел к изображению средневековой Великой Венгрии, в связи с чем издатель получил соответствующее предостережение о том, что итальянское издание учебника в текущем его виде не имеет официального одобрения. Еще один эпизод такого рода касался немецкого учебника по истории, который не мог быть одобрен ввиду того, что основатель новой Германской империи был назван в нем «великим императором Вильгельмом I [Bruckmüller, p. 28–29]. Таким образом, правительство проявляло повышенную бдительность в отношении учебников, издаваемых на всех языках монархии.

• **Задействование географических символов над национальной идентичности.** Уроки географии в целом не случайно были объединены в одном школьном предмете с преподаванием истории. Репродукции в учебниках таких географических символов-идентификаторов с Австро-Венгрией (как с единым целым), как Дунай, несущий свои воды через многоэтнические территории монархии, живописный альпийский перевал Земмеринг с уникальным ландшафтом и первой в мире высокогорной железной дорогой или величественный город Вена, населенный представителями всех этнокультурных групп монархии, были призваны сформировать пожизненную эмоциональную привязанность к великому общему отечеству и привить общемонархическую идентичность вне зависимости от национальной принадлежности. Однако наряду с представлением о большом отечестве, уроки географии развивали и идею малой родины. Например, в учебнике для третьего класса на словенском языке вводится понятие родины как земель, где «мы родились» [Berilo za tretji razred, S. 217]. Затем поясняется, что эти земли (т. е. прежде всего Крайна, Каринтия и Штирия для говорящего на словенском населения) являются частью Австрийского государства, в котором живет и множество других народов, обладающих своими собственными языками и обычаями [Bruckmüller, 2007, p. 21]. Все эти народы объединены под отеческой властью «нашего уважаемого императора» и потому «Австрия — наше общее отечество» [Ibid, p. 218]. В чешском учебнике для начальной школы раздел «Земли, отечество, народ» начинался с известной цитаты «кто в Чехии дома, тот чех», затем пояснялось, что чешский язык — это «язык, на котором мы говорим и пишем», народ — это люди с одинаковым происхождением и языком, а все земли, подчиненные «нашему правителю», называются Австро-Венгерской монархией [Stastný, Sokol, S. 119].

Кроме панорамных фотографий Вены и габсбургских резиденций, на страницах учебников помещались репродукции с изображением региональных географических символов — Судетских и Карпатских гор, рек Влтавы и Моравии, видов Праги, Брно, Зальцбурга и т. д. Изложение учебного материала по истории и географии для начальной школы перемежалось со стихами патриотического содержания («Моя Австрия» и «К моему Отечеству» И. Г. Зайделя,

«Родной язык» М. фон Шенкендорфа, «Отечество» А. Прапротника, патриотические стихи Л. А. Франка и др.), а каждый том учебников завершался словами государственного гимна, переведенного на разные языки Австро-Венгерской монархии. В конце учебных книг для средней школы находились некоторые статические сведения о землях и народах дуалистической монархии, а также разъяснялись основные положения из ее конституции.

• **Легитимация власти и существующего политического порядка.** В век торжества идеи народного суверенитета доказательством легитимности правления Габсбургской династии и самого существования монархии могла служить только конституция. В связи с этим школьникам старшего возраста внушали, что «империей, в которой живет столько народов, отличающихся друг от друга по языку и обычаям, управлять нелегко; законы, которые издаются из лучших намерений, в той или иной земле могут остаться бездействующими и, может быть, даже вместо пользы принести вред, поскольку невозможно, чтобы тот, кто издает закон, в равной степени хорошо знал обстоятельства в каждой из частей империи, учитывая ее величину», а потому император Франц Иосиф I «по своей доброте и мудрости еще в 1861 г. приказал, чтобы во всех частях его империи народы сами выбирали депутатов с тем, чтобы они сообщали императору и его министрам пожелания своих избирателей» [Turpetz, 1899, S. 158]. Этот созданный Францем Иосифом I порядок называется конституцией, благодаря которой «поданные пользуются большими свободами», так как император «добровольно отказался от части своих суверенных прав, предоставив народам возможность участия через их представителей в законодательстве, а значит, и в управлении государством». Несколько лет спустя после принятия конституции «для того, чтобы установить прочный внутренний мир, Австрийская империя была в 1867 г. разделена на две самостоятельные группы земель: 1) на представленные в рейхсрате королевства и земли и 2) земли венгерской короны. В результате этого разделения с настоящего времени государство носит название Австро-Венгерской монархии. С мудрой осмотрительностью твердой и уверенной рукой направляет Франц Иосиф I вот уже более 50 лет ход истории этой монархии; а потому население обеих половин империи следует за своим правителем с незыблемой любовью. Он же служит им примером верности долгу, самоотверженности и готовности трудиться» [Gindely, 1902, S. 132–133].

Далее шло перечисление обязанностей, «которые должен выполнять каждый австрийский гражданин, т. е. каждый австриец», и самой первой и священной среди них называлась «верность и послушание Его Величеству императору, нашему все милостивейшему господину». Преступления против императора и членов его семьи поэтому наказывались законом строже других. «Однако долг подданных заключается не просто в том, чтобы удерживаться от таких преступлений; но долгом любого доброго австрийца является открытое проявление при каждом удобном случае своей любви к высочайшему императорскому дому, а также пробуждение и поддержание патриотических чувств у своих сограждан» [Turpetz, 1899, S. 161]. Последнее признавалось особой обязанностью «учительского сословия», которому следовало «не только приви-

вать вверенным их попечению детям любовь к императору и отечеству, но и подавать пример патриотического образа мыслей взрослым членам общества» [Tupetz, 1904, S. 233]. Интересно также, что понятие о воинской обязанности граждан передается эмоциональными словами из гимна Австро-Венгрии:

Eingedenk der Lorbeerreifer,  
Die das Heer so oft sich wand,  
Gut und Blut für unsern Kaiser,  
Gut und Blut fürs Vaterland!<sup>3</sup>

После перечисления обязанностей школьникам разъяснялись их основные права как австрийских граждан, и прежде всего право на образование: «каждый может посещать государственную школу, чтобы получать знания, будь он по рождению бедным или богатым, дворянином или мещанином, католиком или протестантом, и т. д.» [Tupetz, 1899, S. 162]. В параграфе о «Праве охраны и попечительства своей национальности» прописывалась правительственная политика признания национальных прав: «Каждый гражданин имеет право обучаться на своем родном языке, если этот язык является общепотребимым в той местности, где он проживает; а также добиваться правосудия на этом языке и получить разъяснение о своих обязанностях». В школьных учебниках также комментировался параграф 19 Конституции 1867 г. о равенстве национальностей в том плане, что равноправие наций «является государственной необходимостью для такой многоязычной монархии, как наша», в которой все нации обязаны проявлять терпимость по отношению друг к другу и «ни одна национальность не может отказывать другой в том, что считает для себя правомерным». Здесь же подчеркивалось, что достижение такой терпимости — одна из важнейших обязанностей профессии педагога [Tupetz, 1904, S. 233].

Итак, анализ основных министерских предписаний, касающихся школьного дела, и анализ учебников для начальной и средней школы показывают, что такой школьный предмет, как «География и история», в значительной мере эксплуатировался политикой габсбургского правительства для воспитания будущих граждан в патриотическом духе и трансляции им «двойной» идентичности, которая наряду с национальным самосознанием включала бы осознание принадлежности к Австро-Венгерской монархии — «судьбой определенному сообществу» [Sachslehner, S. 19]. Эта политика оказалась во многом подорванной конкурирующими региональными практиками национальных элит, которым было проще выработать идентичности в рамках более узкого круга населения. Более того, в некоторых областях монархии, особенно в Тироле, католическая церковь, борющаяся за сохранение своего влияния в школьных вопросах, категорически воспротивилась введению в действие Имперского

---

<sup>3</sup> «Помня о лавровом венке, / который так часто сплетала себе армия, / не пощадим имущества и жизни за нашего императора, / не пощадим имущества и жизни за Отечество!» [Tupetz, 1899, S. 162].

школьного закона 1869 г., рассматриваемого ею как инструмент нежелательной централизации, и получила в этом поддержку ландтагов [Donnermair, S. 218.]. Также одной из причин итогового провала габсбургской модели идентичности считают слабую задействованность в ее реализации средств массовой информации, в результате чего эксплуатируемые символы наднационального единства не получили достаточного общественного резонанса, а существующие институты — достаточной легитимации [Ingrao, p. ix—x]. К тому же само транслирование габсбургской модели идентичности имело свои недостатки, к числу которых можно отнести, например, политику «забывания» коллективных травм, которая никогда не оказывается успешной с точки зрения долгосрочной перспективы, или нечеткий, плохо разработанный образ общего внешнего врага. Наконец, не являлось ли основной слабостью габсбургской модели то, что школьников учили не только осознавать себя австрийскими гражданами, но и отличать себя от других — немцев, чехов, словаков, хорватов и т. д.? Не потерпела ли неудачу модель «двойной идентичности», потому что слишком много места отводилось для отдельных коллективных памятей и национальной гордости, в итоге приведших к распаду единой многонациональной монархии и созданию националистических режимов в государствах-наследниках?

С другой стороны, реализация габсбургской школьной политики не осталась и абсолютно безрезультатной. Можно с уверенностью утверждать, что в разной степени она повлияла на формирование транснационального мышления многих политических и культурных деятелей, авторитетных ученых и компетентных профессионалов, которые выдвигали различные альтернативы узконациональной идентичности. Более того, согласно последним исследованиям, «усилия националистов по национализации населения австрийской половины монархии в значительной степени потерпели крах», хотя националисты и доминировали в политических партиях, законодательных учреждениях и печати [Zahra, Frank, Judson]. В последние десятилетия существования монархии националисты были вынуждены усиленно бороться против «народного безразличия к национальным формам самоидентификации, с преданностью ненациональным институтам, мультилингвизмом в частной и общественной жизни, отказом устраивать свою жизнь в соответствии с национально предписанными принципами» [Ibid]. Таким образом, образовательная политика габсбургского правительства в австрийской половине монархии оказалась сравнительно эффективной в плане манипулирования сознанием своих граждан, хотя и не стала решающим фактором для предотвращения конечного распада Австро-Венгрии.

---

*Vainshstein G. I.* Европейская идентичность: желаемое и реальное // Полис. 2009. № 4. С. 123—134.

*Bartoň J., Šujan Fr.* Učebnice dějepisu pro měšťanske školy. Praha, 1908.

*Bellér B.* Die ungarische Nationalitäten-Schulpolitik von der Ratio Educationis bis heute // Ethnicity and Society in Hungary / ed. F. Glatz. Vol. 2. Budapest, 1990. 456 S.

*Beller S.* Kraus's Firework: State Consciousness Raising in the 1908 Jubilee Parade in Vienna and the Problem of Austrian Identity // *Staging the Past: The Politics of Commemoration in Habsburg Central Europe, 1848 to the Present* / ed. M. Bucur, N. M. Wingfield. West Lafayette, 2001. P. 46–71.

*Berilo* za tretji razred. Wien, 1879.

*Bielig J., Czerny F.* Lesebuch für österreichische allgemeine Volksschulen. Wien, 1907.

*Bruckmüller E.* An Ehren und an Siegen Reich // *Mythen der Nationen: ein Europäisches Panorama* / ed. Monika Flacke. München, 1998. S. 269–294.

*Bruckmüller E.* Josef Ressel – ein gemeinsamer “lieux de mémoire” Mitteleuropas? // *Transnationale Gedächtnisorte in Zentraleuropa* / ed. Le Rider J., Csácz M., Sommer M. Innsbruck, 2002. 2008. S. 99–107.

*Bruckmüller E.* Nation Österreich: kulturelles Bewußtsein und gesellschaftlich-politische Prozesse. Wien, 1996. 465 S.

*Bruckmüller E.* Patriotic and National Myths: National Consciousness and Elementary School Education in Imperial Austria // *The Limits of Loyalty: Imperial Symbolism, Popular Allegiances, and State Patriotism in the Late Habsburg Monarchy* / ed. L. Cole and D. L. Unowsky. N. Y., 2007. P. 12–29.

*Bruckmüller E.* Patriotismus und Geschichtsunterricht. Lehrpläne und Lehrbücher als Instrumente eines übernationalen Gesamtstaatsbewußtseins in den Gymnasien der späten Habsburgermonarchie / *Vilfanov zbornik: pravo – zgodovina – narod = Recht – Geschichte – Nation* / ed. V. Rajšp, E. Bruckmüller. Ljubljana, 1999. S. 511–529.

*Bucur M., Wingfield N. M.* Introduction // *Staging the Past: The Politics of Commemoration in Habsburg Central Europe, 1848 to the Present* / ed. M. Bucur, N. M. Wingfield. West Lafayette, 2001. P. 1–9.

*Cooper R.* The European Union and the Habsburg Monarchy // *IWM Post*. No. 111. Sept. 2012 – Apr. 2013. P. 5–7.

*Dolmányos I.* Kritik der Lex Apponyi (Die Schulgesetze vom Jahre 1907) // *Die nationale Frage in der österreichisch-ungarischen Monarchie, 1900–1918* / ed. P. Hanák. Budapest, 1966. 358 S.

*Donnermair C.* Die staatliche Übernahme des Primarschulwesens im 19. Jahrhundert: Maßnahmen und Intentionen. Vergleich Frankreich – Österreich : Dis... Dr. phil. Wien, 2012. 331 S.

*Erlil A.* Cultural Memory Studies: An Introduction // *Cultural Memory Studies: An International and Interdisciplinary Handbook* / ed. A. Erlil, A. Nunning. Berlin; N. Y., 2008. P. 1–15.

*Gesetz vom 14. Mai 1869, durch welches die Grundsätze des Unterrichtswesens bezüglich der Volksschulen festgestellt werden* // *Reichsgesetzblatt für das Kaiserthum Oesterreich*. 1869. Nr 62, 20. Mai. S. 277–281.

*Gindely A.* Lehrbuch der allgemeinen Geschichte für Obergymnasien. Prag, 1864.

*Gindely A.* Lehrbuch der Geschichte für Bürgerschulen. Wien, 1902.

*Gindely A.* Lehrbuch der Geschichte für Knabenbürgerschulen. Wien, 1909.

*Gindely A.* Lehrbuch der Geschichte für Volks- und Bürgerschulen. Wien, 1877.

*Gindely A.* Učebnice dějepisu pro měšťanské školy. Praha, 1894.

*Gründzüge des Unterrichtswesens bezüglich der Volksschulen (1869)* // Engelbrecht H. *Geschichte des österreichischen Bildungswesens*. Bd. 4. Wien, 1986. 644 p.

*Hamann B.* Anton Gindely – ein altösterreichisches Schicksal // *Nationale Vielfalt und Gemeinsames Erbe in Mitteleuropa* / ed. E. Busek, G. Stourzh Wien, 1990. S. 27–37.

*Hannak E.* Österreichische Vaterlandskunde für die oberen Classen der Mittelschulen. Wien, 1896.

*Ingrao C. W.* Forward // *Staging the Past: The Politics of Commemoration in Habsburg Central Europe, 1848 to the Present* / ed. M. Bucur, N. M. Wingfield. West Lafayette, 2001. P. ix–xii.

*Instruktionen für den Unterricht an den Gymnasien in Österreich*. Wien, 1884.

*Jelinek F., Brandeis A.* Deutsches Lesebuch für österreichische Gymnasien. Wien, 1910.

- Konečný Š. M.* Učebnice dějepisu pro měštanské školy. Praha, 1914.
- Krofta K.* Antonín Gindely. Otisk ze zpráv zemského archívu IV. Praha, 1916. 251 s.
- Kummer K. F., Stejskal K.* Deutsches Lesebuch für österreichische Gymnasien. Wien, 1887.
- Kummer K., Vogl J., Branky F., Moser K.* Lesebuch für österreichische allgemeine Volksschulen. Wien, 1891.
- Kunstovny Fr., Sujan Fr.* Učebnice dějepisu pro měštanské školy. Praha, 1896.
- Losert J.* Grundriss der allgemeinen Geschichte für Obergymnasien, Oberrealschulen und Handelsakademien. Wien, 1888.
- Losert J.* Leitfaden der allgemeinen Geschichte für die unteren und mitleren Classen der Gymnasien, Realschulen und verwandter Lehranstalten. Wien, 1884.
- Novotná M.* Antonín Gindely (1829–1892) // Materiály k pomocným vědám historickým a archivnictví : [сайт]. URL: <http://jindrich.wz.cz/pvh/gindely.html> (дата обращения: 03.10.2013).
- Pennerstorfer I.* Lehrbuch der Geschichte für 6-, 7- und 8-classige Volksschulen. Wien, 1898.
- Pennerstorfer I.* Lehrbuch der Geschichte für Bürgerschulen. Wien, 1891.
- Puttkamer J.* Framework of Modernization: Government Legislation and Regulations on Schooling in Transylvania 1780–1914 // Cultural Dimensions of Elite Formation in Transylvania (1770–1950) / ed. V. Karády, B. Z. Török. Cluj-Napoca, 2008. P. 15–23.
- Realms of Memory: Rethinking the French Past* / ed. Pierre Nora. N. Y. 1997. 591 p.
- Reinelt E.* Lesebuch für österreichische allgemeine Volksschule. Wien, 1901.
- Reinelt E.* Lesebuch für österreichische allgemeine Volksschulen. 6 (7. und 8. Schuljahr). Wien, 1908.
- Riesenfellner S.* Zeitgeschichtelabor: Projekte und Ausstellungen zur österreichischen Kultur- und Zeitgeschichte 1994–2004 // Focus Austria: Vom Vielvölkerreich zum EU-Staat / ed. S. Beer, E. Marko-Stöckl, M. Raffler, F. Schneider Graz, 2003. S. 84–99.
- Sachslehner J.* Schicksalsorte Österreichs. Bd. I. Wien ; Graz, 2011. 317 S.
- Snyder T.* Integration, Counter-Integration, Disintegration // IWM Post. No. 111. Sept. 2012 – Apr. 2013. P. 3–4.
- Staging the Past: The Politics of Commemoration in Habsburg Central Europe, 1848 to the Present* / ed. M. Bucur, N. M. Wingfield. West Lafayette, 2001. 337 p.
- Standard Eurobarometer.* 2013. 79, Spring, 38 p.
- Stasiný J., Sokol J.* Čítanke pro školy obecné. Díl III. Wien, 1889.
- Šujan Fr.* Učebnice dějepisu pro měštanské školy. Praha, 1899.
- Šujan Fr., Bartoň J.* Učebnice dějepisu pro měštanské školy. Praha, 1905.
- Šujan Fr., Kunstovny Fr.* Učebnice dějepisu pro měštanske školy. Praha, 1898.
- Szász Z.* Die Ziele und Möglichkeiten der ungarischen Regierungen in der Nationalitätenpolitik im 19. Jahrhundert // Gesellschaft, Politik und Verwaltung in der Habsburgermonarchie 1830–1918 / ed. F. Glatz and R. Melville. Stuttgart, 1987. S. 327–341.
- Tanner M.* The Last Descendant of Aeneas. The Habsburgs and the Mythic Image of the Emperor. N. Heaven ; London, 1993. 333 p.
- Timéus F.* Letture per le Scuole popolari austriache. Pt. 3, 4. Vienna, 1889–1890.
- Tupetz T.* Bilder aus der Geschichte für allgemeine Volksschulen (6., 7. u. 8. Schuljahr). Wien, 1912.
- Tupetz T.* Bilder aus der Geschichte für die Oberclassen österreichischer allgemeiner Volksschulen. Wien ; Prag, 1899.
- Tupetz T.* Geschichte der österreichisch-ungarischen Monarchie: Verfassung und Staatseinrichtungen derselben für den dritten Jahrgang der k. k. Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten. Wien, 1904.
- Ullrich G.* Lesebuch für österreichische allgemeine Volksschulen. Wien, 1884.
- Ullrich G., Vogl J., Branky F.* Lesebuch für österreichische allgemeine Volksschulen. Wien, 1888.
- Unowsky D.* Reasserting Empire: Habsburg Imperial Celebrations after the Revolution of 1848–1849 // Staging the Past: The Politics of Commemoration in Habsburg Central Europe, 1848 to the Present / ed. M. Bucur, N. M. Wingfield. West Lafayette, 2001. P. 13–45.

Vogl J., Branky F., Moser K. Lesebuch für österreichische allgemeine Volksschulen. Wien, 1886.

Wheatcroft A. The Habsburgs. Embodying Empire. L., 1995. 384 p.

Wingfield N. M. Statues of emperor Joseph II as Sites of German Identity / Staging the Past: The Politics of Commemoration in Habsburg Central Europe, 1848 to the Present / ed. M. Bucur, N. M. Wingfield. West Lafayette, 2001. P. 178–205.

Zeikberg H. Erzählungen aus der Geschichte für die 1. Classe der österreichischen Bürgerschulen. Wien, 1891.

Zahra T., Frank A., Judson P. Conference Report, American Historical Association Meeting 2006, Session 100: "Sites of Indifference to Nation in Habsburg Central Europe"// Humanities and Social Sciences Net Online. URL: <http://h-net.msu.edu> (дата обращения: 03.10.2013).

Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien. № 11–61. Wien, 1860–1910.

*Статья поступила в редакцию 25.12.2013 г.*

УДК 94:62.002.2(497.11) + 658(497.11)

**А. А. Михайлова**

## **РОЛЬ ИНОСТРАННОГО И ОТЕЧЕСТВЕННОГО ФАКТОРОВ В ПРОМЫШЛЕННОЙ МОДЕРНИЗАЦИИ СЕРБИИ В XIX в.**

Рассматриваются основные аспекты становления и развития промышленного производства в Сербии в XIX в., в частности оборонной, добывающей, текстильной и других отраслей. Уделяется внимание проблемам, связанным с привлечением к этим процессам иностранного опыта и капитала, а также их роли и месту в экономическом развитии Сербии в целом. Делаются выводы о слабой эффективности государственной политики в области поддержки отечественной промышленности и преувеличенном расчете на результативность западного предпринимательства в сербской экономике.

**Ключевые слова:** Сербия; модернизация; индустриализация; европеизация; промышленность; производство.

В последние годы балканисты уделяют достаточно много внимания проблемам, связанным с модернизацией Сербии в период Нового времени [см.: Mitrović; Перович; Шемякин, 2004; Гришина; и др]. Это связано с тем, что проблемы современной Сербии во многом схожи с теми, что стояли перед ней более ста лет назад. В частности, как и в XIX в., сегодня эта страна ищет пути взаимовыгодного сотрудничества с другими европейскими государствами, что позволило бы ей выйти на более высокий уровень экономического развития и занять более устойчивые позиции на мировой арене.

Изучая модернизационные процессы, исследователи чаще всего акцентируют свое внимание на их политической составляющей [см.: Perović; Stojanović; Вишняков; и др]. Это объясняется устойчивостью европоцентристского подхода и убежденностью в том, что экономический прогресс является следствием демократизации и либерализации политической системы и общественной